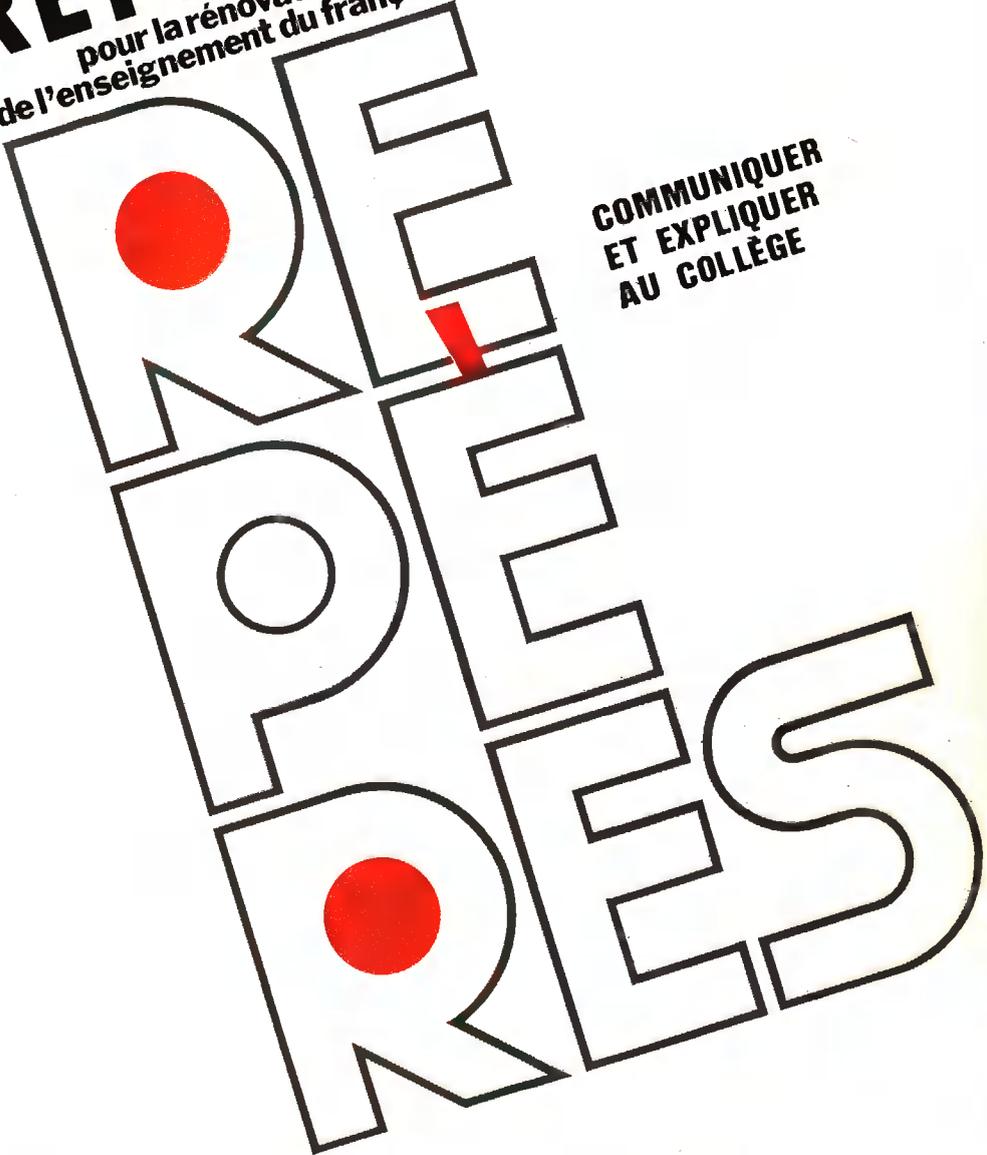


M A I
1986
N°69

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français

COMMUNIQUER
ET EXPLIQUER
AU COLLÈGE



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français à l'école élémentaire

ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN

Des documents pédagogiques, des réflexions théoriques élaborés à partir d'expérimentations en classe, et contrôlés en groupe. Des outils de travail indispensables faits par des formateurs pour la formation initiale et continue des instituteurs. Utilisables également au niveau des Collèges.

ET L'ORAL ALORS ?

par C. Brunner, S. Fabre, J.P. Kerloc'h

Pour une pédagogie de l'oral. L'oral dans sa diversité, sa spécificité: le Français, langue vivante.

Apprendre à écouter, à utiliser tous les usages sociaux de la langue orale, à observer son fonctionnement.

Parole-dérouler ou débat contradictoire, discours scientifiques ou poétiques: des paroles à (ap)prendre et à maîtriser.

LECTURES / ÉCRITURES EN S.G. - C.P. - C.E.1.

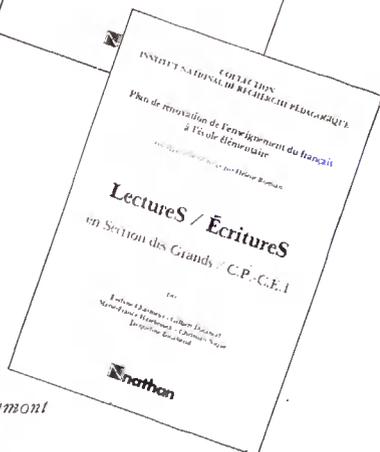
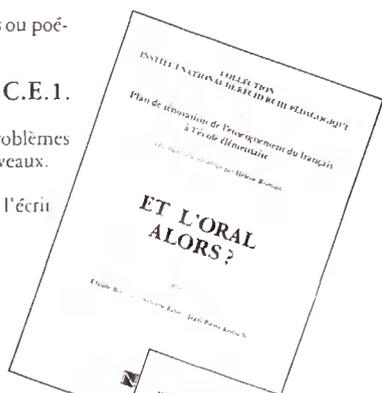
par E. Charmeux, G. Ducancel, J. Zonabend

Vouloir, pouvoir, savoir apprendre à lire/écrire. Autant de problèmes complexes qui concernent tous les enseignants de tous les niveaux.

Des apprentissages dynamiques, à construire avec les élèves:

- expérience sociale de la langue \leftrightarrow découverte organisée de l'écrit
- lecture \leftrightarrow écriture
- langue écrite \leftrightarrow images et sons

Un objectif: l'appropriation de la lecture/écriture par tous.



Déjà parus :

ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE, par C. Gruwez, L. Malossane

VERS LA LIBERTÉ DE PAROLE, par F. Bess

ORTHOGRAPHE : AVEC OU SANS DICTÉE?, par M. Chaumont

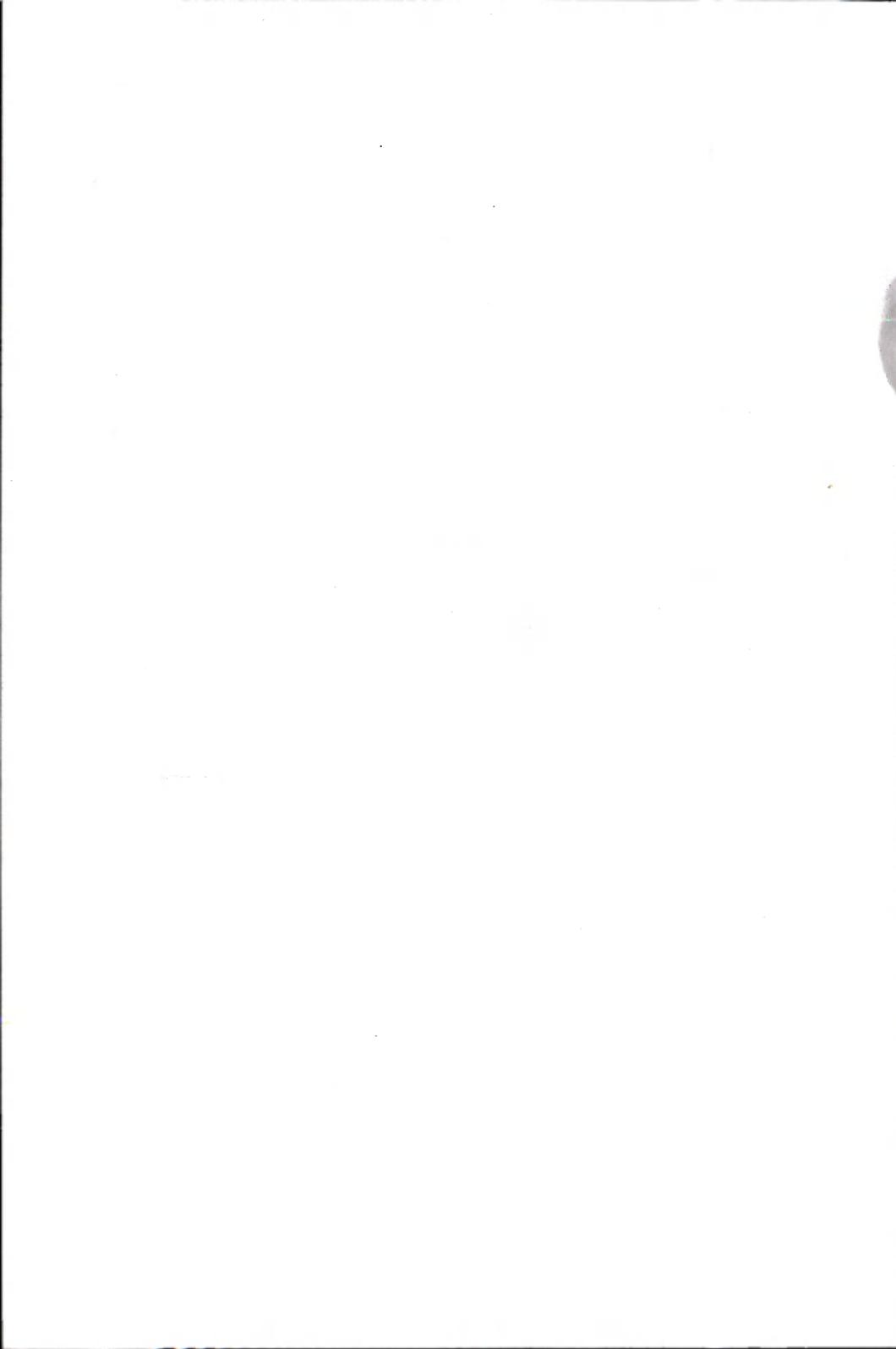
POÉSIE POUR TOUS, par F. Sublet et Coll.

SOMMAIRE

COMMUNIQUER ET EXPLIQUER AU COLLEGE

	Pages
1. Où en sommes-nous ? J.F. HALTE	1
2. Les pratiques explicatives : points de départ d'une recherche J.F. HALTE	3
3. Situations de travail en projet et communication C. MASSERON	15
4. Des problèmes posés par le repérage de compétences communicationnelles dans une production écrite A. LECLAIRE - HALTE	33
5. Travail en projet et situations de communication C. FABRE, J. MICHAUD	41
6. Faut qu'on s'explique... M.C. RIEDLIN et M. KNAUER, C. LOHR, M. RENAUD	55
7. J'explique, on m'explique... B. DUHAMEL	77
8. Les trains, 1ère classe, 2ème classe..., de la 6ème à la 4ème. Typologie des textes et des discours D. BRASSART, M.M. CAUTERMAN, F. DARRAS, I. DELCAMBRE, B. GRACZYK.	87

Coordination du n°69 : J.F. HALTE
Responsable de la Revue : H. ROMIAN



OU EN SOMMES-NOUS ?

Jean-François HALTE,
Ecole Normale de Nancy.

Voici la première publication du groupe "Communication/Collège". C'est ainsi qu'on le nomme, par commodité, au sein de l'Unité de Recherche Français. Voir si cette appellation pourra continuer de lui correspondre...

Dans sa composition actuelle, il comprend sept équipes de terrain, basées à Amiens, Lille, Metz, Sarralbe, Brumath, Meung-sur-Loire, Chatenay-Malabry. Sept petites équipes de collège, plus ou moins pluridisciplinaires, selon les cas.

Le groupe entreprend une recherche intitulée dans son programme "Enseignement/apprentissage de la compétence explicative, à l'oral et à l'écrit, envisagée comme spécification de la compétence plus générale à communiquer".

Comme il est de règle, semble-t-il, en matière de recherches didactique et pédagogique, nous avons mis un certain temps à définir notre thème de recherche.

Le groupe s'est construit sur une problématique plus générale, la communication, et n'est parvenu que très progressivement au centrage sur l'explication.

Cette première production se ressent considérablement de ce trajet. La recherche-innovation n'est pas entreprise à ce jour, nous en sommes aux premières investigations en territoires théorique et didactique. Aussi voisinent dans ce numéro des textes très centrés sur la communication, et des textes qui l'envisagent dans sa focalisation sur l'explication. Ils ne sont pas pour autant sans rapport.

Les "points de départ d'une recherche" proposés par Jean-François Halté, ne reprennent pas exactement les attendus du programme. Ils visent à mettre en perspective communication et explication. Il s'agit là d'un texte problématique, au double sens du terme : à la fois, il tente de cerner la manière dont le problème de l'explication va être traité, - la problématique du groupe - et il pose problème en tant que texte. Son destin est d'être périmé par le développement de la recherche.

Dans "les situations de travail en projet...". C. Masseron justifie, pour ainsi dire "par la bande", le choix du travail en projet comme cadre d'Innovation

pédagogique. Mais son propos central est autre. Elle fait apparaître les problèmes de communication-en-général, en essayant de rendre compte des interactions verbales en situation. Assurément, "l'efficacité dialogique", but possible (souhaitable) d'une formation en matière de communication, requiert une masse considérable de compétences spécifiques.

Le problème du repérage des compétences communicationnelles est redoutable en situation scolaire. C'est du moins ce qui ressort de l'étude que propose A. Leclaire-Halté à propos de l'évaluation d'un texte d'élève. En tant qu'elle est "scolaire", la production langagière est dépendante des conditions de production mises en place. Dans la mesure où celles-ci s'écartent plus ou moins de celles qu'offre habituellement le milieu, les situations scolaires introduisent un biais qu'il importe de réduire.

Colette Fabre et Jacques Michaud passent au peigne fin une situation de communication dans un travail de groupe. Un cas est particulièrement suivi : comment la position de quelqu'un change-t-elle dans l'activité ? quels facteurs bloquent, quels autres déclenchent la participation ?

Le travail de l'équipe de Brumath rend compte d'une expérimentation touchant à l'intégration de notions, comme "leçon" et "exercice", notions qui, en principe, ordonnent l'activité enseignante et sont censées organiser l'apprentissage. On verra que les résultats ne sont pas tristes ! M.C. Riedlin en tire l'idée qu'une pédagogie de la communication, à l'école, doit passer par la "maîtrise de la métacommunication pédagogique". Celle-ci comblerait peut-être le fossé qu'il y a entre les représentations des enseignants en matière de stratégie enseignante, et celles des élèves en matière d'apprentissage.

Brigitte Duhamel et l'équipe de Chatenay ont proposé à des élèves de cinquième un questionnaire sur l'explication. But : cerner les représentations des élèves dans ce domaine. Les premiers résultats du dépouillement montrent que la variable socio-culturelle est significative et que l'explication répondant à un "comment faire" est très fréquemment reconnue. Y aurait-il des "styles" explicatifs différents ? Convendrait-il dans la recherche de s'attacher aussi bien à l'explication en comment qu'à celle en pourquoi ?

Les "trains de 1ère et de 2ème classe" désignent une démarche pédagogique visant à rendre compte de la manière dont les élèves de 6ème, 5ème, 4ème... typologisent des textes et expliquent leurs choix. Deux objectifs différents donc, mais qui touchent de très près à la problématique de recherche du groupe. L'aspect longitudinal de l'étude permet d'aborder les problèmes développementaux de la compétence textuelle. La réflexion sur les explications fournies amène à distinguer l'explication de la justification et de l'autojustification.

Comme on le voit, c'est un numéro "point de départ".

Nous souhaitons qu'il interpelle. Aboutissement du groupe "Communication", il veut être aussi l'acte de naissance du groupe "Explication".

LES PRATIQUES EXPLICATIVES : POINTS DE DEPART D'UNE RECHERCHE

Jean-François HALTE

I - DE QUELQUES ENJEUX

"Expliquer, cela empêche de comprendre".

Tel est le slogan-choc, apparu récemment dans l'actualité, d'un mouvement pédagogique qui défend avec vigueur l'idée qu'"ils" sont "tous capables"...

Le thème, ainsi donc, est dans l'actualité. Cela confirme une impression du groupe : les pratiques explicatives sont partout dans l'institution scolaire et elles recouvrent un certain enjeu. Comment l'école pourrait-elle fonctionner, comment les enseignants pourraient-ils enseigner sans recourir à l'explication ? Concepts, consignes, organisations, procédures, notions, textes, façons de faire... les occasions et les besoins d'expliquer sont omniprésents. Si cela est vrai, les pratiques explicatives intéressent toutes les disciplines : l'explication est un objet potentiellement **transdisciplinaire**. La connaître un peu mieux, identifier les fins précises qu'elle poursuit, déterminer les conditions dans lesquelles elle apparaît, ces investigations peuvent être utiles. Premier enjeu donc : en savoir plus sur une pratique a) répandue quantitativement, b) à certains égards commune aux différentes disciplines.

Si, comme on le pense, les pratiques explicatives sont inhérentes à l'activité d'enseignement/apprentissage, alors un second enjeu apparaît aussitôt. De leur efficience, de leur capacité à atteindre les buts qu'elles se fixent, dépend, pour une part, le succès ou l'échec. **Les pratiques explicatives sont en relation avec le processus d'apprentissage.**

De quelle manière ? Le slogan marque un rapport entre expliquer et comprendre. Pour le dictionnaire, pour certains chercheurs, "expliquer, c'est faire comprendre" (rendre clair, dire les raisons de...). L'explication apparaît comme un moyen par rapport à une certaine fin : les pratiques explicatives sont liées aux processus cognitifs. Mais il ne faut pas s'arrêter là. Si expliquer, c'est faire comprendre, apprendre, pour F. Smith par exemple, "c'est comprendre". S'esquisse alors une chaîne **expliquer/comprendre/apprendre** qui concerne fondamentalement le processus éducatif. Que l'on prenne le problème comme l'on voudra, c'est

toujours, en définitive, "parce qu'ils n'ont pas appris" qu'ils échouent. De là à poser que s'ils n'ont pas appris c'est qu'ils n'ont pas compris et que s'ils n'ont pas compris, c'est qu'il y a eu un dysfonctionnement quelconque du côté de l'explication, il n'y a qu'un pas, qu'il faut franchir.

C'est ce qu'incite à faire le slogan. On pourrait en première analyse le prendre au pied de la lettre : l'explication fait obstacle à la compréhension. L'explication, alors, au plan pédagogique, est à proscrire et c'est la chaîne fondamentale expliquer/comprendre/apprendre qui se trouve contestée. Le mouvement pédagogique en question a-t-il cela en vue ? Une autre interprétation est possible. Elle inscrirait en gros ceci : expliquer, **dans certaines conditions**, cela empêche de comprendre. Ce rajout change tout. Il met en cause des questions de cette sorte : qui construit l'explication ? qui organise les données ? qui les communique ? quand ? de quelle manière ? à quelle fin ? En ce sens, ça n'est pas la relation essentielle entre expliquer et comprendre qui est mise en cause, ce sont au contraire les aspects contingents qui se trouvent interrogés. L'explication apparaît alors non plus tellement dans sa **vertu explicative**, sa capacité à rendre compte d'un fait en vérité, mais dans sa dimension **communicationnelle**. Selon que l'explicateur est le maître ou l'élève, selon que l'explication colmate une brèche ou en ouvre une, selon qu'elle répond à un besoin, une demande ou les précède, elle ne produit pas le même effet. On conçoit en effet qu'elle peut empêcher de comprendre dans les cas où elle viendrait résoudre des problèmes qui ne sont pas posés. Les pratiques explicatives, comme d'autres pratiques langagières, tracent un rapport entre émetteur et récepteur. Si expliquer, cela empêche de chercher ("tous capables !") et partant de trouver et de comprendre, dans l'école, alors la recherche que l'on souhaite entreprendre a un enjeu pédagogique décisif.

II - DANS LE CHAMP DE LA COMMUNICATION

L'explication est susceptible d'approches très diverses, comme il est de règle, c'est le point de vue qui constitue l'objet. Aux interrogations posées dans les champs de la logique, de la philosophie, de l'épistémologie, de la psychologie, on substitue ici celles de la didactique du français. Les pratiques explicatives désignent, dans cette recherche, une activité langagière dont le but est la communication d'explications. A mettre en avant cet aspect fragmentaire de la question, on situe résolument le projet dans le champ de la communication. Qu'est-ce à dire ?

2.1. - Changer de perspective dans l'école : la compétence de communication

"Considérons le cas d'un enfant qui possède l'aptitude à produire et à comprendre toute phrase grammaticale. Un enfant qui produirait absolument n'importe quelle phrase se ferait probablement enfermer si, non seulement ses phrases, mais aussi ses silences, intervenaient de façon imprévisible, au hasard...

En même temps qu'ils apprennent à former la question, les enfants Araucans apprennent que répéter une question est une insulte..." (Hymes 1973).

De tels exemples - on pourrait les multiplier tant ils abondent dans l'oeuvre de Hymes - forment en quelque sorte les **anecdotes représentatives** du travail de ce linguiste, promoteur, si ce n'est du terme, du moins de la notion de **compétence de communication**.

Sa thèse essentielle est que la formation de la compétence linguistique, dont la description est l'objet de la branche chomskyenne de la linguistique dite structurale ou formelle, est indissociable de la formation de la compétence plus générale à communiquer.

"Dans la matrice de développement où est acquise la connaissance des phrases d'une langue, les enfants acquièrent également la connaissance d'un ensemble de façon dont ces phrases sont utilisées". (idem) Nécessairement, "les membres d'une communauté linguistique ont en partage une connaissance conjugée des normes de grammaire et des normes d'emploi... Un modèle du langage doit comporter une face tournée vers le comportement de communication et la vie sociale".

Il n'est guère possible ici de décrire quelle allure aurait la linguistique que Hymes prétend fonder dans son essai. Peut-être est-il plus important d'énoncer quelles préoccupations de telles propositions rejoignent les champs didactiques et pédagogiques. Hymes lui-même y incite : ce qui est crucial pour la pédagogie, avance-t-il, "ce n'est pas de mieux comprendre comment le langage est structuré, mais de mieux comprendre comment il est utilisé".

Schématiquement, la question est de savoir si l'objectif de formation de la "capacité à communiquer et à s'exprimer avec aisance et clarté (avec correction et clarté, disent les derniers textes) - objectif constamment reconduit dans les I.O. depuis les années 70 - est accessible au moyen d'un travail d'enseignement très essentiellement axé sur la langue, comme en témoignent les programmes de grammaire, principalement intéressés à cet objectif (cf. Halté, 1983);

Ou bien la capacité visée est en réalité présupposée être déjà formée, auquel cas un enseignement grammatical n'ajoute rien, mais peut avoir par ailleurs un certain intérêt, eu égard à d'autres objectifs, ou bien la capacité en question est réellement à former et alors, il convient de prendre en compte les phénomènes de parole, de performance et donc, changer de références. Il semble en effet, les enseignants le constatent empiriquement tous les jours, qu'il n'y a pas de commune mesure entre la connaissance formelle de la langue et les problèmes que pose son actualisation concrète en situation. Dès lors, et indépendamment de toute considération touchant à la validité des modèles formels, l'enseignement de "l'outil" (l'instrument, le moyen) de communication qu'est la langue est sans incidence directe sur l'expression et la communication : la maîtrise du paradigme du passé simple, ne garantit aucunement la maîtrise de son emploi.

Si le débat entre Hymes et Chomsky - le titre de l'essai dont les citations sont extraites est, significativement "Vers la compétence linguistique" - est un débat dans la théorie, et, à ce titre, Hymes tente bel et bien d'invalider théoriquement les modèles formels, il est intéressant, pour des enseignants du

point de vue de sa pertinence dans le travail pédagogique. Sous ce rapport, et eu égard aux objectifs de l'institution, des approches centrées sur l'action, sur l'utilisation, sur la performance, permettent d'indiquer les voies de la prise en compte de la communication linguistique comme processus inter-subjectif et finalisé.

2.2. - Vers la compétence discursive

Si la préoccupation de la langue est dominante à l'école, la notion de communication n'est pas pour autant absente. Elle est, au contraire, omniprésente. Repérée, ci-dessus, dans les objectifs, elle s'accompagne de considérations philosophiques sur l'"harmonisation des chances", "l'amélioration des échanges au sein de la collectivité". Dans les programmes, elle donne matière à une première leçon à la rubrique des "notions grammaticales". Dans les Instructions, elle donne lieu à des conseils comportementaux. Contre les contours flous, la communication est à la fois un moyen de travail, un objet d'enseignement, une finalité éducative.

A tout le moins, cette préoccupation de la communication est congruente avec le souhait de Hymes concernant l'attention "au comportement de communication". On peut regretter qu'elle ne fasse pas l'objet d'une didactique propre et qu'elle soit en quelque sorte reléguée dans la pédagogie générale. Plus important, pour l'argumentation qu'on développe, est de constater que dans la logique qu'on a esquissée plus haut, c'est à elle, qu'il faut imputer crucialement le développement de la capacité d'expression. Ce que l'on désigne ici, c'est le lieu d'une certaine illusion : ce n'est pas, comme le donne à penser la configuration des textes officiels, la conjonction de la "bonne" communication pédagogique et de l'enseignement de la langue-outil, c'est, prioritairement, la mise en situation qui amène le développement. Dans cette analyse, l'apprentissage incident serait le moteur essentiel du développement, l'apprentissage structuré par un enseignement spécifique n'aurait qu'une importance secondaire (1).

Il y aurait une explication assez rationnelle à ce fait : le diptyque langue/communication laisse échapper un intermédiaire, une sorte d'interface entre les deux domaines : le discours.

2.2.1. - La production du discours

La langue s'actualise dans des discours produits dans des situations. Il se trouve, pour reprendre les formulations de C. Kramsch "à l'endroit de recoupement de trois systèmes de connaissance" (1984) : un système textuel, répertoire de formes linguistiques ; un système idéationnel, relevant de la cognition dans son rapport au monde ; un système interpersonnel, réglant les rapports entre les intervenants.

Ces trois systèmes rendent compte de la compétence discursive des locuteurs.

Concrètement, le discours s'élabore en fonction "des structures interactives,

des objectifs de la communication et des représentations des participants à l'échange". Chacun des participants mobilise une "structure thématique" élaborée à partir de ressources du système idéationnel, une "structure illocutoire" actualisant le système interpersonnel et enfin, une "structure formelle" établie sur les données du système textuel. Le choix de ces structures est dépendant du développement de l'interaction entre les participants, de sorte que le discours apparaît comme un processus évolutif.

De telles descriptions donnent une idée de la complexité des phénomènes de communication linguistique, d'autant que celle-ci n'est pas le tout de la communication et qu'elle subit l'influence du recours aux moyens non verbaux.

2.2.2. - Le problème du contexte : l'articulation de l'intra et de l'extra-linguistique

Si l'on reste dans le cadre conceptuel de la langue-outil, alors on se condamne à ne rendre compte que d'un seul des sous-systèmes intervenant dans le discours. Si l'on en sort, alors on se heurte à une autre difficulté : la théorie du discours présentée par C. Kramsch n'est qu'une "partie d'une théorie" de l'interaction sociale et interpersonnelle". Or une telle théorie, à l'heure actuelle, n'existe pas en tant que corps de concepts unifiés. On arrive alors à une sorte d'impasse. D'une part, la linguistique est incapable de rendre compte sur les seules bases d'une approche interne syntactico-sémantique, des problèmes du discours et, partant, elle se trouve contestée dans sa capacité à résoudre les problèmes liés à l'utilisation de la langue, (voir : Caron 1983), de l'autre, il paraît impossible de construire une science du discours.

Convaincu de la nécessité de rendre compte de "l'utilisation de la langue, des fonctions accomplies par l'énoncé, des actions accomplies par le sujet en tant qu'il parle", J. Caron note dans le début de son livre (op. cit.) que les éléments qu'il faut expliquer "renvoient à tout ce que l'on veut", à "l'ensemble des déterminations empiriques extérieures au système de signes". L'extra-linguistique, la situation, le contexte... c'est à la fois ce qui modèle le discours et ce à propos de quoi on ne peut rien assurer méthodologiquement : un fourre-tout, inanalysable.

Pour sortir de l'impasse, J. Caron forme le projet **pragmatique intégrée** dont il esquisse les linéaments à partir d'analyses de Granger (Granger : 1976).

"Si la situation concrète défie toute analyse, elle peut être ressaisie à un autre niveau, médiatisée par les moyens mêmes de la langue" affirme-t-il, p.148. Pour pouvoir fonctionner comme outil de communication, toute langue doit en effet posséder "les moyens de renvoyer au vécu, les moyens d'exprimer la présence de l'énonciateur dans l'énoncé". Dans cette perspective, les éléments extérieurs se marquent dans l'intérieur et la "pragmatique intégrée" ressortit de plein droit à la langue et non pas à la parole. Elle est donc rationalisable et peut faire l'objet d'investigations scientifiques.

Saisi comme lieu de l'intégration de l'extralinguistique, le discours, - son analyse - renvoie au traitement linguistique de l'énonciation énoncée, de l'illocutoire comme marque des intentions discursives, de la présupposition comme lieu de la coopération etc.

Pour J. P. Bronckart et alii (1985), quoiqu'il ne soit pas fait allusion à la pragmatique, les raisonnements sont assez analogues.

L'activité langagière, selon les auteurs s'articule, par essence, à l'extra-langage, défini comme l'ensemble des "entités mondaines" existant en dehors de la langue. Cette totalité indifférenciée est "investie" par l'activité langagière qui, en se produisant, "délimite" et "crée" des "pertinences contextuelles et référentielles". Le référent, ce dont on parle, se trouve saisi sous un ensemble de notions, de représentations qui rendent compte de l'appréhension du réel par les sujets psychologiques et il est en quelque sorte "parlé" par l'activité langagière. Quant au contexte, autre élément de l'extra-langage, lieu du fourre-tout pseudo-explicatif dénoncé par Caron, il est délimité par l'interférence de deux "espaces", respectivement **l'espace de l'acte de production** et **l'espace de l'interaction sociale**. Le premier est circonscrit par les paramètres physiques, matériels rendant compte des conduites verbales : instance émettrice et coproducteurs du discours, espace/temps de la production. Le second s'envisage sous les aspects du lieu social, de l'énonciateur, du destinataire et du but poursuivi. L'acte matériel de production, en somme, se déroule toujours dans un cadre social particulier qui a pour efficace spécifique de sélectionner chez les producteurs des rôles particuliers, de telle manière que le même producteur, matériellement défini peut exprimer différentes voix sociales, correspondre à différents types d'énonciateurs en fonction des lieux sociaux où se déroule l'interaction.

Dans l'une et l'autre des tentatives, il faut noter la même volonté d'arracher l'extra-langage (ou l'extra-linguistique) à l'indétermination. Dans les deux cas, en dépit d'approches différentes, d'argumentations séparées, le discours apparaît comme entité rationalisable, porteuse de marques linguistiques traçant de l'intérieur son articulation à l'extérieur qui le détermine.

Entre les analyses de Kramsch - et, plus généralement, celles des didacticiens des langues - et celles proposées par Caron ou Bronckart sous des préoccupations plus spécifiquement psycholinguistiques, les divergences sont fortes, semble-t-il, mais elles se déploient sur le fond commun de la nécessité de traiter des problèmes du discours. L'acception du terme, il faut le noter, est plus large pour Kramsch que pour Bronckart et Caron.

2.3. - Conséquences méthodologiques : communication et discours dans la classe de français

De ce parcours esquissé ici en territoire discursif et communicationnel, il ressort que l'inscription de la recherche dans le champ de la communication s'inscrit dans deux directions.

La première envisage la communication-en-général, c'est-à-dire comme processus qui déborde les seuls aspects langagiers. Tous les codes y interviennent avec leur efficacité propre, tous interfèrent : le geste, l'attitude, la posture, le vêtement... s'interprètent dans des grilles socio-culturelles et renseignent les participants sur des dimensions telles que l'appartenance sociale, la saisie des enjeux institutionnels, l'état des rapports interpersonnels. A ce niveau, les

dispositifs de communication, les canaux sélectionnés, l'établissement des réseaux d'échanges constituent des aspects déterminants "cadrant" les échanges proprement verbaux. Envisagée ainsi, la communication relève comme objet autant de la sociologie, de la psychologie, que de la psychosociologie ou de la théorie des institutions. Dans l'école, cette problématique fait partie intégrante du pédagogique et ne peut pas être passée sous silence. Elle s'inscrit dans la poursuite des avancées de la notion de communication telle qu'on l'a abordée dans l'introduction du point 2.2.

Cette prise en compte de la communication-en-général se manifeste principalement dans le choix du travail en projet comme cadre de référence pédagogique dans l'innovation. Les principes qui organisent ces pratiques sont tels en effet qu'ils impliquent la formation de la compétence générale à communiquer comme une des conditions majeures de l'efficacité.

La seconde envisage plus particulièrement la communication linguistique, c'est-à-dire le développement de la production discursive, dans les cadres imposés par les situations de communication scolaires. Du fait que, comme on l'a indiqué plus haut, les activités langagières aboutissant à la production de discours portent les traces des contextes où elles se déploient, il ne suit nullement que la communication en général soit réductible à la production langagière. Les voies décrites par Caron et Bronckart permettent de traiter le discours en tant qu'il réfère au contexte de production, elles n'autorisent pas, pour autant, à enlever toute pertinence au reste de l'activité communicationnelle des locuteurs. Ainsi par exemple, on ne peut identifier sans plus de procès, la performance communicationnelle d'un locuteur avec ses seules performances discursives (voir, à ce sujet, ici même, les remarques de C. Masseron et de J. Michaud/C. Fabre) : le "dit" du locuteur n'est pas équivalent à ce qu'il communique.

De ces deux directions, seule la seconde est, dans l'état actuel de la réflexion, censée faire l'objet de la recherche.

III - CERNER LES PRATIQUES EXPLICATIVES

Il est temps d'en venir aux pratiques explicatives proprement dites et à la manière dont on entend les aborder.

3.1. - De la démarche explicative à l'explication

Le terme "explication" est sujet à ambiguïté.

Quand on dit d'une explication qu'elle n'est pas bonne, on entend généralement par là qu'on la juge incapable de rendre compte des faits qu'elle traite. Il n'empêche que cette mauvaise explication est une explication, en ce sens que, bonne ou mauvaise en elle-même, elle vise bien à expliquer quelque chose. Il se peut, à l'inverse, que l'explication soit bonne, apte à rendre compte des faits qu'elle traite, mais que néanmoins elle n'atteigne pas son but : il ne suffit pas en effet de disposer de savoirs sur les faits pour expliquer valablement quelque chose à quelqu'un.

Aussi convient-il de distinguer, à la suite notamment de Miéville (1981), la "démarche explicative" et l' "explication".

La démarche explicative vise à l'extension cognitive du savoir. C'est une démarche de découverte, de nature analytique, interprétative, qui vise à la construction d'une notion. Elle fait appel à toutes sortes d'activités, langagières et non langagières.

Par opposition, l'explication est la mise en discours d'un savoir préalablement construit. Elle résulte d'une démarche préalable, certes, mais n'en rend pas nécessairement compte. L'explication est de nature synthétique, elle utilise les notions construites dans la démarche et les organise de manière cohérente afin de produire un effet explicatif dans des circonstances déterminées.

On pourrait sans doute interpréter le slogan commenté en introduction comme jouant sur cette ambiguïté : l'explication, discours construit, oblitère la démarche explicative, quand elle est transmise, en dispensant les apprenants d'effectuer la démarche.

Dans cette opposition, on privilégie l'explication par rapport à la démarche. Ce choix découle directement des options prises en matière de discours et de communication. Toutefois, le cadre pédagogique du travail en projet stipule qu'en matière d'apprentissage, l'appropriation des contenus de savoirs passe, dans une certaine mesure, par l'élaboration des dits savoirs par les apprenants. Il s'ensuit que, en principe, la démarche explicative est omniprésente dans les activités des élèves. Il y aurait là une difficulté réelle si démarche et explication s'excluaient absolument, du fait de leur successivité. En réalité, l'explication comme discours organisé fait partie intégrante des processus en jeu dans la démarche.

3.2. - Le discours explicatif : problèmes

Le discours explicatif existe-t-il ? Curieuse question dira-t-on ! Mais pour l'équipe du Centre de Recherches de Neufchâtel, elle se pose crucialement.

A quelle sorte de discours, s'interroge J. B. Grize (1981), la déclaration " Bains interdits, eau polluée " figurant sur une pancarte, appartient-elle ? S'agit-il d'une simple information ? D'une argumentation ? D'une explication ? La réponse n'a rien d'évident.

Pour J.M. Borel (1980) "un type de discours - et cela est vrai du discours explicatif - n'a pas de réalité, pris isolément, c'est-à-dire sorti de son contexte, de ses rapports à d'autres discours, de la situation qui le détermine et où il a ses effets".

Prise au pied de la lettre, cette position équivaut à affirmer que le discours explicatif n'est pas caractérisable par une enveloppe linguistique stable.

De fait, si expliquer c'est faire comprendre, ce n'est pas nécessairement faire comprendre au moyen d'un discours explicatif. A certains égards, l'argumentation,

l'information, voire : la narration, peuvent, si ce n'est "faire comprendre", à tout le moins "aider" à comprendre. Les récits étiologiques, les fables, les paraboles peuvent changer la connaissance et la compréhension que l'on a d'un phénomène.

Une espèce "discours explicatif" est-elle constituable de telle manière qu'elle se distingue d'autres moyens susceptibles d'atteindre la même fin ?

Pour B. Schneuwly, cette variété de "textes discursifs écrits" que sont les "textes" explicatifs, se signalent par des configurations linguistiques repérables, la présence sensible, significativement, de certains types d'"organiseurs textuels" (1984). D. Coltier Rolland, dans un article à paraître dans "Pratiques", travaillant sur le texte explicatif scolaire, reconnaît toutes sortes de phénomènes caractéristiques... Mais que conclure... Les Neufchâtellois cherchent à identifier les textes explicatifs. B. Schneuwly et D. Coltier-Rolland se donnent le texte explicatif comme existant et l'explorent ensuite... Une chose est de constituer l'objet, une autre de le repérer empiriquement et de l'analyser ensuite.

Miéville (1981) compare deux textes. Ils ont la même structure linguistique, la même enveloppe de traits formels. L'un traite de la "forme des cristaux", l'autre de "la supériorité de la race aryenne". Le premier est, pour Miéville, explicatif parce que "les objets de discours y renvoient à l'univers de la connaissance physique" et convoquent un "univers de discours" dont le pouvoir explicatif n'est pas douteux. L'autre n'est pas explicatif parce qu'on résiste "aux relations que le discours inscrit entre les objets".

Explicatif par sa forme, le second texte ne produit cependant pas l'effet-explication : c'est qu'en réalité, la démarche explicative sous jacente à l'explication est contestable, on met en doute sa validité.

La première position, celle de J.B. Grize et de M.J. Borel, renvoie au "fourretout", à l'indétermination, à l'empirique. La seconde dilue l'effet-explication. La troisième reconnaît une forme mais en récuse le caractère suffisant. Pas d'enveloppe linguistique, rien que l'enveloppe, enveloppe plus quelque chose. La position de Miéville - il doit être entendu qu'on n'a pas donné le tout des positions de chacun des auteurs cités - est a priori la plus satisfaisante. Elle a cependant le grave défaut d'éliminer de l'explication les "mauvaises" explications alors qu'on peut s'attendre, au contraire, en situation scolaire, à rencontrer massivement ces dernières.

Dans la mesure où l'objectif central de la recherche est la formation de la compétence explicative, il paraît judicieux de conjuguer les deux critères. Dans ce cas, les discours non explicatifs s'éliminent comme n'ayant ni la forme, ni la fonction. Les discours explicatifs réussis combinent forme et fonction. Entre les deux, se situeraient les discours intermédiaires, satisfaisant plus ou moins bien aux conditions internes d'organisation linguistique et aux conditions externes d'adéquation à la situation. Le problème de recherche, dès lors, est, au plan théorique, de déterminer l'ensemble des conditions internes et externes et, sous ce rapport, les travaux cités ici fournissent des bases fort utiles, et, au plan didactique, de déterminer des stratégies d'enseignement/apprentissage.

Il reste que la question de l'effet-explicatif est déterminante. Pour qu'il soit atteint, il faudrait que l'intention explicative soit repérable, illocutoirement et plus généralement linguistiquement - problème de l'enveloppe formelle - et il faudrait que le pouvoir explicatif soit reconnu. Ce dernier point pose problème : il y a en effet, dans l'école, à la fois, des discours explicatifs savants, visant à changer la compréhension et la connaissance d'un phénomène et des discours plus quotidiens, visant l'action immédiate et ne recherchant, comme dit J. B. Grize, que des validités locales.

3.3. - Pratiques et discours explicatifs

Les pratiques explicatives ont vocation à retenir l'ensemble des éléments intervenant dans l'explication. Ce terme, plus large, permet de ne pas exclure, par exemple, le recours à des schémas, dessins, graphismes... intervenant souvent à des fins explicatives. Par ailleurs, cette notion prétend intégrer également tout ce qui relève de la communication en général, c'est-à-dire, l'ensemble des faits qui peuvent peser sur le succès, l'efficacité, la réussite de l'explication en situation scolaire. Il est, au moins empiriquement, peu douteux - voir l'analyse du slogan - que la bonne qualité du discours telle qu'on a essayé de la cerner plus haut ne fournit pas de garanties ultimes.

A distinguer pratiques et discours, on prend donc une précaution méthodologique.

Pour l'heure, il reste que c'est le discours qui forme l'objet d'étude privilégié, et que l'objectif premier de la recherche est la formation de la compétence discursive. Des problèmes de toutes sortes demeurent, ils transparaissent à maints endroits de cet exposé problématique.

En voici un de plus, qui n'a pas été évoqué jusqu'ici.

L'accent mis sur la production du discours ne doit pas escamoter sa nature essentiellement **interactive**. Expliquer, c'est expliquer quelque chose à quelqu'un dans une certaine situation. La mention du quelqu'un en question fait ressortir l'aspect fondamentalement **dialogique** du discours : il s'agit, pour le locuteur, non seulement de gérer un contenu dans des formes, mais de le faire en fonction du destinataire. Ceci implique, entre autres, la mise en place d'une situation discursive et dans celle-ci, la gestion de l'interaction. A cet égard, les problèmes sont très différents selon que le discours est **oral**, en situation de coprésence des interlocuteurs, ou **écrits**, en situation d'absence physique des destinataires.

La gestion dialogique du discours, à l'écrit, s'effectue sous la forme de prises de décisions globales : le locuteur cible un destinataire une fois pour toutes, en construit une image invariable et définit les buts de son intervention selon la même procédure. Ces décisions enclenchent des choix maintenus tout au long sur la base de calculs spéculatifs. A l'oral, la gestion de l'échange est polygérée. Il s'ensuit que les décisions respectivement prises par les interlocuteurs sont à la fois globales et locales. L'échange fait bouger les images et conduit à modifier au coup par coup les directions globalement choisies. Dans ces situations, le discours

apparaît bien comme un processus en construction, évolutif, non seulement du fait de la linéarité temporelle du discours, mais aussi de sa coproduction matérielle. D'un point de vue empirique, cela signifie que les tâches à assumer dans un échange explicatif à l'oral ne sont pas les mêmes que celles incombant à un rédacteur d'explication. D'une part, les prévisions à terme, les "planifications" ne peuvent avoir la même portée, d'autre part, la rétroaction constante du co-producteur du discours sur le producteur, à l'oral est de nature à faire bifurquer à tout instant les plans établis. Par voie de conséquence, les compétences purement discursive et plus généralement communicationnelles ne devraient pas s'équilibrer de la même façon dans les deux cas. Selon que l'on vise la formation de la compétence explicative dans l'un et/ou l'autre cas, il est fort probable qu'il ne faille pas développer les mêmes stratégies d'enseignement/apprentissage.

Vers quoi les efforts du groupe doivent-ils tendre ?

De nombreuses décisions restent à prendre. Elles le seront au fur et à mesure que les premières investigations empiriques permettront de mieux cerner les enjeux de l'explication évoqués en introduction.

NOTE

1. Comment apporter la "preuve" de ce type d'affirmations que de multiples observations empiriques tendent à légitimer ? Comment, à l'inverse, faire la preuve du contraire, à savoir, de l'efficacité d'un enseignement structuré dans l'acquisition d'une performance ? Question sérieuse, "sensible" dans laquelle les enseignants se débattent sans arrêt.

BIBLIOGRAPHIE DES TEXTES CITES

BOREL J.M.

Discours explicatifs, in *Cahiers du Centre de Recherches Sémiologiques du Neufchâtel*, (CDRS) n°36, 1980.

BRONCKART J.P., et alii

Le fonctionnement du discours, Delachaux et Niestlé, Paris, 1985.

CARON J.

Les régulations du discours, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 1983.

GRANGER C.G.

Syntaxe, sémantique, pragmatique in *Revue Internationale de Philosophie*, 30, 1976.

GRIZE J.B.

Logique naturelle et explication, in *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XIX, 56, 1981 ; voir aussi : Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien, *Langue Française*, n°50.

HALTE J.F.

La communication à l'école, **Pratiques**, n°40, 1983.

HYMES D.H.

Vers la compétence de communication, LAL, Crédif Hatier, Paris, 1984.

KRAMSCH C.

Interaction et discours dans la classe de langue, Crédif Hatier, LAL, Paris 1984.

MIEVILLE D.

Explication et discours didactiques de la mathématique, **RESS**, n°56, cité.

SCHNEUWLY B.

Les textes discursifs écrits à l'école, thèse de doctorat, Genève, 1984.

Dans le courrier de Repères

Revue.... des Revues

CAHIERS PEDAGOGIQUES

n°240, janvier 1986, Le cinéma à l'école

Au sommaire :

Flash-back - Champs et contre-champs : quelles cultures ? quels enjeux ? quelle pédagogie ? - Panorama sur les pratiques - Gros plans et plan de grand ensemble sur les pratiques - Inserts (Robert Enrico, Hortense Dufour : L'image au pied de la lettre, Elèves... les cris du coeur...).

Parmi les questions abordées : le savoir et la culture cinématographique, le cinéma langage multicodeur, ses rapports avec d'autres langages, la formation des enseignants, les perspectives nouvelles...

Dans le courrier de Repères

ITINERAIRES DE LECTURE

Académie de Caen, 1985

Un substantiel dossier établi à l'initiative de la MAFPEN de Caen : Les Rapports théoriques et la recherche pédagogique. Expériences pratiques et témoignages. Compte -rendu d'expériences.

SITUATIONS DE TRAVAIL EN PROJET ET COMMUNICATION

Caroline MASSERON
Equipe INRP,
Collège de Sarralbe, Moselle

I. - INTRODUCTION : COMMUNICATION ET TRAVAIL EN PROJET

Une classe d'élèves constitue "une communauté de langage" au sens où elle est "un groupe d'êtres humains ayant en commun des pratiques de communication" (Bachmann et alii, 1981, p.73). Cependant, toutes les activités de langage de ce groupe, quand il est au travail au moins (et non par exemple en récréation), sont sous-tendues par des objectifs d'apprentissage au sens large. Le cadre institutionnel de l'école, ici le collège, est à comprendre comme l'ensemble des facteurs extralinguistiques - statut des personnes, emploi du temps, disposition et répartition des lieux - qui déterminent les usages de la parole. Cette réglementation très générale - intériorisée par tous les usagers - aide à définir la notion de "situation" ou de "contexte" pour le type de "communication" que nous essayons d'approcher. Mais il importe de préciser tout de suite que cette "détermination du cadre sur les pratiques" est complexe dans la mesure, entre autre, où elle régit aussi bien des "contraintes" que des "autorisations", voire des "injonctions". Autrement dit, le fait de communiquer dans le cadre scolaire se spécifie circonstanciellement, et pratiquement, dans ces instances de parole, multiples et diversifiées, que sont par exemple les cours et les conseils, et dont sans conteste les acteurs - ou locuteurs - principaux sont les professeurs et leurs élèves.

Cela posé, il faut ajouter que l'influence du cadre scolaire sur les circuits, les fonctions et les participants des **situations de communication** n'exclut pas la variété de ces dernières. En effet, une fois établi que tel échange verbal se tient en classe et met en situation de "parler" un maître et ses élèves, il reste à définir un ensemble de paramètres qui à leur tour spécifieront la situation de communication ; ces paramètres vont dans deux directions distinctes : **l'objet de la communication** (ce dont on parle) et **le réseau de communication** instauré (qui parle à qui ? et suivant quelles modalités de prise de parole ?).

En l'occurrence, objet et modalités de toute communication scolaire dépendent de ce que l'on peut appeler "la démarche pédagogique" et qui est du ressort du maître ou de l'équipe de professeurs. Nous préférons au terme de "démarche" qui semble à tort exclure l'ordre du savoir, celui de **Mode de Travail Pédagogique** (désormais MTP) que nous reprenons à Marcel Lesne (1977, p.21 à 36). Disons grossièrement ici que chaque MTP génère les situations de

communication qui s'adapteront le mieux à un certain rapport au savoir (transmis ou construit), à un certain rapport au pouvoir, celui que donne la parole en particulier, enfin à une certaine représentation des sujets en formation. Retenons tout particulièrement du modèle théorique de Marcel Lesne qu'il assigne au MTP3, de type appropriatif, des fonctions sociales de transformation ; en d'autres termes, les sujets en formation, de par le dispositif pédagogique mis en oeuvre, construisent, développent les capacités et compétences qui "modifieront les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes" (Lesne, 1977, p.179).

Pour générale qu'elle soit - et difficile à réaliser dans les applications particulières du travail pédagogique - cette logique du MTP3 permet d'appréhender chaque situation et ses agents du point de vue de leur dynamique sociale.

La traduction pédagogique de cette théorie de la formation n'est autre que "le travail en projet" dont on connaît les postulats (**Pratiques** 36, p.51) : le groupe d'élèves est centré sur un projet de production, les apprentissages sont régulés par la dynamique du travail en cours et le produit réalisé est destiné à d'autres personnes qu'aux seuls membres du groupe.

Mais la dynamique sociale d'une situation, ici pédagogique, peut s'entendre d'une autre façon ; en effet, elle concerne également les interactions sociales qui s'exercent dans le groupe ; par interactions nous voulons désigner ces "influences réciproques que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres" (DRLAV n°29, 1983, E. Lambert, p.75). Ces interactions sociales, fortes des expériences et des représentations individuelles, ne s'arrêtent évidemment pas au seuil de l'école ; elles s'y manifestent même, non moins que dans d'autres groupes sociaux, sous la forme de ce qu'Edith Lambert (opus cit. p.73) nomme des "conflits de socialisation" et qui sont dus à la différence "de normes culturelles entre la classe d'appartenance (du sujet) et l'école".

Certes, tous les éléments que l'on vient d'énumérer, le **cadre institutionnel**, les **objectifs d'apprentissage**, la centration sur la **production**, la **dynamique sociale** d'un groupe ainsi que les interactions liées aux **valeurs culturelles** des individus, aident à analyser les différentes situations de communication qui ont cours dans une classe ; mais ils ne suffisent pas à en étudier le détail quotidien, singulier, dont l'observation empirique laisse à penser qu'il est d'une complexité infinie. Et tel est bien le problème posé : quelles questions poser aux situations de communication pour les débarrasser de cette gangue de "vécu" où elles sont prises, sans pour autant les dénaturer, effet d'un souci prématuré de généralisation ? Le problème est d'autant plus délicat à résoudre que dans cette interrogation le professeur joue double jeu : enseignant, il est acteur ; observateur, il devient juge ou analyste du premier. Et l'impartialité que l'étude nécessite pour qu'il valide un tant soit peu ses observations est probablement hors de portée !

L'objet de cet article est là : donner quelques éléments de réflexion qui permettent d'interpréter les influences réciproques d'une situation de travail en projet et des pratiques langagières manifestées. Nous avons choisi de procéder en deux temps : d'une part, nous revenons sur les situations de communication

instaurées dans la classe et nous en proposons un **tableau chronologique** ; en d'autres termes, nous essayons brièvement d'inscrire les "intentions" de MTP3 dans une pratique concrète de classe. Cette partie remplit deux fonctions distinctes : premièrement, elle "contextualise" le débat oral dont il sera question ensuite ; deuxièmement, dans la mesure où elle retrace sélectivement et rétrospectivement ce qui s'est passé dans une classe de 6^e (puis 5^e) sur presque deux ans, elle "donne du champ", et, ce faisant, évite peut-être les risques de myopie, ces illusions d'optique en quelque sorte inhérentes au genre du compte-rendu d'expérience pédagogique. D'autre part, dans la seconde partie de cet article, nous présenterons un **extrait de débat oral** ; nous essaierons d'en voir ce qui le distingue d'une conversation quotidienne mais aussi d'un cours magistral. Nous verrons quel rôle y jouent les interactions, chaque intervention venant à la fois construire ce discours collectif et y apporter une voix singulière.

II - SITUATIONS DE TRAVAIL EN PROJET

Les différentes activités de la classe sont retracées dans le tableau chronologique que l'on lira plus bas. Elles ont en commun de tenter une articulation entre travail en projet et situation de communication. En effet, l'équipe des professeurs, interdisciplinaire, s'est fixée comme priorité de motiver les contacts et échanges interindividuels ainsi que de multiplier, tout en les diversifiant, les réseaux de parole dans la classe. **Classe** est à comprendre ici dans son sens le plus large : **professeurs, parents et administrateurs** du collège y sont **des intervenants directs**, plus ou moins ponctuels, bien que ne partageant pas - évidemment - le même statut que les **élèves** qui y sont les "sujets en formation".

Notre tableau répartit ses informations sur quatre colonnes différentes. La première colonne renseigne sur les dates auxquelles se sont tenues les séances rapportées. Cette colonne est utile pour apprécier la dynamique interne du calendrier dans son ensemble : c'est ainsi qu'à une période très chargée suit une phase beaucoup plus calme (nov./déc. 84 puis janvier à mars 85) : ce rééquilibrage, plus ou moins intentionnel, marque d'une part un repli net sur les matières disciplinaires, et d'autre part souligne que le groupe formé par les élèves de la classe a atteint une cohésion jugée momentanément suffisante pour qu'il soit laissé priorité aux acquisitions individuelles. On voit là l'hypothèse d'une consolidation réciproque entre le groupe d'élèves considéré comme une entité psycho-sociale et le groupe comme catalyseur des apprentissages individuels (lire Claudine Garcia-Debanc, **Pratiques** 40, p.79 et sq.).

La seconde colonne de notre tableau énumère sommairement les sujets abordés dans les discussions. Elle répond à la question : communiquer, à quel sujet ? La troisième colonne se saisit partiellement de l'entrée thématique de la seconde mais pour lui ajouter des objectifs qui sont de l'ordre du "savoir-communiquer". Chaque entrée de ce que nous appelons "thèmes et objectifs de communication" peut se comprendre comme un complément de "parler, écrire, écouter ou lire pour...". Enfin, la dernière colonne de notre tableau essaie de décrire les situations de communication ; pour cela, nous mentionnons toute information relative au **dispositif** créé : support, intervenants, destinataires, mode

de constitution des groupes, réalisation ou non d'un enregistrement à l'aide du magnétophone. Les informations recueillies dans cette dernière colonne ont leur importance dans la mesure où elles servent à **sélectionner les situations et activités que nous estimons se rapporter au cadre du travail en projet**. En effet - et nous présumons là que les situations d'apprentissage n'ont pas été toutes, loin s'en faut, caractéristiques du "travail en projet" - le critère de sélection vaut par rapport aux **situations pédagogiques habituelles**, c'est-à-dire dominantes dans le cadre scolaire présent. En d'autres termes, nous sélectionnons une situation quand elle présente **une modification**, une transformation intentionnelle, de **l'un ou l'autre des éléments du cadre ordinaire** : programmes d'enseignement, un seul professeur pour une heure de cours, un espace-temps imparti au cours et à la classe. Ces modifications possibles peuvent se combiner ou bien rester à l'état de variables isolées : elles sont susceptibles de toucher à l'emploi du temps (demi-journée banalisée par exemple) et/ou au lieu (sortie du collège ou usage d'une salle dite "salle-moquette") et/ou aux personnes coprésentes (plus d'un adulte). Reste à signaler un dernier critère utilisable : l'attention particulière, tant "théorique" que "matérielle", mise à préparer puis à observer la situation.

Enfin, il reste à ne pas omettre le critère de "production", par ailleurs bien connu, qui finalise chacune des activités, et sans lequel il ne saurait y avoir ni projet, ni travail. Cette classe de 5è a d'ores et déjà tout un passé de production collective : elle l'a constitué en même temps qu'elle a élaboré son histoire en tant que groupe. Apprendre à produire, apprendre à communiquer : savoir-faire et savoir-dire interfèrent de façon continue.

Quatre observations avant de clore cette présentation :

1. Certaines séances, étant donné leur place sur le calendrier de la classe, imposent la priorité d'un certain contenu. C'est ainsi que l'écriture de la suite des aventures de Bilbo (2è trimestre de l'année de 5ème) ne saurait se situer dans le temps à la place de la première séance, ludique et collective, de l'appropriation du collège en tant qu'espace à connaître.
2. Ainsi qu'on a pu l'apprécier à la lecture des colonnes 2 et 4 - et n'oublions pas ici de quel poids pèse le caractère **interdisciplinaire** de l'équipe et l'espèce de "nécessité" dans laquelle elle se trouvait d'investir son travail sur une seule classe - , l'interprétation du mot **communication** s'est peu à peu resserrée pour désigner en fin de compte **l'ensemble des pratiques de coopération ou de socialisation qui se manifestent dans une classe, autour d'un projet défini, et qui ont recours aux échanges verbaux de caractère argumentatif et/ou explicatif**.
3. La présence du **magnétophone** est devenue rapidement d'une grande banalité : les élèves s'y sont facilement habitués ; cet usage est moins fréquent qu'on ne le croit : par conséquent, il faut se montrer prudent dans la référence à des classes-témoins. N'est-ce pas tout bonnement la présence du micro qui les paralyse et les rend nettement moins performants que les 5è7 ? Il est très difficile de conduire des comparaisons car nous ne savons pas à quel domaine attribuer l'explication de tel phénomène observé. C'est la raison pour laquelle

nous ne conduirons pas, dans la suite de l'article, une comparaison explicite, raisonnée, de deux discussions enregistrées dans deux groupes-classes différents. Nous avons préféré laisser à l'état de sous-entendu, de "contre-modèle implicite", les enregistrements réalisés ailleurs qu'en 5è7.

4. L'extrait choisi est daté du 22 octobre 1984 dans notre tableau. Nous l'avons préféré à tous les autres possibles pour des raisons pratiques, affectives et théoriques :

- Les raisons **pratiques** : il présente une séquence homogène et assez claire, donc ne nécessite pas de trop longs préliminaires, ce qui serait le cas des enregistrements de séances d'écriture collective. Par ailleurs, le problème qu'il évoque est transposable à n'importe quelle classe par n'importe quel enseignant.

- Les raisons **affectives** : cet enregistrement, le premier réalisé, porte en germe, pour nous qui connaissons bien les Fabrice, Olivier, Joëlle ou Géraldine dont il est question, le foisonnement communicatif qui se développe peu à peu dans cette classe. Cette "connaissance" de la classe (chaque individu s'y inscrit de façon extrêmement nette et le groupe est une entité quasi-réelle) est impossible à transmettre, je le regrette très vivement.

- Les raisons **théoriques** : qu'il s'agisse du travail en projet ou de la communication, l'enregistrement utilisé n'est pas sans poser de problèmes, faire apparaître des ambiguïtés ; nous voulions profiter de cet article pour tenter une clarification. (...)

Dates	Contenus	Thèmes et objectifs de communication	Dispositifs
Juin 84	- présentation de l'équipe - nature du projet - matériel scolaire à fournir	informer	lettre de l'équipe aux parents
septembre (jour de la rentrée)	le collègue cò lieu	faire connaissance jouer s'approprier un nouveau lieu l'investir verbalement et collectivement	parcours d'orientation / groupes dont la constitution est imposée
	les personnes : élèves et professeurs	se présenter les uns aux autres	salle préparée 5 prof. présents répartis au milieu des élèves
oct. 84 (1 semaine)	classe ouverte aux parents intéressés	classe cò groupe de travail	2 parents/cours une dizaine au total chacun assiste 1/2 journée de son choix
	enquêtes thématiques (sports, loisirs, métiers) / premiers sociogrammes	connaître ch. élève en tant que personne	groupes/thèmes 1 adulte/gr. A. - M. Banalisée
(22 oct.)	élection des délégués le délégué cò recours possible	argumenter des opinions sur les aides si défaillance quelconque d'un élève	panel de candidats 4 prof. présents + sous-directeur
	Français : écriture de contes	négocier, échanger ses "idées"	groupes : - effectif - affinité
fin nov. (5jours)	"classe verte dans la banlieue de Metz musée, cinéma, FNAC, médiathèque, village de fermes	organiser réaliser évaluer apprendre	réunion : informer négocier (prix, contenus objectifs ateliers
déc.		se rappeler raconter, décrire, rendre compte, expliquer	journal de bord exposition textes photos et B.D.

Dates	Contenus	Thèmes et objectifs de communication	Dispositifs
Janvier à mars 85	centration sur les réussites/échecs de chacun par rapport à certains contenus disciplinaires	verbaliser un projet scolaire s'évaluer : se situer formuler critères et jugements, par rapport à situation de formation mise "en phase" du projet - de l'élève dans l'école - de l'école sur l'élève	"tutorat" ATP soutien
	B.D.	socialiser l'expérience (unique) d'un élève de la classe : 1er prix à Angoulême	enregistrement de l'élève à son retour (questions des autres) visite d'une exposition B.D.
	observer les réseaux sociogrammatiques d'un groupe-classe		entretiens individuels effectués par un étudiant en psychologie (avec élèves, professeurs)
mars à	les livres-jeux	comprendre de l'écrit pour jouer s'expliquer mutuellement des consignes de jeu conscientiser, formuler à l'intention des autres, une stratégie de lecture	échange oral
juin 85	élaboration collective d'un livre-jeu à partir d'un conte de Calvino	démontrer puis remonter un texte s'organiser, planifier	différencier les tâches -individu - groupe - classe

Projet pour l'année suivante : lecture de Bilbo le hobbit renouveler une expérience de classe verte en modifiant dates et lieu.

Dates	Contenus	Thèmes et objectifs de communication	Dispositifs
oct. 85	l'explication en mathématique : révision d'une notion	conduire une explication en math., construire cette explication en fonction du destinataire	exercices élaborés par les élèves à l'intention de leurs camarades : explications mutuelles et orales, enregistrement
oct. 85 à janv. 86	Bilbo le h. (Français) lecture		
fév. 86	l'orientation : les métiers possibles	interroger, obtenir des informations ou des explications auprès d'adultes qui ne sont pas "préparés" à cela	enquêtes auprès de professionnels dont les métiers intéressent les élèves / groupes qui se constituent en fonction -de son thème d'enquête -par affinité
mars	l'éducation : à l'école et dans sa famille / l'éducation des filles	rendre compte des enquêtes, informer sur l'orientation en fin de 5è	entraînement : toute la classe interroge le gestionnaire du collège enregistrement Exposition destinée à tous les 5è film vidéo suivi d'un débat enregistrement (idem dans une classe témoin : film + enregistrement)
fév./mars	la suite des aventures de Bilbo	projet d'écriture : organiser des contributions différenciées dans le cadre d'un projet collectif	trame collective séquence : groupe sous-séq. : individu
7 mars		problématiser un écrit quand il est "collectif" : les raccords, transitions	4h. consécutives d'écriture longue . écriture ind. . mise en commun dans les groupes . classe

III - ANALYSE D'UNE SEQUENCE : EFFICACITE DIALOGIQUE ET INTERACTIONS VERBALES

La séquence choisie a pour objet de faire formuler aux candidats à la fonction de délégués de classe des solutions susceptibles d'aider un élève de la classe qui vient d'être absent. En voici la transcription, ou plutôt **une** transcription possible (lire Christine Leroy sur les difficultés que pose "La notation de l'oral", in **Langue Française** n°65, février 1985, p.6 à 17) :

1. Prof - Qui est-ce qui demande à parler ?
...
-Qui est-ce qui y va ?
...
-Bon/ un élève est absent pendant trois semaines en 6è7/ quelles solutions vous proposez pour l'aider à rattraper son retard ? Non alors tu lèves le doigt/
2. Fabrice - Ben qu'on l'aide à écrire//
3. Prof. - Qu'on l'aide à écrire ?
4. Fabrice - Ben ouais : que chacun l'aide à écrire/ une partie quoi/ de son texte/ qu'il a à recopier//
5. Aïcha - Un petit copain/ alors il vient chez lui// et puis alors ils copient ensemble/ et puis son copain il l'explique et tout//
6. Géraldine - On peut aussi en parler aux professeurs/ alors eux aussi ils pourront nous donner des idées et on essaiera de les faire//
7. Olivier - Pour ne pas que l'enfant soit perdu/ il devrait demander à la maîtresse ce qu'ils ont fait/ et pis la maîtresse lui donne le travail/ et puis pendant un exercice/ autrement/ et puis il fait ses devoirs /ou pendant les vacances il refait ses devoirs qu'il avait pas faits avant/ quand il était absent//
8. Laurent - Il y a un ami qui vient/ il lui donne les devoirs et les leçons/ alors il les sait/ il les apprend et il fait les devoirs//
9. Michaël - Ben il y a quelqu'un.../ lui il recopie et en même temps il y a l'autre qui explique/ quelqu'un avec lui qui explique pendant qu'il est en train d'écrire/
10. Laurent - Il faudrait que à chacun son tour/ ils recopient les leçons et les devoirs pour celui qui est malade/
11. Olivier - Alors aussi ce qu'ils pourraient faire c'est/ la maîtresse donne les devoirs aux autres pour travailler pendant la classe/ et puis la maîtresse vient l'aider à recopier ou à dire comment il faut faire/

12. Fabrice Chaque élève devrait lui recopier un peu//
13. Joëlle /Il va avec un ami et puis il recopie/ et puis l'ami lui fait apprendre/.. je sais pas moi/
14. Prof. - Alors moi je crois qu'on a déjà dit tout ça/ vous êtes en train de répéter
15. Michaël - Ca devrait pas être quelqu'un d'autre qui l'écrit à sa place/ parce qu'i apprendrait moins bien//
16. Eric - Chacun à son tour devrait essayer de l'aider à faire/// à lui apprendre ce qu'on a appris dans chaque matière : un qui lui apprend ce qu'on a appris dans une matière/ un autre qui lui apprend dans une autre matière/ etc
17. Aïcha - Ou bien il va une fois en tutorat avec/// il va chez la prof ou bien il n'a pas compris alors la prof elle lui explique et puis elle essaie de lui montrer comment on a fait et tout//

3.1. - Fonctions de telles transcriptions

Je voudrais reprendre ici une remarque faite par Brigitte Duhamel dans l'équipe INRP qui soulignait **les effets de fascination et d'étrangeté** créés par la lecture de toute transcription de l'oral. Ces effets se renforcent quand le décryptage concerne sa propre classe. Il s'opère une sorte de dédoublement : l'échange verbal, d'abord entendu oralement, devient, quand il a été transcrit, un tout autre objet, non moins réel, mais plus analytique. Chaque tour de parole y déploie sa stratégie, ses hésitations, ses reprises ; autrement dit il s'y distingue surtout en tant que manifestation linguistique, usant - peu ou mal parfois - de ressources lexicales et syntaxiques sur le thème. En revanche, une transcription de l'oral affaiblit ou fait disparaître tout ce qui est de **l'ordre du non-verbal** et de **la personne communicante** en tant qu'être physique et individuée : place, images, timbre de la voix, gestes, silences non seulement étaient significatifs lors du débat mais en influençaient le cours. C'est ainsi que, dans le cadre de cet article, l'extrait de transcription reproduit fait disparaître l'influence d'un élève comme Christophe qui s'est tu du point de vue des interventions produites verbalement mais qui n'a cessé de compenser ce silence par des mimiques, des reculs ou des regards tout à fait interprétables. C'est un exemple qui confirme la non-coïncidence entre compétence de communication et compétence linguistique ; et, ainsi que le souligne Elisabeth Bautier-Castaing, "les liens entre situation de communication, intention communicative et codage linguistique sont rarement contraignants", (*Repères* 61, p.92). Elle ajoute qu'"on ne peut évacuer la possibilité pour un locuteur de transgresser ces contraintes".

Il faut avoir ces réserves présentes à l'esprit lorsqu'on étudie des transcriptions, et se souvenir qu'en tout état de cause cet "oral écrit" restitué des productions verbales quelque peu "dégraissées" qui, en évacuant le non-verbal, éliminent de fait tout ce qui procède de **la réception muette**, qu'il s'agisse de la compréhension ou de l'interprétation (E. Bautier-Castaing, p.93). Cela dit,

transcrire un oral de classe opère en soi une première description théorique de la situation concrète ; et c'est ce renversement de perspective qui est capital.

3.2. - Objet du discours et intentions communicatives des locuteurs

De quoi est-il question dans cette discussion entre élèves ? Qu'en disent les intervenants ? Énoncent-ils tout ce qu'ils pensent sur le sujet ? A la lecture du script, ne comprend-on pas autre chose, davantage, que ce qu'ils disent ?

Cette série de questions pose le principe de **différents niveaux d'interprétations possible**.

a) Le premier niveau est celui de l'**interprétation littérale** ; les répliques sont à comprendre comme des réponses à la question (1) Prof : "... quelles solutions proposez-vous..". Explicitement, sans sortir du sujet, (2) Fabrice, (5) Aïcha, (6) Géraldine, (10) Laurent et enfin (17) Aïcha proposent en effet différentes solutions pour résoudre le problème posé :

- aider l'élève à recopier (2)
- expliquer à l'élève ce qu'il doit recopier (5)
- recourir aux professeurs pour voir s'ils ne suggèrent pas d'autres solutions (6)
- instaurer un roulement dans la classe, parmi les présents, pour recopier les cours (10)
- envoyer l'élève en tutorat afin qu'il se fasse expliquer directement par un professeur certains points restés obscurs (17)

Nous ne prenons pas en compte ici les diverses reformulations dans la mesure où elles ont des fonctions différentes : que l'on compare, par exemple, (7) Olivier, (13) Joëlle et (15) Michaël qui reprennent successivement (6), (5) et (10).

b) Pour le moment, il nous faut examiner un **second niveau d'interprétation**, celui qui est déterminé par le **contexte**. En effet, ces élèves, en parlant comme ils le font, savent qu'ils font implicitement passer de bonnes ou de moins bonnes images d'eux-mêmes comme futurs délégués de classe. Par conséquent, chaque réplique, à interpréter dans ce contexte, est une argumentation indirecte qui essaie de peser sans le dire sur le vote ultérieur. A ce niveau-là, les choses se compliquent sensiblement, puisque **linguistiquement aucun indice ne manifeste que les paroles sont des "actes de candidature"** ; la preuve en est que, si je ne l'avait pas spécifié dans l'article, aucun lecteur ne l'aurait soupçonné.

Le dispositif choisi était celui du **panel** : tous les candidats déclarés, une douzaine, étaient censés émettre des idées ou opinions sur différentes questions, dont celle évoquée ici de l'absence et du rattrapage d'un élève de la classe, devant le reste des élèves, quatre professeurs et le sous-directeur du collège. J'avais quant à moi un rôle technique : passer le micro à celui ou celle qui le demandait et nommer chaque intervenant avant sa prise de parole pour faciliter ensuite le décryptage. Il faut préciser enfin que les candidats et le public se faisaient face, au lieu du dispositif habituel du panel qui procède par cercles successifs.

Les indications que nous venons de donner sur la situation créée appellent plusieurs remarques. Pour compléter l'information, il est utile de préciser **les résultats du vote** ; c'est un indicateur, parmi d'autres, des réussites relatives de chaque intervention. Cinq délégués, au lieu des deux habituels, étaient à élire. Pourquoi vouloir de la sorte augmenter la représentation des élèves en conseil de classe ? Pour élargir les chances d'élèves en difficultés scolaires de se faire entendre ; pour, du même coup, insuffler au conseil quelque nouvelle fonction de remédiation plutôt que de sanction ; pour faciliter à des élèves qui sont en 6^e le travail de compte-rendu, en répartissant les tâches d'écriture puis de rapport oral sur cinq individus au lieu de deux. Cette tentative n'a que partiellement réussi : elle n'a en tout cas pas été reconduite l'année suivante. Toujours est-il que les cinq élèves élus ont été les suivants : Géraldine et Michaël (1ers), Laurent (3^e), Fabrice (4^e) et Christophe (5^e). Les trois premiers ont d'excellents "profils scolaires" tandis que les deux derniers sont des redoublants de 6^e, connus pour leur indiscipline et leurs mauvais résultats. Les catégories socio-professionnelles des familles de ces élèves sont sans surprise : professions libérales pour les trois premiers, petit commerce pour le quatrième et usine (ouvrier) pour le cinquième.

Ces facteurs sont hétérogènes. Disons que, pour **juger de la réussite d'une communication**, nous disposons d'une série d'indices qui, jusqu'à un certain point, font système. De fait, chaque élève, dans la situation du moment, se définit, positivement ou négativement, par rapport aux assertions suivantes :

- il est candidat à la fonction de délégué ou ne l'est pas,
- s'il l'est, il parle ou se tait,
- s'il parle, il le fait conformément au thème ou non,
- si son intervention est conforme au thème, elle est informative ou non,
- ...
- le profil scolaire de l'intervenant est bon ou non,
- la "face sociale" de l'intervenant (sur la notion de face liée aux interactions sociales, lire Goffman, **Les Rites d'interactions**, p.9 à 43, Minuit, 1974) se conforme ou non aux valeurs socioculturelles dominantes dans le groupe considéré, à savoir qu'il est "bon" pour un élève absent de rattraper les cours mais qu'il est bon également de n'être pas trop "docile".
- ...

C'est en quelque sorte **le total de tous ces éléments que calcule chaque récepteur, chaque votant**, de manière non consciente ; et nous ne pouvons pas préjuger - ou très difficilement - de quelle façon s'influencent réciproquement ces différents traits ni de leur ordonnance, variable suivant la personne jugée et celle qui juge.

Ainsi serait-il dangereux, car réducteur, d'aplatir la réussite d'une communication à la seule performance verbale puisqu'aussi bien, dans le cas que nous étudions, deux des élèves élus ne disent rien ou presque et qu'il fallait donc chercher ailleurs l'explication de leur relative réussite.

Néanmoins les dangers de disparité ou de fourvoiement devant l'éventail de paramètres à considérer ne sont pas moindres, dès lors que l'on échappe au contrôle des performances verbales. Par ailleurs, demeure le fait (rassurant !...)

que les trois premiers élus produisent incontestablement les meilleures performances. Dans l'autre sens, il est permis d'analyser le semi-échec d'élèves comme Olivier (cf intra), Aïcha, Eric ou Joëlle qui ne seront pas élus, en termes de "contre-performance" langagière. Et finalement, il peut se révéler plus dangereux (si l'on s'en tient au cadre de l'élection : en principe le candidat se présente pour être élu) de "mal" parler, ou de parler "de travers" que de se taire.

c) Nous abordons ainsi le **troisième niveau d'interprétation**, celui qui permet de se représenter comme **chaque élève catégorise les problèmes scolaires**, et notamment l'absence momentanée de quelqu'un à l'école. Pour une étude approfondie des "systèmes de catégorisation" nous renvoyons au précieux travail de Christian Bachmann et de son équipe (**Pratiques**, n° 17, oct. 1977, puis **Langages et Communications sociales**, p.134 à 136). En réalité, l'Intérêt du débat, eu égard à sa date (mois d'octobre pour une classe de 6^e rentrée au collège début septembre), réside dans ces **représentation sur le collège** que les intervenants ont la possibilité d'extérioriser, sous le couvert d'une discussion "en général". Il est patent que chacun parle pour son cas propre et dit ce que lui souhaiterait, **pour lui-même**, s'il venait à manquer. Nous nous contenterons d'un seul exemple : **le cas d'Olivier**. Comment se fait-il que cet élève ne soit pas considéré comme un délégué crédible alors même qu'il intervient, cf (7) et (11), de façon tout à fait cohérente, avec facilité et clarté, et qu'il ne s'écarte pas du thème ? La discordance est ailleurs : elle réside dans l'image **enfantine** que l'élève propose implicitement de l'école ainsi que dans cette **vision protectrice et maternante du professeur**. Des repères lexicaux tels que "**l'enfant**" (au lieu de "**l'élève**" ou "**il**" qui seraient neutres) et "**la maîtresse**" (au lieu de "**la prof**") disqualifient son intervention. Cette nostalgie de l'école primaire - pour le réseau social moins compliqué de son microcosme -, mieux encore la nostalgie de la relation privilégiée **mère-fils** pour toute situation où ce dernier requiert un soutien adulte, sont sensibles chez Olivier mais perçus par tous les autres comme **illégitimes**, régressifs et peut-être insupportables. Et cela d'autant plus qu'Olivier reconstruit un petit univers protecteur duquel les autres élèves sont exclus : "**la maîtresse donne les devoirs aux autres pour travailler pendant la classe et puis la maîtresse vient l'aider**".

Une telle solution, même si elle est intérieurement souhaitée par d'autres, constitue dans le système de catégorisation des élèves de collège une sorte de "tabou". Cet usage des mots est **a-normal**, hors des normes et représentations implicitement liées au thème. Rappelons ici qu'une compétence de communication doit se conformer, si l'on suit les descriptions de Hymes (1984, p.47), à un double savoir : l'un est d'**ordre linguistique**, il est composé des **règles de la langue**, et l'autre est d'**ordre socio-linguistique**, il comprend les **normes d'emploi** de cette langue. La prise de parole d'Olivier reflète, dans cette optique, une certaine méconnaissance du rôle social qui est conjoncturellement le sien, et des performances langagières qui lui sont associées. En conséquence de quoi, on peut penser qu'Olivier, en déviant du registre lexical attendu, en faisant exception à l'image conventionnelle que le groupe s'est construite tacitement de lui-même, d'une certaine façon, menace, ou affaiblit, l'homogénéité du groupe, ce que le vote ultérieur vient sanctionner.

3.3. - Efficacité dialogique et stratégie discursives

Nous reprenons cette notion d' "efficacité dialogique" à Elisabeth Nonnon qui, dans un article de synthèse sur les "interactions verbales et le développement cognitif chez l'enfant" (RFP n°74, p.72 et sq.), explique en quoi l'échange verbal a une **fonction structurante** pour certains apprentissages ; outre son rôle évident dans la socialisation, il contribue à organiser certaines connaissances, parce que, notamment, il permet de verbaliser l'expérience tout en "véhiculant les savoirs sociaux", il "autorise les généralisations" et "incite à la confrontation des points de vue". Et, citant Wallon, E. Nonnon écrit : "on peut penser que la discussion est un lieu fondamental pour le passage des savoirs pratiques à l'intelligence théorique".

Mais qu'advient-il de ce principe théorique en situation réelle de discussion ?

3.3.1. - Le conflit coopératif

Ni débat à enjeu strictement polémique, ni conversation ordinaire dont le choix des thèmes ne saurait être, comme c'est le cas dans notre script, fixé à l'avance, l'échange verbal dont nous nous occupons n'est pas non plus caractérisable par un contenu didactique circonscrit et, donc, des stratégies discursives qui orienteraient les interventions suivant certaines visées pédagogiques.

En vérité, la définition qui nous semble le mieux convenir à la nature **interactive** de cet échange est empruntée à Anne Zénone qui pourtant décrit des conversations enregistrées n'ayant rien à voir avec le cadre scolaire ; voici cette définition : "(...) les séquences conversationnelles (...) caractérisée par **une visée commune aux protagonistes** et l'absence de mise en défaut directe des propos des autres énonciateurs, relèvent d'un discours argumentatif qu'on pourrait appeler "**conflit coopératif**" en raison de la **dynamique des prises de position**, apparemment non contradictoires, et **des procédures de démarcation des protagonistes** les uns vis-à-vis des autres" (Etudes de Linguistique Appliquée n°44, p.71).

Pendant, il reste à prouver que cette forme de communication collective, pour autant qu'elle soit **formatrice** dans le cadre scolaire, - et nous pensons qu'elle l'est -, porte les traces de ses enjeux d'apprentissage. Il faut séparer nettement ici l'**enjeu institutionnel** - et les rudiments de valeur démocratique transmis dans une situation de type "conseil" (au sens où l'entendent les militants de la pédagogie Freinet) - de l'**enjeu communicationnel**. C'est ce dernier qui nous intéresse pour le moment et qu'il importe de circonscrire en tant que domaine possible d'apprentissage.

Nous voudrions, pour ce faire, proposer une série d'indicateurs qui sont pour nous, des signes, des repères - ils résistent provisoirement, après plusieurs enregistrements dans plusieurs classes qu'une certaine compétence se construit au cours même de ces discussions. En d'autres termes, la présence de ces "indicateurs d'efficacité dialogique" devient en quelque sorte critère d'évaluation pour juger des **capacités d'un groupe à communiquer**, ou des capacités des individus d'un groupe à comprendre et à se faire comprendre.

3.3.2. - Quelques indicateurs de l'efficacité dialogique en situation scolaire de débat

Ils sont nombreux et font intervenir des domaines distincts : nous les regroupons sous deux **grands thèmes** : le **modèle question/réponse** et la **métacommunication**.

- **La quasi - disparition du modèle question/réponse.** Cette disparition est un "symptôme positif" : elle signifie un changement radical dans la circulation de la parole ; chaque élève "accède" directement au dire de l'autre sans passer par le relais professoral qui, en position centrale, reformule une réponse et renvoie une nouvelle question. Dans notre script, le modèle question/réponse n'a pas disparu pleinement et, à cet égard, les interventions de Fabrice en (2) et (4) sont remarquables. A deux reprises, cet élève répond à ce qu'il perçoit comme un "acte directif", cette "tentative de la part du locuteur (ici le professeur) de faire faire quelque chose par l'auditeur (l'élève), de le faire répondre, c'est-à-dire de lui faire accomplir un acte de langage" (Searle, **Sens et Expression** p.53). Fabrice non seulement perçoit cette sollicitation mais retient également la possibilité pour lui de la satisfaire en y répondant (2). Et sa réplique, (2) "Ben qu'on l'aide à écrire", illustre sur quelques points l'intériorisation prégnante du modèle Question/réponse. Le premier de ces points est la **rapidité mise à répondre**. En effet, Fabrice, exemplaire en cela de beaucoup d'autres, ne parvient pas à différer son propos : il ne peut répondre qu'immédiatement après la question, craignant sans doute qu'on se saisisse de son propos - celui-ci certainement lui tient à cœur - ou bien que, inversement, l'assertion qu'il fait ne soit jamais émise s'il ne s'en charge pas. Aussi préfère-t-il, tous risques pesés, enfreindre superficiellement le **principe général de coopération** qui régit une conversation en ne respectant pas le protocole de prise de parole (il ne lève pas le doigt) et, de surcroît, en formulant son avis d'une façon si expéditive qu'il doit recommencer. La brièveté, ou la **formulation elliptique**, de sa réponse est le second trait qui, selon nous définit en propre le mode de réponse le plus répandu dans une classe où les interventions "à l'économie" sont surdéterminées par différents facteurs dont notamment le professeur et son jeu continu de questions. L'échange (3) - (4) du script en fournit un exemple : cette **interlocution particulière** instaure, le temps que Fabrice reformule, une **relation duelle** maître-élève tout à fait typique de la demande d'explicitation ou de la vérification de savoir. Cette forme de "**micro-dialogue**" est à tout point de vue, quantitativement et qualitativement, primordiale en situation scolaire et offre d'innombrables pistes de travail dont l'une est le rapport au savoir induit : comment la question délimite-t-elle son thème (qui est en classe constitué fréquemment d'un objet de savoir) ? comment la question renseigne-t-elle déjà au sujet du thème ? Autrement dit comment informe-t-elle, de façon implicite, sur le contenu propositionnel qui est soumis à question ? A cet égard, certaines **intonations interrogatives, mises par les élèves dans leurs réponses**, sont significatives : elles traduisent moins souvent une modalisation dubitative ("peut-être est-ce ainsi que je le dis ?") qu'une **demande de verdict professoral** qui sanctionne définitivement la réponse en réponse "juste" ou "fausse". Cette observation sur l'intonation interrogative vaut tout spécialement quand l'objet du discours est ressenti comme un référent délimité, vérifiable et peu polémique. Au contraire, l'intonation affirmative serait l'indice d'un degré de croyance supérieur

du locuteur dans ce qu'il dit : il pense ce qu'il dit, il y croit, ce qu'il dit est "vrai" et la sanction du professeur n'a plus lieu d'être.

L'absence de ces intonations interrogatives dans notre script est un signe encourageant et explicable : l'expérience de ces élèves acquise à l'école primaire les rend tout à fait sûrs des réponses qu'ils font. En revanche, si la discussion avait d'emblée porté sur la fonction de délégué, on aurait eu probablement des réponses plus hésitantes et modelées par "l'image de la réponse attendue par le professeur".

- les indices d'une métacommunication

Ces marques procèdent à l'inverse du modèle question/réponse : elles ont tendance à apparaître quand le modèle des micro-dialogues disparaît. Nous appelons ici "métacommunication" **l'ensemble des procédures par lesquelles les élèves manifestent qu'ils ont conscience de se communiquer mutuellement des informations ou des opinions** ; ils aménagent leurs interventions en fonction des précédentes et expriment cet enchaînement interactif par divers moyens, de façon plus ou moins consciente et dirigée de leur part. Notre script en présente un tout petit exemple dans l'intervention de Aïcha (17) qui commence par un "ou bien", symptomatique de la solution alternative qui est avancée par cette élève. Le "aussi" de (6) Géraldine a une valeur équivalente : le contenu de l'intervention est annoncé comme nouveau par rapport aux propositions antérieures, il vient les compléter sans toutefois les annuler ou les contredire. Une autre marque de ces **enchaînements coopératifs**, absente de notre transcription mais repérée en d'autres occasions chez les mêmes élèves, consiste en une série d'introductions de phrases approbatrices qui soulignent que le locuteur adhère à des propos antérieurs, et veut le faire savoir au point d'y ajouter des arguments ou des raisons : "moi, je trouve que c'est bien ce qu'il a dit Michaël parce que comme ça,..." On trouve également des synthèses tentant de réconcilier deux idées apparemment opposées : "on pourrait faire les deux parce que de toutes façons c'est pas pareil..." (Sylvie, cf Pratiques, 47, "Le livre-jeu dont ils sont les auteurs"). Ce dernier type de **récapitulation synthétique** est **signe de clotûre de séquence** et il est précieux que cette fonction soit assumée par un élève ; celui-ci n'ayant pas staturairement l'autorité nécessaire, et le pouvoir qui lui est adjoint, pour clôturer un sujet, **renforce ainsi le crédit de toute intervention verbale** et s'affirme pour ce **qu'il dit** et non pour ce qu'il est. Un tel recentrement sur le contenu, au détriment momentané des rapports de force statutaire, ne peut que bénéficier au travail du groupe-classe.

Enfin, nous voudrions signaler, au chapitre de la métacommunication, tous les énoncés par lesquels un élève démontre qu'il a le **souvenir de ce qui s'est dit et place explicitement son intervention dans le déroulement de la discussion**, déroulement qu'il maîtrise. On peut à la rigueur admettre la réplique de (15) Michaël dans cette catégorie dans la mesure où il reformule (12) Fabrice à des fins de contre-argumentation. Nous avons un autre exemple (enregistrement ultérieur) : Karine : "je reviens sur..." ou Jean : "Ah ! Voilà ce que je voulais dire ! Alors je le dis quand même !" ou Martine : "Mais là/ sur les (...)/ on peut pas tellement dire/ Bon on peut dire un peu mais quand même on le voit pas très bien à cause que (sic).../ qui sait ? c'est peut-être tout le contraire de ce qu'on pense ? (...)".

Conclure cet article est une tâche trop délicate pour que nous nous y risquions en si peu de lignes : nous avons surtout conscience de **ce qu'il reste à dire et à faire**, théoriquement et pratiquement, dans le domaine des situations scolaires de communication. Nous préférons, à une conclusion, la mention des quelques précieuses **références bibliographiques** qui ont guidé le travail :

Ouvrages

- BACHMANN C., LINDENFELD J. & SIMONIN J. (1981).
Langage et communications sociales, Hatier-Crédif.
- HYMES D.H. (1984).
Vers la compétence de communication, Hatier-Crédif.
- LESNE M. (1977).
Travail pédagogique et formation d'adultes, PUF, "L'éducateur"
- SEARLE J.R. (1982).
Sens et expression, Editions de Minuit.

Revue

Communications

- . n°20 (1973), "Le sociologue et le linguistique"
- . n°30 (1979), "La conversation"
- . n°32 (1980), "Les actes de discours"

DRLAV

- . n°29 (1983), "la communiversation"

Etudes de Linguistique Appliquée

- . n°44 (1981), "L'analyse de conversations authentiques"
- . n°54 (1984), "Sociologie des pratiques contemporaines d'enseignement du français"

Français aujourd'hui (le)

- . n°71 (1985), "Dialoguer, de la conversation au texte"

Langue Française

- . n°50 (1981), "Argumentation et énonciation"
- . n°65 (1985), "L'oral du débat"

Pratiques

- . n°17 (1977), "L'oral"
- . n°28 (1980), "Argumenter"
- . n°36 (1982), "Travailler en projet"
- . n°40 (1983), "La communication"

Repères

- . n°61 (1983), "Ils sont différents"

Revue Française de Pédagogie

- . n°74 (1986)

Dans le courrier de **Repères**

PRATIQUES

- n°48, décembre 1985, **Les écrits non fictionnels**

Au sommaire :

Jean-Pierre GOLDENSTEIN : "De quelques écrits non fictionnels en situation scolaire". Claudine GARCIA-DEBANC : "Propositions pour une initiation méthodique à la prise de notes" - Marceline LAPARRA : "Les écrits non-fictionnels dans les manuels de 6e" - Bernard DELFORCE : "Approches didactiques de la production d'un écrit fonctionnel : les difficultés de la dissertation" - Yves REUTER : "La quatrième de couverture : problèmes théoriques et pédagogiques" - Jean-Paul LAURENT : "L'apprentissage de l'acte de résumer : propositions d'une hypothèse de progression pour l'enseignement secondaire". - Christiane MONTECOT et Marguerite ROCHETTE : "Communication écrite : fins et moyens".

- n°49, mars 1985, **Les activités rédactionnelles**

Au sommaire :

Michel CHAROLLES, "L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques" - Claudine GARCIA-DEBANC : "Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture" - Michel CHAROLLES et Danièle COLTIER : "Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : l'exemple des reformulations paraphrastiques" - Bernard COMBETTES : "Introduction et reprise des éléments d'un texte" - Michel CHAROLLES : "La gestion des orientations argumentatives dans les textes" - Michel FAYOL : "Les connecteurs dans les récits écrits : Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans".

LIAISONS

Revue des programmes de perfectionnement des maîtres de français au Québec

- Vol. 10 n°2, janvier 1986 (Dossier "Intégration") :

Vers un enseignement/apprentissage "intégré", comment établir de véritables relations entre les disciplines ? comment assurer des apprentissages identifiables ? Le rôle des projets - Une démarche de résolution de problèmes réels (pas d'exemples, cependant, en Français) - Une approche interdisciplinaire.

- Vol. 10 n°3, mars 1986 (Dossier : "L'orthographe") :

Diverses recherches en cours, de didactique de l'orthographe.

A voir également : une bibliographie thématique d'albums sur la vie quotidienne, pour enfants de 2 à 12 ans (éditeurs belges, français...)

DES PROBLEMES POSES PAR LE REPERAGE DE COMPETENCES COMMUNICATIONNELLES DANS UNE PRODUCTION ECRITE

Anne LECLAIRE-HALTE,
Equipe INRP,
Collège Schuman, Metz.

La séquence de travail scolaire présentée ici s'inscrit dans le cadre de la recherche du groupe Communication/Collège de la manière suivante : il a été question, au moment où, de communication, l'objet de la recherche s'est précisé en l'explication, de repérer chez les élèves, à l'écrit comme à l'oral, les moments de pratiques explicatives, ainsi que l'intrication de celles-ci avec d'autres pratiques connexes comme l'information, l'argumentation.

C'est dans cette optique qu'a été donné le travail d'écriture décrit ci-dessous : il s'agissait à l'origine de voir comment les élèves, à l'écrit, avaient recours à l'explication, en même temps qu'à l'information et à l'argumentation. Précisons aussi que la séquence décrite n'entre pas dans le cadre d'un travail en projet : étant donné le degré d'avancée du groupe, celui-ci n'était pas encore lancé dans la classe.

I - PARAMETRES SITUATIONNELS

a - Une visite

C'est le premier trimestre de la rentrée 1985. Me voici enseignant le français dans une classe de sixième jugée très vite assez médiocre par l'ensemble des professeurs.

Sans travailler dans le cadre de la pédagogie du projet, je décide, avec une collègue assez désemparée face à une classe de cinquième formée d'un regroupement d'élèves en échec, de mettre l'accent au premier trimestre sur la lecture. Première étape : faire circuler le maximum de livres attrayants dans les classes, sans contraintes du type notes de lecture ou résumés. En collaboration avec la médiathèque de Metz nous mettons à la disposition des enfants une armoire remplie de livres et d'albums, sélectionnés avec l'aide des bibliothécaires dans la production en littérature de jeunesse.

C'est dans ce cadre que nous emmenons les deux classes visiter la médiathèque d'où proviennent ces livres. La visite a été préparée en classe

(élaboration d'un questionnaire collectif, puis spécialisation en petits groupes constitués sur les différents secteurs de ce vaste établissement). Les élèves reviennent avec des notes, des photographies.

b - Un journal régional

Deuxième donnée jouant un rôle dans la genèse du texte que nous allons présenter : un jumelage entre une entreprise locale qui est le Républicain Lorrain, journal largement diffusé en Lorraine, et la vaste cité scolaire où je travaille. Tous les mois, le quotidien met une de ses pages à la disposition de l'établissement, qui peut l'utiliser comme il l'entend. Un comité de rédaction formé d'élèves et d'enseignants gère cette page et lance un appel d'offres pour les articles qu'il sélectionnera ensuite.

c - Consignes d'écriture

Une fois que les élèves sont revenus de la médiathèque, je leur propose de rédiger, à propos de ce lieu, un article de journal qui aura deux objectifs :

- informer le lecteur sur ce qu'on peut y trouver,
- lui donner envie d'y aller.

Un de mes objectifs est d'obtenir un ensemble de textes avec de l'information, de l'explication, et de l'argumentation, si l'on se réfère à la définition que donne J.B. Grize de l'acte d'argumenter : "Pour moi, argumenter c'est chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine action." (1)

Deux étapes ont précédé la rédaction proprement dite :

- Une recherche concernant le destinataire de l'article : qui est le lecteur moyen du journal ?

Qui vise-t-on exactement ?

- L'étude d'un article du Monde présentant une cité de transit de banlieue parisienne : je mets l'accent sur l'organisation du texte, la progression de la description.

Pour l'instant, les élèves sont en possession :

- de connaissances sur ce dont ils auront à parler,
- de données sur le destinataire,
- de quelques notions d'ordre textuel,
- de données sur la situation de communication : situation physique (implication du sujet, intention de communication) situation matérielle (nature du canal, communication indirecte, unilatérale, etc... (2))

II - ANALYSE D'UNE PRODUCTION D'ELEVE

a - Le texte de Mylène

A part trois ou quatre copies fournies par les bons élèves de la classe, la majorité des textes s'apparente à celui de Mylène, que je vais reproduire et analyser ici. Mylène va avoir treize ans, et, pour autant que je puisse en juger à

partir des écrits narratifs produits en classe jusqu'à présent, se range parmi les élèves en difficulté.

Le secteur adulte de la médiathèque de Metz.

Le jeudi 5/12 à 8h, nous sommes allés à la médiathèque de Metz. Nous avons fait une visite dans le secteur adulte.

Le secteur adulte est confortable, il contient des chaises, des tables, et quelques fauteuils dans le coin lecture. Les livres sont classés dans un certain sens. Il y a des petits fichiers et l'on ouvre un fichier, on cherche la fiche du sujet qui nous intéresse, on retient le numéro et on cherche dans les étagères. La plus chère des encyclopédies est de un million. On peut emprunter plusieurs livres, trois semaines suffisent pour les lire. si l'on perd un livre ou on le ramène en mauvais état, on paye une amende, c'est-à-dire, si un de nos objets, (chaises...) vaut le même prix que le livre, et bien on donne l'objet à la médiathèque. Le plus ancien livre est une ancienne bible. Le nombre de livres n'est pas indiqué. Les employés ont 7h30 de travail par jour, ils ont vingt-sept jours de congés par an. Un système d'alarme est placé sur toutes les portes et toutes les fenêtres. Les employés ont trois quart d'heures pour manger entre midi.

La visite de la médiathèque fut très agréable.

b - Evaluation du texte

La lecture se fera en regard des divers éléments supposés maîtrisés par les élèves dans la partie précédente.

1 - Connaissances du monde convoquées

La plupart des informations données par Mylène sont conformes aux observations que les élèves ont pu faire au cours de la visite et aux explications de la bibliothécaire qui a accueilli la classe.

Deux exceptions cependant : la restitution de l'information concernant le classement des livres est floue, quant à celle du système des amendes, elle est erronée.

2 - Prise en compte du destinataire

Comme l'indique le choix de son titre, Mylène vise le lecteur du Républicain Lorrain tel qu'il a été explicité en classe. Mais plus on avance dans la lecture de son article, plus ce destinataire semble s'opacifier. Nous analyserons ce point plus en détail dans la partie suivante.

3 - Données textuelles et situationnelles

a) une amorce prometteuse

On peut noter que Mylène a réinvesti dans son texte des points abordés en classe. Ainsi, son article présente une ébauche d'organisation en ce qui concerne la description du secteur adulte, entre une introduction et une conclusion (séparées du reste du texte par un espace, notion de mise en page loin d'être acquise

par

tous à l'entrée en sixième). Il s'ordonne ainsi :

- . la salle,
- . les livres et ce qui s'y rattache,
- . les conditions de travail du personnel.

Les quatre premières phrases du texte s'enchaînent bien, constituant une amorce de description tout à fait acceptable (3), avec le passage d'un thème-titre (la médiathèque) à une partie (le secteur adulte) puis des sous-parties, dont deux sont plus développées (les livres et le personnel). C'est après ces quatre phrases initiales que le texte "dérape", qu'il produit un effet de confusion, d'incohérence.

Mais analysons d'abord pourquoi ce début nous satisfait par rapport à la consigne d'écriture, qui était de produire un texte informant le lecteur sur la médiathèque et lui donnant envie d'y aller. C'est que, tout en étant à la fois narratives et descriptives, ces phrases apportent l'information demandée et sont aussi argumentatives. Dire qu'on est allé dans un endroit avant d'en parler permet de justifier ce que l'on va affirmer sur cet endroit, et a donc une importance argumentative. Quant à la précision sur le caractère agréable de la médiathèque, c'est un premier argument en faveur du lieu.

On remarque ici l'intrication du descriptif, du narratif, de l'argumentatif. En fait, c'est la situation de production du discours qui permet une catégorisation, plus que des critères proprement textuels. Comme ceci est important pour l'évaluation de ce texte, je rappellerai que "lorsqu'elle passe par le langage, l'argumentation n'implique pas pour les discours produits qu'ils aient une forme bien spécifique". "C'est seulement lorsque son émission s'inscrit dans une situation où l'émetteur croit que..., où le récepteur croit que... que le fait dénoté par l'énoncé prendra une valeur argumentative déterminée". (4)

b) Les dysfonctionnements

Au-delà de ces premières lignes, on a l'impression que Mylène s'est contentée de recopier bout à bout les notes prises au cours de la visite, sans traitement. Les autres élèves de la classe, à qui j'ai demandé d'évaluer l'article, ne s'y sont pas trompés.

Même ceux qui ont écrit un texte semblable à celui de Mylène ont su émettre des remarques pertinentes sur celui-ci. Ces remarques peuvent se scinder en trois parties.

Ce qu'il faut garder :

"Ce qui nous intéresse particulièrement c'est le confort, on peut lire tranquillement, on peut y travailler, au lieu de se déranger à chercher un livre on prend un fichier et on choisit son livre".

"Il y a des livres qui peuvent nous renseigner".

"On peut aller voir le livre le plus cher de la médiathèque et le livre le plus vieux du secteur".

"Le secteur adulte est confortable".

"La visite fut agréable".

Ce qu'il faut enlever :

"L'alarme n'intéresse pas les gens qui lisent l'article".

"Le système d'alarme ne donne pas envie d'y aller".

"Les gens n'ont pas besoin de savoir quand on a visité la médiathèque".

"Cela fait peur au client d'entendre que l'on nous prend une chaise ou autre chose si on ne rend pas le livre ou qu'il soit abîmé".

"On paie une amende".

Ce qu'il faut modifier ou rajouter :

"L'auteur ne parle pas des sortes de livres qu'il y a".

"Il y a des disques que l'on peut emprunter".

"On devrait parler d'autre chose que le secteur adulte".

"Le système des fiches n'est pas très bien expliqué".

On peut remarquer en lisant ce qui précède que les élèves perçoivent bien les dysfonctionnements du texte. Ils notent que certaines phrases ne sont pas d'information utile, c'est-à-dire n'ont pas de fonction dans un ensemble qui se doit d'être argumentatif. Ils relèvent ce qui dessert l'argumentation aussi bien que ce qui la constitue.

D'autre part, ils jugent parfois comme des arguments des éléments qui n'en étaient pas pour nous. Ainsi, parler du livre le plus cher, à leur avis, permet d'attirer des curieux.

Notons enfin que personne ne remet en question l'exactitude de l'information concernant les amendes : la saisie par huissier étant un cas extrême évoqué par la bibliothécaire qui a bien précisé que cela ne s'était jamais produit.

III - SITUATIONS PEDAGOGIQUES ET REPERAGE DES COMPETENCES

a - Que permet d'évaluer ce texte ?

Pour l'enseignant, l'objectif de ce travail était de repérer si les élèves avaient recours à l'explication quand ils étaient placés en situation d'argumentation et d'information. Par rapport à cet objectif, que peut-on tirer du texte de Mylène ?

La première conclusion pourrait être que Mylène ne sait pas, ou sait mal, argumenter à l'écrit. C'est le verdict qui serait asséné si le devoir était immédiatement sanctionné par une note, dans un cadre pédagogique traditionnel.

Mais on peut aussi se poser la question suivante : ce texte est-il vraiment indicateur de l'état des compétences de l'enfant dans les domaines que l'on a évoqués ? Il faudrait être sûr que Mylène se soit trouvée en situation d'écrire un article de journal. Or son texte, mis à part le début, ne s'apparente pas à ce type d'écrit. Il est proche de la rédaction, comme en témoignent l'introduction et la conclusion, assez typiques. Il est proche également d'un autre type de texte scolaire, parfois demandé aux élèves : le compte-rendu de visite. L'accumulation de renseignements que l'élève effectue traduit peut-être alors le désir de montrer qu'elle a bien fait son travail à la médiathèque, et qu'elle peut restituer tout ce

qu'elle a vu et entendu. Dans cette perspective, le glissement du texte, qui commence comme pourrait commencer un article de journal, puis continue sous la forme d'un exercice scolaire, compte-rendu ou rédaction, montre que Mylène, en commençant à écrire, se conforme à la consigne, puis l'oublie pour réintégrer les cadres d'écriture qui lui sont familiers à l'école.

Par conséquent, en fait, nous pouvons supposer que ce texte permet d'évaluer l'appréciation ordinaire que fait Mylène de ces exercices scolaires, plus que ses compétences. Nous avons d'ailleurs noté, dans la partie précédente, que les enfants ayant écrit un article satisfaisant étaient ceux qui obtenaient d'habitude de bons résultats en rédaction, et que ceux qui y échouaient avaient reconduit ici leur échec. Ceci conforte l'hypothèse qu'il n'y a pas eu le changement de situation véritable qui aurait permis qu'un autre type de texte soit produit, argumentatif et informatif.

b - Situations et manifestation des compétences

Nous voudrions simplement souligner ici le problème méthodologique qui se présente quand il s'agit d'isoler une compétence précise que l'on veut étudier, et de faire en sorte qu'elle émerge. Savoir que l'on travaille sur le terrain de la communication implique une particulière attention au paramètre de la situation. Laquelle mettre en place dans la classe pour que soit mesurée telle compétence et non plutôt la capacité de l'élève à répondre à une situation complexe ?

Tous les enfants argumentent : il suffit de les écouter dans la cour de récréation recruter des camarades pour une activité ou négocier le prêt d'un cahier. Une fois passé le seuil de la classe, on risque fort de penser qu'ils ne savent pas le faire, si l'on ne crée pas des situations qui aient du sens pour eux, et où ils soient amenés à argumenter.

C'est cette préoccupation qui a fait saisir à l'enseignant l'occasion offerte par cette page de journal pour recueillir quelques données sur l'articulation entre explication et argumentation chez les élèves. Contrairement à ce qui se passe pour la rédaction, ces derniers semblaient en situation d'écrire "pour de vrai", à un "vrai" destinataire, avec de "vrais" objectifs. Le résultat montre qu'il était illusoire de croire que ce serait suffisant pour qu'ils argumentent.

c - "Ecrire pour de vrai" ?

1. La rédaction : quelle situation de communication ?

Si nous analysons la rédaction bimensuelle telle qu'elle est conçue traditionnellement d'un point de vue communicationnel, nous en tirons les données suivantes. La copie a pour destinataire l'enseignant, qui, de par son statut, puisqu'il en sait plus que l'élève, est là pour sanctionner d'une note le travail de ce dernier.

Ce même enseignant est aussi le commanditaire du devoir, mais le destinataire en est l'élève : il écrit pour être noté, donc pour lui-même. Nous employons à

dessein les termes de "copie", de "devoir", et non celui de texte pour souligner combien celui-ci n'existe pas en tant que tel dans une structure communicationnelle semblable. En effet, la question "Ce texte, pour quoi faire ?" reste sans réponse. Celui qui fait une rédaction n'a en fait à informer, convaincre personne, si ce n'est du fait qu'il est conforme à ce que l'école attend de lui, comme le souligne J.F. Halté (5), "L'instrument de communication tourne à vide. Le communiqué réel consiste en la réassertion des positions de base : le texte médiatise la relation enseignant/enseigné, son blocage, en tant que contenu, permet de la figer".

2. Une illusion pédagogique

La situation dans laquelle se trouve Mylène pour écrire son texte semble différente. Etant donné la nature des observations que l'enseignant projette de faire, il pense que le support que constitue le journal local peut être utilisé à bon escient : qui dit écrire pour et dans un journal dit aussi se donner un destinataire réel, produire de l'écrit avec des enjeux symboliques, sociaux, institutionnels. On est apparemment loin de la rédaction.

Mais si on poursuit la comparaison entre les deux situations, on remarque que le commanditaire du texte reste toujours le professeur, qui joue en fait le rôle de médiateur entre une demande externe au groupe classe (le comité de rédaction qui sollicite la participation d'individus ou de classes), et la classe. Mylène, comme ses camarades, n'est pas impliquée dans la commande, qui est passée sans qu'il y ait eu négociation. Et quelle maîtrise a-t-elle du fonctionnement du tout : le journal, le comité de rédaction ? Qui lui dit que son texte sera choisi et publié ? De manière plus générale, ce journal n'est pas un objet à construire par les élèves, un objectif qu'ils se donnent à atteindre, il est simplement un moyen pour l'enseignant de faire écrire en "dimension réelle".

On remarque également que la question du destinataire n'est pas élucidée. Bien sûr, il y a eu en classe explicitation de qui il était, et il n'est pas fictif... encore que pour Mylène, étant donné le peu de maîtrise qu'elle a de la situation, il doit sembler bien lointain. Mais ce qui est resté implicite, c'est le sort que connaîtra le texte une fois qu'il sera écrit. A qui va-t-il être remis ? Qui le lira ? Y aura-t-il une procédure de socialisation, et de réécriture, mise en place ? Tout ceci reste dans l'ombre, si bien que Mylène peut fort bien en conclure que son texte sera lu et noté par l'enseignant, selon le rituel dont elle a l'habitude. L'enseignant constitue ainsi un destinataire écran s'interposant entre le destinataire explicité et elle-même. Et c'est à ce destinataire qu'elle s'adresse essentiellement, ce qui explique en partie pourquoi son texte ne peut faire un article de journal.

Il relève donc de l'illusion pédagogique que de croire qu'écrire "pour de vrai" dans cette acception de l'expression, suffit à modifier la production écrite des élèves.

En conclusion, nous soulignerons que l'école, dans son fonctionnement traditionnel, sous-estime et sous-exploite les capacités communicationnelles des

enfants. A l'extérieur de la classe (les divers endroits institutionnels où ils sont présents ou absents), comme à l'intérieur (où domine un mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative (6), aucune situation ne permet à ces compétences de s'exercer, de se développer.

Quelles situations, alors, mettre en place ? Il s'agit que l'enfant puisse parler, écrire pour de vrai. Le "pour de vrai" ne signifie pas que l'on oppose une facticité des situations scolaires à une authenticité des situations extérieures à l'école. Une telle réduction n'est pas fondée et pédagogiquement illusoire, comme le montre cet article. Nous entendons l'expression en un sens différent : si ce que dit et écrit l'enfant intervient dans la réalisation d'un projet qu'il s'est donné avec la classe et l'enseignant, alors ces interventions auront un sens pour lui, et il sera amené à expliquer, argumenter, informer réellement.

Mais ce n'est pas parce que l'on se situe dans un cadre pédagogique dont on suppose qu'il favorise la communication et son apprentissage que se trouve supprimé le problème du repérage des compétences de communication. En effet, l'étroite dépendance entre la mise en oeuvre de ces compétences et les situations pédagogiques avec toutes leurs variables possibles, tous leurs paramètres plus ou moins maîtrisés, fait qu'une méthodologie devra être mise au point pour que des généralisations soient possibles à partir des repérages.

NOTES

1. J. B. GRIZE - L'Argumentation : explication ou séduction, in *L'Argumentation*, PUL, 1981.
2. G. GESCHWIND-HOLZER - *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, LAL, CREDIF, Hatier, 1981.
3. J. RICARDOU - *Le nouveau roman*, Seuil, 1973.
4. M. CHAROLLES - Les Formes directes et indirectes de l'argumentation, *Pratiques*, n°28, oct. 80.
5. J.F. HALTE - *L'Enseignement du français dans le travail en projet*, thèse de doctorat, Fac. de Besançon, 1985.
6. M. LESNE - *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, L'Éducateur, 1977.

TRAVAIL EN PROJET ET SITUATIONS DE COMMUNICATION

Colette FABRE,
Jacques MICHAUD,
Equipe INRP,
Collège de Meung-sur-Loire, Loiret.

I. UN PROJET : "LE CIRQUE", UNE OEUVRE : "SANS FAMILLE".

C'est dans le cadre d'un collège saturé de près de mille élèves qu'a pu être menée à bien une séquence de travail en projet d'un semestre ayant abouti, courant 85, à la "Journée du Cirque", journée d'échanges de tout ce qui avait été réalisé par onze classes de 6e.

Cette séquence a pu être mise en place grâce à l'existence d'un vécu pédagogique, de l'expérience déjà acquise par une équipe ayant développé l'année précédente la pédagogie du travail autonome.

Compte-tenu des conditions particulières à l'établissement et de la nature bien spécifique du travail en projet, il s'est avéré nécessaire de réunir les conditions favorables à l'éclosion et à la réalisation d'un projet de grande ampleur.

I.1. L'élargissement de l'équipe : Fin 84, cinq professeurs de Français et la documentaliste prévoient de travailler l'année suivante sur un niveau (6e) avec la totalité des effectifs (11 classes).

I.2. La rédaction d'une plate-forme pédagogique : Dès la fin de 84, un dossier était élaboré par l'équipe mettant l'accent sur les domaines de la lecture, de l'autonomie, de l'évaluation, conditionnant le choix du travail en projet.

I.3. La saisie d'une opportunité : La venue prévue dans la ville voisine pour février 85 de l'Ecole Nationale du Cirque d'Annie Fratellini et Pierre Etaix était une opportunité qui pouvait servir de base à un futur projet.

I.4. Les préalables institutionnels : il convenait de négocier avec l'administration les conditions matérielles permettant le développement du projet : des emplois du temps dégageant un après-midi hebdomadaire de concertation entre professeurs, des périodes de deux heures de suite, dans chaque classe de 6e, destinées aux activités concernant le projet, une heure en parallèle par groupe de trois classes pour mettre en place une structure de soutien de lecture, des salles situées au rez-de-chaussée permettant un accès facile au C.D.I., véritable centre de l'activité des élèves.

Toutes ces conditions, parce qu'elles ont été négociées à l'avance, ont pu être obtenues. C'était, de manière implicite, la reconnaissance de la validité de notre projet.

1.5. La clarification de la spécificité de deux projets en présence : Il fallait en d'autres termes répondre à la question : "Le projet de qui ?"

- Le projet des professeurs, désireux d'avoir des pratiques innovantes, convaincus que la pédagogie de projet pouvait apporter un début de solution aux problèmes des enfants dans leur vie scolaire, en luttant contre l'ennui grâce à la recherche d'une réelle motivation des élèves, en prenant en compte la totalité des enfants qu'ils soient en état de réussite ou d'échec scolaire, en améliorant et diversifiant les situations de communication, en permettant une ouverture sur les autres, dans le collège et hors du collège.

- Le projet des élèves qui, dans le cadre assez souple qu'offrait l'opportunité de la venue du Cirque Annie Fratellini, pouvaient prévoir et décider : Quoi sur le cirque ? Que réaliser ? Que produire ? Pourquoi ? Quand ?

Ainsi, dès septembre 84, le projet était à même de voir le jour pour aboutir en février 85 à "La Journée du Cirque", point final ou plutôt point d'orgue d'une multiplicité d'activités et d'étapes (sensibilisation, réflexion, exploration des possibilités, propositions, analyses de faisabilité et de besoins, choix, organisation des groupes, initiations aux techniques requises par les micro-projets, réalisation, régulation, ouverture sur le monde extérieur, évaluation, socialisation, bilans divers, prolongements).

II - INVENTAIRE DES SITUATIONS DE COMMUNICATION MISES EN OEUVRE DANS LE PROJET "LE CIRQUE"

La durée de la séquence, le nombre et la diversité des étapes ont suscité la multiplicité et la variété des situations de communication, elles-mêmes soumises à un grand nombre de composantes variables.

Il paraît intéressant de s'attarder sur les situations rencontrées en tentant de leur appliquer le schéma proposé par C. Kerbrat-Orecchioni (1). (Voir le schéma ci-après).

2.1. - Les compétences linguistiques et para-linguistiques

La compétence linguistique d'un sujet peut être comprise comme "la somme de toutes les possibilités linguistiques, l'éventail complet de ce qu'il est capable de produire et d'interpréter" (1). Cette compétence est souvent renforcée par l'utilisation des ressources para-verbales (mimo-gestualité). L'étude approfondie d'un enregistrement vidéo du point de vue para-verbal montre à quel point le geste, le signe, l'attitude pallient les manques ou parachèvent le message.

COMPOSANTES VARIABLES DES SITUATIONS DE COMMUNICATION

EMETTEURS		RECEPTEURS	
<ul style="list-style-type: none"> un élève un délégué de classe un rapporteur un groupe une classe 	<ul style="list-style-type: none"> le professeur un autre professeur concerné un professeur non concerné directement la documentaliste 	<ul style="list-style-type: none"> un élève un délégué de classe un rapporteur un groupe une classe 	<ul style="list-style-type: none"> le professeur un autre professeur concerné un professeur non concerné directement la documentaliste administrateur le public du spectacle
<p>LEGENDE DU SCHEMA.</p> <p>Le trait noir symbolise la situation de communication venant d'un intervenant extérieur spécialisé (un professeur concerné, un visiteur, un membre de l'administration, le public du spectacle).</p> <p>Le trait blanc symbolise le rôle du lecteur de dresser le bilan exhaustive (1) des situations possibles.</p>			
UNIVERS DU DISCOURS			
<p>COMPETENCES LINGUISTIQUES ET PARALINGUISTIQUES *1</p>	<p>COMPETENCES CULTURELLES ET IDEOLOGIQUES *3</p>	<p>COMPETENCES LINGUISTIQUES ET PARALINGUISTIQUES *1</p>	<p>COMPETENCES CULTURELLES ET IDEOLOGIQUES *2</p>
<p>variant selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> âge histoire milieu socio cultural nationalité etc.... 	<p>variant selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> âge histoire milieu socio cultural nationalité etc.... 	<p>variant selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> âge histoire milieu socio cultural nationalité etc.... 	<p>variant selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> âge histoire milieu socio cultural nationalité etc....
<p>DETERMINATIONS "PSY" *4</p>	<p>DETERMINATIONS "PSY" *4</p>	<p>DETERMINATIONS "PSY" *4</p>	<p>DETERMINATIONS "PSY" *4</p>
<p>variant selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> âge sexe histoire personnelle milieu social nationalité statut situation de soi-même représentation de l'autre implication présence d'allocutaires non prévus etc.... 	<p>variant selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> âge sexe histoire personnelle milieu social nationalité statut situation de soi-même représentation de l'autre implication présence d'allocutaires non prévus etc.... 	<p>variant selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> âge sexe histoire personnelle milieu social nationalité statut situation de soi-même représentation de l'autre implication présence d'allocutaires non prévus etc.... 	<p>variant selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> âge sexe histoire personnelle milieu social nationalité statut situation de soi-même représentation de l'autre implication présence d'allocutaires non prévus etc....
<p>DONNÉES SITUATIONNELLES (conditions concrètes de la communication) *5</p>	<p>CONTRAINTES THÉMATICO-RETHORIQUES *6</p>	<p>variant selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> l'espace communicationnel le temps (moment, durée) le but la nature du canal de transmission 	<p>variant selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> thème de la production genre de message à produire règles de fonctionnement pour ce type de message

2.2. - Les compétences culturelles

Elles sont "l'ensemble des savoirs implicites que les émetteurs ou les récepteurs possèdent sur le monde". (1) Ce capital culturel peut apparaître de manière inégale. Pour qu'il émerge, il faut le plus souvent qu'il y ait un discours. Il peut exister sans être très repérable et son expression est largement soumise aux autres compétences mises en jeu par la communication. C'est le cas d'élèves (Emmanuelle G.) qui, oralement, ne s'expriment pas ou peu ; leurs compétences culturelles sont quelquefois plus discernables à l'écrit qu'à l'oral. Tel autre (William D.) cultivé et lecteur particulièrement efficace, cherche abondamment à s'exprimer, mais se révèle peu apte à la communication tant orale qu'écrite (difficultés d'encodage).

2.3. - Les compétences idéologiques

Elles sont "l'ensemble des systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel". (1) L'élève (Michaël D.) qui entend dire dans son milieu pis que pendre des professeurs risque de ne pas avoir une attitude communicationnelle comparable à celle de l'élève chez qui la fonction enseignante est valorisée. Tel autre (José M.) qui juge (entend juger ?) que le mode de travail en projet est critiquable parce que peu en accord avec une certaine représentation de l'école, risque d'être soumis à des filtres quand il est par exemple en situation de petit groupe de production.

2.4. - Les compétences de type psy (psychologique, psychanalytique)

Elles peuvent mettre en jeu :

- a) les statuts divers : délégué, volontaire, redoublant...
- b) la représentation de soi-même : complexes (physique, vêtement, histoire personnelle, image négative de ses possibilités intellectuelles,...)
- c) la représentation de l'autre, estime, compassion, mépris, inimitié, jugement a priori sur ses capacités de réception ("elle comprend jamais rien celle-là !"), jugement a priori sur ses habitudes communicationnelles ("elle écoute pas ce qu'on lui dit !"), jugement a priori sur ses capacités générales ("elle est nulle en orthographe !").
- d) la possibilité de la présence d'allocutaires non prévus qui écoutent en plus de celui ou ceux avec qui je suis censé communiquer. ("Que pensent-ils de moi ?"), (cas de Céline).

2.5. - Univers du discours

Il englobe les circonstances concrètes de la situation de communication.

- a) l'espace communicationnel : au collège, classe (en grand groupe ou éclatée), CDI, salle prêtée pour activité entre 12 et 14h, salle des professeurs, bureaux de l'administration, cour, couloir, et hors collège : domicile, lieux d'exposition, lieux de spectacle, rue...
- b) le temps : heure de cours, heure FSE 12-14h, hors cours/temps scolaire, hors cours/temps extra scolaire dans le cadre institutionnel (enquête personnelle ou en petit groupe).

- c) le but : la situation de communication s'inscrit-elle ou non dans un projet de production socialisable ?
- d) la nature du canal de transmission : oral, écrit, audio-visuel, scripto-visuel, mimo-gestuel, oral + mimo-gestuel.

2.6 - Contraintes thématico-rétoriques :

- a) le thème de la production : le cirque, le roman "Sans famille";
- b) le genre de message à produire : dossier de recherche, panneau sur une recherche, bande dessinée, journal spécial, album-histoire, album-photo, panneau-photo, affiche, panneau de poèmes, sondages, ombres chinoises sonorisées, dialogues de clowns (en Français et en Allemand), pièces de théâtre, diaporama, montage vidéo, livre-cassette, poèmes mis en musique.

III - ETUDE PARTICULIERE D'UNE SITUATION DE COMMUNICATION

Parmi les diverses situations rencontrées, nous avons plus particulièrement choisi d'étudier une de celles qui peuvent favoriser l'exercice d'une réelle **compétence de communication**. Il s'agissait pour un petit groupe de réaliser sans l'aide du professeur le programme du spectacle mis au point par les onze classes associées au projet, situation de communication à 2 niveaux : **communiquer pour faire un outil de communication**. Le programme en question devait être reproduit pour être vendu lors de la "Journée du Cirque". Deux raisons principales nous ont conduits à choisir d'observer plus particulièrement cette séquence : d'une part la relative facilité avec laquelle nous pouvions mettre en place un dispositif d'observation et d'enregistrement vidéo, d'autre part l'implication forte des élèves qui avaient décidé depuis plusieurs mois l'élaboration de ce programme. C'était pour eux entrer dans la véritable phase finale du projet.

3.1. - Présentation

3.1.1. - Production :

Réaliser, en groupes, le programme du spectacle présenté par les 11 classes de 6e, lors de la "Journée du Cirque" (micro-projet envisagé par les enfants dès la fin novembre).

3.1.2. - Documentation :

- documents personnels (programmes, livres, revues) apportés par les élèves pour la séance.
- livres sur le thème du cirque, prélevés au CDI et disponibles en classe.
- liste des 14 "attractions" préparées par des groupes d'élèves de toutes les 6e, à ordonner.
- 4 exemples de programme à consulter.

3.1.3. - Consignes de réalisation :

Ce "programme" devra comprendre une page de couverture et deux pages intérieures, de format simple ou double, illustré ou non, en noir et blanc, et être d'une bonne lisibilité. Sur la première page devront figurer : le genre du spectacle, le lieu, les heures, la durée. Le groupe devra trouver la succession des "attractions" la plus satisfaisante possible, la mise en page la mieux adaptée, la présentation la plus agréable et la plus soignée.

3.1.4. - Dispositif d'observation

Cinq adultes observent à l'aide de grilles préétablies (2), les enfants sont filmés et enregistrés. Les groupes se sont constitués par affinité avant la séance. Un seul groupe est observé mais tous les groupes produisent le programme demandé. La meilleure production ne sera évidemment pas nécessairement celle du groupe observé. Les observateurs ne sont pas là pour juger le travail des élèves. Aucun élève n'aura le droit de s'adresser au professeur, devenu observateur ; les difficultés, les problèmes, devront se résoudre uniquement au sein du groupe ou auprès d'autres groupes.

3.2. - Etude quantitative

3.2.1. - Relevé des échanges verbaux.

* Emission :

- Emmanuelle : 94 (30%, vers Carole 44, vers Céline 13, vers Christelle 10, vers le groupe 27).
- Christelle : 89 (28,4%, vers Carole 48, vers Emmanuelle 12, vers Céline 9, vers le groupe 20).
- Carole : 84 (26,8%, vers Emmanuelle 36, vers Christelle 22, vers Céline 5, vers le groupe 21).
- Céline : 46 (16,6%, vers Emmanuelle 22, vers Carole 7, vers Christelle 5, vers le groupe 12).

* Réception :

Carole 99 (31,6%), Emmanuelle 70 (22,3%), Christelle 37 (11,8%), Céline 27 (8,6%), groupe 80 (25,5%).

* Observations :

- Carole est celle qui reçoit le plus dans l'heure observée. Mais à quoi est dû son statut de récepteur privilégié ? à ses compétences de communication ou à un statut antérieur au groupe ?
- Emmanuelle lui dispute de peu ce statut. L'observation montrera qu'Emmanuelle a des propositions plus élaborées, plus construites, plus longues. C'est celle qui dans le groupe, conçoit la tâche. Carole a des interventions beaucoup moins élaborées, plus courtes. C'est celle qui, plutôt réalise, "bricole". Emmanuelle doit passer par le filtre de Carole qui "physiquement" guide le groupe, mais elle exerce tout de même le véritable leadership.
- Christelle informe, organise les échanges. C'est "la documentaliste" du groupe.

- Céline est, à première vue, délaissée. elle n'a aucun grand rôle défini. L'analyse fine du "cas Céline" montrera cependant comment sa situation évoluera en positif dans la deuxième heure de la séance.

On peut se demander ce qui, de la diversité des implications dans le projet, ou des rôles, des statuts implicites, est à l'origine d'un tel déséquilibre quantitatif.

3.2.2. - Durée des échanges verbaux relevés sur 1/2h :

Le temps moyen de chaque intervention est pour Emmanuelle de 13"34, Christelle de 8"67, Carole de 7"9, Céline de 5"4, ce qui tend à confirmer les réserves émises quant au statut de leader (fréquence des réceptions) de Carole. Pendant la 1/2h en question, les élèves n'ont que par 3 fois parlé simultanément, et pendant de courtes périodes. (habitude des règles de prise de parole et du travail de groupe).

3.3. - Analyse selon le schéma proposé par C. Kerbrat-Orecchioni (1)

3.3.1.- Univers du discours

3.3.2. - Conditions concrètes :

- La séance, dans l'ensemble du projet, se situe en fin de parcours, une semaine avant la "Journée du Cirque". Elle a bénéficié de tout un travail qui l'a précédée : habitude du travail en groupe, habitude des contraintes de temps, habitude des mécanismes de prise de parole, nombreuses séances en situation de communication avec variations multiples (cf II), habitude relative de la production de documents, habitude de consulter une documentation, habitude de travailler seul, habitude de se déplacer relativement librement dans la salle de classe. L'intégration réelle à un projet joue un rôle déterminant : le travail des élèves est "utile". Il a une véritable fonction de communication qui est perceptible, intégrée à plusieurs reprises par les élèves : "faut marquer programme", "hummm, après ça, les gens y vont croire que c'est un gala de cirque", "non, vaudrait mieux le marquer au début, parce que les gens, en passant, y risquent de ne pas le voir" (...) "faudra marquer programme".
- La nature du canal de transmission est orale : il s'agit majoritairement d'énoncés oraux dialogués sans intervention du professeur. En réalité, la communication devient souvent multi-canal : écrit, griffonnage, dessin, geste explicatif, mimique de séduction, de dépit, d'incompréhension, soupirs etc...

3.3.1.2. - Contraintes thématiques

- le fait d'avoir à produire ce type particulier de message, posant des problèmes nouveaux pour tous les élèves, a fortement pesé sur le contenu de la communication principalement dominée par la fonction référentielle : le cirque, un programme.
- la première partie de la séance, consistant en une découverte, lecture, analyse d'exemples de programmes, liste des attractions, documents divers, a largement fait appel à la fonction informative, (cf. Francis Vanoye (3)).

Exemples :

Ch. : "ouais, regarde, (les exemples de programmes) y a des dessins, des acrobates, des trucs comme ça, là y a un génie... là... un clown quoi" (...)

Cé. : "faut pas que tu oublies de faire un petit accent..."

Em. : non, parce que c'est en majuscules

Ca. : pourquoi ?

Em. : parce que c'est en majuscules

- la deuxième partie tournée vers la réalisation effective a plus largement fait appel aux fonctions conative, régulatoire, ludique (3). Exemples :

. fonction persuasive

Ch. : "ça serait bien si on l'présenterait, comme ça ; au lieu de faire un trait au milieu, on n'en ferait pas, pis on marquerait quelque chose et on tirerait des traits comme ça, puisque c'est sur fond blanc".

. fonction régulatoire

Em. : "déjà on va voir quel format ça fait en pliant cette feuille là.

ch. : vas-y. T'espères !

Em. : normalement ça doit faire comme ça.

Ch. : ouais

Ca. : non, il est plus grand, hein ?

Em. : attends. R'garde.

Ca. : mais si. Attends on en plie d'jà une".

. fonction ludique

Ca. : "ton "c", il est trop petit (...)

Em. : mon "c" ? (rires) tu veux que je recommence 500 fois... ? (elle recommence)
Comme ça ?

Cé. : il est trop gros, peut-être ? (rire général).

3.3.2. - Compétences linguistiques et para linguistiques

* la coïncidence des compétences linguistiques dans un dialogue maître-élèves pose souvent problème. Il semblerait ici que la communication entre pairs permette la coïncidence relative des 4 idiolectes.

* chacun des discours en présence révèle des manques, des dysfonctionnements divers et assez également partagés.

- Carole et Céline par exemple ont des difficultés d'ordre lexical (utilisation des mots "truc", "machin", phrases inachevées) mais l'incidence déterminante du recours au para-verbal pallie généralement les difficultés. La référence à un objet identifiable dans l'environnement immédiat se fait naturellement : on montre, on fait un schéma, un dessin, on griffonne.

- Deux moments manifestent, au cours de la période, une limite aux compétences linguistiques des élèves. Il s'agit dans les deux cas de l'intrusion d'un code extérieur à celui des élèves : intrusion directe lorsque Christelle lit un extrait d'un programme de cirque et éprouve des difficultés à "traduire" ; intrusion indirecte lorsque Emmanuelle tente de rapporter la manière dont son père lui a

expliqué comment dessiner des lettres majuscules en perspective cavalière. Elle ne se sauve de sa délicate situation que grâce au recours à un dessin et à un support visuel, en l'occurrence, une règle dont le volume concrétise sa pensée. Elle ne peut utiliser que les mots "relief", "épaisse", "règle", "morceau", "plate", "bout". Elle ne peut finalement persuader : sa proposition ne provoque qu'une moue dubitative de Carole, son interlocutrice privilégiée. Il semble même que n'ayant pas eu la capacité d'expliquer clairement, sa compétence technique soit mise en doute (peut-être aussi pour d'autres raisons : voir déterminations "Psy").

* ces manques et/ou dysfonctionnements semblent se compenser et n'offrir qu'assez rarement de véritables obstacles à la communication. (sauf pour le cas de Céline analysé plus loin). En 2 heures on ne relève qu'une seule intervention qui provoque un retour métalinguistique sur la chose dite :

Cé. : "elle a rien compris... mais ça fait rien... (elle prend les autres à témoin) (...)
c'est ça que j'te disais (!)"

3.3.3. - Compétences culturelles

Sans une connaissance très poussée des élèves, qu'on ne saurait avoir même dans une pédagogie de projet, l'appréhension de ces types de compétences ne peut être que parcellaire. Elle se limitera aux compétences culturelles liées à l'école. L'habitude de pratiquer ce mode de travail (Carole n'est arrivée que depuis 2 mois), la communauté théorique pour 3 de ces élèves, des acquis cognitifs liés au thème du cirque, la possibilité qu'ont ces mêmes élèves d'utiliser une documentation (après des séances d'initiation à la recherche documentaire), la nouveauté également partagée devant le référent "programme" (égalité d'incompétence) permettent une homogénéisation relative des compétences culturelles liées à l'école.

3.3.4. - Déterminations "psy".

Leur existence et leur impact sur la compétence de communication est plus difficile à déterminer avec justesse. Au travers des interventions ou manifestations, on perçoit que :

- Carole a du pouvoir sur les autres de par sa force physique apparente, la hauteur et l'intonation de sa voix, son âge, ses "expériences".
- Céline, au contraire, est très petite pour son âge et apparaît complexée à de nombreux points de vue.
- Christelle est la plus conviviale, elle ne recherche pas le pouvoir, elle fait attention aux autres et est souvent prête à une relation d'aide. Elle a de l'humour, du détachement, elle n'a jamais aucune velléité d'agressivité.
- Emmanuelle est celle qui manifeste un véritable goût du pouvoir ; c'est elle qui conçoit les tâches mais elle veut aussi les réaliser alors qu'elle en semble beaucoup moins capable. Elle ne s'avoue jamais vaincue ni en tort ; elle est toujours optimiste : c'est la seule à penser presque jusqu'au bout que leur travail pourra être choisi. Elle multiplie les injonctions, et n'hésite pas à faire à plusieurs reprises des allusions "perfides" aux points faibles de Carole et de Céline.
- Quand Emmanuelle essaie maladroitement d'expliquer la réalisation des lettres en perspective, elle fait allusion à son père : "Moi j'écris pas comme euh... enfin

mon père y m'a appris comme ça. Il m'a appris comme ça... il m'a appris... euh (...). Carole est-elle, en dehors de tous les autres filtres qui peuvent entrer en jeu, capable d'entendre, à cause de sa situation familiale, (absence du père) un message lié au père et à son rôle éducatif ? Ne s'agirait-il pas là d'un blocage psychologique possible, susceptible de perturber la communication ?

3.3.5. - Conclusion

La situation choisie vue à travers le schéma de Kerbrat-Orecchioni (1) nous montre à quel point peuvent intervenir dans la communication les facteurs liés à l'émetteur et au récepteur, conditionnant leurs capacités respectives d'encodage et de décodage ; les "pertes" (4) sont encore multipliées du fait du nombre des interlocuteurs. "Un mécanisme peut pallier ces difficultés : le feedback, ou rétroaction". (5). Il semble que dans la situation observée, ce soit grâce à une action rétroactive que la non-participation, l'immobilité, l'absence de parole ou le laconisme de Céline, vont évoluer. Sans la conscience que Christelle a de l'isolement et du mutisme de Céline, et sans la prise en compte qu'elle va en assurer, quel changement aurait pu intervenir ?

3.4. - Le cas Céline, ou la manière d'évoluer sur le plan communicationnel au sein d'un groupe :

C'est parce que Céline, justement, ne semblait pas réunir d'emblée ni/ou pouvoir mobiliser des compétences au moins semblables à celles des autres que son cas nous a paru intéressant. Il est fondamental de préciser que la minutieuse observation d'un document vidéo (6) permet une analyse beaucoup plus précise du fonctionnement de la communication dans son aspect non-verbal.

3.4.1. - Données au début de la période

3.4.1.1. - Rôle des récepteurs non allocutaires (les observateurs) : le dispositif mis en place pour l'observation semble avoir dès le départ intimidé Céline. Ses regards en direction des observateurs, sa place, la plus "exposée", ses refus de se déplacer, son immobilité, son manque apparent de décontraction tout à fait observable surtout dans la première heure du document sont des indices d'une certaine réticence à être un "objet" d'observation qui a pu influencer de manière déterminante mais sûrement pas totale sur son attitude communicationnelle. La relation de Céline au type de travail mis en place ne "devait" pourtant pas lui procurer plus de problèmes qu'aux autres (notamment chez Carole, assez récemment arrivée) puisqu'elle avait plusieurs fois pratiqué des activités en situation de groupe autonome depuis 2 ans. C'est probablement dans l'exercice de ses compétences linguistiques, paralinguistiques, culturelles et psy que peuvent se trouver les raisons qui conditionnent son apparente difficulté à communiquer.

3.4.1.2. - Aptitudes linguistiques :

Ce qui frappe d'abord chez Céline, c'est qu'elle intervient peu souvent et dans un style très laconique.

* Dans la première demi-heure, elle n'intervient que 17 fois utilisant un type de phrases tout à fait particulier. En voici des exemples : 1. " C'est quand la journée ?" / 2. "Bah ! vous décalquez !" / 3. "Bah ! celui que tu veux !" / 4. "Bah ! y'a des livres, hein ?" / 5. "Bah ! faut faire une tête de clown." / 8. "Bah ! celui que tu veux !" / 9. "Bah ! tu peux y aller" / 12. "Bah ! non". / 13. "Tu simplifies, hein !" / 15. "Eh ben ! le 2 mars" / 17. "Et pis là//"(phrase inachevée).

Elle utilise dans ses 17 interventions un total de 91 mots ; soit 5,3 mots/interventions en moyenne. Compte tenu des interjections omniprésentes, il ne reste pas de place pour autre chose que des structures minimales excluant toute élaboration de phrase complexe.

* Dans la deuxième demi-heure, sur 299 interventions dans le groupe, 34, soit 11% sont à porter à l'actif de Céline qui a cependant accru sa participation. La moyenne du nombre de mots par intervention est sensiblement augmentée (7,4 mots/inter.) avec encore, toutefois l'omniprésence d'interjections.

* Céline semble mal mobiliser ses compétences linguistiques. Après qu'Emmanuelle a proposé pour l'intérieure du programme de "faire une ligne de têtes de clowns ou de fleurs", Céline intervient : "-ou alors faire des... "Elle ne trouve pas le mot, montre sur son cahier quelque chose qu'elle a dessiné et poursuit : "-... mais arrangé". Seule Emmanuelle a vu ce qu'elle a montré et elle n'en a rien dit. La proposition de Céline n'est pas prise en compte, c'est comme si elle n'était pas intervenue. Elle n'insiste pas, ne répète pas et s'absorbe dans le gommage des quelques traits qu'elle a tracés. A ce moment précis une difficulté d'ordre linguistique a joué en sa défaveur et créé un obstacle à la communication sans qu'on puisse juger d'ailleurs s'il a été plus ou moins déterminant que la représentation que les interlocutrices ont de Céline.

3.4.1.3. - Comportement :

Le comportement physique de Céline révèle au début un manque d'intégration ; une mise à l'écart dont on peut difficilement dire si elle est choisie ou si elle lui est imposée par la situation. Elle a souvent les mains sous la table, est immobile, soupire, se croise les bras, se gratte, a des mimiques gênées. Devant elle, peu après leur distribution, il n'y a plus de documents alors que les places des 3 autres en sont encombrées. Céline se réfugie souvent dans des tâches subalternes, pas vraiment axées sur la production. Elle occupe le temps, se donne une contenance, n'est pas dans l'action. Elle ne semble pas non plus exister pour les autres qui ne lui confient aucune responsabilité. Son manque d'implication transparait au moment où elle demande : "C'est quand la journée ?" (la journée du cirque).

3.4.2. - Evolution en cours de période : Céline commence à exister.

* Sensiblement, après une période où face à la tâche et au groupe elle se situe d'un point de vue extérieur (utilisation de "tu", "vous"), elle commence à parvenir à une plus grande intégration (utilisation de "on", puis du "je"). Dans la deuxième demi-heure devant une de ses interventions défaitistes, Christelle lui donne

ostensiblement la parole : Cé. - "Pis d'toutes façons..."

Ch. - "Attends/**vas-y/dis!**"

Cé. - "D'toutes façons, on n'est pas obligé de marquer les noms".

Plus tard, Carole prend en compte implicitement Céline quand, face à une tâche, elle propose : -"On essaie **toutes les quatre**".

* Le tournant se situe au début de la deuxième heure lorsque Christelle se demande, et demande à Carole, lors de l'organisation de la tâche : - "Oui, **mais qu'est-ce qu'elle va faire, Céline ?**" C'est Christelle qui pour la deuxième fois prend conscience de la nécessité de confier un rôle à Céline.

* Au bout d'une heure quinze, Céline prend sa première initiative : - "**Fais voir la liste !**" (liste des attractions prévues). Elle s'est trouvé une tâche : classer (ou recopier ?).

* Par la suite, cette tâche qu'elle s'est assignée l'oblige à répondre de son travail : Em. - "tu classes, là ? Cé. : -Pas/euh/pas tout à fait// j'marque les titres." Emmanuelle l'aide à classer ; une véritable discussion s'établit entre elles deux. Plus tard, pour décider du moment de la parade, toutes les quatre communiquent vraiment.

3.4.3. - "L'existence" en tant que récepteur : la clé d'une meilleure communication ?

* Tout se passe finalement comme si au début, Céline n'existait pas. Elle fait partie du groupe mais ne compte pas dans le groupe. Une telle situation aurait pu durer tout le temps de la tâche et aboutir à une production réalisée théoriquement à 4, mais pratiquement à 3.

* Le rôle régulateur de Christelle, plus impliquée dans des tâches d'information, de classement, comme si elle était la documentaliste du groupe est fondamental. Alors que Emmanuelle et Carole jouent des rôles moteurs, tournés précisément vers la tâche à accomplir, Christelle prend conscience (peut-être grâce à un rôle qui lui donne du recul) d'un dysfonctionnement organisationnel ("qu'est-ce qu'elle va faire ?") qui la conduit à donner à Céline les moyens 1) d'exister quant à la réalisation de la tâche, 2) d'exister comme récepteur de la communication.

* D'un statut d'élément neutre dans l'ensemble communication, Céline se voit reconnue comme pouvant participer à la tâche. Par la suite, elle trouve dans l'exercice d'un rôle "technique" le statut de récepteur, étape indispensable à l'acquisition du statut d'émetteur. C'est parce que Céline devient récepteur, se voit construite comme telle par les autres, qu'elle a la possibilité de devenir émetteur.

* Bien entendu, la prise de conscience d'un dysfonctionnement par Christelle pouvait ne pas conduire nécessairement à une transformation aussi bénéfique. Les habitudes acquises dans les multiples activités de travail en projet sont-elles à

l'origine de cette prise de conscience où celle-ci n'est-elle due qu'au hasard ? Hasard qui, plaçant Christelle dans un rôle différent de la réalisation effective, lui a permis d'avoir du recul par rapport à la réalisation. C'est précisément d'une interrogation sur un dysfonctionnement qu'est venue la prise en charge par le groupe et le rétablissement partiel d'un déséquilibre manifeste (vu de l'intérieur).

IV - CONCLUSIONS

* La pédagogie du travail en projet implique, nous l'avons vu, la multiplicité des situations de communication.

* La multiplicité débouche sur la diversité (cf. schéma) qui offre aux élèves de plus grandes possibilités d'exercer leurs diverses compétences, qui toutes, à des degrés divers, mènent à l'utilisation des compétences de communication.

* Multiplicité et diversité des situations de communication ne sont pas par ailleurs sans bouleverser les rôles traditionnels installés dans l'Institution.

L'ouverture de l'école, la formation d'équipes, le nombre des intervenants extérieurs, le rôle du public lors de la socialisation, les évaluations à divers niveaux et venant de divers évaluateurs (élève lui-même, groupe-classe, collègue, visiteur, professeurs, etc) tout ceci tend à instaurer entre les acteurs du système une nouvelle répartition du pouvoir.

* Mais l'exercice des compétences de communication suffit-il à entraîner l'amélioration automatique de ces mêmes compétences ?

* Nous avons abordé à de nombreuses reprises le problème des filtres réducteurs de la communication. Comment amoindrir le rôle négatif de ces filtres, diminuer les "pertes" ? (4)

* Quelques éléments de réponse peuvent être proposés :

Favoriser l'implication du plus grand nombre d'élèves par la possibilité de productions socialisables qu'ils ont eux-mêmes choisies. Comme le dit F. Vanoye (3) : "L'étude de productions écrites d'élèves ou d'adultes en formation - montre généralement que la qualité est proportionnelle au degré d'implication des sujets dans leur texte. C'est aussi valable pour l'oral et conditionne, de même, dans ce domaine, la qualité de l'écoute".

Prendre conscience de la qualité de l'écoute nous semble être un point très important, c'est elle qui conditionne notamment les possibilités de rétroaction positive. Rappelons comment Christelle par une "analyse" de la situation de Céline a pu la faire évoluer vers une meilleure utilisation de sa compétence de communication.

Recourir à la métacommunication émane souvent naturellement de l'habitude du travail en projet et peut conduire à la prise de conscience de dysfonctionnements de tous ordres (linguistique, culturel, organisationnel, relationnel, etc...)

Pointer les dysfonctionnements peut donner lieu à l'expression de besoins qui, pris en compte, permettraient, à l'occasion de pauses dans la dynamique du projet, de mettre en place des groupes d'apprentissage (apprendre à prendre la parole, expliquer, argumenter, etc...). Ce serait en plus le fondement d'un véritable enseignement-apprentissage de la communication, issu du travail en projet, et son prolongement nécessaire.

Pour terminer par un clin d'oeil, nous proposons cet exemple authentique d'une communication écrite issue du travail en projet proposé au premier trimestre 85/86 : "Un thème : la presse, une oeuvre : Les Reportages de Rouletabosse de R. Escarpit ; une production : créer un journal du collège de 5e".

Ce message qui a bravé l'Institution en franchissant la porte "interdite" aux élèves, a été trouvé en mars 86 dans le casier du professeur des élèves co-signataires, qui sont pour deux d'entre eux, des élèves en échec scolaire important et en conflit déclaré avec l'école...

TELEGRAMME

Madame FABRE 5e F

Avons décidée stop.

Interviewer chanteur printemps de bourges stop.

Demande avoir l'aide de journalistes professionnels stop.

Désirons vous en parler stop.

Magali

Sébastien

Michaël

Sophie

NOTES

1. C. Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, "Linguistique", A. Colin, 1980.
2. D'après G. de Landsheere, *Introduction à la recherche en éducation*, Colin-Bourrelrier, 1971.
3. D'après la taxinomie des fonctions de la communication selon J. Valiquette, *Les Fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, Service de recherche et expérimentation pédagogique, Ministère de l'Éducation, Québec, 1979, cité par F. Vanoye, *Pratique*, n°40, 1983.
4. J.F. Halté, *Pratiques*, n°40, 1983.
5. D. Anzieu, J.Y. Martin, *La dynamique des groupes restreints*, PUF, 1968.
6. "Réaliser un programme pour la journée du cirque", groupe en phase d'effectuation de tâche, séquence de travail en projet 1984/85, cassette vidéo VHS, durée 120 minutes, C. Fabre, J. Michaud, Collège de Meung sur Loire.

"FAUT QU'ON S'EXPLIQUE..."

Martine KNAUER, Clarisse LOHR,
Martine RENAUD, Marie-Christine RIEDLIN,
Equipe INRP,
Collège de Brumath, Bas-Rhin.

L'expérimentation décrite ici part de l'observation d'une situation pédagogique courante dans la pratique scolaire, toute discipline confondue : l'enseignant considère que, dans un contexte d'apprentissage motivé, il peut laisser l'élève face à un texte explicatif, surtout quand ce texte est inséré lui-même dans un manuel scolaire - un tel texte, à visée pédagogique, devrait être du même ordre que le discours professoral et donc être familier aux élèves.

Nous obtiendrons donc des consignes de ce type : "S'il vous faut de plus amples informations pour votre projet, vous pouvez utiliser les manuels scolaires à cet usage".

Que présuppose l'accomplissement de cette tâche ?

1. que l'élève, dans un manuel scolaire, reconnaisse l'organisation du chapitre à lire,
2. que ce qui est perçu comme simple par l'enseignant le soit effectivement pour l'élève,
3. que des notions comme "leçon" et "exercice" soient comprises et reconnues par tous.

Si les élèves ne performent pas de façon satisfaisante à partir des consignes données, n'est-ce pas parce que ces notions ne sont pas suffisamment intégrées ? Dans l'état de nos travaux, il faut considérer cette expérimentation comme une première étape exploratoire dans laquelle les deux performances - savoir-faire et contenu de savoir - n'ont pas à être séparées, puisque la non-maîtrise des contenus s'ajoute toujours, en situation scolaire, à la nécessité de mettre en jeu des savoir-faire eux-mêmes plus ou moins maîtrisés.

Afin de bien expliciter où se trouvent les difficultés, nous allons étudier un extrait de manuel scolaire, pour lequel la consigne donnée serait utilisable. (DOC 1)

Quelles seraient les stratégies à mettre en place pour faire un travail correct ?

RETENONS

- Une source lumineuse ponctuelle émet des rayons qui ne se croisent pas, ce qui n'est pas le cas lorsque la source est étendue.
- Si on interpose un objet opaque entre une source lumineuse ponctuelle et un écran, une ombre portée, plus grande que l'objet, se forme sur l'écran. La partie non éclairée de l'objet est appelée ombre propre.

- Lorsqu'un objet opaque est placé entre une source lumineuse et un écran, il se forme deux zones sur l'écran : une zone d'ombre (pure) et une zone de pénombre qui reçoit de la lumière d'une partie de la source lumineuse. Le cône d'ombre est lui aussi divisé en deux régions : l'ombre et la pénombre.

RÉFLÉCHISSONS

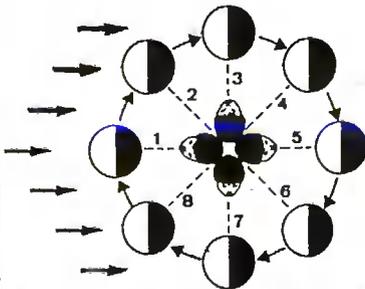
1. L'ombre portée d'un objet éclairé par une source lumineuse ponctuelle ne peut jamais être plus petite que l'objet. Sauriez-vous expliquer pourquoi ?
2. Des footballeurs jouant en nocturne ont parfois quatre ombres. Pouvez-vous en donner la raison ?
3. L'affirmation : « Lucky Luke tire avant son ombre » est exacte. Pouvez-vous dire pourquoi ?

4. On éclaire une boîte cylindrique à l'aide d'une source lumineuse ponctuelle. L'ombre portée sur l'écran est-elle rectangulaire ? circulaire ? Une autre forme est-elle possible ? Justifiez vos réponses.
5. L'ombre pure d'une sphère obtenue au moyen d'une source étendue peut être plus petite que l'objet. Faites un schéma correspondant à cette situation.

EXERCICES

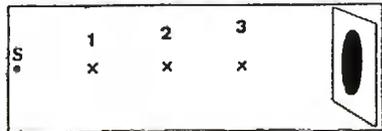
1. Une sphère éclairée par un faisceau lumineux dont les rayons parallèles conservent la même direction est déplacée autour d'un observateur, à la hauteur de ses yeux.

Dessinez dans des cercles numérotés de 1 à 8 ce que voit l'observateur regardant successivement dans les directions 1, 2, 3, etc... en pivotant sur lui-même.



2. Une source ponctuelle S est placée à 50 cm du centre d'une balle de 20 cm de diamètre. Quel sera le diamètre de l'ombre portée sur un écran placé à 1,80 m de S ? (Faire un schéma à l'échelle 0,1).

3. Pourriez-vous dessiner trois sphères qui, placées en 1, 2 et 3, donnent la même ombre portée sur l'écran ? (la source S est ponctuelle).



4. Le centre d'une boule lumineuse de 20 cm de diamètre est placé à 60 cm du centre d'une sphère opaque de même diamètre. Quel sera, sur un écran placé à 80 cm derrière le centre de la sphère opaque :
 - le diamètre de la zone sombre (ombre + pénombre) sur l'écran ?
 - le diamètre de l'ombre pure ?
 (Faites une construction à l'échelle de votre choix).

Spontanément, nous dirons que la "leçon" est repérable au fait que deux des textes sont désignés par rapport aux apprentissages qu'ils mettent en jeu : ainsi "Retenons" est indicateur de la "leçon" sur cette page.

Les choses se compliquent pour les deux autres textes, car tous deux relèvent a priori de la notion d'"exercices" - mais l'un porte explicitement cet intitulé, alors que l'autre se définit par l'apprentissage qu'il met en jeu et son intitulé est du même ordre que celui de la leçon.

De fait, les exercices d'application sont appelés "exercices" et sont de réelles applications de la "leçon", tandis que ceux qui sont intitulés "Réfléchissons" sont des exercices de transfert qui ne trouvent pas d'illustrations directes dans le texte de la "leçon".

Autrement dit, l'itinéraire logique que l'élève devra parcourir sera :

1. **COMPRENDRE** le texte "Retenons" en haut de la page,
2. puis tout en bas de cette même page **APPLIQUER** le texte "Retenons" au texte "Exercices",
3. enfin revenir au centre de la page pour **RESOUDRE LE PROBLEME** posé par le texte "Réfléchissons" !.

Est-ce si évident ? Nous renvoyons ici à la maîtrise des types de textes que demande un tel parcours ; sans une analyse typologique préalable, certains manuels sont inutilisables directement.

I - L'EXPERIMENTATION

1.1. - L'hypothèse qui sous-tend l'expérimentation est la suivante.

Une pédagogie de la communication en vue d'une amélioration des productions écrites et orales des élèves passe par la maîtrise par les élèves de la métacommunication pédagogique.

Savoir ce qu'est une leçon, c'est être capable de donner une définition de ce concept, mais plus encore, c'est être capable d'en mesurer la portée dans ses applications dans le contexte de la demande scolaire.

1.2. - Aussi l'expérimentation s'est-elle donnée pour tâche d'évaluer cette maîtrise du pédagogique afin, dans une étape ultérieure de l'expérimentation, de fournir un ensemble d'interventions au niveau des classes qui favoriseraient l'acquisition de cette maîtrise. L'expérimentation portait sur 7 classes de 4^e réparties dans quatre collèges ; le plan de travail, identique pour tous, était le suivant :

- chaque classe était divisée en groupes autour d'un même thème général : l'histoire des mots ;
- la consigne était pour chaque groupe de restituer, au bout de 6 heures de travail des fiches comportant : une leçon et quelques exercices. Ces fiches traitaient

chacune d'un sous-thème (ex : étymologie, préfixation,...) et elles étaient destinées aux autres groupes qui ne traitaient pas le même sous-thème ;
- le but était donc bien de mettre en circulation un matériel pédagogique à l'usage des élèves et monté par d'autres élèves.

1.3. - Lors de la mise en route de l'expérimentation, les professeurs ont donné toutes les explications souhaitées aux élèves. Or, en ce qui concerne les notions de "leçon" et d'"exercice", il n'y a eu aucune demande ! Quelle que soit la classe, quelque soit le niveau des élèves, tout se passe comme si ces deux notions sont acquises, reconnues, maîtrisées ; ainsi donc, renvoyer des élèves à leurs manuels avec la consigne d'utilisation citée serait justifiée ?

Or, que constatons-nous ?

De toutes les fiches montées par les élèves, seules 18% contenaient effectivement des "leçons", seules 33% avaient proposé des "exercices" qui découlent directement d'informations contenues dans les "leçons" correspondantes.

La grille d'évaluation jointe (DOC 2) a été établie par l'une des classes d'expérimentation à l'issue de son travail ; elle a été élaborée facilement et l'intervention de l'enseignant a porté principalement sur la forme de la grille. Ce qui laisserait croire qu'il y a maîtrise des notions évoquées. Cependant, quand les élèves ont appliqué cette grille à leurs propres productions, ils ont pu constater qu'ils évaluaient plus justement qu'ils n'étaient capables de performer.

Si, à l'aide de cette grille, nous demandons aux élèves de revoir une de leurs fiches, certains aspects s'améliorent fortement (la typographie et l'illustration par l'exemple, principalement), mais il est clair qu'il leur est difficile d'établir des définitions claires et précises de consignes d'exercices véritablement opératoires.

Ainsi, nous nous trouvons dans une situation paradoxale :

- les élèves pensent connaître ces deux notions de "leçon" et d'"exercice",
- mais leurs représentations sont si floues qu'elles ne peuvent devenir opérationnelles.

II - LES LEÇONS D'UNE GRILLE D'EVALUATION (DOC 2)

Cette grille permet de faire apparaître ce que les élèves veulent voir évalué de leur travail ; elle contient des amorces de description que nous voulons cerner : qu'appelle-t-on "leçon" ou "exercice" quand on est un élève ?

2.1. - Si la leçon est présentée comme un ensemble "organisé", les traits spécifiques évoqués confondent organisation logique et organisation typographique :

- il y a bien des "chapitres séparés", mais rien ne semble les articuler logiquement les uns par rapport aux autres ;
- les exemples eux aussi sont évoqués par les indices typographiques ("Il faut les

- marquer avec EX : devant !") et non pas pour leur intentionnalité opératoire ;
- les indications pour les exercices suggèrent une organisation des chapitres, mais elles ne l'explicitent pas.

La leçon comporte des définitions dont le rôle et l'usage ne sont jamais analysés, mais la grille d'évaluation permet d'apporter un premier élément de réponse au fait que les élèves ne ressentent pas la nécessité d'une remise au point sur ce qu'est une leçon : les propositions avancées sont tout à fait justes ; simplement, elles ne délimitent pas leur objet avec précision. Par rapport au discours pédagogique, les élèves naviguent dans une construction du monde qui relève d'un "inconnu connu", qui crée deux effets pervers et répétitifs :

- il n'y a pas de demande d'explication, parce que la situation est vécue, malgré tout, comme familière ;
- mais cette familiarité est tout intuitive.

Il n'est qu'à renvoyer à ces discours désolés d'élèves qui-ont-appris-la-leçon-mais-qui-n'ont-rien-compris-à-l'interrogation, pour comprendre l'enjeu pédagogique qui se joue là !

2.2. - Nous pourrions faire les mêmes constatations au niveau des exercices, mais d'autres préoccupations apparaissent aussi. L'ensemble des enregistrements met en évidence une grande fréquence des moments d'explication autour du problème de l'énoncé des consignes.

Face à cette difficulté, demander des énoncés "clairs, précis et brefs", au lieu de "explicites, interprétables sans ambiguïté et opératoires" marque l'incapacité à expliciter ce qui est mal compris. Nous retrouvons le même embarras quand il est demandé que les consignes soient "faciles à exécuter" ; le choix du verbe "exécuter" marque bien qu'il y a à accomplir, mais quoi ? Que recouvre ici "exécuter" ?

- vérifier un savoir acquis
- contrôler ce qu'on a compris d'un fonctionnement, d'une structure
- transférer des connaissances ou des compétences repérées sur d'autres objets.

(...)

(DOC 2) GRILLE D'EVALUATION POUR LA FABRICATION D'UNE LEÇON AVEC EXERCICES		ESTIMATION	EVALUATION	EVALUATION
		1/20	1/30	1/30
1. LEÇON				
Il y a une leçon	→	1		
La leçon est organisée:	→	1		
a. elle est composée de petits chapitres	→	2		
b. elle comprend des exemples	→	2		
c. elle offre des indications pour les exercices	→	2		
Elle comporte des définitions	→	2		
2. EXERCICES				
Il y a trois exercices par force	→	3		
Ils doivent avoir un énoncé:	→	3		
a. l'énoncé est clair, précis, bref	→	1		
b. il est suivi d'un exemple	→	1		
La présentation permet de répondre:				
a. les consignes sont faciles à exécuter	→	1		
b. les tableaux sont à double entrée	→	1		
les consignes horizontale et verticale sont claires				
		1/20	1/30	1/30

III - UNE OBSERVATION ECRITE ET ORALE

3.1 - Les travaux réalisés en groupes ont été enregistrés, ce qui donnait la possibilité d'avoir la trace écrite et orale de ce que les élèves s'expliquaient pendant la réalisation de la tâche. Nous pouvions ainsi recueillir le travail d'élaboration que les seules traces écrites ne font pas apparaître.

De plus, les élèves étaient censés ne pas recopier ce qu'ils lisaient mais ils devaient reformuler "dans leurs termes à eux" ce qu'ils avaient compris afin de "faire comprendre" aux autres élèves de la classe ce qu'ils avaient eux-mêmes compris. Nous avons donc à notre disposition de larges fragments d'explicitation du groupe-élèves.

Au stade où nous sommes de notre expérimentation, nous ne pouvons faire que des analyses parcellaires qui demanderont à être reprises par la suite : elles ne peuvent être qu'indicatives.

3.2 - En ce qui concerne l'articulation leçon / exercices, l'ensemble du corpus permet les remarques suivantes :

Pour aboutir à un résultat en six heures, il fallait que les élèves procèdent à une répartition des tâches. Trois procédures ont été mises en place :

- A titre exceptionnel :

Un élève dirige l'ensemble des travaux en construisant tout seul la leçon. Au fur et à mesure de sa propre réflexion, il distribue le travail de recherche d'exercices aux autres élèves du groupe qui s'exécutent.

- Pour environ 30% des élèves,

la leçon est faite par le groupe et les exercices ne sont préparés que dans un second temps. (DOC 4-5) Parfois aussi, quelques suggestions d'exercices sont notées, mais la phase opératoire se passe en sous-groupes chargés de tel ou tel exercice.

- Enfin, pour 70% des élèves,

la répartition est la suivante : un sous-groupe monte la leçon pendant que le reste du groupe fabrique des exercices ! (DOC 3)

Dans ce cas, il n'y a quasiment pas de confrontation entre les deux types de travail qui sont vécus comme indépendants. On comprend alors combien "apprendre une leçon" et "faire des exercices" sont deux pratiques scolaires tout à fait distinctes et que le passage incessant de l'un à l'autre correspond davantage au fonctionnement mental des enseignants que des élèves !

Plus intéressant encore est le fait que les enregistrements marquent une hiérarchie des opérations qui inverse le processus communément admis dans la pratique enseignante : les élèves conçoivent le "faire" comme fondamentalement plus important que l'"apprendre", mais il ne semble pas que ce soit au profit d'un apprentissage plus inductif : il n'y a jamais de "leçon" placée en fin de travail

comme synthèse des travaux issus des exercices : tout se passe comme si on est là pour faire parce qu'il faut faire dans l'école, particulièrement quand il s'agit de "grammaire" !

3.3. - Malgré la consigne de reformulation, nous avons davantage à faire avec un montage : aucune fiche n'est le résultat d'une reformulation complète. Quelques fiches, mais peu, ne présentent que du recopiage. La très grande majorité de ces travaux présente un montage de textes de trois sources :

- une reprise des manuels scolaires,
- des "raccords" syntaxiques forgés par les élèves,
- des passages effectivement reformulés et intégrés au reste du texte.

Si le thème choisi était difficile pour les élèves, n'oublions pas qu'il était toutefois familier : il avait été abordé les années précédentes : (DOC 4-3 / B 12) et ainsi il correspond à cette construction mentale d' "inconnu connu" qui semble être celui des élèves en matière pédagogique (P.7).

La difficulté du thème vient principalement du fait qu'il est éminemment scolaire : il ne permet guère de digression anecdotique dans les séquences de travail en groupe, ce qui entraîne un fort centrage sur la tâche, surtout à propos de la problématique même du "faire apprendre".

Ainsi, pouvons-nous enregistrer beaucoup d'hésitations dans la formulation (bon / alors / euh / ...) qui ouvrent et ferment des séquences de façon très complexe. Par exemple, le "Bon !" marque plus souvent le désir de passer outre quand la compréhension n'est pas assurée qu'une fin de séquence : (DOC 3-1 / Y2 Y3).

IV - ANALYSE DE QUELQUES DOCUMENTS

Nous avons retenu trois séquences représentatives de quelques problèmes repérés au stade où nous en sommes, dans les fragments du corpus oral déjà retranscrit. Chaque document comprend :

- la transcription orale d'une séquence,
- sa réalisation écrite comprenant la leçon et les exercices proposés.

Nous nous attacherons ici surtout au rapport entre séquence orale et résultat écrit. Il ne s'agira pas de commenter la justesse du résultat écrit, mais plutôt les traces du travail d'explication accompli dans les groupes dans les états écrits fournis.

Qu'apprenons-nous de ces documents qui nous donnent simultanément la genèse du procès explicatif et son accomplissement ?

Les trois séquences sont issues de 2 classes de 4^e : les DOC 3 et 5 viennent de groupes d'élèves plutôt faibles (4^e sans option) alors que le DOC 4 vient d'un groupe de bons élèves (latinistes).

Nous avons choisi des ouvertures de séquences de même type :

- un problème se pose au groupe,
- séquence d'explication / explicitation,
- le problème est censé être résolu de sorte que ces trois séquences font émerger des stratégies explicatives en situation.

4.1. - Analyse du document DOC 3

La transcription orale permet de faire les constatations suivantes :

- Un souci de la consigne qui transparait dans plusieurs interventions : celles de C d'abord (C1-C3) qui tend à vouloir comprendre et se faire comprendre ; Y, quand à elle, est plus sensible au temps qui passe et veut aboutir au résultat écrit (Y1-Y2), c'est elle qui prendra la relève (Y4) en fournissant un exemple. L'emploi du pronom personnel "on" (C1-Y2) est lié lui aussi aux besoins de la tâche : il renvoie ici aux auteurs, mais aussi aux utilisateurs futurs du travail.

- Le passage par l'exemple :

Y et C aplanissent les difficultés en s'expliquant par un exemple (Y4-C5) ; pour C, cela ira jusqu'à des problèmes de déchiffrement qui ne se résolvent réellement que lorsque Y fournit l'exemple (C3-Y4).

- Le contournement des difficultés :

quand la compréhension est trop difficile, il n'y a pas de stratégie de résolution qui se pose, mais bien une tentative de contournement : Y se raccroche aux mots qui ont un sens au nom d'un apprentissage plus ancien "préfixe", "radical" (Y5) et ce sont les termes qui n'ont pas ce passé qui la font chuter "distinct", "particule". Ce sont les termes re-connus qui vont permettre de rectifier l'erreur grâce à l'exemple, ou de contourner la difficulté réelle à expliquer. (Y5-C5)

Cette tentative de contournement de la difficulté se retrouve dès qu'un possible connu dessine des contours - mêmes vagues - à l'objet à définir.

La fiche écrite correspondante :

Nous avons ici un exemple de véritable reformulation : nous constatons qu'elle n'est pas sans erreur ! Nous remarquons aussi ce que nous avons déjà signalé : il n'y a pas de lien entre les exercices et la leçon prévue.

De plus, dans le cas présent, il y a eu double reformulation : notre transcription orale est un premier temps de reformulation, une discussion réelle pour voir clair ; puis il y a eu un deuxième temps qui est la rédaction de la fiche qui marque encore une étape supplémentaire. Ici, il y a volonté de synthèse et de concision ; cette démarche va jusqu'à l'erreur certes, mais elle fait preuve d'une certaine maîtrise de ce qu'est une leçon. Par contre, comme dans une grande majorité de cas, on constate une séparation quasi totale des exercices qui sont autant de pièces rapportées (réalisées d'ailleurs par le reste du groupe, pendant l'élaboration par C et Y de la "leçon"). La fonction véritable de la leçon n'est pas perçue : il y a confusion entre une idée de synthèse qui soit un discours à savoir tenir sur la langue et une mise au point qui soit élaborée en vue d'une construction de savoir à prévoir.

(DOC 3-1)

GROUPE : LA COMPOSITION

Y = Yamina

C = Carole

- Y 1 Allez ... Vas-y ! ...
- C 1 Attends maintenant ... faut qu'on s'explique ... pour voir ce qui y a ... attends ... alors maintenant ... la composition par groupement de mots, ça consiste à grouper des mots existants
- Y 2 Oui, bon ... ça on sait ... continue ...
- C 2 euh ... soit en un seul mot avec des modifications comme par exemple le mot euh ... j'sais pas moi ... plafond et puis alors y a aussi ceux avec un trait d'union ... c'est avec euh ... comme coffre-fort ...
- Y 3 C'est bon ... allez !
- C 3 ou alors ... avec une locution de plusieurs mots dis ... dis-tincts ... distincts comme attends ... qu'est-ce qui pourrait avoir ...
- Y 4 Ver à soie ...
- C 4 Ouais ... ver à soie tiens ... attends... et maintenant qu'est-ce qu'on dit ? ...
- Y 5 La composition par préfixe, ça consiste ... à placer comme par exemple in- devant un mot et il devient le radical et une parti..cule appelée préfixe ... par exemple ... en plaçant le préfixe devant in- ...
- C 5 Mais non, le préfixe in- devant le mot ... par exemple radical égal on obtient inégal

pendant tout le temps de cette séquence, C écrit, lit dans un seul manuel scolaire; Y lit avec elle dans le même manuel.

LA COMPOSITION

DEFINITION DE LA COMPOSITION:

La composition est une notion de vocabulaire. Il faut tout simplement ajouter des mots nouveaux aux mots qui existent déjà dans la langue française. Ce sont les mots composés.

ex : la pomme de terre.

LES MOTS COMPOSES:

Un mot composé n'a pas toujours le même sens quand il n'est pas composé (seul). Il peut être séparé par un trait d'union ou il peut être écrit en un seul mot.

ex : haut-parleur ; poireau.

Ou à partir de mots latins ou grecs qui peuvent se rencontrer en français sous une seule forme/.

ex : discothèque ; stéréophonie .

ou encore sous forme d'abréviation.

ex : j'aime la musique disco.

Il a une bonne chaîne stéréo .

Il y a deux sortes de mots composés:

- ceux dont le premier élément est verbal :
en ce cas, il ne prend pas la marque du pluriel
- ceux dont le premier élément est un nom ou un adjectif:
le plus souvent, il prend la marque du pluriel.

(Doc 3-2)

EXERCICES *

1. Parmi ces noms de fruits et de légumes, dites quels sont les noms composés :

- | | |
|----------------------|--------------------|
| - carotte: | - pomme de terre : |
| - chou: | - chou-fleur : |
| - pomme de reinette: | - noix: |
| - noix de coco: | - ananas: |
| - noisette: | - poire: |
| - pruneau d'Agen: | - céleri rave: |
| - chou de Milan: | - courge: |
| - courgette: | - petit pois: |
| - chou de Bruxelles: | |

2. Remplacez les mots composés par des mots simples, synonymes ou équivalents :

- cette ruelle est un cul-de-sac.

- Elle ne s'entend pas bien avec sa belle-fille.

- Les oiseaux-mouches voltigent à travers la jungle.

- L'agent de police dresse un procès-verbal à l'automobiliste qui a mal garé sa voiture.

- J'ai lu ce livre in-extenso.

- Quand il saura les conséquences de ses actes, il s'en mordra les doigts.

- Nous a-t-il fait part de son changement d'adresse ?

- Avez-vous versé votre quote-part ?

- Que signifie tout ce remue-ménage ?

- il ne sait pas faire valoir ses avantages.

- Ce livre , interdit par la censure circule pourtant sous le manteau.

- Depuis quelque temps, un certain laisser-aller règne au sein de l'équipe.

3. Formez le plus possible de noms composés commençant par les radicaux verbaux :

- COUVRE _____
- COUPE _____
- CROQUE _____
- LANCE _____
- PARE _____
- PASSE _____

4.2. - Analyse du document DOC 4

La transcription orale :

Sont à retenir de cette transcription :

- La tentative de délimitation des notions : (VA1-B2). Le plan de la fiche semble vouloir être du plus familier au plus complexe ; le problème alors est celui du contexte grammatical lui-même : les connotations liées au mot "famille" créent un empêchement à définir. Comme dans le DOC 3, il y a tentative de contournement - le problème ne trouve pas de solution, aussi se conforme-t-on aux documents sans avoir réglé plus avant le problème posé, non sans avoir fait la seule tentative de résolution déjà constatée : le passage par l'exemple. Le véritable déblocage intervient quand un terme jugé plus conforme est introduit "étymologie" ; là, à nouveau (VA7) un univers inconnu-connu s'élabore, plus familier aux élèves. L, en changeant le point de vue (L3) interrompt une tentative estimée trop peu sûre.

On constate que là encore, tant que cela est possible, l'élève choisit le flou plutôt que de pousser plus loin : aussi, en lisant la fiche finale, et sans la transcription, l'enseignant pourra-t-il avoir l'impression que les élèves ont résolu le problème alors qu'ils auront simplement contourné la difficulté.

- L'explicitation de la notion :

la formule choisie est celle que nous retrouvons le plus fréquemment dans le corpus et cela n'est évidemment pas une surprise : Y, c'est un X qui...

- Le statut des exemples :

Nous n'avons pas assez d'éléments encore pour aborder véritablement le problème, mais les exemples tiennent des rôles éminemment variés dans le paysage mental de nos élèves ! Ici, ils sont très abondants, oscillant entre l'illustration de la définition et des ébauches d'exercices. (L7-VA16)

- Le recours à la reformulation : (VE9-B7)

qui refuse ce qui est dans le livre en déplaçant la consigne donnée sur un autre terrain : de "utiliser et écrire dans ses propres termes ce qu'on a compris" vers "inventer ce qui n'est pas trouvable dans les manuels" ; cela vient évidemment du statut de la grammaire dans le discours scolaire qui en fait un objet non-reformulable et parfait.

- L'influence du métacommunicationnel : (Va20-Va26)

Ici, le choix de "noter" comme exemple nous renvoie le poids de la consigne donnée : le pédagogique a pesé de toute sa force sur le choix de l'exemple. A noter aussi "notamment" qui ne voit pas son sort réglé, au nom d'un contournement devant le problème.

- Les formes d'explication non-performantes :

La fin de la reformulation de la définition pose des problèmes de syntaxe et de logique qui ne seront pas résolus (L19-B11), mais le contournement ici n'est pas possible, aussi lisons-nous le problème sur la fiche finale.

(Va34) : L'intérêt ici réside dans les explications données qui sont opaques et qui pourtant entraînent une certaine compréhension dont les élèves se satisfont jusqu'à y reconnaître les traces d'un ancien apprentissage !

Voici un autre exemple de ce genre d'explication - pour le moins sommaire - qui aboutit à une communication :

(B travaille à la leçon sans s'occuper du travail de A qui cherche des exercices)

A1 quinquennal ... quinquennal ! y en a cinq, hein ?

B1 Hein ?

A2 Quinquennal ... y en a cinq ?

B2 Ouais !

La fiche écrite :

La fiche de leçons présente des définitions :

- "famille de mots" garde la trace de la discussion non-aboutie que nous avons repérée (L19-B11) ;
- "étymologie", de même, n'a pas été véritablement cerné : la définition traduit davantage une analyse (fausse) de l'exemple, compris comme un exercice de déduction.

On pourrait presque dire qu'en désespoir de sens, la définition illustre l'exemple !

Puis nous nous écartons de la "leçon" pour couler vers une restitution plus familière aux élèves : l'exposé ! Il y a ici erreur sur la typologie du texte demandé (mais lui a-t-on toujours expliqué les lois du genre ?) (...)

VA = Vanessa
 VE = Véronique
 L = Lucie
 B = Barbara

- Va 1 *Mais non, parce que l'étymologie et les familles de mots c'est pas la même chose*
- Ve 1 *et alors on commence plutôt par la famille de mots*
- Va 2 *ben oui !*
- Ve 2 *on commence par le plus simple ...*
- Va 3 *famille de mots et on dit ce que c'est*
- Ve 3 *ouais voilà*
- Va 4 *...en donnant des exemples de familles de mots*
- Ve 4 *oui ... mais on donne donc un exemple alors on choisit un mot*
- L 1 *on donne son origine*
- Va 5 *attends écris premièrement ...*
- B 1 *on écrit d'abord ...*
- L 2 *et qu'est-ce qu'on écrit ?*
- Va 6 *premièrement famille de mots ...*
- Ve 5 *mais j'veous dis ... famille de mots ... c'est ... c'est ...*
- Va 7 *ouais et étymologie c'est la même chose j'crois*
- Ve 6 *non attends*
- B 2 *ouais y a étymologique*
- L 3 *la famille de mots c'est un ensemble de mots qui est ... comment ... qui est formé à partir du même radical*
- Va 8 *mais ouais ! c'est ça !*
- B 3 *eh ben depuis l'temps que j'suis en train d'veous l'dire !*
- Va 9 *mais ... oui ... par exemple ça ... j'sais pas moi ...*
- Ve 7 *famille, familial ...*
- Va 10 *champ, champêtre ...*
- L 4 *bord, border ...*
- Va 11 *ouais, champ ou champêtre*
- L 5 *aborder, ouais, voilà*
- Va 12 *des machins comme ça ... alors comme ça ... alors qu'est-ce qu'on écrit ?*
- L 6 *alors, ensemble de mots qui est formé à partir du même radical*
- B 4 *est un quoi ? ...*
- Va 13 *est un ensemble...de mots...qui est formé...à partir du même radical ...*

- L 7 on pourrait faire un exemple
Va 14 ah oui alors par exemple ... on prend champ, champêtre ... non
y en a pas assez
L 8 y en a pas beaucoup
B 5 fleur, fleuriste, fleur...
L 9 ah ouais on prend celui-là
Va 15 ah ouais, fleur, fleuriste, fleuri ... attends ... non c'est
bon ...
L 10 mais non on ne ...
Ve 8 famille, familial ...
Va 16 attends non ... fleur y en a plus
Ve 9 mais non on fait quelque chose que de nous-mêmes
Va 17 ben oui, pas de là-dedans ...
L 11 eh ben oui, ben fleur c'est ...
Va 18 fleur, c'est pas là-dedans !
L 12 si !
B 6 mais si, c'est là, voilà ...
L 13 t'as vu ! fleur, fleurette, fleurier, fleuriste ...
Va 19 ah ouais, ah ouais, alors attends
L 14 abond, bord, abonder..euh...
B 7 non
Va 20 non, attends, quelque chose ... un qui est plus courant ...
L 15 ouais euh ...
Va 21 noter, non ? ...noter,note ...
L 16 notation
Va 22 annoter, notation ... oh ben on prend ça ...
Ve 10 notamment
Va 23 non!
B 8 notamment ! peuh ! ...
Va 24 euh, ouais, hop, on prend celui-là !
L 17 ouais, d'accord
Va 25 alors ...
L 18 alors à partir de note
Va 26 exemple... alors ... note, noter ...

quelques instants plus tard

Doc 4

- L 19 ah ... familles de mots ... là, y faudrait encore ajouter, attends une famille de mots est un ensemble de mots qui est formé à partir du même radical ... et ... faudrait quelque chose avec suffixe et préfixe, là, parce qu'on ajoute un suffixe et un préfixe ... comment on peut dire ça ?
- Va 27 ah ouais, qui est formé avec le même radical ... virgule ... mais dont ...
- L 20 non, pas dont
- Va 28 mais où le
- L 27 le préfixe ou le suffixe est rajouté
- Va 29 ouais, non attends non ... mais ... à chaque mot se rajoute un autre préfixe ou un autre suffixe ...
- L 22 un préfixe ou un suffixe est toujours rajouté ...
- Va 30 ouais ... virgule après radical virgule
- L 23 mais ...
- B 9 mais à chaque ...
- L 24 alors à mais ... (inaudible) ... t'as cherché ?
- Va 31 non mais seconde !
- Ve 11 mais là il n'existait que ça
- Va 32 mais on peut faire une phrase nous-mêmes ... là par exemple ... maison ...
- B 10 oui mais... si on a pas compris la définition !
- Va 33 mais moi j'ai compris ! je suis en train de lui expliquer !
- B 11 ah ... parce que ... (rires)
- Va 34 maison ... alors ensuite avant maison y a eu un autre mot qui voulait dire la même chose et ensuite un autre mot et ensuite encore un autre mot ...
- B 12 éh ! j'ai fait ça en cinquième !
- Va 35 Tu vois !

Barbara écrit; Vanessa " monte " la leçon presque sans chercher de documents et les deux autres cherchent dans les manuels qu'elles ont gardés.

ETYMOLOGIE ET FAMILLES DE MOTS

DEFINITIONS :

Famille de mots : une famille de mots est un ensemble de mots qui est formé à partir du même radical mais à chaque mot un autre préfixe ou suffixe

exemple : notes, notations, noter, annoter, annotation

Etymologie : l'étymologie est le moyen de retrouver l'origine d'un mot.
scrutari scruter explorer

Au cours du Haut Moyen-Age (du V^e au XI^e a) le français s'est différencié du latin : nous l'appelons aujourd'hui l'ancien français. Au début de l'ancien français il comportait environ 12000 mots; mais 99% des mots français viennent du latin. Avec les changements intervenus dans la vie des hommes, la façon de se vêtir, de se nourrir, de travailler..., de nombreux mots ont disparu : exemple "liesse", "goupil", "tyard", "occire", ont cédé la place à joie, renard, hêtre, tuer. Il serait faux de croire qu'il ne reste presque rien de l'ancienne langue. Au contraire 75% des mots de La Chanson de Roland (1080) sont encore présents dans la langue d'aujourd'hui, c'est à dire après 900 ans d'existence. On appelle ces mots "populaires" parce qu'ils sont présents dans la langue depuis les origines. Leur prononciation et leur orthographe se sont modifiés (ex/ ol est devenu oeil, puis weil, et enfin oeil à la fin du XII^e siècle.

ETYMOLOGIE ET FAMILLES DE MOTS : EXERCICES

Exercice 1 :

Vous rapprochez ouvrable de ouvrir, péage de paye, habiller de habit, léguer de legs.
Ces couples de mots sont-ils étymologiquement apparentés?

Exercice 2 : voici quelques groupes de mots français et étrangers :
jour, giorno (italien) - dimanche, domenica (italien) - domenigo (espagnol)
eau, acqua (italien), agua (espagnol)
cité, citta (italien), ciudad (espagnol)
chemin, casino (italien), camino (espagnol)
Quelle est l'origine commune de chacun de ces groupes de mots?

Exercice 3 : quel mot de cette liste n'a plus de rapport de sens avec les autres mots?

ménage - ménagerie - ménagère - déménager - emménager.
Faites de même avec partir, partager, départ, repartir, partance.

4.3. - Analyse du document DOC 5 :

Cette dernière séquence est intéressante en ce qu'elle met en jeu la consigne générale "faire apprendre". Nous pouvons constater, comme auparavant, que les élèves discernent bien une difficulté, mais qu'ils n'arrivent pas à la surmonter (A1-A5).

Mais surtout, elle nous montre une stratégie de résolution en oeuvre :

- chercher une situation de communication qui fasse comprendre à l'autre (A2/A3/A5), mais tout le problème de l'élève, c'est de ne pas arriver à faire changer l'autre de point de vue ; on sent ici combien il est important de travailler les textes argumentatifs, car tout le problème tient au fait que l'élève A ne sait pas argumenter !

- recourir au texte académique sans reformulation mais avec le sentiment d'une démarche un peu vaine (B5-B6) : les élèves sont conscients de sacraliser le texte des manuels sans pour autant en tirer un bénéfice réel. (...)

C = Christine

A = Audrey

B = Bettina

-
- A 1 eh! ... vous dites que c'est simple là ? ... Bon d'accord, je veux bien ... mais qu'est-ce qui faut faire avec ?
étymologie de doigt vient du latin digitus ... alors ...
qu'est-ce qui faut faire avec ? ...
- B 1 Mais c'est des exercices ! ... alors il faut les faire les exercices !
- A 2 Oui, mais comment, eh ! ... comment on peut faire quelque chose si tu l'as déjà marqué ? ... Regarde maintenant: je te donne un exercice étymo ... étymologie de doigté vient de digitus , qu'est-ce qui faut faire avec ? ...
- B 2 mais il fallait trouver l'étymologie !
- A 3 eh ben... il faut l'expliquer ! si je te donne un devoir... tiers tu fais ce devoir... hein maintenant ... qu'est-ce que tu comprends de là ?
- B 3 mais si tu marques étymologie de ... il faut automatiquement trouver l'étymologie !
- C 1 ouais!
- A 4 alors tu mets " chercher " et des petits points de suspension et tu mets ce que ça veut dire ...
- B 4 mais si on met " étymologie de doigt "... il faut automatiquement chercher l'étymologie de doigté !
- A 5 mais si y en a un qui est complètement taré ... comme moi par exemple ... (rires)
mais c'est vrai ! ... regarde, tu me donnes ça ... je ne sais pas quoi faire alors ...
- C 2 Bon, qu'est-ce qui faut faire ?
- A 6 faut expliquer !
- B 55 Bon alors allons-y! faut chercher dans les livres ...
(rires)
- A 7 j'les connais bientôt par coeur !
- B 6 bon voilà ... on va faire des énoncés ... bon ! cherchez l'étymologie des mots suivants et tu les marques là ... avec des tirets ...

C écrit et les deux autres s'activent autour d'elle.

En conclusion

Au travers de ces quelques passages, nous avons voulu faire ressortir les problèmes que des élèves en situation de s'expliquer rencontrent.

Le problème majeur ne semble pas être une incapacité à poser le problème, mais bien à mettre en place une stratégie de résolution qui fasse évoluer leur propre approche de l'objet. C'est plus une adéquation, plus ou moins réussie, à un modèle que les élèves recherchent - ce qui implique une autre démarche explicative - qu'une élaboration plus scientifique où l'erreur implique une reconstruction.

De là, le fait qu'ils ne demandent aucune précision sur les usages pédagogiques.

Nous concevons cette première approche comme une évaluation-diagnostic des problèmes posés par le discours pédagogique. Après avoir poussé plus loin l'analyse de notre corpus, nous pensons établir des exercices de maîtrise de ces usages que nous évaluerons ensuite afin d'essayer de vérifier notre hypothèse.

Éléments bibliographiques

ASTOLFI J.P. et alii, 1978,

Quelle éducation scientifique pour quelle société ? PUF, L'éducateur, Paris.

DUCROT O., 1980,

Les Mots du discours, Minuit, Paris.

MUGNY, 1985,

Psychologie sociale du développement cognitif, Peter Lang, Neuchâtel.

REVUES . **Pratiques**, n°28 - 33 - 40

. **Repères**, n°62 - 65

. **Langue française**, n° 65

Dans le courrier de **Repères**

Revue... des Revues

LE FRANCAIS AUJOURD'HUI

n°s 72 et 73, "Histoire littéraire" I et II, décembre 1985 et mars 1986

"Comment amener les élèves à prendre conscience de la dimension historique des textes ? comment l'enseignement du français peut-il participer à une (re)construction de l'histoire ?" Comment réconcilier approche méthodologique et approche historique des textes ?

INRP

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

"DES JOURNAUX A L'ECOLE"

Une exposition, plusieurs manifestations

L'INRP (1) et le CLEMI (1) présentent :

- à partir du 6 mai 1986

- un panorama thématique d'activités "Presse à l'école" : 24 vitrines d'exposition et un choix d'ouvrages documentaires. Galerie Ferdinand Buisson à l'INRP.
- des ateliers pour une initiation à la revue de presse, à la maquette, etc... pendant toute la durée de l'exposition (deux niveaux : adultes-enfants). Renseignements et inscriptions : Fernande LANDA au CLEMI, 391, rue de Vaugirard, 75015 PARIS.

- à la rentrée 1986

- une sélection de documents audio-visuels réalisés par des jeunes producteurs d'information (Les grands froids à Aix, la Résistance en Gironde, etc...) le mercredi 8 octobre, salle Jules Ferry à l'INRP,
- une exposition itinérante en complément de manifestations régionales.

Durée de l'exposition et des ateliers : 6 mai - 31 décembre 1986.

Entrée libre de toutes ces manifestations.

Lieu de l'exposition : INRP 29, rue d'Ulm - 75005 PARIS - RER : Luxembourg.

Métro : Maubert-Mutualité, Monge, Cardinal-Lemoine.

* * *

(1) CLEMI : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information.
(INRP) : Institut National de Recherche Pédagogique.

J'EXPLIQUE, ON M'EXPLIQUE...

Approches des représentations d'élèves de 5ème quant à l'explication

Brigitte DUHAMEL,
Equipe INRP,
Collège Léonard de Vinci,
Chatenay-Malabry, Hauts-de-Seine.

Notre petite équipe (deux enseignantes de français, une enseignante de biologie) travaille sur deux classes de 5ème très différentes si on se rapporte aux évaluations empiriques qu'en font les professeurs et aux résultats scolaires tels que bulletins, conseils de classe et projets d'orientation les manifestent. En gros, une classe qui réussit et une classe en échec, que nous appellerons A et B. L'origine de ce contraste n'a rien de mystérieux : les enseignants de 6ème, l'an dernier, un peu déboussolés par la promotion qui leur était arrivée, ont constitué pour la cinquième des "classes de niveau" sur la base des résultats scolaires. Et on retrouve maintenant deux groupes qui s'opposent sur toutes sortes de critères autres que scolaires :

- l'origine socio-culturelle, nettement plus favorisée en A ;
- l'âge : plus de la moitié des élèves de B ont redoublé au moins une fois ;
- le sexe : répartition équilibrée en A (13 garçons et 17 filles) ; forte majorité de garçons en B (17 pour 7 filles).

Sceptiques quant à l'efficacité d'une telle homogénéité provoquée, nous nous trouvons en phase de démarrage d'un projet impliquant les deux classes : l'écriture d'un album qui réunira des nouvelles de science-fiction et des textes de vulgarisation scientifique couplés, concernant les points les plus intéressants, selon les élèves, du programme de biologie. La réalisation de ces textes demande que se développent les compétences discursives des élèves en matière d'explication : à l'écrit bien évidemment pour aboutir au produit projeté mais aussi à l'oral dans les diverses situations de négociation, conception de la tâche, évaluations et prises de décisions concernant les textes (aux niveaux micro et micro-structurel) ; elle met en jeu également la construction cognitive d'explications concernant les phénomènes traités.

Dans cette phase initiale, nous nous sommes demandé comment les élèves se représentaient ce qu'était qu'expliquer. Pour eux, par exemple, quelles sont les situations dans lesquelles ils expliquent ? dans lesquelles ils reçoivent des explications ? Quelles sont à leur avis les qualités d'une explication réussie ? Les deux classes ont-elles là-dessus les mêmes représentations, et sur quels points ?

Nous avons alors demandé aux deux classes de répondre par écrit au questionnaire suivant :

1. Décris rapidement trois situations où TU expliques quelque chose à quelqu'un (précise bien QUOI et A QUI).
2. Décris rapidement trois situations où ON T'explique quelque chose (précise bien QUI et QUOI).
3. Pour qu'un professeur explique bien, que faut-il qu'il fasse ?
4. Et toi, pour bien expliquer, que dois-tu faire ?
5. Quelles sont les qualités d'un article, ou d'un ouvrage documentaire, qui te donne des explications claires ?
6. Dans quelles matières les explications jouent-elles le rôle le plus important ?
7. Tu dois écrire la définition du verbe "expliquer" pour un dictionnaire. Essaie de l'écrire ici.

Le questionnaire a été présenté dans le cadre scolaire, avec cependant une différence entre les classes : pour les A, il a été rempli pendant une "semaine-lecture" au CDI (1) ; pour les B, dans la plage horaire réservée à un cours de français avec complément le lendemain au cours de mathématiques. Ce qui implique que les B ont pu remplir tout ou partie du questionnaire chez eux, qu'ils y ont vraisemblablement passé plus de temps que les A. Conditions de passation très "artisanales" et qui ont pu influencer sur les réponses obtenues. Cependant les 47 questionnaires recueillis (20 en B et 27 en A) nous ont paru assez intéressants pour mériter d'être analysés, à condition de ne pas considérer cette analyse comme scientifique et de prendre toutes les précautions voulues pour interpréter ce matériel. L'article qui suit tentera de décrire sur quelques points comment ces 5èmes se voient expliquer... mais ils ne s'y verront jamais expliqués ! De plus, il s'agit de représentations des élèves, à ne pas prendre pour leurs pratiques réelles. Enfin, il nous a fallu nous garder de confondre performance linguistique demandée pour répondre à une question et contenu de la réponse. Ainsi, à la question 7 : "Expliquer : Personne qui répond à une question" n'est pas une définition bien formée, mais constitue une réponse intéressante.

Dans le cadre de cet article, nous nous limiterons à l'analyse des deux premières questions, celles qui ont fourni à notre avis le matériel le plus riche, en renvoyant éventuellement aux données fournies par les autres questions. Nous examinerons d'abord un certain nombre d'éléments de la **situation de communication** "expliquer" tels qu'ils apparaissent dans les textes des élèves : rapport quantitatif J'explique / on m'explique : **domaines** (2) dans lequel s'inscrit la situation, notamment scolaire ou non-scolaire ; **lieux** où se passe l'explication ; **acteurs** de la communication : qui explique ? à qui explique-t-on ? Dans un second temps, à partir d'une tentative d'analyse des énoncés produits, nous essaierons d'envisager ce que représente la **conduite explicative** en elle-même pour les élèves ; car ce qui se dégage de leurs descriptions de situations n'est pas tout à fait la même chose que ce que disent leurs essais de définitions.

I - EXPLIQUER : UNE SITUATION DE COMMUNICATION

1.1. - Rapport quantitatif "J'explique, on m'explique" :

Comme on demandait à chaque élève de fournir dans chacun des deux cas trois situations, on pouvait s'attendre à recueillir en A (27 élèves) 81 situations de chaque type, et en B (20 élèves) 60 situations.

Dans les questionnaires, nous obtenons :

- Pour la situation "J'explique" : 81 exemples sur 81 possibles en A (3) et seulement 74 exemples pour "On m'explique".
- En B : 48 situations "J'explique" seulement sur les 60 possibles (5 élèves n'ont pas fourni les trois situations : deux non-réponses, 2 élèves ne donnent qu'une situation et un élève en donne 2). Mais ils fournissent davantage de situations "On m'explique" : 51.

Donc les élèves de A se voient davantage en situation d'expliquer ; et les élèves de B (légèrement) plus en situation de recevoir des explications.

1.2. - Domaine scolaire / domaine non-scolaire :

On peut tout d'abord opposer les situations présentées suivant qu'elles concernent ou non le domaine scolaire : "Ma mère m'explique comment on fait de la soupe" vs "J'ai expliqué à Frédéric comment trouver le PGCD (en math)".

Les conduites explicatives qui concernent des **domaines autres que scolaires** dessinent un paysage culturel contrasté. Quelques mots seulement là-dessus, tant serait grande la tentation d'en tirer des conclusions hâtives.

Les sports viennent en tête chez les B avec 20 exemples sur 70 situations (plus du quart). Ils sont également représentés chez les A (14,69% des cas) mais moins que les jeux non sportifs (tarots, échecs, jeux vidéo, sur ordinateur...) : 20,75% des réponses concernant le non scolaire. Or, les jeux non sportifs sont absents dans les situations décrites par les B.

Ce qu'on pourrait appeler "techniques de la vie quotidienne" : techniques ménagères d'une part, bricolage d'autre part, sont bien représentées chez les B : 17 cas sur 71 soit 24%. Or elles sont absentes ou presque en A : 3 situations se rapportent à la cuisine, aucun au bricolage pour lequel les B reçoivent des adultes force explications (comment visser une ampoule, changer une bougie...). Cela ne signifie pas bien sûr que les élèves de B ne jouent jamais aux cartes ; et sans doute pas non plus que les A ne sont jamais dans la situation de demander comment on change une roue de vélo. Simplement ces situations ne leur viennent pas à l'esprit, lorsqu'ils remplissent le questionnaire, comme pouvant donner lieu à explications.

Si on observe maintenant le **rapport quantitatif entre situations du domaine scolaire et situations du domaines autres que scolaire**, on observe une tendance commune : globalement, les deux classes ont évoqué davantage de situations concernant des domaines non-scolaires que le domaine scolaire.

C'est vrai dans les deux groupes pour la question 1 : "J'explique". Mais le rapport n'est pas le même :

- en B, sur 48 situations où l'élève explique, 9 seulement concernent le domaine scolaire, soit 18,75%.
- en A, 31 sur 81, soit 38,75%.

Mais quand les rôles s'inversent, quand l'élève se représente comme recevant des explications, il n'en va pas de même : en B, sur 51 cas où l'élève reçoit une explication, 19 concernent le domaine scolaire, soit 37,25% : bien moins de la moitié. Tandis qu'en A on rencontre au contraire 42 situations sur 74 (56,75%) concernant le domaine scolaire. Quand les A sont récepteurs d'explications, il s'agit surtout de savoirs, de savoir-faire... scolaires.

1.3. - Lieux où le scolaire s'explique :

Un critère intéressant, s'agissant de ces explications portant sur du scolaire, c'est peut-être où elles prennent place : dans les murs ou hors des murs de l'école. Ainsi : "En permanence, Valérie est venue demander comment on entretenait son classeur parce qu'elle était nouvelle" s'oppose à : "J'explique à ma mère mon 01 en dictée". Cette indication est beaucoup plus facile à recueillir que pour ce qui concerne le non-scolaire (on peut en effet expliquer la règle du tarot à un camarade... pendant le cours de maths !)

C'est peu souvent, rappelons-le, que les B répondent à la question 1 ("J'explique") en évoquant des situations du domaine scolaire : 9 cas. Or, dans ces neuf cas, les explications se déroulent **toujours** hors des murs de l'école. On explique à son petit frère (l'exercice...) à sa mère (qu'on a eu une bonne ou mauvaise note...). Mais on ne relève aucun exemple d'élève de B qui se décrirait comme donnant des explications, à l'intérieur de l'école, sur du savoir scolaire. En revanche, quand les A expliquent "du scolaire", c'est plus souvent dans l'établissement qu'au dehors : 16 cas sur 31. 13 situations prennent place hors de l'école et 2 sont difficiles à localiser.

Donnée impressionnante, qui différencie on ne peut plus nettement ces deux groupes d'élèves. Rappelons certes que les questionnaires ne nous fournissent pas les pratiques réelles des élèves, mais les représentations qu'ils se font des situations dans lesquelles ils expliquent. Tout ce qu'on peut - sans doute - remarquer, c'est que les élèves de la classe "en échec" ne "se voient pas" en train de donner en classe (ni en permanence, ni au CDI, ni même dans la cour...) des **explications sur ce qu'on leur enseigne**. Ni à des adultes, ni à leurs camarades.

Et s'ils ne s'y voient pas, c'est peut-être qu'on ne les y a pas mis, qu'on ne les en a pas sollicités, ou qu'ils ont essayé dans le passé avec des résultats cuisants (4). C'est la première interprétation qui vient à l'esprit ; mais il serait sans doute plus juste de dire que les élèves de B expliquent bel et bien, tous les jours, à l'intérieur de l'école, à propos de savoirs scolaires, mais qu'ils ne reconnaissent pas ces pratiques comme étant de l'explication ; méconnaissance sans doute tributaire d'autres représentations qu'ils ont concernant l'enseignement et qui apparaissent dans des réponses du type : "Le professeur de maths m'indique comment doit-on

trouver une solution à un problème : il faut calculer comme ça et pas autrement" ; "notre professeur de français nous explique la grammaire : il suffit de l'écouter et d'apprendre ses leçons" (représentation qui s'étend chez cette élève au domaine familial : "Ma mère m'explique comment faut-il faire la cuisine : il suffit de bien la regarder et de retenir ce qu'elle m'explique"). A relier à l'image qu'ils ont des qualités d'un professeur qui "explique bien" (question 3) : c'est largement (29% des cas) celui qui "met le silence", qui "fait taire la classe" tandis qu'en A cet item n'apparaît que deux fois sur 67 éléments fournis ! (et encore sous la forme "qu'il soit autoritaire", ce qui n'est pas tout à fait la même chose). Comme les élèves (de B comme de A, nous le verrons plus loin) mettent très souvent en synonyme "expliquer" avec "apprendre" au sens d' "enseigner", au point d'employer l'un pour l'autre, on voit que pour les B, dans un système pédagogique du type de celui qui se dessine à travers leurs réponses, expliquer n'est tout simplement pas leur affaire ; ils ne peuvent y voir aucune nécessité fonctionnelle.

Pour les situations du type "On m'explique", qui concernent le domaine scolaire, on s'aperçoit que les explications sont davantage reçues dans le lieu école, pour les B dans 10 cas sur 19 (52,60%), mais pour les A encore davantage (71,40% des cas). Les A se décrivent donc comme recevant hors de l'école - et notamment dans leur famille - moins d'explications concernant de front les savoirs enseignés à l'école. Impression que l'observation suivante va conforter.

1.4. - Les acteurs de l'explication

1.4.1. - Quand j'explique, à qui est-ce ?

Nous avons distingué les situations selon que l'explication s'adressait à des adultes ou à des pairs. Comme on peut s'y attendre, les élèves se représentent le plus souvent expliquant à leurs pairs qu'à des adultes : pour les B, "j'explique" à 12 adultes (25% des cas) et à 36 enfants ; pour les A : 30 destinataires adultes (37%) et 51 enfants. On peut seulement remarquer que les A expliquent plus souvent à des adultes que leurs camarades de B.

Puis, à l'intérieur du groupe des adultes, nous avons distingué : les enseignants (dont les enseignants du collège et les moniteurs d'activités extra-scolaires) les parents et les "autres" (passants égarés, étrangers, commerçants...) A l'intérieur du groupe des pairs, nous avons distingué les membres de la fratrie (y compris les cousins) et les camarades. Nous n'avons pas trouvé d'exemples "autres" (5).

Des contrastes, ici encore, sont apparus, dans la place que les élèves de l'une ou l'autre classe réservent à la **famille** dans le circuit des explications.

Parmi les 12 adultes à qui les B donnent des explications, on ne trouve aucun professeur. Ils se répartissent à égalité entre les parents (4 mères, 2 pères) et les "autres" (5 passants et un cycliste qu'on peut rattacher à la catégorie "gens égarés demandant leur chemin", totalitaire ici !) En D, cette catégorie "autres adultes" (floue certes !) vient en tête très nettement (22 cas sur 30), dominée par 14 "passants égarés" suivis de 6 "étrangers qui ne connaissent pas la langue, plus deux adultes encore plus fictifs (6). Ensuite viennent les parents : 6 (3 pères et 3

mères) : même nombre mais proportion bien moindre que dans l'autre classe : 20% au lieu de 50%. Enfin deux cas où l'on explique à des professeurs. Si l'un relate une situation scolaire typique où on répond à la demande d'un enseignant : "J'explique l'histoire d'un livre à un professeur qui m'avait demandé de le lire", l'autre montre qu'on peut se représenter le professeur comme ayant besoin d'explications : "un professeur ne sait pas écrire un mot, mais nous le savons, alors nous lui expliquons le mot", réponse à comparer à une des qualités demandées à un professeur par un élève de B (question 3) : "ne pas faire de faute d'orthographe on ne sait jamais", élève qui, s'il témoigne d'un bel esprit critique, est néanmoins beaucoup moins sûr de son propre savoir face aux défaillances éventuelles d'un enseignant !

1.4.2. - Qui m'explique ?

Dans les situations décrites à la question 2, le rapport s'inverse entre adultes et enfants : en B, sur 51 situations décrites, des adultes expliquent dans 40 cas (78,5%) et des enfants dans 11 cas ; en A on trouve 49 adultes, 22 enfants et trois cas où l'émetteur n'est pas précisé, soit un pourcentage d'adultes de 69%, inférieur à celui trouvé en B.

Si maintenant on observe le détail des réponses, on s'aperçoit que la principale source d'explications, en B, c'est la **famille** : sur les 40 adultes, 19 parents, soit 47,5% (10 fois la mère, 8 fois le père, une fois "mes parents") ; viennent ensuite les "autres adultes" (27,5%) et enfin 10 enseignants (25%) répartis ainsi : un entraîneur de hand et 9 adultes du collège : professeur de maths 3 fois, de français : 2, histoire : 1, non précisé : 3. Quand celui qui explique est un enfant, la famille vient encore en tête : frères et soeurs représentent 7 cas sur 11.

A l'inverse, parmi les adultes qui fournissent des explications aux A, la catégorie la plus représentée est celle des **enseignants** : 25 sur 49, soit plus de la moitié. Ces enseignants comprennent 4 moniteurs d'activités extra-scolaires et 21 adultes du collège, très diversifiés : professeurs de français, maths, physique, technologie, histoire, anglais, sport mais aussi documentaliste et principal. C'est dire que les A trouvent dans l'établissement beaucoup plus de sources d'explications que les B (ou davantage d'adultes à harceler de questions !) Vient ensuite la famille (17 fois dont 11 fois le père, 3 fois la mère et 3 fois "mes parents" : 37,70%) et enfin 7 "autres adultes". Lorsque ce sont les pairs qui expliquent, l'opposition avec les 5^è B est encore plus remarquable : la famille n'est représentée que par un exemple sur 22 (une soeur) ; les 21 autres sont des **camarades** et dans 5 cas des camarades considérés en **groupe** (j'explique à ma classe, à mon équipe de hand...)

Ces données nous interrogent : elles invitent à affiner le sentiment commun selon lequel les élèves qui réussissent le feraient parce que leurs parents sont capables de "leur expliquer à la maison" ce qu'ils n'auraient pas compris à l'école. Ce n'est pas ainsi que les 5^è A voient les choses : quand ils mettent la main sur des professionnels de l'explication, ils les utilisent ; par ailleurs ils demandent aussi des explications à leurs camarades. Tout se passe comme si les élèves de la "classe qui réussit" avaient compris que leur établissement leur offrait des

quantités de circuits d'explications, diversifiés et disponibles. Les B sembleraient beaucoup moins tabler sur l'école et tenteraient de trouver un recours dans leur famille.

II - EXPLIQUER, QU'EST-CE QUE C'EST ?

Ces éléments sur la situation de communication une fois dégagés, nous n'avons encore rien dit de ce que représente, pour nos cinquièmes, cette activité particulière : "expliquer".

2.1. - Les définitions des élèves et les situations qu'ils décrivent :

La question 7 est un outil très imparfait pour nous éclairer sur ce point. En effet, si on s'en tient aux définitions fournies par les élèves, on trouve que la catégorie la mieux représentée est celle qui associe "expliquer" à "faire comprendre", et cela dans les mêmes proportions à peu près : 13 définitions sur 27 en A (dont un savoureux : "faire comprendre : lui faire mettre dans la tête") et 9 sur 20 en B sont du type : "Expliquer : faire comprendre". Les autres définitions sont très dispersées ; en gros elles s'organisent autour d'éléments qui concourent à l'explication mais ne la définissent pas : "donner des détails, des exemples, des précisions, montrer des documents, répondre à une question" ; ou montrent une assimilation d'"expliquer" à "informer" ("donner des informations, des renseignements") ; à "définir" ; "décrire" ; "apprendre" au sens d'enseigner : 3 réponses en B, 2 en C ; sans compter deux réponses portant sur des éléments de la relation et qui, produites en B, nous paraissent symétriques : "Ecouter attentivement" et "Tenir la personne en attention et tu lui débite sa phrase".

Si maintenant on confronte ces définitions avec ce que les élèves décrivent en 1 et 2 comme des situations d'explication, en cherchant dans quels énoncés, par exemple, le verbe comprendre apparaît, on ne va le reconstruire que 16 fois dans les 155 situations décrites par les A et une seule fois sur 99 en B. En revanche, nous trouvons beaucoup plus souvent des emplois où "expliquer" fonctionne comme synonyme d'"apprendre" au sens d'enseigner, quand ce dernier verbe ne le remplace pas purement et simplement.

2.2. - Expliquer - Pourquoi ? comment ? quelque chose ?

Nous avons donc cherché dans les énoncés recueillis aux questions 1 et 2 ce qui suivait le verbe "expliquer" quand il apparaissait (en prenant compte également les "apprendre" synonymes d'"expliquer").

- En B viennent largement en tête des énoncés du type "expliquer **COMMENT**" : sur 97 énoncés, 58 (60%) sont de ce type. Nous y ajouterons un "Expliquer à" (faire du roller skate) qui met bien en évidence l'assimilation expliquer/apprendre-enseigner. 25 de ces énoncés sont suivis d'un **FAIRE** sous diverses formes : faire + SN ("(faire des pruneaux d'Agen"/"ce devoir" ; "comment on fait ; comment il faut faire ; comment faire pour ; comment on doit faire"...). Ensuite, dans 18,5% des cas, expliquer est suivi d'un SN

("expliquer un devoir, ma mauvaise note, la politesse"). (18 énoncés). Dans 14 cas, on trouve "apprendre" en lieu et place d' "expliquer" ("j'apprends à faire du vélo à ma soeur"). Les 6 énoncés restant se répartissent entre "expliquer CE QUE" (3), "expliquer QUE" (2) et "expliquer QUAND" (1). Aucun exemple d'expliquer "où" ni d'expliquer **POURQUOI**.

- En A, on ne retrouve pas cette prédominance d'énoncés en "Expliquer **COMMENT**". Viennent d'abord les occurrences d' "expliquer" suivi d'un SN : 59 exemples sur 133 (44,30%) ; puis les énoncés en "expliquer **COMMENT** : 37 (27,80%) 15 cas d' "expliquer **CE QUE**" (11,25%), 11 "expliquer **Où**", 7 "expliquer **QUE** (auxquels on peut ajouter un "expliquer de" : "expliquer d'être sage"). 3 exemples où "apprendre" est utilisé au lieu d' "expliquer" ; enfin (et un seul) expliquer **POURQUOI**.

Donc majorité importante d' "expliquer comment" en B ; répartition différente en A ; absence du **POURQUOI**. Mais la différence dans la répartition des formes syntaxiques repérées dans les deux classes ne doit pas nous faire conclure précipitamment.

2.3. - Expliquer / dire comment faire :

En effet il semblerait, à ce stade, que la représentation dominante de ce qu'est "expliquer" pour les B serait : "apprendre à faire" ou plus exactement "fournir à quelqu'un un programme d'actions successives pour qu'il puisse réaliser une tâche". Exemples typiques de tels "programmes" (dont le succès peut sembler plus ou moins garanti) : "comment on change une bougie de voiture : le chose tu coupes la batterie, 2e chose tu dévisses la bougie, 3e chose tu en mets une autre", ou : "On m'a appris à lire : 1) on prend un livre, 2) on apprend l'alphabet. Et sur le livre on déchiffre les lettres".

Mais en va-t-il vraiment autrement pour les A ?

Remarquons d'abord qu'**expliquer comment** a très souvent le sens relevé plus haut, mais pas toujours. Ainsi, en B, 7 occurrences d' "expliquer comment" s'en écartent : 2 se rapprochent d'une explication causale (**POURQUOI**) : "J'ai expliqué à ma mère comment j'ai pu avoir un 19 / un onze "(la bonne note serait-elle dans cette classe une énigme demandant éclaircissement ?) ; un autre cas évoque l'éclaircissement d'un phénomène naturel bien connu : "comment est constitué le corps humain" ; les 4 autres se rapprochent de la description ("comment est mon bureau"..)

Et surtout, si nous reprenons les 59 exemples, en A, dans lesquels "expliquer" est suivi d'un SN, nous nous apercevons que 21 au moins correspondent à une représentation : "expliquer = dire comment faire" : "expliquer son travail / ses devoirs / ses exercices / notre rôle à nous délégués..." On n'y a pas rangé des occurrences comme "il m'a expliqué la géométrie", qui signifient pourtant souvent pour les élèves : "l'exercice de géométrie que nous avons à rendre pour demain" par exemple. Si on s'en tient à cette estimation prudente de 21 cas, si on les ajoute au 35 "expliquer comment" au sens de "comment faire pour" relevés dans cette classe et aux 3 cas où "expliquer" est synonyme d' "apprendre", plus 6 cas du type

"ce qu'il faut faire pour..." on obtient au moins 65 cas où on peut être raisonnablement sûr qu'expliquer signifie "donner le programme d'actions nécessaire pour faire..." C'est-à-dire bien près de la moitié. Ce n'est pas une majorité écrasante comme en B, mais c'est quand même ce qui vient en tête. Dans les deux classes, on aurait donc tout à fait tort de négliger l'importance d'une représentation de l'explication très centrée sur la pratique, sur des "faire". Est-ce là ce que nous adultes entendons par expliquer ?

CONCLUSION : EXPLIQUER... COMMENT ?

A l'issue de cette première lecture, (imparfaite, approximative, d'un matériel restreint, recueilli sans grand contrôle), il semble que ce qui différencie ces deux classes-là, celle qui réussit et l'autre non, c'est nettement la façon dont elles se situent dans la situation de communication "expliquer", ou, plus précisément, la façon dont elles se représentent l'école comme lieu où on peut expliquer et recevoir des explications.

C'est beaucoup moins la façon dont elles se représentent ce qu'est expliquer. Et nous aurions intérêt à réfléchir sur cette représentation et notamment aux deux sens d'"expliquer comment" bien mis en évidence par ces deux situations rapportées par des élèves :

- (1) "Mon père m'a expliqué comment conduire une voiture".
- (2) "Mon professeur de technologie m'explique comment les voitures roulent".

On peut très bien, dans la vie quotidienne, être capable d'expliquer (1) sans pour autant pouvoir expliquer (2), ce qui ne posera problème que dans des situations exceptionnelles (panne sur une route déserte...). Inversement, il semblerait qu'à l'école on puisse expliquer (2) ou qu'il faille expliquer (2) sans du tout se référer à (1). Or, si nos élèves ont de l'explication une représentation dynamique, liée à l'action sur les objets, si pour eux expliquer c'est d'abord savoir "dire comment faire", on aurait tort de ne pas s'appuyer sur cette représentation pour créer des situations où ce "comment faire" serve à construire l'explication du "comment ça fonctionne" ; nous nous référons ici notamment à ce qui fait le cadre de notre recherche, le travail en projet.

NOTES

1. Cette semaine-là, les heures de français et de biologie étaient consacrées à la lecture de nouvelles de science-fiction et d'articles de vulgarisation scientifique pour les jeunes. Sur la "semaine-lecture", cf. C. MASSERON, "Pratiques", n°35, p.65.
2. "domaine" au sens de Gisèle G. SHWHIND-HOLZER, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, LAL, Hatier-Crédif, 1981, p.33 : "concept sociolinguistique, le domaine est une unité qui correspond aux sphères d'activité d'une société et qui implique une relation d'appropriation entre contextes institutionnels et conduites communicatives... Une communauté se subdivise en

domaines (familles, école, secteur professionnel, médias...) ordinairement associés à des comportements différenciés". A distinguer des lieux.

3. En réalité, trois élèves de A n'ont fourni que 2 situations "j'explique" alors qu'un élève particulier n'a fourni aux deux questions que des situations où il expliquait lui-même - en se présentant comme "relais" d'explications : le professeur explique et j'explique au camarade qui est à côté de moi.
4. Voir le travail déjà ancien mais toujours pertinent du CRESAS, *L'Echec scolaire n'est pas une fatalité*, ESF, 1981, notamment, ch.6.
5. Sauf deux intéressantes exceptions : "Je m'explique quand je ne comprends pas" (A) et "J'explique à mon chien la politesse" (B).
6. "Si j'étais médecin, j'expliquerais à un amnésique où il est" ; "Si j'étais boursier et qu'on me demande pourquoi les prix montent, je le lui expliquerais".

Dans le courrier de **Repères**

Revue... des Revues

ENJEUX

n°8, hiver 1985

CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur

Au sommaire :

Marie-Louise MOREAU : "Un autre code de terminologie grammaticale" - Jean-Marie DOUTRELOUX : "Au programme : l'oral" - Isabelle LEGROS : Note de lecture : "Et l'oral alors ?" - Dominique LAFONTAINE : "Rapport oral/écrit : où est la différence ? Une enquête auprès d'enseignants" - Thierry HULHOVEN et Charles FRANKEN : "Une pratique du français langue maternelle : les variations d'écriture" - Jacqueline HERTAY : "Robert Pinget, alchimiste des riens (II)" - Maryse HUPEZ : "Enquête 1984-1985 sur la pédagogie du français dans l'enseignement technique catholique".

LES TRAINS, 1ère classe, 2ème classe..., de la 6e à la 4e.

TYPOLOGIE DES TEXTES ET DES DISCOURS

D. BRASSART, M.-M. CAUTERMAN, F. DARRAS,
I. DELCAMBRE, B. GRACZYK,
Equipe INRP, Lille, (février 1986).

L'article qui suit - ainsi que la démarche pédagogique dont il constitue une analyse partielle - a deux objectifs méthodologiquement distincts :

- 1°) Tenter de décrire la ou les façon(s) dont les élèves de collège **typologisent** les textes, les discours qu'ils peuvent / doivent lire, voire écrire dans leur vie sociale ou scolaire. Ce domaine d'investigation, et d'interventions didactiques, nous semble important dans la mesure où la connaissance que les élèves de collège ont, ou n'ont pas, des différents **types** de textes, et en particulier de leurs "superstructures typologiques", explique pour une part leurs performances en lecture ("anticipation généralisée") et en "écriture" ("planification textuelle"). Nous faisons donc nôtre une des hypothèses de la psychologie cognitive en matière de compréhension et de production de textes écrits.
- 2°) Tenter de décrire la ou les façon(s) dont les élèves de collège **expliquent** (ou **justifient** ? ou **argumentent** ?) leur propre typologie. La connaissance de "l'explicandum" n'est en effet pas la seule variable qui rende compte des performances explicatives des élèves : elles dépendent aussi de leur compétence langagière et plus particulièrement explicative.

I - DESCRIPTIF DU MATERIEL ET DE LA DEMARCHE

La démarche élaborée cherche à recueillir des informations sur :

- les connaissances des élèves en matière de types de textes ;
- les connaissances des élèves en matière de fonctions des discours ;
- la capacité des élèves à justifier leurs réponses et leurs changements d'analyse (en relation avec leur capacité à changer d'hypothèse) ;
- la "sensibilité" des élèves aux critères permettant dans un deuxième temps de distinguer les textes : quels sont les critères majoritairement retenus ? Les élèves voient-ils les variations typographiques, les images, les marques diverses qui sont à la périphérie des textes ? Leur lecture prend-elle en compte ces indices ? Si oui, parviennent-ils à les mentionner explicitement ?

1°) Deux documents ont servi de support à cette enquête :

- le premier document comporte 15 textes, ayant pour thème commun "le train", dactylographiés, afin d'effacer les marques spécifiques de mise en page, de typographie;
- le second document est constitué des photocopies des originaux en totalité ou en partie des 15 textes.

2°) La démarche

Elle a été menée dans deux classes de 6ème, deux classes de 5ème, une classe de 4ème - classes hétérogènes - au cours du premier trimestre 85-86.

L'objectif étant d'établir un "état des lieux", le travail a été effectué individuellement, par écrit.

Etape I

Les élèves ont reçu le premier document dactylographié et un questionnaire à compléter.

Pour chaque texte, ils avaient à formuler une hypothèse sur :

- l'origine,
- la fonction.

Tu as sous les yeux un dossier de textes qui parlent de train. Ils viennent de livres et de documents divers.

Indique pour chaque texte dans quel genre de livres ou de documents on pourrait le trouver, et dans quel but il a été écrit (pour quoi faire).

Pour répondre, utilise un stylo bleu.

TEXTE A : 1) On pourrait le trouver dans

2) On l'a écrit pour.....

Le temps étant contraint (une heure), les élèves étaient invités à effectuer une lecture rapide, à "survoler" l'ensemble du document pour en prendre connaissance et pour traiter d'abord les textes qui leur paraissaient les plus faciles.

Etape II

Dans l'heure suivante, les élèves ont reçu en plus du document I et de leur première feuille de réponses le document II et une seconde feuille-questionnaire.

Il leur était alors demandé de confirmer ou d'infirmer, au vu des photocopies, les hypothèses formulées au cours de l'étape I, et d'explicitier les critères qui les amenaient à changer ou non d'avis.

Voici maintenant un deuxième dossier. En le lisant, tu vas peut-être avoir d'autres idées sur l'origine des textes du premier dossier.

Ne modifie pas ta lère feuille, mais si tu as changé d'avis pour certains textes, indique-le sur cette feuille-ci, en utilisant un stylo rouge. Précise pourquoi tu changes d'avis.

Pour d'autres textes, tu vas peut-être te dire au contraire : "J'avais raison !". Dans ce cas, explique pourquoi, en regardant le 2ème dossier, tu penses que tu avais raison. Utilise un stylo rouge.

TEXTE A : 1) On pourrait le trouver dans
Je change d'avis parce que

OU 2) Je pense que j'avais raison parce que

II - RESULTATS, CHIFFRES, CITATIONS, INTUITIONS

Le travail de dépouillement s'est effectué pour l'instant sur cinq textes : un fait divers (accident de chemin de fer - quotidien régional), un extrait d'une encyclopédie pour jeunes (la locomotive à vapeur), un extrait de "La Bête humaine" de Zola, une publicité pour le TGV, provenant d'un magazine, un énoncé de problème de Mathématique ; et à partir de 60 réponses-élèves (20 à chaque niveau, 6e/5e/4e, issus de sections différentes).

2.1. Les résultats texte par texte

a) Le fait divers :

- La fonction informative est dominante, cependant plus affirmée en 4e qu'en 6e/5e.

- L'identification du texte de presse dès la phase 1 ne pose pas de problème en 4e (mais ce résultat doit être modulé par le fait que les élèves avaient travaillé sur la presse juste avant). Elle est beaucoup plus problématique en 6e avec notamment une confusion entre écrit et audiovisuel. Ex : "On pourrait le trouver dans un journal télévisé. On l'a écrit pour nous annoncer ce qui s'était passé".

b) Le texte d'encyclopédie

- Les 6e ont, semble-t-il, un meilleur score : les fonctions descriptives et explicatives sont repérées pour presque la moitié d'entre eux. Ex. : "On pourrait le trouver dans un livre de locomotive à vapeur. On l'a écrit pour savoir des choses, comme comprendre pourquoi il y a une vapeur dans la locomotive". Autre ex. : "... dans un musée... pour savoir comment était formée la locomotive à vapeur", les 5e tirent le texte vers la fonction didactique et les 4e vers la fonction informative.

- Cependant, tous ont la plus grande difficulté à mettre un nom sur le document ; l'hypothèse que l'on peut formuler ici est que, comme c'est un type de texte simplement utilisé mais non travaillé en tant que tel à l'école, les élèves n'ont pas à son sujet de savoir métatextuel.

c) Le texte de Zola

- La moitié des élèves de 5e, trois quarts en 4e lui attribuent une fonction narrative, pour quelques élèves de 4e seulement, associée à la notion de lecture-plaisir. Ex. : "On l'a écrit pour la lecture, pour passionner les lecteurs". En 6e, le texte est très diversement apprécié : ce genre de texte leur est étranger. On peut faire une réserve sur le choix de ce texte très marqué littérairement ; ils auraient peut-être eu moins de difficulté à repérer la fonction narrative d'un texte extrait d'un récit pour la jeunesse.

D'ailleurs ce que certains élèves en disent (cf 2.4) montre bien l'usage que l'Ecole fait du texte littéraire : il est souvent pris comme texte scolaire !

- La dénomination "livre" prédomine mais très souvent modulée ("livre de crime, d'aventure, de lecture, de bibliothèque, de récit, de B.D."). L'appellation "roman" n'est sûre qu'en 4e (et encore : 9 él./20) avec des efforts de catégorisation par genres : "livre ou roman d'aventure ou d'horreur, roman policier ou de série noire". Dans les autres classes, le terme n'apparaît que très sporadiquement. En 6e, la confusion texte / film réapparaît (cf. le fait divers).

d) La publicité du "Nouvel Observateur"

- Grand désarroi général : c'est le texte où les erreurs sur le thème et les confusions entre thème principal et thème secondaire sont un élément significatif à tous les niveaux, les uns parlant de texte sur l'ordinateur, les autres d'horaires, d'autres encore d'emploi du temps d'hommes d'affaires...

- La fonction argumentative n'est repérée qu'en 5e. Ex. : "On pourrait le trouver dans un document publicitaire. On l'a écrit pour attirer les gens à prendre le train".

- Cette confusion est redoublée au niveau des dénominations : le divers domine, aucune régularité n'est remarquable. Le problème ici est celui d'un texte hétérogène (fonction informative + fonction descriptive subordonnée à une fonction argumentative), dont le propos "les avantages du TGV" est à expliciter à partir du thème dominant "un homme d'affaires dans le train".

e) L'énoncé de math

- La fonction didactique est assez majoritairement repérée, avec cependant en 6e un partage entre fonction informative et fonction didactique (cf en 2.4 une analyse plus détaillée).

- Les dénominations confirment encore plus massivement : 16 élèves en 6e, 19 en 5e, 18 en 4e reconnaissant le manuel de math.

2.2. Les points de vue selon lesquels sont envisagés les textes

. Il nous a semblé pertinent de systématiser cette analyse à cause de régularités frappantes dans les réponses-élèves :

- réponses aux questions 2 ("on l'a écrit pour..." en termes de destinataires et non de fonctions ;
- réponses qui oscillent entre point de vue l'émetteur et point de vue du récepteur, ex. : "on l'a écrit pour mettre les gens au courant" vs "on l'a écrit pour savoir ce qui se passe" (6e fait divers) ; autre ex. : "on l'a écrit pour divertir les gens" vs "pour comprendre l'histoire" (5e Zola).

. Cette répartition des réponses est par ailleurs significative : en effet, **les 6e sont nettement du côté du destinataire et les 4e nettement du côté de l'émetteur**, (sauf sur l'énoncé de math où les réponses sont assez équilibrées aux trois niveaux et sur l'encyclopédie où le rapport Destinataire/Emetteur s'inverse en 6e -- ce texte-là étant aussi celui où ils font le meilleur score).

Cela semble l'indice d'une difficulté qu'ont les élèves de 6e à se décentrer par rapport aux textes, difficulté à envisager le point de vue étranger de celui qui a produit le texte, décentrement qui permet de considérer le texte non seulement selon le thème qu'il développe mais selon une intention de signification.

. En 5e, la répartition des réponses semble être intermédiaire avec cependant **l'apparition de la catégorie "destinataire explicite"** : ce pourrait être l'indice d'une modification dans le rapport au texte (tendance à se décentrer davantage), d'un élargissement des connaissances sur les écrits (produits pour des destinataires spécifiques), en tout cas ici l'indice d'une progression assez régulière dans le traitement opéré sur les textes.

Conclusion partielle

- Les élèves de 4e** semblent bien avoir une maîtrise plus développée sur le texte de presse et le texte narratif. Comparativement, ils semblent plus désarçonnés sur des textes moins canoniques à l'école : le texte descriptif-explicatif de l'encyclopédie et le texte publicitaire à fonctionnement hiérarchisé, non marqué. Cela dit, ils manifestent le plus un décentrement par rapport au texte.
- Chez les 5e**, on aperçoit en formation la capacité à envisager un texte selon l'intention de son émetteur, seul élément de progression linéaire entre la 6e et la 4e, car ils ont souvent un comportement à part : voir par ex. leur réussite sur le texte publicitaire (cf ci-dessus). D'autre part, c'est en 5e qu'apparaissent les non-réponses, apparition significative sur Zola et la publicité. Ce n'est qu'une intuition qu'il faudrait développer sur un nombre plus important de réponses, mais il semble que la progression n'est pas régulière de la 6e à la 4e, en 5e on constate à la fois un creux et une réussite là où les autres achoppent.
- Les 6e**, fort centrés sur leurs expériences de lecteurs, ont tendance à se placer davantage du point de vue du destinataire. Ils manifestent surtout une réussite sur le texte encyclopédique. Par ailleurs la fonction informative semble être

plus souvent retenue par eux que par les 5e/4e : voir par ex. Zola et l'énoncé de math. Peut-on voir dans ces deux faits des traces de l'usage qui est fait des textes à l'école élémentaire ? Ce qui est sûr en tout cas, c'est qu'en élèves appliqués, la non-réponse en phase 1 n'est pas une stratégie qu'ils retiennent facilement, contrairement aux 5e/4e.

2.3. Les conduites d'explication : les réponses en phase 2

On a pu distinguer plusieurs conduites d'explication en phase 2 que l'on va essayer ici de catégoriser :

- l'**explication** se produit dans le cas d'un changement d'hypothèse et explicite les éléments utilisés,
- la **justification** se place également sur le terrain de l'explicite mais dans le cas d'un maintien d'hypothèse,
- l'**autojustification** est une sorte d'absence d'argument, une forme de raisonnement tautologique où n'apparaît pas d'élément d'explication ni de justification explicite, mais qui peut être caractérisé par des conduites particulières détaillées plus loin. Elle se rencontre dans les deux cas, maintien ou changement d'hypothèse.

L'explication/justification semble caractérisée par un "je-vérité" (point de vue de l'émetteur) qui tente de se faire admettre comme un "on-vérité" par le destinataire.

L'autojustification n'est que "je-vérité" et ne cherche pas à être "on-vérité" pour l'autre. C'est un comportement qui consiste à dire "j'ai raison parce que j'ai raison", "j'ai raison puisque j'ai écrit...", comportement circulaire, proche de la répétition. On peut faire l'hypothèse que c'est une conduite induite par le statut de l'erreur dans le monde scolaire. Mieux vaut pour lui dire/se dire qu'il a raison ou (ce qui revient au même) se donner tort parce qu'il a "faux".

Des recouvrements ont lieu entre ces différentes catégories :

- Lorsqu'un changement d'hypothèse est simplement opéré sans être expliqué, on peut le considérer comme une autojustification.
- On a aussi retenu sous le terme "confirmation" une variante de l'autojustification très proche de l'explication (cf plus bas). Ces analyses restent embryonnaires. L'objet de la recherche est précisément de les développer.

2.4. - Les conduites d'explication/justification

a) Des non-réponses :

Elles signifient soit que la phase 2 n'a pas été traitée, soit qu'il y a une modification de la seule dénomination mais sans explication. Il est remarquable de voir la fréquence de ces conduites-là en 6e par rapport aux 5e-4e : c'est comme si la phase 2 ne voulait pas dire grand chose en 6e.

b) En effet, c'est surtout en 4e que la justification semble aller de soi :

- Les 4e expliquent et justifient leurs réponses sur tous les textes (sauf math). Ce travail explicite est loin d'être spontané en 6e/5e où les réponses se répartissent de manière beaucoup plus étalée et sporadique.

- Ce n'est qu'en 4e que, sur le texte de presse, la typographie devient un élément d'explication/justification, de même l'illustration sur l'encyclopédie (mais sans changement de dénomination) ou la publicité : on assiste là à une sorte de réflexe de reconnaissance des textes qui a quelque chose à voir avec la formulation d'une hypothèse généralisée.

- A remarquer aussi en 4e, ce qui peut être épinglé comme savoir scolaire : le prélèvement d'éléments du texte comme conduite d'explication/justification n'est pertinent que sur Zola et l'énoncé de math, comme si ces documents à fonction scolaire produisaient le réflexe de la citation.

- Autre stratégie : Le développement du thème. Malgré le faible nombre d'occurrences, il présente l'intérêt d'être assez souvent utilisé en 6e sur le fait divers/l'encyclopédie/l'énoncé de math et en 5e sur les mêmes textes plus la publicité. Par contre, il l'est très peu en 4e (sauf sur l'encyclopédie) : les documents de phase 2 présentant davantage de texte amènent les 6e et 5e à relire le texte (aussi pour retrouver l'extrait 1 dans le document 2) et donc à s'appuyer sur cette meilleure compréhension pour se justifier : cela montre aussi la dépendance des 6e/5e à l'égard du sens littéral du texte.

c) Quelques exemples d'explication/justification :

. Explication par l'image et la typographie :

Ex. : 4e publicité

"On pourrait le trouver dans une publicité. Je change d'avis parce que je vois l'image et le titre du haut".

En phase 1, il avait écrit "... dans un emploi du temps d'un homme d'affaires... pour qu'il sache ce qu'il doit faire".

. Justification par généralisation par rapport à l'hypothèse 1 :

Ex. : 5e Zola

phase 1 : "... roman policier... nous montrer la rapidité du train"

phase 2 : "j'avais raison, il parle de suspens et d'aventures".

• Justification par modulation de l'hypothèse :

Ex. : 5e encyclopédie

phase 1 : "... un livre de physique... pour apprendre de quoi est constitué une locomotive à vapeur"

phase 2 : "on pourrait le trouver dans une gare. j'ai faux qu'à la 2e question. Je pense que j'avais raison parce qu'il s'agit bien de montrer aux gens de quoi est constitué une locomotive à vapeur".

d) Les modifications en phase 2 portent sur la dénomination que sur les fonctions discursives, qui sont très peu fréquentes, ce qui est vraisemblablement induit par la consigne. Si l'on observe les changements de dénomination en phase 2, on est étonné des modifications : nulles (et pour cause) lorsque le texte a été massivement identifié en phase 1 (comme le fait divers en 5e/4e et l'énoncé de math en 6e/5e/4e -- également comme Zola : peu de modifications aux trois niveaux, ce qui peut s'expliquer par le fait que, pour les élèves, "livre" est synonyme de roman ; voir par ex., l'importance des dénominations "livre" modulées qui diffèrent de l'emploi vague de "livre" pour l'encyclopédie. Le mot "roman" apparaît davantage en phase 1 qu'en phase 2.

On peut aussi avoir l'inverse : pas de changement même si le texte n'a pas été identifié en phase 1 : c'est le cas de l'encyclopédie en 6e/4e.

Si on compare classe par classe, on aperçoit une fois de plus un comportement assez spécifique des 5e : ils réussissent là où les 6e/4e échouent et inversement :

- Ils bougent sur l'encyclopédie en phase 2 mais pas forcément pour trouver de meilleures réponses.
- Ils bougent moins sur la publicité que les 6e/4e mais aussi parce qu'ils avaient fait un bon score en phase 1.

Conclusion partielle

Les relevés d'indices périphériques servent essentiellement à reconnaître l'écrit, à lui donner un nom, beaucoup moins à modifier l'analyse de sa fonction. Ils sont surtout maîtrisés par les 4e pour qui la conduite d'explication/justification d'une réponse semble acquise.

Quelques hypothèses sur ces faits :

- La phase 2 ne sert pas à grand chose. L'hypothèse faite d'emblée est gardée quoi qu'il arrive.
- Les élèves ont du mal à changer d'hypothèse sur les deux questions à la fois (dénomination/fonction).
- Ils régressent en phase 2 : ils changent pour changer, pour respecter la consigne, même quand ils n'ont pas de meilleure idée (cf les réponses des 6e/4e sur la publicité et des 5e sur l'encyclopédie).
- Le poids d'habitudes pédagogiques fait que l'étiquetage l'emporte en importance

sur la compréhension des fonctions ; autre pesanteur : l'habitude des réponses "vrai/faux" n'engage pas au changement d'hypothèse.

2.5. - Les conduites d'autojustification

a) D'abord l'intuition vague

Ex. : "Je n'ai plus la même chose. J'avais mis un livre de crime. Maintenant c'est pas ça" (6e Zola).

b) La simple répétition

Ex. : Phase 1 : "On pourrait le trouver dans un journal. On l'a écrit pour être informé du bilan.

Phase 2 : "Je pense que j'avais raison parce que c'est un journal pour être informé du bilan" (6e Fait divers).

c) L'autojustification à proprement parler : quelques régularités.

. **Autojustification, variante de la répétition** : la phase 2 explicite un peu la phase 1.

Ex. : 5e Publicité

Phase 1 : "On pourrait le trouver dans les gares, où on prend les tickets (revues). On l'a écrit pour faire de la publicité dessus".

Phase 2 : "On pourrait le trouver dans les bureaux de la gare sur des petites fiches. Je pense que j'avais raison parce que c'est pour faire de la publicité sur les trains".

. **L'autojustification est en relation avec une mise à distance de la réponse en phase 1**

- modalisation, renforcement de l'affirmation

Ex. : 4e Zola

Phase 1 : "On pourrait le trouver dans un roman. On l'a écrit pour faire vivre une histoire".

Phase 2 : "Je pense que j'avais raison parce c'est **bien** un roman".

- explicitation du thème, en reprenant la phase 1

Ex. : 6e Encyclopédie

Phase 1 : "... Dans la fabrication des trains... pour savoir comment est-ce en dedans".

Phase 2 : "J'avais raison parce que **ça parle** comment est en dedans et comment est fabriqué un train".

- explicitation de l'origine

Ex. : 6e Math

Phase 1 : "... Dans un livre d'exercices de math... pour savoir si un pourcentage combien on devra payer"

Phase 2 : "Je pense qu'on pourrait le **trouver** dans un livre de math"

- autocitation

Ex : 4e Encyclopédie

Phase 1 : "... Dans un document de locomotive... pour savoir mieux sur celle-ci"

Phase 2 : "J'avais raison parce que ça ressemble à un documentaire de locomotive "pour savoir mieux sur celle-ci""

- référence à la démarche

Ex. : 6e publicité

Phase 2 : "J'avais raison parce que j'ai vu sur l'image du 2° dossier et je pense que j'ai bien écrit ce qu'il fallait"

d) La confirmation

Elle consiste en une mise en parallèle des documents phase 1/phase 2 et en une sélection d'éléments justificatifs. "J'avais raison parce que le document est plus clair, parce que j'ai lu un peu plus et que j'en tire tel élément d'explication". Sans cette explicitation, on se retrouve simplement dans le cas de figure précédent, l'autojustification.

Quelques variantes de ces conduites de confirmation :

- reprise de la phase 1 + un ajout (ici souligné)

Ex. : 6e Encyclopédie

Phase 2 : "On pourrait le trouver dans un document de locomotive. Je pense que j'avais raison parce qu'on peut savoir faire marcher une locomotive avec le modèle".

Ex. : 4e Math

Phase 2 : "Je pense que j'avais raison car cela provient d'un problème mais c'est un exercice d'application".

Les ajouts sont issus des illustrations (ex. 1), d'un prélèvement d'éléments du texte (ex. 2).

- développement du thème et autocitation

Ex. : 4e Encyclopédie

Phase 1 : "... Un livre de mécanique des trains... pour en savoir plus".

Phase 2 : "J'avais raison parce qu'on parle de quoi il est constitué donc je la classe dans "la mécanique des trains"

Ces diverses conduites ici détaillées ne concernent en fait que peu d'élèves, mais essentiellement les 6e, et parmi toutes ces conduites, c'est l'autojustification qui domine. Ensuite la répétition simple est fréquente en 6e, la confirmation presque absente. Dès la 5e, au contraire, la confirmation l'emporte sur la répétition qui disparaît en 4e. C'est à rapprocher du fait que ce n'est qu'en 4e que la justification semble aller de soi.

2.6. Les représentations des élèves sur les savoirs et les connaissances

Le corpus présentant des textes scolaires, il nous est apparu que les élèves mettaient en oeuvre dans l'analyse des fonctions qu'ils leur attribuent, des représentations fort intéressantes à repérer.

Ainsi, l'énoncé de math dont la fonction didactique ("apprendre à raisonner" 6e/5e ou, selon le point de vue de l'enseignant, "enseigner les math" 5e, "voir si on a du raisonnement" 6e) n'est pas prédominante dans les réponses-élèves, se voit très souvent attribuer une finalité extrascolaire et utilitaire : "nous faire résoudre des problèmes courants" 5e, "savoir combien on doit payer" 6e "quand il y a une réduction" 5e. Cette image des math à utilité quotidienne est à croiser avec cette réponse d'un élève de 5e "c'est pour les élèves, leur avenir, leur métier". La finalité scolaire vague rencontre ici la précédente pour nous dresser une représentation des apprentissages scolaires directement "utiles pour la vie".

Le texte de Zola est celui qui, de ce point de vue, a suscité le plus de réponses intéressantes : seul texte littéraire, mêlé à tous les autres dans les deux liasses de documents, il fait surgir les représentations des élèves non seulement sur le texte littéraire mais aussi sur l'enseignement du français.

Par exemple, un élève de 5e écrit "c'est un roman policier... pour nous montrer la rapidité du train", un élève de 4e "c'est un livre de lecture: manuel scolaire... pour faire comprendre au lecteur comment est formé un train". Est présente ici l'idée que la littérature informe, sa fonction référentielle en quelque sorte, d'autant plus quand il s'agit d'une littérature enseignée. Les manuels ne se font pas faute, le cas échéant, d'insister sur l'aspect documentaire, la valeur de "vérité" des textes littéraires donnés à lire aux élèves.

A ranger aussi dans cette catégorie, l'élève de 5e qui ne repère pas le roman en phase 1 mais forme l'hypothèse que c'est un article de journal "pour savoir s'il y a des témoins" : la forme narrative du texte, présente dans les récits de presse, n'est pas incompatible avec cette action sur le réel que semble envisager l'élève.

Le texte romanesque apparaît ici comme typique du texte donné à lire en classe de français : ainsi, un élève de 5e passe de "un texte pour faire une histoire" à "un livre de lecture". Voir plus haut où livre de lecture égale manuel scolaire. Ce même élève d'ailleurs confirme en phase 2 que c'est bien un manuel à cause "des titres situés au-dessus des deux textes" en faisant une confusion sur les deux titres courants *La Bête Humaine* et *Les Rougon Macquart*.

Un autre élève de 5e va plus loin : "c'est un livre de lecture écrit pour ceux qui aiment le suspens, l'horreur", en phase 2 "on pourrait le trouver dans un livre de lecture (école); je change d'avis parce que c'est un texte un peu d'horreur et on ne travaille pas ça à l'école". On voit le travail d'affinement que fait l'élève : la perception de ce livre comme scolaire lui pose problème, car alors, il y a contradiction entre la fonction scolaire et le thème jugé non scolaire.

Autre réaction (4e) : phase 1 "c'est un livre policier" phase 2 "c'est écrit en bon français" qui cible plus le texte romanesque, voire littéraire que le genre policier, et le met en relation avec les pratiques normatives et/ou les marques stylistiques abondantes du texte de Zola.

C'est ce genre de réaction qui peut faire penser que ce texte est comme un piège pour les élèves : plus marqué littérairement et stylistiquement que simplement narratif.

Ainsi de l'élève de 5e qui repérait le texte comme venant d'un journal : en phase 2, il change d'hypothèse "c'est un livre de français, cela vient d'une poésie". L'abondance de "grands mots", de figures peut justifier une telle erreur.

Autre brouillage des catégories : un élève de 5e qui écrit en phase 1 "c'est un livre de dictée, pour apprendre l'orthographe". En phase 2, "il s'agit bien d'une dictée. C'est un texte de dictée car on n'a pas l'impression qu'il nous parle. Lorsque c'est un document, on parle au téléspectateur". A part la confusion lecteur/téléspectateur que l'on a déjà signalée, il faut remarquer la typologie sommaire effectuée par cet élève : dictée et document se différencient par présence ou absence de narrateur. Analyse juste de ce passage de Zola mais quelle leçon pour les profs de français à nous sommes de voir ainsi la littérature réduite à cette fonction didactique.

Se trouvait aussi dans le corpus un **article de dictionnaire** à propos duquel, en phase 1, se retrouvent des analyses proches de celles que l'on a faites sur l'énoncé de math : c'est pour "être informé des trains" 6e, "dire comment c'est un train" 6e, "donner toutes les indications sur le train" 5e, "informer les gens" 4e, etc... Que peuvent faire d'un dictionnaire tous ces élèves s'ils ont en tête cette représentation-là ?

Car il ne s'agit pas ici de l'identification du texte, qui n'est assurée qu'en phase 2 à cause de la typographie (en phase 1, on trouve par ex. une réponse de ce genre "c'est un message adressé à un chauffeur de train" 4e) mais bien de la fonction assignée explicitement à l'objet dictionnaire. Un élève de 5e propose en phase 1 "c'est un livre d'orthographe, pour dire comment ça se prononce et s'écrit" : l'orthographe, toujours lié au mot !

III - STRATEGIES DE QUELQUES ELEVES FACE A LA TACHE

Il paraît utile de préciser que l'analyse de la globalité des 15 réponses fournies par un élève sur l'ensemble de la tâche est loin d'être un indicateur absolument fiable des compétences de ce sus-dit élève à identifier types de textes et fonctions discursives, voir (par inférence) à comprendre et à produire des textes et des discours. Interviennent nombre de facteurs qui sont autant de variables quasi impondérables : rapport de l'élève à la tâche, compréhension de la consigne et des attentes implicites, adaptation à un type d'exercice inusité pour la plupart, résolution qui passe par l'utilisation du "papier-crayon", type de consignes qui active une compétence de type épi - ou métalangagier. Ces réserves faites, des stratégies dominantes se dégagent à partir de l'analyse de quelque cas d'élèves particulièrement contrastés.

3.1. - Une relation de non-dépendance entre les compétences requises pour satisfaire, en phase 1 de la démarche, aux questions 1 et 2 (cf 1.2.)

La capacité à repérer la diversité des fonctions des écrits proposés n'est pas nécessairement liée à la capacité à nommer les types de textes correspondants, étant entendu que de toute façon, il n'y a pas relation bi-univoque entre type de texte et fonction discursive.

Un élève de 6e identifie les fonctions par le recours à des verbes très variés : "informer, renseigner, apprendre, faire de la publicité, connaître, montrer que, montrer ce que, pouvoir calculer, raconter" ; il formule la fonction prescriptive des écrits par l'emploi de la construction **pour que** ("pour que les élèves puissent le lire", "pour que les gens créent un réseau") ; il a l'intuition d'une distinction fine entre **renseigner** et **informer** par des précisions apportées dans des expansions (il écrit : "informer les personnes" - **informer**, et "informer les personnes qui font un voyage en train" - **renseigner**). Cette compétence manifeste s'accompagne d'ailleurs d'un embarras réel à dénommer les types de ces mêmes textes : il propose fréquemment des réponses du type "un livre de... , un livre qui... , un livre sur... ," suivi d'une expansion qui est en fait le développement du thème.

Telle autre élève de 5e, inversement, est à la recherche de la dénomination "juste" : dès la phase 1, elle propose une grande variété d'étiquetage ("journal, magazine, encyclopédie, rubrique, mode d'emploi, affiche publicitaire"), mobilise son énergie en phase 2 à passer par exemple de "rubrique" à "journal" (avec une définition de ce qu'est pour elle une rubrique), d'"affiche publicitaire" à "réclame", de "livre d'encyclopédie" à "livre sur les locomotives" - et ce, avec plus ou moins de bonheur. Signe en tout cas d'un apprentissage en train de se faire mais qui, corrélativement (?), semble s'accompagner d'une faible capacité - ou semble la mettre en sommeil - à répondre à la deuxième question (5 non-réponses, 5 réponses très "floues").

3.2. - Une relation de relative dépendance entre la capacité à identifier des fonctions diversifiées et le fait de procéder à un calcul d'intentions prêtées à un énonciateur présumé

La capacité à inscrire un texte dans un acte de discours semble être directement déterminée par la capacité à se décentrer par rapport à ce texte, dit autrement à envisager **le point de vue de l'émetteur**. L'atteste le cas de cet élève de 6e cité précédemment qui, par la variété des verbes et des tournures syntaxiques employés pour formuler les fonctions discursives des textes, prête à des énonciateurs présumés des intentions en direction de destinataires potentiels.

Cibler explicitement un destinataire (le **pour quoi** se trouvant transformé en **pour qui**) à la question 2 de la phase 1 paraît être un type de réponse intermédiaire, trace de l'inscription d'un écrit/discours dans un circuit de production ; reste à construire l'autre bout de la chaîne, c'est-à-dire l'origine de cet écrit. Cette stratégie nous permet néanmoins dans bien des cas d'inférer la fonction assignée implicitement aux textes par les élèves. Par exemple, une élève écrit, à propos de l'extrait de l'encyclopédie pour la jeunesse que c'est "pour les étudiants en locomotive" : la fonction didactique est perçue ; quant à l'article de presse sur le service d'hiver à la SNCF, c'est "pour ceux qui veulent faire un voyage un jour" : l'éventualité contenue dans "un jour" est le signe d'une intuition de la fonction **enseigner**.

A noter également que cette même élève satisfait à la première question en indiquant le lieu où l'on pourrait se procurer ces écrits. Réponses qui sont d'ailleurs opérationnelles dans certains cas (par exemple "la gare") et qui sont vraisemblablement orientées par la phrase inductrice : "on pourrait le trouver dans..."

Ne pouvoir envisager que **le point de vue du destinataire** (le sien ?) interdit la mise en relation texte / acte de discours, comme l'atteste le cas d'une élève de 6e qui, pour la question 2 de la phase 1, emploie exclusivement le verbe SAVOIR (savoir que..., savoir comment..., savoir + GN) suivi généralement d'un développement du thème. Un écrit, ça sert à savoir ! ... Qu'il puisse s'inscrire dans un circuit de production ou d'échange ? Allons donc... Mais stoppons là : il y a risque de déraillement si l'on se met à interroger par **Les Trains** le type de rapport à l'écrit engendré par les pratiques scolaires et sociales dominantes.

Une élève devient même productrice de la fiche SNCF sur les prix des billets TGV : "nous avons marqué les prix sur une carte pour ceux qui veulent faire un voyage". Signe d'une confusion destinataire/-teur ? Signe, au contraire, d'un début de capacité à distancier par prise de rôle ?

3.3. - Le repérage d'indices (aux phases 1 et 2) dont le traitement s'avère parfois difficile

Ainsi, une élève semble submergée par les données recueillies qu'elle essaie d'organiser - dans l'exemple qui suit, malencontreusement : l'encart publicitaire pour un grossiste de trains miniatures devient "un livre de train qui est écrit

(avec) les alphabets". Réponse qui laisserait à tout le moins perplexe si notant ensuite qu'il a écrit pour "savoir nous expliquer ce qu'est "bâtiments HO, N, Z..." (codification des différentes pièces d'un réseau miniature portée sur l'encart), elle ne proposait pas en fait quelques indicateurs sur le processus de compréhension mis en oeuvre. Sur un autre texte, cette même élève découvrant en phase 2 la photocopie de l'article de presse (fait divers) est conduite à remettre en cause - explicitement - l'hypothèse généralisée qu'elle avait formulée sur ce même texte en phase 1 et à identifier le traitement erroné d'un indice qui était non pertinent : en phase 1 ce fait divers était pour elle "un livre (de) policier ou roman" ; en phase 2, elle en fait "un journal ; j'avais mis roman policier à cause de "série noire"" - titre de l'article : "Rail : la série noire continue". Des relevés identiques sont possibles dans les travaux de plusieurs élèves. Provoquer des situations où les élèves soient conduits à valider, infirmer ou modifier leur hypothèse généralisée sur un texte était bien un des objectifs de la démarche mise en place.

3.4. - Quelques procédures d'explication sollicitée en phase 2 par les phrases inductrices "j'avais raison parce que...", "je change d'avis parce que...."

Un certain nombre de constantes se dégagent, voire pour quelques élèves le recours à telle ou telle procédure devient exclusif d'autres procédures possibles.

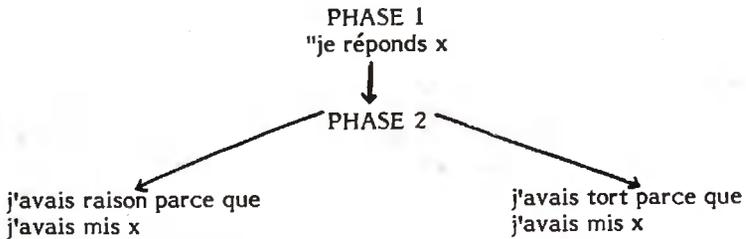
a - L'évidence du choc de la lecture des photocopies des originaux :

Énoncer le fait d'avoir lu prend statut d'argument ou d'explication pour justifier ou réfuter les réponses apportées en phase 1 ; "j'avais raison / je change d'avis parce que j'ai lu" est ainsi la réponse dominante d'une élève de 6e. Il est intéressant de noter qu'un changement d'analyse entre les phases 1 et 2 s'accompagne parfois chez cette même élève - et chez d'autres - d'une modalisation qui tend à minimiser les difficultés de la tâche : "ça parlait tout simplement combien de kilomètres à peu près on peut faire".

Une autre élève convoque explicitement l'évidence de la révélation : "ça se voit qu'il parle aux gens", "ça se voit que c'est un problème". "rien qu'à voir l'énoncé, j'ai tout compris", écrit un autre élève de 5e. Conduite qui semble se doubler d'une évaluation portée sur ces mêmes textes : pour le fait divers, "les phrases sont bien construites" ; dans la brochure SNCF, "c'est bien présenté" et quant à "la Bête Humaine", "c'est bien ponctué" etc...

b - Une tendance à répéter à l'identique les réponses apportées en phase 1 :

Ainsi une élève de 5e utilise systématiquement cette procédure en lui assignant tantôt le statut d'argument-pour en cas de confirmation en phase 2, tantôt le statut d'argument-contre en cas d'infirmer, selon un modèle du type :



Procédure de protection contre d'éventuelles contradictions internes qui apparaissent dans les travaux de certains élèves ? Procédure dont la réplique exacte serait de se donner tort systématiquement (cas d'un élève ?) A questionner aussi vraisemblablement dans l'analyse de ces stratégies l'ampleur de la tâche et la masse des documents à compiler.

c - Une compréhension de la démarche et des consignes qui repose sur l'hypothèse que les textes proposés à la phase 2 ne sont peut-être pas les mêmes que ceux de la phase 1 :

"C'est le même texte que celui de la première polycopie. Donc je marque toujours la même chose". Stratégie qui amène cette élève de 5e à infirmer les réponses apportées en phase 1 en se fondant sur une comparaison du volume des informations (tendance confortée par le fait que certains textes dactylographiés ne sont que des fragments par rapport aux photocopies des originaux) : "la première photocopie parle simplement de la réservation et la seconde, elle parle de tarifs JVS, du départ, de bagages dans le train" ..., "ce texte a plus de détails, il explique qu'il y a des personnes gravement blessées". En fait, elle propose un développement complémentaire du thème ; cette procédure est à mettre en relation avec le fait que cette même élève tendait, dès la phase 1, au développement du thème à partir de l'inducteur **savoir** (cf. supra).

d - Un recours explicite à la connaissance que les élèves ont du monde, à leur expérience personnelle :

"Dans le journal, il y a toujours des histoires des trains (accidents) et des morts", "quand on doit partir en vacances on ne sait pas l'heure des trains, on va aux renseignements" ... ; mais le recours quasi systématique à cette procédure conduit ce même élève à un contre-sens sur le thème de l'article de presse informant du service d'hiver à la SNCF : "il y a peut-être moins de trains en hiver qu'en été". Telle autre élève de 5e écrit à propos du problème de mathématiques : "c'est écrit \"exercices 4 à 7\" et aussi \"l'application\". En math, on fait l'application".

Ma compétence textuelle / discursive est déterminée par l'état de mes représentations, par ce que je sais ou je crois savoir ; et reste posée la question de l'interaction entre connaissance du monde et connaissance des discours produits dans telle ou telle situation, si l'on accepte le postulat que toute connaissance,

toute représentation informe une mise en mots et en discours. Ce qui conduit parfois à des "erreurs de lecture" par un traitement par concept inadéquat ; ainsi, un élève qui dans ses réponses se caractérise par un recours fréquent à son expérience personnelle, à propos de la fiche technique issue de la revue de bricolage, écrit au vu de la liste du matériel nécessaire portée à gauche, que c'est "comme pour l'école, il nous demande des accessoires et on les prend".

e - L'identification d'un type par la reconnaissance de l'"objet" dans sa matérialité (support, typographie, documents iconographiques) :

Ce même texte est bien repéré en phase 2 par une élève de 5e comme "livre de bricolage, parce qu'il est écrit la page ; il y a des ressorts au milieu, des photos, des petits emblèmes". Mais ces constats la conduisent à dire qu'elle remet en cause les réponses données en phase 1 où elle parlait pourtant de "maquette", d'un écrit qui servait à "expliquer aux gens avec quoi il faut travailler, comment il faut faire". C'est en fait une conduite de description en surface du document et il n'y a pas mise en relation explicite de ces indices "matériels" avec la fonction qui était assignée. A moins que "maquette" n'entre pas pour elle dans la catégorie "bricolage"...

La mise en page, les schémas, avec leurs légendes, de la photocopie de l'encyclopédie pour jeunes sont des éléments déterminants pour une élève qui classe cet écrit en phase 2 dans la catégorie des écrits **pour faire** : "c'est un journal de construction. Il parle simplement comment on doit la fabriquer ; ils font montrer petit à petit la locomotive". Dans l'état de ses connaissances (du monde ? textuelles ? cf. supra), un texte avec des schémas ne peut être qu'une fiche technique qui vise à faire faire, et non à faire comprendre, expliquer.

Un autre élève de 4e utilise de manière systématique l'argument de la matérialité du document : à propos de la publicité pour le TGV, il écrit que c'est "une affiche collée au mur, surtout parce qu'il y a une grande image". Assez fréquemment, il ne nomme pas ses critères d'identification, mais reste dans une reconnaissance diffuse : "ça ressemble à une documentation de voyage. Ça a la forme que je pensais".

f - Des effets de contamination ou les traces d'une opération "spontanée" de tri-classement sur les 15 textes

Les textes environnants déteignent en quelque sorte sur le texte que l'élève analyse, ce qui le conduit à proposer une argumentation procédant par comparaison entre types d'écrits différents. Ainsi, pour l'extrait de la **Bête Humaine**, "on ne pourrait pas le trouver dans un magazine publicitaire, c'est plutôt une histoire" (5e). Ces contaminations de texte à texte provoquent parfois des brouillages regrettables, mais en même temps peuvent donner aux élèves l'intuition de ce que signifie le fait divers comme appartenant à un "journal", et servant "à nous mettre au courant de ce qui se passe dans le monde" ; en phase 2, elle confirme son analyse en écrivant : "ça m'étonnerait qu'on mette le document d'un accident (de train) dans une gare car ça inciterait les gens à ne pas aller dans un train". Se manifeste là une compétence très sûre autour de la notion de discours qui est vraisemblablement activée par la démarche mise en place. Un texte n'est pas réductible à une fonction discursive.

CONCLUSION

Cette enquête sur les compétences d'élèves de la 6^e à la 4^e à typologiser des textes indique des étapes progressives dans le rapport que ces élèves entretiennent, en réception, avec l'écrit ; il se dégage trois stades successifs : lecture du point de vue du destinataire, identification d'un récepteur potentiel, prise en compte du point de vue de l'émetteur et cette dernière étape paraît être la plus opérationnelle pour l'inscription d'un texte dans un acte de discours. Cette progression est à mettre en regard avec ce qui se passe pour les élèves quand ils sont en situation de production et où tout l'enjeu de l'apprentissage est de les aider à se décentrer en tant que "je écrivant" pour qu'ils puissent envisager le point de vue d'un destinataire réel ou virtuel. Dit autrement, de les aider à inscrire un discours dans un circuit de production.

Du côté des classes où ce travail a été mené, après les 2 phases de recherches individuelles, les élèves ont eu à confronter par groupes leurs hypothèses, et ont découvert ensuite - étape d'évaluation - les originaux. A préciser enfin que ce travail mené en tout début d'année scolaire était l'amorce d'une série de démarches visant à l'affinement des caractéristiques des types de textes et des actes de discours. A suivre donc.

QUELQUES ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

SUR LA TYPOLOGIE DES TEXTES ET DES DISCOURS

1. Les travaux de **Poétique** et de **Rhétorique** depuis Aristote jusqu'à...

2. **Linguistique de l'énonciation** :

E. BENVENISTE (1966),
Problèmes de linguistique générale, Gallimard

H. WEINRICH (1973),
Le Temps, Seuil.

J. SIMONIN-GRUMBACH (1975),
"Pour une typologie des discours", in KRISTEVA-RUWET, **langue, discours et société**, Seuil.

En **psycho-linguistique** :

J.P. BRONCKART (1985),
Le fonctionnement des discours, Delachaux et Niestlé.

3. **Fonctions du langage** :

R. JAKOBSON (1963),
Essais de linguistique générale, Minuit.

- J. BRITTON et alii (1975),
The development of writing abilities (11-18), Macmillan.
- F. VANOYE (1983),
"Fonctions du langage et pédagogie de la communication", **Pratiques**,
n°40.
- D. HYMES (1967) et (1972),
"Models of the interaction of language and social life", voir C. BACHMAN
et alii (1981), **Langage et communications sociales**, Crédif-Hatier.
4. Quelques grilles "pédagogiques" :
- Grille de "Bourges", 1975, **Repères**, n°28.
Grille "Legrand, 1979, **Recherches pédagogiques**, n°100.
Grille "Brassart-Gruwez", 1984, **Repères**, n°62.
5. Super-structures typologiques, théories des "schémas" :
- G. DENHIERE (1984),
Il était une fois..., Presses Universitaires de Lille.
- M. FAYOL (1985),
Le récit et sa construction, Delachaux et Niestlé.
- T.E. Van DIJK, W. KINTSCH (1983),
Stratégies of discourse comprehension, Academic Pres.
- J.R. AYES, L.S. FLOWER (1980),
"Identifying the organization of written processes", in L.W. GREGG,
E.R. STEINBERG, **Cognitive processes in writing**, L. Erlbaum Ass.
- C.R. COOPER, A. MATSUHASHI (1983),
"A study of written process", in M. MARTLEW, **The psychology of written
language**, J. Wiley and Sons.
6. Sur l'anticipation généralisées, le traitement de l'information par concept / par
données :
- P.H. LINDSAY, D.A. NORMAN (1980),
Traitement de l'information et comportement humain, Etudes Vivantes.
- D. BRASSART (1984),
"L'effet Foucambert", **Recherches**, n°1, AFEF, LILLE.

**Du pré-élémentaire à l'université.
Pour toutes vos recherches sur l'éducation.**



**institut national
de recherche pédagogique**

DES REVUES : **Revue Française de Pédagogie, Histoire
de l'Éducation, Repères pour la rénovation
de l'enseignement du français.**

DESCOLLECTIONS : **Rencontres Pédagogiques, Cresas, etc**

DES SERIES : **Collèges, Collèges, Collèges...**
et de nombreux ouvrages pluridisciplinaires.

Catalogue sur demande

**INRP — service des publications, 29 rue d'Ulm,
75230 PARIS CEDEX 05 — TÉL. (1) 46 34 90 79 et 80**

TARIFS

(au 1er janvier 1986)

Abonnement annuel (3 numéros)

France 92 F TTC

Étranger 115 FF (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro 35 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

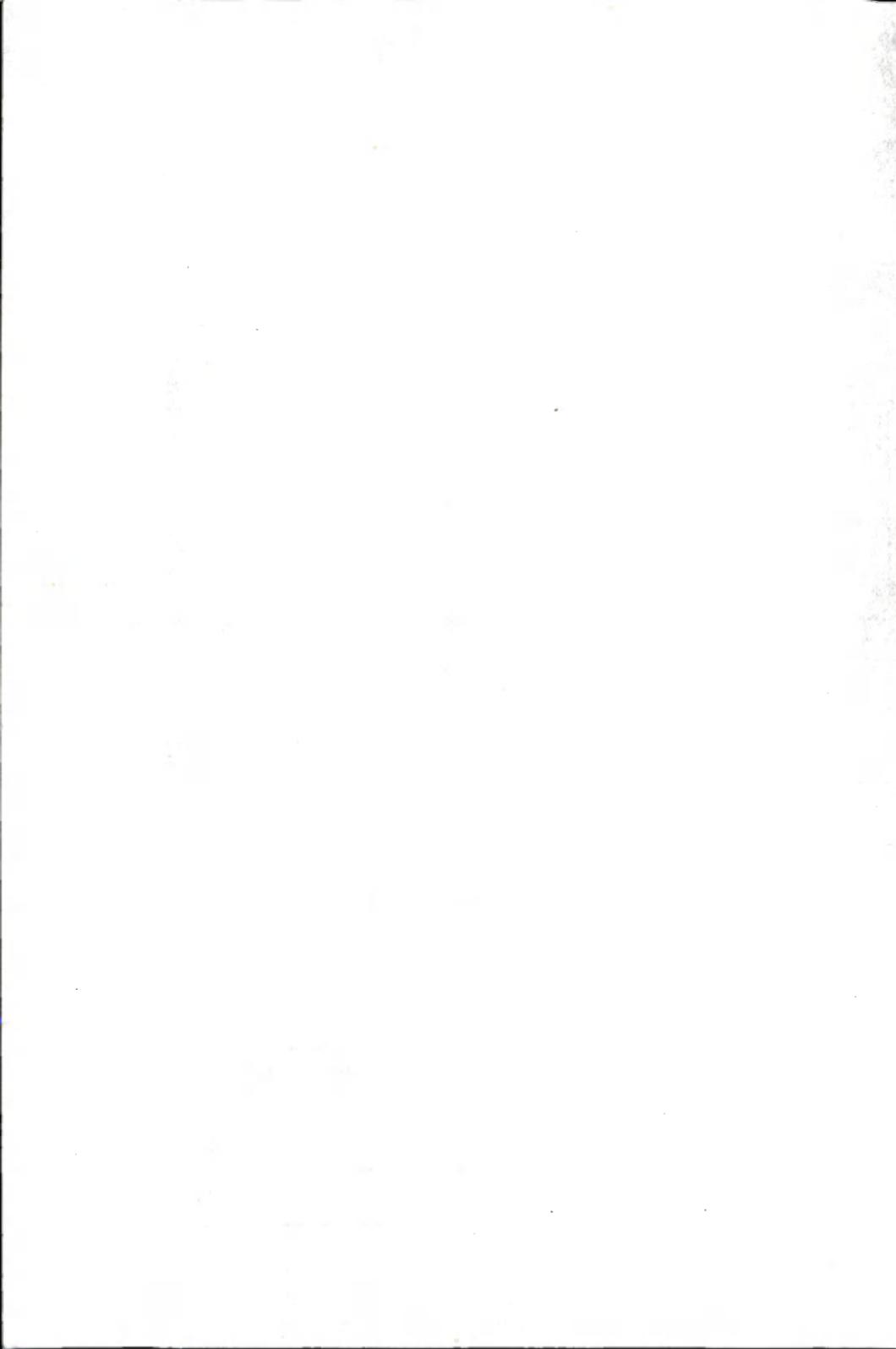
Signature

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.

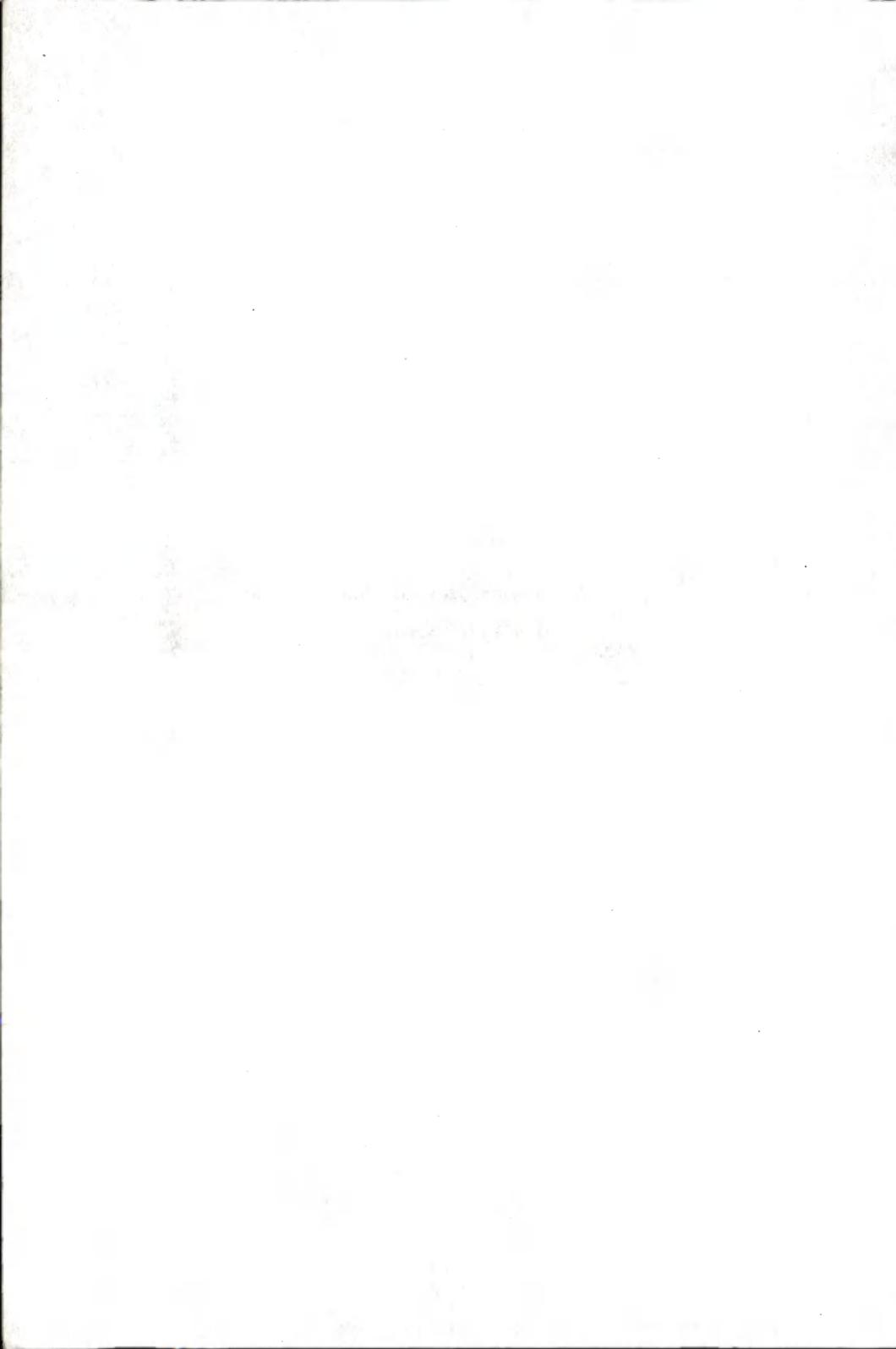
Rappel : Si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser cette demande d'abonnement : un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre abonnement.



Traitement de textes N'S SERVICES

Reproduit par INSTAPRINT S.A.
264-268, rue d'Entraigues - 37059 TOURS CEDEX
Tél. 47 38 16 04

C.P.P.P. n° 1257 ADEP
Le Directeur de la Publication : F. BEST
Dépôt légal : 3ème trimestre 1986



REPERES

pour la rénovation de l'enseignement du français

Un outil de formation et de recherche, par des équipes INRP, vers la réussite de tous.

L'état de recherches en cours dans des classes :

- pour donner des idées d'innovation, donner à discuter ;
- pour montrer les apports possibles des pratiques sociales de la communication orale, écrite, les apports des sciences du langage, des sciences de l'éducation à la didactique du français ;
- pour changer, décrire et évaluer les pratiques de classe, les pratiques de formation.

NUMEROS DISPONIBLES

- n°59 - **Et si le français était une activité d'éveil ?**
N°60 - **Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?**
n°61 - **Ils sont différents !** - Cultures, usages de la langue et pédagogie.
n°62 - **Résolutions de problèmes en français** - Poser autrement la question des activités métalinguistiques en classe
n°63 - **Ils écrivent... Comment évaluer ?** - Quelques pas pour une recherche.
n°64 - **Langue, images et sons en classe.**
n°65 - **Des pratiques langagières aux savoirs.** - Comment favoriser l'objectivation des pratiques ? Pourquoi ? Pour quoi faire ?
n°66 - **Des outils et des procédures pour évaluer les écrits.** - Des projets d'écriture, au travail des élèves sur leurs textes.
n°67 - **Ils parlent autrement.** - Pour une pédagogie de la variation langagière. Langues des familles, des régions, des disciplines scolaires : une réalité présente en classe.

ABONNEMENT 1986

- n°68 - **Le "dit" de l'image.** - Comment apprendre à construire du sens à partir de messages télévisuels, graphiques, gestuels... ? Dans quelles situations de jeu, d'exploration, de réflexion ? Selon quelles stratégies associant la langue et l'image ?
n°69 - **Apprendre à communiquer.** - Quand les élèves travaillent en groupes, argumentent, expliquent, développent des projets, alors apprendre à communiquer devient une nécessité première, au collège comme à l'école.
n°70 - **Problèmes langagiers.** - Où l'on voit que les problèmes posés, résolus diffèrent selon les pratiques langagières rencontrées en classe. Où l'on voit aussi ce qui se passe lorsqu'on part des problèmes de la communication, des discours en situation.

