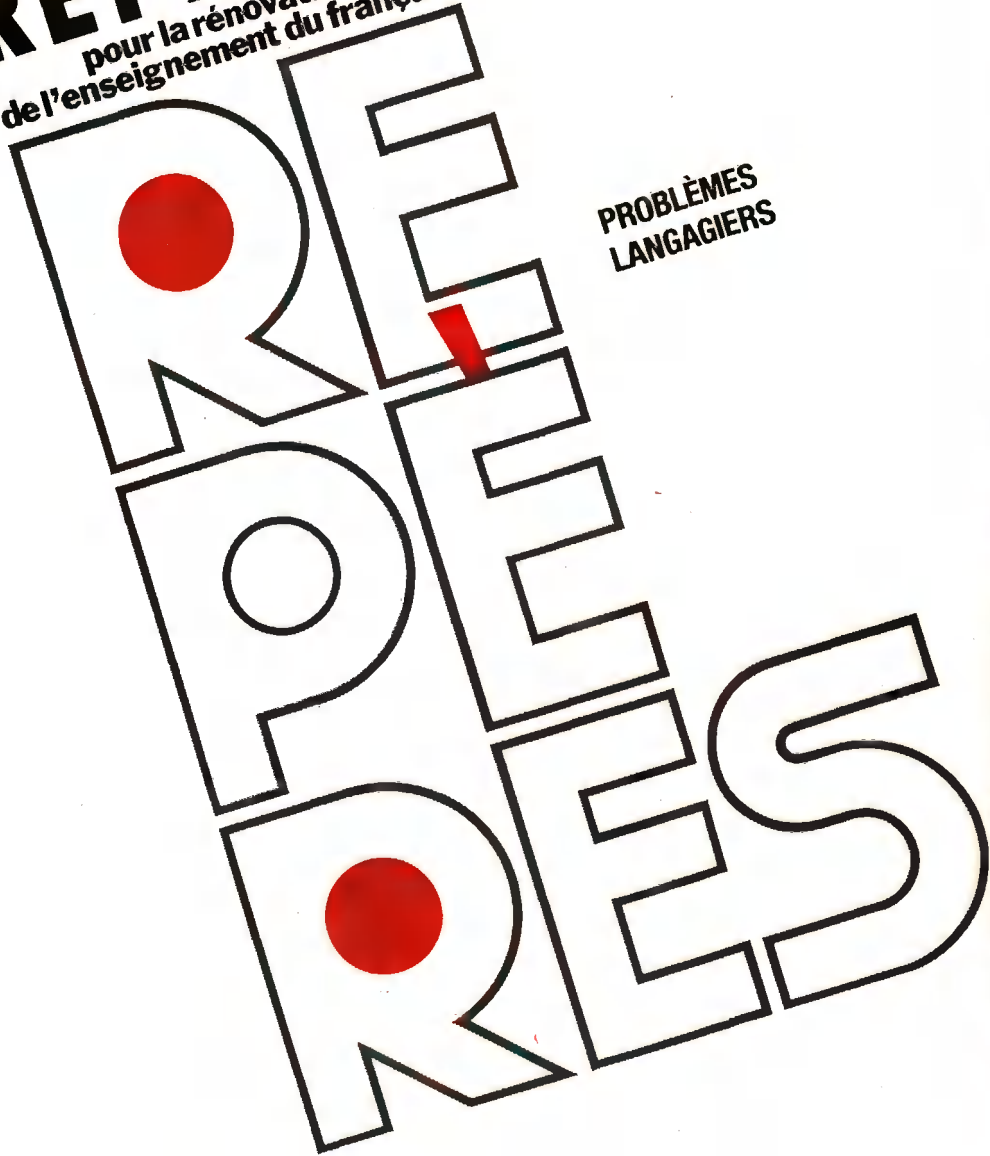


OCT.
1986
N°70

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français



PROBLÈMES
LANGAGIERS

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-dérouiller ou débar contradictoire, discours scientifiques ou poétiques: des paroles à (ap)prendre et à maîtriser.

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

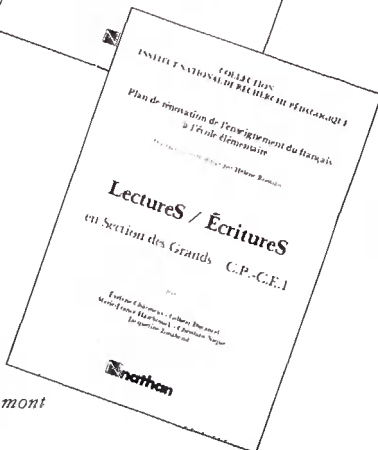
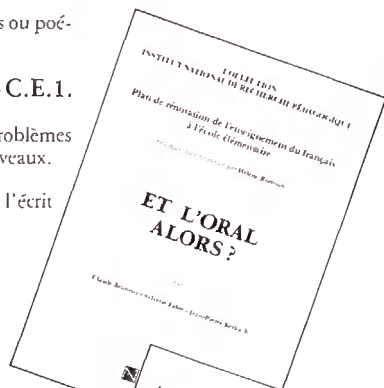
par E. Charmeux, G. Ducancel, J. Zonabend

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 «->» découverte organisée de l'écrit
- lecture «->» écriture
- langue écrite «->» 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. Best

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

POÉSIE POUR TOUS, par F. Sublet et Coll.

Comité de Rédaction :

- Responsables des Groupes de l'Unité de Recherche Français :
 - . Gilbert DUCANCEL, EN d'Amiens, Université Paris V
 - . Claudine GARCIA-DEBANC, EN de Mende
 - . J.François HALTE, EN de Nancy-Maxéville
 - . Bernard Lebrun, directeur d'école, St Quentin
 - . Christiane MARCELLESI, Université de Haute-Normandie
 - . Maurice MAS, EN de Privas
 - . Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
 - . Françoise SUBLET, Université de Toulouse - Ie-Mirail
 - . Jacques TREIGNIER, IDEN, Chartres
 - . Monique YZIQUEL, EN de Quimper.

- Responsable de l'Unité de Recherche Français, de **Repères** :
 - . Hélène ROMIAN, INRP

- Comité Scientifique de l'Unité de Recherche Français :
 - . Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II
 - . Michel FAYOL, Université de Dijon
 - . Frédéric FRANCOIS, Université Paris V
 - . Viviane ISAMBERT-JAMATI, Université Paris V
 - . Louis LEGRAND, Université de Strasbourg
 - . Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Haute-Normandie
 - . Jean PEYTARD, Université de Franche-Comté.

SOMMAIRE

APPRENTISSAGES ET PRATIQUES

- Quels projets d'enseignement ?** 3
par Gilbert DUCANCEL, INRP

ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE

- Des situations de communication aux textes : contraintes et choix** 7
par Suzanne DJEBBOUR et Rosine LARTIGUE, équipe de Melun
- Apprendre à écrire - Changement de discours, changement de problèmes** 19
par Gilbert et Michel DUCANCEL, équipe d'Amiens
- Reécriture : vers un nouveau dogmatisme ?** 31
par Jean-Michel SANDON, équipe de Mâcon
- Ecrire au CP : les problèmes ne sont pas toujours ceux qu'on croit...** 39
par Pierre LECLERC et Viviane COURBOIS, équipe d'Abbeville I
- Apprendre à écrire des textes au CP : une didactique est possible** 49
par Dominique BRASSART, Francine DARRAS, Monique LEMOINE, équipe de Lille

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

- Problèmes de lecture : mondes possibles, textes possibles** 59
par Francis MARCOIN, équipe d'Arras
- Tâches - problèmes de compréhension d'écrits :** 69
recherche d'indices de cohérence et macro-structure
par Marie-Paule DUBOEUF, équipe de Valence

PROBLEMES DE LANGUE

- Problèmes de langue - Résolutions en situation et situations différées** 77
par Alain NICAISE et Denyse VERHECQUE, équipe d'Abbeville-Vimeu
- Les enfants et le pluri-système graphique. A propos de quelques stratégies cognitives** 93
par Jean-Pierre JAFFRE, équipe de Niort

APPRENTISSAGES ET PRATIQUES

Quels projets d'enseignement ?

Gilbert DUCANCEL

La question centrale est évidemment celle des apprentissages des élèves en français. Elle semble immédiatement impliquer celle de l'enseignement du français. Mais les choses ne sont, hélas, pas si simples.

Comment apprend-on, intègre-t-on ce que l'on a appris, réutilise-t-on et étend-on ce que l'on sait, quand on est enfant et quand on est engagé dans un cursus scolaire ? C'est à ces questions que notre groupe devait d'abord essayer de répondre.

Cela nous a conduits d'abord à mettre en lumière, à étudier, à expérimenter, à expliciter la notion de problèmes et de résolutions de problèmes de français en classe (1). Nous avons distingué difficultés, obstacles, problèmes. Nous avons décrit et caractérisé différents types de situations d'émergence et de résolution de problèmes de français. Nous posons déjà la question des différents apprentissages visés, de leur articulation, celle de l'unité des problèmes rencontrés et de leur résolution, selon qu'il s'agit de problèmes de langue, de texte, de discours ou de situation de communication, enfin celle de l'articulation des différentes situations d'apprentissage/enseignement en français autour des activités de résolutions de problèmes.

Nous étions alors conduits à nous pencher plus précisément sur la question des objectifs et des démarches pour l'enseignement du français : Quels savoirs viser en français ? (2).

Nous distinguons et nous donnons leur place relative aux savoir-faire et aux "savoirs sur le faire". Pour ces derniers, nous avançons qu'ils étaient organiquement liés aux savoir-faire, contribuaient à leur développement et leur structuration, et comprenaient attitudes, méthodes et connaissances, plus ou moins explicitables ou explicitées. Nous essayions, dès lors, de tracer des frontières entre l'épi et le méta(langagier/linguistique) comme entre ce qui ne donne pas ou donne lieu à discours suivi sur, et entre l'empirique et le scientifique, ce qui construit des invariants dans les pratiques et ce qui construit des invariants formalisés (sur les pratiques ou non).

Ce discours, que nous actualisons dans nos classes expérimentales, dans des articles de *Repères* (2), que nous approfondissons dans nos séminaires, dans des

colloques ou dans des publications largement ciblées (3) (4) devient inévitablement - et nous nous en réjouissons - dialogique. Nous devons nous efforcer aujourd'hui de répondre aux questions :

Quelles pratiques langagières et quelles pratiques épi-méta langagières et linguistiques faites-vous exister dans vos classes ?

Quels apprentissages visez-vous par elles ?

Quelles actions et démarches des maîtres mettez-vous en œuvre, visant quels objectifs, évalués comment ?

Ce qui se résout dans la question : Quels projets d'enseignement pour les maîtres ?

Une fois de plus, dans ce numéro, nous ne pourrions répondre complètement à ces questions. Tout au moins nous efforcerons-nous de montrer que :

La démarche de résolution de problèmes de français permet aux maîtres de prendre en compte la pluralité de ces problèmes et d'y opérer les choix réfléchis qui sont nécessaires.

Ces choix s'éclairent à distinguer les entrées didactiques possibles : situations/discours/textes/langue.

L'observation des classes et les essais que nous y menons font apparaître un réseau contradictoire de contraintes et de libertés dans les lignes de partage entre ces entrées et à l'intérieur de chacune d'elles.

Ces hypothèses, éclairées et sous-tendues par les recherches fondamentales des différentes linguistiques, des sciences de l'éducation, éprouvées par nos équipes, tracent les contours de ce que nous appellerions pour l'instant des "zones de contenus d'enseignement".

ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE

L'équipe de Melun (S. Djebbour, R. Lartigue) explore systématiquement l'interaction - et ses limites - entre les problèmes qui se posent aux niveaux pragmatique, discursif et linguistique : contraintes et libertés.

L'équipe d'Amiens (G. et M. Ducancel), à partir d'un projet d'enseignement des discours narratifs, teste l'intérêt des changements de discours pour changer de problèmes.

L'équipe de Mâcon (J.M. Sandon) expérimente la pluralité des réécritures possibles d'un texte initial, à partir de l'explicitation collective des modèles sous-jacents et des dysfonctionnements.

L'équipe d'Abbeville I (P. Leclerc et V. Courbois) et celle de Lille (D. Brassart, F. Darras et M. Lemoine) expérimentent des situations et des tâches d'écriture au Cours Préparatoire. La démarche fait apparaître que les problèmes ne sont pas où l'on croit (l'orthographe, les "idées", ...) et que, ceux-ci identifiés, des exercices d'entraînement sont possibles.

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.

L'équipe d'Arras (F. Marcoin) confronte les élèves à la lecture de mondes (réels ou fictionnels) et des textes possibles. Ici aussi, les problèmes émergent à la crête des contraintes et des libertés.

L'équipe de Valence (M.P. Duboeuf) expérimente, sur le même thème, des exercices tournés vers la cohérence macro-structurale et les indices pertinents, qui n'y renvoient pas tous exclusivement.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE.

L'équipe d'Abbeville-Vimeu (A. Nicaise et D. Verhecque) décrivent des résolutions de problèmes de syntaxe et d'orthographe syntaxique en situation d'écriture et hors situation. Ils proposent une théorisation des situations, des apprentissages et des pratiques didactiques.

L'équipe de Niort (J.P. Jaffre) analyse, à partir d'une enquête, les compétences et les stratégies des élèves quant au pluri-système graphique du français. Elle pose la question fondamentale de l'ancrage des démarches d'enseignement sur ces compétences et de la détermination par les enseignants des stratégies des élèves.

Juin 1986

NOTES

- (1) Groupe Résolutions de problèmes en français : "Résolutions de problèmes en français", *Repères*, n°62, INRP, Paris, 1984.
- (2) Groupe Résolutions de problèmes en français : "Des pratiques langagières aux savoirs", *Repères*, n°65, INRP, Paris, 1985.
- (3) "Statut et fonctions de la didactique du français" dans *Contenus et Didactique*, Colloque du S.N.E.P., 1986.
- (4) "Lire et écrire en projet", *Bulletin de l'E.N.M. d'Amiens*, à paraître.

ENSEIGNER LE FRANÇAIS. RECHERCHES ET PERSPECTIVES

Sous la direction de André Petitjean, Hélène Romian
Ed. DeBoeck - Duculot, 1986

Au Sommaire :

La didactique du français, un champ de recherches en émergence,
par André Petitjean, Hélène Romian.

I. Des recherches en didactique et pédagogie du français

- "Changer les pratiques de la classe", par Liliane Sprenger-Charolles, Jacques Weiss, Jean-Pierre Goldenstein, André Petitjean, Francis Vanoye, Michel Fayol, Daniel Briolet, Norbert Savariau.
- "Ouvrir le champ de l'enseignement du français", par Dominique Brassart, Jean-François Halté, Françoise Sublet, Elisabeth Bautier-Castaing.
- "Décrire les pratiques de la classe", par Hélène Romian.

II. Etat des recherches en didactique de la langue maternelle, ici et ailleurs

- "Inventaire analytique et états de question "..., par Gilles Gagne, Roger Lazure, Liliane Sprenger-Charolles, Françoise Ropé.
- "Commentaires critiques à propos des recherches américaines", par Gilles Gagne, Roger Lazure.

III. Enjeux scientifiques et pédagogiques des recherches

- "Recherches en didactique et pédagogie du français et champs théoriques de référence", par Jean-Louis Chiss.
- "Recherches en didactique et pédagogie du français et formation des maîtres", par Frank Marchand.
- "De quelques effets pervers des "recyclages", par Georges Legros.
- "L'enjeu des programmes scolaires", par Jean-Paul Laurent.
- "Apport des Associations, Mouvements et Collectifs pédagogiques aux recherches en didactique et pédagogie de la langue maternelle", par Bernard Lebrun.

-o-o-

Prix : 96 FF

Si vous désirez passer commande, veuillez vous adresser à :
DUCULOT : 16, rue Ségurier - 75006 Paris

ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE

DES SITUATIONS DE COMMUNICATION AUX TEXTES :
CONTRAINTES ET CHOIX

Suzanne DJEBBOUR et Rosine LARTIGUE,
Equipe de Melun.

"La notion de problème nous conduit à nous intéresser d'abord aux situations de communication, aux problèmes que les enfants y rencontrent et aux apprentissages langagiers et métalangagiers qui résultent de leur résolution", affirmait Gilbert Ducancel dans l'introduction au numéro 62 de *Repères* "Résolutions de problèmes en français" (1984).

Nos hypothèses de travail sont que les apprentissages langagiers (auxquels s'intéresse notre équipe) s'effectuent :

- dans des situations de communication ;
- dans des situations de communication qui posent des problèmes aux enfants ;
- par la résolution de ces problèmes.

La démarche pédagogique impliquée par ces hypothèses se caractérise donc comme une démarche :

- **qui n'évite pas les problèmes** : les situations de communication dans lesquelles sont impliqués les enfants ne peuvent être traitées uniquement par des conduites de routine (même si une partie importante de la tâche proposée doit effectivement faire appel à des conduites de routine, plus ou moins parfaitement mises au point) (1) ;

- **qui n'est pas une pédagogie du modèle**. En aucun cas la solution du problème n'est imposée comme réponse unique. Les situations auxquelles sont confrontés les élèves sont des situations ouvertes que l'on peut traiter par le recours à des moyens différents les uns des autres ;

- **qui ne met pas les enfants en échec**. Les problèmes rencontrés doivent pouvoir être résolus parce qu'ils se situent dans "la zone proximale du développement" dont parle Vigotsky. S'il n'en est pas ainsi, soit les problèmes demeureront entiers, soit... ils ne seront même pas perçus, car situés dans une "zone" bien trop éloignée des possibilités actuelles des enfants.

La formulation, la résolution des problèmes passent par les interactions enfants/enfants et enfants/adultes à l'intérieur du groupe classe.

Nous avons choisi de montrer que ces impératifs pédagogiques peuvent s'appliquer aux trois niveaux d'entrée dans les écrits que sont :

- le niveau pragmatique ;
- le niveau discursif ;
- le niveau linguistique.

Certes, au niveau du produit textuel fini, les mêmes unités de surface peuvent être référées à chacun de ces trois niveaux et l'enfant qui écrit son texte n'a pas conscience de traiter successivement trois aspects de celui-ci. Cependant, il nous semble intéressant de montrer comment ces trois niveaux d'analyse peuvent correspondre à trois niveaux d'intervention pédagogique du maître, correspondant eux-mêmes à différentes étapes d'un processus de production de texte.

Il est vite apparu à notre équipe, par exemple, que, s'il fallait tenir compte de ces trois aspects des textes, il fallait aussi renoncer à la pratique la plus courante au moment de la correction des textes par les enfants : commencer par la correction ponctuelle au niveau linguistique : orthographe, morpho-syntaxe verbale, vocabulaire. En effet, une réflexion au niveau pragmatique et/ou discursif peut entraîner, par exemple, un changement dans le choix de la modalité d'énonciation qui va faire disparaître les formes incriminées lors d'une première lecture, et faire apparaître d'autres choix linguistiques qui relèvent, à leur tour, d'un processus de correction.

Les trois niveaux-pragmatique, discursif et linguistique - sont donc à la fois imbriqués et hiérarchisés dans le travail d'écriture des textes. Mais nous entendons montrer - par l'étude d'un certain nombre d'exemples venus des classes de notre équipe - qu'il n'y a jamais détermination stricte d'un niveau par un autre. Si cela était, les principes de notre démarche pédagogique ne s'appliqueraient pas, car les problèmes rencontrés par les enfants ne connaîtraient qu'un seul type de solution, que le recours modélisant à des textes d'adultes livrerait de façon univoque.

1. LA SITUATION DE COMMUNICATION : LE NIVEAU PRAGMATIQUE.

Nous rassemblons sous le terme de "pragmatique" tout ce qui, dans la situation de communication est du ressort de la formule convenue : "Que parle à qui, pour quoi faire ?".

1.1. Les apprentissages dans ce domaine pourront s'effectuer si **les aspects pragmatiques varient d'une situation de communication à une autre et si, comme nous le signalions en introduction, la routine ne suffit pas à régler les problèmes dans une situation, inédite par l'une ou l'autre de ses composantes.**

Au sein de notre équipe, la nécessité s'est fait sentir, par exemple, de ne plus parler de "lettre" ou de "correspondance", mais de distinguer : lettre de demande, de réponse, de remerciement, d'invitation etc... Du même coup aussi, l'échange "libre" de correspondance scolaire a pris du plomb dans l'aile...

1.2. Nous avons pu constater que **des difficultés peuvent provenir de la non-maîtrise d'un des aspects de la situation de communication**. Invités à écrire au Syndicat d'initiative, ou à la Mairie, des enfants commencent leur lettre par "Cher Syndicat d'initiative" ou "Chère Mairie". Il n'y a pas là un problème d'écriture, même s'il se révèle par le biais de l'écriture, mais une difficulté liée à la **"connaissance du monde"**. Cette difficulté sera levée - de façon ponctuelle ou non - pour revenir au texte avec des termes plus appropriés.

De même, des enfants de CE devant fournir un dossier pour présenter leurs activités, dans le cadre d'un concours des "écoles fleuries", avaient du mal à percevoir la finalité de ce travail d'écriture et les éléments qui seraient pris en compte par le jury. Les adultes, fussent-ils "cultivés", maîtrisent-ils toujours le cheminement d'une lettre ou d'un dossier envoyés à "l'administration" ou à une entreprise qui recrute du personnel, et l'effet produit par ces écrits ?

1.3. Dans le cadre, qui est le nôtre, d'une **pédagogie du projet, l'aspect pragmatique de la situation d'écriture se spécifie par référence à un projet**. Dans nos classes, au moment de la répartition des tâches entre les enfants, et juste avant qu'ils commencent à écrire, cet aspect pragmatique est évoqué. Le maître fait appel au groupe-classe ou à un groupe plus restreint pour rappeler comment le texte à écrire s'insère dans le projet et quel usage en sera fait.

Des observations fines menées dans les classes nous conduisent à penser que cette définition de la tâche doit se faire à grands traits - et oralement de préférence - si le maître ne veut pas induire le développement du texte dans ses aspects discursifs et même linguistiques. Si le maître insiste sur les "n'oubliez pas de..." et "ce n'est pas la peine de...", il fait lui-même le tri des informations pertinentes et apporte la solution à un problème qui n'aura même plus besoin d'être posé. Il n'y a, alors, ni formulation de problème par les enfants, ni résolution, ni, donc, apprentissage, dans la perspective qui est la nôtre.

1.4. Cependant, on constate aussi parfois que **la référence au projet et la mise en situation d'écriture ne suffisent pas à faire émerger le ou les problèmes d'ordre pragmatique** dont cette situation était pourtant grosse.

D'une part parce que la "surcharge mentale" (2) propre au travail d'écriture a pu faire oublier purement et simplement certaines contraintes de la situation.

D'autre part, parce que la prise en compte des aspects pragmatiques de la situation de communication demande que l'enfant soit capable de se décentrer par rapport à son écrit, de se mettre à la place du destinataire, d'anticiper ses réactions, etc... toutes choses qu'il ne fait pas spontanément, mais qu'il doit **apprendre à faire**, un des moyens d'apprendre étant justement de résoudre des problèmes posés par la dimension pragmatique des textes.

Il appartient donc au maître, par le dialogue avec l'enfant ou le groupe d'enfants auteurs du texte, ou par la médiation d'autres enfants, de problématiser la situation en confrontant les premières productions aux exigences de la situation, reformulées par rapport à ces productions.

Nous prendons **un exemple observé dans une classe de CP** appartenant à notre équipe. La séance s'est déroulée le **31 janvier**. La situation est la suivante : la classe s'est engagée dans la préparation du concours des "écoles fleuries", organisé par l'OCCE. Les enfants ont décidé de faire deux parterres dans deux coins disponibles de la cour. Ce jour-là, la tâche proposée est d'écrire le texte d'une lettre destinée au grand-père d'un des élèves, qui peut fournir la terre nécessaire.

La maîtresse répartit les enfants par groupes de quatre, leur rappelle la consigne, en précisant que la terre devrait être apportée pendant les vacances de février alors toutes proches. Elle leur demande de se mettre d'accord oralement sur la formulation du texte de la lettre (la concertation se fait d'abord oralement pour simplifier le travail d'écriture déjà long et laborieux au CP). Un groupe d'élèves a été observé.

Première étape : Les enfants adoptent très vite et répètent la formulation proposée par l'un d'eux : "Cher papi de Bruno, nous vous demandons si vous pouvez nous donner de la terre ?".

Deuxième étape : Un deuxième élève répète ce texte en ajoutant sans commentaire : "Merci". Un troisième propose sans commentaire ni explication : "Est-ce que ça ne vous dérange pas ? S'il te plaît. Parce que nous allons faire le concours des écoles fleuries".

Remarquons que les enfants procèdent par ajouts successifs, sans argumenter, tant que la maîtresse est loin d'eux. Les trois ajouts témoignent d'une prise en compte des règles sociales de politesse et de la nécessité d'informer le destinataire du pourquoi de la demande.

Troisième étape : la maîtresse interroge le groupe sur son projet de texte, qu'un des enfants formule ainsi : "Cher papi de Bruno, pouvez-vous nous donner de la terre si ça vous dérange pas, parce que nous allons faire le concours des écoles fleuries".

La maîtresse remarque alors : "Comment ce monsieur saura-t-il où il faut déposer la terre ?", cette remarque étant destinée à soulever le problème d'ordre pragmatique posé par la situation : les élèves et la maîtresse seront absents pendant les vacances mais le portail de la cour reste ouvert, et à souligner la nécessité de situer l'école dans la ville (adresse), la terre devant venir d'une commune voisine. Un élève répond, geste à l'appui : "Il faut lui dire : là-bas".

La maîtresse reprend la proposition de texte en y intégrant cette nouvelle information : "Il faudra déposer la terre là-bas" ;

Les élèves réagissent immédiatement, sentant que ce n'est pas possible. Un

élève propose alors de coller un papier sur la grille pour expliquer où mettre la terre. Mais le vent, la pluie... répondent les autres. On assiste maintenant à un véritable débat entre enfants, suscité par la présence et le rôle de la maîtresse qui renvoie les propositions au groupe. Finalement un autre élève dit : "Y a qu'à lui faire un chemin, lui dessiner sur une feuille de papier" réinvestissant ainsi l'usage du plan auquel la classe a été récemment confrontée comme destinataire. Cette proposition d'adjoindre un plan de la cour sera retenue pour la version finale de la lettre.

Grâce à la relance de la situation par la maîtresse, les élèves se sont ainsi trouvés confrontés à des problèmes d'ordre typiquement pragmatique :

- la nécessité de transmettre une information indispensable au destinataire ;
- le choix de la forme prise par cette information : texte ou plan ;
- le choix du support adéquat de cette information : papier ou "petit mot" collé, ou plan joint à la lettre.

Ce n'est que par l'intervention de la maîtresse et l'instauration du débat argumenté au sein du groupe qu'il y a eu problématisation et résolution du problème par le choix de la solution la plus adéquate.

1.5. Quelques exemples d'apprentissages du domaine du pragmatique.

Notons qu'il s'agit toujours ici d'"apprentissage incidents" au sens où le définit S. Ehrlich (3). L'attention de l'enfant est mobilisée par la tâche concrète et spécifique à accomplir et, en même temps, - incidemment -, il apprend des stratégies, des moyens, qui pourront être réinvestis dans des situations similaires.

Nous ne prétendons surtout pas être exhaustives dans l'énumération de ces apprentissages, les aspects de l'extra-langagier à prendre en compte dans un texte étant multiformes et impossibles à dénombrer comme le souligne Bronckart (4). Nous en évoquerons quelques-uns qui ont retenu l'attention de notre équipe.

1.5.1. La prise en compte du savoir/non-savoir du destinataire, dont nous avons déjà parlé en évoquant la nécessité d'apprendre à l'enfant à se décentrer par rapport à son texte. C'est par rapport à ce type d'apprentissage que la correspondance entretenue par la classe avec des destinataires variés nous paraît prendre tout son intérêt.

1.5.2. Apprendre à écrire pour agir sur le destinataire. Une activité nous a paru être à la base d'un type d'apprentissage intéressant. Il s'agit de la rédaction par des enfants (CM2), dans le cadre de l'animation d'une BCD, de fiches bibliographiques jouant le même rôle que les encadrés de la quatrième de couverture et destinées à donner envie de lire les livres. Cette situation confronte les élèves à la nécessité d'évoquer sans raconter, de dire sans dire... Nous reviendrons au point 3 sur les choix linguistiques opérés par les enfants pour prendre en charge cette fonction du texte.

1.5.3. Nous voudrions aussi évoquer un apprentissage qui nous semble important : il s'agit de l'appréciation par l'enfant de la pertinence de l'information transmise.

Dans un CM2, les enfants ont entrepris de rédiger des critiques de livres destinées à la revue "Je bouquine". Le travail que nous allons analyser correspond à la consigne ainsi formulée par le maître : "Tu écris à la revue "Je bouquine" pour qu'elle fasse paraître ta critique de livre jointe". Cette activité s'est déroulée en cinq étapes ; Nous suivons les différents états du texte de Romain au cours de ces étapes (5).

1° étape, individuelle. Romain a écrit, en réponse à la consigne rappelée ci-dessus :

"Cher ami "je bouquine", je vous envoie cette lettre pour expliquer ma critique. C'est une critique très très simple d'une super BD. J'aimerais qu'elle passe dans la variété "bouquins à gogo". Je vous remercie d'avance. En fait, je m'appelle Romain W. et j'ai 10 ans. J'habite Boissise-le-Roi. Ce petit village est à un peu près cinquante km de Paris. Il y a environ trois mille habitants. C'est un tout petit bled. J'ai deux soeurs qui ont 15 et 7 ans. J'ai aussi un frère qui a 13 ans. Je suis au milieu. Mon père s'appelle Jean et ma mère Jeannette".

2° étape, collective. Le maître établit avec l'ensemble de la classe l'inventaire des informations indispensables au texte. Elles ont été notées dans le désordre, comme elles ont été proposées, pour laisser chaque enfant accomplir le travail d'organisation du texte.

liste d'informations indispensables:
- l'objet de la lettre.
-précisions et justifications.
- nom et adresse de l'expéditeur. le destinataire.
-la date et le lieu.
- la signature.
- la formule de politesse.

3° étape, individuelle. Les élèves sont invités à confronter leur première production à cette liste ; Romain remanie ainsi son texte :

"à Boissise le 3.10.85.

Cher "Je bouquine" je vous envoie cette lettre pour vous expliquer ma critique. C'est une critique très simple et facile à lire. Je voudrais qu'elle fasse partie de la rubrique de "bouquins à gogo". Je vous remercie d'avance. Je m'appelle Romain W., j'ai 10 ans et j'habite Boissise-le-Roi en Seine et Marne (77). Mon adresse est celle-ci : 11 allée des saules 77310 Saint Fargeau Ponthierry.

R.W....".

4° étape, collective. Le maître rappelle les règles de mise en page de la lettre et la localisation des différentes informations (schématisation d'une lettre sur une affiche).

5^e étape, individuelle.

Romain réécrit ainsi son texte :

M. Romain	à Boissise-le -Roi
II allée des saules	Le 8.10.85
Boissise le Roi	
critique de livre.	à "je bouquine"
	Monsieur
	J'aurais aimé que vous passiez ma critique
	de livre dans votre magazine à la rubrique
	"bouquin à gogo"
	Je vous remercie d'avance
	R.V...

L'examen des différentes phases de ce travail et des différents états du texte de Romain a provoqué dans notre équipe des discussions passionnées. L' "appauvrissement" flagrant du contenu a choqué. On a aussi accusé le maître de vouloir normaliser à l'extrême la production des enfants (et pourtant, le texte final conserve des formules propres à l'enfant et n'emprunte pas au répertoire adulte : ni "veuillez trouver ci-joint" ni "salutations" quelconques). On a remarqué aussi que l'invitation à ne conserver que les informations pertinentes avait fait disparaître la phrase : "C'est une critique très très simple d'une super BD" (1ère version) qui tendait à valoriser le produit présenté et qui - au plan pragmatique - était peut-être utile !

Surtout, on a remarqué que la 1ère version pouvait être plus plaisante à recevoir, pour un adulte, que la 3ème et que, dans ce type de correspondance, la "maladresse", la "fraîcheur" et autre "naïveté" pouvaient se révéler plus efficaces que la rigueur et la justesse ! Et c'est à propos de cette dernière remarque que l'équipe a eu l'occasion de reformuler clairement sa "modalité" pédagogique propre, en opposition avec d'autres options.

Le charme des écrits enfantins, s'il n'est dû qu'à l'ignorance, n'est certainement pas, pour nous, un objectif à retenir (en dehors du cercle familial !). Le type de situation d'écriture proposé ici constitue un apprentissage de la rigueur et de la concision. D'autres situations permettront les épanchements et les confidences. On n'aide pas l'enfant à grandir si on ne lui donne pas les moyens d'adapter son comportement - ici de scribeur - aux différentes situations de la vie. A vouloir privilégier à tout coup et en toutes circonstances sa spontanéité, on le laisse en fait enfermé dans son ignorance. Nous faisons le choix de mettre cet enfant en situation d'apprentissage en ne "respectant" pas forcément ses productions écrites. Et tant pis si d'aucuns crient à la castration !

2. DE LA SITUATION DE COMMUNICATION AUX TYPES DISCURSIFS : LES STRATEGIES DISCURSIVES.

Les réalités langagières, comme le souligne J.P. Bronckart (6), sont toujours complexes. De la situation de communication au texte, nombreuses sont les contraintes, mais nombreux aussi les choix possibles et nécessaires. Dans une situation donnée, plusieurs stratégies sont possibles. J.P. Bronckart propose l'exemple suivant : "Dans le but d' "activer" un adolescent dans une direction

donnée (lire attentivement un chapitre de Hegel), je puis lui raconter l'édifiante histoire du parcours philosophique d'un adulte qui ne me ressemble qu'à peine (type narratif) ; je puis aussi l'entraîner dans un dialogue maïeutico-piagétien (type situationnel) ; je puis enfin lui exposer logiquement la teneur des quelques principes moraux auxquels nul ne peut se soustraire (type théorique)". A ces choix "stratégiques" correspondront autant de formations discursives et autant de textes différents.

2.1. Prenons, en écho à l'exemple théorique de J.P. Bronckart, une situation vécue dans un CE2 (3ème trimestre), et ses prolongements pédagogiques.

Dans le cadre d'un travail d'histoire, les enfants visitent, à Paris, le Musée des Arts et Traditions populaires. Chaque petit groupe est chargé de prendre des notes à propos d'un sujet (une vitrine ou un petit ensemble de vitrines), pour pouvoir en rendre compte ensuite. De retour à l'école, chaque enfant écrit un texte pour expliquer aux autres ce qu'il a vu. Pour un même sujet (et une même vitrine) on trouve, par exemple, les deux textes suivants :

T1 - " Du blé au pain.
On pressait on labourait les champs avec une charrue. Deux chevaux tiraient et un homme poussait avec un bout de bois rond pour faire les sillons. Après un monsieur ou une dame passait derrière et jetait les graines. Ensuite pour enlever les graines des épis on prenait un fléau. Ensuite on coupe le blé avec une faucille ou une faux. On le ramassait avec un rateau. Ensuite on le transportait à la ferme. Pour conserver les graines on les mettait dans des sacs ou des paniers en paille. Pour écraser le blé on utilisait deux pierres une fixe et l'autre tournait."

T 2:
"Nous avons vu une charrette qui labourait la terre.
Le tablier de la semeuse. Le rouleau pour fermer les sillons, la faux. Pour séparer le grain de la balle qui l'enveloppait on a exposé au vent dès longtemps le contenu d'une corbeille. On a vu une meule de moulin à vent. La pétrissage s'effectue dans le pétrin (...)"
NB : au dessous du texte, un dessin représente le soc d'une charrue.

Un troisième enfant écrit :

T 3 - "Du blé au pain:
En premier, je vais vous montrer les outils..."

... et entreprend de réaliser un ensemble de croquis légendés.

La diversité des choix est évidente (stratégie narrative avec emploi spécifique de l'imparfait/énumération d'opérations et d'outils correspondant/recours au schéma...), mais on voit aussi les difficultés auxquelles se sont heurtées les enfants : celui qui a voulu faire un schéma n'est pas allé au bout de son projet : l'auteur du deuxième texte a amorcé différentes stratégies, sans aucune cohérence d'ensemble. Dans d'autres cas la stratégie choisie n'est pas pertinente par rapport à la visée du texte - ainsi dans cet exemple :

T 4 - Les instruments de cuisine autrefois.
J'ai vu comment on faisait le beurre.
J'ai aussi vu les instruments de cuisine.
On a aussi vu comment on faisait le pain
et dans quoi on mettait le pain.(...)

La situation exigeait, rappelons-le, que l'on explicitât, pour des camarades qui n'avaient pas visité le même secteur du musée, ce qu'on avait "vu", c'est-à-dire appris. On voit bien, ici, que la "mise en situation" et la première consigne rappelée par le maître ne suffisent pas : la réécriture est nécessaire, et, là encore, le rôle du maître et ses choix pédagogiques sont fondamentaux. Dans cette situation "ouverte" - à la charnière du pragmatique et du textuel - il faut aider l'enfant à repérer les données du problème - contraintes pragmatiques et stratégie(s) pertinente(s) - et du même coup à le résoudre. Il faut l'aider aussi à mettre en texte de façon cohérente et ces contraintes et la stratégie choisie. Lorsque la stratégie amorcée dans le premier jet est inadéquate, la réflexion se situera d'abord au niveau pragmatique (cas du texte 4) pour faire émerger le choix d'une stratégie discursive qui permettra la réécriture. Ailleurs, le maître incitera à systématiser la stratégie esquissée dans le premier jet.

2.2. Dans d'autres situations d'écriture, c'est la difficulté - voire l'impossibilité à mener jusqu'au bout la stratégie adoptée qui fait émerger un problème qu'on sera amené à formuler et résoudre en termes d'organisation du texte. Ainsi lorsque des enfants de CE1, confrontés à l'écriture de la règle d'un jeu, choisissent de "raconter" (7) le jeu en donnant au fur et à mesure les indications nécessaires : si le jeu est un peu complexe, on ne parviendra pas à énoncer tout ce que doivent savoir les destinataires pour pouvoir jouer, et une correction par ajouts n'aboutirait qu'à un "monstre"... La solution du problème, et la réécriture, passent par un éclatement et une réorganisation du texte : on voit apparaître des regroupements en rubriques (matériel/déroulement du jeu/règles, etc.) avec l'emploi nécessaire de termes génériques ("matériel", "interdictions"...) et le recours au schéma du terrain et de l'emplacement des joueurs. On s'approche ainsi, plus ou moins selon les cas, d'un modèle "adulte" ; mais on ne cherche pas la reproduction d'une règle du jeu "type" qu'on aurait pu proposer, dès le départ, comme une matrice : l'important est ici la problématisation où se joue la construction d'apprentissages complexes, langagiers mais aussi cognitivo-linguistiques (par ex. avec les termes génériques - difficulté réelle pour le CE1).

A ce niveau d'entrée dans le texte, le repérage des apprentissages réalisés passe par l'observation des moyens linguistiques utilisés.

3. DU TYPE DISCURSIF AUX CHOIX LINGUISTIQUES

Dans la règle du jeu comme dans les compte-rendus de la visite au Musée des Arts et Traditions populaires, on voit s'articuler à des stratégies discursives certains choix linguistiques. Essayons d'examiner dans quelle mesure ces choix linguistiques sont liés à la prise en compte des niveaux pragmatique et discursif.

3.1. Il y a, c'est une évidence, des faits de langue complètement indépendants des niveaux pragmatique et discursif - par exemple les emplois contraints du subjonctif, les faits d'accords à l'intérieur du groupe nominal ou la construction d'une relative introduite par "dont".

3.2. Mais, dans le processus d'écriture, certaines difficultés d'ordre linguistique

vont se manifester en interactions avec les deux autres niveaux. Il arrive que la prise en compte par l'enfant, au moment de la réécriture, des contraintes et des choix pragmatiques et discursifs fasse surgir des difficultés linguistiques nouvelles : on constate des maladroites, des formulations laborieuses que ne présentait pas le premier état du texte. C'est souvent, nous semble-t-il, la complexité même de l'extra-langagier qui fait obstacle - ainsi pour cet élève de CMI (début octobre) qui doit, dans le cadre d'un projet de décoration de la cour de l'école, écrire à un artiste peintre. Voici les deux états de la lettre :

Premier état

Classe CM1-CM2
77510 Rebaix le 04/10/85

Cher H. G. ,

Pour nos projets de l'année scolaire 85-86, la classe de CM1-CM2 de M.Crépin dont je fais partie a décidé de décorer la cour. Mathieu L. vous a nommé, il nous a parlé de vous et on a décidé de vous écrire . Est-ce que vous voulez venir nous aider? Aussi avez-vous le matériel nécessaire, si oui j'espère que vous l'apporterez.Merci!

classe CM1

Deuxième état

Classe CM1-CM2
77510 Rebaix le 04/10/85

Cher H. G. ,

Pour nos projets de l'année scolaire 85-86, la classe de CM1-CM2 de M.Crépin dont je fais partie a décidé d'aménager la cour en faisant des dessins à la peinture. Mathieu L. nous a parlé de vous et on a décidé de vous écrire pour vous demander de venir nous expliquer comment faire avec les dessins, et nous aider à peindre la cour comme je vous ai expliqué au début de ma lettre.Merci!

un élève.

On pourrait se satisfaire de la première rédaction, si l'on avait moins d'exigences du point de vue des apprentissages pragmatiques : que va comprendre ce monsieur ? Va-t-il savoir ce que nous entendons par "décorer la cour" - et ce que nous attendons de lui ? ... C'est alors qu'on s'aperçoit que l'enfant n'a pas compris la situation, les compétences professionnelles du destinataire (artiste peintre/peintre en bâtiment ?), et le genre d'aide qu'on peut lui demander (des conseils ? du matériel ? une participation active ?). Après l'élucidation de ces points avec le maître, on obtient la deuxième version de la lettre. La situation est maintenant comprise, mais l'expression, laborieuse, témoigne encore de la difficulté de l'obstacle rencontré. La stratégie du maître a mis l'accent sur les exigences de la communication, au risque de troubler une surface (textuelle) bien polie. C'est là, nous semble-t-il, un risque à courir (au reste fort limité) si l'on veut donner aux apprentissages pragmatiques et discursifs l'occasion de se réaliser.

3.3. L'observation des textes d'enfants, et des enfants en train d'écrire et réécrire est l'occasion de **questionner à chaque instant cette articulation du linguistique aux autres niveaux**. Citons encore J.P. Bronckart : "Les unités linguistiques "sollicitées" dans des situations différentes sont elles-mêmes différentes. Il existe donc des "enveloppes" ou paradigmes spécifiques à l'intérieur desquels sont puisées les unités qui traduiront les opérations de textualisation". (op.cit. p.46). Dans quelle mesure les choix linguistiques sont-ils contraints par la prise en compte du pragmatique et par la stratégie discursive ?

Reprenons l'exemple, évoqué en 1, des fiches de bibliothèque. Le but (niveau

pragmatique) est ici d'inciter à la lecture d'un livre. Plusieurs stratégies sont possibles : par exemple la narration incomplète :

T 1 -
"Titre: Langelot et les exterminateurs.
(...)
sujet: Langelot retrouve dans une veste américaine rouge un morceau de mouchoir. Après avoir déchiffré le message, Langelot se lance sur une piste mystérieuse. Trouvera-t-il l'énigme des exterminateurs?"

T 2 -
"Titre: Le petit vampire.
(...)
sujet: Madame Lizzi a trouvé un petit "vampiro" pas comme les autres. Ce petit vampiro pique la vésicule biliaire: il enlève la méchanceté! Mais cela apporte plein d'aventures à sa maîtresse."

Une autre stratégie consiste à définir le genre du livre tout en restant allusif quant à son contenu :

T 3 -
"Titre: Langelot contre Monsieur T.
(...)
Résumé: Un réseau d'espionnage très particulier. Monsieur T va-t-il s'échapper? Mystère! Une affaire à dormir debout. Voilà une affaire pour Langelot.(...)"

On observe dans ces trois textes l'emploi combiné de différents moyens linguistiques : points de suspension, questions, moyens lexicaux ("pas comme les autres", "mystérieuse", "très particulier"...). Il y a là un éventail - largement ouvert - de choix possibles ; mais, **une fois la stratégie discursive et sa mise en texte amorcées, tous les choix ne sont plus également possibles** : ce sont des réseaux de moyens linguistiques qu'il faut mettre en place et régler de façon cohérente. Ainsi le choix de la stratégie de narration incomplète implique l'emploi cohérent d'un réseau spécifique de temps verbaux et d'indicateurs spatio-temporels (par exemple présent narratif/ futur ou futur périphrastique combiné à une forme interrogative). La stratégie choisie dans le texte 3 privilégie les phrases nominales (avec l'emploi résomptif du présentatif "voilà" et d'un terme générique "une affaire").

Nous constatons ainsi, dans l'ensemble des situations et des textes que nous avons jusqu'ici étudiés, tout à la fois l'ouverture des choix discursifs et linguistiques et la complexité de leur mise en relations dans la constitution du texte. On cite toujours quelques exemples privilégiés comme le conte merveilleux pour les temps du récit ou la recette de cuisine pour l'impératif (8). Mais, ces exemples mis à part, nous pensons qu'on peut seulement énoncer des vérités générales du type : "en faisant écrire toutes sortes de récits dans des situations de communication diversifiées on fait mettre en oeuvre, à coup sûr, toutes sortes de réseaux d'indicateurs spatio-temporels"... Dans l'état actuel des connaissances, il nous semble impossible de prédire, donc de programmer, les types d'apprentissages linguistiques qui vont se réaliser dans telle ou telle situation de production de

texte ; on peut, a posteriori, pointer ces apprentissages, mais le constat n'est pas systématiquement généralisable.

Les situations de réécriture réservent d'ailleurs bien des surprises aux observateurs. Le fait d'avoir réglé certains problèmes pragmatiques et discursifs semble favoriser des apprentissages qui sont hors du champ directement lié à ces problèmes. On peut parfois constater, dans ce travail de réécriture, l'apparition, par exemple, de nouveaux moyens de cohésion du texte sur lesquels le maître n'avait pas focalisé l'attention de l'élève. Ces progrès sont-ils le fait d'un allègement de la "surcharge mentale" par la situation de réécriture et sa préparation ? Cette procédure pédagogique, qui peut paraître assez lourde à mettre en place, permet des sauts qualitatifs que l'on ne peut attendre d'un travail de corrections ponctuelles.

NOTES

1. Une part de capacité de traitement d'information se trouve alors libérée, explique Bruner, et "peut ainsi servir à une analyse plus poussée de la tâche, tout simplement parce que les sous-routines constitutives de la tâche réclament moins d'attention", J.S. Bruner, **Savoir faire, savoir dire**, Paris, PUF, 1983, p.95.
2. L.W. Gregg, E.R. Steinberg, **Cognitive process in writing**, Hillsdale, LEA, 1980.
3. S. Ehrlich, **Apprentissage et mémoire chez l'homme**, Paris, PUF, 1975.
4. "Dans cette optique (l'extra-langage dans son ensemble), élaborer une théorie du contexte reviendrait à formuler un modèle du monde, c'est-à-dire de tout, c'est-à-dire encore, vraisemblablement de n'importe quoi !", J.P. Bronckart, **Le fonctionnement des discours**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1985, p.26.
5. Pour plus de lisibilité, nous avons normalisé l'orthographe des enfants.
6. Cf. J.P. Bronckart (**Le fonctionnement des discours**, ouvrage cité) qui définit ainsi "types discursifs" et "stratégies discursives" : "Chaque action langagière se réalise (...) sous la forme d'un ou plusieurs **discours** (ou types discursifs) définis par leur mode d'ancrage socio-énonciatif (...). La même action, définie par sa visée (ou son but), peut donc se traduire dans le cadre de formations discursives différentes (qui constituent) des objets verbaux concrets ou **textes**". (p.11).
On dissocie ainsi, écrit encore J.P. Bronckart, "ce qui relève de l'**action langagière** et ce qui relève du **type discursif**. La première se caractérise par ses buts communicatifs (activer, informer etc.), la seconde par des stratégies discursives (activer par le biais d'une narration, d'un discours théorique (...))". (p.46).
7. Certains enfants justifient même ce choix : ce sera plus facile à lire...
8. Voir dans ce numéro l'article de J.M. Sandon.

APPRENDRE A ECRIRE

CHANGEMENT DE DISCOURS. CHANGEMENT DE PROBLEMES.

Gilbert et Michel DUCANCEL,
Equipe de l'Ecole Normale d'Amiens.

A quelles difficultés sont confrontés les élèves quand le maître privilégie, dans l'enseignement de l'écriture, l'apprentissage des discours et des textes ? Quels sont les problèmes que formulent et s'efforcent alors de résoudre les élèves ? Comment le maître peut-il organiser les activités visant le développement des compétences d'écriture ? Quels objectifs et quelles observations peuvent les guider ?

Cet article s'efforce d'apporter quelques réponses à ces questions, à partir du résumé puis de l'analyse d'une séquence d'activités réalisées dans le CE2 de Michel Ducancel (Ecole Annexe A de l'Ecole Normale d'Amiens, mai-juin 1985).

1. RESUME DU DEROULEMENT DES ACTIVITES.

Cette classe de CE2 est engagée dans un projet à long terme d'apprentissage de discours narratifs. C'est dans ce cadre qu'intervient un bilan collectif des compétences acquises.

1.1. Bilan collectif des compétences en matière d'écriture de récits.

Les élèves présentent, en les lisant à haute voix, les récits qu'ils ont écrits récemment, individuellement ou en groupes. Les autres jouent le rôle de récepteurs critiques. La règle est de s'efforcer d'argumenter ses réactions.

A l'issue de cette présentation, la synthèse fait apparaître que "le personnage principal n'est pas assez principal", qu'il n'occupe pas une place suffisante dans les récits produits, qu'il n'en constitue pas toujours l'épine dorsale.

1.2. Etude du personnage principal dans des récits non-scolaires.

Que faire pour remédier à cette insuffisance ? Que chacun reprenne son texte et l'améliore ? Beaucoup doutent d'y parvenir. Réécrire ensemble un texte d'élève ? Il apparaît préférable à la plupart de regarder d'abord dans des récits non-scolaires à quels moments figure le personnage principal, ce qu'il fait, etc...

On travaille en groupes sur un corpus de récits de formes diverses : bandes dessinées, diapositives légendées, contes, récits historiques... La confrontation des observations aboutit à la rédaction d'une affiche où l'on note, avec des exemples, que :

- le personnage principal est presque toujours dans le titre,
- il est presque toujours dans les dernières phrases,
- son nom est souvent écrit,
- son nom est souvent placé en début de phrase,
- si le personnage principal n'est pas au début de l'histoire, il arrive vite quand même à commander aux autres,
- il est plus décrit que les autres,
- c'est lui qui pose des questions aux autres,
- c'est toujours lui qui fait les choses intéressantes,
- il a souvent le beau rôle."

1.3. Exercice individuel des acquis pour évaluation collective.

Est-ce que ces observations permettront d'écrire des récits où le personnage principal aura la présence qu'il doit avoir ? Pour s'en assurer, chacun va écrire un récit libre caractérisé par la prédominance d'un personnage sur les autres, en s'inspirant de l'affiche réalisée.

La discussion de ces productions fait apparaître que la plupart des critères dégagés ont été pris en compte. De surcroît, les élèves perçoivent de mieux en mieux les phases des récits et examinent le rôle du personnage principal dans chacune.

1.4. Utilisation des savoirs pour analyser un autre type de discours.

Parallèlement se développe dans les écoles d'Amiens, et à l'Annexe A, une sensibilisation aux spectacles de la troupe de marionnettes traditionnelles picardes "Chés cabotans d'Amiens". Des cartons de publicité et d'invitation sont distribués dans les classes.

Dans notre CE2, les élèves et le maître en discutent. "J'y suis déjà allée" ; "J'en ai vu d'autres (spectacles)". La discussion se focalise vite sur les personnages principaux des saynettes : "C'est un peu comme nous". -- "Le personnage principal, il est dans le titre". -- "Oui, par exemple dans *L'vingince ed tchiot Blaise* (la vengeance de p'tit Blaise). On élargit à tous les critères découverts précédemment et à ce que les élèves appellent "les marionnettes modernes" (de la télévision surtout). L'analyse souligne presque uniquement les ressemblances dans le traitement du personnage principal avec ce qui a été consigné dans l'affiche.

1.5. Projet de spectacle de marionnettes. Première formulation. Premiers essais.

Le maître rappelle que la fin de l'année scolaire approche, que, comme d'habitude, il y aura une fête, et que, traditionnellement, chaque classe doit y participer.

L'idée d'un spectacle de marionnettes s'impose vite. La première formulation montre la prégnance du problème du personnage principal dans les récits : "Fabriquer la marionnette du personnage principal de chaque récit et lui faire jouer l'histoire entière (celle dont elle est le personnage principal)".

Chaque élève s'attache d'abord à fabriquer sa marionnette. Outre des problèmes techniques, esthétiques, etc... on note souvent que les élèves sont conduits à étudier les "caractères" de leurs personnages. Ainsi, un personnage de femme, "une dame très connue, non pas pour sa richesse, mais pour sa méchanceté" donnera naissance à une sorte de marotte féminine à deux cornes et au visage bi-couleur : profil noir sur face claire, à qui on donnera ensuite le nom d' "Alice aux deux visages".

Puis chacun joue son histoire devant les autres. C'est alors que les choses se gâtent...

1.6. De l'échec à la reformulation du projet.

En effet, les spectateurs (les autres élèves jouant le rôle de spectateurs naïfs) ne comprennent pas. La marionnette parle, bouge, se lève, s'abaisse, ... sans qu'on sache pourquoi. Le marionnettiste l'explique à ses camarades, qui, judicieusement, lui reprochent de ne pas l'avoir dit quand il jouait. Cela ne va pas. L'échec est patent et général. Que faire ?

Du débat, il ressort qu'il faut plusieurs personnages et, donc, plusieurs marionnettes pour chaque histoire, davantage de dialogue, et un décor. Mais on ne peut y arriver individuellement, faire chacun son spectacle. Il faut un scénario unique qu'on réalise ensemble. C'est alors qu'on évoque pour la première fois la question du discours du narrateur : les élèves pensent qu'il faudra le supprimer, mais ils n'envisagent pas les transformations, les réécritures qui seront nécessaires. La reformulation est la suivante :

"- se grouper,

- choisir les marionnettes les plus intéressantes (c'est-à-dire représentant de manière intéressante des personnages intéressants),

- inventer une histoire qui les réunisse toutes,

- une histoire sans narrateur."

1.7. Ecriture du scénario, de la saynette, et nouveaux essais.

Le premier problème que les élèves s'attachent à résoudre est de bâtir un scénario qui permette de faire jouer les dix marionnettes qu'ils ont retenues. Cependant, ils réinvestissent des acquis du travail effectué sur le personnage principal. Il faut distribuer les personnages en trois groupes : celui du/des héros, leurs ennemis, les autres. Il faut aussi prévoir les lieux et les actions successifs. On élabore un schéma de scénario sous la forme d'un tableau qu'on remplit ensuite.

Titre :		
Lieux	Personnages	Actions
Au carnaval	- Pinoquette (la fermière aux oeufs d'or) -Yvan (le fiancé amoureux) --> un couple de jeunes gens.	- font la fête (danser ; se déguiser ; chanter ; chahuter...) - se disputent un peu.
Dans la caverne du parc du château	- le sorcier Sexamophile et Alice aux deux visages : --> les chefs de bande - Chapeau Noir (le voleur) - Charlot (le solitaire triste) --> leurs complices.	- dressent un plan d'attaque de la banque
etc...	etc...	etc...

Pour cela, les élèves s'organisent à nouveau en groupes. Ils élaborent le scénario, à partir des essais de chaque groupe et de leur discussion. Puis, de la même façon, ils décrivent chaque scène. Au début, il y a unité de lieu pour chacune. Cela se compliquera.

Le scénario est jugé intéressant, cohérent. Mais, bien qu'ils se soient efforcés d'"écrire ce que disent les personnages" afin de donner des "renseignements aux spectateurs", il y a des ambiguïtés, des incompréhensions...

1.8. La transfiguration du discours du narrateur.

Les élèves s'aperçoivent que cela tient au fait que les informations que délivrait le narrateur dans les histoires individuelles initiales, et surtout dans les présentations orales que les groupes ont faites du scénario, ne sont pas reprises.

La décision antérieure d'écrire une pièce sans narrateur est, pour un temps, remise en cause. Les propositions sont les suivantes :

- rajouter une marionnette-narrateur,
- faire de loin en loin apparaître des pancartes qui informent les spectateurs,
- utiliser le procédé de la voix off,
- pas de narrateur : réécrire les dialogues en y intégrant les informations nécessaires.

C'est la dernière qui est retenue, à la fois par fidélité à la décision prise antérieurement et par commodité (!) : rajouter une marionnette, ça prendrait du temps... Chaque scène est donc réécrite en groupes et, à nouveau, essayée. Lors des essais, des améliorations sont encore apportées, ou après ceux-ci, jusqu'à ce que l'on soit satisfait. On trouvera en 2.5. ci-dessous l'analyse des solutions

adoptées. Disons seulement ici qu'elles sont à peu près toutes satisfaisantes en même temps que variées, et que certaines sont très élaborées.

1.9. "Silence, on joue !".

A partir de ce moment, c'est l'échéance de plus en plus proche de la fête, et la dynamique des répétitions qui l'emportent. Les problèmes de scénario et de dialogue sont considérés comme fondamentalement résolus. Les problèmes qui pourront émerger ponctuellement seront réglés en situation de répétition. "Silence, on joue !" Et, c'est sûr, "ça s'ra beau !".

2. QUELS PROBLEMES DE FRANCAIS SONT POSES AUX ELEVES ?

Se poser cette question, c'est se demander quels apprentissages sont visés par le maître, quels contenus il choisit pour son enseignement du français.

Il faut, selon nous distinguer ici deux niveaux d'analyse ; celui de la séquence d'activités considérée et celui de son contexte didactique.

2.1. Le choix d'objectifs d'apprentissage discursifs.

Les activités que nous avons résumées s'insèrent dans un projet explicite d'apprentissage des discours narratifs. Le maître suscite des situations d'écriture, d'étude, d'évaluation qui permettent la prise de conscience et la formulation de problèmes qui s'inscrivent dans ce projet, dont la résolution le fait avancer en même temps qu'elle assure la réussite des tâches d'écriture impliquées par ces situations.

L'entrée linguistique choisie est discursive (1). Il s'agit de développer à la fois des compétences pratiques (savoir narrer) et l'objectivation de ces pratiques, en particulier sous la forme de connaissances explicites sur ce type de discours et sur les textes qu'il peut produire. Ajoutons que, concurremment et comparativement, le maître conduit les élèves à produire et analyser d'autres types de discours : argumentatifs, explicatifs, poétiques... Un des points particulièrement importants que nous nous efforçons d'éclaircir dans l'analyse, c'est celui du rapport des types de discours et des types de textes. S'il y a, certes, une relation de détermination, il y a aussi une marge de liberté qu'il faudra apprécier en classe.

Se donner des objectifs d'ordre discursif s'oppose à une démarche consistant à programmer pour l'année une succession de leçons portant sur des questions de syntaxe, de morpho-syntaxe, de lexique, d'orthographe... Non pas que des problèmes de cet ordre ne se posent pas quand on narre, quand on explique, quand on argumente. Tout au contraire. Mais la situation d'écriture leur fournit alors un contexte signifiant qui justifie, pour les élèves, des résolutions ponctuelles de problèmes de langue en situation, des résolutions plus explicites et plus étendues, de manière différée, mais en référence à la situation où ils ont émergé, et des études systématiques de "secteurs" du système-langue.

Un tel choix s'oppose aussi à une démarche consistant d'abord à envisager les activités individuelles et collectives des élèves pour elles-mêmes, pour la créativité qu'elles développeront, pour l'extension de l'expérience des enfants, pour le rôle qu'elles joueront dans le procès de socialisation-personnalisation qui est le leur... Non pas, bien entendu, que les activités discursives mises en place ne visent pas aussi ces objectifs. Mais le choix des activités, des situations, des tâches à accomplir est ici dépendant des objectifs d'apprentissage discursifs, et non l'inverse.

2.2. Situations, types de discours et de textes, problèmes d'écriture pour les élèves.

Le choix de tels objectifs implique la mise en oeuvre, la gestion et l'évaluation collectives de projets d'apprentissage explicites, qui nécessitent à leur tour celle d'activités, de situations et de tâches de production qui soient fonctionnelles dans le cadre de ces projets. **C'est d'abord à ce niveau que surgissent des problèmes**, non seulement au plan des actions, mais aussi à celui de leur analyse, de leur planification...

Mais aussi, des problèmes émergent inmanquablement à d'autres plans.

Au plan de l'énonciation et de l'inscription linguistique de celle-ci dans le texte produit. Ainsi, dans les productions individuelles de récits de ce CE2 (cf. 1.3.), un élève, du nom de Stéphane Duhamel, commence de la façon suivante :

"Alain Duhamel

Il était une fois, en 1980, un jeune garçon qui s'appelait Alain. (...) Il alla réveiller sa soeur Isabelle". etc...

tandis qu'un autre écrit :

"Charlot.

Regardez ! C'est Charlot. Vous savez, c'est ce monsieur très rigolo ! Depuis tout à l'heure je le surveille". etc...

On voit que les élèves distinguent de fait implication personnelle (le premier raconte, en la transposant de manière transparente, son histoire ; l'autre non) et mode d'énonciation : le premier présente son récit comme s'énonçant seul, tandis que le second allocute le lecteur, lui montre le personnage...

Des problèmes émergent aussi au plan de la reconnaissance et de la distinction des types de textes requis ou acceptables dans le cadre d'un projet discursif donné. Si un texte explicatif peut enchâsser un ou des récits, il doit, pour répondre au projet discursif, être fondamentalement caractérisé par l'apport d'informations, d'éclaircissements, de spécifications, d'interprétations sur le ou les objets du discours, sous la forme de séries de déterminations du ou des thèmes (la mise en mots de ces déterminations étant fort libre par ailleurs). Inversement, un récit, s'il peut contenir des passages explicatifs, doit, pour répondre au projet narratif, être fondamentalement la relation d'événements accomplis par des acteurs.

Cependant, la simple mise en séquence d'événements ne suffit pas pour que le récit soit aisément compris des lecteurs, et le narrateur doit inscrire dans son

texte un certain nombre de "clés" de lecture (2). Les élèves de ce CE2 ne s'en rendent pas toujours compte :

"Alain Duhamel.

Il était une fois, en 1980, un jeune garçon qui s'appelait Alain.

"- Voilà vingt ans que je travaille dans ce magasin, je sais ce que je dois faire !" Alain alla réveiller sa soeur Isabelle :

"- Debout, il est l'heure d'aller au marché faire des courses !

- Oui, j'arrive".

Ils achetèrent des frites et du fromage. Deux jours après, Alain partit se promener au carnaval et rencontra une fée. C'était la plus jolie du monde !

Voilà, c'était la belle aventure d'Alain Duhamel".

Stéphane Duhamel.

Faute, au moins, d'explicitier le projet du héros, l'auteur plonge le lecteur dans l'embarras : pourquoi vont-ils au marché ; pourquoi achètent-ils frites et fromage ; pourquoi va-t-il au carnaval... ? (sans compter que ce "jeune garçon" travaille depuis vingt ans !).

Le récit doit donc présenter au lecteur des explications nécessaires à sa compréhension. Une des solutions qu'acceptent ces élèves est l'intervention directe du narrateur : "(...) Un jour, il aperçut un homme très riche. Savez-vous comment il avait fait pour faire fortune ? Il volait des banques !" Un des autres moyens est que les événements s'expliquent en quelque sorte seuls, par une répartition claire des statuts et des rôles, un conflit perceptible des désirs, une circulation visible dans les lieux... Le récit "Les oeufs d'or" met en scène une fermière qui n'a pas réussi à vendre ses oeufs au marché. "- Mon mari va me taper ! Par chance, il dormait déjà. D'un seul coup une lumière apparaît. C'est la fée Aurore. (...) "- Demain, quand tu iras au marché, tu auras une surprise... "Le jour suivant, Pinoquette regarde son panier et voit beaucoup d'oeufs en or ! Elle les vend tous (...). Ils achetèrent alors tout ce qu'ils veulent".

Il nous semble donc que les problèmes de "mise en textes", s'ils sont fondamentalement dépendants du projet discursif, ne se limitent cependant pas à la reconnaissance et à la production des types de textes qui y correspondent (récit/explication, par exemple). Ainsi un projet narratif ne peut aboutir à la production d'un récit compréhensible que si celui-ci porte en lui les explications minimales requises. Le problème est, pour les élèves, de s'en rendre compte et de les y inscrire, et nous avons vu qu'il n'y a pas qu'une solution.

2.3. Ecriture de récits et apprentissages systématiques : le personnage principal.

La prise de conscience et la résolution en situation d'écriture de problèmes liés à la production de récits ne peut, selon nous, suffire à doter les élèves des compétences visées dans le projet d'apprentissage. En effet, les savoir-faire ainsi construits sont largement dépendants des situations et de la lecture que les élèves en ont faite. En général, les résolutions de problèmes en situation ne sont pas assez explicites pour que les compétences pratiques qui en résultent se structurent de manière réflexive avec les savoir-faire antérieurs, ni pour qu'elles s'accompagnent de la formulation de méta-connaissances discursives et textuelles

propres à guider les conduites d'écriture ultérieures. C'est pourquoi le maître se fixe des objectifs d'apprentissages systématiques, c'est-à-dire méthodiques, aussi explicites que possible, et exhaustifs pour le problème posé.

La détermination de ces objectifs s'appuie sur l'observation, l'analyse et l'évaluation des démarches et des productions des élèves, mais aussi sur l'analyse linguistique du type de texte "récit", et sur ce qu'elle permet de considérer comme fondamental dans la construction de la compétence des élèves à en produire : situation initiale / complication / résolution ; rôles actantiels ; progression thématique ; etc..

Le choix didactique qui a été fait, dans cette classe et à ce moment, est celui du personnage principal et de sa place dans le récit. La formulation initiale reflète les connaissances que les élèves ont de ce type de texte : il doit y avoir un personnage "vraiment" principal. Mais ces connaissances s'étant révélées insuffisantes dans les pratiques, on va étudier un corpus de récits non-scolaires variés pour voir "comment ils font" dans ces textes.

Il ressort de cette étude (cf. l'affiche réalisée - 1.2.) que les observations des élèves portent d'abord sur les marques linguistiques qui inscrivent le personnage principal dans le texte : il fournit le thème dominant et constant ; on en dit quelque chose dans le titre, on le décrit, il pose des questions aux autres, il est dans les dernières phrases. Mais le repérage est lié à l'observation de son rôle dans l'histoire : il fait les choses intéressantes, il a le beau rôle, il a ou prend le pouvoir, il ouvre et clôt l'histoire. Dans la discussion des textes produits ensuite, les élèves iront plus loin, repèreront les phases des récits et le rôle du personnage principal dans chacune.

L'analyse des récits produits ensuite montre qu'effectivement la plupart des élèves ont bien mis en scène un véritable personnage principal. Cependant, certains récits ne satisfont pas à tous les critères énoncés. Surtout, il apparaît que, bien qu'il y ait un personnage principal, il n'y a pas, dans tous les récits, une véritable intrigue. La réalisation du spectacle de marionnettes conduira à retravailler la question.

Cependant, il faudrait se garder de penser que ces récits sans véritable intrigue sont nécessairement "fautifs". Certains, en effet, s'efforcent initialement de répondre aux exigences énoncées mais ne développent pas d'intrigue parce que le modèle de récit sous-jacent (ou, au moins, le projet discursif implicite) est celui du récit "de vie" transposé en fiction :

"La comtesse de l'Aurore.

Il était une fois, dans la plus belle ville de la Somme, une dame très connue, non pas pour sa richesse, mais pour sa méchanceté..

Elle habitait dans un immense château. Elle vivait peut-être toute seule, mais ses journées étaient bien remplies. Le matin, à huit heures, il fallait aller chez le boulanger. Mais attention, elle n'y partait pas sans son fidèle couteau !

A neuf heures, elles s'habillait chaudement. A dix heures, son cours de natation commençait. Une heure après, elle regardait Dracula à la

télévision.

A midi, il fallait aller manger. A treize heures, elle partait au marché. A quinze heures, elle faisait sa promenade quotidienne. A seize heures, elle allait goûter avec du pain au chocolat.

A dix-sept heures, c'était la visite chez le docteur. Ensuite, il était temps de peindre.

Vers dix-neuf heures, elle regardait le théâtre de Bouvard et à vingt heures enfin, il était temps d'aller se coucher..."

2.4. Transfert des compétences acquises à une autre situation discursive : lieux, personnages et actions dans une saynète.

La structuration, l'intégration, l'extension des savoir-faire et des méta-connaissances discursives et textuelles requièrent des transferts. Les uns s'exercent dans des situations largement semblables aux situations d'apprentissage, en particulier dans les activités conçues explicitement comme servant à les exercer. Dans d'autres cas, les situations sont en partie semblables et en partie différentes des situations d'apprentissage et d'exercice. Le maître qui les choisit vise à la fois l'adaptation des savoirs à un nouveau contexte et l'acquisition de nouveaux savoirs par la confrontation et la résolution de problèmes inédits.

Il a ici accepté l'analyse de scénarios de spectacles de marionnettes puis favorisé le projet de réalisation d'un tel spectacle **pour que les élèves soient conduits à éprouver leur savoirs sur le personnage principal, sur la structure d'une intrigue, dans une nouvelle situation discursive, et pour qu'ils se confrontent à un des problèmes fondamentaux de l'écriture théâtrale, l'absence (en général) d'un narrateur qui désigne les lieux et les temps, explique les buts, les sentiments, les réactions des personnages, les relations entre leurs actions... Situation-problème s'il en est.**

Comme il était prévisible, le problème de la réécriture du discours du narrateur mettra du temps à émerger. Nous l'analyserons en 2.5. ci-dessous. Pour ce qui est de la construction de l'intrigue, les élèves s'efforcent d'abord d'appliquer directement ce qu'ils ont déjà fait : créer la marionnette de chacun et lui faire jouer son histoire. Le constat d'échec les oblige à réfléchir à un scénario commun et à s'organiser pour le réaliser. Cela les conduit à mettre en relation très explicitement lieux, personnages et actions.

Parmi les personnages, ils distinguent le couple de héros, Pinoquette et Yvan, son "fiancé amoureux". Ils "se disputent un peu". L'enjeu est leur mariage. Il faudra donc rendre Pinoquette "plus amoureuse". Bien que Pinoquette soit "la fermière aux oeufs d'or", on ne souligne pas que l'enjeu est aussi qu'elle partage sa fortune avec Yvan. Cependant, ils ne se marieront que quand on aura retrouvé les oeufs volés... Un autre groupe est composé de ceux qui vont "aider" les héros : le shériff Alex Ramsay et son amie, la "fée américaine Sissi". Le shériff arrête les voleurs, mais ne retrouve pas le trésor. Il lui faut demander l'aide de son amie, qui règle tout en trois coups de baguette magique, et va même jusqu'à transformer les bandits en honnêtes gens. Tous finissent par faire la fête dans son château, dont, luxe de bonté, elle a fait don aux jeunes mariés.

Initialement, chaque scène correspond à un lieu. Mais rapidement, c'est la logique des actions qui prend le pas : à chaque obstacle aux désirs des héros ou aux tentatives des "bons" (le shériff, par exemple) correspondent des essais de solution qui se déroulent en un ou plusieurs lieux. Et c'est à la réécriture du discours du narrateur que sera dévolu le soin de permettre aux spectateurs de suivre les déplacements des personnages.

2.5. Emergence et résolution du problème de la disparition du narrateur.

L'insatisfaction ressentie lors des essais de la première version de la saynète et l'analyse qui en est faite mettent au premier plan le problème posé par la disparition du narrateur. La décision de cette disparition est un instant mise en cause, mais finalement maintenue. L'attitude du maître est déterminante pour que le problème devienne conscient pour tous et soit résolu collectivement.

Les élèves comprennent que les informations nécessaires à la compréhension, que délivrait, dans les récits, le narrateur, doivent être incluses ici dans les dialogues. Mais ils pensent d'abord assez confusément que c'est une question de quantité : "Ils disent pas assez de choses" ; "Il n'y a pas assez de paroles encore". Peu à peu cela se précise, grâce aux essais de jeu et à leur critique : "Les spectateurs ne comprendront pas pourquoi elle fait ça.. dit ça... va là...". Ils parviennent à des solutions que nous présentons maintenant :

- adresse d'un personnage aux spectateurs :

Scène 1. Yvan : "- Connaissez-vous Pinoquette, la fermière aux oeufs d'or ? Je suis son fiancé, et je suis très amoureux d'elle. Elle est d'une beauté éblouissante ! Je vais vous la décrire. Elle porte un joli chapeau noir. Elle est vêtue d'une robe rose avec une ceinture à deux couleurs. Elle a des yeux magnifiques ! Tenez, là voilà qui passe. Eh ! Oh ! Pinoquette ! N'est-ce pas qu'elle est ravissante ?...".

- informations sur les actions, les lieux, les sentiments des personnages inscrites dans le dialogue :

Scène 1. Yvan : "- Veux-tu venir avec moi au carnaval ?

Pinoquette : "- Ce n'est pas parce que je suis riche qu'il faut m'inviter !".

Scène 3 : Les bandits :

"- Ouvre les yeux et regarde autour de toi ! Voici la ville...

- Pour une fois, tu as raison !

- C'est à deux minutes d'ici.

- Nous voici arrivés".

- "faux dialogue" : narration d'actions par un personnage à un autre qui les voit tout aussi bien que lui :

Yvan : "- Oh ! Regarde ! Ils chantent, ils dansent, ils se déguisent aussi !"

Fin scène 2 : "- Nous allons cambrioler la banque".

Début scène 3 : "- Maintenant que notre plan est prêt, partons à la banque par le chemin le plus court".

- par contre, scène 4, le changement de lieu n'est compréhensible que par le monologue du personnage :

"- Vite, vite ! Il faut que je retourne au repaire parce qu'Alain va me faire passer un mauvais quart d'heure ! ... Eh, c'est moi ! Je suis de retour !".

- **préparation d'une péripétie par un commentaire d'un personnage :**

Scène 3 :

"- Ne restons pas là plus longtemps. Allons mettre les oeufs en lieu sûr dans le grenier du château.

- Ne traîne pas, Charlot. On s'en va" (mais il va volontairement se faire distancer par ses complices).

- **rappel du fil principal de l'intrigue après plusieurs scènes centrées sur les bandits, et annonce des événements suivants :**

Scène 5. Le shériff : "- que va dire Pinoquette si je ne retrouve pas son trésor ? Elle va m'arracher les yeux !".

- **morale énoncée par un personnage :**

Scène 7 : "- C'est merveilleux ! Tout avait mal commencé, et, grâce à Sissi, tout finit bien !"

3. ET APRES ?

Les apprentissages dont nous avons rendu compte demandent évidemment à être poursuivis, étendus. Si l'on peut penser que le passage de l'écriture des récits à celle de la saynette a permis aux élèves de prendre conscience du rôle du discours du narrateur dans un récit et des transfigurations possibles de celui-ci au théâtre, il reste que d'autres formes de narration sont à découvrir, dans d'autres écrits et types d'écrits.

La question du personnage principal a avancé et fait avancer celle de la structure d'une histoire que l'on raconte. Cependant, les élèves ont encore des difficultés à construire leurs récits selon le schéma situation initiale / complication / résolution. En même temps, il conviendrait d'éprouver les limites de ce schéma quand on change de projet et de discours narratif : convient-il, ou convient-il tel quel, pour un récit de vie, un récit historique ... ?

Le problème de la fable dramatique (au sens brechtien) n'est-il pas du même ordre ? Si l'on analyse le scénario réalisé par nos élèves de CE2, la question initiale est bien de savoir si Yvan convaincra Pinoquette de se laisser épouser, et s'il partagera ainsi sa fortune. Mais les scènes 2, 3, 4 et 5 sont entièrement consacrées aux bandits : préparatifs du hold-up, réalisation, raté dans celle-ci, dispute entre les voleurs, trahison de l'un d'eux, arrestation de la bande, échec du shériff dans la recherche du trésor. Leur fonction par rapport à l'enjeu initial est vite oubliée. Elles se développent largement pour elles-mêmes. C'est seulement à la scène 6 qu'on raccroche les deux fils de l'intrigue : la fée intervient, règle tout, avant que la scène 7 réunisse tous les personnages pour le mariage et la fête finale. Si le schéma canonique du récit n'est pas bien respecté, le schéma adopté est bien meilleur scéniquement, permet mieux la mise en spectacle.

Changement de discours, changement de problèmes et changement de schéma. Cela ne peut se faire au hasard, mais implique un projet didactique élaboré et explicite du maître. Cela devrait aussi impliquer un projet didactique de l'équipe des maîtres de l'école, prévoyant la nature, la mise en séquence et l'évaluation des objectifs, des situations et des productions au long du cursus élémentaire.

NOTES

1. Appelons discours, l'acte de langage qui vise un certain effet dans une certaine situation, le parcours du locuteur, le procès d'énonciation. Un discours est à la fois individuel et réglé socialement, par les modèles qui circulent, les valeurs visées ou requises par lui, les textes possibles qu'il peut engendrer dans un intertexte déterminé. Les discours se réalisent en textes, c'est-à-dire en unités complètes et organisées d'unités linguistiques plus petites qu'elles.
2. Voir à ce propos le début de l'article de F. Marcoin dans ce numéro.

Dans le courrier de **Repères**

REVUE... DES REVUES...

LIAISONS

La revue des Programmes de Perfectionnement des Maîtres de Français au Québec.

Vol. 10 n°4, mai 1986, "10 ans - Bilan et perspectives".

Au terme de 10 années d'expériences riches et diverses, les PPMF font le bilan critique de leurs actions et de leurs recherches, et s'interrogent sur leur devenir. Les fonds de recherche ayant été supprimés, la revue pourra-t-elle perdurer ? Comment assurer la poursuite des travaux entrepris dans les 9 universités concernées ?

Que les équipes des PPMF trouvent ici l'expression de toute notre sympathie.

Un sommaire riche et suggestif, à l'usage des formateurs et des chercheurs :

"Dix ans de perfectionnement des maîtres en français - Après 10 ans d'existence, que pensent les conseillers pédagogiques du PPMF ? - Et les enseignants qu'en pensent-ils ? - Pratiques pédagogiques en France (par Eveline CHARMEUX et Jacques FIJALKOW). - Les programmes ne sont pas des icônes miraculeuses - Le programme de français est-il implanté ? - Répertoire thématique des productions des PPMF - Les contraintes extérieures au programme - La soi-disante crise du français chez les jeunes - L'évaluation, de la théorie à la pratique - Traitement de texte : bilan et perspectives - La petite histoire de "Liaisons".

S'adresser à : Andrée ARCHAMBAULT

Liaisons - PPMF-Primaire

Université de Montréal - Pavillon Marie-Victorin

C.P. 6128 Succ. "A", Montréal, Québec - H 3 C 3 J 7 CANADA

REECRITURE :

Vers un nouveau dogmatisme ?

Jean-Michel SANDON,
Equipe de Mâcon.

Il est inutile de développer ici la critique largement conduite ailleurs du type de conception de la langue écrite, de la production écrite et du style que suppose une longue pratique de la correction collective de textes d'enfants. Une focalisation sur les problèmes de l'orthographe d'une part, de la syntaxe de la phrase d'autre part, conduit le plus souvent à ignorer les problèmes du texte, à faire comme si tous ces niveaux étaient totalement indépendants. Les aspects supra-phrastiques abordés le sont encore trop généralement dans certaines classes au nom d'un modèle stylistique qui semble devoir s'imposer à chaque texte et qui tend à construire de l'un à l'autre de quasi réflexes : pourchasser les répétitions, les verbes inexpressifs, les tournures de type "il y a...", etc.

Le développement des études linguistiques et tout spécialement tous les travaux conduits autour du texte, ont poussé les pédagogues à concevoir autrement tant les activités de production du texte à l'école que celles de correction. Le remplacement de ce terme par celui d'amélioration n'est pas un simple artifice de langage. Le terme choisi cherche à désigner le plus justement possible cette opération qui consiste, partant de ce qui existe et de sa destination, à travailler le texte selon les lignes de force de son fonctionnement et à mieux adapter celui-ci à son objet. Autrement dit encore, il s'agit, dans l'activité ainsi dénommée, de rendre le texte pertinent dans la situation d'énonciation qui lui a donné naissance et de travailler les éléments qui doivent en assurer la cohésion et qui, pour l'heure, sont perçus comme autant de dysfonctionnements. A la norme imposée de l'extérieur au texte et reposant grosso modo sur l'alternative "on dit ou ne dit pas", a été substituée ainsi une réflexion sur le texte pris comme ensemble structuré étroitement lié à l'intention qui a présidé à sa production.

Mais ce faisant n'a-t-on pas substitué une norme à une autre norme ? Ou plutôt des normes justifiées par des études récentes à d'autres normes plus traditionnelles. Sous "amélioration du texte", une autre forme plus insidieuse de la "correction" ne réapparaît-elle pas qui attacherait à une situation un type de réponse textuelle approprié et un seul.

Le danger existe ; pour certains inhérent à l'analyse même des grammaires de textes qui "constituent l'extrapolation à des phénomènes faiblement codés, ou plutôt multi-codés, de ce qui n'est valable que dans l'analyse de phénomènes fortement codés et monocodés : la phonologie et pour une part la syntaxe". F. François (1) ; pour d'autres étroitement en relation avec le type de pédagogie pratiquée qui tend à transformer en dogme ce qui semblerait le moins pouvoir l'être.

Le champ de recherche que suppose la première affirmation dépasse le cadre d'un article comme celui-ci. Au contraire, il semble possible de prendre en compte, très modestement, la seconde affirmation à partir de certaines pratiques de classe ayant le texte comme objet d'investigation et d'apporter quelques éléments au dossier. La démarche qui sera présentée cherche à être une démarche de résolution de problèmes dans le domaine de l'énonciation, du texte, de la langue et nous partons de l'hypothèse que ce sont des pratiques de ce genre qui permettront **d'éviter le danger d'un dogmatisme rénové** comme substitut d'un dogmatisme traditionnel.

Le texte sur lequel nous avons fait travailler plusieurs classes a été écrit au mois de novembre par un enfant de CM2 que nous appellerons M. Enfant qualifié de "faible en expression écrite" par son maître, M. glissait ainsi pour la première fois dans la boîte disposée à cet effet un texte libre qu'il avait écrit chez lui. Le texte comportait un titre, et au moment de la lecture de son texte à la classe, M. précisa qu'il l'avait écrit de mémoire après avoir réalisé une mousse au chocolat sous la direction de sa mère. Celle-ci avait le livre de cuisine sous les yeux pendant qu'il agissait. Il a ajouté, avant de lire, qu'il s'agissait d'une recette. Ce texte a été amélioré collectivement dans plusieurs classes de CM2 pour nous permettre de mieux voir à quels de ses aspects les enfants réagissaient en général et de comprendre les stratégies qu'ils développaient pour l'améliorer. Il a été proposé dépouillé de toutes les fautes d'orthographe que nous pouvions corriger sans prendre d'option sur son organisation interne. Ainsi l'élément "elle été succulente" a été corrigé mais non les terminaisons homophones "er", "ez", qui alternent dans ce texte, puisque cela aurait supposé une intervention sur un élément caractéristique d'un type de texte.

Le parti-pris d'écriture de cet article sera le suivant : nous ne chercherons pas à faire le compte-rendu fidèle du travail réalisé au cours d'une séance, mais nous extraierons des moments significatifs des activités d'une classe ou d'une autre. Notre objectif n'est en effet ni de fournir un corpus pour un autre travail de recherche, ni surtout de proposer le descriptif d'une leçon modèle, ce qui serait contradictoire avec nos visées pédagogiques. Cela serait d'autre part impossible à réaliser, la démarche et le déroulement du travail devant être fonction du type de texte ainsi que les éléments qui le rendent non pertinent dans la situation, ou non cohérent. Nous voulons seulement montrer qu'il **est possible d'obtenir plusieurs textes pertinents et cohérents à partir d'un même texte d'élève** et qu'améliorer un texte peut aussi être un prétexte à un nouveau travail d'écriture ayant tout à la fois la richesse d'un travail de production et l'intérêt d'un travail plus réfléchi sur "la mise en mots". Il semble qu'ainsi on puisse échapper au travers dénoncé précédemment.

Avant de présenter les activités proprement dites, il est encore nécessaire que nous disions qu'aucune des classes dans lesquelles nous avons travaillé n'a proposé toutes les versions du texte de départ que nous évoquerons plus loin. La classe qui a fait le plus grand nombre de propositions est allée jusqu'à cinq.

"MOUSSE AU CHOCOLAT

Quand j'ai décidé d'inviter des copains. Je décide de faire une mousse au chocolat ma maman me dit mets :

100 grammes de chocolat et puis 50 grammes de sucre, quatre oeufs et 30 grammes de beurre dans un bol ; fais ramollir au bain-marie le beurre et le chocolat. Tourner jusqu'à en obtenir une pâte lisse et soufflée. Ajouter un à un jaunes d'oeufs dans le mélange tiède.

Ajoute du sucre dit maman et travaille à nouveau jusqu'à ce qu'il soit parfaitement fondu. Monter les blancs en neige. Tournez-les à leur tour cuiller par cuiller. Laissez reposer trois heures au frigo et après trois heures je la sortis, elle était succulente et molle."

Rappel de l'objectif que nous fixions aux séances :

Tenter de mieux comprendre comment des enfants se comportent face à un texte produit par un autre enfant, quelles stratégies ils mettent en oeuvre pour résoudre les problèmes qui leur apparaissent dans le fonctionnement de ce texte.

Travail au cours des séances :

Dans chaque classe le travail a commencé par une présentation de la situation de production du texte suivie d'une lecture silencieuse. Les enfants étaient invités à noter leurs questions, leurs remarques. Cette phase a duré de trois minutes trente à cinq minutes selon les classes.

Les questions de chacun devaient être renvoyées à la classe. Dans tous les cas le mot "bain-marie" a fait l'objet d'une demande d'explication, laquelle a toujours été prise en charge par un autre enfant, et le plus souvent à l'aide d'un croquis au tableau. Dans un cas, un enfant a demandé comme on prononçait le mot "cuiller". Ce sont ensuite les remarques sur le texte qui ont fait l'objet d'échanges durant neuf à douze minutes. Les premières et les plus nombreuses ont porté sur le niveau phrastique : "il manque-les-devant - jaunes d'oeufs", "la première phrase n'est pas terminée", "la ponctuation ne va pas", "la deuxième phrase est biscornue", "-ma maman me dit mets-, c'est pas joli, il y a trop de -m". De nombreux enfants ont noté également la répétition de "décidé".

D'autres remarques pouvaient soit faire penser à ces réflexes conditionnés dont nous avons parlé, soit être comprises comme des interventions sur des éléments propres à assurer la cohésion du texte (ponctuation relative aux passages de discours rapporté, passage du passé-composé au présent au début du texte, passage du "tu" au "vous").

A d'autres moments, les notations ne laissaient pas de doute. Il s'agissait

bien d'interventions sur la cohérence du texte ("dans la dernière phrase, il mélange livre, la maman et le garçon", "celui qui a écrit ça, on dirait qu'il recopie un livre, mais pas tout le temps", "il y a aussi la maman qui parle", "il change d'avis").

On peut considérer enfin que d'autres interventions portaient sur la pertinence du texte ("on sait pas si c'est une bonne recette", "on ne sait pas pour combien de personnes c'est, les proportions", "on voit pas bien que c'est la maman qui parle et qu'elle lit le livre", une enfant qui tente d'expliquer à partir du schéma représentant le bain-marie au tableau que la seconde partie de la recette ne va pas).

Enfin dans une des classes et à partir d'une remarque d'un enfant sur le fait que "tourner, c'est du livre, c'est plus la maman qui parle", plusieurs ont proposé d'eux-mêmes de modifier le texte "pour qu'il aille mieux".

La phase suivante a été différente selon les classes et selon le degré d'affinement des remarques de la phase précédente : de la classe où on relit le texte pour savoir à tout moment "qui parle ?" à la classe où les projets de réécriture du texte sont déjà recensés par dialogue entre le maître et les enfants. Toutes les classes ont cependant repris la même démarche par la suite. Les maîtres ont proposé aux enfants une réécriture de ce texte à partir d'un premier travail de groupe, chaque groupe se choisissant "un point de vue", un "avis dont on ne changera pas". L'ensemble des projets était inscrit clairement au tableau et les groupes comportaient au plus quatre élèves. Dans quelques cas, certains enfants ont préféré travailler seuls dès le début, d'autres se sont isolés peu après. Dans sa phase collective le travail avait pour but d'obtenir par discussion un accord sur les éléments à conserver en fonction du sujet de réécriture. Chaque enfant devait souligner dans son texte les parties à conserver et réécrire ensuite seul un texte à partir de ces matériaux sélectionnés. Il était encore précisé aux enfants que le texte ne contenait plus de fautes d'orthographe et qu'ils pouvaient donc s'aider de la manière dont il était écrit pour trouver eux-mêmes la forme correcte.

On trouvera ci-dessous les traces des deux étapes de ce travail chez un élève.

MOUSSE AU CHOCOLAT.

Quand j'ai décidé d'inviter
des copains. Je décide de faire
une mousse au chocolat ma maman
me dit mets:

100 grammes de chocolat et
puis 50 grammes de sucre, quatre
oeufs et 30 grammes de beurre
dans un bol; fais ramollir au

POUR FAIRE DE LA MOUSSE AU CHOCOLAT

J'ai invité 12 copains. Je veux faire une mousse au chocolat. Maman me dit "tu n'as qu'à mettre 200 gr de chocolat puis, 100 gr de sucre, huit oeufs et 60 gr de beurre dans un bol ;

Mais il avait également été dit que si l'on écrivait une recette, il fallait la présenter, dire pourquoi on l'écrivait et dans ce cas-là garder certains éléments de récit. Il avait également été précisé par certains que dans une recette on met souvent les ingrédients en premier puis ce qu'il faut en faire. Les contraintes existent donc certes, mais l'éventail des possibles est plus large qu'il n'y paraît à première vue. On s'en rendra compte un peu en lisant les textes qui suivent, il faudrait les lire tous pour voir combien, dans un même projet et à côté de ce qui ne pouvait être accepté, existaient de possibilités de "mise en mots".

Avant de conclure, hasardons une synthèse au plan de la méthode. "Il n'y a pas de discours strictement adéquat à son objet", écrit F. François (1). Il est clair que certains textes d'enfants comportent ce que nous percevons comme des dysfonctionnements et qu'aider l'enfant à dominer sa langue écrite consiste à le rendre maître de ces zones. Il est non moins certain qu'un tel travail ne peut être conduit qu'en prenant appui sur des normes. Notre propos n'est pas un refus de toute norme au nom d'une créativité dont on sait bien que sans repères elle n'aurait pas d'existence. Il est plutôt de montrer que les modèles de fonctionnement normés ne sont qu'une étape dans un processus d'apprentissage. **Nous dirions qu'une démarche de résolution de problèmes ayant un texte comme point de départ, va d'une structure à modèles superposés à une structure à modèles associés en passant par une phase où les modèles sont distingués.** Expliquons.

Le texte produit par l'enfant, ici "mousse au chocolat", relève de ce qu'on appellerait "structure à modèles superposés". Un texte non totalement cohérent ou non pertinent chez un enfant est un texte dans lequel coexistent, ou plutôt se superposent plusieurs modèles de fonctionnement de discours d'une manière non consciente et donc non réglée. Et ces entrelacements de modèles se retrouvent à tous les niveaux du texte comme cela apparaît clairement avec l'alternance "er", "ez", aspect orthographique étroitement lié à l'aspect textuel.

Une démarche d'apprentissage nécessite à un moment de simplifier le donné pour mieux en percevoir les caractéristiques. C'est ce que l'on fait en grammaire où l'on travaille le plus souvent sur des phrases ne présentant pas toutes les difficultés de celles qu'on réalise à l'oral. C'est ce que nous avons fait ici quand, les élèves ayant pointé les différents modèles de discours à l'oeuvre dans ce texte, nous leur avons demandé dans chaque groupe de choisir un seul point de vue et de le conserver du début à la fin de leur texte. On peut parler à ce stade de modèles distingués, plus purs. Mais ce sont des modèles théoriques et le fait de les trouver réalisés parfois ne peut empêcher de les considérer ainsi. Il servent d'étape dans l'apprentissage ; ils sont le lieu privilégié où se développent des stratégies de résolution de problèmes, mais on ne peut sans doute les prendre en compte dans leur pureté comme élément d'évaluation que lorsqu'on demande une production de texte dans un cadre de consignes strict.

S'appuyant sur les acquis de l'étape précédente, l'élève peut ensuite produire ses propres textes qui ne peuvent plus être définis comme modèles purs associés chaque fois à une situation particulière mais comme résultat d'un jeu réglé entre plusieurs modèles. C'est dire que, comme dans le premier cas, plusieurs modèles coexistent. Mais ils ne se superposent plus ; leur jeu est cette fois-ci réglé,

conscient, et il ne doit plus faire l'objet d'une critique normative au nom d'un modèle pur. Un exemple significatif dans nos textes serait la fin de celui de Flavian qui pourrait fort bien subsister comme touche humoristique dans un texte dont la dominante serait autre.

On peut reprocher à cet exemple son caractère ad hoc. Tous les types de texte ne se prêtent sans doute pas à autant de réécritures différentes et le hasard nous a fourni là une facilité dont nous avons profité. Mais de telles rencontres sont possibles dans toutes les classes et pour qu'elles se produisent, il faut savoir qu'elles peuvent exister. Nous n'avons cherché à montrer qu'une chose : un texte peut donner lieu à réécritures diverses et ce n'est pas là temps perdu mais véritable travail d'écriture, travail sur la langue et sur le texte. Chacun le sait. C'est également un moment privilégié de résolution de problèmes en ce sens qu'il permet d'aborder plus aisément que dans d'autres activités tous les niveaux d'entrée linguistique. Comme tel, il nous intéresse tout particulièrement, étant pour notre équipe en quelque sorte un banc d'essai pour cette hypothèse que nous faisons **qu'une des fonctions essentielles des résolutions de problèmes est d'assurer la régulation des stratégies de construction de savoirs propres aux différents niveaux de fonctionnement langagier afin qu'elles ne s'entravent pas mutuellement.**

Travaillant ainsi nous ne pouvons pas ne pas rencontrer les problèmes de l'évaluation. Il n'y a pas qu'une réponse textuelle à une situation et sans doute, d'autres essais dans d'autres classes auraient-ils pu faire naître d'autres formes que nous n'avons ni vues ni prévues. Comment les juger ? Du point de vue de leur pertinence dans la situation et de leur cohérence interne, certes, mais en étant conscient que sont en jeu toujours "différentes stratégies opposées et non un comportement fortement réglé" et que l'échelle de jugement ne peut être "une échelle linéaire du succès ou de l'échec" (1).

Quelques exemples de textes :

"Mousse au chocolat

Un matin, j'ai décidé d'inviter des copains. J'ai décidé de leur faire une mousse au chocolat.

J'ai pris : 100 g de chocolat, 50 g de sucre, 4 oeufs, 30 g de beurre, un bol.

J'ai fait ramollir au bain-marie le beurre et le chocolat. J'ai tourné jusqu'à obtenir une pâte lisse et soufflée. J'ai ajouté un à un les jaunes d'oeufs dans le mélange tiède. J'ai fait fondre du sucre et je l'ai ajouté aux autres ingrédients. J'ai monté les blancs en neige et je les ai mélangé avec le reste. J'ai laissé reposer ma mousse 3 heures au frigo. Puis je l'ai sorti. Elle était succulente et molle.

Emmanuel"

"Mousse au chocolat

J'avais invité des copains. J'ai décidé de faire une mousse au chocolat. Ma maman me dit "mets" : 100 grammes de chocolat et 50 grammes de sucre, quatre oeufs et trente grammes de beurre dans un bol ; fais ramollir au bain-marie le beurre et le chocolat. Tourne jusqu'à en obtenir une pâte lisse et soufflée. Ajoute un à un les jaunes d'oeufs dans le mélange tiède. Ajoute du sucre et travaille à

nouveau jusqu'à ce qu'il soit parfaitement fondu. Monte les blancs en neige. Tourne-les à leur tour cuiller par cuiller. Laisse reposer trois heures au frigo. Après trois heures tu la sors.

Elle était succulente et molle.

Nathalie."

"Mousse au chocolat

100 grammes de chocolat, 50 grammes de sucre, quatre oeufs, trente gramme de beurre ; faites ramollir au bain-marie le beurre et le chocolat. Tournez jusqu'à en obtenir une pâte lisse et soufflée. Ajoutez un à un les jaunes d'oeufs dans le mélange tiède. Montez les blancs en neige. Tournez-les à leur tour cuiller par cuiller. Laissez reposer trois heures au frigo.

William"

"Mousse au chocolat

J'ai reçu mes copains et je leur ai offert une mousse au chocolat que j'ai préparée avec les conseils de maman. Voici la recette :

Il faut 100 grammes de chocolat, 50 grammes de sucre, 4 oeufs et 40 grammes de beurre. Faire fondre le chocolat et le beurre au bain-marie. Tourner avec une cuillère de bois jusqu'à en obtenir une pâte lisse et soufflée. Ajouter un à un les jaunes d'oeufs dans le mélange tiède. Ajouter le sucre et travailler à nouveau jusqu'à ce qu'il soit parfaitement fondu. Monter les blancs en neige. Ajouter les à leur tour cuiller par cuiller. Laisser reposer au frigo.

Mes copains se sont régalez.

Arnaud."

"Mousse au chocolat

Quand je déciderai d'inviter mes copains je ferai une mousse au chocolat. Je mettrai 100 grammes de chocolat et puis 50 grammes de sucre, quatre oeufs et trente grammes de beurre dans un bol ; je ferai ramollir au bain-marie le beurre et le chocolat.

J'ajouterai un à un les jaunes d'oeufs dans le mélange tiède.

Après je mettrai du sucre jusqu'à ce qu'il soit parfaitement fondu. Je monterai les blancs en neige. Je les tournerai à leur tour cuiller par cuiller.

Je laisserai reposer trois heures au frigo et après trois heures je la sortirai ; elle sera succulente et molle.

Sarah."

NOTE

1. "Mise en mots, récit, norme(s)", in *Revue de Linguistique appliquée*.



RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE MATERNELLE

Inventaire thématique
d'articles de revues françaises
(1970-1983)

VIENT DE PARAÎTRE

par Liliane Sprenger-Charolles,
Jean-Pierre Jaffré, Georgette Pastiaux-Thiriat,
Françoise Ropé, Brigitte Lagae, René Rodriguez

DISPONIBLE EN SEPTEMBRE

- 1100 articles signalés et analysés
- classés par grands thèmes
- index des noms d'auteurs
- en avant-propos : analyse de la production dans le domaine avec tableau récapitulatif
- 204 pages, format 16x24, 100 F.

Unité de recherche français (DP1)
Centre de documentation recherche

Service des Publications
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cédex 05

ECRIRE AU CP :

Les problèmes ne sont pas toujours ceux qu'on croit...

Pierre LECLERC et Viviane COURBOIS,
Equipe de la circonscription d'Abbeville I.

"Pointer les problèmes que les enfants rencontrent à l'école en situation de communication, décrire la démarche qu'ils adoptent pour les résoudre, appréhender le rôle du maître dans l'émergence de la résolution font partie des objectifs prioritaires de la recherche que nous avons entreprise". (Gilbert Ducancel dans *Repères*, n°62, 1984).

C'est selon cette optique, que dans le cours préparatoire de l'école de Vauchelles-Lès-Quesnoy, dans la Somme, classe de V. Courbois, l'observation et l'analyse se sont portées sur la résolution de problèmes lors de situations de productions d'écrits par les élèves.

CONTEXTE PEDAGOGIQUE

1. Dans la classe, l'apprentissage de la lecture se fait selon la démarche d'éveil, par exploration de l'écrit, composante de l'environnement social, et selon une démarche d'appropriation collective et explicite des savoirs et des savoir-faire.

2. Les productions se sont inscrites, de par notre volonté, dans des situations d'écriture fonctionnelles, dans la mouvance d'un projet de classe : la mise en chantier et la réalisation d'une exposition à présenter aux autres élèves de l'école et aux parents, et intitulée : "à partir de la visite d'une boulangerie". Ce projet avait, entre autres intérêts, celui de nécessiter différents types d'écrits :

- Soit en situation de communication proprement dite.

. La correspondance : courrier adressé au boulanger chez lequel une visite était prévue : une lettre de sollicitation, une lettre de remerciement, et les enveloppes correspondantes.

. Des écrits informatifs, explicatifs, écrits devant prendre place ultérieurement dans l'exposition proprement dite. Sollicités par leur projet, les élèves ont, par exemple, repéré un texte figurant dans un livre de la bibliothèque et traitant de la récolte du blé autrefois. La maîtresse a complété par l'observation de diapositives. Un document qui reprend cette

dimension historique a été mis au point. Il a fallu aussi écrire, bien évidemment, les légendes accompagnant les photos prises lors de la visite.
• **une affiche, un tract** pour annoncer l'exposition.

- **Soit en préparation d'une situation de communication orale :**

• Les questions à poser au boulanger lors de la visite.

- **Soit des écrits de conservation et d'organisation :**

• **Des textes documentaires** correspondant à des savoirs acquis au cours de la visite ou lors des recherches sur documents, textes devant rester la propriété de la classe et pouvant servir au besoin à l'exposition.

• **Un plan de répartition des tâches** mis au net en vue de la visite.

Seuls ont été retenus pour cet article deux de ces types d'écrits : l'une des lettres au boulanger et le documentaire des photos.

LE ROLE DU GROUPE.

- Dans un premier temps, rédaction d'un premier écrit par un groupe de trois ou quatre élèves placés en situation d'autonomie. Pas ou peu d'interventions de la maîtresse.

- Dans un second temps, cet écrit est proposé à l'ensemble de la classe au cours d'une séquence collective conduite par la maîtresse. L'expérience montre que nombre de problèmes surgissent dans cette situation. En effet, les producteurs du premier jet ne prennent pas nécessairement conscience de leurs erreurs : ou bien, ils sont satisfaits, persuadés que leur écrit convient, ou bien, ils ne se souviennent plus des difficultés rencontrées, ni des solutions envisagées.

Le rôle du groupe est particulièrement fructueux. Ce texte va devenir la propriété collective, l'expression de la classe entière. Mais pour ceux qui n'ont pas produit ce premier écrit, se l'approprier n'est pas chose aisée. Ils sont en situation d'apprentis lecteurs, et face à un texte qui peut manquer de cohérence, comporter toutes sortes d'erreurs. Par exemple, l'écriture de certains mots a pu être "bricolée", par référence à des savoirs non maîtrisés ; elle a pu s'appuyer sur de vagues souvenirs de graphismes rencontrés antérieurement, des tentatives d'épellation phonétique ou des essais de correspondances analogiques. (Quelques exemples : "monsieur" écrit "messie", "qu'on" écrit "gno" et "reçus" écrit "reseu"...). Ce sont les échanges dans le groupe qui résoudront ces problèmes.

Inversement, les premiers rédacteurs ne maîtrisent plus complètement leur oeuvre. L'intervalle entre la production en groupes et la séance collective est d'au moins vingt-quatre heures, et beaucoup ont oublié ce qu'ils ont écrit. Or, celui qui a tenu la plume s'est souvent investi d'un pouvoir l'autorisant à imposer son idée et sa rédaction. Et il y a eu des scripteurs successifs. Les demandes immédiates et pressantes de l'ensemble des élèves, le fait que tous soient en situation de lecture, et les scripteurs de relecture et d'explication, conduit les premiers rédacteurs à se réapproprier leur production, et l'ensemble des élèves à la réécrire.

LES TYPES DE PROBLEMES RENCONTRES PAR LES ELEVES.

Certes, chacun des problèmes qui s'est posé aux enfants avait sa spécificité propre ; nous le verrons par les différents exemples que nous rencontrerons. Mais il apparaît, au travers des situations vécues, que, le plus souvent, - pratiquement à chaque fois -, tel problème ayant émergé est abandonné momentanément. Le groupe-classe travaille sur un autre sujet, puis un élève revient sur l'un des problèmes déjà évoqués. A-t-il eu besoin d'un temps de réflexion et s'est-il pour cela mis provisoirement hors circuit afin de s'en donner les moyens ? Ou peut-être un mot, une remarque d'un camarade lui ont-ils permis d'entrevoir un rapprochement et de réinvestir des acquis antérieurs ? La résolution d'un problème n'est jamais un phénomène linéaire.

1. La prise de conscience des caractéristiques des situations de communication.

a) La lettre : Où le problème n'est pas toujours où l'on croit :

Cette lettre est adressée au boulanger pour le solliciter. Le jeudi 30, quatre élèves travaillant en groupe autonome ont produit ce texte :

cher messie
seque vous voulez bien groveinne 7 chez vous
pour venir : vous vore faire du pain .
merci de nous avoir reseu .

les c. p.
Vincent Stéphanie Mélanie Loïc

Le vendredi 31, le texte est présenté à l'ensemble de la classe. La maîtresse manifestera plusieurs fois son souci de la prise de conscience de la situation de communication présente, sollicitant les élèves afin qu'ils se remettent en mémoire le cadre dans lequel ils sont placés et le rôle de leur lettre, soit par des rappels directs, soit en proposant des relectures impliquant une recherche de sens. Mais pour eux, il n'y avait pas là de problème fondamental : ils connaissent la fonction de la lettre. Ils pratiquent la correspondance scolaire avec la classe maternelle. Ils en maîtrisent la forme. Le texte le montre : "Cher Monsieur" - la question - les remerciements - la signature -. En ce qui concerne l'emploi de "reçus" ("reseu"), il nous faut préciser que la maîtresse avait bien évidemment contacté au préalable le boulanger et que les enfants s'étaient trouvés mis au courant.

Le premier problème qui va surgir sera donc autre. Il va concerner la désignation des émetteurs : "les c.p." "Vincent Stéphanie..." D'entrée, certains protestent et l'un d'eux est plus précis dans sa demande : "Pourquoi ils n'ont pas écrit notre nom ?" L'un des auteurs justifie : "Pour que Monsieur Leclerc (l'observateur) voit qui l'a écrite".

Est-on sûr que les élèves non producteurs de l'écrit craignent une ambiguïté à la réception de la lettre par le boulanger ? Il semble plutôt que leur souci soit la traduction d'une frustration affective liée à la relation prénom-identité du moi, et d'une prise en compte pertinente de la situation scolaire : bien que l'on écrive au boulanger dans le cadre d'une authentique communication, on écrit aussi pour la maîtresse et pour l'observateur...

La solution définitive retenue sera : "les c.p. de l'école de Vauchelles-lès-Quesnoy", suivi de la signature de tous.

b) Les commentaires explicatifs de photos : Où la visée implique la mise en clair du contenu.

Les élèves sont conscients de la visée de leurs commentaires. Il s'agit bien, pour eux, de faire connaître et d'expliquer aux futurs visiteurs de l'exposition, qui n'en ont pas le savoir, les activités du boulanger, et de préciser le nom et le rôle des machines utilisées. Il n'est pas question de raconter la visite. Ils le savent.

Les premiers problèmes qui apparaissent sont des problèmes liés à l'explicitation du rôle des machines. Les élèves découvrent que leur but ne pourra être atteint s'ils ne maîtrisent pas suffisamment leurs connaissances. Un premier travail traitant du fonctionnement du pétrin, a été rejeté par les élèves du groupe producteur lui-même à l'issue de la présentation de leur écrit au groupe-classe. Il est décidé de réécouter la bande enregistrée pendant la visite et de noter les points intéressants. Cette nouvelle audition va leur permettre une seconde production qui n'aura lieu que le lendemain :

*pour faire de la pâte
il faut tout peser :
il faut de la farine
① il faut de la farine
③ de la levure
② il faut pétrir la pâte
④ et ⑤ son ajout' du sel.*

Le travail précédent, - la réécoute et la prise de notes collective -, n'a pas résolu toutes les difficultés. Vincent, du groupe producteur, amorce lui-même un problème lorsqu'il fait remarquer :

"On n'a pas parlé du pétrin !".

Un élève objecte : "Il y a le mot pétrir".

Une autre élève, Aurore : "Les gens vont savoir qu'il y a le mot pétrir, mais ils ne sauront pas ce qu'est la machine. Moi, ma maman pétrit la pâte sans pétrin. Pour faire des gâteaux".

Un quatrième intervient : "Il faut parler du pétrin".

Une nouvelle lecture du texte a lieu sous la conduite de la maîtresse.

Un élève reprend le problème : "Le pétrin, où on va le mettre ?"

Un autre suggère : "A la place du mot "pétrir".

Franck, l'un des auteurs, propose : "On va jusqu'à pâte" ; il hésite puis dicte : "il faut pétrir la pâte dans le pétrin". Coralie : "Pétrir la pâte. C'est le pétrin qui pétrit la pâte, pas le boulanger".

- La précédente réflexion d'Aurore a donc été entendue. Elle est reprise en compte-. Loïc : "Si on met pétrin à la place de pétrir, on ne saura toujours pas à quoi il sert".

Une nouvelle proposition survient : "Le pétrin pétrit la pâte".

La maîtresse propose un temps de réflexion.

On en vient ensuite à des propositions contradictoires "le pétrin pétrit la pâte <—> "le pétrin pétrit la farine". Aurore réintervient : "C'est le pétrin qui fait la pâte quand il tourne". Cette mise au clair du fonctionnement du pétrin, le "quand il tourne", va permettre de progresser rapidement.

2. La représentation du texte à produire et la représentation des opérations de lecture des récepteurs :

a) De la maîtrise du contenu à la crainte d'ambiguïtés ou d'incohérences locales :

Au cours de la séquence relatée dans une partie précédente, Vincent avait posé le problème de l'adéquation entre le sujet de la photo et le texte à écrire. Sa remarque "On n'a pas parlé du pétrin !" avait également pour signification : "le pétrin, il faut en parler maintenant puisqu'il est le sujet central de la photo." Ce problème sera résolu en fin de parcours comme il a été dit plus haut. Mais il y aura constamment, au cours de cette séance, d'autres problèmes locaux qui vont venir s'imbriquer dans cet ensemble complexe.

Celui-ci : Comment faire comprendre la relation entre le pétrissage et l'ajout du sel. L'on parvient à expliquer que le boulanger met ses trois premiers ingrédients : la farine, l'eau et la levure, que le pétrin pétrit. Mais, en fin de pétrissage, et seulement en fin de pétrissage, le sel est ajouté. Puis, le pétrin pétrit à nouveau. Et donc, où dans l'organisation de leur texte, bien ordonné d'ailleurs par la présence de la numérotation ((1) (2) etc...), placer cette phrase clé : "le pétrin pétrit" ? Avant ou après "ajouter du sel" ?

Cet autre : Une élève va tenter de faire rejeter par deux fois l'allitération contenue dans la phrase : "le pétrin pétrit". L'on comprend la formulation d'une telle remarque liée au fait que, dans ce type de séquence, l'on soit tenu à une

lecture orale du texte. L'enfant dira et répétera : "Pétrin. Pétrir. C'est presque pareil." Allitération mais aussi redondance. Céline, l'intervenante, manifeste ainsi un refus en fonction de normes qui n'ont pourtant pas été enseignées...

Ce qui paraît sous-tendre ces deux problèmes, c'est d'une part le modèle implicite du texte explicatif à produire : s'il y a photo du pétrin, le texte doit être centré sur le pétrin, et les phrases doivent être écrites dans l'ordre des opérations rapportées.

C'est d'autre part la représentation qu'ont les élèves du comportement des futurs lecteurs. Ils ne les imaginent pas aptes à comprendre que le pétrissage continue nécessairement une fois le sel ajouté, même si cette précision n'est pas donnée. Ils ne perçoivent pas le rôle du non-dit. La représentation qu'ils ont de la compétence de tout autre lecteur est déterminée par leur propre compétence ; ils ne parviennent pas à envisager qu'un lecteur averti possède des connaissances autres qu'il peut réinvestir dans sa lecture et donc dans la compréhension d'un texte apparemment incomplet. Pourtant nombre de situations de lecture qu'ils ont vécues devraient les y avoir préparés. Il est néanmoins permis de penser qu'une telle prise de conscience pourrait se produire avant peu, à l'occasion de l'émergence d'un nouveau problème de ce type.

b) De la représentation des attentes du lecteur à des formulations locales.

La lettre de sollicitation au boulanger qui figure plus haut sous sa première forme est devenue :

Vendredi 31 janvier 1986

cher monsieur,
est-ce que vous voulez bien qu'on vienne
dans votre boulangerie pour voir comment
vous fabriquez le pain ?
merci de nous recevoir.
les s. p. de l'école de Vanhelles - les - Quenoy -
Armand - Olivier (tous les prénoms)

De premières reformulations locales peuvent être considérées comme liées à la fonction de la lettre. Il en est ainsi pour :

- la nécessité de faire figurer la date,
- l'emploi de "est-ce que". Au cours de sa résolution, le problème d'orthographe qui se superposait au problème d'origine a fait écran pendant un temps pour les élèves,
- la mise en place d'une ponctuation adaptée par l'utilisation du point d'interrogation,
- la transformation de "de nous avoir reçus" devenu "de nous recevoir",
- la mise au point définitive des signatures.

Reprécisons que, lors de la séquence collective, la maîtresse sollicite, dans un premier temps, une lecture-découverte donc individuelle. Puis, on passe à une

lecture-découverte orale. Tout ne sera pas lu d'emblée. Nos élèves sont toujours, et ne l'oublions pas, en situation et de lecture et d'apprentissage de la lecture.

Examinons le travail fait à partir de "seque".

Un premier élève lit à voix haute : "Qu'est-ce-que"

Un second lit : "ce que". Le ton qu'il emploie prouve son désaccord avec le précédent.

Un troisième précise : "c'est Olivier - le premier intervenant - qui a raison. C'est attaché." Il y a de sa part tentative de justification. On peut supposer que l'idée générale de la lettre - une demande - l'induit à entrevoir l'idée d'un questionnement. Mais l'écriture incomplète et inexacte l'empêche de pouvoir lire. La suite va le montrer. Un moment plus tard, dans la séquence, on est parvenu à cette lecture : "ce que vous voulez bien... .. (deux blancs) chez vous pour venir vous voir faire du pain." La maîtresse va aider à resituer le problème. Elle demande "Qu'ont-ils (les auteurs) voulu dire dans cette phrase ?" Un élève répond : "Si le monsieur veut bien qu'on aille le voir faire du pain ?" La maîtresse s'adresse de manière interrogative aux auteurs. Ceux-ci confirment. Leur affirmation permet à l'ensemble de la classe la prise de conscience qu'il y a bien sollicitation. Et, tandis qu'un élève s'essaie à nouveau à lire, ce qui donne : "cher monsieur. Ce que...", Stéphanie, l'une des co-auteurs déclare : "On a voulu écrire "est-ce que"" ...

Après son intervention, un temps de réflexion a lieu. Puis elle-même lit : "est-ce que vous voulez bien qu'on vienne chez vous pour vous voir faire du pain." De fait, plusieurs problèmes viennent de se résoudre. La lecture de "est-ce que", "qu'on", de "viennent" et de "voir". Des problèmes d'orthographe se résoudront assez rapidement ensuite. - Nous reviendrons plus loin sur l'un d'eux. - Un élève indique "c'est le boulanger qui va nous dire le jour." Sous-entendu à notre demande de visite. La notion de formulation écrite d'une demande progresse de toute évidence. La maîtresse saisit la balle au bond, pourrait-on dire, et reformule sa demande : "Pourquoi écrivez-vous cette lettre ?" Une première réponse vient : "C'est pour demander quelque chose." Et un garçon d'ajouter : "On a oublié de mettre le point d'interrogation !"

D'autres reformulations locales sont, par contre commandées par la représentation qu'ont les élèves des attentes du lecteur. Elles tiennent en effet à nouveau au modèle implicite du texte à produire et à la représentation qu'ont les élèves des attentes d'un lecteur averti par rapport à tout texte en général et par rapport, en particulier, à la langue écrite d'enfants en situation d'apprentissage.

Quand les enfants ont décidé de remplacer "chez vous" par "dans votre boulangerie", il n'y avait pas pour eux d'ambiguïté. La phrase "chez vous pour vous voir faire du pain" est claire. La question qu'on peut se poser quant à la raison de cette reformulation est triple : est-ce pour montrer qu'on sait distinguer le lieu de travail du lieu de vie ? (Et qu'on sait le nommer.) Est-ce pour employer un terme moins commun ? Ou, enfin, par souci d'explicitation la plus complète possible en correspondance avec la production d'un énoncé écrit ? (Les enfants témoignant alors de leur savoir implicite sur la langue).

Quand les enfants ont décidé de remplacer "pour vous voir faire du pain" par

"pour voir comment vous fabriquez le pain", il n'y avait pas là non plus d'ambiguïté. Le choix d'une reformulation peut donc s'expliquer comme pour le cas précédent. Mais il semble qu'apparaisse de plus, dans ce cas le souci d'exprimer qu'est parfaitement pris en compte le fait de s'être engagé dans l'étude d'un processus, celui de la fabrication de l'aliment "pain". Il ne s'agit plus d'une quelconque observation d'une personne en train de faire du pain chez elle, comme celle qu'on pourrait faire en regardant une maman préparer une tarte dans sa cuisine.

Mais, en fait, à qui sont destinées ces précisions qu'apportent ces reformulations locales ? Quel est l'adulte visé ? Quel est celui dont les élèves souhaitent prendre en compte les attentes, ou plus exactement la représentation qu'ils ont de ces attentes ? Est-ce le boulanger, destinataire de la lettre ? La maîtresse ? Ou l'observateur ?

Il est certain que nous ne pouvons échapper à de telles ambiguïtés. Les situations décrites sont à la fois fonctionnelles et scolaires, et les réponses des élèves sont fonction de l'une et de l'autre de ces caractéristiques. Qu'importe, serions-nous tentés de dire dans un premier temps, puisque les enfants ont pu progresser dans leur gestion de la langue écrite. Langue plus explicite, plus élaborée, et donc plus difficile à manipuler. Ceci dit, si la situation n'était pas d'abord fonctionnelle, et si la demande pédagogique de la maîtresse n'était pas de résolution de problèmes, est-on sûr que ces représentations de l'autre - le lecteur potentiel - seraient prises en compte ? Est-on sûr que ces facteurs d'amélioration de la langue seraient eux aussi pris en compte ?

3. Les problèmes qui se présentent indépendamment du contexte discursif :

La production d'écrit, en particulier au cours préparatoire, confronte les élèves à de nombreux problèmes de langue (de syntaxe, de lexique, d'orthographe,...). Mais les problèmes de ce type ne se posent pas tous et ne se résolvent pas tous hors contexte. Il en a été ainsi lors du travail sur la lettre pour :

- le problème de formulation de la question et celui de l'emploi du point d'interrogation,
- le problème qui s'était posé concernant l'utilisation des deux points (cf. la première rédaction) et que nous n'avons pas traité ici,
- ce problème de lexique : "chez vous" devenu "dans votre boulangerie".

Il nous faut constater que si, dans certains cas, le contexte aide à l'émergence et à la résolution des problèmes de langue, dans d'autres il tend à les masquer. Lorsque "vore" est lu [vvar] à l'aide du contexte, lorsque "seque" est lu [ʒs kə] toujours à l'aide du contexte, la mise en cause de leurs graphies inacceptables ne sera pas immédiate.

Ce n'est que plus avant dans la séquence que ce problème d'orthographe va apparaître. Il sera mis en évidence par cette remarque d'un élève :

"vore", ça ne fait pas "voir. Il n'y a pas de [wa]."

La maîtresse le sollicite : "comment dis-tu ?" - Cette interpellation directe

permet de recentrer le débat, le groupe-classe se trouvant dans un de ces moments où l'on se trouve en présence de nombre de remarques assez divergentes. - L'élève précise : "comme dans roi". (Terme connu) Un autre s'approche du tableau et écrit "roi". Il montre le graphème "oi" en disant : "ça, ça fait [wa]". Le premier qui était intervenu prend la craie à son tour et écrit "voir".

Les observations faites montrent également que des problèmes de langue, qui se posent et se résolvent hors contexte, sont explicitement traités par les enfants en problèmes de langue.

L'exemple par lequel nous voudrions illustrer cette observation se situe, non pas pendant une séquence collective, mais lors d'un travail en petit groupe. C'est au moment où Céline, Franck et Vincent rédigent le commentaire de photo.

Franck dicte : "Il faut de la farine"

Céline écrit : "il faut". Elle barre le "t" et demande quel est le [o] qu'il faut écrire. Vincent et Franck, puis Céline vont consulter la fiche récapitulative de mots en [o].

Vincent montre le mot "fléau".

Céline écrit, réécrit plus exactement : "il faut".

Vincent : "tu t'es trompée !" Pour justifier sa remarque, il montre le mot "faux" qu'il vient de découvrir.

Céline affirme que le [o] de "faut" est le même que celui de "artichaut", autre mot de la fiche.

Vincent barre le mot "faut" écrit par Céline. Celle-ci, mécontente, exprime vivement son désaccord. La maîtresse intervient et suggère de demander à Franck, évitant par ce biais le conflit de personnes qui risque fort d'occulter le problème orthographique. Vincent, qui n'est pas vraiment confiant en ses propositions - le passage de "fléau" à "faux" en témoigne - écrit "faux". Puis il barre le "x".

Céline remet un "t". Vincent lui-même, dont la conviction semble bien entamée, propose de chercher sur une recette. Franck trouve celle des crêpes sur son cahier. Il montre ce qui y est écrit : "Il faut.." Vincent qui s'était levé afin de consulter les documents collectifs fixés au mur la découvre également. "Bien sûr, dit-il à Franck, c'est sur la fiche !" S'il accepte ce qui ne peut plus être discuté, c'est avec déception. L'apprentissage de l'objectivité n'est pas toujours chose facile à vivre.

A l'examen de ce que nous avons pu constater, il s'avère, en opposition aux idées reçues, que les problèmes d'orthographe n'occultent pas les autres.

Il nous est également apparu convaincant que la complexité des approches, issue des interférences constantes se jouant entre des problèmes de types variés, de niveaux linguistiques différents, et qui se posent simultanément, n'est source ni de lassitude, ni d'incohérences pernicieuses, ni de confusions définitives, mais permet au contraire d'avancer avec certitude et confiance dans la maîtrise et dans la connaissance de la langue.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE/ÉCRITURE
— AU COURS PRÉPARATOIRE —

En vente dans les CRDP, CDDP et à la librairie du CNDP
DES OUTILS DE FORMATION ET DE RECHERCHE INDISPENSABLES

Pour changer les pratiques du C.P.

"DEVENIR LECTEUR. TROIS C.P. A ST ETIENNE, TOULOUSE, POITIERS"
"Recherches Pédagogiques" n° 112, 1982
par Hélène Romian, Louis Lassablière, Eveline Charneux,
Jeanne Patte, Danièle Sirven, Anne-Marie Houdebine,
Michèle Agniel

Quatre institutrices et instituteurs de C.P., deux professeurs
d'Ecole Normale, une linguiste universitaire disent leur travail quo-
tidien en classe, avec les enfants.

Une même démarche, celle du Plan de Rénovation INRP (dit Plan
Bouhette), des expériences différentes.

Trois hypothèses de travail, parmi d'autres :

- ceux qui vivent, ce sont ceux qui changent
- des projets de lecture et d'écriture "fonctionnels", en rela-
tion avec des projets de vie collective
- où la phonologie s'avère utile au C.P., mais pas à ce qu'on
croit d'ordinaire.

Pour décrire les pratiques du C.P.

"FINALITES, OBJECTIFS, PRATIQUES ET OUTILS DES PEDAGOGIES DE LA
LECTURE/ÉCRITURE AU C.P."
"Recherches Pédagogiques" n° 116, 1983
par Hélène Romian, Eveline Charneux, Jacqueline Zonabend,
Gilbert Ducancel

Enseigner la lecture/écriture, c'est faire des choix, explicites
ou implicites, concernant les fonctions de l'école et celles du lan-
gage dans la vie sociale, les relations de la langue avec d'autres
modes de communication, son organisation interne, les démarches d'ap-
prentissage.

Quels sont donc les tenants et aboutissants des choix de méthode à
partir desquels s'organise le travail des maîtres et des écoliers de
C.P. ? Pourquoi les manuels de lecture sont-ils en fait un seul et mê-
me produit, "emballé" différemment ?

Est-il une seule manière de devenir lecteur ? Peut-on décrire et
classer des modes d'apprentissage, des "styles" pédagogiques ?

Quelques-unes des discussions ouvertes par une analyse d'objectifs
qui vise, non pas à "traiter" les questions, mais à poser des problèmes,
non pas à prescrire la - meilleure - pédagogie, mais à présenter les
pédagogies existantes, dans leur cohérence propre.

Laisant à chacun la liberté de choisir. En connaissance de cause.

APPRENDRE A ECRIRE DES TEXTES AU CP :

Une didactique est possible.

Dominique BRASSART
Francine DARRAS
Martine LEMOINE

Equipe de l'Ecole Normale
de Lille

Est-il possible d'apprendre aux enfants à écrire des textes dès le CP ? La réponse ne va pas d'elle-même. Pour les tenants d'une didactique "cartésienne", voire d'une "Pédagogie par objectifs" simpliste, il convient d'aller du simple au complexe. Il faut donc, au CP, d'abord maîtriser la graphie des lettres, l'(ortho-)graphie des mots isolés ou en liste puis des mots dans la phrase. Pour le texte, ou le paragraphe, "on verra au CE", en additionnant des phrases à la suite l'une de l'autre.

Pour les Foucambertistes, pourtant plus "globalistes", la réponse semble bien être également négative, par souci d'une antériorité (priorité) au CP de la lecture et de la mémorisation d'un stock de mots écrits suffisamment important. Ce "non" peut aussi s'expliquer par la "phobie" de l'oral qui traverse le discours foucambertien : l'écrit et rien que l'écrit... Or des enfants de CP qui essaieraient d'écrire un texte auraient sans doute nécessairement à solliciter auprès d'autres (pairs, maîtres...) l'orthographe d'un mot non-encore rencontré en lecture et donc à oraliser ce mot. (1) Cependant, J. Foucambert et ses collaborateurs mettent en avant la nécessité d'exercices d'apprentissage articulés à d'autres formes d'aide du maître (par exemple dans (1) pp. 48 et sq). Mais ils n'en proposent guère en matière d'écriture (leurs ouvrages, ne l'oublions pas, sont centrés sur la lecture) : "l'écriture est toujours la reproduction d'une forme présente ou connue. (...) Si l'enfant peut puiser dans un stock d'étiquettes de petit format, il peut rédiger sans avoir besoin d'écrire". (La manière d'être lecteur, Paris, OCDL, 1976).

Dans le "Plan de Rénovation du Français à l'Ecole Élémentaire" (Recherches Pédagogiques, n°47, INRP, 1971), au contraire, on affirme comme fondamentales deux dialectiques, celle des apprentissages du lire et de l'écrire, et celle des activités de libération et des activités de structuration. Cependant, et pour ce qui est des exercices d'apprentissage de l'écriture, on ne trouve, ni pour le CP (Recherches Pédagogiques, n°116, INRP, 1982, p.137), ni dans le schéma d'ensemble du Plan, les éléments nécessaires à un travail sur les textes en tant que tels (cf. notre critique dans Repères, n°62, 1984). Les exercices qui sont proposés en 1971 sont ceux que l'état d'avancement de la linguistique permettait : "structures simples d'une histoire, d'une phrase (...) ; exercices visant à l'acquisition de formes syntaxiques complexes : reconstitution de texte, exercices

structuraux". Les publications intermédiaires entre le Plan de Rénovation et les recherches actuelles témoignent de la prise en compte progressive de l'évolution des travaux et des problématiques linguistiques. (2).

Avant de présenter quelques problèmes, quelques "Pratiques Provoquées de Communication" qui ont été essayées dans un CP et qui montrent, selon nous, que proposer des exercices d'apprentissage de l'écriture est pédagogiquement possible, qu'une telle perspective didactique, qui ne se réduit bien sûr pas à ces exercices, est possible, nous décrirons rapidement la problématique psycho-linguistique à laquelle nous nous référons.

Qu'est-ce qui fait qu'écrire un texte est une activité difficile pour élèves jeunes, ceux du CP en particulier (mais pas seulement eux !) ? La question même peut sembler triviale, tant on est persuadé du caractère naturel des difficultés de tout début d'apprentissage. Cette évidence inquestionnable bloque l'analyse de la tâche demandée aux élèves et empêche, du même coup, de concevoir des types appropriés d'aide didactique.

Si le jeune élève du CP est déjà assez bon locuteur (cf. J. Beaudichon, 1982 : *La communication sociale chez l'enfant*, PUF), c'est entre autres choses, que ses performances langagières orales s'accomplissent dans des situations de communication de dialogue, d'interaction verbale effective avec un autre/des autres (3) et qu'il a automatisé déjà une partie de ses "savoir-faire linguistiques" (phonétiques, syntaxiques...).

Toute différente est sa relation à l'écrit et à la communication écrite.

L'écrit apparaît, dans une perspective communicationnelle classique à la Jakobson, comme un outil de communication différée et/ou à distance puisque le lecteur est absent au moment où le scripteur écrit son texte qui ne sera lu qu'après coup par le lecteur. Le feed-back ne peut être immédiat et le scripteur est conduit, de façon bien plus contraignante que ne l'est le locuteur à l'oral, à tenir compte du savoir qu'il partage avec son futur lecteur, à se décentrer donc par rapport à la situation d'énonciation, pour tenir compte de cet autre, à se livrer à une série de calculs de risque sémantique ("Qu'est-ce que j'explique ? Qu'est-ce que je "confie" aux inférences du lecteur ? étant entendu que, si je suis trop long, je vais l'ennuyer, mais si je suis trop court, il ne pourra pas me demander immédiatement les compléments d'information nécessaires et ne comprendra pas mon texte").

Cette première caractéristique de l'écrit amène à privilégier, dans la pédagogie, les "situations fonctionnelles" de communication où l'on "écrit pour de bon" à des lecteurs spécifiés, avec des feed-back "évaluatifs" différés. Cette pédagogie des/par les situations de communication, type Plan de Rénovation ou GFEN (1979 : *Parler, écrire "pour de bon" à l'école* - Casterman) ne semble pas être suffisante à elle seule pour réduire les inégalités entre les enfants en fonction de leur origine socio-culturelle, ni, donc, pour lutter contre l'échec scolaire : l'expérience de Brossard-François-Espéret, 1978 (*Psychologie et Education*, n°4, vol.XI) montre que la fonctionnalisation de la situation de production orale et écrite par l'introduction d'un destinataire connu (un pair) ne

suffit pas à réduire les différences entre enfants de CSP différentes quant à leur capacité "textuelle" à construire un "récit à référent connu" cohérent/complet.

Dans une perspective plus cognitive cette fois, il apparaît que la production écrite est très coûteuse pour l'enfant de CP. Il est loin d'avoir automatisé ses "savoir-faire" linguistiques, (ortho-)graphiques et doit donc, en principe, se montrer vigilant pour contrôler les lettres et les mots qu'il trace. De plus, le monologue scriptural impose à l'enfant d'assumer seul un message linguistique complet (ce qui ne signifie pas monologique !), alors qu'en oral conversationnel chaque prise de parole peut s'appuyer sur un amont et appeler un aval, l'un et l'autre assurés par un **interlocuteur**. Même quand il est "polyphonique", même quand il simule le tour de parole du dialogue oral, l'écrit est le fruit d'un travail solitaire.

Confrontés à une tâche qui les place en **surcharge cognitive**, les enfants de CP ont tendance à écrire des **textes courts** - qui correspondraient en gros à un tour de parole -, peu dilatés (cf. M. Fayol, 1981, **L'organisation du récit écrit chez l'enfant**, Thèse, Bordeaux) dans le cas du récit-peu "auto-reformulés" dans le cas de l'argumentation (si "par hasard" ils écrivent des textes de ce type...). Leur stratégie de planification relève du "What next ?", du "Et après ?" (M. Scardamalia, C. Bereiter, H. Goelman, 1982, "The role of production factors in writing ability" in **What writers know**, M. Nystrand Ed.). S'ils peuvent mettre en oeuvre des **plans phrastiques**, ils ne semblent pas pouvoir "suivre" facilement des **plans discursifs globaux**, prendre des décisions de production trans-discursives (cf. C.R. Cooper, A. Matsuhashi, 1983, "A theory of written process", in **The psychology of written language. Developmental and Educational Perspective**, M. Martlew Ed.) : ils traitent la tâche par données, de "bas en haut" et non par concept, de "haut en bas", ni par interaction, "optimale", entre ces deux modes de traitement. Leur texte a souvent l'allure de texte-tas, texte-liste (J. Simon, 1973, **La langue écrite de l'enfant**, PUF), texte-collage quand ils s'essaient à rallonger un premier texte jugé trop court. Au niveau local, micro-structurel de la cohésion, le lecteur est parfois obligé à des calculs inférentiels très incertains pour établir un "pont sémantique" entre P_n et P_n + 1, pour rattraper la cohésion d'un apparent "coq à l'âne" (cf. M. Charolles, 1978, "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", **Langue Française**, 38). Au niveau "global", macro-structurel, de la cohérence, tel "paquet d'informations" manque et est difficilement inférable, qui permettrait au lecteur de comprendre le texte comme un tout organisé conformément à ses connaissances/attentes de l'organisation "schématique" de tel ou tel type de texte.

Des difficultés du même genre sont identifiables chez les **apprentis lecteurs** qui traitent eux aussi l'information par données, par perception-identification de petites unités (mots y compris), qui sont certes capables d'anticipation locale et restreinte (cf. les exercices de "closure" des Atel/Elmo de l'AFL-Foucambert), mais non (moins ?) d'**anticipation généralisée** sur le type et la cohérence schématique d'ensemble du texte à lire, de traitement par concept (cf. P.H. Lindsay, D.A. Norman, 1980 : **Traitement de l'information et comportement humain** - Ed. Etudes Vivantes).

Cette relative proximité des problèmes en production et en réception a également été un facteur qui nous a poussés à essayer quelques Pratiques Provoquées de Communication avec des élèves d'un CP de la région de Valenciennes (Nord), à essayer de favoriser une "clarification cognitive" des tâches relatives à l'écrit (J. Downing, J. Fijalkow, 1984, Lire et raisonner, Privat).

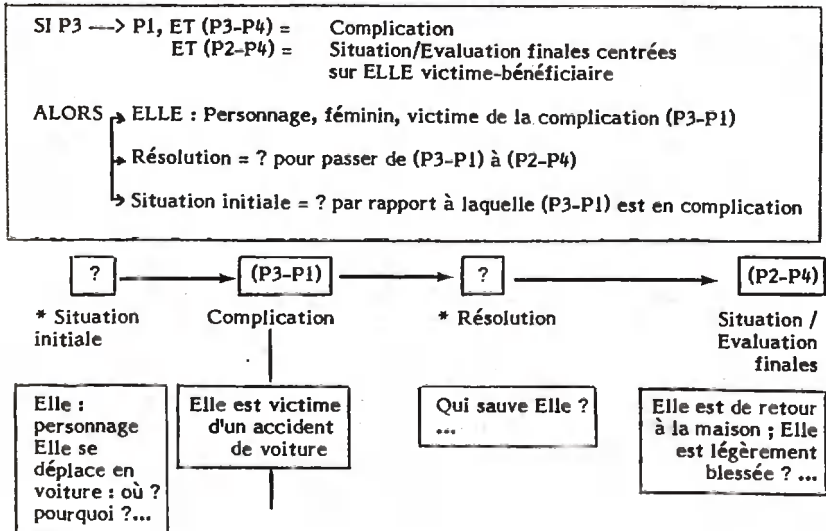
Dans les pages qui suivent, nous ne travaillerons qu'à partir des productions écrites individuelles. Les moments oraux collectifs qui précèdent (brièvement) et qui suivent l'écriture individuelle auraient pu être également analysés : ils sont "instructifs", selon nous, parce qu'ils s'articulent fortement à une tâche "problématique", ouverte mais contrainte, qui les provoque, les appelle, les soutend.

PROBLEME 1 - Janvier. Ecrire un texte qui comporte obligatoirement 4 phrases imposées qui n'ont, apparemment pas de lien entre elles. Variante d'un exercice dit de "créativité poétique" pratiqué au premier trimestre où il s'agit d'écrire un texte qui comporte obligatoirement un certain nombre de mots.

- P1 : La voiture est dans le fossé
- P2 : Elle est dans son lit

- P3 : Il neige !
- p.4 : Elle a eu peur, elle va mieux.

Commentaire : la tâche consiste ici à établir entre les phrases des relations sémantiques de nature temporelle-causale (l'enchaînement syntaxique "voiture-elle" étant irrecevable dans notre monde), de resserrer ces relations en mettant en mots des propositions inférées à titre de pont sémantique, d'attribuer à ces groupements de phrases un rôle dans une macro-structure, quasi nécessairement ici (4) narrative, et d'inférer les macropropositions qui ne seraient pas encore instanciées. Soit :



Le parcours possible ne doit pas être confondu avec un ordre de surface textuelle : rien n'oblige à commencer l'écriture d'un récit par la situation initiale.

Quelques exemples de productions d'élèves :

T1 : la voiture est dans le fossé. Maman est dans son lit. Il neige ! Elle a eu peur.
Elle va mieux. La voiture roule encore.

T2 : Maman s'est cassé le bras.
Maman a eu un accident.
Elle s'est cassé le bras.
Maman s'est cassé les deux bras.
Maman est dans (la) neige !

T3 : Il neige ! La voiture a dérapé. Elle a eu peur. Elle a fait un cauchemar dans son lit.

T4 : Marie est dans son lit. Dans son rêve, il neige, la voiture est dans le fossé.
(Mais) Marie est dans son lit (bien au chaud).

T5 : Ce matin, maman est partie chercher un chapeau. En route, maman est tombée dans le fossé. Il neige. Maman pleure, papa vient à son secours.

Quelques remarques :

T1 suit servilement l'ordre de présentation des phrases du problème. Il lève l'ambiguïté référentielle possible de P2 avec "Maman" qui peut aussi jouer le rôle de personnage/sujet thématique. L'adjonction d'une P5 in fine renforce le côté "happy end" de la Situation/Evaluation finales, bien perçues, donc, et traitées comme telles. Elle est également l'indice d'un début de maîtrise d'ensemble, avec ouverture et fermeture du texte sur un même thème (actant ?) "Voiture". Mais à l'intérieur de ces frontières, c'est la stratégie du collage qui prédomine, quasi toutes les relations sémantiques inter-phrases étant à inférer. P3 est ici traitée sur le mode mineur de l'"effet de réel" (R. Barthes), ce qui est à la fois intéressant quant à l'installation d'une capacité à dilater mais aussi surprenant ; pour un lecteur adulte du moins, dans ce texte particulier par ailleurs si peu détaillé.

A l'opposé de T1, T2 ne reprend aucune des phrases imposées : elles sont effacées (P3, P4), reformulées, paraphrasées. La stratégie utilisée est celle du texte-liste, composé par l'empilement progressif de phrases, toutes construites sur le même patron syntaxique, toutes centrées sur le sujet thématique. La cohésion est du coup très forte, rigide, mais le texte n'avance pas... sauf à considérer le "passage" de 1 à 2 (bras cassés) comme une progression narrative !

T3 et T4 constituent deux tentatives originales par rapport à notre horizon d'attente pour résoudre le problème posé "à l'économie". Les "expressions créatrices de monde" ("faire un cauchemar", "dans son rêve") permettent tout à la fois de donner une fonction à P2 dans "notre monde" et d'évoquer, dans un autre monde possible, P1 et P2 comme scène d'horreur et non comme récit : inutile alors d'instancier une Situation initiale et une Résolution. P4 est (au moins

partiellement) effacée pour cette raison et aussi parce qu'elle aurait pu s'inscrire dans les deux mondes (cf. T3 : dans quel monde la peur ?). T3 dénoue la relation temporelle-causale P3-P1, mais efface P1 ! On notera que la solution "monde possible" est **rétrospective** en T3, **prospective** en T4. T4, comme T1, montre une volonté de clore le texte comme récit centré sur un personnage, Marie, T3 n'étant de ce point de vue, qu'une annonce de nouvelle.

T5 est un exemple de solution quasi canonique. P2 et P4 sont omises, la Situation/Evaluation finales non instanciées. On notera que l'application d'un "concept" narratif impose/explique l'effacement de "voiture" en P1 et son remplacement par "Maman" sous la forme d'un substantif plein et non d'un pronom endophrasique (d'où, également, le non-emploi de P2 et P4, pronominales ?). C'est pourquoi également P3 est traitée comme facteur aggravant mais non causal de la Complication ainsi transformée.

PROBLEME 2 - Janvier. "Oméga seul"

Ecrire un texte qui se termine par une fin imposée.

Maman est bien malade. Elle est dans son lit.

Ce problème est plus "simple" que le précédent dans la mesure où le nombre d'opérations de traitement est "moins important" et où, surtout, la planification textuelle est orientée vers un **but** donné, ce qui peut limiter l'effet de la stratégie du "What next ?" puisque les enfants disposent dès le départ d'un "après" final qu'ils n'ont pas à inventer. Le contenu sémantique de l'Oméga appelle ici encore, vraisemblablement, une solution narrative (5) mais rend peu probable/facile l'instanciation d'une Résolution (intervention d'un docteur-sauveur encore à venir, après Oméga, ou dont les effets ne se font pas encore sentir !).

Quelques exemples de productions d'élèves :

T6 : Maman a mangé des salades et des carottes. En plus elle a mangé des gâteaux au chocolat.

"Oméga"

T7 : Maman a fait beaucoup de gâteaux.

Maman est malade.

Maman a mangé une salade, un chou rouge et un chou vert.

"Oméga"

T8 : Maman a un gâteau au chocolat.

Elle a tout mangé.

"Oméga"

T9 : On a fait un gros gâteau et maman a mangé trop de chocolat.

"Oméga".

T6 apparaît comme une solution "minimale" qui relève moins d'un enchaînement Complication-"Oméga" que de la recherche d'une cause, d'autant plus efficace qu'elle est cumulative, dont Oméga serait l'effet, puisque la Complication est par définition relative à une situation "simple" donnée préalablement.

T7, T8 et T9, au contraire, s'efforcent d'introduire une Situation initiale par rapport à laquelle une Complication provoque Oméga. En T7 et T8, le personnage "Maman" est unique et présent dès la Situation initiale. En T9 "Maman" n'est introduite explicitement que dans la complication puisqu'il n'est pas sûr qu'elle soit comprise dans le "on" initial. Ces trois textes marquent donc un "progrès" par rapport à T6.

T7 manque son coup, pourtant, par l'introduction **anticipée**, et de toute façon **redondante** par rapport à Oméga, de la "sanction" conclusive "maladie". En l'état, c'est le fait même de "faire beaucoup de gâteaux" qui rend malade (fatigue ?) et non celui de les manger (indigestion ?). La tentative d'auto-correction s'appuie bien sur le prédicat **manger**, mais l'argument "gâteau" n'est pas repris et, surtout, la conclusion précipitée n'est pas rayée, comme si les procédures de l'oral (où, de toutes façons, ce qui a été dit a été dit) prévalaient ici aussi. C'est toute la problématique de la "révision" des textes écrits qu'il faudrait développer ici (cf. E.J. Bartlett, 1982, "Learning to revise : some component Processes", in **What writers know**, Ed. M. Nystrand ; les travaux du groupe INRP "Eva", **Repères**, 63, mai 1984 ; notre article "C'est moi qui vous le dis : prenez le train", **Repères**, 65, février 1985).

T8 laisse en suspens la question du lien entre "gâteau" et "chocolat". On notera, pour ne pas s'en étonner, que T8 et T9 sont les textes les plus courts, alors que ce sont ceux qui marquent la mise en place de la distinction Situation initiale/Complication.

PROBLEME 3 - Mars. Même type que Problème 2, "Oméga seul".

Cette fois, le contenu sémantique des Oméga, entre lesquels les élèves pouvaient choisir pour écrire leur texte, en fait assez nettement des Situations/Evaluations finales par rapport auxquelles on peut s'attendre à une instanciation des catégories narratives Situation initiale, Complication et Résolution :

Oméga 1 : Heureusement le petit enfant fut sauvé... les parents furent très heureux !

Oméga 2 : Heureusement, papa est arrivé pour arrêter cette inondation. Mon petit frère s'était caché !

Quelques exemples de productions d'élèves :

T10 : Le petit enfant joue au ballon. Le petit enfant ne veut plus jouer au ballon.
Il veut jouer au tennis avec papa.
Il est parti dans le bois avec une fille.
Il se sont perdus.
"Oméga 1".

T11 : Un petit enfant un jour a demandé à ses parents s'il pouvait aller se promener.
Ses parents ont dit "oui, tu peux". Alors l'enfant alla se promener. Tout d'un coup il tomba dans un trou mais une madame passa et le sauva.
"Oméga 1".

T12 : Dehors, on entend du bruit. Papa va dehors, il va voir. Il voit un petit garçon (qui) joue au ballon. Papa le fait rentrer et encore et encore un jour. Papa le ramène chez lui.

"Oméga 2".

T13 : Notre maison n'est pas normale parce que notre salle de bain est en haut. Un dimanche à l'heure de la sieste il faisait semblant de dormir. Alors il a ouvert le robinet et il a inondé toute la chambre. Maman est montée, (alors) il a pris une corde et s'est caché dans le jardin.

"Oméga 2".

T10, outre l'emploi inadapté d'un déterminant défini dans la phrase d'ouverture (explicable, sans doute, parce que le scripteur sait, lui, pour avoir Oméga 1 en mémoire, de quel enfant il s'agit, mais ne se rend pas compte que son futur lecteur ne le sait pas encore !), est paradoxalement à la fois "trop" dilaté et "trop peu" dilaté, voire incomplet. Manque la Résolution qui permettrait entre autres, de nous rassurer sur le sort de la fille ainsi emmenée au bois par un garçon, petit, (il ne peut évidemment s'agir du papa !). La Complication est réduite à une seule phrase, alors que la Situation initiale enchaîne "chronologiquement" une série d'actions faiblement reliées au reste du récit.

T11 est une réponse quasi canonique qui actualise l'ensemble des catégories narratives. L'inégalité quantitative de traitement entre Situation initiale d'une part, Complication et Résolution d'autre part - une nouvelle fois, comme en T10, au profit de la première - persiste ici. L'enchaînement avec Oméga 1 n'est pas réussi peut être à cause d'un choix lexical malheureux ("sauver", au lieu de, par exemple, "sortir", est déjà dans Oméga), à moins que l'élève n'ait voulu écrire complètement, fin y compris, son propre récit, celui qu'il avait planifié, en refusant/refoulant l'Oméga imposé.

Oméga 2 posait apparemment plus de problèmes aux élèves : il a été perçu comme tel par eux et ils ont été nettement moins nombreux à le choisir. T12 est un exemple d'échec à peu près complet par rapport au problème posé. T13 indique que des enfants de CP peuvent s'attaquer à des problèmes textuels assez complexes et les résoudre. Le concept narratif est, chez cet élève, déjà bien installé, ce qui lui permet l'invention de "solutions topologiques" vraisemblables ! L'ambiguïté référentielle de "il" s'explique sans doute pour les mêmes raisons qu'en T10 (pour "le").

D'autres types de "problèmes" sont possibles, par exemple : "alpha-oméga" (écrire un texte dont le début et la fin sont donnés), "1 alpha et plusieurs titres" (un même début de texte mais des titres différents : écrire autant de textes qu'il y a de titres). Nous les avons aussi essayés dans ce CP. Nous avons également utilisé cette démarche du "problème", du "casse-tête", en lecture, sur le texte narratif. C'est d'ailleurs moins la répétition des exercices que la convergence des problèmes que nous posons aux élèves sur un type de texte qui peut constituer, selon nous, un des moteurs de l'apprentissage. Ce qui ici a été fait sur le texte narratif pourrait se concevoir sur d'autres types de textes (nous "testons" cette année des problèmes relatifs au texte argumentatif écrit en CE1).

Travailler les textes en tant que tels, en production et en réception, dès le

CP (et a fortiori après le CP !), c'est possible selon nous. Est-ce efficace ? Faute d'évaluation sérieuse, il est évidemment impossible de répondre à cette question. Mais les élèves s'y retrouvent et ne sont nullement débordés par la tâche que nous leur proposons. Mais le maître (celui de notre équipe !) a le sentiment de comprendre un peu mieux les procédures qu'utilisent ses élèves pour "faire de l'écrit", la certitude de pouvoir inventer son propre matériel didactique pour aider ses élèves dans des domaines jusqu'ici laissés, pour l'essentiel, en jachères par l'école. A préciser que l'ensemble de ces exercices d'apprentissage sur les textes s'inscrivent dans une démarche pédagogique type projet (voir notre article : "Pour une didactique de la compétence de communication. Les Pratiques Provoquées de Communication (PPC)" *Repères*, n°62, février 1984, pour l'articulation entre pédagogie du projet et temps d'apprentissage différés/décrochés), mais surtout dans une démarche pédagogique centrée sur l'apprenant et qui a pour objectif d'aider les élèves à se constituer un/des projets d'apprentissage.

Si la "résolution de problème" a un sens dans le domaine de la langue et du langage, un intérêt opérationnel ce n'est pas tellement par les longues discussions de résolution (ou de non-résolution !) déclarative, auxquelles elle semble donner lieu parfois, mais surtout parce qu'elle permet de "toucher" aux "connaissances procédurales" (J.H. Flavell, "Développement métacognitif", 1985, in *Psychologie développementale*, J. Bideaud-M. Richelle Ed.) en favorisant les "expériences métacognitives" des élèves à l'école. De la didactique, donc.

NOTES

1. AFL - FOUCAMBERT et coll. : *Lire, c'est vraiment simple... quand c'est l'affaire de tous*, Paris, OCDL, 1982, p.130 : "Ni vous, ni moi ne procédons par association des lettres et des sons, association qui serait commandée par des lois (les fameuses lois orthographiques !). J'apprends à reconnaître un mot comme j'apprends à reconnaître une personne ou un marque de voiture, en les fréquentant."
2. Par exemple, dans E. CHARMEUX, G. DUCANCEL, J. ZONABEND et coll. : *Lecture - Ecriture en SG - CP - CE1*, Paris, Nathan, 1985, on relève :
 - p.86 : résolution de problèmes d'énonciation
 - p.100 : problèmes de cohérence et de progression d'une histoire.
 - p.208 : problèmes de niveau pragmatique.
3. On ne confondra pas "dialogue" et "dialogisme", "monologue" et monologisme" (cf. M. BAKHTINE, 1977 : *Le marxisme et la philosophie du langage-Minuit*).
4. Une autre série de phrases pourrait appeler un autre type de texte, argumentatif, par exemple.
5. Un autre Oméga pourrait appeler un autre type de texte, argumentatif, par exemple.

Recherches actuelles sur l'enseignement du Français

BELGIQUE - FRANCE - QUEBEC - SUISSE

Un panorama des recherches actuelles intéressant l'enseignement du Français (langue maternelle), de l'école maternelle à l'université : en sciences du langage, en didactique et pédagogie.

Une rencontre entre des chercheurs, des enseignants-chercheurs, des Instituts de recherche, des Universités, des Centres de Formation des Maîtres, des Etablissements scolaires, des Associations et Mouvements Pédagogiques (Instituteurs, professeurs).

au sommaire

- *Pratiques scolaires de la langue, des discours et des textes : pratiques de lecture, pratiques d'écriture, pratiques orales, analyse de la langue, analyse des textes, enseignement de la compétence de communication, de la compétence discursive.*
- *Un enseignement ouvert à l'interdisciplinarité, à d'autres modes de communication, aux « différences ».*
- *Parcours pédagogiques : programmes scolaires, itinéraires d'apprentissage, besoins de recherche.*
- *Description des pratiques pédagogiques.*
- *Recherches en didactique, pédagogie du Français et champs théoriques de référence.*
- *Recherches en didactique, pédagogie du Français et formation des maîtres.*
- *Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle.*

Adressez vos commandes à : **Monsieur S. CABIOC'H**
AFEF Régionale de CAEN

3, rue des Tilleuls
14760 BRETTEVILLE-SUR-ODON

Veuillez y joindre un chèque libellé à l'ordre de S. CABIOC'H.
CCP 982 00 T ROUEN 160 F.

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

PROBLEMES DE LECTURE : MONDES POSSIBLES, TEXTES POSSIBLES.

Francis MARCOIN
Equipe de l'ENG d'ARRAS

Je confronte les élèves à la diversité des messages, et plus particulièrement à celle des textes écrits : ce faisant, j'ambitionne de développer leur capacité à en user plus librement. Mais en même temps, les voici touchés de manière plus aiguë par la question de l'acceptabilité. En effet, si l'école ne fournit plus un modèle *ad hoc*, le lecteur doit chercher les critères de validation de tel ou tel énoncé ailleurs que dans la simple soumission à une autorité. Les données fournies par la situation deviennent donc essentielles, mais il faut les recouper par des appréciations de type normatif, fondées par exemple sur la reconnaissance de genres ou de cadres plus ou moins explicites, à la fois largement reconnus et soumis à la transgression (1).

I. LA NOTION D'ACCEPTABILITE

Aucune typologie ne permet, bien entendu, de prédire la recevabilité d'une phrase, d'un titre ou d'un début de récit. A la limite, n'importe quel agencement de mots peut faire l'affaire. Rien n'empêche de composer un titre de trois longues phrases, ni de reporter le vrai début d'un récit au deuxième chapitre, mais l'opération de lecture semble nécessairement tributaire de la tension entre une norme toujours présente à l'état virtuel et une réalisation éventuellement déviante.

Il ne saurait donc être question ici de traiter de l'acceptabilité à propos de phrases isolées, sans texte ni contexte, comme le font maintenant certaines grammaires scolaires qui reprennent cette notion à la linguistique chomskyenne. Et s'il est établi que la communication exige une forte initiative, un acte de coopération de celui qui reçoit un message, on peut même soutenir, comme Umberto Eco, que "le texte doit prévoir un lecteur modèle capable de coopérer à son actualisation" (2). C'est dire que l'acte de lecture est déjà compris dans l'écriture, et que toute difficulté s'accompagne en principe des moyens de la surmonter. Bien plus, la résolution de certains problèmes peut constituer un attrait supplémentaire pour le "lecteur-modèle", voire une garantie de lecture plus efficace (3).

Le texte le plus anodin ne peut être compris que sur la base de présuppositions liées à ce que Greimas appelle "l'isotopie discursive" (4), qui permet de combler les "trous" inévitables entre les phrases d'un même texte. Toute la question, pour nous, porte sur l'étendue de ces trous, et sur la frontière entre un texte et une simple suite de phrases.

Le paradoxe, avec les jeunes élèves, c'est qu'à la fois il laissent de vastes espaces béants dans leurs propres écrits, et qu'ils sont arrêtés dans leur lecture lorsqu'ils ne retrouvent pas des règles élémentaires d'enchaînement. Il est difficile d'en tirer quoi que ce soit sur une "génése" du récit, sinon que l'"écrivain" débutant semble postuler un lecteur modèle particulièrement compétent, qui s'appuierait sur des bribes de texte pour reconstituer un tout. On note en tout cas chez les élèves une assez nette différence entre l'oral et l'écrit, celui-ci paraissant moins fait pour être lu que pour servir de support à un éventuel rappel oral. Ainsi, cette restitution collective du **Petit Chaperon rouge** par un cours préparatoire à la fin du premier trimestre : "Le loup a rencontré le petit chaperon rouge. Il lui a dit de ramasser des champignons. La grand-mère est couchée dans son lit. Le loup a dévoré la grand-mère. Le chasseur a pris son couteau et a tué le loup".

Il n'est pas question ici d'apprécier les conditions dans lesquelles a été produit cet énoncé, - ce qui est bien entendu nécessaire -, mais simplement d'indiquer à quel point cette "réalisation écrite en surface" ne rend absolument pas compte de la compréhension telle qu'elle s'est manifestée oralement. Par ailleurs, les mêmes élèves invités à inventer un conte, et non seulement à en rappeler un qui soit connu de tous, feront une part plus réduite, encore qu'importante, à l'implicite.

Pour autant, il ne faudrait pas confondre le passage de l'oral à l'écrit et le passage de l'implicite à l'explicite. En effet, on rencontre dans les classes un problème inverse : le détail minutieux d'événements secondaires, l'absence de raccourcis indispensables à tout récit même de dimensions restreintes.

Mais dira-t-on, que viennent faire ces considérations sur les écrits des élèves dans un travail qui s'est donné pour objet la lecture ? Si l'on peut associer ces deux activités, c'est moins dans l'espoir de voir les productions influencées par les lectures, que dans celui d'éclairer ces dernières par une prise en charge plus personnelle des problèmes qu'elles posent. C'est ainsi que l'écriture peut intervenir dans la double démarche que nous proposons pour traiter du fonctionnement des textes :

- travail sur la consolidation des genres stables (contes, nouvelles, récits linéaires) en s'appuyant sur l'enchaînement logique.
- travail sur des récits déviants ou perçus comme tels dans un premier temps, afin de favoriser une lecture flexible.

II. LA NOTION DE MONDES POSSIBLES

Les séquences relatées dans cet article illustrent chacune de ces deux entrées, sachant qu'on retrouve dans l'une et l'autre des problèmes touchant à ce qu'il est convenu d'appeler "la connaissance du monde", connaissance plus ou moins limitée, équivoque et changeante : il faudrait plutôt parler de "mondes possibles", notion primitivement développée par les logiciens et reprise en particulier par U. Eco (5).

Nous-même la développerons librement, à partir de la possibilité qu'a un narrateur de rapporter quelque chose qui n'a pas été vécu par ses interlocuteurs, ou qui n'a même pas été vécu du tout. Ainsi, les enfants, plus que tous les autres lecteurs, sont amenés à se poser toute une série de questions sur le vrai et le faux, le possible ou l'impossible, les rapports d'une histoire à l'Histoire, etc... Mais on a plus à faire avec un système d'échanges, qu'avec une confrontation entre la réalité et la fiction : "il n'est aucun texte qui ne puisse faire l'objet d'une tentative de lecture fictionnelle ou qui n'en fasse effectivement l'objet quand il est transmis d'une culture à une autre" (6). Inversement, toute fiction peut être utilisée à des fins documentaires, opération de lecture redoutable !

La notion de monde possible trouve une illustration évidente avec les textes de science-fiction (7), mais elle touche le conte, la légende, le mythe, l'histoire sainte ou la fable, de manière différenciée selon le degré d'investissement du narrateur et/ou du lecteur dans le merveilleux. Par ailleurs, si les fées, les sorcières, les magiciens participent d'un certain monde, ils peuvent néanmoins être évoqués de manière ambiguë dans n'importe quel texte : dans l'extrait des *Oiseaux de nuit* que nous proposons plus loin, il faut distinguer au moins entre le monde du narrateur et le monde du personnage, qui a peur des sorcières sur la foi des récits que lui fait un autre personnage. Le problème est que ni mensonge ni crédulité ne sont présentés explicitement comme tels. Faute de place, nous nous contentons d'évoquer la même confrontation dans le titre du livre de Mary Norton, *Tous les géants sont-ils bien morts ?*, dans une nouvelle de Danilo Kis, *Le château illuminé de soleil* (8) ou dans la chanson de Félix Leclerc, *Grand papa panpan*, qui semble représenter une admirable propédeutique à ce type de questions (9).

III. LE TEXTE POLYPHONIQUE

Ainsi l'auteur peut-il employer les mots du héros sans en faire les siens propres. Dans ce que Bakhtine (10) appelle le "texte polyphonique", il y a dialogue entre l'un et l'autre, mais ce dialogue emprunte souvent les allures d'un monologue. Ainsi, ni guillemets, ni caractères en italiques dans cet extrait des *Petit enfants du siècle* de Christiane Rochefort, où l'expression "familles heureuses, familles heureuses", répétées plusieurs fois, est à comprendre au rebours. Si l'ironie ou l'humour sont particulièrement difficiles à mettre en relief, on trouve cependant des marques de distanciation dans des écrits réputés plus accessibles. Dans un manuel de composition française, un petit texte relatant la joie d'un collégien à son départ en vacances, se termine par "quinze jours de vacances. Une éternité !". C'est le discours indirect libre qui permet d'intégrer dans le récit, sans le signaler sinon par un point d'exclamation, la pensée du personnage. Ce procédé, comme celui du monologue intérieur, s'est maintenant banalisé. Il est cependant loin d'être maîtrisé par des élèves, et même par les adultes peu entraînés.

Dans la lecture intervient donc la construction d'un **modèle de monde textuel** (11), entraînant tout un système de repérages qui permet au lecteur de se situer par rapport à l'auteur (lui-même plus ou moins confondu avec le narrateur), aux personnages. Notre postulat est que cette construction doit être problématisée à l'école.

IV. LOGIQUE DU RECIT ET MONDES POSSIBLES : histoire sans fin

On propose un début de conte :

"Le roi des lapins avait une fille unique, qui était la plus jolie lapine du monde : l'oeil vif, le poil gris un peu bleuté, les oreilles longues et élégantes. Elle était en âge de se marier et le roi réunit ses ministres pour leur demander conseil :

- Ma fille possède toutes les qualités. Je veux qu'elle épouse le personnage le plus puissant du monde.

Le ministre le plus anciens prit la parole :

- Sire, le personnage le plus puissant du monde, c'est le soleil, qui fait pousser toutes les plantes.

Le ministre le plus jeune dit :

- Sire, le nuage est plus puissant que le soleil, puisque le nuage peut cacher le soleil.

Un troisième ministre demanda la parole :

-

Il s'agit, en s'appuyant sur le titre, de trouver une suite dans une structure répétitive, travail qui met en jeu à la fois une réflexion logique et une représentation du monde, mais aussi une relation plus ou moins claire au genre narratif.

Nous examinerons d'abord les réactions des divers groupes de cette classe de CE1 (activité menée en novembre), en notant que tous, à l'énoncé de la consigne, ont pensé au vent pour la suite immédiate du récit.

Groupe A : a produit une seule phrase : "le vent est puissant". A une demande d'explication, on obtient : "le vent est plus puissant que le soleil et le nuage parce qu'il peut emporter les casquettes". Les élèves n'ont donc même pas manifesté l'"instinct de copie", alors que le schéma de phrase semble évident, et, même questionnés, ne vont pas plus loin.

Groupe B : a établi une liste : l'ouragan, le vent, le dieu, le diable. L'un d'eux a seulement écrit "dieu", "parce que c'est le plus puissant du monde" et que cela permet donc de finir l'histoire. Solution ingénieuse mais inappropriée, si on regarde le titre.

Groupe C : a également établi une liste en perdant de vue l'objectif et en considérant en soi une échelle de force : la montagne, le volcan, la mer, le tremblement de terre, la terre. La discussion laisse percevoir une grande influence des catastrophes naturelles qui viennent de se produire en Amérique du Sud. Par ailleurs, des élèves proposent le béton, ("parce qu'il bouche les trous"), ou la bombe atomique.

Le Maître : oui, mais rappelez-vous l'histoire. Qu'est-ce qu'on cherche ?

L'élève : un mari

M : la bombe atomique, ça convient ?

E : Oui

M : le vent, oui, mais une bombe ?

E : ben alors, t'as déjà vu un lapin roi ?

Nous sommes ici devant un problème de convention, (qu'est-ce qui peut être personnifié dans un récit ?), lui-même dépendant d'une distinction entre éléments, (soleil, vent, nuage), et événements (raz de marée, explosion). Même dans un conte, certaines particularités de la physique continuent de guider notre raisonnement et nous interdisent (?) de personnifier une explosion, parce qu'elle n'a aucune permanence. Pour les élèves, en revanche, à partir de l'instant où l'on invente, on n'aurait plus à se préoccuper du vraisemblable (encore que nous admettions le mariage d'une lapine et du vent. Ou plutôt, nous ne nous posons pas la question. On pourrait d'ailleurs se demander si les auteurs de cette version n'ont pas voulu plaire aux enfants en prenant comme personnages des lapins...)

Groupe D : a eu l'intuition de la structure "en boucle" et a pensé à revenir au soleil, sans oser exploiter cette trouvaille qui, manifestement, lui semblait un tour de passe-passe ne convenant pas à une demande de type scolaire.

La mise en commun, après la lecture des différentes propositions, va permettre de revenir à la consigne, que les élèves ont du mal à accepter : "ça ne se termine pas, parce qu'ils vont avoir des enfants", (c'est en effet la conclusion de la quête d'un conjoint, dans les contes). "Si ça ne se termine pas, la feuille ne devrait jamais se terminer"... Le problème ne sera résolu qu'en reprenant ensemble, en choisissant une progression dictée au maître : le vent (qui chasse les nuages), la montagne (qui arrête le vent), le volcan (qui brûle la montagne), l'eau (qui éteint le feu du volcan).

C'est ici que doit intervenir le coup de pouce du maître, qui demande de trouver un mot déjà apparu dans la liste, pour pouvoir recommencer sans fin, comme dans "Marabout-bout de ficelle"... C'est le soleil, mais certains élèves proposent le vent en disant "parce qu'il est puissant", sans s'appuyer sur la logique narrative. A l'évidence, c'est la compréhension de la tâche demandée qui est aussi en cause. Cette difficulté à conserver un rôle énonciatif distinct du "moi" de tous les jours resurgit d'ailleurs très systématiquement, comme nous le montre le travail suivant.

V. DEUX DEBUTS DE RECITS

Il était une fois un joli petit diable, tout rouge, avec deux cornes noires et deux ailes de chauve-souris. Son papa était un grand diable vert et sa maman une diablesse noire. Ils vivaient tous les trois dans un lieu qui s'appelle l'Enfer, et qui est situé au centre de la terre.

L'Enfer, ce n'est pas comme chez nous. C'est même le contraire : tout ce qui est bien chez nous est mal en Enfer ; et tout ce qui est mal ici est considéré comme bien là-bas. C'est pourquoi, en principe, les diables sont méchants. Pour eux, c'est bien d'être méchant.

Mais notre petit diable, lui, voulait être gentil, ce qui faisait le désespoir de sa famille.

Chaque soir, quand il revenait de l'école, son père lui demandait :

- Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ?
- Je suis allé à l'école. •

Pierre GRIPARI
Le gentil petit diable (Folio)

Ne pas faire de bruit dans l'escalier.

Éviter la grande tache marron sur la quatrième marche. Murmurer : « Ça y est, je suis libre ». Retenir son souffle jusqu'au premier palier, là où l'escalier tourne. A partir de là, la tache perd son pouvoir.

Se faire tout petit devant la porte menaçante au menaçant judas.

Un œil.

Un grand œil brillant qui vous fixe sans jamais sourciller. Qui regarde et regarde et regarde. Nuit et jour. Qui regarde tous ceux qui passent.

Un œil de sorcière.

Un jour, la porte s'ouvrira brusquement et il ne passera plus. Une voix criera : « Ça y est, cette fois je t'ai eu ! »

La sorcière, Mme Andersen, l'attrapera, le tirera jusque dans son entrée et l'enfermera dans une cage. Une cage étroite où il devra rester jusqu'à ce qu'il devienne très vieux avec des cheveux blancs, une barbe, une canne et des rhumatismes comme ceux de son grand-père.

C'est ce que dit Sara.

Vite, monter l'escalier, prendre le tournant. Ne pas faire de bruit. Au premier, soupirer de soulagement,

Tormod HAUGEN

Les oiseaux de nuit (Bordas)

Il s'agit d'opposer ces deux débuts, afin de mettre en relief, par contraste, les caractéristiques du second. La lecture du texte de Gripari soulève malgré tout quelques problèmes inattendus. Demandant à des élèves de CE1 la suite du dialogue, nous trouvons en effet, de manière presque unanime, ce type de prolongement :

- "As-tu bien travaillé ?
- Oui
- C'est très bien".

Tout en étant capables de rire de l'inversion des valeurs dans le conte, les élèves se trouvent majoritairement incapables d'assumer la représentation d'un pareil monde. On nous signale, chez des élèves de 6ème, le même comportement avec un texte de Jules Renard, *La pioche*, (dans *Poil de Carotte*). *Poil de Carotte* a reçu un coup de pioche en plein front, mais sa mère, Mme Lepic, au lieu de s'apitoyer sur lui, plaint le grand frère Félix qui s'est trouvé mal à la vue du sang. Cette anecdote est dans le droit fil des rapports familiaux décrits tout au long du livre : et pourtant, invités à rédiger la fin, les élèves rendent à Mme Lepic un comportement de mère aimante.

Pour réorienter les réponses, nous lisons la suite du conte, où l'on trouve des questions comme "As-tu seulement pensé à mettre des punaises sur le siège du maître pour qu'il se pique le derrière ?" Les élèves rient des "gros mots" ("Petit crétin !") et des "farces", mais pris isolément, sans systématiser cette inversion des valeurs.

De tout autres problèmes sont posés par le début des *Oiseaux de nuit*, qui suppose un lecteur capable de réunir les éléments d'un puzzle, de surmonter les

manquements aux règles de représentation d'un personnage, bref de se comporter en "lecteur modèle".

Le texte littéraire tend à déjouer les reflexes, à contrer le raisonnement anticipateur et à exiger une relecture, ou du moins une interprétation de ce qui a déjà été lu. Un lecteur entraîné peut accomplir tout cela de manière rapide. Nous pensons que cette rapidité constitue une acquisition favorisée par la démarche critique explicitant le plus possible les "noeuds" où se joue la compréhension du texte.

Ceci justifie notre démarche : le texte est lu silencieusement par chaque élève, puis à voix haute par l'enseignant. Cette lecture "magistrale" est ici nécessaire, parce qu'elle réorganise l'ensemble et permet à ceux qui sont "perdus", non pas de comprendre le texte, mais d'y reconnaître une intelligibilité, et de participer au débat. La classe se justifiant de ce qu'elle est lieu d'échange, la sociabilité autour du livre, le partage de l'écrit, son écoute et le débat qui s'ensuit, la réflexion à haute voix, (tant pour comprendre que pour produire), nous semblent déterminants dans l'accès au lire.

Ce texte a été proposé à deux classes de CE1, un CE2 et un CM2 : la première réaction est à peu de choses près identique : non seulement on ne perçoit pas cela comme un début, mais il faut que la confiance dans les enseignants soit assez grande pour que les élèves acceptent de considérer que cela peut avoir un sens !

"C'est triste" (CE1) (pour dire que c'est inquiétant).

"C'est un conte, il y a une sorcière" (certains élèves procèdent par prélèvements).

"Ce n'est pas un conte, ça ne commence pas par "Il était une fois"".

"Mme Andersen, c'est un nom de maintenant, ce n'est pas une sorcière", (CE2). Aucun élève de CE1 ne fait spontanément ce type de remarque, déterminante pour la compréhension, mais le fait de poser la question, "que pensez-vous du nom Andersen ?" permet d'avancer de façon significative.

Des remarques formelles témoignent d'intuitions, mais aussi d'une certaine impuissance à saisir l'objet du texte :

"Il y a des futurs, des infinitifs, on dirait un plan" (CE2)

"C'est comme une recette" (CE1)

"C'est de la poésie" (jugement dû à la fois au caractère hermétique du texte, mais aussi à la lecture récente de *Pour faire un oiseau*, de Prévert, où l'on trouve une série d'infinitifs).

Qui parle ? Qui est le héros ?

"C'est l'histoire d'une sorcière". Même au CE1, cette hypothèse est assez vite balayée.

"C'est l'histoire de Sara". Mais des élèves font remarquer qu'il s'agit d'un garçon, puisqu'on dit "vieux avec des cheveux blancs, une barbe comme son

grand-père". Egalement "il ne passera plus".

"On dit ce qu'il faut faire au petit garçon (difficulté à interpréter l'infinif en rapport avec le personnage, d'autant que certains remarquent le "vous" dans "un grand oeil brillant qui vous fixe").

Un élève interprète "judas" comme un nom propre ! Ce mot, non élucidé en général, n'est pas relié à "oeil", ce qui empêche de comprendre qu'en fait il n'y a pas d'oeil (d'autant que rien ne dit explicitement qu'oeil et judas sont comparés : c'est tout le problème de la métaphore, qui n'est pas le privilège de la seule poésie).

L'avancée optimale dans la compréhension est effectuée au CE1 par une élève qui découvre que "Sara fait peur au petit garçon en lui racontant des histoires" : il faut noter qu'il suffit généralement d'une simple intervention de ce type pour que la majorité adhère à l'explication proposée, comme s'il y avait tout à coup une évidence qui s'imposait. Cependant, on continue de penser que ces histoires sont vraies et qu'il y a une sorcière. Et, rien dans le texte ne dit le contraire, bien que le lecteur modèle ne se trompe pas (sans doute parce qu'il repère clairement l'incompatibilité du monde des sorcières et d'un immeuble moderne).

Au CM2, émerge l'idée que "le texte ne dit pas la simple réalité", mais l'idée persiste qu'il manque un début.

Diverses activités d'écriture sont proposées :

- inventez le début
- inventez la suite
- travail poétique au CM2, **L'oeil, miroir de sorcellerie** (titre élaboré par la classe et qui témoigne d'un travail sur la métaphore).

Les débuts élaborés par les CE1 témoignent d'une importance accordée aux détails réalistes : vêtements de l'enfant, couleur de ses cheveux, ses traits de caractère : méchant ou gentil. Seuls quelques élèves emploient le mot "peureux". La plupart des élèves sont donc porteurs d'un modèle tout fait de début, qu'ils n'adaptent pas à une nécessité fonctionnelle.

Pour conclure, précisons qu'un autre extrait a ensuite été donné à lire, permettant en principe d'affiner l'interprétation. On découvre que cette "sorcière" fait des brioches et a un petit-fils, mais le personnage reste tiraillé entre le sens de ce qu'il voit et l'interprétation qu'en donne Sara. Autant dire qu'il en est de même pour certains élèves, qui attendent de l'auteur qu'il leur dise explicitement : "cette dame n'était pas une sorcière".

Mais ces conclusions, l'auteur d'aujourd'hui refuse de plus en plus de nous les donner. L'affiche, le cinéma jouent également de cette polyphonie qui nous éloigne de plus en plus des lectures où le sens était imposé d'emblée. Cependant, si les textes sont souvent plus difficiles, ils sont aussi bien plus amusants, pour peu qu'on ait appris à les interroger.

NOTES

1. cf. **Repères**, n°62, fév.84, le point fait par D. Brassart et Cl. Gruwez sur les "cadres prototypes" (p.69).
2. Umberto Eco, **Lector in fabula**, Grasset, 1985, p.71
3. cf. Robert de Beaugrande, "Critères d'évaluation des modèles de processus de lecture", in **Il était une fois... compréhension et souvenir de récit**, textes traduits et présentés par Guy Denhière, Presses Universitaires de Lille, 1984, p.358.
4. cf. Une présentation dans Eco, op.cité p.120, et des exemples dans Greimas, **Maupassant, la sémiotique du texte : exercices pratiques**, Seuil, 1976, p.28.
5. C'est aux travaux de Kripke et Hittinka, (non traduits en français à ma connaissance) sur les modalités qu'on doit cette formulation très suggestive. Cf. Henri Portine, "Un récit dans l'argumentation", in **Langue française**, n°50, mai 1981, et Didier Coste, "Lector in figura ; fictionalité et rhétorique générale", in **Lectures, systèmes de lectures**, Presses Universitaires de France, 1984.
6. D. Coste, art. cité, p.18.
7. On en trouve un bon exemple avec le texte de John Varley proposé dans **Pratiques**, n°35, oct.1982, p.50.
8. Danilo Kis, **Chagrins précoces**, Folio-Junior.
9. Le texte est reproduit dans **Félix Leclerc chante pour les enfants**, livre-disque Philips.
10. Bakhtine, **La poésie de Dostoievski**, Seuil, 1970.

Dans le courrier de **Repères**

REFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS
(travaux de la Commission CHEVALIER) 1986

A commander au CDDP, 14 rue Anne Franck
49043 ANGERS CEDEX - Prix : 60 F.

Au sommaire : Priorités scolaires et hiérarchie des cultures - Intégration des enfants de migrants dans le système scolaire - Etude et approche des textes - Réflexion sur les objectifs, contenus et méthodes de l'enseignement du français en classe de seconde - Lire les textes au lycée - Etude et pratique de la langue, concernant plus particulièrement les collèges et les LEP - L'apprentissage continu de la lecture au collège - Ecrit/oral/image/ - Lire et écrire à l'école - Note sur la place des langues anciennes dans la formation des enseignants de français.

Dans le courrier de **Repères**

REVUE... DES REVUES

PRATIQUES

n°50, "Les paralittératures", juin 1986
(roman policier, récit de faits divers, roman sentimental...)

ENJEUX

n°9, printemps 1986
Au sommaire, entre autres : Roland ELUERD, "Linguistique pragmatique et pédagogie du français" - Bernard COMBETTES, "Perspective fonctionnelle de la phrase et compréhension de textes : lecture de manuels scolaires".

CAHIERS PEDAGOGIQUES

n°242-243, mars-avril 1986
Au sommaire, entre autres : Un dossier sur l'informatique à l'école, des fiches pour (faire) apprendre à faire un exposé, écrire un poème...

CAHIERS DU CRELEF

n° Spécial, supplément au n°21, 1985
Maurice RIGUET, "Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école française interculturelle, 73 p.

TACHES - PROBLEMES DE COMPREHENSION D'ECRITS :

Recherche d'indices de cohérence et macro-structure.

Marie-Paule DUBOEUF
Equipe de l'Ecole Normale de Valence.

PRINCIPES D'UNE DEMARCHE

1. Perspective générale

S'il est à peu près admis par tous aujourd'hui que lire c'est comprendre, il reste encore à en élucider toutes les répercussions dans la didactique et la pédagogie du français, en particulier à l'école élémentaire.

En effet, comment apprendre aux enfants à comprendre la grande variété des messages écrits et des textes ? Savons-nous quelles stratégies ils mettent en oeuvre ou pas dès les premiers apprentissages ? Comment les maîtres peuvent-ils aider les élèves, les rendre plus efficaces dans une activité, c'est très difficile à cerner, aussi bien pour le maître que pour l'élève, celle de la réception d'un écrit, phénomène toujours individuel et difficilement extériorisable (1).

Il n'est pas sûr non plus que la plupart des maîtres soit persuadée que c'est à l'école primaire, dès les premiers contacts avec l'écrit que doit s'élaborer une compréhension fixe, efficace, je dirais même explicite et explicitée des écrits et des textes.

De plus analyser l'apprentissage de la compréhension implique de se poser de nombreuses questions concernant l'enseignement et les contenus d'enseignement. Comprendre... mais comprendre quoi ? ... comment ? ... pourquoi ?

C'est un champ immense et peu élaboré qui s'ouvre à la pédagogie du français.

2. Qu'est-ce que comprendre un texte ?

Nous reprenons la définition de la lecture donnée par Liliane Sprenger Charolles :

"La lecture est un processus actif de construction de significations par un

sujet (inscrit dans une certaine histoire sociale) à partir d'un texte (produit dans un certain contexte)" (2).

Il est donc nécessaire de prendre en compte ces deux pôles de la lecture que sont le sujet et le texte, les deux engendrant des difficultés spécifiques :

- au niveau du sujet : reconnaître que la lecture est un acte individuel ; cela suppose de connaître et de reconnaître ainsi la variété des stratégies d'approche et de perception des textes.

- Au niveau du texte : admettre la complexité et la non-transparence de l'énoncé qui devient matériau d'étude, et pourquoi pas de manipulations. Le texte comme l'indique l'étymologie du mot est un ensemble élaboré de relations qui résiste souvent à l'analyse et fait appel à beaucoup de nos compétences dont nos connaissances linguistiques. A ce niveau-là, les connaissances théoriques pour le maître existent, correspondant à ce qu'on appelle les grammaires de texte.

Nous émettons l'hypothèse que la compréhension est une interaction réussie, adéquate, entre ce qui vient du sujet et ce qui est, dans le texte, le problème essentiel de la compréhension étant de pouvoir mobiliser tout ce qui peut être nécessaire et approprié au type de message à comprendre.

3. Choix pédagogique.

A côté et en relation avec des situations de lecture d'écrits variées :

. Mettre en place des situations de type tâche-problème en lecture conçues comme des activités d'entraînement et de structuration présente certains avantages :

- pour les maîtres : il est capital d'observer d'une manière un peu moins empirique des enfants en situation de recherche ; d'analyser des résultats pour prendre en compte les importantes différences entre les performances des élèves afin de définir d'une manière plus appropriée des objectifs d'apprentissage et d'acquisitions de savoir-faire et de savoirs,

- pour les élèves : il est important de se trouver confrontés à une tâche les contraignant à mettre en oeuvre des stratégies de recherche, d'investigation, de choix d'éléments pertinents, d'interprétation d'une situation, véritables exercices d'entraînement pour se construire un comportement actif et efficace devant un texte, exercices s'appuyant évidemment sur l'observation des difficultés rencontrées par les élèves en situation de lecture, comportement qu'on peut supposer devenir opérationnel dans d'autres situations de compréhension,

- pour les élèves : comment développer leur activité devant un texte ?

La notion d'activité est centrale dans la compréhension. Lire n'est pas recevoir un sens (auquel cas l'activité de lecture ne serait que déchiffrement) mais engendrer et construire des significations, la lecture est du côté de l'individu un acte de création particulièrement complexe et la pédagogie a tout intérêt à en détailler les composantes.

Liliane Sprenger-Charolles dans l'article déjà cité montre qu'au niveau de la mémoire, la compréhension fonctionne par synthèses successives d'éléments de sens. D'abord la mémoire immédiate, limitée en capacité, devient efficace lorsque les éléments traités sont au moins de l'ordre de la proposition (élément de sens relativement complet), la mémoire à long terme organisant elle-même ces éléments en macro-propositions.

Il s'agit donc de favoriser et d'exercer chez les enfants ce travail de la mémoire qui va dans le sens d'une approche globale, synthétique du texte.

De même, si le texte est un ensemble structuré et organisé, la démarche linéaire et routinière de la lecture masque le plus souvent la complexité, d'où l'hypothèse pédagogique qu'on peut adopter : en destructurant, en essayant d'opérer des manipulations variées sur le texte, on pourra peut-être accéder plus complètement au fonctionnement intime et total du texte rejoignant ainsi la démarche proposée par un structuraliste comme Tvestan Todorov :

"La lecture est un parcours dans l'espace du texte ; parcours qui ne se limite pas à l'enchaînement des lettres de gauche à droite et de haut en bas... mais qui disjoints le continu et rassemble l'éloigné, qui constitue précisément le texte en espace et non en linéarité" (3).

- Expliciter parfois les difficultés qu'on peut rencontrer dans une tâche inhabituelle peut permettre d'arriver à avoir un certain recul par rapport au texte, une distanciation favorable à un comportement plus lucide et ainsi plus critique devant le texte.

ANALYSE D'UNE TACHE - PROBLEME DE COMPREHENSION

Niveau CE1

Ecole Annexe 1 - Valence

Texte :	Il s'agit du début d'un texte d'enfant paru dans Virgule	
	Chez moi, à Ouessant il y a trois écoles	1
	Je vais à l'école publique	
	On est onze dans la classe de Monsieur Mornant	2
	en CE1, CM1 et CM2	
	A midi, on mange à la cantine	3
	On a tous un gros appétit.	4
	D'ailleurs, quand je rentre chez moi, à cinq heures, je	5
	dévore une baguette à moi toute seule.	6
	Faut dire que je vais à l'école à vélo :	7
	deux kilomètres, alors, ça creuse !	8

Marianne

ACTIVITE PROPOSEE :

Le texte est distribué sous la forme d'une succession de huit morceaux à découper et à remettre en ordre pour constituer un texte (les élèves connaissent ce mot depuis le CM).

On a tous un gros appétit
Je dévore une baguette à moi toute seule !
On est onze dans la classe de Monsieur Mornant en CE1, CM1, et CM2.
A midi, on mange à la cantine.
Chez moi, à Ouessant, il y a trois écoles. Je vais à l'école publique.
D'ailleurs, quand je rentre chez moi, à cinq heures,
Faut dire que je vais à l'école à vélo :
deux kilomètres, alors ça creuse !
Marianne (Virgule)

Le découpage permet aux enfants de faire plus facilement des essais mais il faudra coller les morceaux sur une feuille.

ANALYSE DES RESULTATS :

- Démarrage du texte :

- sur 23 élèves : 7 élèves n'ont pas trouvé la phrase de départ
16 élèves ont trouvé la première phrase dont 11 ont trouvé aussi la seconde phrase.

Ainsi onze élèves (la moitié) ont su repérer les deux phrases du début du texte qui au niveau macro-structurel amorcent le texte aux différentes localisations, chez moi (renvoyant à la signature),

- à Ouessant
 - dans la classe de Monsieur Mornant
- et des précisions successives :

- il y a trois écoles
- je vais à l'école publique.

Sur les sept élèves qui n'ont pas trouvé les deux premières phrases

1 a simplement interverti les deux phrases d'introduction

2 ont mis la seconde en premier reléguant l'autre loin dans le texte.

Quant aux 4 autres, un élève commence par la phrase 4 "A midi on mange à la cantine" et retrouve ensuite les deux phrases d'introduction dans l'ordre. deux élèves ont commencé par les phrases 3 et 4

"A midi on a mangé à la cantine

On a tous un gros appétit"

et aboutissent à des textes très incohérents. On remarque que ces élèves reconstituent des passages du texte généralement par ensemble de deux phrases pas plus. Ils n'ont pas réussi à reconstruire un sens global cohérent.

. Donc environ 17 élèves (16 + 1) ont su retrouver le début du texte ; il faut dire que la classe a déjà travaillé les débuts de textes, en particulier la situation initiale d'un récit. On peut dire qu'il y a dans une certaine mesure réinvestissement d'un acquis, mais encore faible.

Cohérence d'ensemble : les phrases-parasites.

Deux phrases ont particulièrement attiré l'attention des enfants et ont été mises très souvent le plus tôt possible dans le texte : la phrase 7 "Faut dire que je vais à l'école à vélo".

3 fois en 2ème position dans le texte

4 fois en 3ème position

1 fois en 4ème

2 fois en 5ème position.

La phrase 3 "A midi on mange à la cantine"

2 fois en 2ème position.

Le déplacement régulier de ces phrases dans les travaux des élèves tend à faire penser qu'il n'y a pas simple hasard : peut-on en déduire que pour l'enfant l'idée d'aller à l'école qui constitue pour lui un des premiers événements de la journée doit se trouver de ce fait au début du texte ?

De même pour la phrase 3 s'agit-il du fait que l'inscription à la cantine est un des rites matinaux de la classe ? D'ailleurs ce n'est pas un hasard que dans ce texte d'enfant sur ce thème-là ce soit la première idée du texte. Autant qu'on puisse en juger et il faudra le vérifier par d'autres travaux ; il semble donc que pour ces enfants, il y a conflit entre leur intuition encore hésitante du texte et les représentations de leur vécu qui tentent de s'imposer.

Il n'y a que 7 élèves qui ont trouvé le texte jusqu'à la phrase 3 c'est-à-dire jusqu'à la première idée énoncée

5 élèves jusqu'à la phrase 4 alors que le lieu sémantique est clair ("on a tous un gros appétit")

1 élève a reconstitué le texte de départ

1 élève a simplement interverti les ensembles 7-8 et 5-6.

plus on avance dans le texte, plus la réussite semble décroître, les élèves tâtonnant devant des difficultés inhabituelles.

Conclusion

On se rend compte, en faisant cette analyse, du grand étalement des performances s'expliquant par le fait que les élèves de CE1 sont en cours d'élaboration de la notion de texte. Ils ont mobilisé leur vécu, ce qui est normal, mais chez des enfants jeunes, celui-ci semble les avoir gênés car il n'était pas tempéré par des acquis linguistiques précis :

- la notion de texte (progression du général en particulier),
- le développement d'un thème, d'une idée
- des éléments syntaxiques : articulations, notion de phrase.

L'enchaînement syntaxique des phrases 5-6 n'a été respecté par six élèves. Pour les enfants, les rapports de sens sont plus prégnants que la syntaxe alors que la syntaxe assure une bonne partie de la cohérence textuelle. Peut-être faut-il faire comprendre aux enfants que la réalité linguistique n'est pas la transposition de la réalité du vécu mais qu'elle a sa cohérence propre avec des stratégies diverses qui résultent toujours de choix : on a ici un texte d'enfant (ou apparaissant comme tel) qui fonctionne avec une logique d'enfant en situation scolaire ; présentation de l'école, choix d'une idée, puis développement par association d'idées, le tout transcrit dans une syntaxe qui a vraisemblablement été retouchée par un adulte.

QUELS OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ?

1. La notion de texte : importance de la macro-structure.

Il est important au CE1 d'entraîner les enfants à aborder un texte par le sens global, l'organisation générale afin d'en prendre mieux possession, de le mettre plus facilement en mémoire pour poursuivre éventuellement un travail d'investigation plus poussé.

Après avoir défini le genre et le type du texte (une fillette parle de son école, ce n'est ni un récit ni une description mais plutôt un texte explicatif) on examine l'organisation générale : les phrases d'introduction apportant des précisions générales puis l'apparition d'un premier thème : le repas de midi, l'appétit avec l'association déjeuner-goûter et l'introduction en incise d'une explication personnelle. Le texte n'est évidemment pas terminé.

2. Quels indices expliciter ?

Dans un deuxième temps en confrontation avec les travaux effectués (un premier auto-contrôle des résultats aura pu être la lecture du texte de départ) on peut expliciter et classer tous les indices qui auraient permis d'effectuer plus efficacement le travail. Or ces éléments pertinents sont de nature diverse ce qui rend difficile justement l'exercice de la compréhension.

a) Indices relevant de la connaissance du monde :

8 élèves ont écrit les enchaînements suivants :

"A midi on mange à la cantine"

"Je dévore une baguette à moi toute seule" 3 élèves

"On a tous un gros appétit"

"A midi on mange à la cantine"

"Je dévore une baguette à moi toute seule" 5 élèves

Si le texte n'est pas l'exacte reproduction de la réalité il y renvoie et il doit être en cohérence avec les connaissances qu'on a du monde. Est-il possible de manger une baguette "à moi toute seule" à la cantine ? Il est facile de faire apparaître qu'à la cantine le pain est coupé en tranches, que le repas est servi rapidement, que la baguette a probablement été mangée en tartines accompagnées de beurre ou de confiture etc.

Mettre les textes en rapport avec la réalité qu'on connaît permet de se poser des questions, de rendre le texte plus vivant et ainsi d'avancer vers une compréhension personnelle.

b) Indices d'ordre sémantique

en particulier rôle des adverbes de relation

d'ailleurs marque une rupture, une progression dans le texte ce qui rend impossible par exemple cette association :

"Chez moi à Ouessant il y a trois écoles. Je vais à l'école publique.

D'ailleurs quand je rentre chez moi..."

alors annonce une conclusion, une conséquence rendant impossible ce texte :

"A midi on mange à la cantine

Je dévore une baguette à moi toute seule.

On a tous un gros appétit

Deux kilomètres, alors, ça creuse".

Le lien sémantique est aussi tissé par le sens des mots : neuf élèves ont dissocié les phrases :

"Faut dire que je vais à l'école à vélo

deux kilomètres alors ça creuse"

alors que l'idée d'aller à vélo entraîne l'association avec l'idée de distance marquée par "kilomètres".

c) Indices d'ordre syntaxique

- dépendance syntaxique de la phrase 5 et de la phrase 6 :

15 élèves sur 23 ne l'ont pas rétablie ce qui est beaucoup surtout si l'on pense que **quand** est un des premiers introducteurs de complexité signalés par Laurence Lentin dans le langage de l'enfant.

- le mélange du "je" et du "on" a posé des problèmes à certains ; il serait peut-être bon de faire remarquer qu'il y a une certaine répartition dans le texte :
moi ... je

on est, on mange, on va...
je rentre, je devore, je vais

d) Indices d'ordre graphique

Il s'agit ici de la ponctuation et des majuscules. On peut être exigeant au CE1, pour la prise en compte de ces éléments.

Le travail de reconstitution ne peut pas être reproduit mécaniquement, chaque texte possède sa cohérence propre. On peut également faire l'hypothèse que ces éléments de savoir pourront s'investir dans les activités de production d'écrits.

* * *

Si la lecture est avant tout une pratique à laquelle les élèves se livrent en situation pour faire, agir, se divertir, les tâches-problèmes en lecture peuvent constituer des moments plus intenses d'apprentissage ou l'interaction maître-élèves est plus étroite et permet des activités d'enseignement plus structurées et méthodiques.

Elles ne se justifient que si les élèves sont en situation active de recherche et de réflexion sur la tâche et ses difficultés.

L'exploration des textes est d'un intérêt toujours renouvelé. La pédagogie du français y trouve une cohérence et une certaine globalité. Il ne s'agit plus de séparer l'activité de lecture noble et un peu mystérieuse et les activités linguistiques, "exercices obligés d'une pédagogie nécessairement fastidieuse", car "Lire est un travail de langage. Lire c'est trouver des sens et trouver des sens c'est les nommer". Roland Barthes *S/Z* Point le Seuil, 1970.

NOTES

- (1) On trouve des éléments de réponse à ces questions dans G. CHAUVEAU - Article dans le n°70 de la *Revue Française de Pédagogie*, dans J. DOWNING et J. FIJALKOW *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1984, et dans E. CHARMEUX, G. DUCANCEL, J. ZONABEND, *Lectures/écritures en SG, CP, CE1*, Paris, Nathan, 1985.
- (2) "Lire et comprendre", *Les cahiers du CRELEF*, n°13, 1981, Université et CRDP de Besançon.
- (3) T. TODOROV, *Poétique*, Le Seuil, Points, 1973.

PROBLEMES DE LANGUE

**RESOLUTIONS EN SITUATION
ET RESOLUTIONS DIFFEREES**

Alain NICAISE
Denyse VERECQUE
Equipe de la circonscription
d'Abbeville-Vimeu

TROIS SITUATIONS DE CLASSE

au départ,

- **Trois situations** de communication fonctionnelle dans le cadre de projets collectifs (rédaction d'articles pour un journal scolaire),

- **Trois situations** qui voient la maîtresse, de par son attitude, favoriser les échanges, la communication, la prise de conscience des différences de point de vue, des solutions possibles ou provoquer l'étonnement des élèves devant leurs savoirs remis en cause, et conduire ainsi ceux-ci à prendre conscience du connu et de ses limites,

- **Trois situations** où la maîtresse, partenaire du groupe, aide les élèves à analyser les difficultés, à formuler leurs problèmes, à construire des stratégies opératoires et rigoureuses, et/ou conduit le groupe à se référer aux pratiques, aux écrits, à expliciter des faits et à poser des relations entre ces faits, à s'appuyer sur le matériau collectif que constituent les savoirs antérieurs des élèves, les connaissances individuelles et/ou collectives sur la langue,

- **Une résolution** collective en situation de communication, rapide, non entièrement explicite, de problèmes ponctuels

et

- **Deux résolutions** collectives décrochées et différées, conduites selon une démarche expérimentale,

dans le CM1 de Denyse Verecque à Friville-Escarbotin (Somme)

I. RESOLUTION EN SITUATION : Problèmes d'emploi des temps et d'emploi des pronoms dans une phrase interrogative

Dans la situation ici évoquée, un élève écrit au tableau, sous la dictée de ses

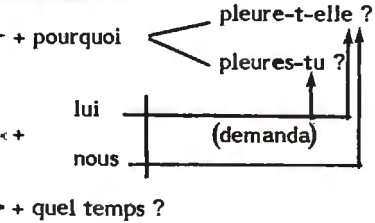
camarades, le texte qu'élabore le groupe-classe à partir de la production d'une équipe (article pour le journal réalisé par la classe). La phrase qui se présente et qui va poser problème est la suivante :

"Madame Verecque lui demande pourquoi pleure-t-elle ?"

Emergence des problèmes :

- E1 Ca n'va pas, moi j'mettrais : "Madame V. lui demande pourquoi pleures-tu".
- E2 Oui, mais on n'a pas écrit le texte au présent !
- M1 Non, on l'a écrit au passé, il faut donc continuer au passé.
- Phi Moi j'trouve que ça n'va pas parce qu'on a mis "Mme V. lui demanda"; on devrait mettre "nous demanda", alors ça irait.
- Del Ben non ! parce qu'alors on le demande à tout le monde !

Trois problèmes s'entrechoquent et interfèrent :



* Résolution immédiate

- Phi Ben alors, quand on dit "lui demanda pourquoi pleure-t-elle", ça va pas ! Le "elle" ça va pas ; ça fait dire qu'on l'demande à tout l'monde...
- Peg. Ben non ...
- Phi Si. Tiens, si je dis : "Pourquoi pleure-t-elle ?", c'est à qui que j'le demande ?
- Del On n'pouvait pas le demander à tout l'monde, y a qu'moi qui l'savais... !
- Arn Moi, j'mettrais plutôt "pourquoi pleures-tu ?"
- E3 Ah ! oui...
- Fré On n' pourrait pas mettre "pourquoi pleurais-tu ?"
- Peg Non, parce que ça voudrait dire qu'elle pleurait avant.
- M2 Bon ... On va essayer d'écrire les différentes solutions que vous proposez.
- Peg Oh ! j'ai une idée. Il faut écrire "Mme V. lui demande pourquoi elle pleure".
- M3 On a dit qu'il fallait du passé.
- Peg "Mme V. lui demanda pourquoi..."
- Del Oui, on peut mettre au lieu de "pleure-t-elle" : "Mme V. lui demanda pourquoi elle pleurait".
- Phi Non, le ELLE ça ne va pas dans la phrase...

M1 est garant des décisions prises, à savoir ici le choix fait au départ d'écrire le texte au passé.

E1 et Phi pensent "style direct", ce qui leur fait dire que la phrase proposée ne convient pas :

- Pour E1, Mme V. (l'émetteur) s'adresse directement à E qui pleure (le récepteur)
- Pour Phi, Mme V. s'adresse aux autres élèves qui sont alors récepteurs, E qui pleure devenant le référent (ce qu'il essaie d'ailleurs de démontrer...).

Ce qui échappe à Phi, c'est que le récepteur peut être seul, auquel cas l'emploi de "LUI" peut convenir.

C'est la référence à la situation vécue (intervention de Del.) qui va le convaincre et éliminer la solution du nous.

E, intuitivement, mais solution déjà proposée par E1 dès le départ.

Peg. situe l'imparfait (comparaison des propositions d'Arn; et de Fré.).

Le problème du temps resurgit : oublié dans l'effort de production d'un discours indirect.

Le problème du temps se résout ici implicitement.

En fait, Phi est toujours resté avec l'idée du style direct.

M4 On va l'écrire tel que le dit Del. et ensuite tel que tu le dis toi, Philippe.

M2 & M4 : il s'avère souvent nécessaire, au bout d'un moment, de rassembler, de faire le point quant aux hypothèses émises, quant aux solutions proposées. La situation l'impose d'autant plus ici qu'il est difficile de percevoir à l'oral - ou du moins à l'oralisation d'un écrit - les éventuelles subtilités du "style" direct.

Un élève, au tableau, écrit sous la dictée de Delphine :
"Madame Verecque lui demanda pourquoi elle pleurait."
puis sous la dictée de Philippe :
"Madame Verecque lui demanda : pourquoi pleures-tu".

J.B. Il faut mettre des guillemets...
L'élève au tableau ajoute les guillemets et met de lui - même un point d'interrogation.

E réinvestissent en fait des acquis : la forme et la présentation des dialogues, la tournure directe ou indirecte de la phrase interrogative ont déjà été abordées.

"Madame Verecque lui demanda : "Pourquoi pleures-tu ?"

Chr. Moi je suis d'accord avec sa phrase maintenant.

De par le recours à l'écrit, la situation se clarifie rapidement. Seule Peggy, qui aime avoir raison, manifeste quelque réticence.

Peg. Oui, mais t'as changé ta phrase avec les deux points et les guillemets...

M5 Pourquoi dis-tu qu'il a changé sa phrase ?

M. aide simplement à faire le point ou à faire expliciter certains avis.

Peg Parce qu'avec les deux points et les guillemets et le point d'interrogation aussi, c'est plus pareil !

Phi Oui, j'm'en suis aperçu quand il a écrit qu'il manquait quelque chose.

M6 Oui, et J-B a ajouté qu'il fallait des guillemets.

Phi Ben oui, parce que là on fait parler quelqu'un.

M7 Et dans la phrase au-dessus ?

E Non ! On ne fait parler personne, c'est une question indirecte.

MB Bon ! Il ne reste plus qu'à choisir celle des deux formes qu'on va garder.

II. RESOLUTION DIFFEREES : Problèmes d'écriture portant sur la maîtrise de l'orthographe.

II.1. Premier exemple : l'accord des participes passés en é employés avec l'auxiliaire avoir.

* Situations au cours desquelles apparaît le problème :

Lors de la rédaction collective, pour le journal produit par la classe, d'un article sur l'élevage des chenilles, l'élève au tableau écrit avec beaucoup d'assurance "observé" dans la phrase : "Nous les avons observé". Pour la justification de ce choix, à la demande de la maîtresse, les élèves font référence aux acquis tout récents concernant l'écriture du passé composé et au fait que le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir ne s'accorde pas avec le sujet.

Lorsque la maîtresse déclare que la terminaison de "observé" est **ées**, c'est l'étonnement de la part des élèves, mais non la stupéfaction... On continue la rédaction de l'article.

Le lendemain, dans un autre article (voir texte ci-dessous), il s'agit d'écrire "Monsieur Caron nous a appelés". Le secrétaire de séance hésitant, la maîtresse intervient et donne la solution : **és**.

E : C'est le même problème...

E : C'est parce qu'il y a nous !

Le problème va avoir à ce niveau son ébauche de formulation : à côté de l'exemple relevé on note, dans un coin du tableau, la question : "Pourquoi pas é ?".

Chaque situation qui suit va voir les élèves émettre des doutes, des incertitudes, relever des inadéquations, avancer des hypothèses.

Ainsi, la non-intervention de M. lorsqu'est écrite la phrase "Elle nous a paru grande." désappointe E ... Il n'y a donc pas d'erreur !

L'hypothèse avancée ci-dessus quant au "nous" se trouve être ici naturellement infirmée (par simple déduction à partir de faits de langue observés, mais non explicités) :

E : Ah ! non ; ça n'est pas forcément le "nous"...

Cette autre hypothèse - simple supposition - émise alors

E : Peut-être que ça marche avec "é" mais pas avec "u"... est tout aussitôt démentie quand la production de la phrase "Madame nous a donné notre matériel." laisse encore M sans réaction.

E : On ne comprend plus...!

Le jour de la rentrée Monsieur Baron nous a appelés par ordre alphabétique et nous sommes rentrés dans la nouvelle classe.

Elle nous a paru grande, les tables étaient disposées en U et à l'intérieur de celui-ci se trouvaient des tables pour le travail des groupes. Nous avons choisi nos places et nous avons fait connaissance de quatre nouveaux élèves et de madame Wreque.

Madame nous a donné notre matériel. Nous avons parlé de l'organisation de la classe et de notre travail.

Nous nous sommes vite habitués à notre nouvelle classe.

M, par son attitude, par la sobriété de ses interventions, permet aux E de prendre conscience de faits allant à l'encontre des savoirs, de prendre conscience des limites et des insuffisances des savoirs antérieurs.

* Résolution

Lorsque la recherche est programmée, les élèves cherchent et notent des phrases contenant un participe passé employé avec avoir et accordé (stratégie d'élaboration de corpus inhérente à la démarche de résolution de problèmes en français, en situation différée).

Devant les 12 phrases relevées parce que répondant à la piste de recherche - corpus A-, quelques élèves proposent de compléter le corpus avec des phrases dans lesquelles le participe passé (avec avoir) n'est pas accordé - corpus B -, "pour voir la différence", "comme ça, on pourra peut-être expliquer pourquoi on n'a pas pu mettre "é" dans la première phrase ("Nous les avons observées").

En cherchant à affiner une stratégie de résolution, la formulation du problème se précise : "Pourquoi certains participes passés employés avec avoir se terminent-ils par ée, ées ou és ?"

- Recherche par groupes (comparer pour expliquer).

Les observations, remarques, déductions, explications... sont notées de façon à pouvoir être affichées et lisibles pour l'ensemble de la classe.

- Mise en commun.

Seuls sont retranscrits en partie ci-dessous les travaux des groupes 2.3. et 5 ; ceux des groupes 1 et 4 sont écartés après examen par le groupe-classe parce que se contentant de simples constatations ou parce que se retrouvant en totalité dans les travaux des autres groupes.

G.2
phrase A1⁽¹⁾ : c'est ées car ce sont les soeurs, alors c'est ées.
phrase A2 : c'est ée car c'est la vache, alors c'est ée.
...
C'est comme cela jusqu'à la phrase A12.

G.3
Il faut un pronom :
ex 1 → que
ex 2 → que
ex 3 → ~~ou~~ leur les⁽²⁾
...
tandis que, dans les phrases en B⁽¹⁾, les pronoms ne sont pas pareils.

G.5
.Quand le complément du verbe est au féminin pluriel, la terminaison du verbe est ées.
.Quand le complément du verbe est au féminin sing., la terminaison du verbe est ée.
...
Dans les phrases B4 et B5, on dit : ce qu'il y a .

(1) Phrases particulièrement utilisées par les groupes :

- dans le corpus A (participe passé accordé) :

A1. Ce fut aussi l'avis des dix autres qu'elle avait appelées.

A2. La Julie m'a dit que la vache que vous lui avez donnée l'hiver dernier tousse.

A3. Leurs paniers, ils sont bien à la place où elles les ont laissés.

A7. Je crois que vous nous avez débarrassés de ces bandits.

- dans le corpus B (participe passé non accordé) :

B4. Les plantes auxquelles nous avons donné de l'eau se sont bien développées.

B5. Elle a gardé son regard de chat maigre.

B9. Nous avons donné du pain aux oiseaux.

(2) Les ratures reproduites traduisent bien les hésitations des élèves et laissent facilement imaginer la réflexion et le débat qui ont animé le groupe 3 lorsqu'il a travaillé sur la phrase A3.

Les élèves se sollicitent mutuellement, se questionnent, demandent des explications ou des compléments d'information, manifestent leur approbation ou leur désaccord.

Le groupe 3 fait part de ses difficultés à bien expliquer ce qu'il a remarqué quant aux pronoms :

"Oui, dans les phrases A il y a plus de pronoms que dans les phrases B ! Et ils ne sont pas pareils..."

Les élèves mobilisent ici un savoir partiel, non encore structuré, et malgré une gêne au niveau de la formulation d'observations pourtant pertinentes, ils se font implicitement comprendre.

Le groupe 2 explique qu'il a demandé le livre d'où était extraite la phrase A1 pour prendre connaissance du contexte (les "dix autres", ce sont "les soeurs"). Le questionnement va très rapidement se faire autour du travail du groupe 5, chacun des autres groupes pouvant y retrouver tout ou partie de ses hypothèses. La réflexion se cristallise autour de la place supposée importante du complément du verbe.

Le groupe 5 fait remarquer que **généralement, dans les phrases B, on dit après le participe passé ce qu'on a mangé, ce qu'on a gardé, ce qu'on a donné, tandis que dans la phrase A2, par exemple, c'est la vache qu'on a donnée et la vache c'est marqué avant...**

Les élèves réinvestissent les acquis et utilisent leurs connaissances grammaticales en tant qu'outil, en tant qu'argument, même s'ils n'emploient pas le vocabulaire technique adéquat.

L'un d'eux demande la mise à l'épreuve de l'hypothèse émise, ce que la maîtresse conduit à faire formuler avec précision, pour favoriser une prise de conscience

collective de la démarche proposée et de sa pertinence.

--> **"Dans les phrases A, vérifier si ce qu'on a donné, ce qu'on a ... est placé avant le participe passé".**

A1 **C'est les dix autres qu'elle avait appelées : avant !**

A3 **C'est les paniers qu'elles ont laissés : avant !**

A4 **C'est l'histoire qui est contée : avant !**

A6 **On n'sait pas c'que c'est... ("On les lui avait donnés...")**

mais de toute façon c'est S parce que LES c'est pronom. (Sous-entendu pluriel... Déduction des élèves qui, ici, ne manifestent pas de curiosité particulière à propos du contexte).

A7 **"Je crois que vous nous avez débarrassés de ces bandits", vous nous avez débarrassés de qui ? de ces bandits...**

Les élèves sont alors perplexes : l'hypothèse avancée et qui se justifiait sans problème jusqu'alors ne semble plus se vérifier :

E : **Ben oui, mais ça va pas, c'est après... !**

E : **Ca coince !**

Ils n'ont pas conscience du changement intervenu dans la formulation de leur question, ce sur quoi la maîtresse essaie d'ailleurs d'attirer leur attention... mais sans résultat. Ils "ne voient pas".

La vérification se poursuit jusqu'à la phrase A12 et les enfants de conclure : **c'est toujours avant sauf en 7... !**

On revient alors à la phrase 7.

Peut-être qu'on pourrait changer quelque chose de place : **"Vous nous avez débarrassés de ces bandits, je crois"** propose un élève qui justifie aussitôt sa proposition... pour que **"ces bandits, ça n'soit plus à la fin !**

Ce qui amène la maîtresse à rappeler les propos tenus antérieurement et ici oubliés ou imprécisément reformulés, à savoir que ce n'est pas le fait que "ces bandits" soit à la fin qui gêne, mais c'est que ce soit après "débarrassés".

Persuadés que l'accord de "débarrassés" se fait avec "bandits", les élèves vont tout mettre en oeuvre pour prouver le bien-fondé de cette hypothèse. Ah ! si "bandits" était placé devant le participe passé...

Ils déplacent les groupes fonctionnels comme l'a proposé l'un d'entre eux précédemment : **On peut dire...** mais cette stratégie semble peu concluante. Même la phrase où "bandits" se retrouve placé devant "débarrassés" ne satisfait pas. Et, comme cela arrive quelquefois en pareil cas, la focalisation du moment occulte le problème dans sa globalité, ce qui oblige la maîtresse à recentrer la recherche.

Après un moment au cours duquel on se pose et on pose encore beaucoup de questions, où les propositions fusent, aussitôt réfutées, on ne sait vraiment plus dans la phrase 7 qui fait quoi et pour qui.

Le besoin se faisant sentir de replacer cette phrase dans son contexte, un élève raconte l'histoire. On découvre alors qui se cache derrière les pronoms (le

support de la bande dessinée est même nécessaire pour certains), que c'est Tintin qui s'adresse au Capitaine Haddock et qui dit : "Je crois que vous nous avez débarrassés de ces bandits".

Dans une situation relatant, comme dans le premier exemple, un vécu du groupe, le problème se démêlerait bien plus vite...

E1 : C'est "nous" qu'on a débarrassé(s) !

E : ????

E1 : Débarrassés, c'est "nous"... C'est Tintin qui dit ça...

"nous", c'est Tintin et les autres. "Vous", c'est le capitaine, "vous" c'est le sujet.

E : C'est comme si vous nous aviez dit : "Vous nous avez dit la réponse".

E1 : Le Capitaine Haddock a débarrassé Tintin et les autres des bandits. Dans la phrase 7, Tintin et les autres c'est "nous".

M : Bon, alors. Si on pose la même question avec "débarrassés" qu'avec "donné", qu'est-ce qu'on obtient ?

E1 : Nous !

E : C'est avant "débarrassés".

M : A-t-on vérifié la même chose que dans les autres phrases ?

E : Qu'est-ce qu'ils ont laissés ? les paniers. Qu'est-ce que vous avez débarrassés ? nous, Tintin et les autres.

E : On a cherché dans toutes les phrases A si ce qu'on a laissé, ... - ou autre chose - était écrit avant le participe passé.

La maîtresse, dans cette dernière ligne droite, après une heure et demie de travail, sollicite formulations, explicitations, aide de par ses questions à concrétiser ce qui vient d'être découvert, accélérant même le processus de déduction de façon à éviter toute disgression ou tout égarement qui pourrait faire faire un retour en arrière au groupe.

- Synthèse :

Il est décidé de choisir un exemple illustrant chacun des cas et de rédiger des observations :

. "Les plantes auxquelles nous avons donné de l'eau se sont bien développées". Avec l'auxiliaire avoir, quand le part. passé du verbe ne s'accorde pas, on trouve le complément du verbe après le verbe.

. "La Julie m'a dit que la vache que vous lui avez donnée ... tousse". Avec l'auxiliaire avoir, quand le part. passé du verbe s'accorde, on trouve le complément du verbe avant le verbe.

Rappelons la formulation du problème :

Pourquoi certains participes passés employés avec avoir se terminent-ils par és, ées, ée ?

La question aurait pu être posée différemment : Comment savoir s'il faut écrire... ou encore : Avec quoi - autre que le sujet - le participe passé employé avec avoir s'accorde-t-il ? ... par exemple. La formulation adoptée traduit en fait bien mieux la préoccupation des enfants pour qui l'intérêt n'est pas pour l'instant

de trouver "un truc" qui leur permettrait d'écrire sans "faire de faute". Ils s'interrogent simplement sur le fonctionnement de leur langue.

On ne débouche d'ailleurs pas sur une véritable explication mais sur un simple constat, constat lui-même imprécis puisque ne faisant pas mention du type de construction du complément du verbe. Il s'est pourtant posé beaucoup de questions au sujet de la phrase A7 et de "ces bandits" ! Mais on en est resté au niveau de l'implicite. On sent les choses mais on n'est pas encore en mesure de les expliciter.

Lors de la séquence qui a suivi, le groupe-classe, à partir des phrases-problèmes et du travail du groupe 3 inexploité cette fois-ci, a reposé le problème du "nous" et du rôle des pronoms. Un réinvestissement des acquis sur le pronom relatif "que" et sur son rôle, sur les compléments à construction directe ou indirecte, la substitution des pronoms par des groupes nominaux ont amené les élèves à affiner leur conclusion initiale, à la compléter en s'appuyant sur des référents théoriques sérieux.

II.2. Deuxième exemple : l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire avoir !!!

- * Mêmes conditions d'émergence : en situation de communication, prise de conscience des limites des savoirs antérieurs.
- * Même type de problème : problème d'écriture.
- * Même type de résolution : résolution différée et décrochée.
- * Même problème d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir à solutionner en cours de résolution.

Pourquoi, alors, l'évoquer ?

Parce qu'il nous a paru intéressant de montrer qu'avec la même maîtresse, dans la même école, avec une classe de même niveau (CM1), des élèves venant du même CE2, à la même période de l'année, le même problème ou, plutôt, un problème concernant le même fait de langue pouvait être résolu par la mobilisation et le réinvestissement de savoirs différents (1) et pouvait amener à des études afférentes différentes (2).

Les 5 séquences menées à partir du problème initial qui était de déterminer un moyen permettant de trouver la terminaison des participes passés en *i* sont schématisées, à la page suivante.

COMMENT TROUVER LA TERMINAISON DES PARTICIPES PASSES EN [i:]?

↓
travail en groupes sur corpus
remarques quant aux verbes en IR et en IRE mais ← (4)
sans généralisation possible (nombreux contre-exemples)
marque du féminin recherchée pour obtenir la terminaison du part.pasé au masculin

↓
COMMENT ARRIVER AU FEMININ DES PARTICIPES PASSES EN [i:]?

↓
2° corpus: phrases au passé composé ←
transformations de phrases, déplacements de mots, rôle des pronoms ←
↓
prise de conscience: importance de la place des mots, de ce que remplacent les pronoms ←
travail et réflexion autour des pronoms m', l' ←
discussion autour de la notion de complément de verbe et de complément de phrase ←
↓
recours à la décomposition en groupes fonctionnels ←
↓
découverte du rôle joué par certains pronoms ←
et par la place de ces pronoms ←
pour l'accord ou le non accord des participes passés

↓
QUELS SONT LES PRONOMS QUI FONT ACCORDER LES PARTICIPES PASSES?

↓
3° corpus élargi à tous les participes passés employés avec avoir
de la construction des accords à l'analyse des exemples relevés
↓
comparaison entre deux types de compléments de verbe ("Tu me les as demandés hier") ← (2)
↓
découverte de la différence entre constructions directe/indirecte du complément du verbe
↓
le rôle du complément de verbe direct dans l'accord du participié passé avec avoir

↓
LE "QUE" CONJONCTION (CONNU) ET LE "QUE" PRONOM (NON CONNU)

II.3. Les enjeux de ces deux situations.

Alors que la résolution est le fruit, dans la première situation, d'un réinvestissement d'acquis, de l'utilisation de connaissances sur la langue et de l'organisation de ces connaissances autour d'un problème à résoudre, la mise en oeuvre, dans la seconde, du processus de résolution amène d'une part la réactivation, le réemploi, la diversification des savoirs et des savoir-faire, et entraîne, d'autre part, la découverte, puis l'étude de notions nécessaires à la résolution du problème posé (notion de complément du verbe à construction directe ou indirecte, le "que" pronom relatif).

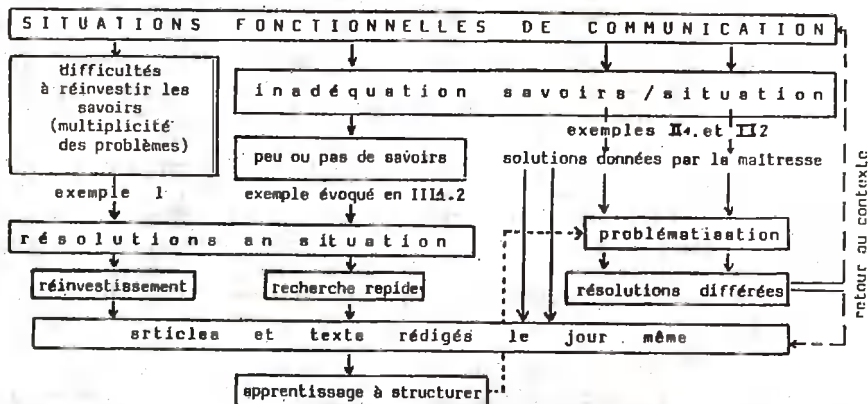
Enfin, quel que soit le problème, la résolution différée et décrochée est remplacée dans son contexte afin de vérifier l'adéquation solution(s) trouvée(s) / problème rencontré, afin également d'éprouver cette solution en l'appliquant à la situation initiale.

III. TYPES DE RESOLUTIONS DE PROBLEMES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES.

Si l'émergence ou non de problèmes dépend de l'existence ou non de projets collectifs, des conditions de mise en oeuvre de la langue (situation fonctionnelle de communication ou non), de l'attitude et de la démarche du maître, si ces problèmes dépendent de l'inadéquation entre savoirs et/ou savoir-faire et situation

et/ou difficultés à réinvestir les acquis, le choix du type de résolution dépend à la fois de la situation d'émergence et des objectifs alors poursuivis, de la nature des problèmes et des notions qu'elles mettent en jeu.

III.1. Résolution immédiate / Résolution différée.



Les trois exemples évoqués dans cet article présentent des similitudes quant aux circonstances qui les induisent : il s'agit, lors de la rédaction d'articles, de résoudre les problèmes qui se présentent, problèmes dont la résolution se trouve être nécessaire à la poursuite ou à la bonne fin de l'activité en cours, mais problèmes dont la résolution n'était pas l'objectif premier de ces activités.

Pourquoi alors ne pas les traiter de la même façon ?

III.1.1. Rapport situation / acquis / type de problème, ou de l'opportunité de donner la réponse.

* Dans le premier cas, c'est certainement l'accumulation des "litiges" - ceux principalement concernant l'emploi des pronoms - qui trouble les élèves. Et si la solution ne leur est pas donnée - solution qu'ils ne demandent d'ailleurs pas - c'est qu'ils sont à -même de résoudre seuls les problèmes soulevés. Il s'agit en fait d'un réinvestissement fonctionnel, d'une mobilisation de savoirs antérieurs dans une situation nouvelle.

* Dans les deux autres cas, le fait de donner la réponse, non seulement ne dévoile en rien une quelconque solution aux problèmes, mais déclenche au contraire l'étonnement et la remise en cause de savoirs en lesquels on croyait (1).

Etant donné la complexité de ces problèmes, étant donné la somme des savoirs et savoir-faire à impliquer pour les résoudre, étant donné également leur caractère général non spécifiquement lié à la situation, s'avère nécessaire la mise en oeuvre d'une stratégie plus lourde mais aussi plus longue, plus méthodique, avec analyse de situation, analyse de la tâche, mobilisation de savoirs estimés

pertinents, essais et rectifications des réponses, avec "tout simplement" une démarche expérimentale.

III.1.2. Apprentissages et structuration.

Les apprentissages sous-tendus par l'une ou l'autre résolution sont différents et entraînent des structurations différentes.

Si les structures construites sont complètes, générales, catégorisées et adaptables dans le cas de résolutions différées, il n'en va pas de même dans les cas de résolutions immédiates dont on pourrait d'ailleurs distinguer deux variantes :

* La première, telle qu'elle se présente dans l'exemple relaté en I et qui met en oeuvre, réactive des savoirs et des savoir-faire. On pourrait presque l'assimiler à une activité, en situation, d'exercice des acquis, à la seule différence qu'il s'agit, dans notre cas, d'une activité spontanée et non d'une activité voulue et programmée. On peut l'assimiler de toute façon à une situation de transfert, de réinvestissement des connaissances au sens le plus large, et donc l'isoler de notre comparaison.

* La seconde, qui correspondrait à la résolution rapide, implicite, de problèmes nouveaux et qui pourrait se voir illustrée également par l'exemple de cette classe de CE1 de notre équipe, au cours de la réalisation d'un écrit destiné aux correspondants, se trouve confrontée au problème du discours rapporté, problème nouveau dans la mesure où il se présente pour la première fois en situation de production d'écrit : comment montrer dans un texte que quelqu'un parle ? Le rôle du maître n'est pas, pensons-nous, de donner la réponse aux élèves. Quelle(s) réponse(s) d'ailleurs ? La stratégie, proposée par les élèves, de recourir aux écrits trouvés dans les livres, et l'analyse sommaire de ces écrits vont permettre sur le champ de résoudre non explicitement le problème posé (par l'utilisation de guillemets), de terminer l'activité entreprise et d'envoyer le jour même le texte aux correspondants.

Cette résolution ne peut assurer qu'un apprentissage incident, "provisoire", fortement lié au contexte. Mais cette situation peut être considérée comme premier élément d'un processus d'apprentissage et de structuration à plus ou moins long terme : un jour, après ou à propos d'autres situations faisant intervenir le même type de difficultés, la tâche pourra être problématisée et systématisée (Voir le tableau ci-dessus).

Les apprentissages systématiques ne reposent-ils d'ailleurs pas sur la multiplicité des acquis occasionnels et sur la gestion de ces acquis ?

III.2. Pratiques pédagogiques.

Nous ne reviendrons ni sur les options pédagogiques ni sur les démarches qui doivent être celles des maîtres pour que soient acceptées, choisies, créées des situations propices à l'émergence de problèmes, pour que soient formulés puis

résolus collectivement ces problèmes, ni sur le rôle et l'attitude de ces maîtres, partenaires du groupe, ni sur le comportement des élèves, les attitudes, stratégies et méthodes (les savoirs sur le faire) ainsi induits : se reporter aux numéros 59, 62 et 65 de **Repères**.

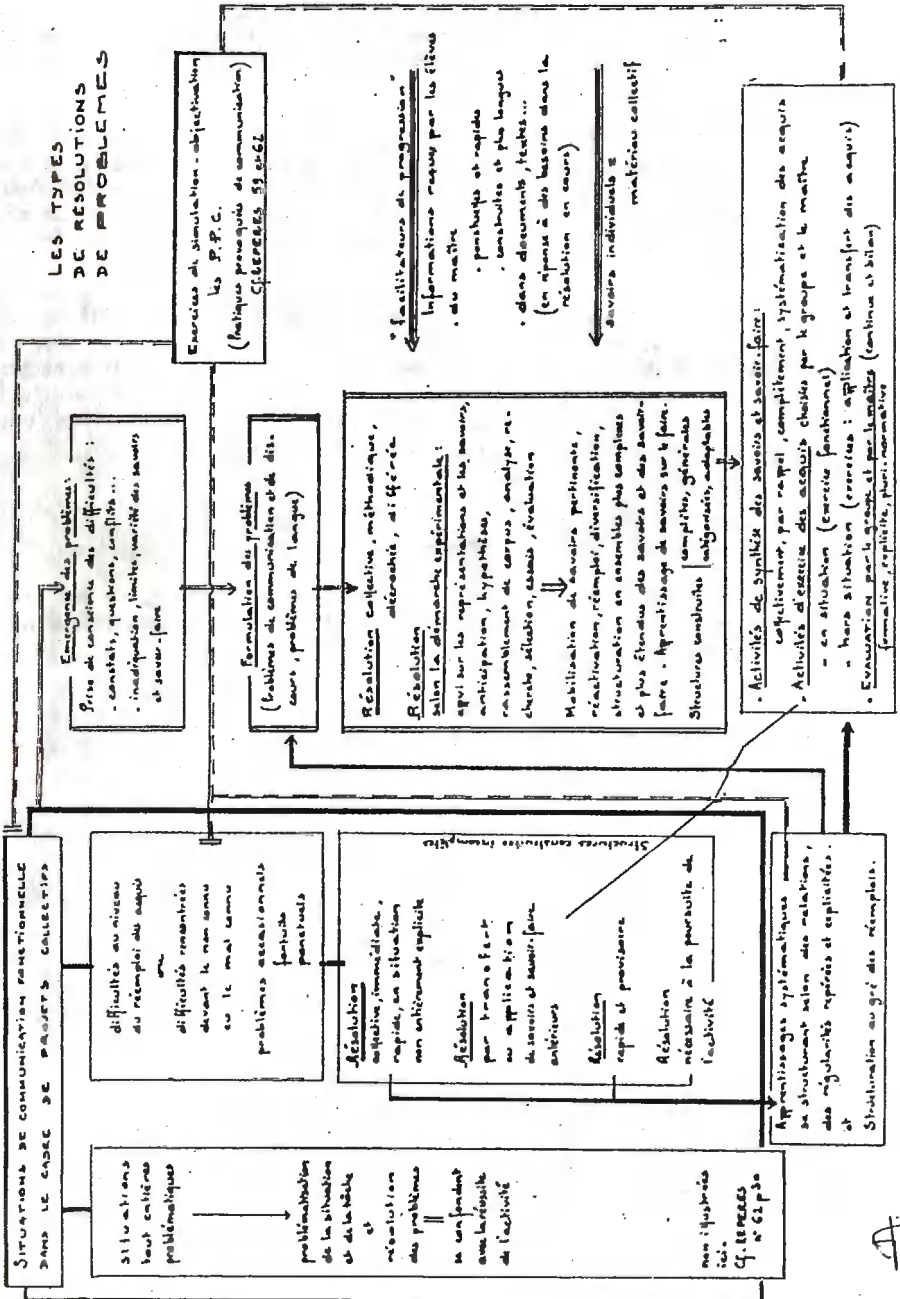
Nous soulignerons simplement le fait que cette attitude pédagogique des maîtres ne préside pas seulement aux séquences spécifiques de "français", mais à l'ensemble des activités où la langue est impliquée. Cette démarche, qu'on n'ose même plus appeler "démarche d'éveil" tellement le terme a été dénaturé, galvaudé, est de fait, dans les classes des membres de notre équipe, celle adoptée dans les autres "disciplines".

Mais est-ce la pratique d'une pédagogie de la résolution de problèmes en français qui engendre un même type de démarche dans les autres domaines, ou l'adoption d'une telle démarche dans d'autres domaines qui favorise la pratique d'une pédagogie de la résolution de problèmes en français ? Et si c'était tout simplement un certain état d'esprit, une certaine idéologie éducative, une certaine philosophie de la pédagogie, un certain pari sur la vie...

NOTE

1. Les problèmes naissent souvent de conflits entre les élèves entre eux (d'où l'importance des travaux de groupes), entre M et E, à propos de savoirs supposés acquis et de leur mise en cause.

LES TYPES DE RESOLUTIONS DE PROBLEMES



A

Dans le courrier de Repères

"ACTIONS ET RECHERCHES POUR TRANSFORMER

LES ECOLES-MATERNELLES ET ELEMENTAIRES"

Actes du Colloque INRP - Direction des Ecoles
Coll. Ecoles... Ecoles... INRP, 1986

en vente au Service des Publications, INRP (prix : 100 F.).

Au sommaire :

"Présentation", Francine BEST - "Les fonctions de l'école", Bernard CERQUIGLINI - "Vers une école de la réussite pour tous", Georges BELBENOIT, Claude SEIBEL - "L'évolution des enseignements dispensés par l'école, hier et aujourd'hui", André CHERVEL, Jean-Claude ANDRE, Jean-Claude FAUQUETTE.
"Quels contenus d'enseignement vers la réussite de tous ?", Jacques COLOMB et coll. - "Processus éducatifs et sociaux vers la réussite de tous", Mira STAMBACK - "La démarche d'éveil", Jean-Pierre ASTOLFI et coll. - "Education aux droits de l'homme", Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, François AUDIGIER et coll. - "La continuité pédagogique pour les enfants de 5-8 ans, l'avenir pour les tout jeunes enfants", Marianne HARDY et coll. - "Apprendre à lire, écrire, communiquer", Hélène ROMIAN et coll. - "Articulation Ecole/Collège", Jacques COLOMB - "Les écoles se transforment", Jean-Claude EMIN, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU - "Comment organiser une école non ségrégative" ?, Hubert AUDIGIER - "Le travail en équipe : équipe pédagogique, équipe éducative", Jeannine BRETON, Françoise PLATONE - "La formation initiale et continue des maîtres, ses rapports avec la recherche", Lucile MARBEAU, Max FERRERO, Monique VIAL - "Evaluation et contenus d'enseignement", Jacques COLOMB et coll. - "Ecole élémentaire et système productif : composante technologique dans la formation générale", Jean CHABAL - Les mouvements pédagogiques.

LE "PETIT ECRAN" ET L'ECOLE

par Marguerite CHAILLEY
Pratique pédagogique A. Colin - Bourrelrier, 1986

Au sommaire :

La télévision : élément majeur de la culture enfantine - La télévision, ça se regarde mais ça s'écoute aussi : Langage et télévision. "Ecouter" la télévision en CM1, en Maternelle - Télévision, espace et temps : Problèmes pédagogiques. Situer le récit télévisé dans l'espace et le temps en CM1 - Télévision, lecture, langue de l'écrit : Télévision, langage, lecture. Télévision et activités de lecture - Jalons et perspectives pour une utilisation de la télévision à l'école : Télévision prétexte, télévision objet. La télévision sans téléviseur. Télévision et langue française. Télévision, espace et temps. La télévision dans les classes d'origine multiculturelle.



COLLOQUE INRP - DIRECTION DES ÉCOLES

**Actions et Recherches
pour transformer
les Écoles Maternelles
et Élémentaires**

28, 29 et 30 janvier 1985

*écoles.. écoles.. écoles.. é
les.. écoles.. écoles.. é
coles.. écoles.. écoles.. é*

LES ENFANTS ET LE PLURISYSTEME GRAPHIQUE :

A propos de quelques stratégies cognitives

Jean-Pierre JAFFRE,
Equipe des Deux-Sèvres.

Toute démarche pédagogique qui cherche à privilégier les initiatives enfantines au cours de l'apprentissage est contrainte de s'interroger, à un moment ou à un autre, sur les aptitudes cognitives des jeunes apprenants. C'est d'autant plus indispensable pour une démarche de résolution de problèmes que ces initiatives y jouent un rôle fondamental. En situation d'apprentissage, nous considérons les enfants comme des êtres qui disposent de "connaissances" avec lesquelles il faut nécessairement compter afin de ne pas verser dans les travers de l'adultocentrisme.

L'équipe des Deux-Sèvres a donc éprouvé le besoin de faire, dans le domaine de l'orthographe, un point explicite sur l'ensemble de ces savoirs qui génèrent ce que l'on nomme parfois des stratégies. Nous reprendrons ici, par convention, ce terme en notant au passage qu'il suppose une conscience que les enfants ne possèdent pas forcément. "Stratégie" désigne ici une activité cognitive, explicite ou implicite. Elle se manifeste par la production de faits graphiques parmi lesquels il est possible de repérer une organisation, une économie, un "système" qui, pour être temporaires, n'en sont pas moins descriptibles. C'est ce que nous nommons "compétences". Les stratégies dépendent étroitement des compétences : c'est de l'accumulation des faits dans "un certain ordre" que naissent les initiatives, les "hypothèses pour voir" qui permettent aux enfants d'aller à la découverte de ce qu'ils ne connaissent pas encore.

Ce dont il sera ici question n'est qu'un aspect d'une recherche descriptive menée dans une dizaine de classes de l'école élémentaire (à plusieurs niveaux et à un seul ; en milieu urbain et rural). Cette recherche s'inscrit d'ailleurs dans un projet plus vaste qui a pour but de décrire la spécificité des stratégies de production graphique (le terme "orthographique" apparaissant d'emblée comme trop normatif) par comparaison avec des stratégies en lecture.

L'une de nos hypothèses est que les jeunes enfants ne procèdent pas de manière identique en production graphique et en lecture ; nous pensons que la "spécialisation stratégique" est d'autant plus importante que les enfants sont jeunes. D'autres chercheurs ont déjà énoncé des hypothèses semblables et, particulièrement, P.E. Bryant et L. Bradley dans un article important ("Why Children sometimes Write Words which they do not Read", *Cognitive Processes in*

Spelling, U. Frith, ed., Academic Press, 1980). Le débat demeure ouvert et son issue éventuelle dépend, évidemment, des options prises en matière de stratégies lexiques ; par conséquent, nous nous contenterons de préciser ici quelques-unes des conclusions auxquelles nous avons abouti, après analyse de productions "libres" (c'est-à-dire de textes non corrigés) et de tests de production graphique. Une partie de ces tests comporte la production, sous la dictée de l'adulte, de mots non connus des enfants et de pseudomots (ou mots inventés). Une telle situation expérimentale a pour but de faire apparaître des stratégies "par règles", en empêchant le réemploi d'un lexique interne connu. Ajoutons enfin qu'il sera ici essentiellement question de graphèmes internes au mot ; nous ne parlerons ni du traitement des mots eux-mêmes, ni des signes de ponctuation.

I. UNE COMPETENCE DE BASE...

Parmi les 150 enfants qui ont fait l'objet de cette observation, les plus jeunes, du niveau du CP, sont déjà entrés dans une phase d'analyse avancée, sans doute accélérée par les démarches d'enseignement. L'ensemble des observations permet de faire l'hypothèse, à ce niveau, d'une stratégie de base que l'on pourrait nommer "alphabétique" ou "phonogrammique" dans la mesure où tout se passe comme si les enfants cherchaient le plus souvent à établir une relation entre un phonème et une lettre ou un digramme ("ch", "ai", "on", etc.). Les termes "biunivoque" ou "archigraphémique" conviendraient mieux cependant. En effet, la mise en relation, par des enfants de ce niveau scolaire, d'unités phoniques et graphiques s'accompagne, complémentirement, d'une tendance à la stabilisation. Ainsi, et pour donner un exemple, on observe fréquemment que, à un moment donné du développement stratégique, un enfant choisira "c" pour noter /k/, "s", pour noter /s/, etc. Sans doute, la fréquence d'usage joue-t-elle alors un rôle non négligeable mais il faudrait également lui adjoindre d'autres critères tels que la plus ou moins grande "simplicité" du dessin des lettres, la présence ou l'absence d'une lettre dans les premiers mots appris globalement (notamment le prénom). Selon nous, cette première phase se caractérise donc par une tendance à une biunivocité construite par les sujets apprenants et qui n'est pas obligatoirement conforme à la fréquence des unités graphiques. Nous avons, par exemple, observé le cas de Carole qui a longtemps et systématiquement noté /ɛ/ par "ai" ("trait" pour "très", "crocaite" pour "croquette", "petraitr" pour "peut-être", etc.).

Le développement d'une telle compétence "biunivoque" nécessite une aptitude à l'analyse fine des éléments phoniques, syllabes d'abord, phonèmes ensuite. C'est l'aboutissement d'un bouleversement qualitatif qui met au premier plan des unités formelles d'expression de la langue et non plus une représentation plus ou moins pictographique de la réalité du monde. Une telle nécessité s'impose moins rapidement en lecture, encore que les avis divergent profondément sur ce sujet. En ce qui concerne la production écrite, nous pensons que, dans le cas des écritures alphabétiques ou quasi alphabétiques au moins, la tendance à noter une totalité phonique, qu'elle soit syllabique ou phonétique, conditionne le savoir-orthographier futur. A un certain niveau (grande section de maternelle et début de CP), l'important n'est cependant pas de choisir la "bonne" lettre pour noter le "bon" phonème mais bien de tendre vers une matérialisation graphique aussi

complète que possible de la dimension phonique de la chaîne orale, telle que les enfants la perçoivent d'abord ("somé" pour semer", "piceponce" pour "ping-pong" sont, de ce point de vue, tout à fait satisfaisants), avant que l'école ne leur donne, si c'est nécessaire, les moyens de l'envisager plus complètement encore.

Proposer le terme "biunivoque" pour caractériser la phase d'équilibre d'une telle tendance, c'est marquer que, déjà, un palier est franchi par rapport à la phase d'"hypothèse syllabique" telle que la notent E. Ferreiro et A. Teberosky dans leur extraordinaire ouvrage **Literacy before Schooling**, Heinemann, 1982 (traduction d'un ouvrage paru en espagnol en 1979). Les lettres tracées par les enfants ont bien pour but de noter des phonèmes et non plus des syllabes. De manière toute implicite sans doute et pour une période qui varie avec chaque enfant, une sorte de système de règles grapho-phonétiques se met en place avec une relative continuité dans le choix des lettres. Le hasard a fait, par exemple, que dans les textes analysés, provenant d'horizons très différents, se trouve le mot "piscine", écrit chaque fois "pisine" ou "pisin". De la même manière, on trouve "ramasé" pour ramasser", "les vacans" pour "les vacances", "osi" pour "aussi", "je sé" pour "je sais", "pasllon" pour "passion", etc. Et bien d'autres exemples vont dans le même sens : "comunion" ("communion"), "mami" ("mamie"), "racette" ("raquette"), "trè" ("très"), "san" ("sans"), etc. Il s'agit, bien évidemment, là encore, d'une tendance : on ne peut pas affirmer qu'un enfant, entendant le phonème /E/, écrira "è" et "e" à chaque fois (voir le cas de Carole ci-dessus). Néanmoins, l'analyse de près de deux cents textes montre que cette tendance est très forte. Elle se trouve d'ailleurs confirmée par les tests systématiques de production graphique. Au CE1, par exemple, le pseudomot /pasj ʒ l/ est écrit, dans l'immense majorité des cas, avec "s" ("pasiol").

Ce qui paraît l'emporter, dans un premier temps, c'est donc le caractère alphabétique et cela même quand le système normé fait de nombreuses entorses à une relation terme à terme entre graphèmes et phonèmes. C'est également le cas dans une autre orthographe mixte, celle l'anglais. De nombreuses études anglo-saxonnes présentent d'ailleurs des conclusions similaires. C'est particulièrement le cas de Ch. Read qui a observé pendant plusieurs années des enfants qui inventaient leur propre système orthographique (**Children's Creative Spelling**, RKP, 1986).

II. ... ET DES COMPETENCES COMPLEMENTAIRES

On peut s'attendre malgré tout à ce que le plurisystème graphique auquel se trouvent confrontés les futurs usagers français ou anglais en arrive à leur poser des problèmes bien plus redoutables que ceux qu'ont à résoudre les petits Espagnols ou les petits Hongrois, pour ne citer qu'eux. Car enfin il nous semble clair que le type d'écriture conditionne compétences et stratégies. Ce constat ne vaut d'ailleurs pas que pour la seule production écrite. Il est en effet étonnant de constater à quel point les psychologues, parlant de la lecture, ont passé - et continuent encore de passer - sous silence la variable "système d'écriture". Le dernier ouvrage de J. Fijalkow (**Mauvais lecteurs, pourquoi ?**, PUF, 1986) en

fournit une démonstration éloquent. Il est dommage, de ce point de vue, que nous ne disposions pas d'études détaillées sur les stratégies des enfants lecteurs adultes prises avec des systèmes graphiques radicalement différents des nôtres. La Chine, par exemple, pourrait nous fournir un excellent moyen de comparaison, d'autant plus que son cas est aujourd'hui souvent évoqué, d'une manière hélas contradictoire.

En ce qui nous concerne plus directement, on peut dire que la mixité de notre système d'écriture entraîne, en quelque sorte, la "déstabilisation" d'une stratégie biunivoque qui, ailleurs, pourrait être considérée comme quasi optimale (Italie, Finlande, etc.). Et il est possible de repérer très tôt des indices de cet éclatement stratégique qui rend si complexe l'apprentissage de notre système graphique. C'est sans doute pourquoi la phase de "stabilisation biunivoque" paraît toujours aussi fragile... Comme si elle agissait avant tout "au fond", "en principe" mais jamais **totalem**ent dans les faits. C'est le cas de Mathieu, par exemple, élève de CE1 qui, dans les neuf textes écrits pendant le mois de mai, note systématiquement le /k/ à l'aide de "c" ("parsece" pour "parce que", "bocou" pour "beaucoup", "catrer" pour "quatre heures", etc.) mais écrit "que" en isolé selon la norme. Cette coexistence de faits apparemment contradictoires s'explique aisément : alors même que les enfants se sont construits des repères théoriques relativement stables pour devenir des écrivains autonomes, ils ont constamment sous les yeux des contre-exemples (à l'école, dans la rue, etc.). Ils sont donc dans l'obligation de chercher de nouvelles cohérences et donc de créer d'autres attitudes, d'autres stratégies. Pas question, ici, d'établir un ordre qui n'existe vraisemblablement pas. Nous nous contenterons de cataloguer l'ensemble des compétences que nous avons pu isoler. Il s'agit d'une première approche et il est tout à fait probable que des compétences et donc des stratégies complémentaires doivent être ajoutées par la suite. Celles dont il va être question ont cependant été isolées chez tous les enfants observés, selon des "dosages" qui, on s'en doute, varient avec l'âge, la tâche et la nature même de la connaissance graphique du moment.

Dans l'écrit français, le choix de certaines lettres est conditionné par un environnement graphique immédiat ; c'est le cas de la lettre "c", par exemple, qui note /s/ devant "i" et "e" mais à laquelle il faut ajouter une cédille pour qu'elle conserve la même valeur phonique devant "a", "o" et "u". L'enseignement a l'habitude d'insister sur cet aspect ; en revanche, à notre connaissance, ce n'est pas le cas de la distribution du "e" final après consonne, très fréquente en français ("fête", "élève", etc.). Nous avons, par conséquent, été très étonnés de constater à quel point cette graphie distributionnelle était présente au CE1. Un test de production graphique portant sur des pseudomots a notamment montré que près de 70% des items achevés par une consonne étaient écrits "consonne + e". Au CM, on passe à un peu plus de 80%, ce qui indique d'ailleurs que la différence entre les niveaux n'est pas très importante. Dans le même ordre d'idée, la graphie "ss" intervocalique est déjà présente (une fois sur trois) au CE1. Dès l'âge de 8 ans environ, il existe donc, chez les enfants observés, une **compétence distributionnelle** qui les conduit à faire des choix graphiques dépendants du contexte et, par conséquent, à modifier sensiblement la compétence biunivoque de base.

De la même manière, il existe très tôt une **compétence morphologique** portant sur les morphèmes graphiques et les morphogrammes. Mais ici, comme dans le cas précédent, et à la différence de la stratégie de base, les manifestations sont bien plus épisodiques ; il s'agit, en fait, de compétences intermittentes. C'est ainsi qu'on trouve, dans un ensemble de textes produits par le même enfant (toujours sur une période d'un mois), plusieurs fois le mot "mamie". En principe, il est écrit "mami" mais, deux fois, "mamie". Ailleurs, c'est le groupe "les fleurs" qui revient trois fois en deux lignes ; il est écrit deux fois "les fleur" et une seule "les fleurs". Et nous pourrions ainsi multiplier les exemples. Le cas de /ɛ/ présente également des variations intéressantes. Une série de pseudomots contenant le son /ɛ/ en diverses positions et notamment en position finale permet de constater que, au CE1 encore, les /ɛ/ internes sont le plus souvent écrits avec les graphèmes "è" ou "e" ; le /ɛ/ final, en revanche, peut-être sous l'influence de l'imparfait des verbes, est écrit avec le graphème "ai" une fois sur deux environ. Autant d'indices qui montrent, nous semble-t-il, qu'une compétence morphologique se greffe, en quelque sorte, sur la stratégie de base et, d'une façon plus ou moins régulière, la modifie.

Au cours de nos observations, nous avons pu remarquer encore que, pour résoudre des problèmes graphiques, les enfants se servaient fréquemment de connaissances d'un autre niveau. Jusque là, en effet, on peut considérer que les compétences utilisées sont le fruit de la construction de "règles". D'une manière le plus souvent implicite, les faits aboutissent à des regroupements qui tendent vers une mise en système, et cela d'une façon qui peut être relativement indépendante de la pédagogie. C'est le résultat d'une réelle activité cognitive. Mais nous avons également noté la présence d'une stratégie un peu différente des précédentes dans la mesure où, cette fois, elle conduit au réemploi d'unités graphiques plus grandes que le graphème. Nous avons provisoirement nommé **analogique** cette stratégie. Les enfants se servent alors, pour écrire des mots nouveaux, de "morceaux" de mots qu'ils connaissent par ailleurs. Pour ne donner qu'un exemple, nous voudrions citer ici le cas du mot "hypomérie", dicté aux enfants de CE1 et écrit, pour beaucoup d'entre eux, dans des classes différentes, par référence à /ipopotam/. Il faut ajouter que les graphies choisies pour écrire la partie initiale du premier mot dépendent, le plus souvent, de celles utilisées pour écrire la partie initiale du second. Ainsi, "ipopotame" donne "ipoméri", "hipopotame", "hipoméri", "ippopotame", "ippomérie". Ces tendances valent également pour le CM, avec cette fois, des cas "hipopotame" qui donne "hippomérie".

Cette **stratégie par analogie** met à contribution toutes les homophonies partielles de la langue, inférieures à la syllabe (au CM, le mot /fil^lm/ est écrit avec un "-um" final par référence à "maximum", "minimum" ou supérieures à la syllabe. Dans ce cas, on a parfois affaire à des mots effectifs (au CE1, un mot comme /kRonyl/ est écrit par référence à "nul" ou même à "croc"). Cette utilisation d'un stock de mots déjà intégrés nous amène à la **compétence lexicale**. Dans les textes produits par les enfants, on remarque en effet la présence de mots conformes à la norme et qui, d'une certaine manière, contredisent des compétences utilisées ailleurs, dans les mêmes textes. C'est ainsi que Nicolas (CP), alors qu'il utilise le plus souvent une compétence biunivoque pour produire

ses textes, écrit "ballon" et "tennis". Il s'agit bien, cette fois, d'unités lexicales mémorisées globalement, en fonction des expériences individuelles des enfants.

L'analyse des compétences et des stratégies suppose également que l'on admette certaines interférences. Dans les tests proposés se trouvait le mot "commissaire", notamment pour contrôler l'emploi intervocalique de /s/. Or il se trouve que, au CE1 notamment, de nombreux enfants ont écrit la fin de ce mot par référence au mot "soir" ; d'où des items "comisoir". Cela veut dire que, parfois, une stratégie peut en cacher une autre. Au CM, même cause mais effet différent : c'est par référence à "commissaire" que ce mot est produit sous la forme "commissaire".

Nous ne pouvons guère entrer ici davantage dans le détail de ces observations et de ces analyses. Disons simplement, pour terminer, qu'elles permettent de confirmer certaines de nos hypothèses et, particulièrement, celle du déterminisme de l'objet graphique, quelles que soient, par ailleurs, les stratégies particulières des sujets apprenants. Il semble, d'autre part, que l'élaboration d'une stratégie biunivoque de base soit, dans un premier temps, incontournable en production écrite. C'est en grande partie par rapport à elle que s'élaborent d'autres stratégies, conformes à l'objet - mais nous n'avons pas la prétention d'être ici exhaustifs - dans un ordre, une densité et des relations que des recherches en cours permettront sans doute d'affiner.

Sans vouloir compliquer inutilement le rôle des enseignants, il nous semble qu'une connaissance aussi fine que possible des caractéristiques fondamentales d'un objet d'apprentissage (en l'occurrence l'orthographe) est un préalable à toute pédagogie, non pas tant par les progressions qui en découleraient que par l'éclairage cognitif qui en résulte. Sans vouloir minimiser la "part du sujet" dans la découverte des principes d'organisation de l'écrit, nous pensons que les compétences et les stratégies doivent présenter un **degré évolutif de pertinence**. Ainsi, mais d'une manière extrêmement variable selon les âges, les individus et les situations, la description théorique d'un système d'écriture ne peut laisser indifférents les acteurs de l'apprentissage, et tout particulièrement ceux qui apprennent. Dans une démarche de résolution de problèmes orthographiques, la prise en considération de cette "alchimie intellectuelle", déterminée par l'interaction entre enfants et type d'écrit, nous paraît être, d'ores et déjà, une condition sine qua non.

Dans le courrier de Repères

L'ORTHOGRAPHE A L'ECOLE ELEMENTAIRE :

CREATION ET UTILISATION D'OUTILS DE REFERENCE ANALOGIQUE

(Equipe INRP de recherche en pédagogie du français)

Ecole Normale de Melun
Cahiers du CDDP de Melun, 1986

Au sommaire : Apprendre l'orthographe à l'intérieur d'une pédagogie de l'écriture. Problèmes posés par les corrections orthographiques. Une démarche d'apprentissage. Des outils de référence analogique dans les classes. Les caractéristiques des outils de référence analogique. L'outil de référence analogique dans une pratique de classe.

ATTENTION ... ATTENTION ... ATTENTION ... ATTENTION ... ATTENTION ... ATTENTION ... ATTENTION

DORENAVANT toute commande doit être **OBLIGATOIREMENT** accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant.

*
*
* Le décret n° 80 - 393 du 2 juin 1980 (cf. M. 91 page 116 - Edition 1981)
* dispense, aux termes de la nouvelle réglementation, de
*
* *la production de mémoires ou de factures pour le paiement des travaux,*
* *fournitures ou services effectués pour le compte de l'Etat, des départements,*
* *des communes et des établissements publics, pour les dépenses qui n'excè-*
* *dent pas 500F. dans leur totalité.*
*
* *Le détail des travaux, fournitures ou services est alors indiqué dans le corps*
* *même de l'ordonnance ou du mandat émis au nom du créancier s'il s'agit*
* *d'une dépense faisant l'objet d'un ordonnancement préalable ou, s'il s'agit*
* *d'une dépense payée par régie d'avances, sur la quittance délivrée par le*
* *prestataire ...*
*
*
*

Pour les libraires, **NE JOINDRE AUCUN TITRE DE PAIEMENT**, une facture vous sera envoyée systématiquement.

Pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger, une facture pro forma fera suite à votre commande. Seul le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

* * * Sur demande expresse une attestation de paiement pourra vous être délivrée.

→ Pour les REVUES ET COLLECTIONS, joindre un titre de paiement séparé pour les abonnements d'une part, et les achats au numéro d'autre part.

Merci de votre compréhension.

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 :

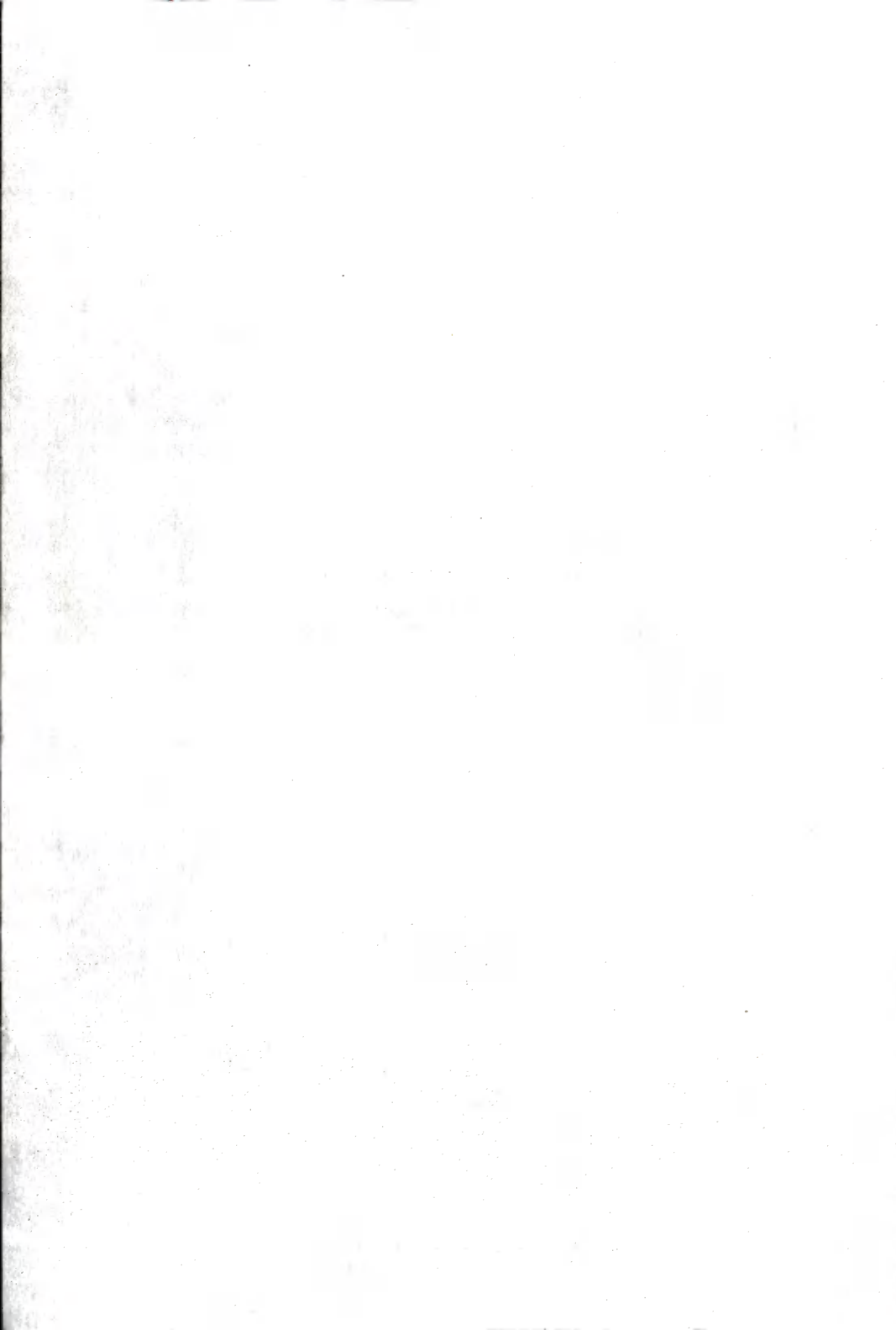
Date

Signature

Traitement de textes N'S SERVICES

Reproduit par INSTAPRINT S.A.
264-268, rue d'Entraigues - B.P. 5927 - 37059 TOURS CEDEX
Tél. 47 38 16 04

C.P.P.P. n° 1257 ADEF
Le Directeur de la Publication : F. BEST
Dépôt légal 4ème 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.

