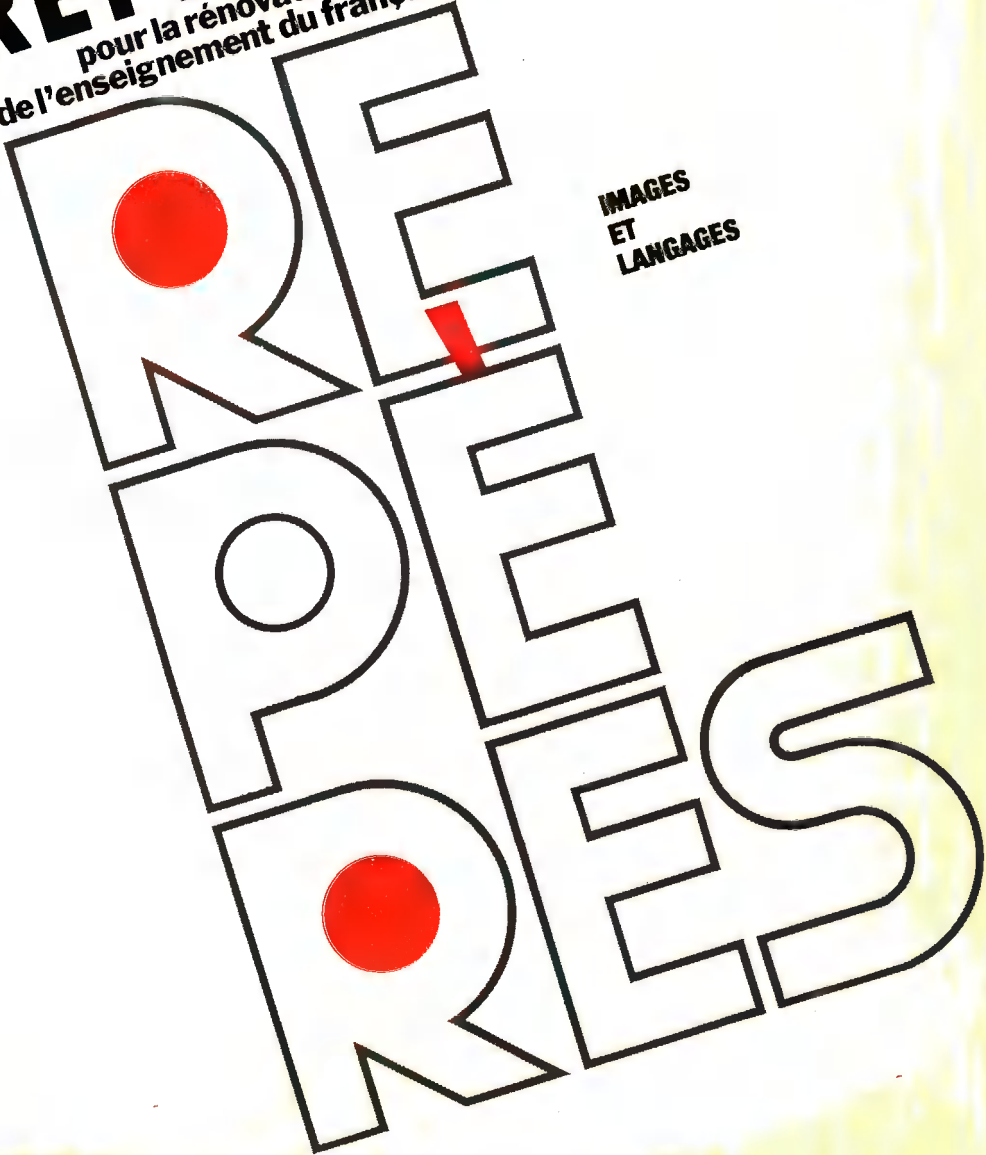


FEV.  
1988  
N° 74

# REPÈRES

pour la rénovation  
de l'enseignement du français



IMAGES  
ET  
LANGAGES

## REPÈRES

pour la rénovation de l'enseignement du français

### 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 Mendé
- . J.-François HALTE. EN de Nancy-Maxéville
- . Bernard LEBRUN. Directeur d'école. Saint-Quentin
- . Christiane MARCELLESI. Université de Haute-Normandie
- . Maurice MAS. EN de Privas
- . Maryvonne MASSELOT. Université de Franche-Comté
- . Françoise SUBLET. Université de Toulouse-Le-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 de Paris V
- . Viviane ISAMBERT-JAMATI. Université de Paris V
- . Louis LEGRAND. Université de Strasbourg
- . Jean-Baptiste MARCELLESI. Université de Haute-Normandie
- . Jean PEYTARD. Université de Franche-Comté

SOMMAIRE

IMAGES ET LANGAGES : QUELS SAVOIRS ?

Pages

. DE LA RECHERCHE-INNOVATION A LA RECHERCHE-DESCRIPTION

Monique YZIQUEL : Le rôle des savoirs enseignés dans une recherche sur la didactique des messages mixtes. 1

. SAVOIRS SPECIFIQUES AUX MESSAGES MIXTES

Micheline PROUILHAC : Production d'un message pluricodé à l'école maternelle : le spot publicitaire. 7

Françoise REBINGUET et coll. : Ecriture sur une publicité télévisée du CP au CM2. 11

Pierre BOUTAN, Maguy CHAILLEY, Hélène VIGNE : "Il était une fois... la vie". Enseigner la fiction. 27

Claude VIGIER : Langage théâtral et procédure de mise en scène dans un temps court. 39

. SAVOIRS SPECIFIANT UN MODE DE TRAVAIL DIDACTIQUE

Roger BRETHOME : Deux photos aériennes et un plan, dans un CM2. Une affichette de présentation d'une exposition, dans un autre CM2. 51

Micheline PROUILHAC : De l'image au texte : Trajet simple ou aller-retour ? 67

. RECHERCHE ET FORMATION DES MAITRES

Claudine GARCIA-DEBANC : Quand la recherche rencontre les utilisateurs. 91

Coordination du n°74 : Monique YZIQUEL  
Groupe de Recherche INRP-DPI-EFRI Français "Sémiotiques"  
Composition : NS SERVICES

# problèmes d'écriture



RECHERCHES/PRATIQUES

rencontres  
pédagogiques  
1988 - N° 19

élémentaire

## Sommaire

**PROBLÈMES D'ÉCRITURE.** Des recherches pour transformer l'enseignement/apprentissage de l'écriture, par Gilbert DUCANCEL .....

**POUR APPRENDRE A ÉCRIRE.** Apprendre à résoudre des problèmes d'écriture, par Claudine GARCIA-DEBANC .....

**QUI ÉCRIT ? A QUI ? POUR QUOI FAIRE ?** Problèmes et apprentissages pragmatiques, par Rosine LARTIGUE

**SAVOIR GÉRER L'ORGANISATION DE TEXTES DIVERSIFIÉS.** Problèmes, apprentissages sémantiques et textuels, par Francine DARRAS, Francis MARCOIN ..

**SAVOIR METTRE EN FORME.** Problèmes, apprentissages de marques linguistiques, par Jean-Pierre JAFFRE ....

**SAVOIR ÉVALUER : POURQUOI ? COMMENT ?** par Claudine GARCIA-DEBANC .....

**ENSEIGNER L'ÉCRITURE,** par Colette RINGOT .....

**CONTREPOINTS - PRATIQUE D'ÉCRITURE ET TRAITEMENT DE TEXTE,** par Marie-Marthe HEBERT

**COMPTES RENDUS - OUTILS DE TRAVAIL ET RÉFÉRENCES,** par Gilbert DUCANCEL .....

**INFORMATIONS - "EVA" ET "RESO",** par Hélène ROMIAN .....

DE LA RECHERCHE-INNOVATION A LA RECHERCHE-DESCRIPTION

LE ROLE DES SAVOIRS ENSEIGNES DANS UNE RECHERCHE  
SUR LA DIDACTIQUE DES MESSAGES MIXTES

Monique YZIQUEL

Dans ce numéro, le groupe Sémiotiques voudrait montrer comment les deux dimensions de sa recherche - l'innovation et la description - s'articulent autour des savoirs enseignés dans les pratiques sémiolangagières.

IMAGES ET LANGAGES

Donner comme titre à ce numéro "Images et langages" pourrait paraître bien ambitieux, si ce n'est que, par-delà les connotations iconiques et verbales, cette réunion de mots renvoie à la complexité de tout projet sémiotique qui, par définition, ne peut s'exprimer qu'en termes de relations, et qui, en étendue, repousse sans cesse ses frontières. En choisissant comme thème de recherche le traitement didactique des messages mixtes - dits encore messages pluricodés ou MPC - le groupe Sémiotiques ne pouvait échapper à cette complexité. Néanmoins, il s'est donné pour tâche, dans ce cadre, de contribuer à relier l'école à son environnement social et culturel, et de contribuer à définir un champ d'apprentissage et d'enseignement.

Dans la première phase de la recherche-innovation, le groupe a introduit de nouvelles formes de messages dans les classes, par l'intermédiaire de la télévision, du théâtre, des affiches, etc. ; puis il leur a donné statut d'objets d'étude. Le MPC a dès lors été traité pour lui-même ; soit comme un texte construit, isolable, fonctionnant en système autonome, soit comme un discours inséré dans un ensemble, en interaction avec d'autres systèmes que le sien propre. Les précédents numéros de *Repères*, produits par le Groupe (1) ont mis en évidence les implications de cette orientation. Rappelons brièvement les grandes lignes de la problématique.

Traiter le MPC comme un objet d'étude en classe pose le problème des significations, tant sur le plan sémiotique que didactique. Il s'agit, en effet, d'apprendre à faire signifier des discours mettant le plus souvent en jeu des systèmes semi-symboliques et des énoncés verbaux, dans des textes communicationnels variés. Il s'agit aussi de repérer, dans les stratégies des maîtres et des élèves, les facteurs favorisant l'établissement des significations.

La réponse méthodologique à ce problème a été d'instaurer et de privilégier un type d'activités : **les transcodages**, c'est à dire des pratiques réflexives de transposition des discours. L'analyse des activités de transcodages a permis au groupe de délimiter un champ d'apprentissages sémiolinguagiers, et de spécifier des trajets didactiques en fonction de cinq variables didactiques. Ces variables caractérisent : 1/ les modes d'investigation des MPC ; 2/ les types de MPC traités en classe ; 3/ les fonctions attribuées à ces messages dans les activités d'enseignement ; 4/ les niveaux d'analyse des MPC (codique, textuel, discursif) et les métadiscours des enseignants et des élèves ; 5/ les théories de référence sémiotiques et psychopédagogiques qui sous-tendent la didactique des maîtres des équipes.

## LES SAVOIRS ENSEIGNES

Au terme d'une phase première de la recherche-innovation (2) le groupe est ainsi en mesure de situer les savoirs enseignés. Savoirs de trois catégories, que l'Unité de Recherche a déjà présentées, en particulier dans le n°71 de **Repères**, et que le Groupe Sémiotiques définit de la façon suivante :

- des savoirs expérimentiels, c'est-à-dire des savoirs accumulés, scolaires et extra-scolaires, qui apparaissent dans les discours et les conduites des enfants sans qu'ils puissent les expliciter ;
- des savoirs opératoires, c'est-à-dire des règles mises en oeuvre par les enfants sans qu'ils puissent les énoncer en tant que telles ni en justifier l'usage ;
- des savoirs conceptuels, c'est-à-dire des conduites réflexives. Les enfants peuvent expliciter leur démarche et en justifier le résultat. La conceptualisation concerne des notions, des règles, des attitudes, métasémiotiques et métalinguistiques.

Dans les activités sémiolinguagères, ces savoirs sont repérables à des moments-pivots (qui amorcent, relient, réorientent,...) qui se situent, par rapport à l'objet d'étude, dans l'établissement des significations et dans l'analyse des codes et de leurs relations ; et, par rapport aux stratégies didactiques, dans les interactions discursives maître-élèves et dans les modalités d'action du maître.

## DE LA RECHERCHE-INNOVATION A LA RECHERCHE-DESCRIPTION

La question qui se pose maintenant est la suivante : les savoirs enseignés en Innovation sont-ils représentatifs d'un mode de travail didactique (MTD) propre aux maîtres de la recherche ? Autrement dit, peut-on abstraire des pratiques individuelles, forcément hétérogènes, un modèle descriptif qui ne retienne des variables de l'innovation que les traits et les relations pertinents pour décrire ce MTD ? Quelle est alors la fonction des savoirs enseignés, dans cette détermination ? Précisons que la notion de MTD renvoie dans notre discours à la

fois aux contenus d'enseignement et d'apprentissage et à la démarche d'enseignement.

Postulant que l'abstraction peut se faire en contrastant les pratiques de maîtres M2 (engagés dans la recherche-innovation du groupe) et celles de maîtres M1 (non engagés dans cette recherche), la recherche-description a pour objectif, de 1986 à 88, de définir un MTD2, correspondant à la didactique des messages complexes mise en oeuvre par la recherche Sémiotiques.

La recherche-description se définit alors par son objectif : la définition du MTD2 ; par son objet d'étude : les modes de travail didactique de maîtres enseignant au CM2 ; par son thème, focalisé sur "les approches métasémiotiques dans et par les transcodages" ; par sa méthodologie, qui repose sur le principe de la contrastivité ; par un dispositif de recueil et de traitement de données.

Quelle est actuellement la situation de recherche du groupe ?

Les variables de l'innovation ont hypothétiquement établi une opposition entre les modes de travail didactique présumés MTD1 et MTD2, à partir de critères qu'il convient désormais de tester. Ainsi devons-nous vérifier la pertinence d'indicateurs tels que "utilisation des MPC en tant qu'auxiliaires d'enseignement" (présentant, illustrant,... des savoirs dans une discipline) et "utilisation des MPC en tant qu'objet d'étude", par exemple. (3)

Depuis un an, les équipes recueillent des données par interview et questionnaire (4), et analysent de façon contrastive des séquences effectuées dans des classes M1 et M2, à partir de l'observation et d'enregistrements magnétoscopés. L'analyse se fait selon un protocole de description établi par le groupe. L'ensemble des résultats des analyses, recensés et classés, devrait permettre d'établir les critères définissant le MTD2.

## LES TRAVAUX DES EQUIPES

Les travaux présentés dans ce numéro rendent compte, concrètement, du double engagement de la recherche Sémiotiques et de l'interdépendance de l'innovation et de la description. Toutefois, les objectifs et les procédures de recherche ainsi que les formes d'analyse n'étant pas les mêmes à ces deux stades, les articles ont été répartis selon leur appartenance à l'un ou l'autre type de recherche.

1 - Les articles regroupés en première partie reflètent plusieurs aspects de l'innovation. D'abord sa diversité : diversité des domaines abordés, diversité des problèmes soulevés, et des niveaux d'enseignement concernés ; diversité aussi des observations et des exploitations. Autant de facteurs d'hétérogénéité pour la recherche mais également autant d'éléments manifestant la complexité de notre champ et la liberté des acteurs de la recherche sur le terrain. Le second aspect pouvant être relevé est, sans aucun doute, la communauté des objectifs, et en

particulier la centration des analyses sur le repérage des savoirs enseignés. Enfin, nous avons tenté de rendre perceptible le passage de l'Innovation à la Description par la succession des articles.

Chacun de ces articles concourt à la caractérisation des enseignements et des apprentissages sémiolangagiers propres aux codes et aux types de messages appréhendés :

- M. Prouilhac (Limoges) étudie la construction des savoirs chez de jeunes enfants à partir de spots publicitaires, et montre qu'il n'existe pas de progression linéaire entre savoirs expérientiels et savoirs conceptuels.

- F. Rebinguet (Pau) étudie des activités d'écriture menées en parallèle à trois niveaux de l'école élémentaire (CP-CE-CM) et compare des indicateurs de compétence à transposer un récit. Elle montre ainsi l'évolution du rôle des transcodages : d'abord sources d'écriture et révélateurs de codes de l'image puis moyens de s'interroger sur la spécificité des codes.

- P. Boutan, M. Chailley, H. Vigne (Saint-Germain-en-Laye) envisagent comment les enfants de CM reçoivent un dessin animé et comment on peut faire progresser ces enfants dans leur capacité à distinguer les fictions qui renvoient soit à un univers naturel soit à un univers de fantaisie, et celles qui renvoient à des savoirs scientifiques vulgarisés.

- C. Vigier (Chartres) relève les analogies de procédures mises en oeuvre pour construire les savoirs liés aux codes de la représentation et du langage théâtral, avec des enfants de CP et avec des maîtres en formation. Le repérage organisé de ces savoirs annonce la méthode descriptive.

2 - Deux séries d'articles témoignent du travail le plus récent du groupe en **recherche-description**.

Les descriptions pour être communiquées obligent à renvoyer à des extraits de séquences de classe, d'interviews. Elles sont ainsi toutes chargées de réalité. Cette insertion dans les pratiques et dans les discours, "au plus vrai", assure la recherche en didactique. C'est pourquoi le groupe a tenu à rendre compte fidèlement de cette étape. Les suivantes estomperont le maître M1 et le maître M2 pour faire place aux catégories MTD1 et MTD2. Il reste que cette fidélité au réel doit être perçue sans ambiguïté. Autant lever tout de suite celle qui consisterait à percevoir la contrastivité comme une compétition : cette optique-là est étrangère à la recherche. Les maîtres qui participent à ce travail ne s'y sont pas trompés, et nous leur en sommes reconnaissants.

- R. Brethome (Pau) contraste deux séquences d'exploitation de documents planaires. La comparaison des deux modes de travail se fait selon une analyse en va-et-vient entre observations et critères de référence, entre classe de modalité 1 et classe de modalité 2.

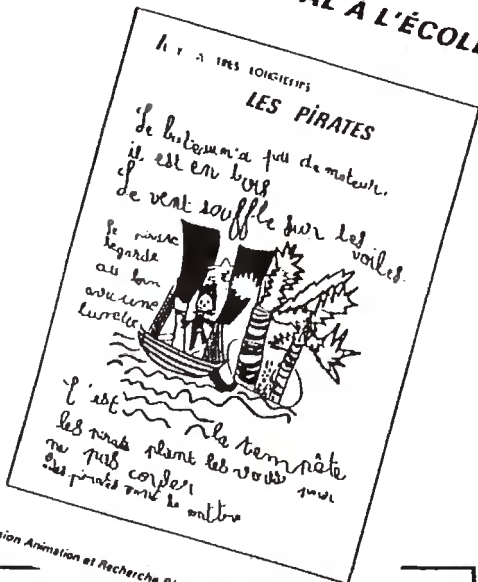


- M.. Prouilhac (Limoges) contraste deux traitements didactiques de la publicité, au CM2, en fonction des variables de la recherche-innovation. Les résultats de son étude, présentés sous forme de tableaux en parallèle, rejoignent, à bien des égards, les conclusions de l'étude précédente.

3. Dans la rubrique "Recherche et formation des maîtres" C. Garcia-Debanc, coresponsable du groupe Pratiques d'évaluation des écrits, élargit le thème de ce numéro, en traitant de l'utilisation des savoirs produits par la Recherche.

### NOTES

- (1) - **Repères**, n°64, oct. 1984.  
- **Repères**, n°68, fév. 1986.  
- "Le texte, objet pluricodique", in **Repères** n°71, pp.27-43.  
- voir aussi H. ROMIAN, "Aux sources des savoirs à enseigner", in **Repères**, n°71, pp. 91-102.
- (2) - Il s'agit ici de la première phase de la recherche-innovation, qui s'est achevée en 1986. Le rapport de cette recherche, transmis à l'INRP en sept. 87 en version de travail, rend compte de l'ensemble des travaux et des acquis du groupe Sémiotiques. (à paraître)
- (3) - Voir ici même p.53, l'article de Roger BRETOME
- (4) - Le questionnaire, établi par M. YZIQUEL pour le groupe, faisant partie du dispositif de recueil des données ne sera publié qu'après avoir été soumis à tous les maîtres participant à la recherche-description. Les points auxquels il est fait référence dans les articles de ce numéro concernent principalement le sens du message et son interprétation, ainsi que les rapports entre image et texte.



Commission Animation et Recherche Pédagogique - Français - C.O.F. Somme

Dans le courrier de Repères

## LIRE / ECRIRE LE JOURNAL A L'ECOLE

CRDP d'Amiens, septembre 1987

Où la recherche diffuse dans l'innovation...

### Au sommaire

- "Presse écrite à l'école : conception et mise en oeuvre de l'action départementale", par Gilbert DUCANCEL
- "Le journal à l'école : Pourquoi ? Comment ?" par Alain NICAISE
- "Les différents types d'écrits", par Jocelyne FOUQUET
- "Les éléments d'une démarche d'évaluation" par Colette RINGOT.

Faire du journal - parmi d'autres supports pédagogiques, parmi d'autres écrits sociaux :

- un outil induisant des pratiques fonctionnelles de lecture et d'écriture, dans un réseau de communication explicité,
- un outil contribuant à favoriser l'appropriation de règles d'écriture diversifiées selon les types de textes,
- un outil permettant la gestion et l'évaluation, par les enfants, d'une production écrite socialisée.

CAHIERS PEDAGOGIQUES  
n°257, octobre 1987

Dossier : ECRIRE POUR ETRE LU - PRATIQUES DU JOURNAL SCOLAIRE

Thèmes : pour-quoi le journal scolaire ? lancer un journal, de la presse à bras à l'informatique, le journal scolaire et les apprentissages, censure, repérer les rôles, faut-il encourager la pratique du journal scolaire ?

**SAVOIRS SPECIFIQUES AUX MESSAGES MIXTES**

**PRODUCTION D'UN MESSAGE PLURICODE  
A L'ECOLE MATERNELLE : LE SPOT PUBLICITAIRE**

Micheline PROUILHAC  
Equipe INRP de l'EN de Limoges

La démarche suivie par l'enseignante, Laure Brugeaud - maternelle grands-est souple, sans profession pré-établie. Mais "l'innovation contrôlée" propre à la recherche-innovation s'inscrivait dans les pratiques pédagogiques habituelles de la classe, pratiques relevant à la fois de la pédagogie de projet qui finalise les activités proposées aux enfants et de la démarche d'éveil qui ajuste l'enseignement et les apprentissages aux pratiques et savoirs expérientiels des enfants selon une construction spiralaire désormais classique.

**I. SITUATION DE PRODUCTION (spots publicitaires) DONNANT LIEU A UNE TRACE (enregistrement vidéo)**

Le point de départ a été fortuit : la maîtresse lisait, comme souvent après Noël, l'album de James Stevenson, Le lendemain de Noël (Ecole des Loisirs -1981). Quand les enfants proposent "On fera la télé, comme Nounours, on fera des publicités", la maîtresse accueille et saisit ce projet en laissant d'abord les enfants en situation d'improvisation ; celle-ci s'appuie sur des **savoirs expérientiels** constitués hors de l'école :

- savoirs codiques implicites sur les différents codes qui interfèrent dans un spot publicitaire (texte, gestes, musique...);
- savoirs discursifs sur la fonction injonctive de ce type de message destiné à "faire acheter"; cette fonction se marque dans les textes des messages que les enfants ont produits par l'interpellation, l'impératif voire la menace (texte calqué sur les injonctions parentales : X, fais cela, sinon...):

"Gros nounours  
Gros nounours  
Achète-mol des petits  
patins"

"Poule  
Fais-moi des oeufs  
Sinon je pourra pas faire  
d'omelette"

- savoir-faire qui se manifeste dans le jeu dramatique spontané ayant comme support inducteur la page de l'album "le lendemain de Noël" sans autre consigne que celle que les enfants se sont donnée : "On va jouer Nounours-à-la-télé.

On peut remarquer que la consigne de jeu était si ouverte qu'elle aurait pu ne pas aboutir à produire des spots. Mais de fait, les enfants étaient en véritable situation de transcodage (passage d'une restitution codée - ici l'album : image + texte écrit - à une autre utilisant d'autres codes - là le jeu dramatique : texte oral, gestes, chanson -).

Si les enfants, jouant à Nounours à la télé, ont produit des spots, c'est que le texte et non l'image renvoyait à ce type de message et à cette signification globale : "toute la famille, des grands aux petits, adore Miammiam" dit Nounours.. "Dis à ta maman d'en acheter une grande boîte aujourd'hui même ! C'est délicieux et nourrissant".

La production, improvisée, se fait en deux étapes :

- Une production de deux groupes d'enfants sous forme de jeu dramatique pour les autres enfants en situation de réception ;
- Une production étendue à toute la classe divisée en petits groupes et enregistrée par caméra vidéo fixe pour tous les enfants spectateurs d'eux-mêmes et des autres groupes.

L'objectif était double :

- qu'ils pressentent la différence entre le jeu dramatique et le spot publicitaire image du jeu dramatique ;
- qu'ils découvrent que les "spots produits" ne ressemblent pas aux spots de la télévision, les images n'ayant pas été "construites" volontairement.

Cette première étape du travail constituait une sorte de pré-évaluation permettant d'organiser par la suite une étude plus systématique.

## **II. LECTURE DES SPOTS PUBLICITAIRES par comparaison entre la production des enfants et les productions télévisuelles, VERS L'ANALYSE EXPLICITE DES MESSAGES.**

Le message pluri-codé "spot" devient alors objet d'enseignement pour la maîtresse, objet d'apprentissage pour les enfants : il s'agit de passer à des savoirs explicites et métacodiques puisqu'il y a distance réflexive sur deux types de production :

- savoirs textuels : quels sont les constituants du message, les composantes ?

- savoirs discursifs : quelles différences y a-t-il dans les situations de réception de jeux dramatiques et de spots publicitaires ? Il s'agit de prendre conscience de ce qu'est un objet médiatique (et très certainement, des enfants ont été troublés de penser que "les messieurs-dames ne sont pas derrière l'écran").

Le découpage des éléments constitutifs du message tel qu'il est proposé par les enfants se fait dans l'ordre suivant :

- a) bande sonore : musique et chansons
- b) personnages
- c) costumes
- d) lieux et décors
- e) ruptures d'un spot à l'autre.

"i" changent la page ; i changent de bonhommes. Nous on nous voyait tout le temps. On changeait pas la page quand on changeait de publicité. Et puis même quand la pub est finie... ça fait, dans la vraie, ça fait bleu ou vert. Comme ça, ça coupe. Et comme ça on peut plus la revoir".

Ce découpage montre que les enfants mélangent deux plans : forme et substance d'une part, que d'autre part la différence entre message pluri-codé médiatique (cinéma-TV) et message pluri-codé non médiatique (jeu dramatique) n'est pas très nette. Le seul trait de distinction serait les ruptures d'un spot à l'autre perçues (sans doute ?) comme ruptures de la narrativité.

Une étude plus systématique reste à faire, la maîtresse se donne alors un nouvel objectif : une analyse plus approfondie des deux niveaux expression/contenu et une exploration plus explicite de leur relation dans l'élaboration de la signification.

### III. NOUVELLE SITUATION DE PRODUCTION DE SPOTS

Réinvestissement de savoirs de plusieurs ordres :

- savoirs implicites extra-scolaires ;
  - savoirs explicites scolaires (technique et cognitifs)
- en un nouveau savoir pragmatique.

Le projet est non seulement de faire jouer un spot par les enfants mais de leur faire filmer. (cf. canevas, plus loin)

Le travail a abouti à un bout d'essai. L'accès des enfants à un double point de vue - enfants-acteurs/enfants-techniciens - a permis, semble-t-il, d'atteindre l'objectif essentiel : faire prendre conscience que l'instance de production télévisuelle est différente de l'instance de production du jeu dramatique. Quant à l'analyse textuelle plus fine du message, elle reste une voie à explorer. Mais se pose ici la question des seuils de la capacité métasémiotique d'enfants de maternelle.

Le travail est organisé selon le canevas suivant :

	Enfants - Acteurs	Enfants - Techniciens
1ère étape préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Transcodage d'une "idée de jeu" exprimée verbalement</li> <li>- qui sert de support inducteur au jeu dramatique</li> <li>-Temps de préparation                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. mise au point du canevas</li> <li>. répartition des rôles</li> <li>. dispositif de jeu...</li> </ul> </li> <li>-Temps d'improvisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarisation technique * par manipulation de la caméra vidéo avec écran contrôle :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. découverte du champ visuel de la caméra qui découpe le champ perceptif</li> <li>. découverte des angles de vue</li> <li>. découverte de la socialisation</li> <li>. découverte des ellipses dans la discontinuité de prises de vue</li> </ul> </li> <li>- Apprentissages langagiers techniques :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Topologique (en haut, en bas de l'image, au milieu)</li> <li>Technique (image floue / nette, éclairée, sombre ; mise au point, recul...)</li> </ul> </li> </ul>
2ème étape : réalisation du jeu dramatique	<p>Jeu joué 2 fois :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 fois en situation de production/réception (les techniciens sont simplement spectateurs)</li> <li>- 1 fois en situation d'analyse textuelle sommaire pour que les techniciens repèrent :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. les débuts, les entrées, les sorties,</li> <li>. sur qui focaliser (gros plan)</li> <li>. quand faut-il prendre l'ensemble ou le détail ?</li> </ul> </li> <li>- confrontation verbale des 2 groupes entre intentions d'acteurs et projet de cadrage des techniciens (s'avère difficile en maternelle)</li> </ul>	
3ème phase réalisation du spot	Jeu dramatique devant la caméra	Prises de vue et indications scéniques
4ème phase	Visionnement commun de la "chose" filmée Est-ce un spot ?	

\*satisfaction "professionnelle" des techniciens qui prennent leur rôle et la responsabilité du matériel très au sérieux ; satisfaction "narcissique" des enfants "objets" de prise de vue des techniciens qui voient sur l'écran de contrôle... en attendant que les rôles soient permutés.

## ECRITURE SUR UNE PUBLICITE TELEVESEE DU CP AU CM2

F. Rebinguet, J. Badie-Sartie, M. Bellocq  
M. Hauron, J.L. Tesson  
Equipe INRP de l'EN de Pau

Ces travaux d'écriture, organisés dans trois classes, CP, CE1, CM2, sur un même support, sont décrits phase par phase pour donner une illustration précise d'une méthodologie orientant un ensemble de travaux de recherche dont les axes sont les suivants :

### I. AXES METHODOLOGIQUES PRINCIPAUX

1.1. Mise en place de situations de production de "récits enchaînés", oraux ou écrits, sur des supports divers mais présentant tous des images en séquence (BD, albums, ou films TV de publicité).

L'expression **récits enchaînés** est en soi une redondance mais elle exprime pour nous deux volontés :

Premièrement, l'enchaînement est bien l'objectif à atteindre dans les récits des enfants, puisqu'il révèle une prise de conscience de la solidarité logique des éléments, souvent perçus comme "émiettés" et simplement juxtaposés dans l'énonciation, ainsi que la maîtrise progressive des marques formelles de cette cohérence interne.

Deuxièmement, cet enchaînement, c'est-à-dire la responsabilité de la structure du récit, doit être assumé par le conteur **individuellement**, ce qui n'est pas le cas dans la plupart des récits obtenus collectivement dans les classes où, chaque élève produisant un élément, c'est le maître qui est l'auteur de l'enchaînement, c'est-à-dire à notre sens du récit.

D'où la recherche de situations de production **le plus individuelles possible**.

Par ailleurs, ces productions se font sur **un support**, et sont donc le récit d'un récit déjà fait. Pourquoi ? D'une part, le récit par essence se situe toujours après des événements déjà arrivés, et souvent déjà racontés d'une certaine manière ailleurs. D'autre part, la possibilité de revenir au récit original permet par comparaison de vérifier notre compréhension et notre expression des événements et de la modifier.

## **1.2. Le transcodage, ou le choix de supports iconiques, pluricodés.**

Plus que la restitution d'un récit verbal, de telles situations, exigeant un changement de code, rendent absolument nécessaire de traduire ce qui nous semble une opération mentale fondamentale dans la compréhension du sens par le traitement et l'appropriation des informations qu'elle constitue. Le transcodage apparaît comme un outil de compréhension et de communication auquel les enfants ont spontanément recours quand ils sont en difficulté verbale : de l'image au texte et du texte au dessin ou au mime, on va parfois pour comprendre ou communiquer de transcodage en transcodage.

D'ailleurs, les supports d'images en séquence favorisent certaines opérations mentales essentielles dans l'écriture et la lecture ; par exemple, les "blancs" des BD, le montage elliptique des "pubs", obligent leurs lecteurs à inférer les éléments manquants, à construire une continuité entre des images discontinues, à lire activement.

D'où le choix de supports plutôt "tout public", non traités préalablement à des fins pédagogiques, afin d'y trouver des codes iconiques ou sonores "tout venant" authentiques.

## **1.3. Utilisation du même support à plusieurs niveaux d'âge :**

Pour observer comment s'élabore la compétence à raconter d'année en année, des objectifs prioritaires suivant les niveaux sont déterminés.

## **1.4. Le problème de la fonctionnalité des activités d'écriture.**

Si la fonction réflexive d'une telle activité, raconter ce qu'on a compris, apparaît avec évidence à un adulte, elle peut ne pas apparaître à un enfant : pourquoi refaire un récit déjà fait, sauf par jeu. Il est possible qu'il ne comprenne pas en particulier, s'il ne prévoit pas un récepteur, la nécessité de l'explicitation.

D'où la nécessité de susciter des situations d'échanges où les transcodages joueraient un rôle fonctionnel : par exemple la fabrication de scénarios de "pubs", dont l'objectif est pour nous essentiellement réflexif et d'analyse, une sorte d'exercice de style, doit être finalement adressée, pour un jeu dramatique, à des récepteurs réels fautes desquels les enfants ne parviennent pas à concevoir ces scénarios.



## **II. PRESENTATION GENERALE DU MODULE D'ACTIVITES**

### **2.1. Description du support : une publicité sur la mousse à raser Williams**

**L'histoire :** Un cow-boy va se faire raser chez un barbier. Pendant les préparatifs (aiguisage du rasoir, mousse à raser), coup d'oeil oblique du barbier vers le cow-boy. Lequel perçoit ce coup d'oeil. Après que le barbier, quelque peu emprunté, lui a soulevé le menton pour entamer le rasage, le cow-boy lui pointe son revolver sur le ventre. L'opération s'achève, le barbier suant de peur et tremblant sous la menace du revoiver. Après le départ du cow-boy, apparemment satisfait, le barbier tombe à genoux et embrasse la mousse salvatrice.

**La bande-son :** Pas de dialogues. Une voix off, énonçant l'argument publicitaire. Une musique de Western, allant crescendo. Bruits à destination expressive : tic-tac d'horloge, coup de gong.

**Nos raisons de choix et nos attentes :**

**L'univers du western,** supposé connu des enfants et les intéresser.

Le climat de peur, facilement perceptible (musique, revolver, tensions visibles) mais peu explicité logiquement : pourquoi le barbier regarde-t-il ainsi le cow-boy ? Il y a là tout un travail d'interprétation laissé au lecteur : les enfants percevront-ils ce climat ? L'explicitent-ils ? L'expliqueront-ils ?

### **2.2. Les objectifs généraux :**

Ils visent d'abord deux catégories de compétences générales en jeu dans la lecture et l'écriture du récit, filmique ou verbal, et dont la distinction recouvrirait celle de l'histoire et du récit (ou de l'histoire et de la narration). Il s'agirait dans la première de viser l'aptitude à comprendre et à exprimer la logique de l'histoire et dans la deuxième plutôt d'atteindre la maîtrise de la diversité des moyens de narration.

**2.2.1 Reconnaître, désigner, présenter, les éléments situationnels.**

**2.2.2. Exprimer sans manque logique tous les éléments de l'histoire nécessaires à la cohérence.**

**2.2.3. Indiquer leur relation par des marques formelles ou par des structures explicatives, et choisir consciemment un niveau purement descriptif de narration ou un niveau interprétatif.**

**2.2.4. Exprimer une atmosphère, la peur, ou l'humour, par l'expression verbale.**

2.2.5. Et donc, percevoir son expression par d'autres codes, l'analyser, la transcoder.

Ce dernier objectif ne relève pas de l'expression écrite mais il montre un lieu possible d'**intégration** d'activités structurées à partir d'un type de document "grand public" fort prisé des enfants.

L'écran publicitaire choisi permet d'aborder les principaux éléments du récit audiovisuel (cadrage, montage, bande-son, stéréotypes...) aussi bien qu'une activité spécifiquement audiovisuelle. Mais l'intégration de cette réflexion sur un programme de TV à une activité de production de récits écrits présente au moins deux avantages du point de vue du travail sur les médias et la télévision :

- ne pas polariser l'attention des enfants sur une nouvelle matière scolaire, (ici la TV), rattachée à une pratique culturelle ressentie comme extérieure à l'école, familiale même. Au contraire, il est montré aux enfants que l'on peut réfléchir et travailler au **quotidien en classe** avec des objets qui font partie du quotidien familial ;
- permettre, à **travers** l'activité d'expression écrite, une **évaluation** de ce que les enfants **perçoivent, comprennent** et **communiquent** d'un document audiovisuel aussi élaboré aux plans techniques, esthétiques, symboliques etc... qu'une publicité télévisée.

### 2.3. Déroulement d'ensemble des activités :

On peut regrouper les différentes séances en trois phases, correspondant aux finalités suivantes :

2.3.1. Première phase : lecture et **expression "brutes"** de l'histoire de la pub (premiers essais écrits ou oraux), la finalité essentielle étant pour nous d'observer les structures dont disposent **implicitement** les enfants avant les activités d'analyse.

2.3.2. Deuxième phase : **confrontation** des textes produits entre eux, et **comparaison** avec l'histoire originale par revisionnement, analyse...

2.3.3. Troisième phase : activité réflexive par un nouveau **transcodage en scénarios** : quels éléments de signification sont constitutifs d'une pub télévisée ? Quels équivalents en trouver dans le verbal ?

2.3.4. Une quatrième phase : échange de scénarios avec d'autres classes, n'a pour but initialement que d'assurer une fonctionnalité de communication à la 3<sup>e</sup> phase.

### III. DESCRIPTION DE LA PREMIERE PHASE : PREMIERS ESSAIS.

**3.1. Dispositif général :** après deux ou trois visionnements du film, "Racontez l'histoire de cette publicité".

Au CP :

- a) individuellement : "dessinez ce que vous avez compris de l'histoire" ;
- b) par groupes de 5 : "Après accord sur l'histoire, dictez-la à la maîtresse" (qui se contente de "renvoyer" en relisant les phrases produites, accepte les corrections, remanie suivant les remarques) ;
- c) individuellement : 3 enregistrements au magnétophone, sans questionnement.

**3.2. Notre questionnement en fonction des objectifs :**

1. Les éléments situationnels sont-ils reconnus, désignés, présentés en situation initiale ?

- Indicateurs : les 2 personnages, les lieux, présence/absence de marques d'entrée dans le récit, lesquelles ?

2. Tous les éléments nécessaires à la cohérence logique du récit sont-ils présents ?

- Indicateurs : le revolver, la transpiration du barbier, le baiser de remerciement à la bombe de mousse ;

3. Le souci de cohérence apparaît-il dans des marques formelles d'enchaînement logique (indicateurs : structures syntaxiques) ou dans le niveau de narration choisi : y a-t-il des commentaires explicatifs justifiant ce qui est vu, ou une simple juxtaposition des éléments vus à l'image (indicateurs : peur du barbier, baiser à la bombe) ;

4. D'autres éléments que l'histoire cow-boy/barbier apparaissent-ils ?

- le produit et son rôle ;
- allusions à d'autres éléments de signification : son, cadrage.

### 3.2.1. Eléments situationnels

CP / 23	CE / 25	CM2 / 23
- cow-boy un monsieur 23	cow-boy : 19	cow-boy : 23
- barbier : l'autre monsieur	l'autre homme barbier : 1 raseur : 5 un gros monsieur un très vieux... un bonhomme	un autre homme un homme barbier : 1 raseur : 5 mousseur un homme de 60 ans le vendeur de la boutique l'homme qui va le raser l'homme qui tenait un studio pour raser un expert en rasage
- lieux 0	0	salle de rasage en Amérique, dans un hôtel saloon boutique maison, pièce

Il apparaît donc du CP au CM un net progrès dans la recherche d'un terme exact de désignation, mais surtout dans la compétence à trouver des tournures périphrastiques de substitution. L'idée d'une caractérisation physique des personnages (en système d'ailleurs : un jeune cow-boy/ un vieux bonhomme) **provoquée par le support image**, est une entrée dans la notion de système des personnages.

Quant à l'ancrage des lieux vus dans une réalité géographique, il apparaît quelquefois au CM2, mais parfois encore de manière vague, là-même où les autres désignations le sont aussi.

Pourquoi enfin les CP, qui ont parfaitement reconnu un cow-boy, (questionnement ultérieur) ne le désignent-ils pas comme tel ? S'en tiennent-ils à ce qu'ils voient, non à ce qu'ils comprennent ou ne pensent-ils pas à l'explicitier pour leur lecteur ?

### 3.2.2. Entrées dans le récit :

	CP/25	CE/25	CM2/25
- emploi de l'indéfini :	15	15	20
- verbe instaurant une action		7 vena, vient	10 vient
- formules d'entrée :	on a vu c'est il y avait	un jour c'est il y avait	un jour c'est il y a Dans la réclame on parle de... En gros plan, on voit un cow-boy...

Il semblerait donc que dès le CP, il y ait utilisation de formules d'entrée en récit, et que ce soit dans le sens de la diversification qu'il faille aller. Par contre, il est important que 5 enfants de CM ne manient pas le défini/ indéfini de manière sûre dans cette présentation initiale.

### 3.2.3. Cohérence interne

	CP	CE	CM
1. Revolver mentionné	12	12	22
revolver justifié	0	12	13
justifié exactement / film	0	0	2
2. Transpiration du barbier mentionnée	12	12	11
3. Le baiser à la bombe mentionné	12	12	15
expliqué	aide au barbier	2	5

La perception du film apparaît donc au CP et au CE encore fragmentaire et syncrétique (revolver/coups d'oeil barbier-cow-boy non perçus) : le montage elliptique de plans très courts l'explique en partie (et nous donne à penser sur ce qu'ils voient réellement à la TV) mais les enfants manquent aussi des référents culturels inducteurs de la perception, qui nous font percevoir et retenir l'échange de coups d'oeil, si bref soit-il, comme indice de la menace et de la tension habituelles au western.

**Par contre, l'exigence de cohérence interne est forte :**

Au CP, si parfois elle agit par la justification isolée de chaque élément ("le barbier s'essuie le front parce qu'il a chaud"), elle pallie aussi la perception incomplète (pistolet non vu) par l'invention constructive de causes : "il a peur de faire mal au cow-boy" et même justifie à faux une perception : "il est tombé et a pleuré parce que l'autre est parti".

Au CE, cette tendance s'accroît : le revolver est justifié par "le barbier s'approchant tout doucement", "le désir de ne pas payer du cow-boy" et surtout son exigence que l'opération "aille vite". Le dénouement est renforcé : au départ du cow-boy, s'ajoute qu'"il tue le raseur, il paye, il dit au revoir". Par contre le remerciement au produit, retenu grâce au comique du geste, est décrit, non expliqué, la relation entre la mousse et le problème du barbier étant plus complexe.

Au CM, la perception du revolver est bien meilleure, et bien mise en relation avec la peur qu'il provoque et le geste qui l'exprime. Mais le coup d'oeil initial restant peu perçu, le processus d'invention de causes est le même : "le barbier pique son client, le coupe, le cow-boy tente d'assassiner le barbier".

**3.2.4. Cette exigence accrue de cohérence s'accompagne de remarquables tournures syntaxiques :** "de peur, il rase le cow-boy du mieux qu'il peut" ; "le barbier est content de Williams, très content" ; "menaçant l'homme que s'il ne le rase pas, il le tue" ; et du passage d'un niveau de narration descriptif de ce que l'on voit à l'image : "il s'essuie le front, il embrasse la bombe" à un niveau interprétatif que le verbal permet : "il a peur, il remercie la bombe". Ce changement de niveau, qui nous paraît l'indice d'un souci logique d'interprétation, nous paraît devoir produire peu à peu dans le style la disparition du pittoresque visible en faveur d'une trame abstraite et généralisante. C'est un objectif de travail à se donner : prise de conscience pour un narrateur de la possibilité d'emploi de l'un ou l'autre niveau. (Objectif de la 3<sup>e</sup> phase)

**3.2.5. Présence du produit :**

- au CM2 : produit mentionné : 21
- expliqué par son rôle dans le rasage du cow-boy : 12

**3.2.6. Autres éléments (CM2)**

- une notation du cadrage : "en gros plan, une bombe..."
- du suspense : "les minutes s'écoulent, il tremble de plus en plus".

## IV. DEUXIEME PHASE : CONFRONTATION ET COMPARAISON

### 4.1. Dispositif :

Le but étant d'obtenir une confrontation des récits individuels, et une comparaison avec le film initial :

- constitution de groupes invités à produire un texte collectif
- reVISIONNEMENTS du film à la demande.

### 4.2. Remarques et conclusions :

**4.2.1. Importance de l'écrit dans la démarche réflexive** en ce sens qu'il permet une lecture synoptique "en plan" de deux textes différents. Au CP, il s'avère impossible de comparer terme à terme les textes produits parce qu'ils doivent passer par la médiation linéaire de la voix. On doit se contenter de comparer chaque texte avec le film pour qu'ainsi se dégagent des axes de confrontation.

**4.2.2. Critères d'analyse des productions utilisés par les groupes :** ils présentent des dominantes très différents d'un niveau à l'autre.

Au CP, le problème du vocabulaire : désignations déclarées inexactes ("ficelle" pour cuir à raser) : expressions jugées insuffisantes ("comme ça" + un geste). Il y a émergence d'une réflexion sur les conditions d'énonciation de l'écrit, l'absence de l'émetteur au moment de la lecture.

Parallèlement, un recours spontané au mime pour pallier la carence verbale et communiquer.

Au CE1, la recherche de cohérence ("ça ne fait pas une histoire") produit un progrès spectaculaire dans l'élaboration logique de l'histoire, par exemple chez 4 enfants "en difficulté" :

François : "Un jour, un cow-boy vena chez un raseur, il paya et ensuite le raseur faisait un gros bisou. Le cow-boy prend son sac avec son revolver. Encore le raseur prend le rasoir."

Sébastien : "Le monsieur, il a très peur de le raser parce qu'il a peur de lui faire mal, et il y est arrivé et il est parti à cheval."

Odile : "Le cow-boy est sur un siège et il le rasait. Le monsieur met son pistolet sur son ventre. Il enfonce son chapeau sur la tête et il s'en va."

Après discussion, texte du groupe : "Un jour, un cow-boy vena chez un barbier. Le barbier avait peur de lui faire mal, le cow-boy met son pistolet sur son ventre. s'il le taille, il tire. Le barbier réussit sans le tailler, le cow-boy enfonce son chapeau sur sa tête et s'en va."

Il semblerait que l'écriture individuelle demande trop d'effort de codage à ces enfants pour qu'il y ait construction ordonnée des éléments retranscrits. Le groupe, discutant avant l'écriture, s'accordant sur une formulation enchaînée d'une ou deux phrases, parvient à cette cohérence.

Au CM2, l'exactitude des faits, préoccupe bien davantage que la cohérence de l'histoire produite : les causes inexactes du geste du barbier sont jugées sévèrement et on les élimine des textes collectifs sans se soucier du fait que l'action sera donc sans cause, donc au détriment de la cohérence.

Autre critère : doit-on exprimer l'ellipse : "peut-on dire que le barbier met de la mousse sur les joues du cow-boy alors qu'il l'a déjà quand le film commence?"

Il faudrait vérifier la persistance de ces dominantes : peut-on penser qu'il y a chez les plus petits perception de fragments de signification entre lesquels il s'efforcent surtout d'établir une cohérence interne, puis la perception des éléments devenant plus étendue et leur organisation plus facile chez les plus grands, il y aurait retour à plus d'exigence de fidélité.

#### 4.2.3. Intérêt des reVISIONNEMENTS :

Le va-et-vient entre les récits verbaux et le film facilitent et accentuent ce va-et-vient entre l'organisation synthétique et l'analyse du détail : pour les CP, les vérifications successives conduisent à une perception plus fidèle des gestes, sons... mais beaucoup moins hiérarchisée : le froncement de nez du cow-boy, perçu en dernier, devient plus important que le revolver !

Pour les CM, l'invalidation par le groupe des actions inexactes est mal acceptée des individus : ils croient ce qu'ils avaient compris de préférence à ce qu'on leur montre.

Il y a peut-être là une manifestation de la difficulté d'écrire l'histoire et du conflit entre l'exigence de cohérence qui organise la perception par tri et hiérarchisation et la fidélité aux événements qui refuse ce tri.

#### 4.2.4. De la rédaction collective :

A la difficulté générale de trouver des critères de correction pour re-écrire son texte, elle ajoute celle de la nécessité du consensus.

Or, si cette nécessité produit des effets positifs au CE, dans la structuration de l'histoire, elle s'accompagne au niveau de la narration d'une perte d'effets de style : les textes de CM généralisent le présent et la phrase simple et toutes les structures complexes signalées disparaissent.

Il conviendrait peut-être à ce niveau de ne garder que les groupes de discussion, sans rédaction collective, ce qui permettrait aux enfants de distinguer entre la nécessaire convergence sur l'histoire et la possible divergence dans les narrations.



## V. TROISIEME PHASE : TRANSCODAGE DES RECITS EN SCENARIOS.

### 5.1. Objectifs :

- Analyser dans un film TV les éléments constitutifs.
- Distinguer la signification construite par le lecteur des éléments objectifs, visibles et sonores, dont il la tire.
- Distinguer dans l'expression verbale des niveaux, par exemple l'expression abstraite du sentiment (peur) de son expression descriptive (sueur qu'on essuie).

En arrière-plan de ces objectifs, il y a l'idée de permettre aux élèves de mieux cerner la différence entre les éléments d'une histoire et leur mise en oeuvre. Elaborer un document écrit permettant la production d'un film contraint à prendre en compte les règles de fonctionnement de deux supports et les limites et possibilités de chacun d'eux. Entrevoir, à travers les multiples scénarios envisageables, la diversité des films possibles à partir des quelques mêmes éléments est sans doute une bonne occasion de toucher du doigt - sans le dire - la notion de style (à l'oral, à l'écrit, au cinéma...)

### 5.2. Attentes et questionnement :

Par rapport à notre attente, un plan de scénario du type :

Histoire ce que je comprends		Images ce que je vois		Son ce que j'entends		Temps minutage
---------------------------------	--	--------------------------	--	-------------------------	--	-------------------

Quels éléments vont-ils proposer ?

### 5.3. Déroulement :

A partir des récits collectifs, établir un scénario qui permettrait à d'autres élèves de jouer la publicité de la manière la plus proche possible du film TV.

- Recherche de catégories d'informations.
- Les catégories établies, passer de l'une à l'autre (ex : histoire/images).
- Mise en page du scénario.
- Mise en scène par les récepteurs : enseignements à tirer.

#### 5.4. Analyse d'éléments d'intérêt dans les activités :

##### 5.4.1. Catégories d'information proposées pour le scénario :

Au CE, propositions spontanées du groupe classe, notées sans ordre puis regroupées par catégories :

- Les habits de cow-boy, le chapeau, la bombe, le couteau pour raser, le pistolet, le rasoir etc..., le fauteuil.
- (provoquées par nos questions) : bien sûr, l'histoire
- des gestes ajoutés .
- des bruits, de la musique d'un vieux western, et une voix...

Au CM, propositions de groupes, exemples :

- décor, personnages, habits, lieu, idées du texte.
- texte, matériel décor, détails de l'histoire
- personnages, vêtements, lieu, décor, armes.

Les mêmes éléments sont donc proposés dans les deux niveaux, avec un regroupement plus conscient au CM sous des termes génériques. Dans les deux cas, il semble qu'il y ait recherche pour ajouter à l'idée de l'histoire des éléments de visualisation nécessaires à sa mise en scène, l'ancrage dans un espace (fauteuil, décor) et la représentation du personnage par le costume : "si on voit les ustensiles et le chapeau, on comprend que c'est un barbier et un cow-boy ; mais la barbe du barbier, son tablier, c'est pas pareil, ça ne sert à rien". YANN (CE)

Recherche dont nous attendons qu'elle se réinvestisse un jour dans l'expression verbale. Par contre, l'idée de gestes est encore peu explicite (sauf "détails de l'histoire")

Enfin, se pose le problème du son : là où les CE, sans trop de pressions, proposent du son, malgré une insistance réitérée, les CM n'y pensent jamais ("c'est un film muet"). Pourtant, une fois que la maîtresse l'a proposé, il se révèle qu'ils l'avaient assez bien perçu. Ne l'estiment-ils pas aussi nécessaire dans un jeu dramatique que dans un film ? (ils affirment que si). Plus scolarisés que les CE, sont-ils plus intéressés par l'histoire explicite que sensibles aux éléments non verbaux de signification ? Soucieux de nos attentes, ne se les représentent-ils pas davantage comme étant de l'ordre du verbal et du logique que du sonore ou du filmique ? Les discussions en petits groupes manifestent toute une culture sur la prise de vue, le mixage, qui n'est jamais mobilisée lors des séances collectives sur l'analyse du film, la mise en images, la construction du scénario.

##### 5.4.2. Le travail sur le récit verbalisé.

Il s'agit de transcoder ce récit en scénario, donc de distinguer ce qui relève de l'histoire (enchaînement de noyaux d'actions,) de sa représentation par l'image

et le son. L'histoire elle-même nécessite d'être ordonnée dans le temps en séquences d'actions dont la durée filmique pourra être délimitée.

Ce traitement se fait au CE de manière assez implicite : ils proposent de numéroter les événements importants dans le récit, puis d'ajouter des gestes "pour que les autres ne se trompent pas".

Au CM, ils proposent pour ce découpage des titres : début du rasage, menace du revolver, peur du barbier... Ce titrage de séquences d'actions est un véritable traitement logique car la nominalisation permet de "saisir toute une suite logique d'actions comme un tout nominal" (1) en même temps qu'elle peut aider à abstraire des actions ou gestes visibles leur signification (peur, menace, remerciement).

La distinction des titres et des images qu'ils regroupent sous la même signification donne lieu à des tâtonnements et des discussions qui semblent amorcer la problématique de la narration.

a) Discussions sur des titres :

Williams triomphe du revolver : "est-ce que triomphe est un geste ? comment va-t-on le montrer, le jouer ?"

Peur du barbier : geste : sa main tremble : "va-t-on le voir en jouant ? dans le film il y a un gros plan.."

Prise de conscience des spécificités (verbal/filmique/dramatique) et de niveaux de narration différents.

b) Tâtonnements :

TEXTUEL	IMAGES	SON
menaces du revolver.	pour l'œil - pointe de rétroviseur sur la route de la barbe - il se rasait - il se rasait - il se rasait	tu - tac MUSIQUE VOIX Gonges?
Pourquoi DOUCEUR ?	le barbier coupe - il fait bien - il fait très lentement - le rasoir	tic - tac musique VOIX
remerciements du barbe à la femme Williams	le barbe se met à genoux - prend la main à la femme et l'embrasse c'est visible de son côté	- musique de fin. West Barbe parlant de la femme - si leur si

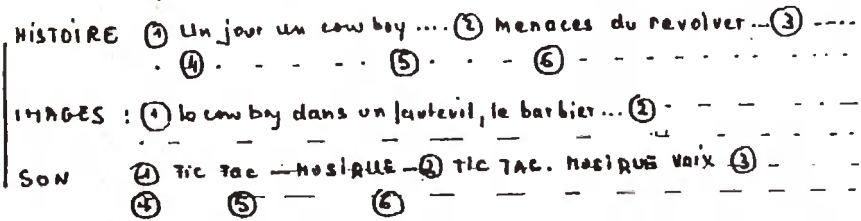
### 5.4.3. Le travail sur le son.

Il est révélateur de l'intérêt des activités de transcodage pour la prise de conscience des éléments signifiants dans les différents codes.

La perception initiale de la bande-son étant assez globale, c'est la nécessité de le faire figurer sous une représentation dans le scénario qui conduit à une analyse plus fine : quels sont ses constituants, quand les entend-on ?

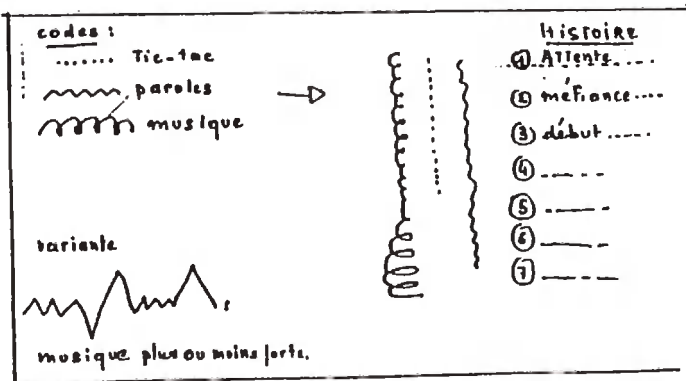
Il y a donc proposition de représentations qui amènent discussions et écoute, pour affiner l'analyse, de la bande-son enregistrée au magnétophone.

a) Proposition de construction générale :



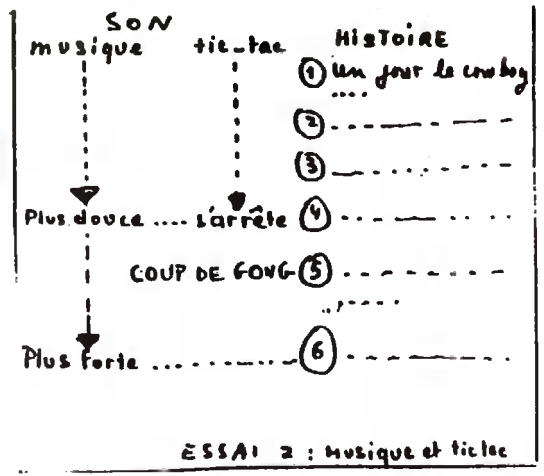
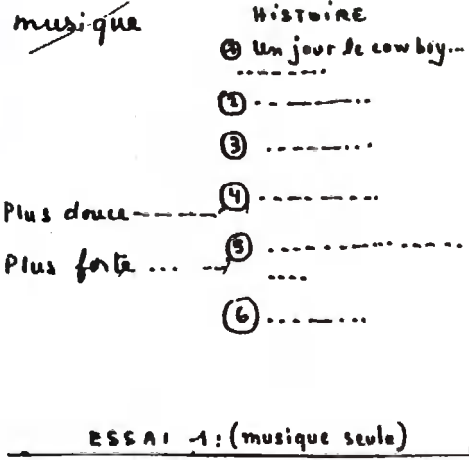
Cette construction n'est pas retenue parce qu'elle représente mal la simultanéité (on en arrive à l'idée de colonnes parallèles verticales où la lecture du temps se fera verticalement et non horizontalement comme d'habitude dans les "frises")

b) Représentations du son CM2



Essais pour représenter les éléments constitués et leur simultanéité avec les moments de l'histoire. Cette remarquable "partition", horizontale, puis verticale, n'a pas été retenue pour la version définitive, parce que "trop difficile à lire", et c'est dommage.

c) CE1 :



C'est le problème de la simultanéité qui se pose d'abord, puis celui des différents constituants de la bande.

La recherche de représentation du son conduit donc à une prise de conscience de la simultanéité des différents éléments, entre eux, et avec l'histoire. Elle permet à la fois un retour sur le découpage chronologique de l'histoire, donc un affinement dans la construction de sa structure, et un progrès dans la perception auditive du film. Elle amorce enfin une réflexion sur le style et les moyens de la narration : pourquoi le coup de gong ? le tic tac, alors qu'il n'y a pas de pendule, le crescendo de la musique ? Ce qu'il faudra se demander maintenant, c'est comment tenter de produire verbalement les mêmes effets.

La représentation générale en plan du scénario à partir du récit verbalisé linéaire conduit à :

- un double traitement du temps, dans sa succession (colonnes verticales) et sa simultanéité (lecture horizontale) et amorce donc une meilleure conscience de cette double dimension temporelle ;
- une approche des problèmes d'écriture du récit, puisqu'en parallèle au squelette logique et chronologique de la colonne histoire, les autres colonnes essaient de restituer par les gestes, les décors, l'atmosphère du son, l'accessoire ou les traits du personnage, l'épaisseur du récit.

Il y aura bien sûr à réintégrer cette épaisseur au récit verbal linéaire.

SCENARIO (extraits)

HISTOIRE	IMAGES	SON	OBSERVATIONS
Williams a triomphé du revolver	gros plan sur une bombe à raser Williams	Tic-Tac de pendule (fort) Musique du Far West (douce)	
Un cow-boy attend chez un barbier	Cow-boy : - assis dans un fauteuil - chapeau sur les yeux - yeux fermés ; tête en arrière - mousse sur le visage - serviette de protection - remue le nez (gêné par la mousse)	Tic-Tac Musique de Far West	
Méfiance réciproque	Barbier : - aiguisé sa lame à une courroie accrochée à une étagère - le dos au cow-boy, il aiguisé de haut en bas - temps d'arrêt - tourne légèrement la tête et lance un regard menaçant, en dessous, en fronçant les sourcils Cow-Boy : - ouvre un oeil - lance un regard méliant	- Tic-Tac - musique (un peu plus forte) - voix qui vante la mousse à raser (commentaire publicitaire Williams)	
Début du rasage	Barbier : - se retourne, - avance lentement, dos courbé, crispé, contracté tenant le rasoir - soulève le menton du Cow-Boy d'un doigt - approche le rasoir du cou  ...J		

En conclusion, nous retenons de ces activités deux intérêts majeurs concernant l'acquisition de compétences à lire et écrire un récit :

- L'intérêt inhérent au support lui-même : non scolaire, audio-visuel, il plaît aux enfants et permet d'autre part d'observer leur lecture d'un document audiovisuel élaboré. Ses caractéristiques techniques, l'image, le son, le montage elliptique, constituent une incitation à utiliser certaines techniques de récit : la caractérisation spatiale des lieux et physique des personnages, la structuration logique et chronologique, la recherche d'effets de style.

- L'intérêt des activités de transcodage qui permettent par le passage d'une représentation à l'autre un renforcement des mêmes techniques par des maniements successifs, des recherches d'équivalences, qui conduisent finalement à une analyse réflexive de plus en plus fine sur les différents codes, analyse qui n'est ainsi jamais proposée a priori mais toujours induite par une situation de production.

NOTE

(1) R. BARTHES, *Poétique du Récit*, coll. Points, p.29.

**"IL ETAIT UNE FOIS... LA VIE"  
ENSEIGNER LA FICTION**

**Activités métadiscursives au cours moyen  
portant sur les formes pluricodées.**

**Pierre BOUTAN  
Maguy CHAILLEY  
Hélène VIGNE  
Equipe INRP de l'Ecole Normale  
de Saint-Germain-En-Laye**

**I. LES ENFANTS DISTINGUENT-ILS REALITE ET FICTION A LA TELEVISION ?**

**I.1. Des savoirs extrascolaires, mobilisables en classe**

Au contact journalier de la télévision, les enfants acquièrent, le plus souvent seuls et sans aide, des compétences... à mieux comprendre ce qu'ils regardent à la TV. Mais ces compétences, ces savoirs expérimentiels auraient sans doute bien besoin d'être renforcés, entraînés ou même corrigés, pour devenir plus efficaces.

En ce qui concerne l'approche par les enfants des émissions de Fiction, nous avons dressé une liste des compétences qui nous semblaient nécessaires pour une meilleure maîtrise de la lecture de ce que nous considérons comme des textes fictionnels. Une de ces compétences est ainsi formulée : "Capacité à distinguer, dans le flux télévisuel, ce qui renvoie à la réalité et ce qui renvoie à la fiction." Mais qu'en est-il de cette capacité et comment se constitue-t-elle ?

Il convient de rappeler ici qu'à la TV tout est image, tout est représentation. Mais une part de ce représenté prétend parler du monde réel et une part de ce représenté se propose de faire entrer dans des récits, des "histoires inventées". D'où un certain nombre de questions :

- Dans quelle mesure et à partir de quel âge cette distinction est-elle claire pour les enfants ?

- En fonction de quels éléments de ce qui est représenté peuvent-ils conclure qu'il s'agit d'images référant au réel ou d'images de fiction ? Cette distinction est-elle clairement attestée dans les émissions que les enfants regardent ?

- D'une manière plus générale, comment l'émetteur du message TV va-t-il signifier au récepteur que le référent du message est de l'ordre du monde naturel, des "objets", ou qu'il n'existe que par le message ? (cf. 6 et ci-dessous 2.2.)

## 1.2. De nouvelles pratiques culturelles.

Il existe dans les faits plusieurs types de réponse à cette dernière question. Certaines de ces réponses sont liées aux habitudes culturelles propres à certains médias, antérieurs à la TV. D'autres de ces réponses sont liées aux habitudes nouvelles introduites par un certain usage des messages TV, habitudes nouvelles qui ne sont pas nécessairement cohérentes par rapport aux conventions du cinéma narratif classique. Il ne faudra donc pas s'étonner de voir coexister différents types d'émissions qui n'apportent pas le même type de réponse à cette question : comment signifier au public destinataire que ce qui va lui être présenté se réfère ou non à une réalité dont l'existence ne dépend pas de sa représentation.

La plupart des adultes savent faire la distinction entre représentation du réel et représentation de l'imaginé et s'ils sont des habitués du petit écran (ainsi que du grand écran), ils ont peu à peu assimilé les procédés de représentation qui spécifient le statut du référent (même s'ils sont incapables, le plus souvent, d'analyser et d'explicitier ces procédés).

Le problème est très différent pour les enfants. Leur capacité à bien distinguer la réalité de la fiction à travers les représentations qui en sont données dans les livres ou à la TV, cette capacité se construit progressivement à la fois en liaison avec leur développement intellectuel et affectif mais aussi en liaison avec leur pratique plus ou moins importante de ces modes de représentation.

Deux orientations de recherche sont donc à envisager :

- la première centrée sur l'émetteur et le message : que nous donne-t-on à voir et à entendre pour nous signifier (ou ne pas nous signifier) le statut du référent ?

- la deuxième centrée sur les destinataires : qu'en est-il de la capacité des enfants, à différents âges, à identifier le statut du référent et à expliciter les procédés utilisés par "l'instance d'énonciation" pour signifier ce statut ? (cf. nos précédents comptes rendus, dans *Repères* n°64 et *Repères* n°68)

## II TRAITEMENT DIDACTIQUE DE L'OPPOSITION REALITE / FICTION / ET FILM DOCUMENTAIRE / FILM FICTIONNEL :

2.1. Posons-nous brièvement auparavant la question des ressources comparées du film, fondé sur la photographie, et du film dessiné : par rapport aux systèmes de représentation que sont les langues, tous les systèmes visuels ou presque



bénéficient d'un "crédit d'analogie", selon le terme de Floch (1984) ; la photo tout particulièrement, dont Bourdieu (*Un Art Moyen*) montre que notre culture lui a accordé un "brevet de réalisme". Ce ne saurait être pourtant ce qui attire les très jeunes enfants vers le dessin animé, qu'ils isolent du reste de la production en s'en proclamant les Destinataires (cf. notre article de *Repères*, 68).

Le dessin animé, disions-nous, pour des raisons "techniques", semble voué à une certaine catégorie de scénarios et de personnages.

Mais le film d'animation peut aussi être didactique, comme le montre le terme "d'animation" employé par exemple pour les bulletins météorologiques et les émissions de vulgarisation scientifique ; il entre dans la catégorie des schémas et graphiques, comme il permet tout une série de simulations.

## 2.2. Enfin le terme de "fiction" demande à être précisé :

Il est d'usage actuellement d'employer le mot à la manière anglo-saxonne pour désigner les "ouvrages d'imagination", comme on disait jadis, alors que l'adjectif "fictif" n'a rien à voir avec la littérature narrative ; or les fictions qui nous occupent sont bien avant tout des narrations. (2)

Ne perdant pas de vue cette double acception du mot "fiction", qui s'oppose à réalité et qui raconte des histoires, nous avons donc travaillé, dans la classe de français, et avec des élèves de Cours Moyen 1ère année, à construire un savoir conceptuel, dans une perspective délibérément métadiscursive. Mais nous visons par là à affiner les compétences de réception, de lecteur de télévision comme de livres ; l'outil privilégié en sera ce que nous appelons le transcodage, c'est-à-dire une reformulation - ici exclusivement linguistique - qui sert à élucider, à faire le tri de classes de discours distribuées sur des codes multiples.

## 2.3. Les activités en classe

En vue de faire avancer les enfants dans la maîtrise des problèmes sémiolinguagiers, on a donc repéré parmi les savoirs conceptuels à construire, l'opposition "fiction / réalité". Dans ces conditions, le trajet didactique mis en place va consister à viser l'acquisition d'une maîtrise pour traiter le problème à partir d'une situation provoquée, le visionnement au magnétoscope d'épisodes de la série documentaire "Il était une fois la vie".

Il ne s'agit donc plus de s'en tenir aux degrés antérieurs : reconnaissance d'un problème par les enfants (1er degré) ou mise en place de capacités à effectuer des transpositions, à manifester des conduites réflexives (2è degré), même si, comme on le verra, ces étapes apparaissent dans le trajet didactique. De toute façon, les enfants concernés ne disposent pas d'une expérience éprouvée dans ce domaine puisqu'ils entament leur premier trimestre dans les classes de deux maîtresses appartenant au groupe de recherche. C'est dire que leur propre parcours n'est pas le seul intérêt de ce travail, et que d'ores et déjà, s'ouvrent des perspectives d'observation sur le trajet didactique opéré par les maîtresses elles-mêmes.

Les deux classes concernées sont 2 CMI (entre 20 et 23 élèves). On désignera la première par la référence Classe I, la deuxième par la référence Classe II. (3)

### 2.3.1. "Il était une fois...un fonctionnement" : L'OEIL

Le dispositif initial appliqué dans la classe I comprend 3 séquences successives d'une première séance :

a) Visionnement de l'émission sur l'Oeil, enregistrée au magnétoscope dans sa version du dimanche (regroupement des six fragments d'épisodes présentés quotidiennement pendant la semaine. Les deux premiers fragments sont présentés ensemble d'abord aux enfants sans autre préparation particulière que la question : "quel est le type de film que vous allez voir ?" L'objectif est d'aboutir à une première ébauche de critères par tri (cf. C. Garcia, *Pratiques*, 49) mettant en oeuvre les savoirs expérimentiels (au moins) des enfants.

b) Visionnement de la 2<sup>e</sup> partie de l'émission en vue de vérifier et d'affiner les critères déjà découverts.

c) Résumé par écrit individuellement de l'un des fragments de l'épisode.

Dans une deuxième séance, il était prévu d'aboutir à un tableau permettant d'opposer ce qui relevait de la "fiction" et ce qui relevait de la "réalité", le transcodage écrit étant donc utilisé comme une procédure opératoire vers un savoir conceptuel.

Le déroulement de la première séance s'est effectué avec des enfants très excités : il y a d'abord le déplacement inhabituel dans la salle informatique pour pouvoir utiliser l'écran du moniteur couleur et le nouveau magnétoscope de l'école. Enfin, la question posée est non moins inhabituelle et va d'emblée susciter un échange passionné.

Dès le premier visionnement, les enfants engagent spontanément leurs opérations de tri à partir de leurs savoirs expérimentiels et opératoires. Ils se situent d'emblée au niveau discursif pour analyser le MPC qui vient de leur être présenté.

#### Dialogue entre enfants (extrait A)

1-- C'est fini ?

2-- Oui, ça dure pas longtemps

3-- Ça passe à la télé tous les jours à FR3

4-- A 5 h !

5-- A 7 h !

6-- A 8 h moins 5 et ça dure 5 mn

7-- L'oeil, c'est passé le dimanche

8-- On n'a pas tout compris"

A l'évidence, une minorité dispose de savoirs qu'elle fait partager à l'ensemble du groupe dans une situation d'inversion, voire de revanche sur l'habitude, les moins bons élèves étant souvent aussi les meilleurs téléspectateurs... En tout cas le choix de l'horaire indique bien qu'on a des chances d'avoir affaire à une émission pour la jeunesse.

On remarque aussi un souci au niveau codique (ligne 8) qui va rebondir dès lors que la maîtresse va reprendre sa question initiale :

**Extrait B : maîtresse-élèves**

- |  |  |
|--|--|
| M 1 - "Quel type de film ?                             | E 1 - C'est un dessin animé, mais...                                     |
| M 2 - Pourquoi y a-t-il un problème ?                  | E 2 - Dans cette histoire, on voyait comment on voyait les choses.       |
| M 3 - Est-ce que tout le monde s'attendait à voir ça ? | E 3 - Ils voulaient expliquer que c'est grâce au cerveau qu'on peut voir |
|  | E 4 - C'est pas des machines mais...".                                   |

Pointe ici le caractère extraordinaire du message pluricodé présenté en tant que genre. En effet, le dessin animé n'a pas en général de point commun avec le documentaire didactique, et portant ici, aussi bien par la voix-off, la mise en dialogues et en dessins animés d'informations, des schémas ou des photos au microscope (avec effet de travelling), on a bien un mixte générique qui suscite des difficultés pour les enfants.

Comme il a déjà été remarqué dans l'identification des types de texte en CM2 (par exemple J. David, *Le Français d'aujourd'hui*, n°79, sept 87), les éléments liés au contenu informatif sont retenus dès l'abord. Cela peut se comprendre d'autant mieux que les enfants se retrouvent alors sur un terrain typiquement scolaire qui leur est plus familier.

Mais une nouvelle piste est ouverte quand la maîtresse focalise l'attention générale sur un débat entre deux enfants :

**Extrait C : entre les enfants**

- E 1 - Il dit que c'est pour les petits, moi que c'est pour les grands parce que ça nous apprend ce qui est à l'intérieur du corps.  
(...)
- E 2 - Y a des choses imaginaires et c'est pour les petits".

La maîtresse va s'emparer de cette analyse du MPC au niveau discursif pour reprendre sa question initiale :

**Extrait D : maîtresse-enfants**

- |  |   |
|--|---|
| M 1 - "Vous n'avez pas défini ce que c'est ? | E 1 - Un film imaginaire ou véridique ?   |
|  | E 2 - Les petits, i comprendraient rien ! |

M 2 - Qu'est-ce qu'ils peuvent comprendre ?

M 3 - C'est un film documentaire présenté sous forme de dessin animé

E 3 - Ils préfèrent les films comme Goldorak

E 4 - C'est un dessin animé qui veut expliquer ce que sont les cellules

E 5 - J'arrive pas à tout comprendre

E 6 - Documentaire pour les grandes personnes ou nous ?

E 7 - Pour les petits, i voient des petits bonhommes.

E 8 - Ça les intéresse pas parce qu'ils ont pas étudié l'oeil".

Les enfants ont donc des difficultés à se situer par rapport à leur savoir opératoire qu'on peut résumer ainsi :

- l'imaginaire est destiné aux petits ;
- le "véridique" est destiné aux grands.

En particulier parce qu'ils ne peuvent eux-mêmes bien se situer dans une représentation simplement bi-polaire des destinataires du MPC ("petits" / "grands"), d'autre part parce que le fait de ne pas comprendre "tout" tend à rejeter le MPC hors du genre "émission pour enfants" malgré les apparences.

Le moment est donc parfaitement propice pour procéder à la deuxième partie du visionnement avec cette fois-ci l'invite préalable : "regarder ce qui est pour les petits ou pour les grands".

Extrait E : réactions des enfants

- E1- "Ça ressemblait quand même à un dessin animé mais pas tellement
- E2- C'est la vie de l'oeil
- E3- Y a pas des petits bonhommes qui nettoient les larmes"

La voie est ouverte alors pour des investigations au niveau de l'analyse textuelle et codique du MPC par le biais d'un transcodage écrit d'une des "histoires" (la maîtresse explique que "c'est comme dans un roman : il y a plusieurs chapitres. (5)

### 2.3.2. "Il était une fois ... une évolution..." : LE CERVEAU

Ayant eu connaissance de la première séance dans la classe I, la maîtresse de la classe II va choisir de modifier le trajet didactique en commençant par changer l'épisode présenté. Il s'agit cette fois du cerveau : le contenu et la forme lui en paraissent plus faciles d'autant que la première partie fait référence à l'évolution du cerveau humain chez l'homme préhistorique, qui vent précisément de faire l'objet d'un travail en histoire, lui-même révision d'une activité déjà conduite en CE2. Le critère fiction / réalité devrait alors fonctionner sur la base de connaissances scolaires déjà acquises par les enfants.

La maîtresse décide d'autre part de ne pas procéder d'emblée à un questionnaire fermé au terme d'un premier visionnement (quel type de film ?) mais de diriger les remarques d'abord spontanées des enfants vers la mise en oeuvre du critère fiction / réalité. Dans ces conditions, le deuxième visionnement puis le transcodage proposé ensuite permettront de vérifier l'efficacité du savoir opératoire d'abord mis en place. La maîtresse justifie ce choix par le niveau de ses élèves qu'elle considère comme moins élevé que dans la classe I.

Nous touchons à l'évidence ici à une variable typique de la recherche-description, à savoir les théories de référence du maître : on ne peut s'empêcher de penser au code restreint / code élaboré de Bernstein qui différencierait langage des classes populaires et langage des classes "cultivées" (rappelons que la classe I est située dans un quartier favorisé et la classe II dans un quartier populaire).

Le déroulement de la séance s'effectue dans des conditions comparables à celles de la classe I. Seule la jubilation des enfants est plus mesurée ; on a branché dans la classe un téléviseur apporté par la maîtresse et un magnétoscope apporté par un parent d'élève.

La maîtresse ayant indiqué à l'avance le sujet de l'émission, l'analyse discursive en repérage initial est évacuée et tout de suite se posent des problèmes de décodage de la substance de l'expression.

Extrait F : échange entre enfants

- E1- "Les bulles qu'ils avalent dans le dos ?
- E2- C'est de l'oxygène.
- E3- Les hommes rouges, c'est le sang".

La maîtresse va focaliser l'attention sur le premier fragment : l'évolution du cerveau humain, en posant le problème à la fois en terme de réutilisation de connaissances, d'autre part en termes de représentation.

Extrait G :

- |   |  |
|---|--|
| M 1 - "Au début, qu'est-ce que vous avez vu ? | E 1 - C'est l'homme préhistorique  |
| M 2 - Comment le voit-on ?                    | E 2 - Il grandissait de plus en plus   |
| M 3 - Il se redressait                        | E 3 - C'est pour nous montrer comment le cerveau il a développé  |
|   | E 4 - Avec le temps qui passait, au début comme ça, puis après comme ça (gestes imitant le personnage du dessin animé), il grandissait". |

On remarque ici un savoir opératoire exprimé par un code non linguistique, très économique dans la communication orale mais inopérant dans le transcodage écrit demandé ensuite par la consigne "je résume l'émission : le cerveau".

### III. EXAMEN DES TEXTES PROVOQUES

Les deux classes ont donc été amenées à écrire des textes dont la visée explicite était en somme de débrouiller un écheveau.

3.1. Dans la classe I qui était censée réinvestir les acquis du CE2 en matière de texte narratif, la situation n'a pas été sentie comme propice à l'expression écrite, dont ces élèves ont mainte autre expérience : sur 26 textes, trois sont presque inexistantes, se bornant à une exécution minimale de la consigne : citer un segment du film (14 mn) qui forme un tout.

Comme souvent la faveur de la classe s'est portée sur un épisode certes relativement saillant, mais situé dans la dernière partie. L'analyse préparatoire à la séquence avait incité la maîtresse à mettre en valeur un Personnage central, comme repère de cohésion narrative ; sur ce point l'émission était d'une rare complexité : pour expliquer le fonctionnement des larmes, par et dans une fiction récréative (7), les producteurs du film ont en effet imaginé de présenter un enfant comme les autres, soumis à des émotions (chien perdu et retrouvé) qui provoquent des larmes ; selon un procédé constamment utilisé dans la série, mais malaisé à comprendre lors d'un visionnement isolé, on pénètre alors dans un autre lieu fictif, l'oeil du dit garçon, par une sorte de zoom, et on trouve des groupes de personnages manifestement "fictifs" au sens où leur morphologie (genre haricot sur pattes) renvoie au monde si familier des dessins animés depuis Mickey (cf. H. Vigne, 1986 et 6). Ils constituent en fait, à l'échelle de la série, un Personnage collectif, mais par le jeu sans cesse changeant des perspectives narratives ils sont dans tel épisode provisoirement Héros de micro-récits enchassés et interrompus. Au cas où les élèves auraient été sollicités par les aspects didactiques du film, la consigne tentait de laisser la porte ouverte à une reformulation de type explicatif.

Les appelait à cela, dans l'énoncé d'origine, les commentaires en voix hors champ, qu'on peut appeler, avec Genette, "hétéro-diégétiques", c'est-à-dire absents de l'histoire racontée (cf. Petitjean, 1987), mais les voix explicatives ou didactiques étaient aussi celles de personnages pontifiants présents dans (homo-diégétiques) les divers lieux de la fiction : la mère (doctorale !) du petit garçon qui pose les bonnes questions, et dans le corps, oeil ou cerveau, les globuleux petits bonshommes, qui ont aussi leur Maître d'école. (7)

Dans ces conditions, les élèves de la classe I ont saisi leur tâche de segmentation-reformulation de façon intéressante, comme le montre l'étude des Incipit : ces derniers fonctionnent à la fois comme des titres : "Le moment où la mère de l'enfant" répondant à la question "qu'est-ce que tu choisis ?" et comme une matrice de propositions logico-narratives : "..quand il y a des microbes sur l'oeil, le cerveau envoie un message." (T.23)

Pour répondre à la consigne sur le plan de la clôture du texte, les enfants hésitent entre les conclusions "logico-prescriptives : ne jamais se gratter l'oeil avec des mains sales" (T.20) ou qui traduisent un réel prélèvement d'information : "cela veut dire que les larmes servent aussi à désinfecter". (T.4) Mais surtout ils

assurent tant bien que mal la **cohérence** du propos par le choix d'un titre (19 sur 26). "Les larmes", "L'oeil" et même "le Fonctionnement de l'oeil" (T16).

3.2. Dans la Classe II où nous avons vu que la présentation a été différente, les Incipit ont aussi cette **fonction planificatrice** : le texte fonctionne comme duplication de la cellule de départ, sans reprises anaphoriques ; cette cellule, comme dans la classe I traduit la prise en compte de la consigne, qui orientait vers le RESUME (écris en tête de chaque texte : "Je résume..") de ce qu'on avait vu et / ou compris : point de prégnance narrative dans ce cas, mais au contraire une invite à l'explication : les textes (plus abondants que de coutume pour certains élèves en difficulté, motivés apparemment, eux, par cette situation d'écriture) présentent un assez fort degré de **propositions explicatives**. On trouve les marqueurs explicatifs dès les incipit, curieusement alliés à la reprise de consigne "ce que vous avez vu" : dominent les

J'AI VU + (QUE)

avec la variante ON NOUS A MONTRE QUE (T6)

+ (COMMENT)

Ainsi dans les deux classes, les enfants ont eu des stratégies analogues, en ce sens qu'ils traduisent par leurs textes-ébauches leur **réception** d'un message particulièrement composite voire hétéroclite comme leur intégration d'une consigne d'élucidation.

#### IV. PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Le chemin n'est pas immédiat, du repérage de l'hétérogénéité des discours, grâce au transcodage, aux savoirs conceptuels explicités, relatifs à la fiction et aux textes "scientifiques", "explicatifs" ou autres, qui s'en différencient dans les textes réels assez peu nettement :

Sans aller jusqu'à traiter de façon exhaustive - le pourrait-on ? - l'hétérogénéité discursive d'une émission comme "Il était une fois la vie", qui se complique, rappelons-le d'une distribution des rôles sur les différents codes, particulièrement proliférants, il n'est que de citer les problèmes de classement que pose le Genre de livre pour enfants en pleine expansion qu'est le **documentaire**.

Les élèves de la classe I, attirés par le contenu (cf. David, 1987) étaient persuadés, après la première séance, qu'on allait travailler uniquement en biologie. Comme prévu (cf. § 2.3.1) ils ont fait la synthèse du tri approximatif grâce aux textes-transcodages. De même, la classe II a travaillé sur un tableau récapitulatif :

CE QU'ON A VU / CE QUE CELA VEUT DIRE / CE QU'ON A APPRIS.

amorçant l'étape suivante qui nous intéresse, celle du décodage de la **substance de l'expression**. On laissera prendre forme au **projet de connaissance** envisagé par la classe I mais - ce serait là le piège - sans traiter l'émission "Il était une fois la vie" comme une source **commode** (bien que fiable) d'**information**.

En revanche, le dessin animé, traité selon ses propres **règles de communication**, qui postulent qu'on est récepteur d'au moins deux **épisodes** de la **série**, peut permettre de travailler des notions proprement méta-discursives ou littéraires, comme celle de **personnage épisodique** / **personnage principal** = qui apparaît tout au long de la **série** etc. Ce "respect" des règles de communication qui assurent la lisibilité du genre est un simple élément de bon sens : on s'épuise à faire l'**explication de texte** d'un épisode dont la complexité frise la confusion mentale, alors qu'on voit les enfants peu aguerris à l'exercice précédent faire **figure d'experts**, grâce à leur pratique des **séries**, (qui se ressemblent de surcroît entre elles). Comme le rappelle Petitjean (1987), toute instance de production de textes exerce un "contrôle sur l'interprétation-interprétabilité de son propos".

Savoir si l'école peut mobiliser le savoir **d'expert** de maint écolier-télespectateur au service d'une maîtrise des activités de **lecture-écriture** où il est plus novice, c'est l'objet de la recherche que nous poursuivons.

Saint-Germain-en-Laye, décembre 1987.

#### NOTES

- 1) - Dans **Initiation à la Sémiologie du Récit en Images**, (1977), A. BERGALA insiste sur le fait que dans le film narratif classique, on postule l'existence d'un univers de la fiction dont on ne veut pas montrer qu'il est une construction et dont on veut gommer l'instance d'énonciation.
- 2) - En allemand on n'utilise précisément le terme de "littérature narrative" ("erzählende Literatur"), qui est dépourvu d'ambiguïté.
- 3) - Classe I : Mme MALVE, Ecole d'Application Ampère, milieu favorisé, centre de Saint-Germain-en-Laye ; classe II : Mme CHARLES, Ecole C. Freinet, milieu populaire, Achères.
- 4) - Les enfants de Maternelle (voir 1ère partie) s'en tenaient à la prise de conscience de l'opposition sur la forme du message, entre **Dessin Animé** / **non Dessin Animé**, comme indicateur de statut du **réfèrent**.
- 5) - La maîtresse réinvestit ici un des acquis de l'Equipe de Recherche et sollicite les savoirs des enfants, repérés au CE2 : nous avons en effet adopté, au vu du caractère composite des fictions TV, une démarche de **découpage** ou **segmentation**, par **revisions** à la demande (magnétoscope), par **mini-résumés** distribués en fonction de cette **segmentation** ; par des **lectures en parallèle**, destinées à favoriser le



repérage de motifs, séquences de motifs, scénarios répétitifs. Cf. H. VIGNE (1986).

- 6) - On voit que le problème du monde fictif opposé au monde naturel n'est pas simple, lorsque les mondes "imaginés" sont si connus de tous, qu'on leur donne un corps : jouets, Disneyland.
- 7) - La télévision, qui crée ses genres, en tant qu'institution et énonciateur, déclare sa visée qui est d'abord d'occupation des esprits (faire de l'audience) puis récréative et enfin "instructive" (les enfants doivent être "intéressés" ; on doit les "retenir" : la télévision hégémonique reprend donc en inversant les proportions, les ingrédients du roman scolaire à la Nils Olgeron ; voir Eco (1983).

### BIBLIOGRAPHIE

A. BERGALA (1977) :

- Initiation à la Sémiologie du Récit en Images, Ligue française de l'enseignement

B. COMBETTES (1986) :

- "Le texte explicatif, aspects linguistiques" in *Pratiques* n°51

Laurent DANON-BOILEAU (1982) :

- *Produire le fictif*, Klincksieck

Jacques DAVID (1987) :

- "Identification et catégorisation de textes à la fin de la scolarité élémentaire" in *Le Français aujourd'hui*, n°79, sept.

Umberto ECO (1983) :

- "TV La transparence perdue" in *La Guerre du Faux*, Grasset, 1985.

J.M. FLOCH (1984) :

- "Image, signes, figures, l'approche sémiotique de l'image" in *Revue d'Esthétique* n°7, 1984, Privat.

A. GREIMAS cité par FLOCH :

- *Maupassant, la sémiotique du texte*.

D. LORROT (1985) :

- "Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes", "Tri de textes au CM, in *Repères*, n°66, INRP.

A. PETITJEAN (1987) :

- "Les Faits Divers, polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle" in **Langue Française n°74**, Larousse.

H.VIGNE (1986) :

- "Peut-on analyser les fictions télévisées en termes de Genres ?" in **Repères n°68**, INRP.

Dans le courrier de Repères

### LA QUESTION DU PERSONNAGE

sous la direction de Yves REUTER

Cahiers de recherches en Didactique du Français n°1

Centre de Recherches en Communication et Didactique, Université de Clermont-Ferrand II.

Coll. Recherche Pédagogique, CRDP de Clermont-Ferrand, octobre 1987.

"Le personnage reste (...) une des notions les plus employées (...) mais elle échappe bien souvent aux tentatives de définition (...).

A partir de ces constats, des chercheurs et enseignants de tous les cycles ont cherché à préciser le fonctionnement de la catégorie de personnage, son utilité pour comprendre l'organisation des écrits narratifs. Ils ont aussi essayé de mieux cerner les représentations des élèves, les difficultés qu'ils éprouvaient et les moyens de les surmonter (...). Des articles théoriques et pédagogiques, des suggestions d'enquêtes et d'exercices, une bibliographie répertoriant articles et ouvrages essentiels consacrés à ce sujet.

### DE LA COMPOSITION DE TEXTE A LA TEXTUALISATION DE CONTE

par Henri LUCAS

CDDP de St Brieuc, 1986/87

Des ateliers d'écriture à l'école de Belle-Isle en Terre : le récit détaillé de 16 séances d'exploration, par l'écriture et la lecture, de macrostructures textuelles (choix lexicaux, place de la description dans le processus narratif, répétitions et reprises, "formules de sorcières", temps et aspects verbaux dans le "flash-back", l'humour, temps et lieux du récit, menus étonnants, fin du conte...).

## LANGAGE THEATRAL ET PROCEDURE DE MISE EN SCENE DANS UN TEMPS COURT

Claude VIGIER  
Equipe INRP de Chartres.

### I. LES MAITRES CONFRONTES AU TRAVAIL DE MISE EN SCENE

#### 1. Pourquoi la représentation ?

Dans un atelier de pratiques dramatiques, la question d'aller vers une représentation se pose toujours :

- Parce que la demande sociale : fête d'école, journée porte ouverte, festival scolaire, sont des opportunités dont on peut s'emparer pour donner des échéances à un processus de travail, ces événements étant ainsi transformés et investis d'un nouveau contenu.

- Parce qu'elle permet d'élaborer un projet pédagogique sur un projet d'activité (F. Best, *Vers l'éducation nouvelle*, 1977). Ici, introduire des activités où les messages pluri-codés sont objet d'enseignement, en partant d'un vrai projet des enfants, de leur désir de jouer et d'être reconnus socialement.

- Ce projet pédagogique s'appuie sur les savoirs expérientiels des enfants. Ainsi, dans une classe de CE, la première séance est consacrée à faire émerger l'idée que les enfants ont du théâtre, avant d'entrer dans l'activité. Le premier élément qui apparaît est le théâtre comme lieu social. Et la représentation comme moment d'échange social, avec son rituel :

- "Parfois on va au théâtre !
- On va écouter un chanteur !
- Les messieurs et les dames qui n'ont pas d'enfants vont au théâtre, après leur travail, pour passer le temps.
- Les acteurs travaillent tant pour faire une pièce... Pour gagner leur vie. Oui, pour amuser les autres." (1)

Le moment de la représentation est celui où tous les enjeux du théâtre sont réunis. L'urgence, l'émotion, le sérieux, la communication avec le public en font un moment de grande implication.

Il est vrai que dans un atelier de formation des maîtres, on est souvent obligé, par manque de temps, de ne pas mettre en oeuvre un processus de

réalisation parce que l'on peut aborder la question d'un point de vue théorique et que l'on préfère mettre l'accent sur les divers aspects d'un travail avec les enfants ainsi que sur la consolidation des savoirs théâtraux. Il ne faudrait pas oublier cependant que les maîtres seront souvent amenés à être des metteurs en scène et que si la première urgence est qu'ils aient l'expérience du jeu (pourrait-on faire écrire si on n'avait jamais écrit soi-même ?) la question de la préparation d'une représentation sera inévitable.

## 2. Les pièges à éviter.

La production peut prendre le pas sur le processus et entraîne alors des choix fermés.

- Le maître a une place prépondérante, il risque, dans l'urgence, d'imposer une mise en scène, et passe tout de suite à un travail de direction d'acteurs avec des critères de lisibilité, d'univocité, qui sont alors la réplique de l'image dominante du théâtre.

- Les phases de tâtonnement, d'émergence des possibilités des enfants, de surprise, de jeu, ainsi que les phases d'activités réflexives sont éliminées au profit de la répétition. La demande sociale "supposée" devient alors la norme d'évaluation afin de prévenir les blessures narcissiques et ne pas se déconsidérer.

- Les exigences d'ordre esthétique risquent d'être dévaluées face à un public de toute façon acquis et complaisant (parents d'élèves). Dans un stage de formation continuée, parmi les réponses de 20 instituteurs qui devaient classer des affirmations concernant le théâtre à l'école, la formule "dans les activités dramatiques, la qualité artistique de ce qui est produit est importante" est classée bien loin derrière les objectifs d'ordre psychologique ou de pédagogie générale (motivation à d'autres apprentissages). Comme si, pour être intéressante, une représentation n'exigeait pas un travail fondamental sur le langage théâtral, y compris dans ses dimensions esthétiques. Partir de l'idée qu'il y a un savoir théâtral.

## 3. Prise en compte de la recherche.

L'idée est de dépasser une contradiction. Doit-on, pour les raisons qui viennent d'être évoquées, renoncer à la représentation ? Les activités dramatiques peuvent se présenter soit sous la forme d'ateliers d'expression, soit sous forme didactique.

Mais si les enseignants s'autorisent, et autorisent les enfants, à s'éprouver, à éprouver le plaisir de la représentation ? Sans pour cela "se prendre pour un metteur en scène" ? Perd-on pour autant de vue les objectifs que l'on peut assigner au travail dramatique, tels qu'ils sont résumés au § 4-1-2 du programme de recherche :

- Maîtrise effective et libérée de la production et de la lecture de MPC.
- Eveil au fonctionnement social de tel type de messages.

L'hypothèse de ce travail est que la perspective de la représentation permet non seulement de travailler sur ces objectifs, mais aussi d'accélérer le processus en utilisant la spécificité du message théâtral dans toutes ses dimensions. A chaque moment, il va falloir choisir une cohérence, une poétique, en organisant les différents éléments codiques.

## **II. QUELLES PROCEDURES ?**

### **1. Présentation des exemples**

La même démarche a été expérimentée la même année dans une classe de CP (2) et dans un atelier de formation aux pratiques dramatiques avec les FIS DEUG (3). Nous ajouterons quelques remarques ayant trait à un stage P A F (4) dans un collège en rénovation. Dans les deux premiers cas, le contrat est le même : arriver à une représentation après 12 séances de 3 heures. Le point de départ est un texte, la forme proposée est le théâtre-récit.

**Atelier FIS DEUG :** Le texte inducteur est "La Tempête" de Shakespeare. La méthode de travail est explicitée dès le départ "A chaque séance, nous inviterons les participants à créer quelque chose à partir de consignes diverses, de manière à constituer un réservoir de productions à partir duquel nous organiserons le spectacle". L'atelier est donc conduit comme un parcours de rencontres avec les principaux signes du jeu théâtral. Seules les quatre dernières séquences seront consacrées à des répétitions avec direction d'acteur et à trois filages (5) dont un consacré à des problèmes de régie (6). Le spectacle dure 35 mn.

**Classe de CP :** Le texte inducteur choisi par la maîtresse est "L'histoire du petit garçon qui était une petite fille" (Magnard, 1979). La conduite de l'atelier est identique, mais la moitié de chaque séance est utilisée à la fabrication des objets qui vont servir pour jouer, ou de quelques éléments du dispositif scénique ou à des travaux dérivés qui ont permis la mémorisation de l'histoire, son organisation en séquences ou à l'exploration de dérives imaginaires. L'arrivée du matériel d'éclairage relance la réflexion sur le rôle du spectateur dans la construction du sens. Le spectacle dure 25 mn.

**Stage P A F :** Exploration d'un texte de Vanaver, "Dissident il va sans dire" (Arche, Paris, 1978). Douze courtes scènes à deux personnages partagées entre 16 personnes.

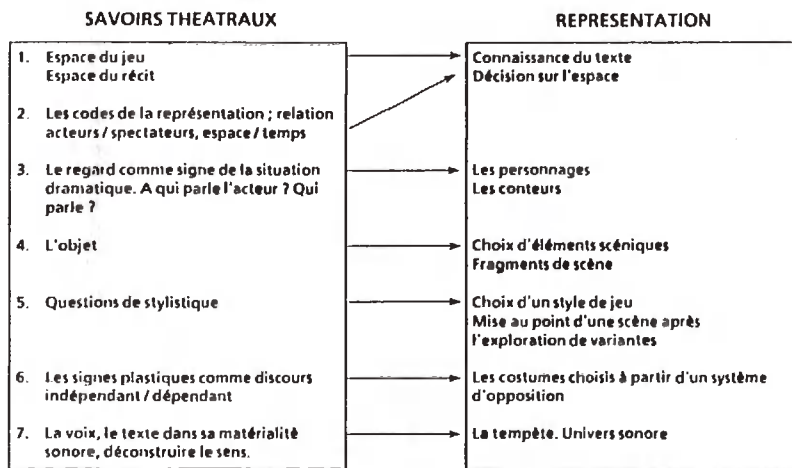
### **2. Principe et déroulement**

Les objectifs de chaque séquence sont définis en termes de savoirs théâtraux et dérivés en fonction des impératifs de la production.

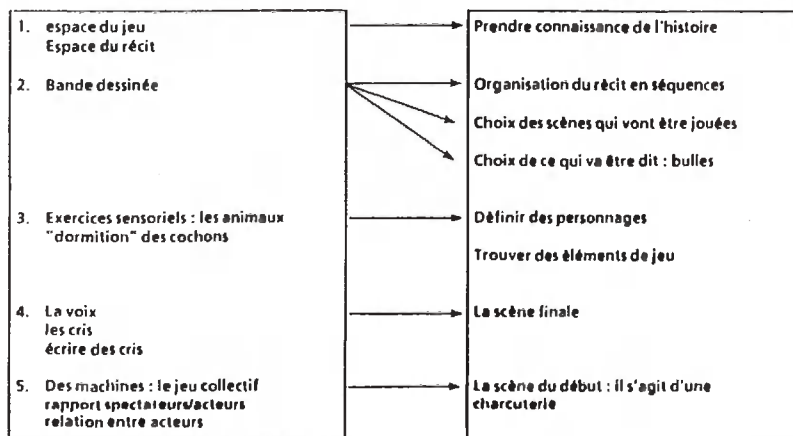
Les acquis sont explicités au terme de chaque séance. Au CP : "Aujourd'hui on a fait... La prochaine fois on fera". C'est avec les FIS DEUG que nous devons vaincre une résistance de la part d'un pratiquant du théâtre amateur, peu familier de ce genre de montage, objectant le temps qui passe sans que le spectacle semble avancer.

Les tableaux qui suivent montrent la progression du travail dans les premières séances. Dans la colonne de gauche, les domaines qui font l'objet d'un entraînement ; dans la colonne de droite, leur utilisation pour la construction de la représentation.

### FIS DEUG



### Classe de CP



### III. QUELS SONT LES SAVOIRS MIS EN OEUVRE ?

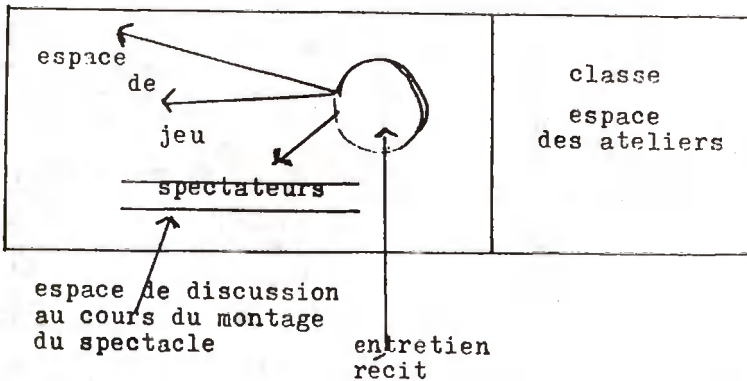
#### 1. L'espace, le temps et la relation acteurs / spectateurs :

Pour qu'il y ait théâtralité, il faut que soit décidée la clôture de l'espace et du temps (7). La clôture de l'espace afin que se crée la relation entre les acteurs et les spectateurs. La clôture du temps afin que le temps de la fiction s'installe et se sépare du temps réel. Et cela quelles que soient les solutions choisies. On sait qu'il y a une infinité de choix possibles, ce qui rend nécessaire le fait de choisir.

De deux manières, la première séance en CP et chez les FIS DEUG prend en compte cette nécessité du rituel théâtral.

#### CP - Mettre en scène l'activité elle-même en définissant son espace.

Le commencement de l'atelier est consacré à un récit fait par les animateurs en direction du groupe des futurs acteurs. Premier savoir : le récit est un relais, l'acteur est un relais. Marqué dans l'espace. On raconte la tempête, on raconte l'histoire du petit garçon/fille à l'aide du livre. Les enfants raconteront l'histoire aux parents : en situation d'entretien, avec leur institutrice. Ce moment ne sera jamais fixé, toujours improvisé. C'est un moment quotidien de la classe qui est transposé dans l'espace de jeu pour y être représenté.



Puisque toute représentation se donne dans un espace, celui-ci sera déjà défini pendant la préparation du spectacle : l'espace de jeu, l'espace où a lieu le récit/entretien constituent l'espace scénique. Il est séparé de l'espace des spectateurs d'où viendront aussi les remarques des enfants pendant la préparation. Il est autant que possible distingué de l'espace réel de la classe où l'on discute, organise, fabrique.

Le spectacle est construit autour de la représentation du moment d'entretien au cours duquel l'institutrice fera raconter l'histoire aux enfants, comme elle le fait chaque fois que cette activité a lieu. A des moments précis et prévus, elle envoie les enfants jouer une scène qui aura été travaillée plus longuement. Ainsi les spectateurs sont déviés de leur attente habituelle : c'est un produit qui donne à voir le processus. Le spectacle comprend des moments improvisés (tous les moments de récit) et des moments de jeu travaillés.

### **FIS DEUG - Rituéliser les commencements.**

Le travail des acteurs, dans l'exemple de "La Tempête", commence par une "lecture formalisée". Il s'agit de faire prendre connaissance du texte à travers un exercice qui est déjà une représentation : elle en occupe l'espace et le temps.

a) Chaque participant est invité à se construire une cachette à l'aide de matériaux divers (mobilier, tissus, objets accumulés). Ces différentes cachettes sont réparties dans un espace vide, mais délimité et orienté qui sera ensuite l'espace de jeu.

b) Tous sortent de l'espace et reçoivent une page qu'ils devront lire en respectant un ordre (continuité du récit).

c) Tous entrent ensemble et doivent s'installer dans leur cachette, puis ils lisent leur texte.

Les différents éléments du code de la représentation sont en place, dans des consignes successives : l'espace d'abord, pour lui-même, un dispositif scénique, une orientation qui règle les relations entre les acteurs. Chacun d'entre eux perçoit que la mise en jeu concerne l'ensemble et pas seulement celui qui est en train de lire. Chacun est à l'écoute des autres puisque le sens de l'ensemble, sa propre place dans le tout ne lui est pas directement accessible. Il percevra le tout à travers le "grain de la voix", les accidents de lecture. On va directement au "sens de la représentation" et non à un sens du texte.

Les consignes donnent un cadre très rigoureux, mais aucune norme de réussite. Rien n'indique à chacun la manière dont il doit lire. Tout fait alors sens : la proximité, les oppositions de timbres, les styles de lecture, le rythme... L'exercice surprend par la qualité de l'écoute, et l'expression par les acteurs de leur émotion. Ce qui constitue une évaluation.

## **2. Le feuilletage du langage théâtral.**

Dans les séances qui suivent on travaille sur l'ensemble des codes théâtraux.

### **Construire des discours distincts dans des codes différents.**

La séquence qui est analysée concerne l'agencement des éléments du code kinésique/gestuel et des éléments textuels dans la construction d'un moment de jeu.



Dans un premier temps des savoirs opératoires sont visés : faire fonctionner le rapport kinésique/textuel dans une production. Dans un second temps, on procède à l'analyse des productions afin d'avancer dans la compréhension du fonctionnement du langage théâtral.

Les participants organisés en couples se voient chargés de travailler une scène de Michel Vinaver, *Dissident, il va sans dire*. Ils doivent d'abord choisir les deux répliques qu'ils jugent les plus violentes. Puis constituer, en utilisant un exercice d'entraînement d'acteurs, un réservoir de gestes violents à partir duquel ils construiront un enchaînement bref, maîtrisé et répétitif appelé "module gestuel". C'est seulement après ce détour qu'ils seront invités à montrer aux autres le module gestuel répété sans interruption en même temps que seront dites les répliques répétées elles aussi "en boucle".

La situation proposée oblige les acteurs à faire fonctionner les gestes et le texte comme deux discours autonomes et à observer la manière dont ils entrent cependant en relation. D'abord d'un point de vue global, parce que le geste est globalement le signifiant de l'état du personnage. Mais aussi parce que, pendant leur déroulement indépendant, des rencontres aléatoires des éléments de ces deux discours sont utilisés par les acteurs et prennent sens pour le spectateur.

C'est ce que montre l'étape suivante de la séquence. Les productions ont été enregistrées, puis visionnées par les acteurs-spectateurs. Dans la discussion qui suit, on veille à interroger les participants de ces deux points de vue :

- A propos du code prédominant :

"Nous ne nous sommes pas concertés... la gestuelle est prédominante. Quand on parlait c'était à l'appui du geste".

Ainsi se trouve inversé le processus habituel qui part du texte et de sa signification pour aller au geste

- A propos de l'indépendance des deux discours dans le temps :

"On avait du mal à faire correspondre la réplique et l'enchaînement des gestes à cause du souffle"

Ainsi le geste "ponctue", "dérange", "accentue", "rend plus violent", "se décale". Une gamme d'oppositions se crée.

- Pour un autre groupe :

"On voulait que cela ne corresponde pas".

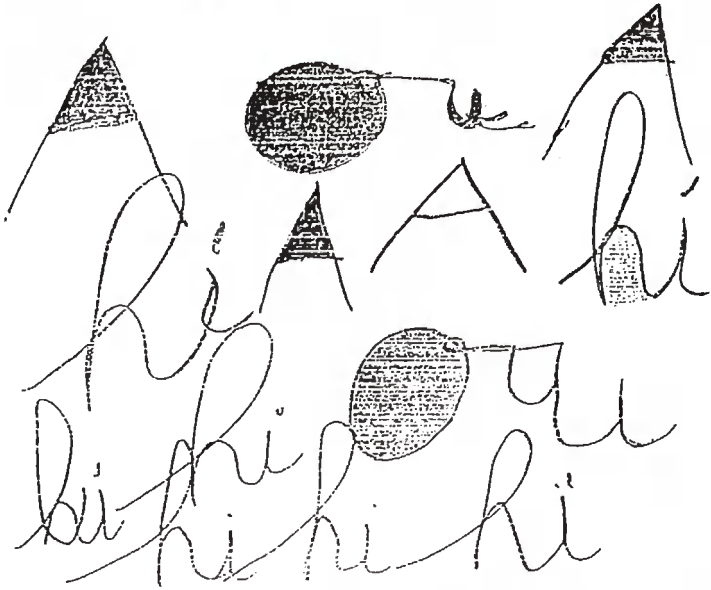
Le groupe formule ce qui constitue le travail de l'acteur : il se produit des surprises qui obligent à improviser. Ce qui est construit artificiellement dans la consigne est repris d'une manière intentionnelle par l'acteur qui pousse plus loin la concordance ou la discordance entre les deux discours.

### Résoudre un problème de jeu en changeant de code.

La séquence 4 dans la classe de CP est consacrée à un travail sur la voix. A un moment de l'histoire, le loup apparaît sous la table et une petite fille doit crier.

Divers exercices sont proposés pour que les enfants crient, prennent conscience de la manière dont ils crient et construisent ce moment de l'histoire. Des difficultés surgissent lorsqu'il faut, dans l'école pratiquer une activité habituellement interdite. Le cri sorti du contexte ludique dans lequel il apparaît habituellement prend une signification émotive qui rend son émission difficile. Des détours sont systématiquement essayés avec succès : l'émetteur étant ainsi la voix du groupe.

Mais au bout du compte, la petite fille dont le rôle est de crier, sortie du contexte des exercices, reste sans voix. La proposition faite aux enfants, qu'ils adoptent immédiatement, est de dessiner les cris. On obtient alors des images plastiques, formes et couleurs qui seront ensuite montrées au public et constitueront le cri de la petite fille.



Si l'on prend le point de vue des savoirs théâtraux, cet épisode montre que les enfants sont devenus capables de construire des équivalences d'un code à un autre et de les organiser dans le discours de la représentation.

Si l'on prend le point de vue des savoirs sémiotiques en général, nous voyons que les enfants habitués à lire des bandes dessinées n'ont manifesté aucun étonnement devant notre demande - pourtant liée à la notion de distanciation. Ils

ont représenté un cri strident en utilisant les couleurs vives, les répétitions, la forme pointue de certaines lettres, en jouant également sur la taille des lettres en rapport avec l'intensité du son. Comme s'ils étaient familiers de notions comme forme et substance de l'expression.

### **Eloigner d'une représentation réaliste.**

Dans une scène représentant un repas, l'exigence a été que les enfants jouent, non avec une table réelle, mais avec un drap sur lequel avaient été cousues des assiettes en carton. L'hypothèse était que ce dispositif permettait du jeu en sortant des stéréotypes de mime du quotidien (obligation d'inventer d'autres postures, d'autres gestes). Le loup caché sous la table est vu dès le départ, ce qui n'est pas vrai lorsqu'il y a une table réelle. Le jeu avec le spectateur s'installe donc : je joue à me cacher tout en sachant que je suis vu, je joue (pour le spectateur) à ne pas voir tout en voyant. Jeu subtil de la complicité.

Les enfants de Chartrainvilliers disent :

"On va inventer des histoires.  
On les apprendra avec des gestes.  
On fera des costumes.  
On fera semblant.

Ainsi, la préparation d'une représentation peut devenir un outil privilégié d'acquisition des savoirs théâtraux.

- Au niveau des codes, si l'on restreint à chaque moment, au moyen de consignes, le champ des réponses possibles, ce qui amorce une analyse opératoire.
- Au niveau de la cohérence textuelle.
- Au niveau de la situation de communication. La représentation est alors un discours dans une double situation : à la fois théâtrale et scolaire.

L'explicitation de cette situation fait partie du dispositif. C'est pourquoi les spectateurs de la tempête recevront un mode d'emploi du spectacle dont les extraits cités dans les lignes suivantes peuvent être analysés ainsi :

**Nous sommes à l'école :**

"Nous ne vous invitons pas à un spectacle, mais à la présentation d'un travail d'atelier, en l'état, après douze séances seulement.

Pour que nous réfléchissions ensemble à la place du théâtre dans l'école. Le désir de donner une représentation ? Le plaisir qu'ont les enfants à jouer en public ? Mais la brièveté du temps. Le désir d'être exigeants ? Mais éviter les représentations trop nombreuses".

### **A l'école on effectue des apprentissages...**

"Voilà comment nous avons procédé : à chaque séance, les participants étaient invités, à partir de consignes, à s'approprier un des éléments constitutifs du langage théâtral : lecture formalisée, travail sur le regard, exercices vocaux, approche contrariée des textes. De manière à explorer un certain nombre de techniques de construction du jeu à partir d'un texte inducteur. Puis nous avons choisi quelques éléments de ce réservoir et organisé l'ensemble en un récit. Un des moments privilégiés de la classe n'est-il pas de raconter des histoires aux enfants ?

### **... en faisant varier les situations de communication.**

"Chaque acteur est donc comme il est. Et si le jeu a été amélioré depuis le premier essai, c'est en tenant compte de cela : chacun est comme il est, là où il en est. Le non jeu ou le presque pas de jeu, mais tenus, est préférable à l'imitation plus ou moins réussie de l'acteur professionnel."

### **NOTES**

- (1) Classe de Véronique Francis, Ecole de Chartrainvilliers CE (Eure et Loir)
- (2) Classe de Véronique Lemoine, Ecole du Coudray CP (Eure et Loir)
- (3) Formation initiale spécifique : normaliens recrutés après le DEUG et effectuant une scolarité d'un an.
- (4) Plan Académique de Formation
- (5) Répétition de l'ensemble du spectacle
- (6) Problèmes techniques. Accessoires, éclairage etc...
- (7) Annie Ubersfeld, *L'Ecole du Spectateur*, Editions sociales p.54.

**Dans le courrier de Repères**

**Revue... des revues**

**PRATIQUES**

n°54, septembre 1987 : **Les mauvais genres**, coordonné par Yves REUTER.

Thèmes abordés : le roman sentimental, la science-fiction, le roman policier, les notions de "genres", de "lecture populaire".

n°55, septembre 1987 : **Les textes descriptifs**, coordonné par André PETITJEAN.

Thèmes abordés : théorie du descriptif, pédagogie du descriptif, la description réaliste.

**ENJEUX**

n°12, mai 1987 : **DES ORDINATEURS A NOTRE ORDINAIRE ?**

**Des explorations, des études critiques des plus diverses :**

statistique littéraire, traduction automatique, compréhension des énoncés en langue naturelle, reconnaissance de la parole ;

cours de latin, de terminologie grammaticale à l'Université ;

en classe : nouvel accessoire ? nouvel interlocuteur ? nouveau professeur ? nouveau champ de projets ? nouveau partenaire de jeu ?

un didacticiel pour apprendre la conjugaison

analyse de 5 logiciels américains, français conçus pour le développement de stratégies cognitives complexes (lecture, compréhension de texte, écriture)

-d'une critique de l'EAO à des logiciels référant à une conception constructiviste des apprentissages (traitement de texte, narration, interactive...)

initiation à l'informatique pour littéraires et expérience pédagogique de statistique littéraire à l'Université

présentation de publications récentes.

**CAHIERS PEDAGOGIQUES**

n°256, spécial septembre 1987 : **L'évaluation**

Thèmes : Un révélateur, élargir l'évaluation ou lui trouver sa juste place, l'évaluation et l'apprentissage, dans les disciplines, à l'école élémentaire, évaluation et projet de classe, évaluation et formation.

Dans le courrier de Repères

### L'ENFANT ET LE GROUPE

par Pierre VAYER et Charles RONCIN

P.U.F., Coll. L'Éducateur, juin 1987

Au sommaire :

La classe en termes de psychologie sociale  
Communications et interactions dans le monde de la classe  
L'enfant et le groupe face à l'apprentissage.

### DE L'OBSERVATION SYSTEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT A L'EPISTEMOLOGIE SCOLAIRE

par G. GUISLAIN

Revue belge de psychologie et de pédagogie, n°197, mars 1987  
Université Libre de Bruxelles

Observant les argumentations en classe (26 types d'arguments), l'auteur met l'accent sur l'importance des règles implicites du fonctionnement de la communication (Grice, Recanati), et des valeurs véhiculées.

### DIALOGUES INTERPERSONNELS ET PRATIQUES DIDACTIQUES

Dialogues et culture, n°29, FIPF, 1986

Thèmes : Les échanges éducatifs, la sensibilisation langagière, littérature et formation de la personne, pratiques de classe.

### "HISTOIRE ET RECIT CHEZ L'ENFANT"

LES SCIENCES DE L'EDUCATION pour l'ère nouvelle  
N°3/1987, CERSE, Université de Caen

Au sommaire :

M. FROCHOT, M. FAYOL, D. ZAGAR présentent un bilan critique des acquis relatifs à la lecture de textes narratifs.

M. FABRE montre la possibilité d'une pédagogie de la lecture rhétorique conçue comme réduction des obstacles à la compréhension d'ordre subjectif, textuel, situationnel et comme apprentissage des règles de fonctionnement du texte.

G. TESSIER compare les contes produits par deux C.M dont l'un utilise un logiciel : si le logiciel aide à intégrer le schéma narratif, ce serait aux dépens de l'invention.

B. LE BOUEDEC et S. MURZEAU montrent la complexification avec l'âge du schéma structural sous-jacent aux processus de compréhension et de production des récits.

**SAVOIRS SPECIFIANT UN MODE DE TRAVAIL DIDACTIQUE**

**DEUX PHOTOS AERIENNES ET UN PLAN dans un CM2  
UNE AFFICHETTE DE PRESENTATION D'UNE EXPOSITION  
dans un autre CM2**

Roger BRETHOME  
Equipe INRP de l'Ecole Normale de Pau

**I. CADRES GENERAUX**

**A. Méthodologie de la recherche-description**

Pendant l'année scolaire 1986-1987, le groupe a poursuivi la recherche-innovation et abordé la recherche-description. Pour ce faire, une grille de "variables" et des listes correspondantes "d'indicateurs" ont été élaborées théoriquement, à la lumière des expériences de recherche-innovation. On s'est attaché en priorité aux "variables indépendantes" (concernant les maîtres). Quelques "variables dépendantes" (concernant les élèves) ont aussi été esquissées : elles serviront plutôt, ultérieurement à la recherche-évaluation.

Le groupe émet l'hypothèse qu'on peut, grâce à ces variables, différencier significativement des "Styles didactiques" ou "Modes de travail didactique" quant à l'utilisation en classe des messages pluricodés (MPC), et quant aux interactions sémio-langagières dans les actes d'enseignement/apprentissage. Deux styles seront particulièrement étudiés :

- M1 où les MPC seraient majoritairement utilisés comme "auxiliaires d'enseignement" pour présenter, illustrer ou justifier des savoirs "disciplinaires" (par exemple, en histoire et géographie) et plus épisodiquement ou exceptionnellement deviendraient "objets d'étude", voir ci-dessous, M2.

- M2, où les MPC, utilisés aussi comme auxiliaires d'enseignement selon les besoins des situations, seraient souvent abordés comme objets d'étude, une attention particulière étant alors accordée à l'identification des différents codes, de leurs caractéristiques et de leurs fonctionnements, comme aux relations intercodiques, en particulier entre les "textes" et les "images".

L'analyse des indicateurs ainsi repérés pendant des séquences observées dans des classes (enregistrées en vidéo et intégralement décryptées, gestuelle et autres éléments significatifs compris) doit par ailleurs être rapportée aux cadres théoriques auxquels se réfèrent les maîtres, ainsi qu'au statut culturel qu'ils

accordent aux MPC et aux médias. Ces derniers éléments, de "niveau macroscopique", sont recueillis lors d'interviews semi-directives réalisées après les séquences, et portant en particulier sur les objectifs poursuivis et l'explicitation de la (ou des) démarche(s) adoptées.

Enfin on essaie de caractériser les conduites pédagogiques grâce aux principales "fonctions" retenues par M. Postic : "encadrement", "information", "éveil". (Observation et Formation des enseignants, PUF, IIè partie, ch. 3 et 4).

L'équipe de Pau a réalisé l'an dernier un enregistrement dans chaque classe et l'interview du maître M1. Les analyses qui suivent constituent une toute première approche de la recherche-description. Elles ne peuvent être systématiquement contrastives, les matériaux recueillis restant trop fragmentaires et/ou hétérogènes. Elles permettent cependant de mettre à l'épreuve certains aspects des variables. A terme, la recherche-description visera, grâce à des constats plus nombreux, et aussi objectifs que possible, à établir des "contrastes" entre styles didactiques et la recherche-évaluation à observer leurs effets sur les apprentissages des enfants (non à faire des comparaisons critiques au profit de l'un ou l'autre style).

## **B. Descriptif d'ensemble des 2 séquences observées**

### **1. M1 : Etude d'une affichette**

#### **1.1. Choix du maître ; conditions d'observation :**

Il a été choisi selon la "méthode des juges". En l'occurrence, l'IDEN de la circonscription a désigné un "bon maître classique" qui a accepté de se prêter aux enregistrements évoqués ci-dessus. Il lui était simplement demandé - sans que soit mentionnée la différence entre les "auxiliaires d'enseignement" et les "objets d'étude" - d'utiliser un ou des MPC comme il avait l'habitude de le faire. Malgré ces précautions méthodologiques, les effets inducteurs de la demande et du dispositif d'observation-enregistrement l'ont conduit à "tenter une expérience" (ce sont les termes qu'il emploie dans l'interview) et à se servir d'une affichette comme objet d'étude, alors qu'il n'utilise habituellement les MPC que comme auxiliaires d'enseignement.

#### **1.2. Cadre des activités de la classe :**

Une exposition consacrée aux "matériaux composites" est présentée à la Foire de Pau. Avec d'autres classes, le CM2 est allé la visiter, car la région où est implantée l'école comporte des unités de recherche et de fabrication de ces matériaux nouveaux. La visite a eu lieu la veille des vacances de février 1987, la séquence enregistrée, à la rentrée. Auparavant, le maître avait distribué à la plupart des élèves un tract-affichette pluricoloré, en couleur, dont on trouvera ci-dessous un fac-similé de format réduit, en noir et blanc : "Texte + "Photo-



satellite" de la terre + "Dessin". Ce MPC annonce les dates, le lieu, et le contenu de l'exposition. Les élèves en ont pris connaissance, individuellement hors du cadre scolaire, sans que leur attention ait été attirée sur certains de ses aspects par le maître.

### 1.3. Déroulement de la séquence :

- Disposition de la classe : tables alignées, en trois rangées, face au maître et au tableau.

- Après une rapide introduction (rappel du thème de l'exposition et évaluation de certains objets qui y étaient présentés), trois phases principales suivies d'une brève conclusion.

#### 1.3.1. Appel aux souvenirs de l'affichette :

- Sans avoir la possibilité de regarder à nouveau celle-ci, les enfants reçoivent la consigne : "Vous allez essayer de vous remémorer, de vous rappeler, ce qu'il y avait sur l'affichette. Je vais vous donner une feuille de papier. Vous écrirez ce dont vous vous souvenez. Ce n'est pas la peine d'écrire des phrases. Vous dites simplement ce qu'il y avait sur l'affichette". A un élève qui commençait un croquis, le maître précise : "Non, tu ne fais pas le dessin..."

- La recherche individuelle dure cinq minutes.

- Mise en commun : oral collectif (14 minutes). Le maître dirige le débat et note au tableau, dans une première colonne, certains éléments évoqués pendant cette phase (par exemple : "texte/titre" ; "terre+mer", etc : voir ultérieurement la production de l'état final du tableau.



### 1.3.2. Etude de l'affichette :

- Chaque enfant reçoit l'affichette et est invité à l'observer attentivement, toujours en prenant des notes, pour compléter le relevé précédent. Consigne : "Vous allez essayer de voir si vous pouvez maintenant faire des observations complémentaires".

- Pendant la recherche individuelle (qui dure 8 minutes) la maître accroche l'affichette au tableau en invitant les élèves à "la regarder de loin, aussi".

- La mise en commun (14 minutes) se déroule comme la précédente, et de nouveaux éléments sont écrits par le maître dans une deuxième colonne du tableau.

### 1.3.3. Etude comparative, et conclusion :

Une affiche plus grande et légèrement différente de l'affichette est présentée près de celle-ci, au tableau. Les enfants sont regroupés devant cet ensemble. Le maître leur demande de rechercher "les ressemblances et les différences", puis de dégager le "sens" général de cet ensemble. Cette phase aura duré 17 minutes. Trois nouvelles formules sont écrites dans une troisième colonne du tableau. La conclusion concerne la manière de "recevoir" la publicité en général (durée : 3 minutes).

## 2. M2 Photos aériennes et plan.

### 2.1. Eléments situationnels :

- La maîtresse, nous l'avons dit, participe aux travaux de l'équipe depuis le début de la recherche, avec sa classe de CM2.

- Les enfants sont engagés dans la production d'une exposition par panneaux muraux. Ils ont déjà réalisé de tels projets deux fois : au CE1 et au CE2. Nous avons présenté des aspects importants de ce type de travail dans les numéros 68 et 71 de Repères, auxquels on pourra se reporter.

- Quelque temps auparavant, la classe a visité le complexe de Lacq, dont les réserves de gaz s'épuisent : les activités ont donc leur source en "histoire et géographie". Au retour de cette visite, les principaux "thèmes" susceptibles d'être traités dans l'exposition ont été inventoriés et précisés. Six groupes d'élèves ont été constitués pour présenter en un ou plusieurs panneaux chacun des six thèmes finalement retenus. La recherche documentaire, tantôt guidée par la maîtresse, tantôt autonome, a duré deux semaines, en plusieurs séances (3 à 5 selon les groupes). Le traitement global des informations est quasiment achevé, et les maquettes des panneaux ont été dessinées (cf. Repères n°71). Les principaux choix codiques, textuels, discursifs ont donc été effectués et justifiés, eu égard aux destinataires en particulier : les parents des élèves et les autres enfants de l'école.

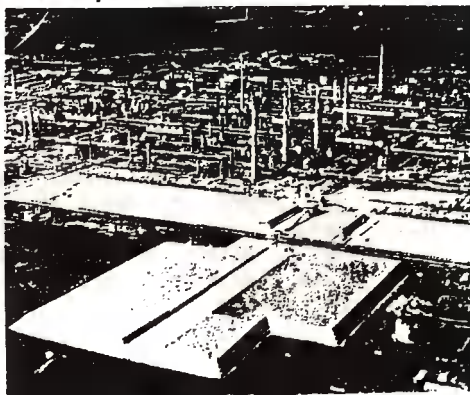
## 2.2. Déroulement de la séquence :

- Le groupe observé ici, est constitué de quatre filles se faisant face deux à deux autour de tables rassemblées sur lesquelles sont réunis les documents utiles.

- **Objectifs** : elles désirent représenter sur leur panneau la répartition et les rapports des principales "unités" de l'usine ("sécurité", "production et stockage du soufre", etc...) à l'aide d'un plan. Elles en ont demandé un "tout fait" à la maîtresse. Comme notre objectif fondamental est la pratique et l'étude des "transcodages", et que leur documentation comporte deux photos aériennes du Complexe de Lacq, (dont l'une est reproduite ci-dessous) nous décidons de les obliger à élaborer elles-mêmes ce plan à partir des photos. Objectifs ambitieux sans doute, même au CM2, mais qui sont atteints en deux séances d'environ trois quarts d'heure chacun.

- La première séance débute avec la maîtresse qui fait émerger le projet de transcodage, ce qui conduit à aborder quelques caractéristiques codiques et certains problèmes de transposition. Autonomes ensuite, les élèves commencent le transcodage : le résultat en sera non un plan, mais un dessin en perspective beaucoup plus grands que les photos.

- La seconde séance permet de repérer l'erreur et d'analyser ses causes. Elle s'achèvera, en autonomie pour les enfants, par l'élaboration du plan désiré.



## II. DEUX MOMENTS CARACTERISTIQUES : le début de la première séance M2 - la première mise en commun M1.

### I. M2

#### 1.1. Extraits des échanges

(colonne de droite : interventions de la maîtresse  
colonne de gauche : interventions des enfants, sans mention des prénoms ; les interventions non restituées sont mentionnées par (...);  
les hésitations par /.../)

**M - /../** Mais le plan, alors, vous l'avez commencé, le plan ?

**E - :** Non - Non - Non, mais on avait des renseignements, mais c'était très petit /../ ou /../ alors /../

- Alors, quels sont les renseignements que vous avez pour le faire, ce plan ? (...)

- Ben, à partir de ça (montrant une photo dans une brochure) mais c'est très dur /../ c'est tout petit !

- Qu'est-ce que c'est, ça ?

- Ben, c'est le plan /../ L'usine, c'est l'usine /../ C'est ce qu'on voulait /../

- Est-ce que c'est un plan, ça ?

- Non. Non. C'est une photo aérienne. C'est pour ça qu'on avait demandé une carte /../

- Non, c'était pas une carte !

- Non, c'était un plan /../ avec, marqué /../

**Y a plusieurs /../** Où c'était Y'a plusieurs groupes.

**Et puis, nous on veut numéroté /../** les bâtiments, je crois, et mettre à côté ce que c'est.

(gestes divers désignant des parties de la maquette).

- Mais (geste) à partir de cette photo aérienne, vous ne pourrez pas faire un plan ?

- Non, parce que /.. On ne voit pas bien des ...

- Vous ne pouvez pas essayer ?

- Ah! oui, on pourrait essayer /../

- /../ à partir d'une photo aérienne, de faire un plan ?

- On peut essayer, oui. Mais y'a pas tout, alors /..:

- Parce que (montrant la photo) tu penses qu'elle est incomplète ?

- Ben /../ Y'avait des petites choses /../

- Mais dans d'autres documents, tu as peut-être d'autres photos aériennes (...)

- Oui. Et avec plusieurs petites photos comme ça /..: On va faire un plan."

## 1.2. Analyse

a) **Illustration de certains aspects de la variable 2 :** "Fonctions des MPC par rapport aux activités d'enseignement" :

"recours systématique aux MPC dans le cadre de projets collectifs ou d'exploration provoquée par le maître. Attention portée sur les formes/sens du message. Le maître, ayant explicité ou créé des situations d'utilisation des MPC, suscite ensuite des situations de renforcement contrôlé, de transcodages, destinées à rendre les enfants capables d'utiliser de manière pertinente les divers modes de représentation du réel dans diverses situations de communication" (Rapport de Recherche-Innovation du groupe, p.45)

- La maîtresse vérifie que les codes sont globalement reconnus : identification de la "photo aérienne" et différenciation/opposition avec "carte" et "plan".

- Quelques caractéristiques codiques sont également formulées. Par exemple, "y'a plusieurs", "on veut numéroter" : le plan représente de manière ordonnée des éléments de la réalité et leurs places relatives (cf. "où c'était"). Il doit comporter une légende (cf. "et mettre à côté ce que c'est"). Ainsi sont recueillis ou vérifiés, brièvement mais explicitement des savoirs **expérientiels, opératoires et même conceptuels** des enfants, que l'on pourra mettre à profit pour la réalisation du transcodage, qui les enrichira et les affinera.

Vers la fin des échanges apparaissent plus implicitement des **caractéristiques de la photo** : "Y'a pas tout", dit Emilie ; "tu penses qu'elle est incomplète ?" demande la maîtresse. La notion de cadrage n'est pas explicitement abordée. Elle le sera en temps utile, éventuellement.

- Grâce à cette "attention portée aux formes des messages", les élèves adhèrent au projet de transcodage et pensent pouvoir le réaliser en confrontant "plusieurs petites photos comme ça".

- Le code interprétant est majoritairement le code linguistique, relayé parfois par le code kinésique.

#### b) Fonctions dominantes selon les catégories de M. Postic :

- "**encadrement**" : par sa première question, la maîtresse s'assure de l'état d'avancement du travail. Elle vérifie que les moyens de le réaliser ont été trouvés (deuxième question). De même, à la fin, c'est elle qui suggère qu'on peut chercher "d'autres documents". Ses autres interventions orientent et font progresser la réflexion des enfants ou concernent des problèmes d'organisation.

- "**éveil**" : La maîtresse introduit la possibilité ou la nécessité du transcodage ("à partir de cette photo aérienne, vous ne pouvez pas faire un plan ?") créant la situation-problème, mais ne donnant pas immédiatement toutes les clés de sa résolution. Lors de la réalisation de la tâche, on pourra recourir plus fonctionnellement à la fonction d'"information".

#### c) Incidences sur les apprentissages des enfants : illustration des variables dépendantes :

La maîtresse s'étant éloignée en quête d'autres documents auprès d'autres groupes, les enfants commentent entre elles, la difficulté du travail proposé :

- "Mais quand même, ça va être dur /..: de faire tout, là /.. / Y'a plusieurs groupes (=unités de production de l'usine) (...) On va devoir le dessiner. Ça, au lieu d'être en bas, ça va être en haut (gestes avec un crayon en l'air). La maîtresse revenue,

l'élève reformule : "Ça va être dur /../ parce qu'on a pas fait /../ parce qu'on a pas tout aussi /../ Et si, par exemple, le soufre il est en bas au lieu d'être en haut /../. Et la maîtresse renvoie seulement en une sorte de feed-back : "Ah, ça, ce sera à vous de voir !".

La "résolution de problème" est commencée : les élèves prennent conscience qu'il faudra orienter le plan, peut-être de façon différente des photos, ce qui conduira à examiner explicitement les positions relatives des éléments, et à tenir compte du "point de vue" : angle de prise de vue de la photo vs position à adopter, "mentalement", pour élaborer le plan.

La maîtresse suggère encore des pistes, sans résoudre le problème, en invitant à une prise d'indices plus précise : "Ah ! ça, par contre, il faut que tu le situes, c'est sûr. Mais (désignant du doigt l'une des deux photos) tu peux peut-être essayer à partir de celle-là, puisqu'on y est passé, là, devant, et qu'est-ce qu'on reconnaît /../ Qu'est-ce qu'il y a au fond ? /../

- Le soufre /../ Le recours aux souvenirs de la sortie (éléments de contenu) permet d'entrer réellement dans la lecture du MPC et d'entrevoir la solution du transcodage. Il s'agit là d'un "moment-pivot" : les élèves passent de la perception globale du code à celle de ses "éléments constitutifs, aux unités dont le repérage et l'interprétation" vont permettre le transcodage. Ce moment illustre les Variables-dépendantes (élèves) :

VE1 ... "accéder à une appréhension construite, fondée sur des opérations d'analyse et de synthèse";

VE2 : "élaborer des significations et les expliciter aux niveaux :

- codique : mettre en relation les plans du contenu et de l'expression ; dégager des fonctionnements codiques spécifiques ;
- textuel : repérer les relations codiques (...) entre MPC

(NB : le troisième niveau, "discursif" ne sera envisagé que lorsqu'on réexaminera l'adaptation du message transcodé aux destinataires).

Ainsi ce bref extrait de séquence permet de caractériser la modalité 2 par la variable 2 (maître), par deux variables dépendantes-élèves et par deux "fonctions" selon Postic.

## 2. M1

### 2.1. Extraits du début de la première mise en commun :

M : Bon, je vous que vous levez la tête /../  
Alors, qui est-ce qui veut me dire ce que /../ on voyait sur cette affiche ?

E-: Euh /../ "Planète composite"

- Alors, "planète composite", c'est un dessin ou un texte ?

- C'était dessiné
- Décrit
- C'était écrit, oui

- Y'avait
- Oui, y'avait /../

- Y'avait, oui /../ "planète composite", (et d'autres éléments textuels sont cités par différents élèves)

(Les élèves répètent les dates et le lieu de l'exposition, autres éléments textuels).

- un dessin ...
- un dessin avec...

- /../ Non
- Non, non.

Le maître continuant son questionnement, les élèves déclarent, finalement :

- Ça ne servait à rien

- Le texte.

- Donc, dans l'affiche, y'avait pas qu'un dessin

- Qu'est-ce qu'il y avait ?

- Bon, tout ça, c'est le texte. Et alors, est-ce que pour prévenir les gens qu'il y avait une exposition, est-ce que ça aurait suffi ça, pour qu'ils le sachent ?

- Le maître conclut : Bien. Donc, dans l'affiche, y'avait ce texte. Ce texte suffisait donc pour que les gens soient prévenus. Mais en plus, qu'est-ce qu'on pouvait voir sur cette affiche ?

- Ah ! Un dessin /../ et est-ce qu'il était nécessaire, absolument, ce dessin ?

- Il ne servait pas à informer les gens. Pour l'information des gens, qu'est-ce qu'il aurait suffi de mettre ?

- Le texte. Bien." Et il parle du dessin.

## 2.2. Analyse

a) La méthode interrogative : Par contraste avec l'extrait M2 analysé précédemment, on note que selon les indicateurs retenus par De Landsheere, le maître règle la participation des élèves, organise l'ordre et la succession des tâches, pose les questions, formule les problèmes, suggère les réponses, et dégage ou souligne les conclusions (cf. les répliques soulignées). Postic se réfère aussi à ces catégories en les hiérarchisant de façon différente. Quoi qu'il en soit, la fonction d'encadrement est plutôt ici de type "impositif", ce qui conduit, par exemple, les élèves à adhérer au point de vue que le texte "aurait suffi pour l'information des gens". A d'autres moments de la séquence, elle sera associée à "la fonction d'information", le maître faisant rappeler ou rappelant des savoirs scolairement utiles - à propos du commerce mondial, notamment - plus qu'à la "fonction d'éveil" qui se centrerait sur les caractéristiques formelles du message.

b) Dans l'identification des éléments codiques du MPC, la plus grande importance et la plus grande attention sont accordées au "texte". Celui-ci est prioritairement abordé, et sa fonction informative nettement définie : "Ce texte suffisait donc pour que les gens soient prévenus". Le dessin globalement identifié - et opposé au texte - apparaît comme implicitement "décoratif", cf. les dernières répliques : "Et est-ce qu'il était absolument nécessaire, ce dessin ?".

- Plus que les rapports intercodiques et la complémentarité texte-dessin, que le maître voulait pourtant établir : "j'avais l'intention, dira-t-il dans l'interview, de faire le lien entre le "tisse" dans le titre : "L'avenir se tisse dans notre région", et puis la "trame" (i.c. les lignes "en étoile" de l'affichette) (...) mais j'ai dû échouer", c'est la primauté du texte qui est recherchée et démontrée.

- On observe parallèlement la même "dilatation" du textuel dans les notes des enfants, l'un d'eux ayant écrit, par exemple :

"Planète composite.  
L'avenir se tisse dans notre région.  
Matériaux composites.  
Du 2 au 14 février.  
Exposition-Foire de Pau (sic)";

quelques-uns seulement : "on voyait un dessin de la terre, des rayons..."

- Le langage oral, enfin, est le seul "code interprétant", relayé par des formules nominales inscrites au tableau par le maître.

Dans l'interview, le maître reconnaît qu'il privilégie habituellement le texte, même lorsqu'il fait élaborer une bande dessinée : "Je ne privilégie pas l'image par rapport au texte (...). (En français) je préfère étudier un texte et l'exploiter à fond, sans aucun autre support. (...) J'utilise la BD comme prétexte à écrire. Je m'attache quand même au texte."

c) Interrogé pendant l'interview sur les objectifs qu'il poursuivait, le maître déclare :

- "Je voulais d'abord voir ce que, à l'état premier, ils étaient capables de voir, par eux-mêmes ././ par l'intermédiaire seul du souvenir, sans aucune image devant les yeux". Mais, par ailleurs, voici comment il juge les médias : "l'image, pour moi, c'est un instrument qui ne présente pas une telle noblesse (...) J'estime qu'on peut penser autrement que par images, et sans le support d'images". D'autant qu'il juge plutôt négativement leurs effets : on n'en retient que "des choses très générales ././ très générales, très vagues (...) Et finalement les spots publicitaires, les affiches, et tout ce qu'on peut voir, et qui finalement n'a pas ././un très grand pouvoir d'imprégnation ././ sur nous. Je trouve que c'est très fugitif".

On comprend mieux dès lors, la "fonction pédagogique ou didactique" de cette première phase de la séquence : préparer l'étude "dirigée" de l'affichette qui va occuper la deuxième et la troisième phase en privilégiant le textuel.



Les propos cités ci-dessus contiennent par ailleurs, de nombreux indicateurs de la variable 4.2. : "Non acceptation des messages sociaux perçus comme **déculturnants**" : cf. les éléments soulignés. En fin d'interview, le maître se montre encore plus critique envers les spots publicitaires : "Tu sais, la **pub concernant les barils de lessive**, et tout ça, mais c'est affreux ! Y'a rien dedans. Ah !!! c'est répétitif, et ça entre, la preuve, puisque je les retiens !" (mais il déplore manifestement d'être ainsi "piégé"). Et de même, il considère qu'avec les manuels - où les images abondent aujourd'hui - les enfants en restent "facilement au stade des généralités. C'est superficiel, c'est fuyatif toujours".

Ces divers paramètres finalement référés ici à la variable 4, mais qui sont aussi des "contre-épreuves" des éléments de V2 utilisés pour caractériser M2, permettent de rattacher ce début de séance à M1. La suite va confirmer que c'est bien la démarche du maître.

### III. AUXILIAIRES D'ENSEIGNEMENT ET OBJETS D'ETUDE

#### I. M1 : MPC auxiliaire d'enseignement :

##### 1.1. Identification des éléments ; élaboration de la signification :

###### a) Relevés d'éléments (Phase 2 surtout) :

Nous avons noté la prépondérance du "textuel" au début de la séance. Les éléments relevés dans les deux autres phases correspondent aussi bien à la "forme" qu'au "contenu" du message. Ils sont abordés dans un ordre aléatoire et ils ne sont ni nettement caractérisés, ni véritablement mis en rapport. C'est toujours de manière contrastive, la variable 2 qui est en jeu. Par exemple, en dépit de deux interventions d'enfants : "et au milieu, y'avait la terre", entourée de fibres jaunes; (...) - Y'avait comme une sorte de carte de la terre", aucune observation/étude systématique de la "photo-satellite" (qui est le code retenu par l'auteur de l'affiche) ne sera entreprise. En revanche, on nomme les continents ou pays, on les localise en réinvestissant ainsi des savoirs scolaires antérieurs. De même, on redéfinit les "matériaux composites" sans vraiment éclairer le titre "planète composite" en le mettant en relation explicite avec la représentation de la terre. La séance ne permet donc pas d'identifier clairement ni les systèmes codiques, ni leurs unités ; elle ne permet pas non plus de les mettre en relation.

L'état final du tableau où le maître a écrit des formules nominales tout au long du déroulement, constitue une représentation significative de la démarche

adoptée, qui, par ailleurs ne permet pas une opposition nette entre "dénotations" et "connotations" : (nous respectons la disposition qui était celle du tableau) :

Souvenirs concernant l'affiche	observation de l'affiche	grande affiche
<ul style="list-style-type: none"> <li>- texte → titre</li> <li>- terre + mer</li> <li>- lignes jaunes</li> <li>- couleurs</li> <li>- l'espace</li> <li>- lumière</li> <li>- l'Afrique</li> <li>- l'Europe</li> <li>- nuages. mouvement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rayons venant de l'extérieur</li> <li>Rayons venant de la terre</li> <li>étoile à 6 branches</li> <li>couleurs claires</li> <li>couleurs foncées</li> <li>attention portée sur l'Europe</li> <li>commerce</li> <li>une lueur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>avenir</li> <li>région</li> <li>tisser</li> </ul>

### b) Elaboration de la signification (Phase 3 surtout)

Pendant le travail d'inventaire qui vient d'être présenté, le maître a plusieurs fois rappelé que l'auteur avait certainement des intentions lorsqu'il a élaboré son affiche, qu'il faudrait essayer de les "deviner". Mais l'élaboration de cette signification a aussi souvent été renvoyée à plus tard. Par exemple : "Alors, couleurs claires, couleurs foncées. On a vu où elles étaient situées. Bon. On en reparlera /../ On verra si ça signifie quelque chose" ou encore, : "Alors, on continue de noter /../ Après, on verra comment on peut l'interpréter".

Tout se passe donc comme s'il fallait :

- dans un premier temps, "mettre en mémoire", ou plutôt "en réserve", les éléments ainsi isolés, dans leur diversité, dans un ordre aléatoire, et à différents niveaux qui restent indifférenciés,

- pour, dans un deuxième temps seulement, les interpréter, ce que l'on fera en fin de séance, à partir de ce moment-pivot, quand le maître demande : "Alors, est-ce que ces découvertes d'après vous ont un sens ? - "Elles ont un sens ? -"Elles ont un sens", répondent plusieurs enfants. Le maître propose donc :

- "On va essayer de trouver le sens maintenant". En fait, c'est surtout la formule "L'avenir se tisse dans notre région" qui est commentée et rapportée,

d'une part, au commerce, européen surtout, d'où les trois mots inscrits dans la troisième colonne du tableau : "avenir", "région", "tisser". Le fonctionnement global du message, eu égard aux différents éléments qui le composent et à leur organisation d'ensemble, n'est pas vraiment explicité.

La conclusion de la séquence est aussi très significative et correspond exactement à certains propos de l'interview que nous avons déjà relevés. C'est le maître qui parle : "Vous voyez que nous avons découvert quand même, par l'observation, beaucoup de choses qu'on ne voit pas /.../ qu'on ne voit pas d'un seul coup d'oeil /.../ qu'on ne voit pas quand on se contente de voir simplement une affiche (...) Et si on se contente de regarder ces affiches comme vous l'avez fait pour la première affiche de l'exposition, est-ce qu'on est imprégné de l'affiche, après ? - Non", répondent les élèves, qui font cependant remarquer qu'on garde un souvenir assez précis des grands panneaux publicitaires qui bornent les rues et les routes. Eux déprécient moins les effets des médias.

1.2. Le maître n'utilise habituellement les MPC que comme auxiliaire d'enseignement.

L'image est alors "transparente", analogon du réel, et simple support d'activités, ce qui renvoie, à nouveau à certains aspects des Variables 2 et 4.

a. Dès le début de l'interview, le maître indique qu'il utilise généralement les images "comme support /.../ c'est-à-dire un accessoire /.../ en géographie, en histoire, (...) de façon traditionnelle /.../ comme aide. Ce que confirment les propos concernant le planisphère accroché au tableau pendant la séance, et qui n'a pas été utilisé, Il était présenté pour que les enfants puissent y "prendre des repères", éventuellement. De façon plus générale : "quand il y a des faits qui se déroulent dans le monde /.../ on a recours à la carte", ajoute le maître.

Plus explicitement encore, parlant d'une planche illustrée affichée sur un mur de la classe, et sur laquelle sont représentés de nombreux oiseaux, il souligne la valeur d'analogon de l'image : "c'est simplement pour montrer". Il explique que la plupart des enfants ne sachant pas ce qu'est un rouge-gorge, un martinet, "c'est vraiment utilitaire, là. Le pivert, c'est cet oiseau-là, et la chouette, c'est ça". Ici apparaît le marqueur caractéristique "C'est" qui "rend l'image transparente, en rapport d'analogie avec l'objet réel ou imaginaire représenté. Son utilisation sera donc centrée sur le contenu de surface" (Variable 4, Ibidem, p.54 ; ou, Variable 2, p.45 : "Les documents sont traités comme analogons du réel (Histoire, Géographie) pour concrétisation, illustration, avec centration sur le contenu = dénotation).

b. La variable 2 note d'autre part que "l'image sert à l'acquisition de savoirs constitués qu'elle permet de motiver, illustrer, contrôler" (ibidem, p.45). Des marqueurs caractéristiques de cet aspect apparaissent dans une référence aux images ROSSIGNOL que l'on utilisait naguère : "c'est -à-dire que longtemps ça a été un moyen, mais dans ce que le terme peut avoir d'utilitaire (...) la visée que l'on avait, c'était la visée utilitaire de l'image simplement /.../ y'avait pas autre chose (i.e. pas d'étude de l'image pour elle-même). Si l'on pense aux images "concernant le vocabulaire, l'acquisition du vocabulaire..., ou alors des gravures

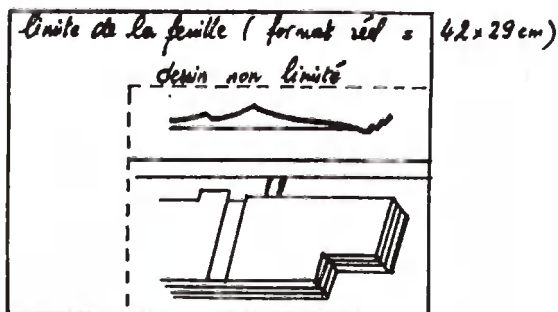
qui permettaient /.../ - à l'époque on faisait de l'élocution - /.../ c'était simplement le support destiné à provoquer /.../ l'expression orale, mais on n'allait pas chercher plus loin".

Les marqueurs soulignés indiquent nettement que l'image reste à sa place "d'auxiliaire d'enseignement", que son utilité principale est de motiver et déclencher d'autres activités que sa lecture.

## 2. M2 : MPC objet d'étude :

### 2.1. Exploration / rectification de l'erreur dans le choix codique :

Au bout d'une quinzaine de minutes de travail autonome, au lieu du "plan" attendu, les enfants ont commencé un "dessin en perspective", agrandissement "au trait", de l'une des photos.



Elles sont invitées à réfléchir sur leur réalisation.

### Extrait de la séquence :

Silence embarrassé des élèves

- Non

- C'est un dessin professionnel

- /.../ C'est un dessin exactement recopié

- Qu'est-ce que tu fais là ? /.../ Est-ce que c'est un plan ? Ça, c'est quoi ?

- Tu as dit des choses intéressantes, Valentine. Ce que tu fais, est-ce que c'est un plan ?

- C'est quoi ?

(rires provoqués par cette réponse humoristique)

- (...)

- C'est ce qu'on appelle un dessin en perspective. C'est vu de loin... Pour arriver à faire un plan, qu'est-ce qu'il faut qu'elle fasse ?

- Emilie : Il faudrait faire un carré. Là (geste) /.../ Un rond pour les cheminées. Et puis, on met des numéros dessus, et puis, à côté /.../ on met, par exemple, si on numérote le soufre 10, par exemple, ou 1, on met à côté la légende 10 : "soufre" (...)

- Pour arriver à faire le plan de ça (geste vers la photo), par exemple du Soufre, qu'est-ce qu'il faut que tu fasses, par rapport à la photo ? Qu'est-ce qu'il faut que tu imagines ?

- Emilie, toujours : Que moi, je la voye de haut.

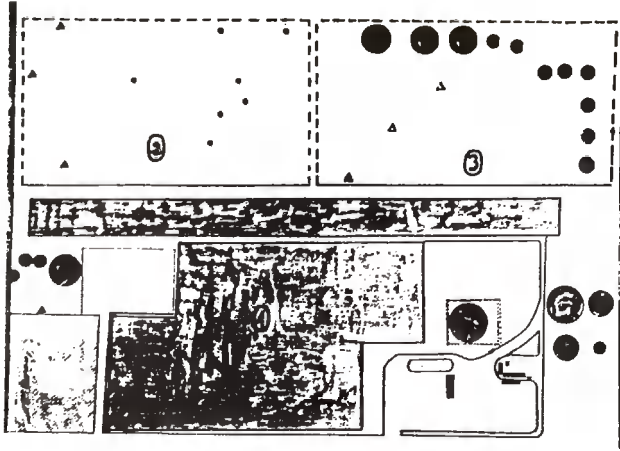
- Que tu la voyes de haut. Alors, où est-ce que tu serais, pour faire le plan de ça ?

- Vers là (doigt pointé et appuyé sur le centre de la photo)".

L'intervention magistrale rassemble ici les fonctions d'encadrement (régulation et évaluation du travail, en l'occurrence, identification de l'erreur, et d'information : c'est la maîtresse qui définit le "dessin en perspective", et qui demande ce qu'il faut "imaginer" par rapport à la photo, pour que les élèves tiennent compte des "points de vue" différents à prendre. Cette caractéristique codique fondamentale du plan n'a pas été sollicitée malgré les autres savoirs expérimentiels et conceptuels, dont certains sont rappelés spontanément par Emilie (cf. les mots soulignés : "carré", "rond", "numéro", "légende"). Et pourtant cette caractéristique va être formulée sans difficulté après l'intervention magistrale : "Que je la voye de haut" ; mais le geste de l'enfant, au niveau de celle-ci, ne restitue pas l'élévation "verticale" mentalement nécessaire. On mesure l'une des difficultés majeures des transcodages, dans le domaine iconique, au moins : les "opérations mentales" qu'ils exigent peuvent être connues des enfants - et même explicitement formulées - sans qu'ils arrivent à les mettre en oeuvre dans la praxis.

Pour résoudre ce problème, il semble que la verbalisation ne soit pas suffisante. On a déjà recouru au code kinésique. Il faudra finalement manipuler une règle -nouveau recours au kinésique - et formuler en même temps les règles /opérations de sa représentation dans un plan, pour pouvoir réaliser le transcodage de la photo. Leur représentation respecte cette fois les caractéristiques codiques et les savoirs conceptuels (re)deviennent "opératoires". Voici le plan définitif figurant sur le panneau-exposition (cf. page suivante).

2.2. Emboîtement de transcodages : De ce deuxième extrait de la séquence, nous retiendrons surtout qu'il montre la nécessité pour le maître d'utiliser la "fonction d'information" au moment opportun et/ou d'utiliser conjointement plusieurs fonctions pour surmonter les difficultés dans une véritable démarche de "résolution de problèmes".



Les transcodages font appel, par ailleurs, à des opérations mentales particulièrement difficiles, qui ne peuvent être rendues opératoires que par un repérage très précis des transpositions de caractéristiques codiques à effectuer, et que ce travail exige finalement parfois un véritable "emboîtement" de transcodages où différents codes interprétants interagissent, dont le code linguistique.

\* \* \*

Nous espérons avoir commencé, par l'analyse de ces extraits de deux séquences et d'une interview, à mettre à l'épreuve l'hypothèse retenue par le Groupe pour la recherche-description. Concernant l'utilisation des MPC en classe, nous croyons pouvoir affirmer qu'il existe bien, parmi d'autres sans doute, deux "styles" (ou "modes de traitement didactique") : M1 où les MPC sont majoritairement "auxiliaires d'enseignement", et M2 où leur utilisation fréquente comme "objets d'étude" contribue à la réussite des apprentissages des enfants, apprentissages sémiotiques et langagiers en interaction. Ce sera la tâche de l'ensemble des équipes du groupe de confirmer cette première étude par des analyses qui permettront d'étudier l'ensemble des Variables, et non comme nous l'avons fait, quelques-uns de leurs aspects.

Nous terminerons en mentionnant que l'interview a été pour le maître M1 l'occasion d'une double prise de conscience. De l'importance de la perspective du groupe Sémiotiques d'abord : "Comme quoi la lecture de l'image n'est pas naturelle /.../ (Elle) nécessite un apprentissage, je pense /.../ Parce que, sinon, on tourne toujours en rond, et /.../ on ne va pas très loin. Donc, il faudrait des exercices". Deuxième prise de conscience, celle de l'importance des enjeux sociaux et culturels de la prise en compte à l'école des "messages des médias". Parlant de l'intérêt des jeunes pour les spots publicitaires, il dit : "Mais alors, y'a un hiatus, là, entre les jeunes, donc, qui regardent les publicités /.../ Je vois et j'entends leurs conversations, et tout ça /.../ Ils n'ont pas l'air d'en être saturés..."

- Et tu n'as jamais essayé d'en tirer parti au plan scolaire ?", enchaîne l'interviewer.

- Eh ! non (rires). Y'aurait peut-être eu de quoi faire, là, hein ?"

## DE L'IMAGE AU TEXTE :

### Aller simple ou Aller-Retour ?

Etude contrastive du mode de traitement  
didactique des messages pluri-codés.

Micheline PROUILHAC  
Equipe INRP Limoges

## L - CONSTITUTION DU CORPUS

### 1.1. Choix des maîtres

Le premier travail de l'observateur est la prospection pour trouver des maîtres à la fois volontaires et représentatifs des deux modalités M1 et M2 du traitement didactique des MPC qui sont à décrire.

- Le maître M2, bien que récemment intégré à l'équipe de Limoges, composée initialement de maîtresses de maternelle, est un CPEN expérimenté ayant déjà une approche de la sémiologie de l'image à la fois didactique et théorique : il a élaboré avec sa classe, en collaboration avec le professeur d'arts plastiques, 2 albums illustrés pour enfants ; il a participé à 2 stages (1) de sémiologie de l'image dont le stage du groupe national (2) ; il a donc une familiarité certaine avec les travaux de l'INRP.

- Le maître M1, rencontré en formation chez le précédent, a accepté d'emblée d'être observé. Il s'agit d'un instituteur en reconversion, animateur audio-visuel de la FOL donc familier de l'image, vivant - selon sa propre analyse - une démarche pédagogique conflictuelle entre son expérience antérieure d'animateur et la représentation qu'il se fait de la pédagogie traditionnelle de l'école dans laquelle il vient d'être nommé.

Sans doute faudrait-il préciser que les maîtres supposés M1, rencontrés grâce à la "méthode des juges" ont tous tendu à décliner la proposition d'observation :

en classe, ils "travaillent avec des images, notamment en histoire, géographie et sciences. Ça aide à faire passer des contenus, et ça permet aux enfants de mieux comprendre et de mieux mémoriser".

La prospective même permet, semble-t-il, de mettre en évidence et confirme une première opposition entre modalité M1 et M2. Les maîtres M1 utilisent l'image non comme objet d'étude mais comme auxiliaire d'enseignement, comme moyens pour faire accéder les enfants à des savoirs qui ne sont en rien des savoirs sur l'image.

Les entretiens menés dans le cadre des négociations - qui n'ont pas abouti - permettent de penser que les messages pluri-codés utilisés sont de type scolaire (manuels, documents pour la classe, diapositives et films documentaires, émissions de téléscolaire) d'un intérêt pédagogique certain quant au contenu, dans lesquels écrits et images sont mis en parallèle au niveau du contenu (l'image étant transparente et le texte étant interprétant de l'image). Mais conscients que d'autres choix didactiques sont possibles - voire souhaitables - ils demandent une information préalable avant d'être "cobayes".

Quand un maître M1 accepte de prendre l'image comme objet d'étude c'est qu'il a un certain nombre de savoirs sémiologiques qu'il pense utile à ses élèves. (Ce qui ne signifie nullement que les maîtres M1 qui utilisent l'image comme auxiliaire d'enseignement pensent ce savoir inutile aux enfants dans le monde contemporain, mais ils posent leur propre formation comme condition sine qua non pour accepter d'être observés dans la démarche de recherche-description).

L'étude va donc porter plus spécifiquement sur les modalités de traitement didactique de messages pluri-codés non scolaires par 2 maîtres

- ayant certains savoirs sur l'image
- mettant les enfants en situation de réception et de production de ces messages
- travaillant avec une population sociologiquement comparable.

## 1.2. - Choix du terrain

- Les 2 classes de CM appartiennent à 2 écoles urbaines
  - l'une école annexe de l'Ecole Normale
  - l'autre, école du centre ville
- Si l'on distingue 4 groupes socio-professionnels
  - groupe 1 : cadres supérieurs et professions libérales
  - groupe 2 : cadres moyens et employés de bureau
  - groupe 3 : petits commerçants et artisans
  - groupe 4 : ouvriers et employés,



La répartition socio-professionnelle des parents des élèves de ces classes se fait de la façon suivante :

- Dans la classe du maître M1 (centre ville) de 20 enfants

	groupe 1	groupe 2	groupe 3	groupe 4	
19 pères travaillent	12 60%	3 15%	2 10%	2 10%	1 ?
3 mères travaillent	3 15%	/	/	/	1 ?

- Dans la classe du maître M2 de 25 élèves

	groupe 1	groupe 2	groupe 3	groupe 4	
25 pères travaillent	15 60%	2 8%	/	8 32%	
18 mères travaillent	8 32%	7 20%	/	3 12%	

Il s'agit donc d'une population privilégiée :

- absence de chômage
- le plus fort pourcentage se situant dans le groupe 1.

Dans le 2<sup>e</sup> cas, le recrutement dépasse l'aire géographique du secteur de l'école. Si l'on compare les 2 tableaux, on remarque cependant :

- un pourcentage très significatif de mères qui travaillent (M2) contre un pourcentage négligeable dans le 1<sup>er</sup> cas, mais dans les 2 cas, elles appartiennent plutôt au groupe 1 ;
- une ventilation socio-professionnelle plus large dans le 2<sup>e</sup> cas, qui s'explique par des raisons géographiques : l'école annexe à la périphérie de la ville recrute dans son secteur une population d'élèves issus du

groupe 4 peu présente au centre ville, mais aussi, par la proximité des hôpitaux, et des facultés une population d'enfants issus

du groupe 1 :	médecins, pharmaciens, dentistes	9
ou	enseignants ou étudiants	3
du groupe 2 :	services médicaux du secteur public	5
contre :	un seul médecin	
	4 enseignants pour l'autre classe.	

Quand les familles n'appartenant pas au secteur choisissent l'une de ces écoles, il est permis de faire l'hypothèse que leur choix se fonde sur des **représentations différentes de la pédagogie dans ces 2 écoles**, pour l'une : école **innovante** et choisie comme telle, pour l'autre : école **traditionnelle** sélectionnée et valorisée pour cette raison-même.

Ces représentations et les attentes familiales pèsent d'une manière implicite sur la démarche pédagogique des maîtres jusque dans le choix des objets d'étude :

- Pour le maître M2, faire le choix de l'étude d'une affiche publicitaire en classe s'inscrit sans difficulté dans l'option pédagogique de l'école et des familles.
- Pour le maître M1, faire le même choix dans le contexte décrit, est en soi une démarche innovante.

### 1.3. Recueil des données :

a) Il s'est agi d'abord de repérer des activités présentant des aspects communs dans les 2 classes retenues : les deux maîtres (M1 et M2) se donnent comme objectif d'utiliser un MPC non scolaire comme objet d'enseignement, une affiche publicitaire pour M2, 7 pages publicitaires issues de différents magazines pour M1. De plus, ils enclenchent l'un et l'autre l'activité de la même façon : les images sont introduites en classe par le maître, sans le texte.

Enfin, dans les deux classes, l'activité se déroule sur plusieurs séquences, 4 pour M2 (29 oct.-12 nov., 23 nov.-4 déc. 87), 3 pour M1 (28 nov.- 30 nov.- et 1er déc. 87). L'observation d'une activité longue renseigne incontestablement mieux sur le trajet didactique du maître qu'une seule séquence brève au cours de laquelle ce trajet peut paraître inachevé.

b) Le corpus des données est constitué :

- des documents recueillis : photocopies des messages pluri-codés supports de l'activité et ensemble des travaux des enfants ;
- du décryptage des séances de classe enregistrées au magnétophone ;
- d'éléments d'interview destinés à confirmer ou infirmer des hypothèses faites au cours de l'observation ;
- des réponses au "questionnaire à l'usage des maîtres" ;
- d'une enquête sur l'appartenance socio-professionnelle des familles, faite anonymement, c'est-à-dire sans relier les professions parentales aux enfants de chacune des classes (cf. supra).

## II. DESCRIPTION DU DEROULEMENT DES 2 ACTIVITES

La description ne sera pas faite par séquences mais en fonction des différentes phases de l'activité qui ne coïncident pas nécessairement avec le découpage en séquence.

### 2.1. Classe M1 :

a) Activité de production d'écrit à mettre en relation avec des images publicitaires :

Consigne : "Je vais vous montrer une affiche que j'ai maquillée ; j'ai enlevé le texte. C'est donc une image. Sur votre cahier d'essai, vous allez écrire une phrase qui aura à voir avec l'image",

doublée d'une 2<sup>e</sup> consigne concernant la structure de la phrase à écrire.

"Vous faites des phrases courtes. Elles peuvent être de trois sortes : ou une phrase de type GS/GV : exemple : "les chats aiment le lait", ou une phrase impérative ou une phrase exclamative.

Les 7 images sont numérotées, texte publicitaire dissimulé par un cache, et tournent dans les différentes équipes qui chacune comportent un secrétaire.

L'objectif du maître est double :

- saisie rapide (2mn) de la signification globale de l'image et transcodage de cette signification par le texte,
- réinvestissement d'un apprentissage grammatical antérieur.

b) Examen collectif des différents énoncés proposés par chaque équipe en fonction de l'image publicitaire et sélection des phrases en fonction des critères donnés par le maître.

Consigne : "Choisir dans les productions des enfants les 2 textes les meilleurs".

"Je vous avais dit d'écrire des phrases courtes puisqu'il s'agit de publicité.

On va voir si vos phrases conviennent... Je n'ai pas dit si c'est bon ou mauvais mais si elles correspondent à ce que j'ai demandé".

L'objectif du maître est de rendre les enfants capables d'une activité métalinguistique : vérification des productions à la conformité grammaticale.

c) Confrontation collective des énoncés des enfants et de l'énoncé publicitaire et sélection individuelle du meilleur par la mise en relation avec l'image

Consigne : "Je vais vous montrer le texte de la vraie publicité. On regardera les productions qu'on a retenues hier. Il faut bien regarder l'image. Ensuite je vous donnerai un questionnaire et vous indiquerez quel slogan publicitaire vous préférez. Vous choisissez".

L'objectif du maître est de rendre les enfants capables d'une activité métasémiotique implicite sur la relation texte/image.

Nom

PUBLICITE

1/ Histoire

Histoire en France Hachette

- 1/ Les livres Hachette racontent l'histoire de France.   
2/ Vive la France et le Moyen-Age.

2/ Maison

C'est comme si vous l'habitez déjà

- 1/ Ce sera votre maison.   
2/ Voici votre nouvelle maison.

3/ Fromages

La chèvre, quand on en goûte un, on n'en a goûté qu'un

- 1/ Le fromage peut se faire décorer.   
2/ Avec les nouveaux fromages, pas de problèmes pour l'appétit.

4/ Outils

BLACK et DECKER réinvente la lime !

- 1/ Les progrès continuent.   
2/ La progression entre l'outil préhistorique et l'outil actuel

5/ Chats

Jet a fait les slips et les tee-shirts, pas le vélo.

- 1/ La famille des chats part en vacances

6/ Médicaments

DOLISOS : "oui, la cellule réagit à l'homéopathie".

- 1/ L'espace est rempli de planètes rondes.   
2/ Nous avons vu une galaxie.

#### d) Activité d'analyse individuelle

##### 1ère consigne :

"A l'envers du questionnaire, vous indiquez la publicité que vous aurez préférée, vous dites pourquoi. Quelle est la publicité que vous n'aimez pas? pourquoi?"

L'objectif est de faire passer les enfants d'une saisie globale implicite de la signification et d'une sélection subjective à une explicitation de leur critère de sélection.

##### 2è consigne :

"Deuxième question : A quoi sert la publicité ?"

L'objectif est de faire émerger les représentations qu'ils se font de la télévision. Après mise en commun des réponses lues par le maître, et examen collectif, les enfants sélectionnent les réponses intéressantes et non redondantes ; le maître les dicte :

"Vous notez ce que vous avez dit ; on retrouvera vos réponses plus tard. On les reverra d'abord pour corriger les fautes d'orthographe. Et puis on s'en servira quand on fabriquera une image publicitaire".

#### e) Proposition d'une activité d'écriture

##### Consigne :

"Vous regardez la publicité Black et Decker. C'est celle que vous n'aimez pas pour la majorité. On pourrait écrire, dire ce qui ne nous plaît pas et proposer votre phrase. Chacun fera une lettre et puis on choisira".

L'objectif est de faire pratiquer une écriture fonctionnelle aux enfants et de les conduire à améliorer leur capacité d'argumentation.



Jet a fait les slips  
et les tee-shirts, pas le vélo



Habiller la famille, c'est bien de ne faire que ça

Le chéri, quand on en a goûté un,  
on n'en a goûté qu'un.

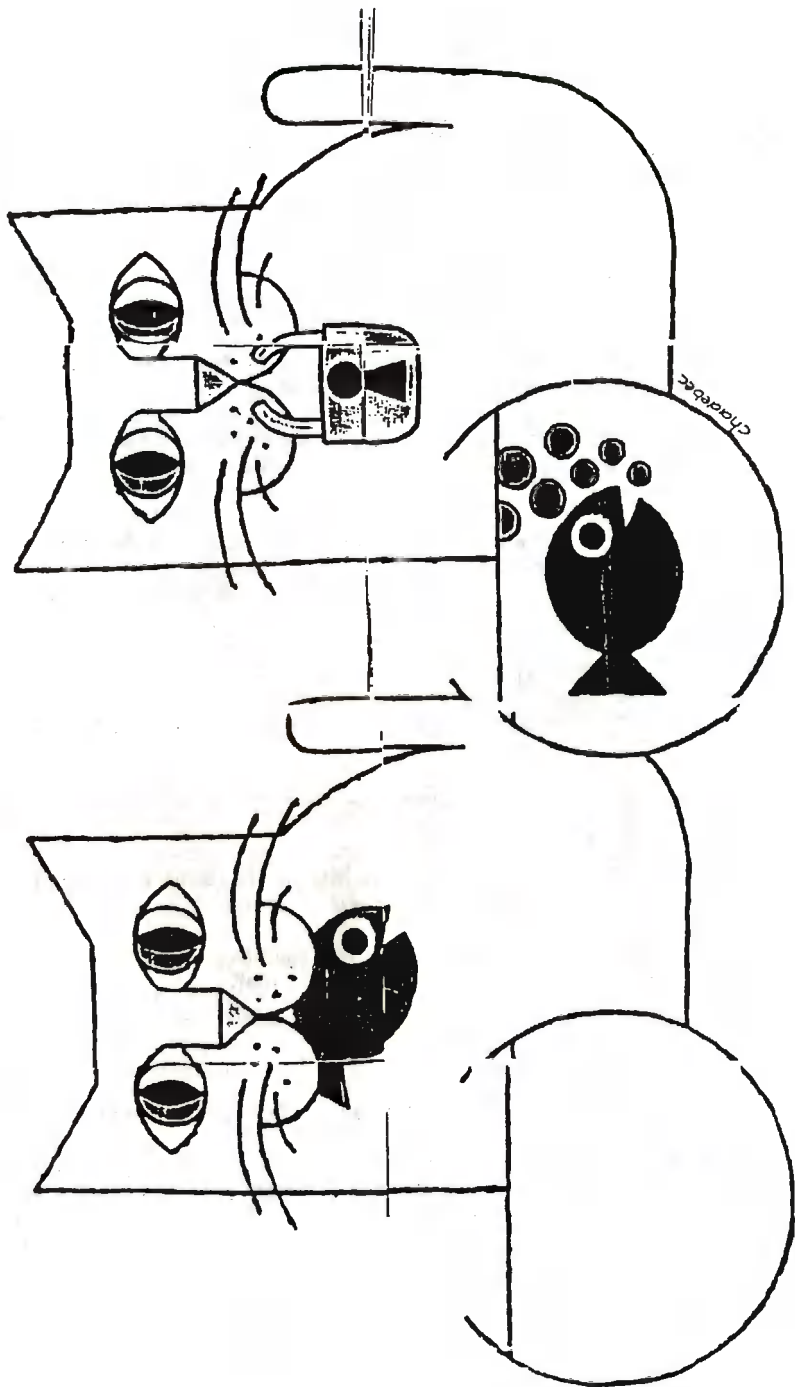


**BLACK & DECKER**  
**RÉINVENTE LA LIME !**

L'outil de base par excellence  
 L'outil de base de travailleur  
 L'outil de base de l'artisan

Avec son système à deux vitesses, la lime Black & Decker est le seul outil capable de travailler sur les surfaces les plus dures. Elle est conçue pour être utilisée sur les surfaces les plus dures. Elle est conçue pour être utilisée sur les surfaces les plus dures.

**BLACK & DECKER**  
**LA FORCE EN MAIN**



## 2.2. Classe M2

L'activité va se dérouler comme une activité décrochée par rapport au projet en cours dans la classe (élaboration d'un album illustré) mais sans être reliée explicitement à ce projet.

### a) Activité de réception

Le maître affiche au tableau l'image sans le texte - sans préciser la manipulation qu'il a fait subir à l'image -

Consigne :

"Vous allez pouvoir dire tout ce que vous avez envie de dire à propos de CECI..., tout ce que cela vous inspire..., tout ce que ça évoque..."

L'objectif est de faire élaborer des significations en s'appuyant sur le dénotatif ou sur le connotatif ou de faire procéder à des comparaisons avec d'autres types de messages iconiques.

Les enfants réalisent une première opération de transcodage (de l'iconique au verbal) dont la fonction est d'être interprétant de l'image.

Les types d'énoncés émis au cours de cette phrase de transcodage sont tantôt :

- hypothèse : "on dirait qu'il a décalqué deux fois le même chat".
- analogique : "ça me fait penser à une pub, à une B.D."
- descriptif : "Y'a deux chats, deux bocaux, deux poissons, un cadenas".
- justificatif : "c'est pour que le chat ne mange pas le poisson qu'on lui a mis un cadenas"

ou

- problématique : "Est-ce que c'est deux chats différents ou est-ce que c'est le même chat ?"

Les remarques des enfants portant tout à la fois sur la forme et la substance de l'expression, le maître révèle alors la progression prévue :

"Là vous êtes en train de faire le travail que j'avais prévu après... c'est-à-dire : ce que vous voyez exactement sur l'image".

### b) Activité d'analyse

Consigne :

"Ecrivez ce que vous voyez exactement sur l'image : une sorte de liste".

L'objectif est de faire dégager les constituants du message et l'organisation formelle de celui-ci. Cette 2ème opération de transcodage vise à cerner par écrit les éléments de la dénotation. L'analyse est faite individuellement de mémoire, confrontée en groupe avant de procéder à une synthèse collective avec mise en relation avec l'image.



### c) Activité de production écrite : Transcodage

Le maître relance l'activité à partir de la précédente :

M : "Ils servent à quoi ces éléments organisés, toute la liste des choses ?"

E : "On pourrait penser qu'entre les 2 images, il y a une autre image, qu'il s'est passé quelque chose".

M : "J'aimerais qu'on essaie de savoir si cette image raconte une histoire ou non, à quoi servent tous les éléments qui sont là".

Il est proposé ainsi la nouvelle situation de transcodage "Est-ce qu'on peut dire la même chose qui est racontée par l'image en l'écrivant ?" L'objectif pour le maître est de faire dégager non plus empiriquement mais rigoureusement, de l'organisation du message, la signification de celui-ci, ce qui suppose une réorganisation synthétique des éléments préalablement analysés.

Le problème fondamental, mais non formulé a priori par le maître, est le suivant : l'image est-elle narrative ou descriptive ? Il est directement lié au problème soulevé par les enfants dans la première phrase : "Y a-t-il 2 chats différents ou est-ce 2 fois le même chat ?". En fonction du choix opéré on ne devrait pas obtenir le même type de texte-transcodage de l'image.

### d) Activités d'analyse métalinguistique

M : "Est-ce que vous vous rappelez le problème qui s'est posé la dernière fois ?"

#### Consigne :

"Je vous distribue vos textes.

Ce que je vous demande, c'est par groupe de 3, de les trier et de les classer selon ce que propose Antoine : est-ce que c'est une production qui renvoie à 2 fois le même chat ou à 2 chats différents ?"

Après le tri des textes en 2 classes, les enfants explicitent les critères linguistiques permettant d'opposer ces 2 textes et concluent à une classe de textes narratifs "A" (voir plus loin) et à une classe de textes descriptifs "B"

Le transcodage a conduit à 2 types de textes écrits mais le problème de la signification de l'affiche reste posé (son appartenance au genre narratif, ou descriptif n'est pas tranchée) quoiqu'une amorce de réponse soit faite au nom de la cohérence des messages textuels et iconiques :

- "Si le chat commence à manger le poisson, on ne comprend pas qu'après le poisson soit bien vivant dans le bocal".

Exemples de textes narratifs : "A"

Julien : C'était le chat qui <sup>voulait</sup> ~~se~~ manger le poisson. Trois minutes plus tard, le chat s'est fait attrapper et on lui a accroché la bouche avec un cadenas. Et le poisson est revenu tranquillement dans son local.

Delpine : Le chat a attrapé le poisson. La maîtresse du chat arrive, elle remet le poisson dans le bocal, et attache le chat avec un cadenas.

Exemples de textes descriptifs : "B"

Le chat de gauche a pris le poisson qui était dans le bocal en face de lui.  
Thérèse J. : L'autre chat ne peut pas prendre le poisson qui est dans le bocal en face de lui parce qu'il a un cadenas qui ferme sa bouche.

Gaulem : Il y a un chat qui mange son poisson - un autre chat qui ne peut pas car il a un cadenas qui lui ferme la bouche.

Pour résoudre le problème, les enfants proposent deux recours :

. l'un au dessinateur :

- "On ne sait pas vraiment, sauf si le **dessinateur** nous le dit",

. l'autre à un texte :

V- "Si on voit l'image comme ça, on n'a pas le temps de réfléchir. Alors il vaudrait mieux qu'il (le dessinateur) écrive quelque chose"

W- " Dans la publicité, il y aurait quelque chose d'écrit dessous"

X- "Il y aurait, par exemple marqué :

AVANT / APRES

Y- "S'il voulait faire une publicité, il l'aurait mis clairement

Z- "C'est peut-être pas l'auteur qui a fait ça. C'est peut-être quelqu'un qui l'a pris dans un magazine. Il y avait quelque chose d'écrit dessous. Et lui, il l'a pas pris".

e) Activité de réception de l'affiche intégrale et de mise en relation texte-image.

Le maître dévoile l'affiche au tableau sous laquelle apparaît le texte, sans rien dire :

## supprimez les causes vous supprimez les accidents

LA DÉPUTATION DÉPARTEMENTALE DES ACCIDENTS DE LA CIRCULATION  ASSOCIATION NATIONALE DES ACCIDENTÉS ET DES DÉCÉDÉS DE LA ROUTE DE FRANCE 10000 PARIS 15<sup>e</sup> TEL. 01 42 50 10 10

L'objectif poursuivi est la découverte par les enfants de la fonction d'ancrage du texte qui permet de décider ou de confirmer qu'il s'agit d'une image descriptive ainsi que la mise en relation du texte et de l'image.

Ils identifient enfin de manière certaine le message pluricode comme **affiche publicitaire** malgré un débat :

A : "Normalement, quand on fait une publicité, c'est pas exactement ça"

B : "C'est pas forcément une publicité pour une marque"

C : "Le chat et le poisson, c'est des symboles".

Les enfants résolvent enfin le problème posé et concluent qu' "il y a 2 idées dans le texte qui ne correspondent pas, terme à terme aux deux images. Les 2 images sont séparées et ne sont pas séquentielles".

f) Activité de production en 2 étapes :

Transcodage du 2ème niveau (d'une restitution codée à une autre).

fa/ transcodage écrit :

Consigne :

"On pourrait proposer une autre situation pour le même texte", reformulée par un enfant : "C'est le même principe. Faut que ça illustre la même phrase".

L'objectif qui est assigné à ce nouveau transcodage est l'évaluation formative de la compréhension de la signification du message pour tous les enfants.

fb/ transcodage iconique :

M- "J'ai regardé vos textes. Il y a 2 façons de présenter le travail que j'ai trouvées intéressantes :

- le texte de Natacha (texte montré à la classe)  
Elle a écrit une 1ère partie correspondant à la moitié gauche de l'affiche, une 2ème partie correspondant à la moitié droite.
- Une autre façon de faire, c'est Sébastien :
- E- "Il a représenté ce qu'il avait écrit"

Consigne :

"Je vais vous rendre vos papiers et vous demander de traduire en images ce que vous avez écrit"

Les objectifs sont explicités par les enfants eux-mêmes :

M- "Pourquoi je vous demande de faire ça ?"

E1- "C'est pour se rendre compte si notre texte va"

E2- "Pour le lecteur, pour voir s'il comprend bien"

E3- "Pour voir s'il y a beaucoup d'images qui peuvent représenter la même chose".

Le schématisation en classes de substitution des différentes propositions enfantines aide à la vérification que la situation proposée par chacun entre dans le schéma ou sinon aide à comprendre pourquoi la mise en image de leur texte a été impossible :

Danger	Chat	prise de courant	trou en forêt	broussailles en feu
Victime	Poisson	enfant	personne	arbre
ce qui précède le danger	Gadenas	cache-prise	grillage	lance d'incendie

De l'image à l'image, le trajet didactique complexe est bouclé.

### III. ANALYSE CONTRASTIVE

Il va s'agir de repérer des ensembles de traits abstraits, d'analyseurs permettant de situer le choix des enseignants en matière de didactique des messages pluri-codés.

Pour chaque **variable didactique** (principe) envisagée, nous examinerons les **modalités de la variable en opposition** (classe de faits) actualisées par des classes d'actes (comportements, faits observables) appelés **indicateurs maîtres/indicateurs élèves**.

L'analyse est faite à deux niveaux :

- l'un **macroscopique** : qui tente de cerner le trajet didactique des maîtres M1 / M2.
- l'autre **microscopique** : **variable d'étude** qui porte sur "les approches métasémiotiques, dans et par les transcodages".

Elle traitera plus particulièrement :

- les trajets de transcodage,
- l'établissement des significations,
- les niveaux d'analyse du message pluri-codé et du message interprétant par une étude contrastive des 2 modes de travail didactiques" (3).

#### 3.1. Analyse macroscopique : Trajet didactique des maîtres

a) Nous avons pensé qu'entre les maîtres M1/M2 la **variable "types de messages pluri-codés scolaires ou non scolaires présentés dans la classe"** ne présentait pas de traits pertinents d'opposition

En effet: les 2 maîtres notent dans le questionnaire - qui leur a été respectivement posé - que, pour eux, les messages pluri-codés sont à la fois :

- auxiliaire et objet d'enseignement
- élément de l'environnement scolaire ou non scolaire.

**b) Variable "Fonction des messages pluri-codés" par rapport aux activités d'enseignement.**

**M2**

- Le maître utilise les deux fonctions des messages pluri-codés, auxiliaires d'apprentissage pour certaines activités, mais aussi objets d'apprentissage, traités en tant que tels :

- . recours aux messages pluri-codés dans le cadre de projets collectifs (cf. élaboration d'albums pour enfants),

- . attention portée sur les formes et la substance des messages pluri-codés et aux relations sémio-langagières dans le message pluri-codé,

- . utilisation des transcodages, à la fois comme interprétant du premier message et comme message nouveau,

- . attitude réflexive sur les transcodages donc développement d'une attitude métalinguistique et méta-sémiotique,

- . exploration libre d'abord, puis semi-dirigée dans une perspective de résolution de problème.

**M1**

- Le maître, quant à lui, a semblé privilégier (du moins dans l'activité observée) la fonction d'auxiliaire d'enseignement :

- . en effet, les images publicitaires sont sélectionnées et apportées hors de tout projet ou questionnaire préalable, définies a priori comme images publicitaires hors de toute investigation,

- . le texte étant dissimulé par le maître, elles sont avant tout l'occasion d'une activité d'expression, reposant sur une pratique sémiotique implicite de la part des enfants, ancrant la pratique langagière sur cette pratique sémiotique conçue comme saisie globale de la signification. L'objectif de la pratique langagière est essentiellement une visée grammaticale quant à la forme, la substance étant puisée librement dans celle de l'image.

**c) Variable : "Niveaux d'investigation" d'un message pluri-codé.**

- Le maître ne révèle pas la manipulation qu'il a fait subir à l'objet (texte soigneusement découpé), incitant les enfants à la formulation d'hypothèses quant au type de messages.

- Le maître identifie lui-même l'objet comme image publicitaire et indique d'emblée la manipulation (texte manifestement caché).

- Le maître propose, au cours de la lère phrase du travail, une exploration libre : il observe les stratégies de repérage des enfants, les niveaux d'interprétation, les analogies avec d'autres messages pluri-codés... Cette phase sert en quelque sorte de pré-évaluation au maître pour organiser la suite de l'investigation.

- Le maître fait établir les unités de signification à l'intérieur du message pluri-codé par similitudes (utilisation de la notion mathématique d'"isométrie" appliquée à la construction de l'image) et par opposition en s'appuyant sur la dénotation et en écartant la connotation très présente dans la lère phase.

- Le message pluri-codé ne va être traité en tant que tel, c'est-à-dire comme message à la fois iconique et linguistique, qu'à une étape tardive de l'activité :

- recherche des relations inter-codiques dans la formes de l'expression (2 chats/2 bocaux / 2 poissons et 2 phrases) pour montrer la cohésion textuelle.

- recherche des relations inter-codiques dans la forme du contenu (effet de chiasme) entre éléments du code iconique et éléments du code linguistique : "L'image dit, en premier, l'accident et en second comment supprimer la cause alors que le texte dit d'abord de supprimer la cause et parle après de l'accident" remarque Delphine.

- Le maître fait établir les caractéristiques de fonctionnement du message pluri-codé, comme message descriptif et non pas narratif à l'aide de transcodages.

- Enfin, il aide à percevoir le fonctionnement du message pluri-codé en tant que texte (message défini comme publicitaire) mais ne l'abordera pas véritablement dans cette étude-là en tant que discours (détermination de la situation de communication, efficacité sociale du message pluri-codé ; cf. impératif du Texte-Image métaphorique).

- Le maître s'appuie sur une investigation immédiate : "Je vous donne deux minutes", laquelle vise à la saisie de la signification globale de l'image.

- Il vérifie ensuite la conformité au niveau du contenu entre l'énoncé publicitaire produit par les enfants et les éléments de l'image. C'est ainsi qu'est écartée la proposition :

"Les informations commencent" pour l'image publicitaire des médicaments homéopathiques qu'il trouvait pourtant intéressants et sur laquelle il reviendra :

M : "Moi ce que j'aurais le mieux aimé, c'est votre publicité "les informations commencent". Ceux qui ont répondu ça ont confondu une photo et une image à la télé".

E : "Ça aurait pu être une photo dans un journal TV, pour annoncer le nouveau générique par exemple".

- En fait, la mise en relation textes/images est trop complexe : nombre d'images d'une part, nombre de textes (3 par image), d'autre part.

#### d) Variable : Modes d'intervention des enseignants"

Nous nous appuyons sur la distinction de M. Postic (4) entre :

- **La fonction d'encadrement** - qui "vise à organiser le travail, à définir les rapports entre les membres du groupe-classe, lors de l'exécution, et à contrôler ou apprécier les résultats".

- **La fonction d'information** par laquelle le maître "transmet un savoir choisi, élaboré, réorganisé en tenant compte des connaissances antérieures des élèves".

- **La fonction d'éveil ou fonction heuristique :**

"Le but est de donner une impulsion qui provoque la curiosité des élèves, qui cause des réactions, fasse naître des idées, déclenche une découverte active. L'élève cherche alors une réponse à sa propre interrogation, avec l'aide du professeur qui clarifie et mène une opération de synthèse".

#### M2

Pour le maître, au cours de l'ensemble de l'activité, la fonction dominante est la **fonction d'éveil**. - Le démarrage même de l'activité (image tronquée de son texte donc énigmatique) place les enfants devant une situation-problème.

M : "Qu'est-ce que c'est ça ?"

E1 : "Ca me fait penser à une pub".

E2 : "On dirait qu'on a décalqué deux fois le même chat".

E3 : "Y-a-t-il 2 chats différents ou est-ce le même chat ?"

- Lors de la 2ème séquence, le maître relance l'activité" en faisant reformuler le problème (qui n'avait pas été particulièrement souligné la fois précédente) :

M : "Est-ce que vous vous rappelez le problème qui s'est posé la dernière fois ?"

E : "On ne savait pas si c'était 2 fois le même chat ou si c'était 2 chats différents".

- Les deux hypothèses deviennent critères de tri pour classer les textes transcodant ce que dit l'image. Le maître aide à faire établir des critères de contrastivité entre les 2 ensembles de textes.

M : "Qu'est-ce qu'on peut dire encore en comparant les 2 productions ?"

#### M1

Chez le maître M1, au contraire, la **fonction dominante** est la **fonction d'encadrement**. Bien qu'il ait utilisé la même manipulation des messages pluri-codés (pages publicitaires), il supprime toute situation-problème en identifiant lui-même le message et en mettant en évidence la disparition du texte, en invitant les enfants à produire des textes au plus près du texte "réel", "en regardant bien l'image", dans le cadre d'une consigne grammaticale.

- Sans l'analyse du fonctionnement syntaxique et discursif des slogans publicitaires, le maître décide du mode d'évaluation des productions : "On va voir si les phrases que vous avez faites conviennent... Je n'ai pas dit si c'est bon ou mauvais. J'ai demandé si ça correspondait à ce que j'ai demandé". Le critère explicite d'évaluation est grammatical mais des critères implicites surgissent :

. la conformité au slogan publicitaire "réel" devient axe de lecture de l'image :

"Il fallait bien regarder. Ce n'était donc pas les chats qu'il fallait regarder mais les habits".

. la conformité au contenu de l'image :

"vous avez fait une erreur dans votre texte parce que vous ne connaissiez pas le contenu de l'image".



- Il conduit à une réflexion métacognitive sur le pourquoi des résultats du classement :

M : "A votre avis, pourquoi y-a-t-il eu, ici, 17 productions et 6 là ?" (17 textes narratifs contre 6 descriptifs),

les incitant à porter un avis critique sur la consigne même du maître telle qu'il l'avait formulée pour leur faire faire le textes de transcodage de l'image :

M : "Est-ce qu'il n'y a pas autre chose qui a pu vous influencer ?

E : "Si ! la consigne "Ecris l'histoire de l'image".

- A la fin de l'analyse métalinguistique du transcodage, le maître referme la boucle de questionnement : "Quel est le problème qui reste posé ?" car effectivement le problème de signification de l'image reste entier. Le maître stimule par une provocation amusée "On ne va jamais en sortir".

- La 3ème séquence s'ouvrira par la révélation de la supercherie en même temps qu'est révélé le texte publicitaire.

Le maître fait rappeler le problème puis, pour éviter de piétiner, le reformule :

"Posons la question autrement : est-ce une histoire ?", transférant ainsi sous forme de questions les conclusions de l'analyse métalinguistique à l'analyse métasémiologique.

- Devant le constat d'une bizarrerie par un enfant : "Le 2e poisson est tranquille dans son bocal", le maître transforme le problème initial :

"On aurait pu alors poser le problème autrement : un poisson ou deux poissons ?"

Cette action d'instigation amène immédiatement la constatation d'une incohérence textuelle dans l'image, si l'on fait l'hypothèse d'un seul poisson :

"Le poisson de gauche est dans la bouche du chat. Il est blessé. Il ne peut pas nager ensuite tranquillement dans son bocal",

démonstration reprise formellement par une autre élève :

"si on inverse les 2 images, c'est impossible que le 1er chat qui aurait le cadenas ait ensuite le poisson dans la bouche".

Mais, de manière contradictoire, avec cet encadrement fort, il réserve des marges de liberté aux enfants par le choix libre ou le vote ; elles constituent une place laissée à l'initiative des enfants :

M : "Je vous donne un questionnaire"

E : "Oh ! (déception). Je croyais que c'était un vote".

M : "Vous marquez une croix dans la case que vous choisissez : soit la vraie publicité, soit une des 2 phrases que nous avons sélectionnées. Derrière, vous marquez la publicité que vous avez préférée, celle que vous n'aimez pas".

Il ajoute "ensuite vous direz pourquoi", conscient de l'insuffisance d'argumentation d'un choix aussi affectivisé.

Enfin, à la fin de l'activité, il ouvre à deux projets possibles par des propos qui constituent une stimulation à poursuivre, sans doute d'une autre manière, dans l'investigation de l'image (en partant de la production) et dans l'expression écrite (en la rendant fonctionnelle) :

"On retrouvera vos réponses plus tard (justifiant l'inscription des fonctions de la publicité sous forme de dictée) si on fait une affiche".

"Pour la publicité que vous n'aimez pas, on peut écrire à Black et Decker (excitation des enfants). On va lui écrire, vous êtes d'accord ? chacun fera une lettre et on choisira".

La fonction d'information est essentiellement représentée par la récapitulation des différentes fonctions de la publicité proposées par écrit par chaque enfant, triées et dictées par le maître, l'écrit synthétique représentant

un mode d'évaluation du travail fourni qui sera, à son tour, évalué au niveau du code c'est-à-dire de la maîtrise orthographique.

une mémoire de l'activité pour d'autres activités éventuelles.

Le maître va inciter les autres à conclure :

M : "Ce qu'elle veut démontrer, c'est quoi ?"

E : "Qu'il y a 2 poissons et pas un".

Et il reprend la démonstration dont il n'est pas sûr qu'elle ait été suivie par tous :

"Si on garde les 2 images comme ça, dans cet ordre, on ne peut pas dire que le poisson est revenu intact dans l'aquarium. Si on inverse les 2 images, on ne peut pas dire non plus que le chat s'est enlevé le cadenas et a attrapé le poisson".

Il conclut en généralisant "Ce n'est donc pas une BD", réfutant ainsi la première hypothèse faite sur l'objet. La fonction d'information est faite de "fragments informatifs" proposés en situation et qui apparaissent le plus souvent comme éléments de conclusion et de généralisation lors d'une étape de la résolution de problème :

. A propos du transcodage :

M : "Qu'est-ce qu'ils ont fait ceux-là ?"

"Une sorte de **description**"

M : "Et ceux-là ?"

"Une **histoire**"

M : "Qu'est-ce que c'est, pour vous, une histoire ?"

"Ca se déroule, y'a des événements, ça se rétablit après."

. A la fin de l'analyse de l'image :

M : "Ce qu'elle a voulu montrer c'est qu'il n'y a pas d'enchaînement, que ce n'est pas une BD. Il y a deux dessins séparés et non pas séquentiels".

La fonction d'encadrement est très présente au début de l'activité. Le maître part cependant d'une consigne très ouverte :

"Vous allez dire tout ce que vous avez envie de dire à propos de ceci", mais intervient beaucoup, questionnant, distribuant la parole dans le groupe, cadrant l'investigation, matérialisant les conclusions par l'établissement de la liste des constituants de l'image au tableau. Puis cette fonction d'encadrement s'amenuise dès la 2ème séquence, à partir de la formulation du problème, au profit de la fonction heuristique.

**3.2. Variable d'étude :** "Approche métasémiotique des messages pluri-codés dans et par les transcodages".

L'analyse du trajet didactique des 2 maîtres met en évidence une utilisation radicalement différente des transcodages par M2 et M1.

### Ecrits générés par une image :

#### M2

- Le transcodage textuel de l'image est utilisé comme moyen de lecture de l'image :

"Ecrivez l'histoire de l'image".

Le transcodage, en se substituant à l'image, va servir à valider l'une ou l'autre des significations possibles de l'image.

- L'activité réflexive est d'ordre métalinguistique. Elle consiste à mettre à jour les critères linguistiques de classement des textes en 2 ensemble, ce qui conduit à l'opposition:

Descriptif / Narratif

#### M1

Le transcodage textuel a pour fonction de remplacer le slogan publicitaire caché et d'être un réinvestissement grammatical.

"Vous allez écrire une phrase qui aura à voir avec l'image. Vous faites 3 sortes de phrases. Faites des phrases courtes".

Le transcodage s'appuie sur un sentiment "épisémiotique" venu de la pratique sociale des enfants (lecture d'images publicitaires : fonction de la publicité / rôle du texte publicitaire).

- Les textes produits par les enfants sont des textes mis en parallèle à l'image (5). Ce sont des légendes, des définitions, des descriptions, des dénominations, mais aussi des slogans : aucun travail n'est mené quant aux types d'énoncés produits (assertifs, explicatifs, injonctifs, incitatifs...)

L'activité réflexive porte sur la conformité des productions aux structures grammaticales proposées par le maître.

### Ecrit générant une image

Le 2e transcodage textuel est un préalable à transcodage iconique.

Celui-ci doit servir d'illustration au texte publicitaire en se substituant à l'image analysée.

L'activité réflexive est alors métasémiotique, elle porte sur la relation image/texte.

Pour vérifier si les transcodages iconiques fonctionnent, les enfants mettent au point une grille d'analyse de ces transcodages.

Il n'y a pas de trajet du texte à l'image donc aucune activité explicitement sémiotique.

Celle-ci s'avèrera sans doute incontournable si le projet "Faire une affiche" aboutit.

## CONCLUSION :

Deux maîtres choisissant le même objet d'étude, lui faisant subir la même manipulation initiale peuvent être conduits - en fonction de leurs options pédagogiques - à des traitements didactiques radicalement différents.

Le maître M1 fait faire aux enfants un trajet simple : des images (non scolaires) à des textes non scolaires (puisqu'il s'agit de produire des slogans publicitaires), au moins scolarisés (puisque ces énoncés doivent répondre à 3 modèles grammaticaux).

Il n'y a pas d'analyse sémiotique ni métasémiotique de l'image, ce qui permet d'affirmer que le message pluri-codé n'est pas objet d'étude mais auxiliaire d'enseignement, en quelque sorte "pré-texte" à l'expression écrite.

Le maître M2 fait faire aux enfants un double trajet :

- de l'image au texte, par l'invitation
  - à mettre à distance et à objectiver les éléments de signification de l'image,
  - à construire 2 significations possibles par le transcodage et à caractériser les 2 types de transcodage.
  - à découvrir la fonction d'ancrage du texte publicitaire pour l'image polysémique.
- du texte à l'image, par l'incitation
  - à produire des textes métaphorisant le slogan publicitaire (mettant en évidence le pouvoir de généralisation de celui-ci).
  - à vérifier le bon fonctionnement du transcodage iconique, évaluation finale de la compréhension par tous de la signification de l'image.

Dans le cas du maître M1, l'intérêt est surtout centré sur le produit en conformité ou non aux normes indiquées, à l'application de la règle ou de la consigne. Il faut bien souligner, dans le même temps, les tentatives d'ouverture de ce maître (choix, votes, projets potentiels) confirmant le malaise pédagogique qu'il évoque lui-même, hésitant entre son ancienne fonction d'animateur et sa nouvelle fonction d'instituteur. La nouveauté même de cette fonction l'amène vraisemblablement à reproduire des formes de pédagogie traditionnelle, et à se conformer à la représentation qu'il se fait de l'école où il vient d'être nommé et à l'attente des familles.

Dans le cas du maître 2, l'intérêt didactique est surtout porté à la démarche, à l'appropriation de connaissances par les enfants (sous forme de résolution de problème).

Enfin, d'une manière générale, le maître met l'accent sur les processus métacognitifs, la prise de conscience des démarches, d'apprentissage aidant l'apprentissage lui-même.

## NOTES

- (1) Stage PAF (Plan Académique de Formation) : Avril 87 à Limoges "Communication sociales à l'école" animé par les membres du groupe Sémiotique de l'Unité français-INRP (R. Brethomé. M. Prouilhac. F. Sublet. M. Yziquel).
- (2) Stage PAF : Octobre 87 à Limoges "Lecture des messages Publicitaires" animé par F. Minot (PEN Poitiers) et M. Prouilhac (PEN Limoges)
- (3) Rapport de Recherche-Innovation du Groupe "Sémiotique", INRP, 1988
- (4) M. Postic : Observation et Formation des Enseignants, PARIS, Puf, 1977, repris et utilisé dans les travaux de recherche, par G. DUCANCEL, "Repères" n°58 (p. 74.75), INRP, PARIS, 1980 ; par J.P. JAFFRE, L'Écrit à l'École, (p. 20 à 31), équipes INRP, CDDP, Deux-Sèvres, 1987.
- (5) cf. "Images et écritures de textes à l'école" in Communication de M. YZIQUEL et F. SUBLET, INRP, Unité de recherche Français au Colloque International de Didactique du Français, Namur, Belgique (2 sept. 86).

### Dans le courrier de Repères

#### LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

#### Classes de textes / Textes de classe

N°79, septembre 1987

Numéro coordonné par ALAIN BOISSINOT et Jean-Louis CHISS

#### Au sommaire :

- «Classer les textes : visées didactiques et références psychologiques» :  
Jean-Louis CHISS, "Les types de textes et l'enseignement du français" - Daniel BAIN et Bernard SCHNEUWLY, "Vers une pédagogie du texte" - Denis LEGROS, "Structures, fonction et traitement du texte descriptif" - Jacques DAVID, "Identification et catégorisation des types de textes à la fin de la scolarité élémentaire".
- Classer les textes : perspectives littéraires et historiques :  
Alain BOISSINOT, "La problématique des genres" - Marie-Madeleine FRAGONARD, "La réflexion sur les genres littéraires au XVI siècle" - Philippe LEJEUNE, "Le récit de vie, un nouveau genre ?" - Alain BOISSINOT, "Lectures typologiques du Cid" - Hélène VIGNE, "La fable, entre textes et image" - Annie RIVARA, "Pour un référentiel d'analyse des textes narratifs".

Dans le courrier de Repères

**LE DESSIN ANIME A L'ECOLE**  
avec lui et grâce à lui une pédagogie moderne

par Maguy CHAILLEY, Yvonne COLIN, Jean-Jacques RENAULT  
Retz, septembre. 1987

Des activités centrées sur l'image, le son, le récit, activités intégrées à la vie de la classe (arts plastiques, musique, langue orale, lecture et écriture...).

**RACONTER UNE BANDE DESSINEE**

par Claude BUGNIET

Service de la Recherche Pédagogique, Genève, juin 1987

L'étude des textes recueillis (676 élèves de 9 ans) montre des différences très importantes d'un élève à l'autre, d'une classe à l'autre, pour certains critères. Ces différences s'estompent si l'on considère un grand nombre d'élèves.

**"GRAMMAIRE POUR ENSEIGNER LE FRANCAIS**  
à l'école élémentaire"

Genouvrier-Gruwez, Larousse, 1987.

Des idées-clés :

Une grammaire pour aujourd'hui - Une grammaire pour enseigner le français : De la théorie à la pratique. La classe de grammaire est un atelier linguistique. Des connaissances à acquérir. Une grammaire pour enseigner quel français ? Parler... et écrire ? Une grammaire sert surtout l'écriture -

Une grammaire pour écrire : L'écriture au travail. Plurilinguisme et langue maternelle. Fonder une langue nationale. Ecrire une langue commune. Le droit à la parole. Une peinture de la voix ? On ne "passe" pas de l'oral à l'écrit. Un instrument de communication ? Je pense ce que j'écris... Ecrire, c'est analyser. Ecrire, c'est penser autrement. Un lieu de signature. Ecriture et démocratie. Pour une pédagogie de l'écriture.

## RECHERCHE ET FORMATION DES MAITRES

### QUAND LA RECHERCHE RENCONTRE LES UTILISATEURS Utilisation des produits de la recherche en formation des maîtres

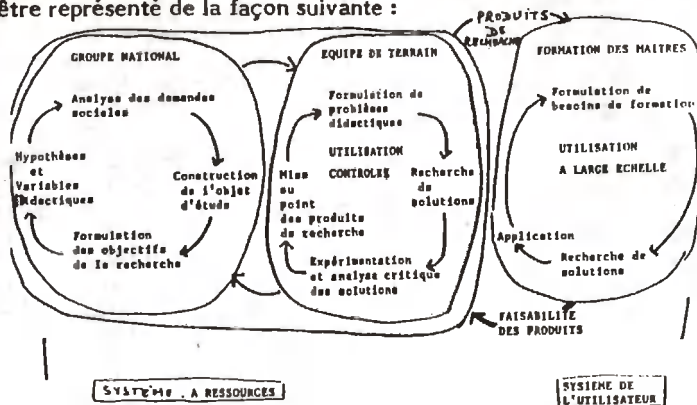
Claudine GARCIA-DEBANC  
Coresponsable du Groupe  
"Pratiques d'évaluation des écrits"  
Equipe INRP de Lozère

Nous désignons par "produits de la recherche", l'ensemble des savoirs nouveaux issus des pratiques de la recherche didactique. Leur diffusion est favorisée par la double appartenance institutionnelle du Professeur d'Ecole Normale, à la fois animateur de la recherche-action et formateur de maîtres.

Quels produits communiquer ? Par quelles stratégies de formation toucher efficacement les utilisateurs ? Comment éviter des dérives qui dénaturent les innovations proposées ? C'est sur ces questions que le présent article apporte le témoignage d'actions de formation réalisées en prolongement de la recherche "Pratiques d'Evaluation des écrits", souvent sollicitée pour des sessions de durées et de conditions institutionnelles diverses (1).

### I. RECHERCHE-ACTION ET FORMATION DES MAITRES : LE SYSTEME DE RELATIONS ENTRE PRODUCTEURS ET UTILISATEURS DE NOUVELLES CONNAISSANCES DIDACTIQUES.

L'ensemble des éléments du système présidant à l'élaboration des produits de recherche dans le cadre d'une recherche-action comme celle que nous menons, peut être représenté de la façon suivante :



Cette schématisation emprunte au modèle d'analyse des systèmes de formation dit modèle D & U (2), qui présente les actions de formation des maîtres comme cycles de résolution de problèmes. C'est parce qu'ils ressentent des difficultés dans leurs classes en matière d'évaluation des écrits et, plus globalement, de pédagogie de l'écriture que les enseignants demandent des stages de Formation Continue sur ce thème. Au cours de ces actions de formation, ils explicitent leurs demandes, se forgent des outils théoriques et pratiques, conçoivent des solutions qu'ils mettent à l'essai dans leurs pratiques, ce qui soulève de nouveaux problèmes et engendre de nouveaux besoins de formation.

Le système à ressources des producteurs de nouvelles connaissances didactiques leur propose, le plus souvent par le biais du formateur de maîtres, le PEN, des solutions et reçoit en retour à la fois un feedback sur l'opérationnalité et l'efficacité des solutions et des suggestions sur les problèmes nouveaux à traiter. C'est cette procédure d'échange que nous avons utilisée, par exemple, pour mettre au point l'organisation d'ensemble de l'un de nos produits de recherche, le fichier. Cet outil de formation des maîtres est destiné à apporter des réponses théoriques et opératoires aux problèmes que se posent les maîtres dans la mise en oeuvre d'une pédagogie de la lecture-écriture. Pour tenter de cerner les représentations et les besoins des maîtres, nous en avons tout d'abord interrogé un nombre important, en leur demandant de compléter la phrase : "Les enfants ont des difficultés à écrire parce que ..." L'exploitation des réponses a permis de dégager des points-clés qui pouvaient constituer des entrées possibles pour le fichier. Ces résultats, croisés avec les apports issus de nos travaux théoriques de référence, ont ainsi abouti à des ensembles de fiches sur les situations d'écriture, les objectifs, les critères d'évaluation, les procédures d'évaluation formative, les outils, la réécriture, le repérage des progrès des élèves... Chacune de ces parties comporte plusieurs types de fiches : fiches de synthèse proposant des clarifications minimales sur une notion-clé, fiches "pistes de réflexion", fiches d'analyse, exemples de pratique, pour tenter de répondre au plus près aux différents niveaux de besoins de formation des maîtres. Les premières ébauches de fiches réalisées par diverses équipes ont été "testées" au cours de stages de formation continue. La collecte des réactions des maîtres a déjà permis de corriger certaines formulations trop techniques, de mettre en évidence des dérives possibles dans l'utilisation de ces documents, de percevoir la nécessité de nouvelles fiches.

La dynamique des relations entre le système à ressources et le système de l'utilisateur favorise ainsi la crédibilité des innovations proposées aux yeux des utilisateurs futurs et enrichit les perspectives de la recherche, en la faisant adhérer au plus près aux besoins des utilisateurs futurs.

La description du système à ressources doit être nettement complexifiée par rapport au modèle D & U. En effet, dans notre dispositif de recherche, il est lui-même constitué de deux sous-systèmes en interrelation complexe, l'équipe de recherche-action de terrain à implantation départementale, constituée d'un ou plusieurs formateurs et de praticiens-chercheurs, et le Groupe National, regroupant les formateurs représentant les diverses équipes d'autre part. Or, les dynamiques de fonctionnement de ces deux sous-systèmes obéissent à des principes différents.



La dynamique du travail de l'équipe de terrain repose sur la résolution de problèmes rencontrés dans l'action didactique. Les maîtres volontaires pour conduire une recherche didactique, sont d'abord motivés par un désir d'améliorer leur action pédagogique ; ils sont à la recherche d'apports instrumentaux directement profitables à leurs élèves. Leurs attentes sont donc semblables à celles des utilisateurs futurs des produits de la recherche. Le travail engagé dans l'équipe de recherche permet une formulation plus précise des problèmes rencontrés, avec l'aide du formateur-animateur de l'équipe, une formation théorique et didactique des participants, la recherche de solutions par le biais de l'élaboration d'outils de formation au niveau-maître - par exemple pour notre recherche, la détermination de critères d'évaluation ou d'objectifs d'apprentissage pour la maîtrise d'un type textuel donné (3) - la mise à l'épreuve dans les classes des démarches construites et leur analyse - par exemple, l'observation des procédures d'élaboration des critères par les enfants -, le constat des effets d'apprentissage obtenus et la mise en évidence de nouvelles perspectives de travail, qui, à leur tour... engendreront un nouveau parcours de la même boucle.

Le groupe national, de son côté, opère une théorisation scientifique des innovations mises en oeuvre. Il analyse les demandes sociales en matière de recherches didactiques, construit son objet d'étude et définit le cadre conceptuel de ses travaux, repère et définit les variables didactiques déterminantes dans les innovations mises en jeu, analyse les résultats intermédiaires, réalise et publie les produits de la recherche, formule de nouveaux problèmes de recherche, qui, à leur tour, engendreront un nouveau parcours de la même boucle.

La position institutionnelle du PEN permet d'effectuer une double transposition assurant la liaison organique entre les deux sous-systèmes du système à ressources. Proche de son équipe de terrain et des maîtres qu'il reçoit en formation continue, il écoute leurs préoccupations, analyse leurs besoins de formation et leurs pratiques, et convertit ces analyses en problématique de recherche. Il est ainsi un "agent de distanciation par rapport au vécu immédiat, de synthèse, de problématisation" (4). Se tenant au courant des évolutions des problématiques de recherche des disciplines d'appui, linguistique textuelle, psycholinguistique, sciences de l'éducation..., il est à même de les transposer en problématiques didactiques. Ainsi, par exemple, de l'opérationnalisation didactique des travaux conduits en psycholinguistique textuelle (5).

## II. QUELS PRODUITS DE LA RECHERCHE-ACTION UTILISER EN FORMATION CONTINUE ET COMMENT ?

Compte tenu de la dimension fixée à cet article, je traiterai ici exclusivement de formation continue. En effet, l'utilisation des produits de la recherche en Formation Initiale me semble poser des problèmes différents, d'autant plus complexes à analyser ici que les modalités de formation initiale ont été très diverses ces dernières années et que chacune d'elles appelle un traitement spécifique.

Certaines recherches (6) ont essayé de mettre en évidence les critères qu'utilisent les enseignants pour évaluer les propositions de changement dans leurs pratiques pédagogiques. R. Vandenberghe, reprenant les travaux de Fullan, les résume à 3 :

- le critère de **congruence** : le changement répond-il potentiellement à un besoin ? Les élèves seront-ils intéressés ? Vont-ils apprendre ? Les comptes rendus des auteurs de l'expérience sont-ils crédibles ? En particulier s'harmonisent-ils aux situations personnelles de l'enseignant dans son propre établissement scolaire ? Les innovations proposées sont-elles compatibles avec l'image qu'a l'enseignant de lui-même et avec la façon dont il préfère communiquer avec les élèves ?

- le critère d'**instrumentalité** : le produit de recherche montre-t-il clairement ce que l'enseignant devra faire ? Des procédures précises sont-elles proposées ?

- le critère de **coût** : comment le changement affectera-t-il personnellement l'enseignant (temps, énergie, qualification nouvelle...) ? Quelle sorte de récompense recevra en retour l'enseignant en termes d'intérêt et d'enthousiasme des élèves ? Combien de temps et d'efforts sont nécessaires pour la mise en oeuvre des innovations proposées ? Le curriculum peut-il être facilement divisé en unités plus petites dans le cadre d'essais à court terme ?

Si nous appliquons ces critères aux innovations que nous proposons, nous pouvons constater que le critère de **congruence** est satisfait, étant donné les caractéristiques de la recherche-action. Les démarches diffusées ont en effet été expérimentées dans le cadre du fonctionnement habituel de l'école, dans des classes présentant une homologie sociologique avec celles des futurs utilisateurs. De plus, la durée des innovations permet une observation longitudinale des effets de l'apprentissage. Pour les mêmes raisons, le critère d'**instrumentalité** est pour une large part rempli : la description précise d'une démarche et de ses variantes dans diverses classes en innovation fournit à l'utilisateur des points de repères précis. Cependant, l'évaluation formative des écrits engage l'ensemble de la conception de l'apprentissage et de sa gestion dans la classe, ce qui confère un **coût** élevé à ce type d'innovation : nécessité de mettre en place des groupes de travail, de favoriser les échanges mutuels entre les enfants et avec d'autres classes, gestion différente du temps, partage du pouvoir d'évaluer...

Aussi ne suffit-il pas de communiquer ces résultats au titre d'informations pour susciter des innovations similaires dans les classes. Pour atteindre ce but, à savoir l'utilisation effective des produits de la recherche dans la pratique professionnelle, il est nécessaire de mettre en place des **stratégies de formation diverses**, à la mesure des objectifs de formation prioritaires, de la durée de la formation et du type de produit de recherche diffusé.

Voici quelques exemples de stratégies mises en oeuvre à propos de divers produits de la recherche "Pratiques d'évaluation des écrits". J'essaierai de présenter les enjeux de chaque type de démarche, d'en analyser les modalités et

les effets, et de mettre en évidence quelques-unes des précautions à observer dans la diffusion des innovations, pour éviter des dérives trop marquées.

## **2.1. Utiliser ou construire des grilles de critères pour analyser des textes d'enfants ?**

Les listes de critères mises au point dans le cadre de la recherche nationale pour l'évaluation de types de textes diversifiés, récits, textes explicatifs, comptes rendus (7), peuvent être considérées comme des produits de recherche facilement diffusables en formation des maîtres. En effet, ils ont l'avantage d'actualiser les notions de critères et d'indicateurs dans le domaine didactique et d'être directement opératoires sur des textes d'enfants, pour lesquels ils aident rapidement à dégager des points d'intervention pédagogique prioritaires.

Ainsi, disposant seulement d'une journée d'intervention dans un stage de pédagogie générale sur l'évaluation, j'ai choisi de faire travailler les stagiaires sur la notion de critère d'évaluation et son intérêt pour désintriquer les divers niveaux d'analyse dans un texte d'enfant. Fallait-il pour autant leur donner à appliquer la liste des critères formulés par telle ou telle équipe du groupe national ? Cela ne m'a pas paru souhaitable, dans la mesure où une stratégie de formation, comme toute situation d'apprentissage, me paraît exiger nécessairement qu'on prenne en compte les représentations des apprenants, qu'on les aide à les expliciter et à les confronter, et à les faire évoluer par l'appropriation de nouveaux concepts (8). J'ai donc monté une démarche de travail centrée sur l'élaboration et l'utilisation de critères d'évaluation par les maîtres.

Après une rapide mise au point méthodologique sur les fonctions de l'évaluation et le rôle central du concept de critère, les maîtres ont élaboré une liste de critères, les ont mis à l'épreuve d'une liasse de textes d'enfants, ont dégagé des points d'intervention prioritaires pour chaque groupe de textes. Cette tâche a donné l'occasion d'une clarification sur la structure narrative et son intérêt pédagogique.

La distribution de la grille de critères produite par le groupe national INRP "Pratiques d'évaluation des écrits" à propos des textes narratifs, communiquée en fin de journée, a seulement joué le rôle de structuration des apprentissages réalisés au cours de la séquence de travail proposée.

Ainsi conduite, l'intervention a permis de mettre en évidence :

- l'intérêt d'une critérisation pour dégager des lignes d'intervention didactique face à la complexité d'une production écrite ;
- la nécessité d'explicitier des objectifs de maîtrise d'ordre textuel en français et ainsi de dépasser le niveau de traitement de la phrase ;
- la nécessité d'une interaction lecture/écriture pour aider les élèves à construire et expliciter le schéma narratif.

Cependant le temps de formation disponible n'a pas rendu possible d'aborder des points capitaux, tels que la nature des destinataires des écrits produits dans la classe, la notion de projet d'écriture ou l'importance de l'élaboration des critères

par les enfants. Même si les effets de clarification didactique sont incontestables, une telle intervention peut apparaître comme techniciste et on peut douter de ses effets sur les pratiques effectives des maîtres dans les classes.

## **2.2. Présenter des outils d'évaluation formative construits par les élèves et décrire leurs modalités d'élaboration.**

L'avantage d'un tel support est de mettre d'emblée l'éclairage sur les démarches d'apprentissage des enfants. Ainsi avons-nous utilisé dans plusieurs stages la grille d'auto-évaluation pour la prise de notes élaborée dans la classe de CMI de Christiane Roger (9). Selon les cas, c'est l'institutrice de la classe ou le formateur PEN qui a conduit l'intervention.

Le moyen de présentation de l'outil peut être difficilement autre chose qu'un exposé sur sa genèse, son mode d'utilisation, les étapes de sa réalisation, son influence sur les apprentissages des élèves (avec présentation d'un échantillon des prises de notes de certains enfants sur un trimestre). L'activité des stagiaires consiste alors essentiellement à demander des informations supplémentaires sur la mise en oeuvre. Force de conviction importante, mais en même temps risque de passivité et de reproduction mécanique de l'innovation présentée.

## **2.3. Décrire dans son déroulement un projet d'écriture.**

Il est également possible de présenter l'ensemble d'une démarche conduite en classe dans toute sa complexité, sous la forme d'un journal de bord des activités d'écriture réalisées dans un laps de temps donné. Cette procédure présente l'avantage d'inscrire l'évaluation formative au coeur d'une démarche de production et de mettre en valeur les notions de destinataire, projet de texte... C'est la stratégie que j'ai choisie lorsque j'ai invité une autre institutrice de l'équipe, à venir présenter toutes les traces de l'élaboration d'un livre à choix multiple en CM : les stagiaires disposaient tous des brouillons des enfants, des outils construits dans la classe, du produit final, de l'échéancier des activités. L'intérêt d'une telle démarche est de démystifier la production (on voit là toutes les difficultés d'élaboration, tâtonnements...) et de laisser place à des interrogations précises sur la faisabilité du projet. Cela n'empêche pas tout de même une hostilité parfois sous-jacente ou en tout cas un certain scepticisme devant l'exigence de formation que suppose la conduite d'un tel projet.

Une trop grande exemplarité du projet présenté risque ainsi de nuire à la motivation des utilisateurs à mettre en place un projet similaire dans leur propre classe ou de diminuer leur capacité à le transposer de façon originale. Aussi, pour éviter un tel risque de modélisation, il peut être utile d'encadrer le récit et d'analyse du projet d'écriture par d'autres tâches que j'ai eu l'occasion d'expérimenter :

- analyse des obstacles rencontrés dans la gestion de projets d'écriture par d'autres membres du groupe ;

- ou mise en place d'un projet d'écriture à l'intérieur du stage et analyse des tâches ainsi réalisées ;

- ou bien encore, projection par les stagiaires des éléments à mettre en place pour réaliser le projet escompté, puis analyse critique des productions des élèves.

Toutes ces tâches visent avant tout à impliquer davantage les stagiaires, et à ne pas en faire de simples spectateurs-consommateurs d'expériences pédagogiques.

#### **2.4. Analyser ses propres pratiques d'évaluation des écrits.**

Tous les exemples de produits de recherche présentés jusqu'ici impliquent des **savoirs pour l'action didactique**. Il peut être également utile d'utiliser des produits concernant plutôt les **savoirs sur l'action didactique**, et ainsi d'être à même d'analyser plus consciemment les principes sous-tendant l'action didactique. C'est dans cette perspective que j'ai utilisé le tableau de topologie des lieux d'intervention didactique conçu par Gilbert Turco et l'équipe de Rennes et présenté dans *Repères*, n°71. Les maîtres - pour moitié déjà engagés dans la recherche depuis 3 ans, pour moitié nouveaux dans notre travail - ont d'abord eu à corriger individuellement comme ils en ont l'habitude, plusieurs textes d'enfants problématiques. Ensuite, par groupes hétérogènes de deux, ils devaient dégager les critères sous-jacents à leurs remarques. Enfin, une mise en commun nous a permis de faire la synthèse des remarques et de les inscrire dans les diverses cases du tableau proposé. Un tel outil a ainsi permis de visualiser rapidement les entrées stratégiques privilégiées dans notre recherche par rapport aux entrées seules prises en compte dans les pratiques dominantes (10).

Un tel produit de recherche peut ainsi aider à la conscientisation de la nature des innovations mises en jeu et constituer un outil d'analyse critique des pratiques.

#### **2.5. Lire les publications de l'Unité de Recherche Didactique du Français.**

L'utilisation de ce type de produits est beaucoup plus autonome, dans la mesure où la documentation est disposée en libre emprunt dans la salle du stage. Les stratégies de formation visent bien à rendre la lecture de ces articles possible, quelle qu'en soit la difficulté pour des enseignants peu habitués à lire des ouvrages didactiques. Certaines situations, en particulier la définition prévisionnelle de projets de travail, pouvant donner lieu à une exploitation au cours d'une seconde session, peuvent faciliter une appropriation active de ces textes.

Toutes les stratégies de formation évoquées ici présentent des traits communs : elle diffusent des produits de la recherche, mais en veillant toujours à **rendre les utilisateurs acteurs dans les situations de formation et dans la prévision**

**d'innovations pédagogiques éventuelles.** En effet, pour qu'ils soient diffusés de manière efficace, il importe que les produits de recherche constituent des ressources qui puissent aider les maîtres à résoudre des problèmes qu'ils se sont déjà posés. Toutefois, ces précautions ne mettent pas à l'abri de dévoiements possibles dans l'utilisation des produits de la recherche.

### **III. LA DIFFUSION DES PRODUITS DE LA RECHERCHE : UN LABORATOIRE SOCIAL SANS COMPLAISANCE.**

La diffusion contrôlée des produits de la recherche à l'occasion de situations de formation des maîtres permet de constater des écarts parfois importants entre l'esprit initial des innovations proposées et leur utilisation sur le terrain. Or ceux-ci sont significatifs des représentations dominantes chez les utilisateurs futurs. A la recherche alors d'affiner ses produits pour en limiter au maximum une contre-utilisation.

**Première dérive : le formalisme.** La notion de critère est adoptée, mais sans réflexion didactique sur la nature des critères. Sont alors construites et utilisées des grilles de critères, essentiellement d'ordre syntaxique et orthographique, qui ne constituent pas des aides à l'écriture efficaces pour les élèves. Dans la mesure où aucun objectif d'ordre textuel n'est défini, l'évaluation des écrits se borne à un constat des difficultés, certes un peu mieux objectivité mais qui ne remplit pas de fonction formative.

**Deuxième dérive : la normalisation des productions.** Nous insistons sur le fait que, pour être efficaces, les outils que nous proposons doivent être provisoires et évolutifs. Or, dans un premier temps d'essai d'innovation, les maîtres ont tendance à reproduire mécaniquement un outil proposé en stage. Ceci peut alors bloquer la dynamique des apprentissages.

**Troisième dérive : une dangereuse disproportion entre le temps de la pratique et celui de l'explicitation.** J'ai pu en observer les dangers au cours d'une leçon de CAFIMF par un élève-instituteur. L'ensemble de l'heure a été utilisée à commenter deux grilles par un jeu de questions-réponses du maître sans mise à l'épreuve de ces grilles sur la tâche d'écriture.

Ces dérives sont-elles des points de passage obligés dans la mise en place des innovations ? L'équipe de recherche elle-même n'y a pas toujours échappé, même si elles nous apparaissent plus caricaturales dans les classes des utilisateurs. Elles nous conduisent à être vigilants dans la diffusion des produits de la recherche, en évitant au maximum certains effets de lecture, de toutes façons inévitables. Le principe général à retenir pourrait être d'éviter la livraison de kits pédagogiques prêts à l'emploi, toujours susceptibles de sclérose rapide, mais de favoriser des essais se prêtant à une analyse critique.

## EN CONCLUSION : FORMER DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS...

Pour toutes ces raisons, une diffusion satisfaisante des produits de la recherche-action en formation des maîtres ne semble possible que si, dans une certaine mesure, avec bien sûr un degré moindre d'exigence et de contrôle, la **démarche de formation emprunte un certain nombre de caractéristiques de la démarche de recherche**. En effet, les conditions favorables à une appropriation par les maîtres des produits de la recherche-action sont les suivants :

- La possibilité pour chaque maître d'être lui-même **expérimentateur** dans sa classe, non par une application servile des produits proposés mais en réalisant des adaptations.

- La facilité de communiquer, de **confronter avec des collègues l'état des innovations engagées**, leurs effets, les interrogations qu'elles posent, ce que permet par exemple la programmation de stages de formation continuée sous la forme de plusieurs sessions.

- La présence au cours de ces échanges d'un **formateur de maîtres**, à la fois regard décentré et familier du terrain, dont le rôle est d'aiguiller vers une documentation didactique complémentaire, de relancer les analyses, de relativiser les effets constatés, de catalyser les projets.

- Eventuellement, l'existence de relations de travail continues entre deux réunions institutionnelles. De ce point de vue, la conduite d'actions sur l'évaluation formative des écrits dans une même école ou un même secteur géographique favorise la dynamique du travail, particulièrement si le travail d'équipe est déjà amorcé dans d'autres domaines disciplinaires (regroupement en EPS...)

- Enfin, des **vecteurs de communication** peuvent enrichir la portée des analyses : fichier des activités en cours conservé dans un local de l'école, cahiers tournants où chacun indique ses essais et les questions qu'il se pose, journaux de circonscription, brochures... Particulièrement dans une recherche portant sur l'écriture, il paraît stratégique de placer les maîtres en situation de produire eux-mêmes des écrits fictionnels ou explicatifs. Cela leur permet de se poser de nouveaux problèmes et de modifier leur attitude par rapport à la production écrite. Que ce soit la production d'un journal de stage à diffusion restreinte ou celle, plus professionnelle, d'une brochure éditée par le CDDP conçue par l'équipe de recherche (11), le travail d'écriture permet aux maîtres de se poser des questions sur le rôle de la socialisation des textes et de la lecture mutuelle en cours de production, des intérêts et des difficultés de la réécriture, du travail de titrage, de l'importance des normes de mise en page... Autant de contenus de formation traités au niveau du projet des adultes qui sont transposables pour tout projet d'écriture en classe. Sans compter que le plaisir pris dans cette réalisation ne peut rester sans incidences sur les attitudes de l'enseignant par rapport aux activités d'écriture avec ses élèves.

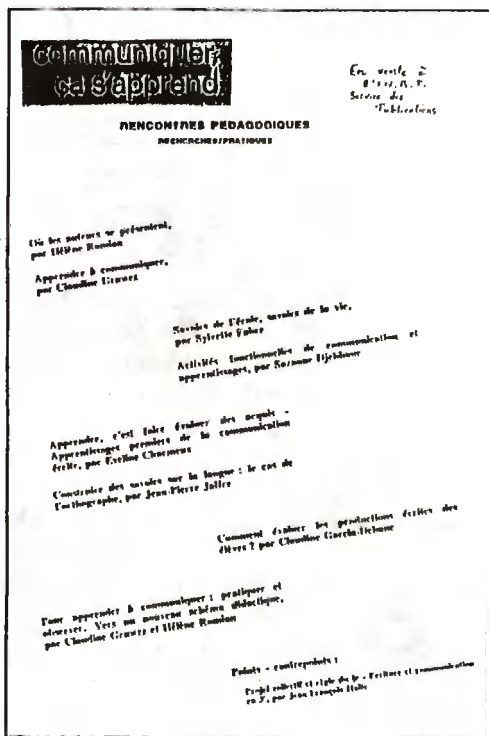
En bref, la diffusion des produits de la recherche didactique ne pourra s'opérer de façon satisfaisante que si chaque enseignant peut s'engager dans un travail d'analyse réflexive de ses propres pratiques. Le type d'actions de formation continue mis en place devrait y contribuer. Si nous avons mis en évidence l'homologie nécessaire entre situation de formation des maîtres et activité de recherche-action, une homologie aussi importante semble devoir exister entre pratiques de formation d'enseignants et pratiques pédagogiques dans les classes. D'où la nécessité de réguler les stages de formation continue eux-mêmes par des dispositifs d'évaluation formative.

#### NOTES

- (1) C'est ainsi que, dans les deux dernières années, j'ai assuré des stages de 3 à 5 semaines pour les instituteurs sur la pédagogie de la lecture/écriture et l'évaluation des écrits, des interventions plus ponctuelles dans des stages départementaux sur l'évaluation, ou des conférences pédagogiques, la coanimation d'un stage national IDEN-PEN sur la maîtrise de l'écrit à l'issue de la scolarité élémentaire, plusieurs stages de 3 jours sous l'égide de la Mission Académique à la Formation, à destination de professeurs enseignant le français en collège, un cours de sciences de l'éducation par correspondance pour des PEGC littéraires non titulaires du DEUG. Autant d'actions de formation sur l'évaluation des écrits différentes par leur durée (de 3 H à 5 semaines) le niveau d'enseignement concerné (école élémentaire ou collège), le statut et la formation antérieure des stagiaires (instituteurs ou professeurs, déjà sensibilisés ou non aux problématiques de l'évaluation), la focalisation globale de la formation (orientation disciplinaire ou de pédagogie générale), les modalités d'intervention (cours par correspondance, exposés, mises en situation des stagiaires, travail sur des textes d'enfants, élaboration d'outils...)
- (2) Michel HUBERMAN (1986), "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants", in *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, avril-mai-juin 1986, pp.5 à 15.
- (3) Voir par exemple les numéros de *Repères* produits par notre groupe, *Repères*, n° 63, 66, 73.
- (4) Hélène ROMIAN, Intervention au Colloque sur la Recherche-Action de l'INRP, octobre 1986.
- (5) Pour une diffusion de ces travaux, voir par exemple Michel FAYOL (1985), *Le Récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, Delachaux et Niestlé.
- (6) Travaux rapportés par Roland VANDERBERGHE (1986), "le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation" in *Revue Française de Pédagogie*, n°75, avril-mai-juin 1986, pp. 17 à 26.



- (7) Voir par exemple **Rencontres Pédagogiques** : "Communiquer, ça s'apprend", n° 11, 1986, ou le n° 73 de **Repères**, consacré aux critères d'évaluation et à leur élaboration par les enfants.
- (8) En cela, toute stratégie de formation, comme toute stratégie d'innovation, implique un changement, dans la mesure où la formation peut être définie comme une "intervention qui vise à aider l'émergence d'une réponse comportementale nouvelle" (BERBAUM, **Apprentissage et formation**, Que sais-je ?). Comme l'ont montré les scientifiques, il est capital de prendre en compte les représentations des apprenants pour organiser un apprentissage efficace.
- (9) Expérience développée dans **Pratiques**, n° 48, "Les écrits non-fictionnels", décembre 1985.
- (10) L'outil d'analyse et ses utilisations en formation des maîtres sont présentés dans **Repères** n° 71, "Construire une didactique".
- (11) Brochure : **Objectif : Ecrire**, CDDP de Lozère.



**TARIFS**  
(au 1er janvier 1988)

Abonnement annuel (3 numéros)	
France .....	98,00 F. TTC
Étranger .....	120,00 F. (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro .....	38,00 F. TTC

**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, Mlle .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N° .... rue.....

Localité..... Commune distributive .....

Code postal..... Ville .....

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M, Mme, Mlle .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N° .... rue.....

Localité..... Commune distributive .....

Code postal..... Ville .....

Cachet de l'établissement .....

Date .....

Signature .....

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : **INRP, Service des Publications, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.**

Toute commande doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant et libellé à l'ordre de : **M. l'Agent comptable de l'INRP.**

Pour les librairies, ne joindre aucun titre de paiement, une facture sera envoyée systématiquement

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

Pour les Revues et Collections, joindre un titre de paiement séparé, d'une part pour les abonnements, et d'autre part pour les achats au numéro.

**Rappel :** si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser la présente demande d'abonnement. Un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre souscription.

## REPÈRES

pour la rénovation de l'enseignement du français

L'état de recherches INRP en cours dans des classes d'écoles, de collèges :

- pour donner des idées d'innovation, donner à discuter ;
- pour montrer les apports possibles des pratiques sociales de la communication orale, écrite, et ceux 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 des maîtres

Un outil de formation et de recherche produit par des équipes de recherche-formation.

## NUMÉROS 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** - Problèmes de français
- n° 66 - **Des outils et des procédures pour évaluer les écrits**
- n° 67 - **Ils parlent autrement** - Pour une pédagogie de la variation langagière
- n° 68 - **Les dits de l'image** - Apprendre à construire du sens à partir de messages associant la langue et l'image
- n° 69 - **Communiquer et expliquer au collègue**
- n° 70 - **Problèmes langagiers** - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?
- n° 71 - **Construire une didactique** - Aspects de 4 recherches en français langue maternelle
- n° 72 - **Discours explicatifs en classe** - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (collèges)
- n° 73 - **Des critères pour écrire** - Elaboration et gestion de critères d'évaluation des écrits

## ABONNEMENT 1988

- n° 74 - **Images et langages - Quels savoirs ?**  
Existe-t-il des savoirs spécifiques aux activités dramatiques, à l'étude des messages publicitaires, à l'information documentaire, à la lecture des récits multi-médias ? Quelles approches didactiques, de la maternelle au CM, en formation des maîtres ?
- n° 75 - **Orthographe : quels problèmes ?**  
Quand on met un texte en espace et en mots, quand on étudie la substance graphique de la langue : quels problèmes poser et résoudre ? quels savoirs se mobilisent et se construisent ?
- n° 76 - **Eléments pour une didactique de la variation langagière**  
Comment les élèves peuvent-ils construire la notion de variation langagière ? Comment articuler leur expérience des messages sociaux, les pratiques langagières de l'école et les pratiques sociales de référence ?

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**  
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05  
Tél. : (1) 46.34.90.00