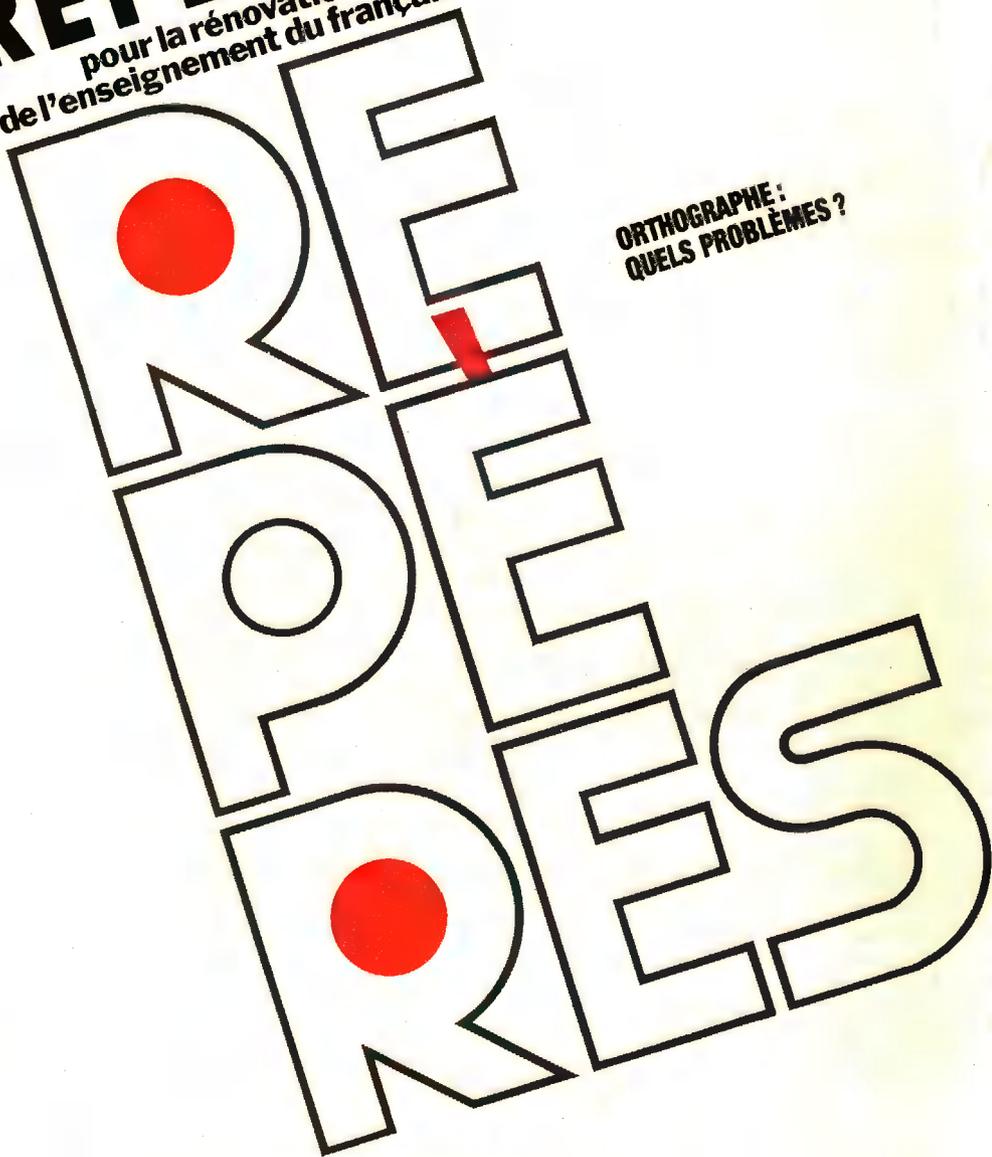


MAI
1988
N° 75

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français



ORTHOGRAPHE :
QUELS PROBLÈMES ?

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



ORTHOGRAPHE : QUELS PROBLEMES ?

- **ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE.**
De la gestion des marques de surface à la connaissance du fonctionnement du système graphique, par Gilbert DUCANCEL 1
- **LA GESTION DES MARQUES DE SURFACE AU COURS DES ACTIVITES D'ECRITURE**
Procédures, stratégies et savoirs mobilisés par les élèves, par Jacques RILLIARD 7
Etudes des comportements des maîtres face aux demandes des élèves, par Jean-Michel SANDON 19
- **RESOLUTIONS DE PROBLEMES D'ORTHOGRAPHE : "EN LANGUE"**
Découverte du micro-système des accents au CE1, par André ANGOUJARD 29
Savoir ponctuer et savoirs sur la ponctuation. L'exemple du point, de la virgule, du point-virgule au CE1, par Gilbert DUCANCEL 37
- **VERS DES PROJETS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE**
Répondre aux besoins orthographiques des enfants en situation d'écriture : Les outils de référence analogiques, par Rosine LARTIGUE et Suzanne DJEBBOUR 47
Adapter les stratégies d'enseignement aux stratégies d'apprentissage des élèves, par Bernard BLED 55
- **REFERENTS THEORIQUES ET DIDACTIQUES DE L'ORTHOGRAPHE**
Invariants, unités graphiques et didactiques de l'orthographe, par Jean-Pierre JAFFRE 67
- **UNE DOUBLE DIDACTISATION**
Aspects du traitement didactique des référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche "Résolutions de problèmes", par Gilbert DUCANCEL 81

Coordination du n°75 : Gilbert DUCANCEL
INRP-Département de Didactique (DPI) - Français (EFRI)
groupe Résolutions de problèmes
Composition : NS SERVICES



ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE

DE LA GESTION DES MARQUES DE SURFACE A LA CONNAISSANCE DU FONCTIONNEMENT DU SYSTEME GRAPHIQUE

Gilbert DUCANCEL

On n'échappe pas aux problèmes que pose l'enseignement de l'orthographe. On n'échappe pas au fait qu'un écrit mal orthographié n'est pas présentable, et qu'il pose des problèmes de lecture. On n'échappe pas au fait que l'évaluation des connaissances linguistiques à l'école comporte toujours celle du fonctionnement du système graphique.

Il est vrai que le domaine orthographique est, par excellence, celui des normes. Normes linguistiques, mais aussi, inévitablement, normes scolaires et sociales. Celles-ci sont directement légitimées par celles-là, paraissent moins arbitraires que dans d'autres domaines (modes d'énonciation, macro-structures textuelles,...).

Il est vrai aussi que la connaissance du fonctionnement du système graphique réalise une relation plus visible que dans d'autres domaines entre les métaconnaissances et les compétences pratiques, entre les savoirs sur le fonctionnement et la mise en oeuvre de celui-ci. A tel point que les difficultés des enfants à acquérir cette double compétence sont parfois considérées comme les symptômes d'une pathologie (dysorthographe, voire dyslexie) et traitées comme telles, alors qu'on ne formulera pas un tel diagnostic à propos d'enfants qui ne produisent pas aisément toutes les phrases de base du français, par exemple...

Les enseignants et le public oscillent par ailleurs entre deux représentations de "l'orthographe", l'une selon laquelle tout ou presque y est aléatoire, l'autre selon laquelle tout ou presque y est prédictible. Et ces représentations rendent toutes deux compte d'aspects d'une réalité singulièrement complexe...

D'autres recherches que les nôtres peuvent et doivent informer les enseignants en ce qui concerne les troubles graphiques et leur cure, le poids scolaire et social des performances orthographiques, la structure et le fonctionnement du système graphique du français... Les recherches en didactique du français ont-elles, pour objet, entre autres, d'étudier les problèmes que pose l'enseignement de l'orthographe aux maîtres et aux formateurs de maîtres, et d'expérimenter, proposer les voies qui paraissent les plus propices à l'apprentissage. Le groupe "Résolutions de problèmes de français" de l'INRP apporte, dans ce numéro, sa contribution, telle qu'il peut la formuler aujourd'hui,

avec les acquis de quatre ans de recherche (1), mais aussi avec les questionnements qui guident actuellement la poursuite de son travail.

La gestion des marques graphiques est, selon nous, une des composantes de l'activité rédactionnelle et doit être enseignée comme telle. Elle est une partie importante, peut-être la plus importante, de la gestion des marques linguistiques de surface. En effet, un discours n'est pas réalisé, un texte n'existe pas tant qu'ils ne sont pas mis en espace et en mots, tant qu'ils n'ont pas leur "apparence perceptible (...). Cela ne doit cependant pas faire oublier que l'utilisation des marques graphiques commence dès le début de la production écrite" (2), et que les problèmes qu'elle pose y interagissent continuellement avec ceux d'autres niveaux linguistiques.

Cette interaction peut être extra-linguistique, relever de la succession des actions dans l'exécution d'une tâche d'écriture par les élèves. Par exemple, commençant d'écrire une lettre, des élèves de cours préparatoire (Équipe d'Abbeville 1) se demandent comment on écrit "Cher Monsieur", puis comment on s'adresse à un Monsieur qu'on ne connaît pas (lui demande-t-on des nouvelles comme aux correspondants ?), puis comment on écrit "Est-ce que" pour lui demander ce qu'on veut obtenir de lui, etc... L'action du maître vise alors à ce que les problèmes graphiques se formulent et se résolvent de façon à ce que la rédaction s'effectue, que le texte existe matériellement et respecte la norme orthographique, mais il veille aussi à ce que les élèves ne perdent pas de vue son adaptation au projet d'écriture, la nécessité de sa cohérence, etc... La question de ce qui peut et doit se formuler et se résoudre, quant aux marques graphiques, en situation d'écriture, de ce qu'il vaut mieux différer, ou qui ne peut se formuler et se résoudre que plus tard, avec une prise de recul, est une des principales questions sur lesquelles nous continuons à travailler. On se reportera, dans ce numéro, aux articles des équipes de Macon et de Melun.

Dans d'autres cas, l'interaction entre l'entrée graphique des problèmes d'écriture et les autres entrées linguistiques concourt ou est indispensable à la résolution des problèmes graphiques eux-mêmes. L'analyse, par les équipes, des difficultés graphiques des élèves les conduit alors à s'appuyer sur cette interaction, soit en situation, soit après celle-ci, mais alors avec un rappel du contexte discursif. Il peut s'agir de problèmes concernant des signes de ponctuation, des formules interrogatives par opposition à des formules assertives, des aspects de la morphe-syntaxe verbale, des marques de citation... (1)

Dans tous les cas, en situation d'écriture, les problèmes émergent de façon peu explicite, les alternatives graphiques ne sont, le plus souvent, évoquées que de manière allusive, les critères de choix ne sont guère justifiés. La résolution intervient essentiellement par analogie. Les élèves sont conduits à se référer à leurs savoirs antérieurs, à des graphies auxquelles ils se reportent (dans des textes lus précédemment par exemple), à des outils collectifs (voir, dans ce numéro, les "outils de référence analogique" élaborés par l'équipe de Melun). Cependant, la succession et l'articulation de ces solutions par analogie doit être analysée de plus près (c'est ce que fait J. Rilliard dans son article), afin

d'appréhender les procédures et les stratégies qui s'y manifestent, afin que l'intervention des enseignants en soit informée (article de J.M. Sandon).

Dans tous les cas aussi, l'analyse de la démarche analogique des élèves montre qu'ils mobilisent un savoir bien réel sur le fonctionnement du système graphique. Ainsi, les élèves du cours préparatoire dont nous parlions tout à l'heure utilisent avant tout l'hypothèse phonogrammique, en repèrent plus ou moins les limites, et y adjoignent une hypothèse morphogrammique qu'ils mettent à l'épreuve. Voulant écrire "Il faut", ils se reportent à une fiche récapitulative des mots en /o/ où figurent fléau et faux. Ils optent pour au. Pour la terminaison, ils hésitent entre x (par analogie avec faux) et t. Ils se reportent alors au texte d'une recette, cherchent et trouvent Il faut, et écrivent t.

Cette manifestation, en situation, de savoirs sur le fonctionnement du système graphique souligne que la construction de compétences et de connaissances étendues, structurées, ayant une plus grande puissance opératoire et un caractère plus réflexif, nécessite des séquences spécifiques de résolutions de problèmes orthographiques. Ce sont de telles séances que les articles d'A. Angoujard et de G. Ducancel analysent.

Quand il s'agit de prendre du temps et du recul pour résoudre un ou des problèmes qui se sont posés en situation et, avant tout, de réinvestir ce qui a été trouvé dans la rédaction qui a posé problème, dans son prolongement, ou dans une autre rédaction d'ores et déjà projetée, c'est-à-dire que quand ce qui motive et tire en avant la résolution de problème, ce sont les tâches d'écriture actuelles, nous proposons de parler de "résolutions différées" par rapport à la situation d'écriture. Les savoirs visés et construits sont alors plus explicites et plus larges que dans les résolutions en situation, mais ces savoirs opératoires restent en partie dépendants du contexte et de la tâche qui leur a donné naissance. Leur transférabilité à d'autres contextes et à d'autres tâches n'est pas assurée ; au moins, elle n'est pas explicitement visée par le maître ni envisagée par les élèves. L'opérativité est avant tout hic et nunc.

Cela ne doit cependant pas conduire à penser qu'il s'agit là de résolutions de problèmes bâtardes et dont on pourrait faire l'économie. Au contraire. Ces résolutions différées s'appuient sur les erreurs et les savoirs manifestés en situation, analysent leur contexte, procèdent à une abstraction, formulent des relations d'une certaine extension. Elles sont donc à la charnière des résolutions en situation et des résolutions "en langue" dont nous allons parler. Elles sont celles qui sont le plus à la portée des plus jeunes de nos élèves.

Quand ce qui motive et ce qui tire en avant les résolutions de problèmes, c'est avant tout la description et l'explication d'un fonctionnement, hors du contexte strict où s'inscrit le problème traité, mais en prenant en compte les caractéristiques pertinentes de ce contexte et d'autres contextes, nous proposons de parler de "résolutions décrochées" de la situation d'écriture. Il s'agit alors de résolutions "en langue" (2). Les savoirs opératoires visés ont une plus grande extension que précédemment. Ils visent un fonctionnement, voire un secteur du système graphique (par exemple, la segmentation par le point, la virgule, le

point-virgule dans l'article de G. Ducancel, les accents dans celui d'A. Angoujard). Ici, on vise aussi des **savoirs conceptuels** ayant trait au système, plus ou moins élaborés et formalisés selon l'âge des élèves. Cela fait que les savoirs qui s'y construisent sont plus heuristiques. Ils structurent également davantage la connaissance mais aussi, nous le pensons, le maniement du système graphique.

Les approches métalinguistiques des faits graphiques dans les résolutions différées et décrochées rendent compte de la valeur heuristique des apprentissages qui s'y réalisent. Nous avons pu repérer trois types d'approche (1) (2). **Une approche classificatoire** : on "met ensemble" ; on regroupe selon des critères qu'on explicite autant qu'on peut. Elle domine chez les plus jeunes élèves (maternelle-CP). Chez des élèves plus avancés (cours élémentaire), cette approche sert de point d'appui pour la formulation d'explications, selon une **démarche inductive**. Les élèves les plus avancés maîtrisent et généralisent l'approche inductive et commencent à employer une **démarche hypothético-déductive** s'appuyant sur une connaissance de plus en plus étendue du système et de ses fonctionnements.

Précisons qu'évidemment chaque approche se manifeste chez tels élèves avant qu'elle ne devienne dominante chez eux, et que, chez les mêmes, les trois approches peuvent coexister et s'articuler. Il s'agit avant tout, pour nous, d'identifier les moyens qu'emploient les élèves, afin de favoriser leurs progrès et de proposer aux maîtres des objectifs de méthode pour tout le cursus élémentaire, en relation avec les différents types de résolutions de problèmes mis en oeuvre.

Ajoutons que ces approches qui sont clairement identifiables en résolutions différées et décrochées, ne le sont pas aussi nettement en situation d'écriture, et peut-être même n'y existent pas. Le repérage et l'identification des approches (épilinguistiques plus que métalinguistiques) des élèves en train d'écrire deviennent alors nécessaires (voir l'article de J. Riiliard) si nous voulons que les objectifs de méthode que nous proposons aux maîtres couvrent tout le champ didactique de l'orthographe.

Les savoirs qui se manifestent et qui se construisent dans les résolutions de problèmes en situation, différées et décrochées, renvoient à la **notion d'invariants**, c'est à dire à "des propriétés, des relations, des modes de fonctionnement, qui se conservent et se retrouvent quand (...) les contextes linguistiques changent" (1). J.P. Jaffré analyse dans ce numéro les invariants graphiques et leurs relations avec la théorie linguistique. C'est un point tout à fait fondamental pour la didactique de l'orthographe, et nous renvoyons le lecteur à son article. Chacun des autres articles de ce numéro pointe, quant à lui, les invariants repérés et construits par les élèves dans les activités analysées.

Nous voudrions, pour conclure, souligner le rôle programmatique de l'analyse des invariants. Avec l'identification et l'analyse des approches épi et métalinguistiques des élèves, celle des invariants construits et maîtrisés par eux est déterminante pour **permettre aux enseignants de concevoir, de mettre en**

oeuvre et d'évaluer des projets d'enseignement/apprentissage de l'orthographe, à court, moyen et long terme. L'article de B. Bled aborde cette question qui est maintenant au coeur de notre recherche.

Au point où nous en sommes, nous posons que :

- la théorie linguistique joue un rôle déterminant dans la formulation des invariants orthographiques qu'on se fixera comme objectif pour un niveau ou une période scolaire donnés. C'est une première didactisation, celle des référents théoriques ;
- une seconde didactisation procède de la construction effective d'invariants en classe, de leur analyse, de leur évaluation (3). Il s'agit de la didactisation des objectifs d'enseignement.

C'est cette seconde didactisation qui fonde l'élaboration de projets d'enseignement/apprentissage aussi explicités et négociés que possible selon l'âge des élèves, régulés et évalués aussi paritairement qu'il est possible aussi. En retour, la mise en oeuvre et l'évaluation de ces projets interrogent les objectifs initiaux des enseignants mais aussi la théorie qui les a suscités.

NOTES

- (1) G. DUCANCEL, **Apprendre le français en résolvant des problèmes**, Rapport de recherche du groupe "Résolutions de problèmes de français", INRP, à paraître.
- (2) J.P. JAFFRE, dans "Problèmes d'écriture", Coll. **Rencontres pédagogiques**, INRP, n°19, 1988.
- (3) G. DUCANCEL, dans "Construire une didactique", **Repères**, INRP, n°71, 1987.

Dans le courrier de Repères

LIRE A LA MATERNELLE
L'enfant à la rencontre des écrits

par Michelle ERENA, Marie-Claude LACROSAZ, Gérard BASTIEN, Nadine DECOURT

Editions Privat, Coll. Mésopé, juin 1987

Aider les enfants à comprendre que l'écrit est porteur de sens, à distinguer différents supports d'écrits, à interroger l'écrit et saisir la diversité de ses fonctions.

La lecture, un passeport pour la réussite.



- Intervention de Monsieur le Recteur NESLIAND
- André CHERVEL : Remarques sur l'histoire de l'enseignement de la lecture
- Jacqueline LÉVASSEUR : Evaluation de l'enseignement à l'école élémentaire "De la continuité des apprentissages" Passage C.P. - C.E.1
- Gérard CHAUVEAU : Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?
- Gilbert DUCANCEL : Propositions pour l'enseignement de la lecture pendant la scolarité obligatoire
- Colette RINGOT : L'échec en lecture n'est pas une fatalité
- Monique JIHAN, Dany GOETZKE, Gilbert DUCANCEL : Apprendre à lire de la maternelle au collège
- Guy FAUCON : Lecture et informatique
- Françoise VANISCOTTE : L'enjeu des bibliothèques d'écoles Les leçons de l'histoire
- Geneviève PATE : La bibliothèque publique et son partenaire privilégié : l'école
- Yves PARENT : École et bibliothèque(s)

CRDP d'Amiens.

**LA GESTION DES MARQUES DE SURFACE
AU COURS DES ACTIVITES D'ECRITURE**

**PROCEDURES, STRATEGIES ET SAVOIRS
MOBILISES PAR LES ELEVES**

Jacques RILLIARD
Equipe de l'Ecole Normale de Macon.

L'enseignement de l'écriture de textes à l'école élémentaire vise à ce que progressivement, et de plus en plus réflexivement, les élèves maîtrisent l'ensemble des contraintes qui régissent l'activité rédactionnelle. Parmi ces contraintes figure la gestion des marques de surface, répondant au souci de lisibilité, de mise en page, de ponctuation et d'orthographe au sens courant.

L'apprentissage de la gestion de ces marques par les élèves quand ils écrivent pose au maître un redoutable problème d'enseignement. Comment intervenir ? Comment éviter que les élèves se focalisent sur cette question au détriment des autres aspects de l'activité ? On comprend qu'ils puissent être enclins à traiter à part, hors situation d'écriture, les problèmes de surface ou encore à suppléer eux-mêmes les incompétences des élèves.

Nous pensons, quant à nous, que l'enseignement de l'écriture, pour être complet, doit aider l'élève à prendre en compte, en situation, toutes les contraintes de l'activité rédactionnelle. Il s'agit, pour nous, d'intégrer le savoir orthographe dans la compétence de communication écrite. Cela n'exclut pas, mais au contraire implique, en situation ou différées, des mises à distance par rapport au premier jet. C'est pourquoi nous mettons en place des cycles d'écriture : une étape de premier jet, une relecture différée, d'éventuelles réécritures et enfin une mise au net finale. L'hypothèse est que ces cycles favorisent l'émergence de problèmes de tous ordres, sans exclusive aucune. Ainsi les marques graphiques de surface sont-elles des composantes d'une activité complexe et non un objet construit auquel est portée une attention exclusive. Dans quel sens peut-on dès lors parler de résolution de problèmes en situation pour ce qui est de cet aspect particulier de la mise en mots ? Ce que l'on sait actuellement de la perception de l'écrit par les enfants et du rôle des phénomènes de surface dans la mémoire ou les opérations cognitives complexes, invite à penser que la question est difficile mais non sans objet.

Les attitudes, les interventions des maîtres, gagnent à s'appuyer sur le repérage et l'analyse des comportements des élèves quand ils écrivent. C'est pourquoi l'équipe de Mâcon a procédé à une observation de ceux-ci, dont cet

article rend compte. Les comportements observés (réponses en actes aux difficultés rencontrées, savoirs procéduraux et stratégies métalangagières...), argumentent déjà certaines réponses didactiques : il est impossible aux enfants de séparer les composantes de surface et le fonctionnement des textes ; ces aspects s'opposent plus dans l'idée que s'en font les adultes que dans l'activité rédactionnelle des enfants.

Notre observation a pris appui sur une situation de réécriture de divers textes narratifs par des groupes de trois ou quatre élèves, dans le CMI de P. Colomb, à l'Ecole Annexe de Mâcon. L'objectif du maître est d'aider les élèves à prendre conscience des différentes sortes d'écrits qui pourront former, au terme de séances d'initiation à la voile, un Livre de voile dont les destinataires seront les parents. Projet à la dimension de l'année scolaire, qui suppose donc un certain nombre d'étapes au cours desquelles les enfants préciseront l'image qu'ils se font du produit. La réécriture implique qu'un travail de relecture a été fait. La situation de groupe favorise la verbalisation des opérations de reformulation écrite induites par la consigne. C'est dans ces conditions que nous avons évoqué le souci orthographique : il fallait extraire d'un texte une aventure pour en faire un récit autonome, **que quelqu'un qui ne connaît pas la voile puisse comprendre**. Les enfants étaient avertis qu'on leur demanderait comment ils avaient travaillé et comment ils s'y étaient pris pour éviter les fautes d'orthographe.

Grâce aux données recueillies lors de cette séance, il est possible de décrire un ensemble de comportements orientés vers la tâche, principalement des interactions verbales et des traces écrites. Ces comportements ont tous une fonction principale de régulation de l'activité, ce que signifient les enfants lorsqu'ils disent : **allez, on travaille !**, ou lorsqu'ils s'interrogent sur le sens de la consigne, discutent des conditions matérielles de réalisation, de la répartition des rôles. On ne relèvera pour l'analyse que les comportements liés directement aux opérations de production du texte. On peut les décrire a priori : copies, suppressions, ajouts, substitutions, déplacements. Chacune de ces décisions engage des négociations entre enfants, qui peuvent concerner tous les aspects de la langue, du texte, de la communication.

Le caractère métalangagier de la plupart de ces négociations nous retiendra tout particulièrement : il donne des informations sur la production du texte comme objet de langage et donc sur les raisons des décisions prises à son égard. On entendra métalangagier dans un sens large, car la description des échanges entre enfants conduit à constater de constants glissements entre les domaines : un enfant présente une "correction" d'allure orthographique, il remplace **passées** par **posées** dans la phrase : **quand on les avait passées, les bateaux voguaient sur l'eau un peu n'importe comment**. Sa raison : "ça ne veut rien dire". L'auteur vérifie alors que le mot qui avait été écrit était bien **passées** et non la surcharge **posées** qui le rend difficilement lisible : glissement du signifié au signifiant. Puis retour au signifié : les fillettes replacent la phrase dans son contexte, "Il nous a installées sur un Optimist et on est parties pour les bouées", donc **les a pour antécédent bouées**. Mais Maxime n'est pas satisfait, la négociation se poursuit sur le référent. Il s'agit de savoir si **réellement** on a posé les bouées : "est-ce qu'on les a posées, les bouées ? - Ben oui, on les a posées,

tiens !". Et, dernier glissement : "Est-ce que nous, on les a posées ? - Non." La représentation triadique du signe : signifiant, signifié, référent, rend bien compte de ces changements de domaines, constants dans les négociations, même entre adultes. Suivant le modèle proposé par Catherine Kerbrat-Orecchioni (*Les négociations conversationnelles*, Verbum, t.VII, fasc.2-3, p.223-243), il y a de fréquents va-et-vient, lorsque les interlocuteurs cherchent à harmoniser les éléments de leur collaboration verbale, entre la convenance d'un élément verbal comme signifiant et sa propriété quant au signifié.

Ces mêmes glissements posent un redoutable problème d'interprétation quand il s'agit d'enfants : doit-on considérer qu'ils examinent systématiquement les diverses facettes de la question ? Cela nous paraît improbable pour la "correction" de Maxime. En revanche, dans la discussion qui suit, le groupe a l'air de maîtriser assez clairement les passages d'une question à l'autre. Il n'en va pas de même dans tous les groupes, où le phénomène se reproduit assez souvent. Un enfant proteste contre l'expression : il a eu un peu peur, parce que "c'est pas joli" (peu peur). Il lui est répondu que c'était pourtant bien cela : "je n'avais pas peur", j'avais un peu peur". On constate que l'enfant glisse du signifiant au référent, puisque son argument n'est pas linguistique. Il n'est pas possible de trancher entre diverses possibilités : les enfants préfèrent-ils faire prévaloir la précision un peu malgré la rencontre des consonnes, ou parce qu'ils n'ont pas trouvé d'équivalent satisfaisant de cette expression, ou encore parce qu'ils ne distinguent pas deux aspects dans la question ? La fréquence de situations analogues et, en particulier, le cas des erreurs orthographiques "du troisième type", suivant l'expression d'André Angoujard à propos de l'amalgame du passé composé et de l'imparfait (*Repères* n°63, p.39 sq.), rend plausible la troisième supposition à l'égal des autres. Nous allons voir maintenant pourquoi la complexité des phénomènes liés à la prise de conscience des éléments les plus formels du langage nous invite à penser que les enfants passent d'une situation d'indistinction où ils ne peuvent pas sélectionner les différentes composantes langagières de la tâche à une maîtrise progressive conditionnée par une possibilité de représenter verbalement l'objet qu'ils travaillent.

INTEGRATION DU SIGNIFIANT DANS LE METALANGAGIER

Sans qu'il soit possible de l'isoler complètement, la négociation des signifiants est toutefois une réalité repérable. Ce qui rend sa description délicate c'est qu'elle se fait parfois de manière implicite. Aucune difficulté quand l'échange nomme terminologiquement la réalité : "Pourquoi une majuscule à Optimist ?". Il faut toutefois que le terme soit employé proprement. On s'y retrouve bien encore quand la réponse est explicite, même si le nom propre n'est pas nommé : "C'est une marque commerciale." Lorsque l'aspect métalangagier apparaît plus implicitement, il faut tenir compte de l'ensemble de l'échange : "Clotilde à la voile... ça s'écrit comment ? - Tu peux mettre un h après le t si tu veux - (un troisième). Moi je préfère mettre sans, c'est dégueulasse avec un h (c'est-à-dire que ce n'est pas beau) - Pourquoi ?... tu veux que je te l'écrive ? - Non... - Oui, c'est ça." Tout se passe comme si Clotilde avait correctement interprété la question, donc on considérera que telle était la

demande implicite du premier locuteur. Il s'agit encore d'une verbalisation, même si elle se rapproche de ce que A. Culioli appelle l'épilinguistique. Aussi délicates soient-elles, ces distinctions entre l'implicite, l'explicite et le terminologique nous paraissent importantes pour étudier les stratégies mises en oeuvre par les enfants au cours des négociations concernant les marques de surface.

Voici l'exemple le plus complet qu'il ait été possible d'observer dans cette séance de réécriture. Il servira à esquisser une problématique avant d'envisager la solution qui rendrait compte au mieux de l'ensemble des données. Colonne de gauche : le dialogue. Souligné, le métalangagier : implicite, explicite, terminologique. Enfin, à droite ou en majuscules, les étapes et appuis d'une stratégie. Les enfants sont en train d'écrire : "Anthony raconte un de ses petits malheurs," Nicolas vient d'écrire "petits" :

NICOLAS ARRETE D'ECRIRE :

Nicolas. - Un de ses petits... un "s" à petits ?

Maître. - Qu'est-ce qui peut vous aider ?

Frédéric. - C'est un seul malheur.

Nicolas. - Un seul de ses petits malheurs, ça fait plusieurs !

Frédéric. - Moi, j'm'en fous si je fais des fautes !...

FREDERIC ECRIT "petit" :

Nicolas. - Ca... tu vois...

NICOLAS ECRIT "petits".

L'ACTIVITE CONTINUE

Anthony. - Fini !

Maître. - On peut le mettre à la machine ? comparer vos textes.

explicite

implicite

implicite

DOUTE

DEMANDE D'AIDE

RENVOI

COMPETENCE (FREDERIC)

COMPETENCE (NICOLAS)

CONFLIT NON REGLE

ACCOMPLISSEMENT
DE LA TACHE

RELANCE

LES ENFANTS RELISENT LEURS TEXTES. QUELQUES REMARQUES, PUIS :

Maitre. - Je vois une différence dans vos manières d'écrire ...

- un accent
- petit avec un "s"
- malheur avec "s"
- et là, sans "s"

terminologique
explicite
explicite
explicite

CONFLIT
REAPPARAÎT

Maitre. - Au CM1, vous pouvez trouver la solution tout seuls. Réfléchissez sur le genre et le nombre.

terminologique

LE MAITRE PART

Nicolas. Le genre, c'est masculin ou pluriel ?

terminologique

- ??

Frédéric. - C'est un seul dans ses malheurs...

implicite

ANTHONY VA CHERCHER LE MANUEL "ORTH" du CM1 (J. et J. GUION, "Apprendre l'orthographe", SERMAP-HATIER 1980), ET L'OUVRE

OUTIL SCOLAIRE

Anthony. - Malheur, c'est un nom, il s'accorde avec le déterminant. Petit, il s'accorde avec le nom, c'est un adjectif

terminologique

RESOLUTION

Nicolas. - J'avais raison pour petits. - Mais pas pour malheur !

EVALUATION

PEUT-ON PARLER DE RESOLUTION DE PROBLEME ?

La collaboration des enfants se développe en une série d'interactions dont l'unité est fournie par la notion de tâche d'écriture, qui sous-tend tous les échanges. L'arrêt de l'activité au début de la transcription n'est accompagné d'aucun signe marquant la conscience d'un accomplissement. Il s'agit d'un scrupule qui amène l'élève à solliciter une confirmation de son orthographe.

Puis les enfants campent sur leurs positions et cela ne les empêchera nullement de considérer que la tâche est accomplie lorsqu'Anthony le proclamera. Pour le moment, ils ne résolvent pas le problème du "s", ils permettent à la tâche de se poursuivre. Le souci de l'orthographe est d'ailleurs relatif, dans le cas présent, à la proximité du maître : scrupule de circonstance, qui ne va pas jusqu'à bloquer la tâche faute de réponse. Malgré ces fluctuations du souci orthographique, nous ne pensons pas que l'expression, par Frédéric du "je m'en foutisme" orthographique soit une réelle mise à l'écart de l'orthographe. Mise à l'écart que l'on ne constate pratiquement jamais : l'examen des ratures dans les brouillons en témoigne. C'est un choix de faire prévaloir un accomplissement qui ne paraît pas totalement enrayé par quelques lacunes de surface. Ainsi compris, ce choix nous paraît plutôt positif : il manifeste une certaine capacité de maîtriser consciemment plusieurs aspects du travail. Mais notre hypothèse de travail nous conduit à discuter cette stratégie pour stimuler chez l'enfant une attitude active sur son texte, fondée sur la conscience qu'il a déjà certains pouvoirs dans l'ordre de la mise en mots.

Après ce semi-échec orthographique, le maître conteste l'accomplissement de la tâche, déclaré par Anthony, car la trace du conflit non réglé est conservée dans les variantes des brouillons. Cette fois-ci, l'accomplissement de la tâche sera marqué par un échange évaluatif entre les enfants, marquant leur accord avec la solution trouvée. Implicitement, il marque aussi la fin de la tâche, telle qu'elle a été relancée. Dans le temps même de cet accomplissement, les enfants ont donc apparemment "résolu un problème". Reste à étudier le contenu de cette résolution.

CONSTRUCTION DE SAVOIRS ?

Le déroulement des discussions entre les enfants montre une progression entre un doute initial concernant l'orthographe de **petit** et la solution satisfaisante des difficultés orthographiques de l'ensemble du groupe nominal. Les moyens de parvenir à ce résultat : une suite de procédures plus ou moins efficaces (le mot procédure est pris ici dans le sens de "pattern" de conduite). Celles qu'ils utilisent en premier lieu sont fondées sur leur compétence propre et engendrent un conflit qu'ils ne savent pas régler. Lorsque le maître relance et circonscrit la tâche, ils s'appuient sur les outils utilisés en classe et parviennent à un résultat. L'effet le plus évident de la situation est de développer considérablement le nombre des échanges métalangagiers au cours de ces procédures. Ils progressent vers plus de technicité, à l'initiative du maître, mais le contenu est presque complètement posé dès le départ quand Nicolas met en relation l'adjectif et le déterminant. L'avantage de la formulation terminologique finale est de permettre le choix entre les deux solutions proposées. Le savoir passe du statut de connaissance individuelle à celui de norme reconnue par tous. Par ailleurs, la confrontation des textes a permis une détection de l'erreur sur **malheur**, erreur que Nicolas n'avait pas vue, alors qu'il s'était interrogé sur un mot bien écrit !... L'identification, grâce au manuel, des éléments du groupe nominal et de leurs relations est donc devenue plus complète.

Au sens strict, il n'y a pas, dans ce travail, accroissement des connaissances concernant la langue, mais utilisation coopérative des compétences acquises ou des savoirs scolaires construits pour surmonter des difficultés qui risquaient de gêner l'accomplissement de la tâche. Ce que nous avons appelé "conflit" dans la transcription des échanges s'apparente plus à un désaccord très marqué affectivement qu'à un conflit cognitif. Toutefois, il nous semble insuffisant d'alléguer ce fait pour conclure qu'aucune connaissance ne se construit. Quel conflit cognitif n'est pas en même temps, à des degrés divers, un conflit de relations ? De fait, on constate qu'il y a appel et enchaînement de procédures plus ou moins routinières qu'on organise et qu'on évalue au fur et à mesure : ce sont des questions au maître, à un pair, des mises en relation de mots par l'intonation, des comparaisons de textes, le recours au manuel. Dans les deux phases du travail, ces procédures servent la détection et l'identification de la difficulté : deux opérations cognitives définies en psychologie comme étapes de résolution de problèmes. Dans la seconde s'y ajoute une évaluation terminale : Nicolas et Anthony admettent qu'ils arrivent au même résultat par diverses voies concernant "petits" et ce, au moyen de conduites métalangagières. Si elles n'apportent pas de connaissance nouvelle sur la langue, ces conduites contribuent à mettre l'objet langue à distance et témoignent d'un savoir-orthographe en cours de construction. Ce sont donc des stratégies qui s'élaborent et la connaissance des stratégies qui se construit. Leur reformulation après le travail de groupe montre qu'elles sont en cours d'objectivation : nous serions en présence de véritables résolutions de problèmes du point de vue des stratégies.

LE METALANGAGIER DANS LES PROBLEMES

Il est possible de contrôler en partie ces premiers constats en les confrontant à l'ensemble des données que nous avons recueillies. Les énoncés métalangagiers peuvent assumer les principales fonctions des résolutions de problèmes.

Métalangagier	Implicite	Explicite	Terminologique
Détection	"regarde ce que t'as fait là"	"tu vérifies tes fautes ?"	"pourquoi tu mets une majuscule à Optimist ?"
Identification	"t'as une preuve ? - ben, t'as qu'à regarder dans le dictionnaire"	"ils n'ont pas mis : c'est comme pris..."	"c'est au passé composé"
Résolution	"tu veux que je te l'écrive ? - non - oui, c'est ça"	"... donc c'est s"	"allait tomber : a, i, t, c'est l'imparfait"

Ce tableau n'a pas une fonction de classement des stratégies mais il marque la plasticité des énoncés métalangagiers et permet d'indiquer les zones dans lesquelles il peut y avoir lieu d'en développer. Par exemple, dans le cas présent, les méthodes de détection sont assez pauvres et prêtent plusieurs fois à confusion : nous parlerions plutôt alors de zone de doute, voire d'un doute diffus, comme dans l'expression suivante : "Mais arrête (de regarder mon texte), j'ai plein de fautes"... On remarquera aussi que le fait de placer au même niveau "métalangagier explicite" et "terminologique" permet de rendre compte de cas où l'emploi d'un terme grammatical ne recouvre aucune signification claire, comme ci-dessus lorsque Nicolas cherche à comprendre le sens du mot "genre", employé par le maître. Terminologique n'implique pas toujours explicite.

Les stratégies permettant de surmonter les difficultés orthographiques tendent à se simplifier et se réduisent souvent à une procédure semblable à un échange conversationnel fortement ritualisé dans lequel la résolution occupe la place majeure : **Silure** ? - s, i, l, u, r, e. Demande d'aide, réponse. La demande est à peine une détection, la réponse se fait par épellation. Sa valeur dépend uniquement de la compétence du camarade. Aucune identification de la difficulté. Un effet de ce type d'échanges est de rendre difficile à distinguer certaines détections car elles sont la forme de la résolution : "Faut peut-être un accent sur a ? Une majuscule à **Optimist** ? Il y a un accent à **éloigné**, quand même ? Un accent grave ou un accent aigu ?" N'était l'expression d'une hésitation ou d'une question, ces formules pourraient paraître des réponses. La vigilance orthographique se marque comme un doute à l'égard d'une solution.

La fragilité de l'appui fourni par la compétence des autres enfants les conduit toutefois à des stratégies plus variées. D'abord, le recours peut s'accompagner d'évaluatifs qui manifestent la confiance variable que les enfants peuvent avoir dans cette compétence acquise : "D'accord, t'as compris... C'est ça... Qu'on est bêtes... Imbécile !" Secundo, la situation de réécriture suggère des solutions appuyées sur le texte de base, auquel le demandeur a recours de lui-même ou auquel un autre enfant le renvoie : "Regarde un petit peu au-dessus, tu trouveras." Enfin, le recours à des outils peut aider à trancher : lecture ou commentaire d'un manuel, cahier, dictionnaire. Du coup les procédures s'enchaînent plus librement en échanges plus longs.

Les procédures de détection, aussi nombreuses, sont plus figées que les précédentes. Énoncés à deux parties, question-localisation ou l'inverse : "Aurélié, comment ça s'écrit ?" ; localisations plus précises, comme les terminaisons de verbes ou alternatives qui, sans avoir valeur d'identification, s'en rapprochent. les procédures les plus précises sont le repérage sélectif des verbes et la comparaison des textes.

DES PROCEDURES AUX STRATEGIES

Les groupes d'enfants ont deux manières d'identifier les aspects de surface sur lesquels ils butent. La première est très clairement un réemploi de procédures apprises : "Si tu mets **Clotilde** avait, heu !..." Le ton moqueur

implique "Ça ne va pas". De même, les enfants disposent de termes pour isoler le sujet du verbe ou distinguer certains homophones. La seconde est une reformulation de justifications, de "preuves", qui mêlent des souvenirs et des représentations plus ou moins personnelles du fonctionnement linguistique. Les différences entre enfants, dans le second cas principalement, pourraient devenir des conflits cognitifs. Deux exemples :

- Arrêt de l'écriture à **Optimist**

Demande pour trouver le mot dans le texte de base.

Le mot n'y est pas.

Demande d'aide aux camarades.

Moqueries.

Conflit entre deux enfants : "Ça peut arriver à tout le monde". La discussion devient un défi : "Tu connais le mot anticonstitutionnellement ?"

On ne sait pas comment la demande a été satisfaite, mais on voit bien que le conflit s'engage sur une question de stratégie.

- Vérification sélective de l'orthographe des verbes : **Ils se sont attachés.**

On trouve la page du Bescherelle.

"C'est e..." (?)

Comparaison des textes

Détection précise de la difficulté : **é** ou **és** ?

Identification 1 (explicite) : "C'est qui qu'attache (sic) c'est toi et Rémi, il me semble, hein ?

- Ah ben oui, c'est toi et Rémi

- C'est singulier ou pluriel ?" (terminologique)

Identification 2 (explicite) : "Ils se sont attachés, ben... Tous les bateaux i se sont attachés, tiens !

- Faudrait p'têt mettre un "s" ! "

Quelle que soit l'identification (1 ou 2), la conclusion est la même mais l'intérêt pédagogique serait de mettre à l'épreuve les deux identifications. Une réponse, même juste, ne vaut pas un conflit réglé. Bien entendu le maître ne peut intervenir directement que quand il observe de telles stratégies. C'est en problématisant ces stratégies que des prises de conscience analogues seraient favorisées dans les autres cas.

On peut donc placer les comportements des enfants sur **une échelle repérant le développement de négociations concernant les difficultés qui surgissent pendant l'écriture**. Négativement, d'abord, il faut signaler les cas où la présence d'un obstacle ne conduit à aucune prise de conscience dont la fécondité soit perceptible.

1. D'abord des phénomènes dont les enfants ne sont pas conscients. Défaut de culture concernant l'écrit mais aussi ces manques d'attention qui nous intriguent si souvent. Maud écrit : **Quand on avait passées les bouées rouge les voguaient un peu n'importe comment**. Quoiqu'il en soit des autres erreurs, l'oubli

de "bateaux" paraît curieux. Sans qu'on puisse interpréter précisément de tels phénomènes, il est intéressant de noter la parenté qu'ils ont avec les erreurs provoquées quand on impose une tâche supplémentaire à celle de l'écriture. La charge mentale ou la quantité d'attention requise par les diverses opérations excède les capacités de traitement de l'enfant. Certaines composantes de l'activité sortent du champ de conscience du sujet. Il est impensable, lorsqu'il y a surcharge cognitive, d'évoquer des stratégies. On est dans le cas de mises à l'écart incontrôlées de certains paramètres. Il n'y a de stratégie que lorsque l'enfant assume l'ensemble des aspects de la tâche qui lui est confiée : il peut alors essayer une attention sélective qui diffère certaines composantes sans les oublier.

2. Des blocages, quelles que soient leurs causes, produisent des effets analogues : blocage de la tâche (néant, ici). L'enfant par exemple prend conscience de l'obstacle mais ne mobilise aucune activité pour rechercher un moyen de le franchir. L'interruption de la tâche se prolonge.

3. Blocage de la collaboration (un cas : peur de montrer ses fautes)

On peut considérer comme un élément positif au contraire toute difficulté surmontée :

4. Difficultés de surface surmontées rapidement : procédures réduites à un échange ritualisé, rendues efficaces par une détection précise (les plus fréquentes).

5. Difficultés de surface identifiées pour lesquelles on accepte l'information émanant d'un pair. La détection précise et l'identification laissent penser que la simple verbalisation de la difficulté a aidé le sujet à mobiliser un savoir existant (plusieurs cas).

6. Résolution de problèmes de stratégie : prise de conscience de conflits à régler (trois cas). Démarche plus ou moins complète. Les trois cas interviennent après l'achèvement du texte et les deux plus développés à la demande du maître.

Cette échelle représente pour nous un **outil d'action** pour le maître et son mode d'emploi serait le suivant : il ne s'agit pas de privilégier exclusivement le sixième degré, on risquerait de faire dévier la tâche de son but. Il s'agit de lutter contre les blocages et de trouver suivant les cas la stratégie la plus appropriée sachant que la précision de la détection, le développement de l'identification et la régulation des conflits sont respectivement les moteurs des comportements 4, 5 et 6. Ne pourrait-on pas même supposer que l'existence de procédures très rapides favorise le maintien de la vigilance et la sélection des aspects de l'activité qui méritent une résolution plus complète ?

STRATEGIES ET CONTENUS

Les contenus abordés peuvent se distribuer de la manière suivante : problèmes de morphologie verbale et problèmes de "mots", pour part égale. Les seconds répondent à une formulation fréquente des enfants et peuvent recouvrir des difficultés phonographiques, logographiques ou parfois morphographiques, sans qu'il soit possible de les distinguer du fait de l'absence d'identification et du recours commun au dictionnaire dans les trois cas. Il faut noter simplement qu'il y a une zone d'indétermination assez grande dans ces cas. Viennent ensuite les questions de ponctuation qui, si elles sont mieux distinguées, ne sont pas mieux identifiées. Moins fréquentes mais non isolées, elles ne semblent pas utiliser des procédures récemment apprises. Les formulations se classent ainsi : ponctuation ou pas, point ou virgule, ponctuation ou connecteur ?

Dans la limite des données sur lesquelles nous nous appuyons, il est impossible de saisir quels progrès les enfants ont réalisé quant à leur représentation du fonctionnement linguistique de surface. Nous ne cherchons pas à généraliser ce constat. D'abord, nous pourrions montrer qu'ils ont amorcé la construction de connaissances dans les domaines de l'organisation textuelle (anaphores, cohérence sémantique...). D'autre part, les diverses entrées linguistiques ne sont pas étanches, pas plus que n'est absolue la différence que nous faisons entre stratégies et contenus. A l'heure actuelle, l'avantage de cette distinction pour notre équipe est surtout de clarifier la direction de l'innovation. Notre objectif étant de développer des pratiques métalangagières associées à la mise à distance des textes au cours de l'écriture, il est utile de marquer qu'il ne s'agit pas d'injecter à petites doses des condensés de leçons d'orthographe au cours du travail mais de favoriser l'émergence et la résolution de problèmes de tous ordres. Mais la dynamique de notre travail nous pousse à chercher l'association la plus étroite possible, au sein des situations et activités d'écriture, entre l'automatisation, la prise de conscience de stratégies et la construction de connaissances sur la langue. Savoir suivant quelle progression les enfants peuvent intégrer la gestion des marques de surface, et si par exemple, des marques à forte implication textuelle seraient problématisées plus tôt que les autres, requiert un élargissement de notre cadre de recherche-innovation. C'est pourquoi nous préparons avec le CM 1 cité au début de l'article un travail portant sur une période plus longue, concernant une série convergente d'activités afin de pouvoir suivre la construction des invariants qui permettent à l'enfant de dominer les procédures et les fonctionnements linguistiques à l'oeuvre dans une tâche complexe.

Dans le courrier de Repères

Revue... des revues

LE FRANCAIS AUJOURD'HUI

. Evaluer

n°80, décembre 1987

Coordination : Michel LE BOUFFANT et Raymond LE LOCH

. Littératures francophones

n°81, mars 1988

Coordination : Daniel DELAS et Jean VERRIER

ASTER

. Didactique et histoire des Sciences

n°5, 1987, INRP

ENJEUX

. La pédagogie mise au pluriel

n°13, novembre 1987

CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur, Belgique

Coordination : Jean-Paul LAURENT

ACTES SEMIOTIQUES

. Sémiotique didactique

X, 42, juin 1987

Direction : Jean-Jacques VINCENSINI

(bulletin du Groupe de Recherches Sémiolinguistiques de l'EHSS, URL 7 de l'Institut National de la Langue Française, CNRS, 10 rue Monsieur le Prince, 75006 PARIS

LES CAHIERS DU CRELEF

. Bilinguisme et apprentissage de la lecture des enfants migrants au C.P. n°24, 1987-1

Université de Franche Comté Besançon

Direction de recherche : Jean PEYTARD

ETUDE DES COMPORTEMENTS DES MAITRES FACE AUX DEMANDES DES ELEVES

Jean-Michel SANDON
Equipe de l'Ecole Normale de Mâcon.

Qu'on appelle cela rédaction, expression écrite, production de texte, etc..., le parcours qui s'impose à l'élève de l'école élémentaire quand il doit écrire un texte est sans doute le plus semé d'obstacles qui soit. Les maîtres le savent bien, qui tentent par des moyens divers d'éviter à certains de leurs élèves ou à tous telle ou telle embûche pour que la concentration soit maximale sur ce qui est pour eux l'essentiel. Tout enseignant est prêt à affirmer dans son discours qu'il n'y a pas de véritable activité de production de texte sans prise en compte des composantes de tout niveau. Force est de reconnaître que dans des pédagogies très différentes apparaissent toujours des conduites d'évitement. Seule change la nature des obstacles évités parce que change pour le maître ce qui est plus ou moins essentiel dans l'activité complète : choix des temps verbaux, dialogue ou non, commentaire personnel ou non, etc...

Dans ces conditions, demander à des élèves de résoudre des problèmes orthographiques dans le cours même de l'écriture peut apparaître comme une gageure. La continuité de l'activité de mise en texte déjà étroitement tributaire des difficultés habituellement rencontrées ne va-t-elle pas encore souffrir un peu plus de cet arrêt sur image que suppose une résolution de problème ?

Ce sera l'objet de cet article que d'essayer de montrer, sur la base de cette certitude qu'il n'y a pas de véritable activité d'écriture sans prise en compte des composantes de tout niveau :

1. Que la résolution de problèmes orthographiques fait partie de l'apprentissage d'une pratique autonome de la production de textes autant qu'elle relève d'activités décrochées ayant pour but la réflexion sur la langue.

2. Que cette pratique autonome suppose, en période d'apprentissage, une pratique pédagogique des maîtres qui exclut toute conduite d'évitement des obstacles.

3. Qu'enfin certaines conditions doivent être réunies dans la pratique de classe pour qu'aucun blocage n'apparaisse alors, mais qu'au contraire les situations permettent aux élèves de développer, dans le temps même où ils écrivent, connaissances sur la langue et stratégies qui leur seront indispensables quand ils seront seuls face à la tâche.

OBJECTIF ET SCHEMA DE TRAVAIL DE L'EQUIPE

Notre perspective d'ensemble est celle d'une intégration de la compétence orthographique dans la compétence de communication écrite. C'est dire que notre équipe ne se donne pas comme objectif d'apprendre "seulement" l'orthographe aux enfants, mais de leur apprendre à orthographier.

Justification de l'objectif

Cette manière de dire qui peut soit être perçue comme banale et, partant, de peu de valeur heuristique, soit paraître très discutable en ce sens qu'elle pourrait donner l'idée d'un rejet de l'approche métalinguistique est à rapprocher :

1) de notre souci de n'opérer aucun évitement d'obstacle dans la production de textes alors que souvent l'orthographe est de toute évidence cet obstacle majeur que certains maîtres veulent épargner, au moins dans un premier temps, aux enfants ;

2) de la certitude que, dans ce domaine comme dans d'autres, le savoir "terminal" n'est pas la somme de micro-savoirs hétéroclites mais la résultante des savoirs procéduraux que les élèves se sont construits ensemble et avec l'aide de l'adulte, dans tous les moments de contact avec la langue écrite, tant en réception qu'en production.

Savoir orthographier, dépassement de difficultés et résolution de problèmes : hypothèse méthodologique et précisions terminologiques.

Chez un enfant de cours préparatoire qui a une expérience de l'écrit très réduite et n'a donc pas les automatismes de l'adulte, la première manifestation du savoir-orthographier consiste en une prise de conscience d'une difficulté globale qui devra s'exprimer en formulations de difficultés locales de plus en plus clairement définies. Comme chez l'adulte alors, lorsque ne peuvent jouer ni les automatismes, ni le recours aux divers types d'aides mémorielles, la difficulté localisée suppose recherche de la réponse par consultation d'un tiers ou d'un écrit spécialisé (fichier, dictionnaire, grammaire...). Dans le type de travail que nous cherchons à conduire, le souci orthographique naît ainsi chez l'élève avant tout lors des activités de production. C'est là qu'il prend, au début grâce au maître, la dimension du problème orthographique (ce que nous appelons doute induit qui s'exerce d'abord de manière globale et très vite de plus en plus localisée). Les moments de réception sont des moments où il exerce, sur les productions adultes, une curiosité aiguisée au cours de ses propres activités de production, des moments où s'affinent des comportements métalinguistiques.

Dans ce même numéro J. Rilliard a montré que les enfants évaluaient déjà entre eux certaines stratégies. Nous nous intéressons maintenant à la réponse de l'adulte enseignant. Qu'elle soit immédiate ou médiatisée par l'outil adéquat, pour notre équipe, elle tend à être l'instrument qui fera aller l'élève vers toujours plus d'autonomie dans la maîtrise de l'écrit en situation. C'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement la réponse attendue à la question posée, mais l'indication plus ou moins directe d'un type de stratégie à développer lorsqu'apparaît une difficulté analogue.

Avant d'illustrer par des exemples ce schéma général, arrêtons-nous un instant sur le terme plusieurs fois employé de "difficulté". Si l'on s'en tient à la définition de Richelle et Droz (1976) qui écrivent qu'il y a problème lorsque le sujet ne dispose pas immédiatement d'une réponse de routine applicable à la situation, il semblerait que l'on puisse récrire le passage précédent en remplaçant "difficulté" par "problème". Nous nous appuierons sur la distinction suivante pour maintenir ici le terme de "difficulté". "Une difficulté ou un obstacle se transforme en problème, plus ou moins conscient, plus ou moins verbalisé, quand apparaît un conflit entre ce que l'on sait et ce qu'il faudrait savoir, entre le connu et le nouveau, entre ce qu'on croit et ce qu'on voit, ce qu'on attend et ce qu'on reçoit..." (Ducancel, 1984, Repères n°62)

Avec de jeunes élèves, le doute étant induit, on peut se demander s'il y a réponse linguistique de routine mais il y a à coup sûr une procédure de routine à l'acte d'écrire un mot ou une partie de mot. Elle consiste pour l'élève à demander quand il pense ne pas savoir. On ne peut pas dire que ce doute ne révèle pas la conscience d'une alternative, mais ce qu'il est important de voir, c'est qu'il n'y a pas encore conflit. Ce n'est que lorsque, comme nous le verrons, l'élève accoutumé à ce doute induit, se construira des doutes sur le substrat de ses premières certitudes que l'on pourra dire que l'on passe des résolutions de difficultés aux résolutions de problèmes. Et tout cela en insistant bien sur le fait qu'il ne s'agit pas de périodes successives et nettement séparées dans le temps, mais que, comme certains exemples le montreront, certains faits orthographiques - puisque c'est d'eux qu'il s'agit ici -, seront traités comme problèmes chez le même enfant qui en traite d'autres comme difficultés.

Quelques exemples pris dans les classes

- montrant les réactions des maîtres aux demandes orthographiques des élèves ;

- montrant les stratégies qui se mettent en place.
(par souci d'aller à ce qui est ici l'essentiel, nous n'évoquerons pas chaque fois le contexte duquel est extrait l'exemple. Il suffit à notre avis de retenir qu'il s'agit toujours, pour cette première série d'exemples, de la phase de production de premier jet)

Les exemples commentés qui suivent doivent être lus comme l'illustration du point précédent. C'est sur un dispositif d'ensemble qui tente de saisir la différence entre dépassement de difficulté et résolution de problème et sur les conditions qui font que l'on peut, quand c'est pertinent, passer d'une stratégie à l'autre, que l'article insistera.

Des maîtres cherchent à faire prendre en compte à l'enfant les faits orthographiques autant mais pas plus que les autres, au cours des activités de production de textes. Niveau par niveau et sur l'ensemble de la scolarité, ils cherchent à faire évoluer un savoir-orthographe :

- en faisant varier progressivement le comportement dominant de l'élève. (Ce savoir-orthographier chez l'enfant comme chez l'adulte, mais à des degrés divers suivant les acquis antérieurs, comportera des réponses de routine, automatiques, tant au plan des connaissances qu'à celui des réactions face à une difficulté, et des moments de prise de distance) ;

- en faisant progressivement passer l'élève d'un doute vague au repérage de plus en plus fin de difficultés, du repérage de celles-ci à leur identification et de là à des formulations et à des résolutions de problèmes de langue et de stratégies.

Un schéma général, par-delà les quelques exemples analysés ici, permettra de saisir ce dispositif général qui tente de se mettre en place.

Il resterait encore à voir :

- quelles difficultés sont problématisables, quelles sont celles qui ne le sont pas et pourquoi ;
- ce qui relève très précisément des acquis antérieurs et ce qui y échappe ;
- quels sont les moments de la production les plus favorables à la problématisation et la forme qu'ils doivent prendre.

Cet article ne prendra pas systématiquement en compte ces questions. On apercevra seulement des éléments de réponse qui restent à vérifier pour nombre d'entre eux.

1. Demandes de type phonographique portant sur le mot : (influence des méthodes de lecture pratiquées dans les C.P.)

CE2

"E : Comment ça s'écrit (papier) ?

M : C'est le (e) de "boucher". Vérifie dans ton classeur si tu ne sais plus l'écrire."

L'élève écrit seul et sans regarder dans son classeur "le papier".

A la demande de l'élève, le maître a fait l'hypothèse que seule la terminaison faisait difficulté et a donné un outil de référence connu. son intuition semble juste quand on lit le mot écrit par l'enfant mais l'absence de demande de localisation précise de la difficulté ne nous permet pas de savoir si la réussite n'est pas le fruit du hasard. **Une des tâches du maître sera de progressivement conduire l'élève à localiser sa difficulté.** (Repérage)

CE1

"E : Maître, je sais pas écrire [aʒ]

M : Qu'est-ce qui te gêne dans ce mot ?

E : C'est quel (à) ?

M : Celui de "maman" "

Là le maître conduit l'élève à localiser plus précisément la difficulté et apporte lui-même la réponse en rapprochant ce mot d'un autre dans lequel le son est transcrit à l'aide des mêmes lettres. Le maître ne renvoie à aucun écrit, jugeant que le mot de référence est suffisamment connu.

CEI

"E : (dosaR), je sais pas écrire la fin de (dosaR)

M : Ah ! ça c'est une façon d'écrire que l'on n'a encore pas vue. J'écris le mot au tableau. On l'ajoutera à ceux que l'on a déjà rencontrés."

CEI

"E : Maître ! (et puis), ça s'écrit comment ?

M : Là, tu te débrouilles tout seul. Regarde dans les mots invariables. On l'a déjà vu."

L'élève cherche, trouve et écrit correctement le mot.

CEI

"La maîtresse a écrit au tableau comme elle le fait habituellement tous les mots qui ont fait l'objet de demandes individuelles, qui peuvent être utiles à tous et qui pourront prendre place dans le classeur. Mais elle a mis à part les mots "après", "alors", "mais", "vraiment". Pour chaque mot elle a précisé "c'est un mot invariable. On l'ajoutera à notre liste et il faudra s'en souvenir".

La maîtresse écrit au tableau les mots qui font souvent l'objet de demandes de la part des élèves et souligne les zones sur lesquelles portaient les demandes.

"pinceau", "règle", "baguette"

CEI

Il arrive parfois que le maître au lieu de répondre directement, cherche à impliquer un élève à qui il a déjà fourni la réponse.

"Julien : (zon)... ça s'écrit comment ? (écrit "zon")

M : Tu sais écrire "zèbre" ?

....

Nicolas : (Même question que Julien)

M : Va voir Julien, il te dira de quel mot tu dois te servir pour t'aider."

2. Demandes nécessitant de faire préciser le contexte :

Tout maître sait bien qu'on ne peut répondre à certaines demandes orthographiques qu'à l'intérieur d'un contexte. Chaque fois que le cas se présente, il fait donc préciser celui-ci. Mais la réponse que donne l'enseignant tantôt relève du "truc" (est-ce que tu peux dire "avait" ?), tantôt est directe ("c'est...")

La seconde solution permet de franchir l'obstacle du moment mais ne contient pas en elle-même d'éléments utilisables dans d'autres circonstances. La première est mécanique et ne peut être que répétée avec plus ou moins de bonheur.

CEI

"E : Je ne sais pas si j'ai des fautes ou pas ...

E : Ah ! regarde, là.

E : C'est "à gagné"

M : Oui !

E : Y'a pas d'accent ?

M : Comment fait-on pour savoir si il y a un accent ou pas ?

E : On met "était"

M : "a", ça peut être le verbe "avoir"

E : Oui, ou un mot invariable.

M : Ou un mot invariable... alors, à la place de ... pour savoir si c'est le verbe "avoir" ou non, qu'est-ce que je mets ?

E : On remplace par "était"

M : Par "était"... ? "était", qu'est-ce que c'est ?... C'est le verbe "être" !

E : avait

M : "avait" !

Si l'on veut que l'élève passe d'une stratégie de repérage des difficultés (localisation) à une stratégie d'identification de problèmes qu'il cherchera à résoudre, il faut sans doute que les réactions du maître lors des premières expériences lui balisent le terrain. Pour les aspects morpho-syntaxiques, les phrases de référence peuvent jouer ce rôle.

CEI

"E : Comment ça s'écrit (u)

M : Je ne peux pas te répondre. Dis-moi ta phrase.

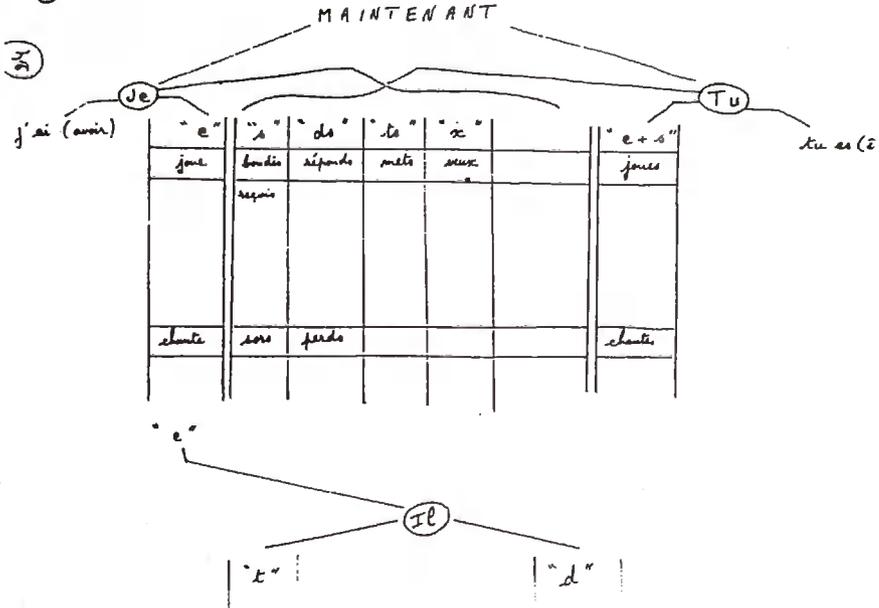
E : "Dans le groupe où j'étais..."

M : Alors regarde dans ton cahier. C'est le (u) de "où est-il ?"

Le domaine plus spécifique du verbe pose à cet égard une foule de problèmes qui nécessitent un traitement particulier si l'on veut que les élèves, dès les petites classes, écrivent de vrais textes alors qu'ils n'ont pas étudié les temps qui leur sont nécessaires.

Pour faire comprendre ce que nous mettons en place, nous présentons ci-dessous un état possible d'un tableau qui s'élabore progressivement, au fil des demandes et remarques que font les élèves dans les activités de production de textes.

Tableau (2)



Douter sur des zones définies de manière de plus en plus précise, demander et chercher, nous semblent être des éléments de démarche, des composantes du savoir-orthographe adulte que l'on peut assez aisément faire exister dès les premières expériences de production d'écrit par l'élève. Si l'on voulait hasarder une comparaison avec certains langages utilisés en informatique, on pourrait dire que ce sont des procédures primitives en ce sens qu'elles ont été induites par l'enseignant et que l'élève tente de les utiliser dans des situations où il lui semble qu'elles conviennent. Il n'y a ni choix entre plusieurs voies, ni tentative complexe de résolution par essai personnel d'assemblage de moyens. Mais ce temps nous paraît indispensable et peut, pour certaines zones des marques graphiques de surface, continuer à exister alors que de véritables stratégies se mettent en place déjà pour d'autres.

On peut déjà parler d'ébauches de stratégies, elles aussi induites par le maître, quand l'élève ne pouvant obtenir immédiatement la réponse qu'il souhaite, marque néanmoins un doute plus ou moins localisé et continue l'écriture de son texte.

Très proche encore de la demande orale est l'utilisation de l'ardoise comme zone d'essai, de recherche en marge du texte qui s'élabore. L'élève en y portant ce qu'il croit être la forme exacte, d'une part marque son doute à l'égard de ce qu'il écrit, mais d'autre part ose en même temps prendre le risque de cette écriture qu'il va soumettre au maître avant de l'inscrire dans la trame de son texte. La prise de risque porte soit sur le mot isolé, soit sur le mot et sur le choix d'un groupe nécessaire pour prendre une décision d'écriture.

Un peu plus éloignée de la demande orale et supposant un arrêt encore plus court dans l'écriture du texte, est le soulignement dans un mot d'une partie qui fait question. Elle ne marque que le lieu du doute, ne renseigne aucunement l'enseignant sur l'existence ou non d'un raisonnement ou d'une ébauche de raisonnement mais elle est la trace qui permettra à l'élève lui-même, à un autre moment, de revenir autrement sur son texte. Il guide lui-même cette relecture par avance.

Il ne s'agit là encore peut-être que de repérage de difficulté. S'il a effectivement fait une erreur, l'élève n'a peut-être pas identifié l'erreur commise. Supposons en effet qu'il ait écrit "**Tu les prends**" et qu'il ait souligné de lui-même la terminaison du verbe. Il a repéré une zone de difficulté mais peut très bien, à la relecture, ajouter un "s" en faisant un rapprochement entre le trait marquant son doute de premier jet et le "**les**" qu'il voit en relisant.

Les mêmes élèves recourent parfois dès le premier jet et d'eux-mêmes à ces outils que l'enseignant leur suggère d'utiliser quand ils demandent une aide. Cela suppose encore prise de risque de leur part, mais cette prise de risque porte sur un objet d'une nature très différente. Ce qui importe ici c'est de sélectionner l'outil adapté à la difficulté rencontrée (cahier de mots, cahier de phrases, tableaux de formes verbales, dictionnaire, répertoire de conjugaison...) et pour certains cas de choisir la zone qui peut rendre le service demandé. Le comportement est certes induit par les réactions de l'enseignant telles qu'elles ont été perçues par les élèves au cours de précédents travaux. Nous avons là cependant affaire à quelque chose qui est beaucoup plus proche de ce que l'on peut appeler stratégie de résolution de problème. **Il reste à dire plus précisément quel type de problème est en cours de résolution.** C'est ce que nous allons tenter de voir à l'aide de quelques exemples.

CMI

Une élève a écrit "***sans lève**" (s'enlève), dans une phrase qu'elle vient de terminer. Elle prend alors son dictionnaire et recherche le mot à la lettre "s", (zone "s+a, s+e"), puis abandonne.

Une difficulté graphique a été repérée mais mal identifiée. Cela ne permet pas d'aller vers les pages du dictionnaire qui pourraient apporter la réponse. L'échec de la tentative ne conduit pas à la formulation d'un problème de stratégie mais à un abandon de la tâche. (Quel outil dans ce cas précis aurait pu d'ailleurs lui permettre de surmonter la difficulté sinon un outil de type O.R.A. - voir dans ce même numéro l'article de S. Djebbour et R. Lartigue)

CE1

Même attitude de la part d'un élève de CE1 qui, voulant écrire "au revoir", recourt immédiatement au dictionnaire, cherche à "au", ne trouve pas et le dit à la maîtresse.

Une occasion d'affinement de la stratégie est alors perdue, la maîtresse répondant à l'élève que ce n'est pas possible, cherchant à sa place à "r", et montrant le mot à l'élève en lui faisant remarquer qu'il cherche mal.

CE2

Mathieu veut écrire "il fallait". Il commence à écrire le logatome "fal", puis va chercher la terminaison dans le dictionnaire. Cette stratégie inadaptée ne va cependant pas être perçue comme telle. L'élève trouve en effet le verbe "falloir" et dans les phrases-exemples une phrase où ce verbe est à l'imparfait. Il revient à sa place et écrit "*falait".

Il est difficile pour le maître de percevoir dans le cours de la séquence toutes ces erreurs de stratégies qui conduisent à une certaine réussite. Aussi paraît-il essentiel que par passage de la localisation de la difficulté (Repérage) à son identification, on se pose des problèmes d'adaptation de la stratégie de recherche au type de difficulté à résoudre.

De ce point de vue, la relecture différée semble beaucoup plus propice aux résolutions de problèmes concernant les marques de surface. C'est l'essence même de ce temps de travail d'être ainsi ponctué de moments où l'on revient soit sur ce que l'on a écrit (et qui fait déjà ou non l'objet d'un doute localisé) soit sur ce que l'on s'apprête à faire pour améliorer son texte (adaptation d'une stratégie à une difficulté).

CE1

Les élèves ne sont plus en situation de production de premier jet mais en relecture différée. Le maître, qui a rendu aux élèves leurs textes sans y porter aucune annotation ne craint pas d'interrompre une activité en cours.

Thierry : "Est-ce que je peux corriger la ponctuation si je regarde dans le dictionnaire ?

Le maître renvoie la question à toute la classe.

Après discussion, les élèves semblent penser que non. La justification, difficile, semble pouvoir être résumée à :

"dans le dictionnaire, c'est pas les mêmes phrases que dans nos textes." "

On peut parler là de résolution de problèmes :

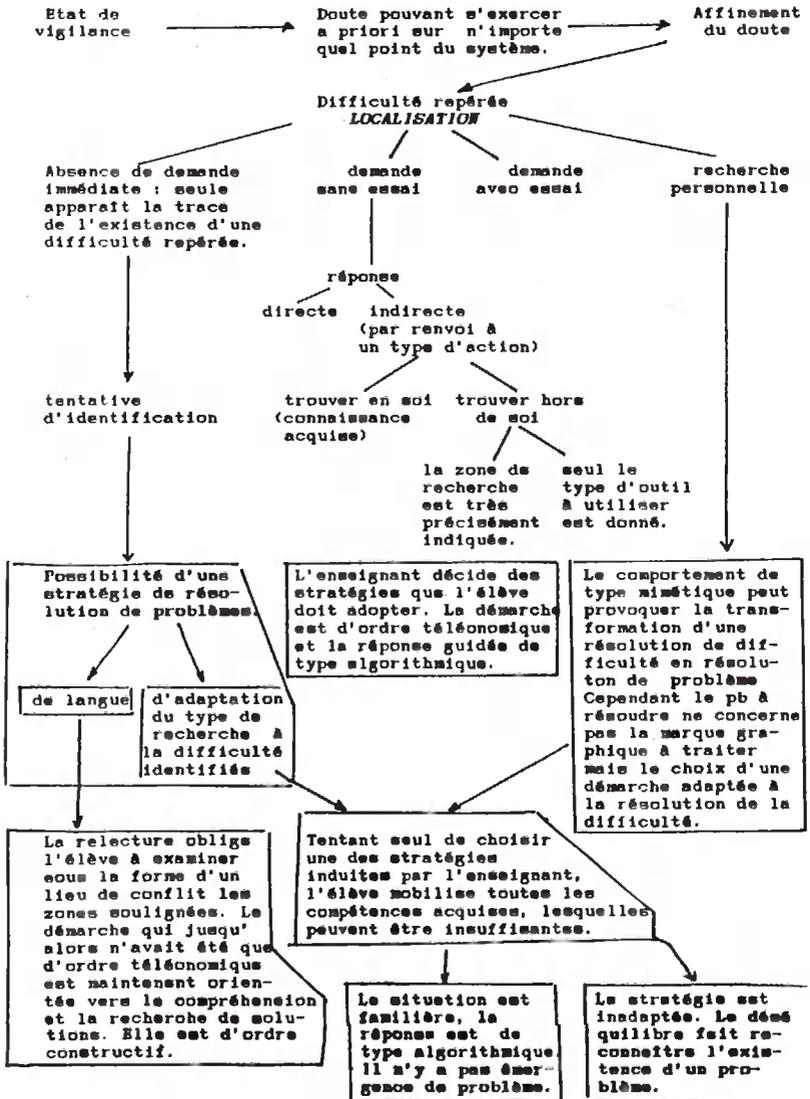
- de langue quand l'élève découvrant dans son texte une manière d'écrire qu'il juge erronée cherche à se corriger seul. Cela suppose de sa part une tentative d'identification du type d'erreur.

- de stratégie quand l'élève ayant cru identifier ce qui ne semble pas convenir, s'interroge sur l'outil le plus approprié à ce qu'il cherche.

Si l'on voulait, en guise de conclusion, schématiser l'ensemble du dispositif que nous cherchons à mettre en place et qui suppose étalement dans le temps et continuité pédagogique, on serait conduit pour l'instant à présenter cela de la manière suivante :

Tableau général des relations entre les différents types de comportement

Tableau II



**RESOLUTIONS DE PROBLEMES D'ORTHOGRAPHE :
"EN LANGUE"**

DECOUVERTE DU MICRO-SYSTEME DES ACCENTS AU CE1

André ANGOUJARD
Equipe de l'Ecole Normale de Saint-Brieuc

Cet article vise à rendre compte d'une séquence (4 séances) mise en oeuvre dans un CE1 (1) et dont l'objectif était la découverte, par les élèves, des principaux aspects du fonctionnement des accents.

Un tel choix didactique peut surprendre. Les accents sont un domaine orthographique traditionnellement considéré comme mineur. Et l'on peut estimer, face aux performances d'élèves de CE1, qu'il n'est nullement prioritaire, ni même raisonnable, d'attendre d'eux une réelle maîtrise de leur emploi. Aussi bien n'était-ce pas là notre objectif premier.

En fait, la problématique de notre équipe nous a conduits à accorder, dans la définition de nos objectifs didactiques, une importance de plus en plus grande à la construction, par les élèves, de savoirs métalinguistiques opératoires, et à nous efforcer de tenir le compte le plus juste de leurs représentations préalables. L'efficacité de la démarche de résolution de problèmes est à ce prix. Mais, si la méthodologie ainsi mise en oeuvre nous paraît aujourd'hui assurée, le problème des contenus d'enseignement/apprentissage reste à nos yeux ouvert. Or, ce problème se pose très concrètement à chaque étape de la vie de la classe : parmi les phénomènes orthographiques qui font difficulté pour les élèves à un moment donné, lesquels transformer en problèmes de langue, dont la résolution leur permette la construction des points d'ancrage les plus efficaces ? Dans l'état actuel de notre recherche, nous nous sommes arrêtés à un critère essentiel de sélection : le degré de représentativité du phénomène orthographique étudié.

Ce critère nous paraît en tout cas d'une importance particulière au CE1, première étape d'une découverte explicite du fonctionnement du système graphique envisagé pour lui-même et non dans l'optique, prioritaire, de l'apprentissage de la lecture.

A travers cet apprentissage, les élèves se construisent nécessairement des représentations de notre système graphique : représentations conditionnées, bien sûr, par l'objet lui-même, mais aussi lourdement induites par la "méthode" employée par le maître. En relation directe avec les stratégies de lecture que le maître vise prioritairement à mettre en place, les élèves vont privilégier le plus souvent certains aspects de notre système d'écriture : attentifs à certains

phénomènes orthographiques, ils sont en revanche pratiquement aveugles à d'autres, dont l'importance, lorsqu'il ne s'agit plus seulement de lire mais aussi "d'orthographier", est tout aussi grande. Les aider dans la construction de leurs savoirs et de leurs savoir-faire orthographiques, c'est donc alors les amener à une vision plus globale du système, à la découverte explicite des grands principes qui régissent le fonctionnement de notre pluri-système graphique.

C'est en ce sens qu'il nous a paru intéressant de confronter les élèves de notre CE1 avec le problème des accents.

I..DES ELEVES PARTICULIERS, MAIS REPRESENTATIFS

Ces élèves venaient tous de la même classe de CP et avaient effectué leur apprentissage de la lecture selon une "méthode" dite "mixte", les manuels "Au fil des mots", qui sont parmi les plus utilisés. L'objectif de chaque leçon est la mise en évidence, à partir d'un nombre restreint de mots inducteurs, d'une correspondance phonographique. Cette méthode appelle très directement une stratégie de lecture associant reconnaissance globale de mots et déchiffrement, la prise de sens se faisant par la médiation de la forme orale des mots. Mais, très logiquement, elle induit également chez les élèves une représentation du pluri-système graphique réduite au seul principe phonographique. Pour eux, tout se passait comme s'ils ne voyaient pas les signes graphiques relevant de l'idéographie. C'est pourquoi il nous a semblé de première urgence de provoquer chez eux une prise de conscience de ces aspects ignorés du pluri-système.

II..UN PHENOMENE ORTHOGRAPHIQUE "MINEUR", MAIS REPRESENTATIF : LES ACCENTS.

Dans cette optique, les accents nous ont paru être un support particulièrement intéressant, moins donc en eux-mêmes que pour ce qu'ils représentent. Ils forment, en effet, parmi l'ensemble des signes graphiques de notre écriture, un ensemble restreint, qu'on peut facilement isoler. Mais ils offrent surtout l'avantage de constituer un micro-système parfaitement représentatif de l'ensemble du pluri-système graphique. Ils en donnent en quelque sorte une vision en réduction : selon leur "nature" (accent aigu, accent grave, accent circonflexe) et selon leur distribution (les lettres avec lesquelles ils fonctionnent), ils participent des différents principes qui régissent notre écriture (2). De plus, objet nouveau d'observation pour nos élèves, ils nous semblaient propres à exciter leur intérêt, une fois leur curiosité provoquée.

III. UN TEST REVELATEUR.

3.1. Dispositif

Nous avons choisi de proposer à ces élèves une situation susceptible à la fois de déclencher pour eux une situation-problème et de nous offrir une image fidèle de leurs rapports aux accents. A partir d'un début d'histoire proposé par un manuel de lecture courante, nous avons fabriqué un texte que nous avons dactylographié en omettant systématiquement tous les accents (3). Ce texte a été distribué aux élèves avec la consigne suivante : "Vous lisez ce texte et vous faites toutes les remarques que vous voulez. Vous dites tout ce que vous remarquez." En relation avec une action de formation initiale, nous avons pu placer un normalien à côté de chaque enfant : son rôle était d'enregistrer les remarques formulées par l'élève, et d'observer aussi précisément que possible ses comportements de lecture.

3.2. Résultats

Un certain nombre d'observations ont ainsi pu être faites :

a) Les élèves sont parvenus à lire le texte. Tous l'ont fait avec une lecture lente, le plus souvent en oralisant à voix basse ou en subvocalisant.

b) Les commentaires que les élèves ont faits spontanément prouvaient que, très majoritairement, ils avaient bien compris l'histoire.

c) Leurs remarques ont porté, pour l'essentiel, sur les personnages et les événements, souvent commentés au fil de la lecture. Un nombre significatif de remarques témoignait en outre d'une attention juste au domaine extra-alphabétique que notre écriture : ponctuation, typographie, mise en espace du texte. Il s'agissait là d'un réinvestissement de séquences au cours desquelles la maîtresse s'était efforcée, depuis le début de l'année, de sensibiliser les élèves à cet aspect de l'écrit totalement ignoré par leur "méthode" d'apprentissage de la lecture.

d) Enfin - et ce fut quand même pour nous un choc ! -, un seul des vingt élèves a formulé une remarque sur l'absence des accents, remarque, de plus, incidente, limitée à un seul mot, en tout début du texte (se dépêche).

A eux-seuls ces résultats appelleraient de longs commentaires, d'autant plus qu'ils se sont trouvés très exactement confirmés dans un autre CEI, dont les élèves avaient fait le même apprentissage de la lecture. Ils prouvent à tout le moins de quel poids pèse, dans la découverte de l'écrit, la mise en place exclusive d'une stratégie minimum de lecture : engagés dans le seul traitement de correspondances entre signifiants de l'oral et signifiants de l'écrit, non seulement les élèves sont aveugles à tout ce qui est idéographie, mais encore ils ne traitent, dans la partie phonographique, que les signifiants les plus fréquents et les plus apparents : les lettres. Leur représentation minimum de l'activité de lecture est en relation avec une conscience métalinguistique minimum de l'écrit.

Nous avons cru en tout cas trouver là une confirmation à notre option de départ : les élèves n'effectueront des progrès sensibles, aussi bien en lecture qu'en écriture, qu'en opérant, du point de vue cognitif, un réel saut qualitatif. Car c'était bien leur savoir métalinguistique qui était en cause, ainsi que l'a démontré une seconde activité-test à laquelle nous les avons soumis. Nous avons alors cherché à mesurer les performances orthographiques dont ils étaient capables.

3.3. Mise en évidence des savoir-faire.

Le test de lecture terminé, nous avons demandé aux élèves de rajouter les accents manquants, après leur en avoir fait découvrir l'absence. Les normaliens observateurs avaient comme consigne de noter l'ordre dans lequel les élèves opéraient. Cela nous a permis d'analyser à la fois leurs réussites et les stratégies employées. Nous ne donnerons ici qu'une rapide synthèse des observations que nous avons pu faire :

a) Le maximum de réussites a été obtenu pour l'accent aigu, que les élèves ont judicieusement placé dans près des 3/4 de ses occurrences. Ce fait est, bien sûr, à rapporter à la seule fonction phonogrammique de cet accent, et à la très forte fréquence de *é* pour transcrire le phonème /*e*/.

b) Pour l'accent grave comme pour l'accent circonflexe, les résultats sont très nettement contrastés : ils n'apparaissent de manière significative (1/3 environ de réussite) que dans leur fonction phonogrammique, notant /*ɛ*/, et sont alors fréquemment employés l'un pour l'autre. En revanche, ils sont presque toujours oubliés lorsque leur fonction est idéographique, ce qui confirme l'occultation totale par les élèves des principes morphologiques et distinctifs de notre écriture.

c) Enfin, les élèves ont ajouté des accents graves ou circonflexes inutiles, toujours placés sur un *e* transcrivant le phonème /*ɛ*/ (exemple le plus fréquent : *Babette*) : application mécanique de leur stratégie phonographique et conséquence probable des tableaux "phonie-graphie" de nombreux manuels de lecture qui associent prioritairement les graphies *è* et *ê* au phonème /*ɛ*/.

IV. ACTIVITES DE DECOUVERTE ET D'ANALYSE.

Il s'agissait maintenant d'engager nos élèves, ainsi alertés sur le problème des accents, dans des activités de recherche : susciter de leur part observations et analyses.

4.1. Un point de départ technologique.

Pour éviter que les élèves ne tournent en rond dans leurs savoirs et leurs savoir-faire, nous avons tout d'abord choisi de décentrer leurs observations. La présence dans la classe de plusieurs machines à écrire (utilisées depuis le début

de l'année) et d'un ordinateur (dont ils venaient de faire la découverte motivante) nous a paru un biais intéressant pour revenir aux accents. Dans une première séance, nous avons demandé aux élèves de se livrer à une observation précise des différents claviers : bien regarder les touches et noter ce qu'elles permettent d'imprimer. Nous avons très vite obtenu l'inventaire suivant :

"On voit :

- toutes les lettres de l'alphabet,
- les chiffres,
- les signes de ponctuation et les signes des opérations,
- d'autres signes : les accents."

Nous leur avons alors demandé de regarder de plus près encore les signes correspondant aux accents. Des remarques ont aussitôt été faites, qui ne pouvaient qu'intriguer nos élèves :

"Pour les accents, on les trouve parfois sur des lettres (accent aigu sur le e, accent grave sur le e, le a, et le u), parfois tout seul (l'accent circonflexe)."

Cet apparent dysfonctionnement a frappé les élèves, qui ont entrepris d'en chercher la raison. Après quelques tâtonnements, deux hypothèses ont été avancées qui, d'une certaine manière se recoupaient, mais que nous avons tactiquement amené les élèves à disjoindre :

a) "On trouve l'accent circonflexe tout seul parce qu'il va sur toutes les lettres (a, e, i, o, u). Si on l'avait mis avec toutes ces lettres, il aurait fallu trop de touches. C'est plus simple de le mettre tout seul, et de le rajouter quand il faut."

b) "Peut-être que l'accent circonflexe est moins utilisé, et que ça ne valait pas la peine de le mettre sur des touches avec des lettres."

Ainsi avons-nous pu très logiquement conduire nos élèves à reconnaître qu'il était nécessaire de vérifier ces hypothèses. Un projet de travail a donc été élaboré. Il fallait regarder dans des textes :

- sur quelles lettres on trouve les différents accents,
- quels accents on trouve le plus souvent.

Les élèves ont tenu à scruter aussitôt le texte que nous leur avons proposé dans notre activité-test. Une observation rapide leur a permis de constater "qu'on trouvait beaucoup d'accents aigus, ensuite l'accent grave, et enfin, rarement, l'accent circonflexe et, dans ce texte, uniquement sur le "e" et sur le "o". Ce sondage n'a toutefois pas satisfait l'ensemble des élèves : pour un certain nombre d'entre eux, il y avait quelque chose d'illogique dans le fait que l'accent circonflexe soit le moins utilisé "alors qu'il va avec toutes les lettres" ! "C'est vrai que, dans ce texte, il y a moins d'accents circonflexes - a dit une élève -, mais peut-être que dans un autre il y en aurait beaucoup. "Cette dernière remarque a permis de programmer une nouvelle activité d'observation.

4.2. Vérification des hypothèses : relevé, classement, nouveau questionnement.

Les élèves s'étaient pris au jeu. Il a été décidé que, le soir même, une moitié de la classe partirait "à la chasse aux accents" dans un autre texte de lecture déjà étudié, tandis que l'autre moitié chercherait le plus de mots possible "qu'ils savaient bien écrire et qui avaient des accents" : les élèves tenaient à confronter leurs mots à eux avec ceux d'un "vrai écrivain". Notre provocation avait porté ses fruits : comme aveugles trois jours auparavant à ces signes graphiques particulièrement ténus, les élèves ne voulaient plus voir qu'eux ! Dès lors, observation, classement et questionnement nouveau ont pu s'enchaîner, en une forme vraie d'activité métalinguistique.

a) **Classement de mots tout d'abord** : les mots trouvés par les élèves (une centaine environ) ont été écrits au tableau et rangés en trois colonnes correspondant aux trois accents. Cette disposition a permis de confirmer deux des hypothèses :

- sur la fréquence des accents (accent aigu, accent grave, puis accent circonflexe),

- sur leur place :

. accent aigu uniquement avec e.

. accent grave avec e, a, i, o, u.

C'était donc bien l'accent qui allait avec toutes les lettres qui était le moins fréquent. De nombreux élèves ont cependant continué à trouver cela "bizarre", et la classe s'est à nouveau lancée à la recherche d'explications plausibles. Après quelques errements ("C'est parce qu'il est plus difficile à écrire" a avancé un élève), ils sont revenus à une observation méthodique des mots comportant ces accents circonflexes.

b) Un questionnement nouveau.

Cette observation est devenue ébauche de solution lorsqu'une élève a fait remarquer que "souvent, l'accent circonflexe ne sert à rien". Elle a donné des exemples : "âge" ; "âne", "plutôt". Un pas essentiel était franchi par nos élèves, habitués justement à ne traiter que les signes graphiques "utiles" (pour eux) dans leur vision réductrice d'un système perçu uniquement comme phonographique : ils s'interrogeaient enfin sur ce qui, pour eux, **n'avait jamais fait problème**. Ils ont alors entrepris une recherche systématique des fonctions des accents et ont abouti aux formulations suivantes :

"- L'accent aigu fait toujours un son, il sert à faire le son /e/.

- L'accent grave fait un son sur le e (le son) /ɛ/, mais pas sur le a ni sur le ou. Il y a un la sans accent et un là avec accent : la mère, je vais là ; il y a un ou sans accent et un où avec accent.

- L'accent circonflexe fait un son sur le e, comme l'accent grave, mais pas sur le a, le o, le u, et le i.

La séance avait été longue. La classe en est restée à ces formulations encore incertaines. On voit cependant que, menant pour la première fois une

réflexion réellement "méta-orthographique", les élèves avaient pu découvrir, à côté du principe phonographique de notre écriture, l'existence d'un principe distinctif/morphologique. Leur représentation univoque de l'écrit était ébranlée.

4.3. Des traces stables d'une évolution des savoirs métalinguistiques.

Nous avons entrepris de consolider cet acquis dans une dernière séance. Pour cela, après un bref rappel des résultats de la séance précédente, nous leur avons suggéré de fabriquer un document qui puisse être affiché dans la classe et rende compte, le plus clairement possible, de l'ensemble de leurs découvertes. Nous les engageons ainsi dans la recherche d'une formalisation qui, elle aussi, leur a posé problème, et les a conduits à approfondir leurs analyses. Nous espérons, en tout cas, qu'à travers la fabrication d'un document nécessairement complexe, ils prendraient plus justement encore conscience de la complexité du système graphique.

Après plusieurs essais infructueux, l'idée de deux tableaux à double entrée s'est imposée. Ces deux tableaux prennent en compte, pour le premier la place des accents, pour le second leurs diverses fonctions. Ils sont reproduits en annexe (cf document n°2).

De l'un à l'autre tableau, on peut lire, nous semble-t-il, la trace, à travers une formalisation à la portée des élèves de CE1, du passage d'une observation de surface à une analyse en profondeur du système : du simple repérage de signes graphiques à une tentative pour en saisir le fonctionnement complexe. Et, sous l'apparente simplicité du second tableau, ce qui se manifeste, c'est la prise en compte, au delà des stricts besoins d'une lecture/déchiffrement, d'un système graphique envisagé, pour la première fois de manière explicite, dans la totalité des principes qui le régissent : alphabétique, morphologique, distinctif (4). Certes, il ne pouvait s'agir là que d'un premier jalon. Mais c'était à nos yeux, une étape nécessaire dans le cadre d'une didactique de l'orthographe visant indissolublement l'élaboration progressive par les élèves eux-mêmes de savoir-faire (toujours ponctuels) et de savoirs métalinguistiques.

NOTES

- (1) CE1 de Régine ANGOUJARD, Ecole Poutrin, Saint-Brieuc.
- (2) Voir l'article de J.P. JAFFRE dans ce numéro
- (3) Cf. Document n°1.
- (4) Accessoirement, ils découvriraient aussi, à travers certains emplois de l'accent circonflexe, la présence dans notre orthographe de signes étymologiques ou historiques - graphies non fonctionnelles, et qu'ils désignent comme telles : les mots qui "sont comme ça" (3^e colonne).

Document II

des accents

circumflexe

ovales

^

le moins fréquent

dièse

/

le plus fréquent

vo. aux
la lettre

e	a	u	i	o
X				
X	X	X		
X	X	X	X	X

	fait son son. La lettre e	fait une différence entre deux mots	sont comme ça
/	X [e]		
^	X [ɛ]	X	
^	X [ɛ]	X	X

Différence entre deux mots

la maison, la voiture, la chaise (une)

ce jour-là, c'est là.

je vais à l'école.

il a faim. (verbe)

où vas-tu ?

veux-tu des pommes ou des poires ?

le mur de la classe.

ce fruit est mûr.

Document I

« Houle, chien perdu.

Ce soir-là, Isabelle se dépêchait de rentrer à la maison. L'école n'était qu'à cinq heures et il va bientôt faire nuit. De la neige est tombée et Isabelle n'attendait pas le bruit de ses pas. Il y a un moment silencieux dans la cour.

Isabelle marche rapidement : elle croirait bientôt le lait de sa maison.

Maintenant, la petite fille entre dans la cour enroulée et se dirige vers la porte d'entrée. Elle pose la main sur la poignée quand, soudain, un bruit la surprend. Elle reste immobile pour mieux écouter. Et tout près d'elle, elle entend un faible gémissement.

Isabelle laisse les yeux et aperçoit une petite boule noire qui remue dans la neige. Elle s'accroupit et touche une palette de pain dur et croustillé. Elle est très étonnée :

« Tiens, que fais-tu là, toi ? demandait-elle. »

Puis la fillette entre et s'écrie :

« Maman, maman ! Regarde ce que j'ai trouvé » côté de la porte ! »

Elle met son doigt sur une chaise et retourne prendre la boule noire dans ses bras. Puis, elle rentre dans la pièce où se trouve sa mère et lui montre le petit chien tout noir.

« Ouh, maman, on va le garder ! »

« Mais il est peut-être aux voisins » répond la maman. »

SAVOIR PONCTUER ET SAVOIRS SUR LA PONCTUATION

L'exemple du point, de la virgule et du point-virgule au CE1

Gilbert DUCANCEL

Equipe de l'Ecole Normale d'Amiens.

1.- ESSAYONS D'ABORD D'EXPLICITER LES ENJEUX DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PONCTUATION.

Savoir ponctuer ce que l'on écrit fait partie des savoirs graphiques pratiques que les élèves doivent mobiliser et utiliser. De ce point de vue, la ponctuation est souvent, - à tort selon nous -, considérée comme secondaire l'objectif de sa maîtrise venant après les objectifs orthographiques classiques. Pourtant, ce savoir pratique concerne la mise en espace de la macro-unité linguistique qu'est le texte, et celle des micro-unités que sont les phrases, les syntagmes, les mots. Il a donc une implication discursive et textuelle particulièrement forte : un texte sans ponctuation est illisible alors qu'un texte où abondent les mots mal orthographiés ne l'est pas.

Mais l'acquisition et la maîtrise de ce savoir pratique supposent la prise de conscience par les élèves de l'existence, de l'identité et de la spécificité des unités linguistiques que marque la ponctuation : unités textuelles (titre, sous-titre, paragraphe, discours enchâssé dans le discours englobant, renvoi en bas de page,...), phrases (frontières et relations inter-phrastiques), syntagmes, mots et même parties de mots (traits d'union et apostrophes dans les mots composés).

Elles supposent en même temps la prise de conscience et l'acquisition progressive de la maîtrise des grandes fonctions de la ponctuation. Ces fonctions n'ont pas toutes le même "rendement". La fonction fondamentale de la ponctuation est double et en quelque sorte paradoxale : séparer des unités linguistiques et marquer leurs relations.

La ponctuation a des fonctions discursives : marquage d'une explication (les deux points), d'une modalisation (points d'exclamation, d'interrogation, de suspension), d'une citation d'un autre discours (tirets, guillemets,...). Elle a des fonctions sémantiques (désambiguïsation ; "emphasis" : "il travailla d'arrache-pied". "Il travailla. D'arrache pied" - Etc...). Enfin, bien qu'il s'agisse d'écrit, un certain nombre de signes de ponctuation renvoient au discours oral, marquent les pauses, le débit, voire la mélodie de celui-ci.

Ces différentes fonctions renvoient à un principe graphique, celui de la segmentation du "matériau" graphique et de la combinaison de ses unités. A l'opposé, un même signe de ponctuation peut, le plus souvent, avoir plusieurs fonctions. C'est dire que se pose la question de l'apprentissage des fonctions de chaque signe, de celui des grandes fonctions de la ponctuation, et la question de la contribution de l'apprentissage de la ponctuation à celui du principe de la segmentation.

Se pose aussi à l'enseignant la question des normes ponctuelles. Si certaines segmentations sont fortement contraintes (point à la fin d'une phrase), elles offrent cependant un choix parmi les signes (quel point ?) et d'autres le sont beaucoup moins (frontières de propositions et de syntagmes, par exemple). De plus, l'usage peut varier considérablement d'un scripteur à un autre : style ponctuel dont on est plus ou moins conscient, dont on joue plus ou moins.

Enfin, se pose à l'enseignant la question du traitement didactique de la ponctuation en classe. Comment la traiter en résolutions de problèmes ? Quels types de résolutions de problèmes (en situation d'écriture, différées, décrochés) et s'articulant comment ? Quelle place à l'approche réflexive et au méta-discours ?

II. - UNE RESOLUTION DE PROBLEMES CONCERNANT LE POINT, LA VIRGULE ET LE POINT-VIRGULE AU CEI.

2.1. Déroulement de la séquence.

Cette séquence s'est déroulée dans le CEI de Francine Péchon (Ecole Châteaudun, Amiens) en deux séances de 50 mn chacune, en mai 1987.

Des problèmes ont émergé quelques jours auparavant, en situation collective d'écriture (lettre). Ils ont été formulés rapidement oralement, de manière peu explicite dans l'ensemble. On a tranché, avec l'aide de la maîtresse, mais on a inscrit au planning qu'il faudrait revenir sur l'usage du point, de la virgule et du point-virgule dans un texte.

Au début de la première séance, la maîtresse conduit les élèves à se rappeler les difficultés d'utilisation des points, des virgules et des points-virgules qu'ils avaient rencontrés en écrivant. Elle s'efforce de conduire les élèves à situer cette question dans le champ disciplinaire :

- "E : C'est un problème d'écriture
- E : D'orthographe
- E : Non, c'est pas de l'orthographe
- E : C'est de la grammaire
- M : Explique-nous cela

E : Les phrases, ça parle de grammaire

E : Oui. Quand on avait fait "Qu'est-ce qu'une phrase ?", on avait vu les points, les points d'interrogation, de suspension, d'exclamation."

La maîtresse copie au tableau le passage de la lettre où s'étaient posés les problèmes et les rappelle oralement :

"Monsieur,

Nous voulons faire une exposition qui s'appelle le livre objet. ~~¶~~ → ¶ Nous avons un problème, pour protéger les livres objets , ; → ; pourriez-vous donc nous prêter des vitrines parce que nous avons peur que les livres objets soient abîmés ? →. ?"

La question est précisée oralement puis écrite : "Où met-on le point, la virgule, le point-virgule ?"

Formulation du problème du point :

"E : Le point, on le sait déjà.

E : Quand une phrase est terminée

M : L'écrit

E : Oui, Mais, où elle est, la fin d'une phrase ? On ne le sait pas toujours !

E : Oui. Des fois, on n'y arrive pas".

M : L'écrit"

L'affirmation de quelques-uns selon laquelle "après livre objet, il faut un point, sinon la phrase, elle serait trop longue", est écartée à partir d'écrits affichés dans la classe.

Formulation du problème de la virgule :

A partir du passage de la lettre écrit au tableau, certains pensent que la virgule sert à marquer une explication (Nous avons un problème, pour protéger les livres objets ;). L'essai de formulation n'aboutit pas parce qu'on rappelle que souvent ce sont les deux points qui marquent l'explication, et parce que "y a pas toujours pourquoi dans un texte (après une virgule)".

Le problème du point-virgule, lui, n'est pour l'instant, pas évoqué.

La méthodologie de la recherche est ensuite explicitée (et la maîtresse la résume au tableau) :

"(...)

E : Choisir un texte... des textes.

E : Les lire

E : Ecrire ce qu'on remarque sur les points, les points-virgules, les virgules.

E : Pas les phrases qui les contiennent

E : Nos remarques

E : Ou les deux

M : Oui. On aura des exemples, comme cela".

La recherche en groupes est suivie d'une comparaison de leurs trouvailles.

Deux groupes ont seulement copié des phrases ou un passage et ne parviennent pas à commenter la ponctuation. Les quatre autres font des remarques sur le point, mais surtout sur la virgule. Rien sur le point-virgule.

Il ressort de la comparaison que le problème du point n'a guère évolué, mais que, pour la virgule, **trois explications différentes** sont avancées :

- . "On met des virgules dans les phrases longues. On a trouvé une phrase avec des petits bouts et des virgules. Trois mots, virgule, trois mots, virgule, etc..."
- . (S'appuyant sur la phrase **Battre le blanc, le sucre**). "On a expliqué la virgule parce qu'il y a encore quelque chose à battre (...). Pas seulement à battre. Quand il y a encore quelque chose à faire. (...) A faire, à donner, à prendre..."
- . "On met des virgules pour s'arrêter, pour respirer. Pour lire tout haut. Et un point quand c'est terminé. On baisse la voix."

Dans la seconde séance, la première explication est mise en doute à partir de contre-exemples trouvés par les élèves ou fournis par la maîtresse --> "C'est pas toujours vrai".

L'explication par référence à la lecture orale est acceptée, mais l'analyse de nouveaux exemples conduit à remarquer que certaines pauses à la virgule ne sont pas obligatoires. D'autre part, quelques élèves affirment, sans pouvoir l'expliquer, que ces pauses produisent du sens :

"E : On met des virgules pour avoir du sens, et pour respirer

M : Explique-nous cela

E : Ben, par exemple, dans **Poil de carotte** (ex. de référence : "Mais, maman, j'ai peur aussi, moi) on doit respirer, et pour que ça a du sens.

E : C'est en respirant que ça a du sens".

La fonction de séparation d'unités sémantiques successives est formulée à partir de nouveaux exemples :

"E : Il y a beaucoup de choses faites (elles énumèrent)

E : Et y'a des choses qu'il fait encore

M : Je comprends, je comprends, mais comment dire ?

E : On met des virgules quand il y a beaucoup de choses à dire...

E : A faire...

E : Pour les séparer."

Et le point virgule ?

Grâce à la maîtresse, ils s'aperçoivent enfin qu'ils ont oublié le point-virgule. Ils observent le point-virgule de leur lettre. Ils essaient de lui appliquer les explications de la virgule et du point :

"E : C'est pour respirer.

E : Oui.

E : Et pour séparer.

M : D'accord, si vous voulez. Mais alors, pourquoi pas une virgule ?

(...)

E : Dans le point-virgule, y'en a une de virgule.

E : Et un point pour séparer.

M : Oh ! Oh ! Vous avez dit que la virgule servait à séparer.

E : Oui, mais le point est à la fin d'une phrase. Là, y'a un point parce que c'est la fin d'une phrase, et une virgule pour respirer.

M : Mais pourquoi pas un point directement ? On s'arrête. On respire.

E : La phrase n'est pas finie.

M : Je ne comprends pas. Vous avez dit le contraire.

E : Elle est pas tout-à-fait finie.

E : Oui. Si on doit préciser, on ne met pas un point.

E : Le point, il la finirait vraiment.

E : Elle n'est pas vraiment terminée.

M : Alors, pourquoi pas une virgule ?

E : C'est quand même un peu comme une fin.

(...)

E : On a à moitié terminé, la phrase, mais pas tout-à-fait.

M : Bien. Avez-vous encore quelque chose à ajouter ?

E : Oui. La phrase est presque finie, pas tout-à-fait, et on s'arrête.

(...)

E : A voix haute, au point, je baisse la voix.

E : Avec un point-virgule, aussi un peu.

E : Mais moins.

E : Plus qu'avec une virgule."

Rédaction collective des conclusions, avec des exemples et la mention des problèmes restant pendants :

Affiche murale et recopie dans le cahier :

"On met un point quand une phrase longue ou courte est terminée

"On ne sait pas toujours si on a trouvé la fin d'une phrase.

ex : - P. longue
- P. courte

. Les virgules peuvent montrer qu'il y a une succession de choses à faire ou à prendre ou à donner.

On n'arrive pas bien à dire à quoi elles servent dans certaines phrases :

ex : - P. longue
- P. courte

ex : Mais, maman, j'ai peur aussi, moi

. Elles servent à respirer dans la lecture à voix haute.

On ne sent pas bien la différence entre la virgule et le point-virgule."

. Les points-virgules montrent que la phrase n'est pas tout-à-fait terminée et qu'on ajoute quelque chose d'un peu différent.

exemples".

2.2. Des problèmes en situation d'écriture à la résolution décrochée de la situation.

Les hésitations des élèves en situation d'écriture révèlent un problème de segmentation dépendant de la visée explicative :

"Nous voulons faire une exposition qui s'appelle le livre objet et nous avons un problème. Pour protéger les livres objets, pourriez-vous nous prêter..."

"Nous voulons faire une exposition qui s'appelle le livre-objet. Nous avons un problème, pour protéger les livres objets, : pourriez-vous donc... parce que..."

"... Nous..., ... ;"

La segmentation définitive intervient après ces tâtonnements, sans qu'elle soit explicitement débattue ni justifiée. En particulier, le choix du point-virgule plutôt que du point, qui indique, semble-t-il, la conscience d'une solidarité sémantique assurée également par **donc** et par l'explicative redondante, n'est pas argumenté.

La résolution du problème rapportée ici est en partie marquée par le souvenir de la situation d'écriture : la première explication de la virgule qui soit avancée renvoie au marquage de l'explication. Elle est toujours référée aux activités d'écriture passées et futures, et à la gestion des marques graphiques :

"Où met-on ... ?". "Les points-virgules montrent que..."

"On ne sent pas bien la différence entre..."

Cependant, ce qui finalise la séquence, c'est la vérification, la compréhension, l'explication du fonctionnement des trois signes de ponctuation. Les remarques des élèves. ("Un problème d'écriture... C'est pas de l'orthographe... C'est de la grammaire (parce que) les phrases, ça parle de grammaire"), les exemples qu'ils relèvent, les explications qu'ils avancent, montrent que, pour eux :

- le problème à résoudre est à l'articulation de l'écriture et de l'étude de la langue comme système,
- le problème se rattache à la phrase comme unité linguistique pertinente en la matière (ce qui exclut pour l'instant qu'il s'agisse pour eux, d'orthographe),
- il concerne à la fois les frontières des phrases et les segments dans la phrase.

2.3. Formulations et résolutions.

Le point.

Les élèves savent qu'on met un point "quand une phrase est terminée" et que "A voix haute, au point, (on) baisse la voix". Mais ils ne repèrent pas à coup sûr la fin d'une phrase.

A partir de la relecture d'une phrase de leur lettre, un élève affirme : "Il faut un point, sinon, la phrase, elle serait trop longue". La proposition est écartée à partir des savoirs construits en commun : "Non. regarde. (Montre l'affiche **Qu'est-ce qu'une phrase ?**). On sait qu'il y a des phrases longues, et des courtes".

A l'issue des travaux des groupes, la notion d'unité complète est formulée, d'un point de vue sémantique :

- "On a expliqué la virgule parce qu'il y a encore quelque chose à battre, et le point quand c'est fini".
- "Je n'avais pas fini. J'avais encore quelque chose à dire".

Cependant, cela ne sera pas repris dans la rédaction collective des conclusions, ce qui indique que, pour la plupart des élèves, le problème n'est pas réglé (il est d'ailleurs mentionné par écrit comme tel).

La virgule.

C'est à coup sûr le signe qui a le plus mobilisé l'observation et les efforts d'explication des élèves. On peut le comprendre : c'est un signe très fréquent et, en même temps, dont l'emploi n'est que partiellement réglé.

La première affirmation est celle de la valeur de marqueur de discours explicatif de la virgule : "Pour là, je sais. On met pas la virgule après **problème**. On la met après **pour**. Parce que ça explique." La place est rectifiée par d'autres. la présence d'un énoncé explicatif est reconnue, mais le caractère limité de cet emploi est souligné sans qu'on aille plus loin : "C'est pas forcé - Y'a pas toujours pourquoi dans un texte".

Ce sont les travaux des groupes qui font progresser. En effet, trois explications différentes sont proposées. Il y a bien formulation collective du problème, et en des termes qui visent à expliquer tous les emplois :

- "On met des virgules dans les phrases longues. On a trouvé une phrase avec des petits bouts et des virgules. 3 mots, virgule, 3 mots, virgule, etc..."
- "On a expliqué la virgule parce qu'il y a encore (...) quelque chose à faire (insiste). -Oui. A faire, à donner, à prendre". - "(Parce que). j'avais pas fini, j'avais encore quelque chose à dire".
- "On met des virgules pour s'arrêter, pour respirer, pour la lecture orale".

La première explication est écartée par des élèves qui trouvent des contre-exemples, la maîtresse en fournissant ensuite deux également --> "C'est pas vrai. -Y'en a dans des courtes. - C'est pas toujours vrai".

La seconde explication est analysée grâce à un nouvel exemple fourni par la maîtresse. Elle est acceptée et reformulée de sorte que la fonction de segmentation apparait explicitement : "Quand il y a beaucoup de choses à dire... - à faire ... - Pour les séparer. - Parce que c'est pas les mêmes choses." Cependant, dans la rédaction finale des conclusions, la fonction de segmentation n'est pas explicitée et la formulation reste dépendante des exemples de successions de "choses à faire" :

"**Les virgules peuvent montrer qu'il y a une succession de choses à faire ou à prendre.**

"**On n'arrive pas bien à dire à quoi elles servent dans certaines phrases :**
ex : Mais, maman, j'ai peur aussi, moi"

La troisième explication est analysée elle aussi par les élèves. Il semble qu'ils aient l'intuition de la fonction de désambiguïsation que peut avoir la virgule, mais ils l'envisagent seulement à l'oral : "c'est en respirant que ça a du sens."

On peut penser que pour ces apprentis lecteurs, le "non-sens" vient souvent d'une mauvaise segmentation, et qu'ils savent d'expérience que les virgules peuvent les aider.

Par ailleurs apparaît clairement, après essai, que l'on n'est pas tenu de faire une pause à chaque virgule : "On peut dire Mais, maman sans s'arrêter. (... Mais) à celle-là, il faut (j'ai peur aussi, moi). (...) Parfois il y en a, et on ne respire pas".

Le point virgule

Ils posent d'abord que le point-virgule a les mêmes fonctions que la virgule : "C'est pour respirer. - Et pour séparer." Devant l'objection de la maîtresse, ils essaient de rendre compte du caractère composite du signe, qu'ils sentent bien et qui leur sert d'hypothèse explicative : "Dans le point-virgule, y'en a une de virgule. - Et un point pour séparer". Après des tâtonnements et même des contradictions ("C'est la fin d'une phrase." "La phrase n'est pas finie."), ils parviennent à formuler les deux valeurs du point-virgule qu'ils appréhendent.

"- Elle est pas tout-à-fait finie.

- Oui. Si on doit préciser, on ne met pas un point.

- Elle n'est pas vraiment terminée.

- M : Alors, pourquoi pas une virgule ?

- C'est quand même un peu comme une fin."

"- A voix haute, au point, je baisse la voix.

- Avec point-virgule, aussi un peu.

- Mais moins.

- Plus qu'avec une virgule."

La formulation écrite sera : Les points-virgules montrent que la phrase n'est pas tout-à-fait terminée et qu'on ajoute quelque chose d'un peu différent, ce qui démarque le point-virgule de la virgule . Cependant, les choses ne sont pas complètement claires pour eux (on les comprend !) et ils notent : On ne sent pas bien la différence entre la virgule et le point-virgule.

2.4. Invariants repérés et posés par les élèves.

Si l'on s'essaie maintenant, sous forme de bilan, à pointer les invariants que les élèves ont repérés et posés, il apparaît qu'ils sont de niveaux différents du point de vue métalinguistique.

Le premier niveau peut être dit **fonctionnel**. Il concerne les fonctions, parfois multiples, parfois ambigües, que les élèves ont reconnues aux trois signes de ponctuation, ont posées oralement et par écrit. Les **savoirs** concernés sont **opérateurs**, et même doublement. Quelles opérations de ponctuation puis-je effectuer avec un point, une virgule, un point-virgule, quand j'écris ? Mais aussi : qu'opèrent ces signes sur l'écrit et sur son lecteur (moi ou un autre) ?

Les fonctions essentielles du point sont parfaitement connues, mais c'est l'invariant phrase qui a à être consolidé, sur la base de la formulation par certains de la notion d'unité complète sémantiquement et discursivement ("j'avais encore quelque chose à dire").

La virgule est bien reconnue comme séparant des éléments dans la phrase, et comme marquant une petite pause dans la lecture orale. Mais sa fonction de segmentation est, pour l'instant, réduite à celle d'éléments identiques sémantiquement.

Les fonctions du point-virgule sont judicieusement déduites de celles du point et de la virgule, mais la différence avec la virgule n'est pas encore claire.

Le second niveau est celui des **principes graphiques**, des principes de segmentation et de relation entre unités linguistiques qui gouvernent l'emploi des différents signes de ponctuation, des principes de pause, de débit, voire de mélodie du discours oral qui le gouvernent aussi. Les **savoirs** concernés par ces invariants sont **opérateurs**, mais les opérations sont ici des **opérations linguistiques de base, fondamentales** (J.P. Jaffre - Article dans ce numéro). Ils sont aussi **conceptuels**. Les élèves manifestent qu'ils conçoivent le discours comme fondamentalement mise en relation/séparation linguistique de ses objets et qu'ils conçoivent que cela varie selon le signe de ponctuation. La formulation des fonctions du point-virgule en fournit une indication tout-à-fait claire, même si, évidemment, ces élèves ne sont pas encore capables de tenir un discours métalinguistique à ce niveau.

L'analyse de la séquence montre donc la présence, l'extension et les limites de ces invariants de principes, chez ces élèves en fin de CE1. Elle montre aussi qu'au-delà de la recherche de ce qui ne varie pas ou de ce qui gouverne

régulièrement la variation, - ou plutôt au coeur même de cette recherche, - ils essaient de repérer ce qui est aléatoire ou dépend du choix de chacun (par exemple, les pauses facultatives). S'agissant de la langue, la conscience de ce principe délimite l'espace de contraintes maîtrisées et de liberté de ceux qui écrivent.

Dans le courrier de Repères

Revue ... des revues

PRATIQUES

Les types de textes

n°56, décembre 1987

Coordination : Philippe LANE

Au sommaire :

B. COMBETTES, "Types de textes et faits de langue"

F. REVAS, "Du descriptif au narratif et à l'injonctif"

Ph. LANE, "L'hétérogénéité textuelle : étude d'un texte de Woody Allen"

J.M. ADAM, "Types de séquences élémentaires"

A. PETITJEAN, "Exercices : analyses de production de textes : bibliographie sélective"

I.M. PRIVAT, "Les petites annonces matrimoniales ou la rhétorique des descriptions argumentatives".

J.P. BENOIT, "Typologie des textes : bibliographie sélective".

L'organisation des textes

n°57, mars 1988

Direction : Michel CHAROLLES

Au sommaire :

M. CHAROLLES, "Des plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences"

M.J. REICHLER-BEGUELIN, "Anaphore, cataphore et mémoire discursive"

N. BRIEND, "L'illustration et son marquage"

G. TURGO et D. COLTIER, "Des agents doubles de l'organisation textuelle : les marques d'intégration linéaire"

D. BESSONNAT, "Le découpage en paragraphes et ses fonctions"

A. GRESILLON, "Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états"

**VERS DES PROJETS D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DE L'ORTHOGRAPHE**

**Répondre aux besoins orthographiques des enfants en situation d'écriture :
LES OUTILS DE REFERENCE ANALOGIQUE (1)**

Rosine LARTIGUE et Suzanne DJEBBOUR
Equipe de l'Ecole Normale de Melun.

COMMENT SONT NES LES OUTILS DE REFERENCE ANALOGIQUE ?

La nécessité de construire des outils de référence pour l'orthographe s'est manifestée chez les maîtres de notre équipe dès la constitution de celle-ci, de façon impérativement liée au thème principal de notre recherche : la résolution de problèmes d'écriture dans des situations fonctionnelles de communication.

Dans des classes où les situations d'écriture sont nombreuses se manifestent des besoins orthographiques nombreux eux aussi, qui ne relèvent pas forcément, au niveau scolaire où ils apparaissent, d'un enseignement explicite. (exemple : des élèves de CE1 confrontés au passé simple du conte). Les maîtres de l'équipe n'étaient pas satisfaits de la stratégie de réponse au coup par coup, en situation d'écriture ou de correction, par laquelle on évite, en général, que l'élève se bloque sur ce type de problèmes qu'il n'a guère les moyens de résoudre seul. Cette stratégie ne contribue apparemment pas à une meilleure structuration des savoirs orthographiques des élèves. Si le maître a le sentiment d'avoir répondu cent fois à la même question, les élèves, eux, n'ont sans doute pas l'impression qu'ils ont buté cent fois sur la même difficulté, rien ne leur permettant de relier entre eux des faits de langue identiques rencontrés dans des contextes différents.

Outre le sentiment désagréable de perdre leur temps, les maîtres supportaient mal la dépendance des élèves à leur égard, conscients que ceux-ci ne parviendraient pas ainsi à adopter "les attitudes pertinentes, adaptées à l'objet (la langue écrite) et à ses contraintes" (2).

Peu à peu, dans la première année de fonctionnement de l'équipe, à partir d'essais réalisés par les uns et les autres, s'est dessiné le projet de construire, pour les élèves, des outils de référence facilitant la "pratique intuitive assistée" définie par les I.O. sur l'orthographe de 1977. Ces outils devaient selon nous présenter les caractéristiques suivantes :

- construits par le maître, ils ne donneraient cependant pas une réponse directe aux difficultés des élèves ;
- les élèves devraient trouver cette réponse par analogie avec d'autres exemples proposés.

Nos hypothèses pédagogiques se formulaient ainsi :

- le fonctionnement par analogie mettrait les élèves sur la voie de la découverte, intuitive d'abord, puis explicite, de l'invariant mis en oeuvre ;
- l'utilisation de ces outils, d'abord prescrite par le maître, se ferait de manière de plus en plus autonome.

UN EXEMPLE D'OUTIL DE REFERENCE ANALOGIQUE (ORA)

Nous empruntons cet exemple à une classe de CE1 de notre équipe. L'outil prend la forme d'une affiche apposée sur un mur de la classe, au début du second trimestre. Il est destiné à répondre à la question : "comment s'écrit (SE) dans : "il s'est assis" ?

L'emploi très fréquent du passé composé dans des textes d'enfants et le nombre élevé de verbes qui peuvent se conjuguer à la forme pronominale font qu'il s'agit là d'un besoin souvent manifesté dans une classe de CE1. La découverte explicite du pronom personnel réfléchi est exclue à ce niveau.

L'affiche est constituée d'un certain nombre d'exemples rencontrés dans des textes d'enfants et des textes lus :

Il s'est levé.
Pierre ne s'était pas lavé.
Elles se regardent.
Les oiseaux se sont envolés.
Il s'est trompé.

Comme on le voit, ce tableau - qui ne porte pas de titre - rassemble des exemples où le pronom personnel "se" apparaît sous sa forme complète ou sous sa forme élidée. C'est l'invariant que les élèves vont construire, d'abord par une pratique intuitive, puis par une réflexion sur ces formes particulières.

L'enfant qui ne sait pas écrire "Il s'est assis" sera renvoyé par analogie, c'est à dire sans qu'il soit fait appel ni à une terminologie ni à une analyse, à cette affiche, sans autre commentaire.

Notons que, dans cette pratique, et contrairement à un usage courant, les **homophones non homographes** ne sont pas rapprochés. Sur une autre affiche, on pourrait éventuellement trouver, au même moment ou à un autre moment de l'année :

**C'est le printemps
Ce sera ma fête
Ce sont des fruits sauvages
C'est difficile.**

DEFINITION DE L'ORA.

- C'est un **outil pragmatique** : sa vocation première est de servir à l'écriture des textes, de permettre de lever un certain nombre de difficultés orthographiques en cours d'écriture. Il doit participer à la construction de **savoirs expérimentiels**.

- Il constitue aussi un matériau rassemblé par le maître, en fonction de son savoir, de sa connaissance des invariants, qui pourra servir, **plus tard**, à la construction, par les élèves, de **savoirs opératoires**, lorsque ce matériau aura été analysé, confronté à d'autres etc...

Les ORA sont ainsi conçus par le maître pour permettre des apprentissages :

- d'abord incidents, occasionnels et, donc, implicites,
- point de départ d'apprentissages systématiques, explicites, qui n'auront pas forcément lieu la même année,
- Exemple : on apprend à écrire "s'est" au CE1 ; on étudie la conjugaison pronominale au CM.

LES PROJETS D'ENSEIGNEMENT DU MAITRE : QUELLES CONSIDERATIONS GUIDENT LE CHOIX DES INVARIANTS ?

1. L'extension possible de l'analogie

La volonté de présenter aux élèves des références fiables, non contredites immédiatement par de multiples cas d'espèce, nous a conduits à privilégier les très grandes régularités de la langue écrite. Des exemples :

- nous --> verbe terminé par (ŷ) = **ons**
- troisième personne du pluriel = terminaison verbale nt
(ces deux exemples concernent tous les verbes, tous les modes, tous les temps)
- les terminaisons de l'imparfait de l'indicatif, pour tous les verbes.

On est ainsi amené à des découpages différents de l'analyse traditionnelle. Nos remarques précédentes sur les terminaisons verbales ne tiennent pas compte de la notion de "groupe" en conjugaison. La mise en évidence de l'élément **iss** pour les verbes dits "du deuxième groupe" ne nous paraît pas pertinente pour régler la question des terminaisons écrites de l'imparfait : **ais, ais, ait...**

Le tableau suivant, constitué dans un CMI CM2 de notre équipe, peut étonner au premier abord :

Ludivine a été élue secrétaire.
La boutique est fermée.
Tous les enfants sont revenus.
Pierre est parti hier.
Nos sommes allés à Alésia.
Vous êtes montés dans la bibliothèque.
Les jeunes souris seront attrapées par le chat.
Les petits pois sont verts.
Nous serions bien venus vous voir.

Voilà qui ressemble fort à un fourre-tout par rapport au découpage habituel. On y trouve : des attributs du sujet, des participes passés conjugués avec le verbe être à la voix active et à la voix passive, à des modes et des temps différents... Cet amalgame se justifie parfaitement du fait que l'invariant pris en compte à ce moment-là par le maître est l'accord avec le sujet de tout ce qui se trouve à droite du verbe être.

Remarque : Nous avons travaillé, à l'intérieur de l'équipe, à ce repérage des "zones de grande régularité" dans la langue écrite. Quand nous avons réinvesti cette réflexion dans notre travail de formation, nous avons rencontré quelques difficultés à faire admettre ce point de vue. Si la prise en compte des invariants correspond parfois à des règles de fonctionnement de la langue reconnues comme telles (par ex. les accords à l'intérieur du groupe nominal), parfois, au contraire, ce que nous pointons comme "règle" n'a jamais été formulé ni appris comme tel (par ex. la terminaison *nt* de tous les verbes à la troisième personne du pluriel). L'invitation à redécouper les savoirs acquis, dans cette perspective pragmatique, peut susciter des résistances, voire un sentiment de sacrilège ! Mais il arrive aussi que des maîtres découvrent avec soulagement qu'il n'est pas utile "de faire compliqué quand on peut faire simple..."

2. La fréquence d'emploi des formes linguistiques concernées par l'invariant.

Ce point ne sera pas longuement développé : si les terminaisons en *âmes / ômes / îmes* de la première personne du pluriel du passé simple sont très régulières, elles ne feront pas pour autant l'objet d'un ORA...

LES DOMAINES CONCERNÉS PAR LES ORA :

L'orthographe dite "d'usage" (relations phonographiques, séries lexicales...) fait l'objet d'activités et d'outils que nous n'évoquerons pas ici. Les ORA, tels que nous les avons définis et mis en place, se situent dans le domaine de la morphosyntaxe ("orthographe grammaticale" et "conjugaison", selon la terminologie scolaire). Le maître repère des zones de difficultés

morphosyntaxiques et conçoit des ORA de manière à permettre aux élèves de construire des invariants.

L'exemple déjà cité du (SE) de il s'est assis montre bien qu'il ne s'agit pas de tableaux du style "ne pas confondre". Les homophones non homographes ne sont jamais sur la même affiche, nous l'avons déjà signalé, et l'on ne donne aucun procédé de substitution automatique ("pour savoir comment s'écrit (SE), tu essaies de remplacer par..."). Le tableau qui est proposé installe la forme qui fait difficulté (s'est) dans l'ensemble "conjugaison pronominale, 3° personne du singulier et du pluriel", avec son fonctionnement spécifique.

Autre exemple de zone de difficultés où nous faisons intervenir les ORA : les problèmes de segmentation de l'écrit que l'on observe dans des erreurs orthographiques comme : il la vu pour il l'a vu ou on n'a pris le train pour on a pris... on a jamais su la fin de l'histoire pour on n'a jamais su ... On trouve ainsi, dans un CMI CM2 le tableau suivant :

Il n'a pas fait son travail.
Nous n'irons pas avec vous.
On n'a jamais réussi.
Nous ne sommes pas tous des garçons.
On n'est pas tous des garçons.
Nous n'avons plus de papier !

Ici, la difficulté du on n'a pas..., où le n peut être oublié à cause de la liaison avec le pronom sujet on, est re-située dans un cadre plus large, celui de la double négation, proposée sous différentes formes (ne...pas, ne... plus, ne... jamais). Les invariants qui se construisent ici concernent le système du morphème négatif discontinu, avec l'alternance ne/n/ devant voyelle. Dans un autre CMI CM2, on retrouve on n'a pas... dans l'affiche suivante où l'entrée privilégiée est le "on".

On a déréglé le poste.
Quelqu'un a déréglé le poste.
On n'a pas le droit de toucher aux boutons.
On fait du sport.
Nous faisons du sport.
Luc fait du sport.
En fait-on assez ?

Toujours au CMI CM2, un autre problème de segmentation :

J'aime mieux aller en Normandie qu'en Bretagne.
Nous n'y arriverons que si nous travaillons.
Nous n'y arriverons qu'en travaillant.
Il ne pourra y aller que si sa voiture est réparée.

Il s'agit de permettre à l'élève d'éviter (ou de corriger), par analogie, une graphie quand. Là encore, la difficulté est traitée par le rapprochement de tournures syntaxiques permettant d'isoler le que et sa forme éliée.

LA CONSTITUTION DU CORPUS :

La cohérence et la diversité des exemples que nous venons de citer témoignent à la fois des choix du maître, responsable du projet d'enseignement, et du caractère contingent et ouvert de ces ORA : il ne s'agit pas de la mise en forme définitive d'un savoir supposé acquis par les élèves, c'est un outil de travail qui pourra évoluer, se transformer, et même disparaître. Bien entendu les tableaux sont réalisés à partir d'exemples rencontrés dans des textes d'élèves, mais le maître y ajoute, s'il le faut, des exemples qui peuvent être nécessaires pour que joue l'analogie et que se construisent les invariants. Les affiches citées à propos de on et on n'a pas en sont une bonne illustration. A l'intérieur de la même difficulté, la diversité des cas proposés doit permettre un bon fonctionnement de l'analogie en facilitant son extension et en évitant que s'élaborent de fausses hypothèses. On trouve ainsi dans le même tableau plusieurs types de double négation, des verbes commençant par des voyelles différentes (il n'a pas, nous n'irons pas) et des exemples où la difficulté n'existe pas parce qu'il y a coïncidence entre forme écrite et forme orale (nous ne sommes pas).

Selon les mêmes principes, un tableau présentant des **subjonctifs à l'intérieur de certaines subordonnées complétives** va proposer des verbes introducteurs et des groupes-sujet différents, des formes et types de phrases diversifiés, par ex :

Il faut que nous finissions ce travail.
Craint-elles qu'ils aient froid ?
C'est triste qu'ils ne le voient pas.
Les parents de Maud ne souhaitent pas qu'elle vienne.
Il ne faut pas que tu coures.
C'est dommage que tu ne puisses venir.
Je ne veux pas que tu fumes.

Remarquons encore le souci de juxtaposer des verbes pour lesquels le subjonctif est sensible à l'oreille (**finissions**) et des verbes où il est plus difficile à percevoir : verbes du "premier groupe" (... **que tu fumes**), verbes où la marque du subjonctif n'apparaît qu'à l'écrit (... **que tu coures**). C'est ce dernier type de verbe qui fait problème du point de vue orthographique.

Ces principes conduisent à des ruptures par rapport à certains usages scolaires : l'accord sujet-verbe, par exemple, est généralement présenté dans des phrases déclaratives positives. Les maîtres de l'équipe sont passés de ces types d'exemples à des tableaux comme celui-ci (CE2) (où l'on notera aussi la variété des sujets) :

Plusieurs moutons mangeaient.
Tous dormaient.
Elles rêvaient.
Les enfants riaient.
Paul et Anne ne comprenaient plus.
Avaient-elles l'habitude de prendre ce train ?

**Voyaient-ils bien ?
Quelques-uns se perdaient tous les jours.**

LES MOMENTS D'UTILISATION DES ORA :

Les tableaux cités jusqu'ici peuvent avoir différents supports (affiches, classeurs individuels...), le classeur complétant et relayant l'affiche qui ne peut ni ne doit, pour des raisons tant pédagogiques que matérielles, rester indéfiniment au mur. Ils servent, nous l'avons dit, d'une part, à lever des difficultés orthographiques lors de l'écriture de textes, et, d'autre part, à la construction, par les élèves de savoirs opératoires :

- **en situation d'écriture/réécriture** : Le maître incite l'élève, lorsqu'une difficulté se présente, à recourir aux ORA. Ce recours est d'abord provoqué et orienté par le maître (renvoi à telle affiche ou telle fiche, par exemple) et se situe le plus souvent au moment de la correction orthographique. Notre hypothèse est que ce recours peut devenir de plus en plus spontané et autonome, l'objectif étant, bien sûr, que l'élève puisse ne plus en avoir besoin !

- **hors situation d'écriture** : Les élèves sont appelés à classer des exemples rencontrés en situation d'écriture/réécriture et "mis en réserve" sur une affiche : répartition à l'intérieur des ORA existants, transformation éventuelle de ceux-ci, proposition d'ouverture de nouvelles fiches...

Le maître peut aussi inciter les élèves à chercher de nouveaux exemples pour compléter une fiche. Ces activités de classement amorcent le passage du travail orthographique en situation d'écriture à l'observation et l'analyse de la langue dans des activités "décrochées", activités de synthèse et de dépassement des acquis où se construisent des savoirs opératoires (3). Les ORA sont alors le matériau que l'on va soumettre à l'observation systématique, pour expliciter et conceptualiser le fonctionnement du plurisystème orthographique. Ce travail conduit à de nouvelles transformations des ORA. L'affinement de l'analyse permet, par exemple, de redistribuer le corpus en d'autres tableaux. C'est ainsi que l'ORA cité plus haut, qui juxtapose toutes sortes d'exemples d'accords à droite du verbe être, peut donner naissance à de nouvelles fiches : adjectifs attribués, participes passés, formes passives...

Dans d'autres cas, la formulation d'une règle entraîne la suppression d'un tableau et l'élaboration d'un nouvel outil de référence, explicite, et plus synthétique.

NOTES

- (1) Ces outils de référence analogique ont constitué la matière du Cahier n°12 du CDDP de Seine et Marne (avril 1986) rédigé par l'équipe de l'EN de Melun.
- (2) J.P. JAFFRÉ : "Compétence orthographique et système d'écriture", Pratiques, n°46, juin 1985.
- (3) Voir J.P. JAFFRÉ, dans Rencontres Pédagogiques : "Communiquer ça s'apprend", INRP, 1986.

Dans le courrier de Repères

L'ECRITURE MEMOIRE DES HOMMES

Georges JEAN

Découvertes Gallimard Archéologie, octobre 1987

Glané au fil des pages :

On ne peut pas tenir de registres de comptes oralement. C'est pour cette raison toute prosaïque que naquit l'écriture [...] En Egypte comme en Mésopotamie, savoir lire et écrire est tout à la fois un privilège et un pouvoir [...] L'écriture chinoise obéit à une série de règles subtiles qui en font, véritablement, un art poétique [...] Au cours des siècles, la calligraphie arabe va produire des chefs d'oeuvre d'une fascinante diversité [...] Si étonnant que cela paraisse, il semble bien que les écritures indiennes aient les mêmes origines que notre alphabet [...] Une organisation sans faille et une division rigoureuse du travail président à la naissance des manuscrits [...] De Phaïstos à l'île de Pâques, bien des signes attendent d'être déchiffrés [...] La lettre et la ville [...] Le chiffre et l'image [...] Ecrire la musique. L'influence de la technique [...] Calligraphie et jeux de lettres [...] L'art d'écrire à la chinoise [...] Hymnes à l'écriture....

ADAPTER LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT AUX STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DES ELEVES

Bernard BLEU
Equipe de Saint Lô.

I. - UN NOYAU STRATEGIQUE "DUR" :

Il semble bien que les résolutions de problèmes orthographiques "différées" ou "décrochées" relèvent le plus souvent d'un schéma stratégique type, même avec les élèves les plus jeunes, schéma que nous allons essayer de lire dans deux séances de travail au CP (1).

lère séance :

Antoine dit ce qu'il veut écrire :

Ant. : "J'ai vu une vache dans la ferme et j'ai vu un cheval dans l'écurie.

M : C'est le mot "dans l'écurie" qu'Antoine ne sait pas écrire. On va l'aider (...) Levez la main ceux qui ont une idée (...) C'est "l'écurie" qu'il faut qu'on écrive... (Aurélien va essayer d'écrire au tableau). Tu lui dis les bruits, Grégoire. (Grégoire épelle : (l), (e), (k), (y), (r), (i) ; Aurélien écrit : "l'écuri"). On va réfléchir sur ce qu'il a écrit. (On entend des protestations). Tu crois que ce n'est pas ça ? est-ce que ça fait (lekyri) ?

Elève : Non, parce que là, il devrait enlever le (l) et le décoller du (e).

M : Explique-nous.

Ant. : Là, je crois pas que ça devrait être ça, ça devrait être un rond et un bâton (il montre le c)

Elève : Il ne faut pas l'attacher sinon le (l) il ne sonnerait pas.

M : Ah ? si on l'attache, le (l) il ne sonne pas ?

Elève : Ben, il sonne quand même

M : Dis-donc Grégoire, tu vois combien de mots, là ? (Pas de réponse)

Elève : Il faudrait mettre le (l) là ; si ça voudrait faire (ekyri), faudrait mettre un (l).

Ant. : Le (ky), faudrait mettre un rond et un bâton et puis un (y)

M. : Ah non, tu vois, tu compliques, là, mais c'était bien comme ça, c'était ce (ky) là... Je pensais que tu avais trouvé autre chose... Moi, je me dis que beaucoup d'enfants ont écrit comme Aurélien, et moi, je me demande pourquoi ils ont écrit comme Aurélien en attachant le (l) et le (e) ; est-ce qu'on pourrait trouver un moyen pour qu'on sache ?

Elèves : On n'a qu'à l'écrire sur un grand carton

... sur un carton où qu'on l'attache et un carton où qu'on l'attache pas (La maîtresse écrit "l'écurie" et "l'écurie" au tableau "comme sur 2 cartons")

... si on a de la place, on pourrait mettre les jours qu'on l'attache et les

- jours qu'on l'attache pas...
- M :** Est-ce que sur les deux cartons, c'est bien écrit ?
- Elèves :** Non, non...
- Aurélien :** T'as pas écrit pareil que moi, t'as ajouté un e
- M :** Ah! bien sûr, mais c'est pas ça qu'on regarde ; tiens, je le mets, je le mets parce que tu ne pouvais pas le savoir ça, je te le dis... on est en train de trouver un moyen pour savoir s'il faut attacher le l ou s'il ne faut pas l'attacher... (On revient aux "cartons")
- Elève :** On écrirait "oui" "ou" "non"
- M :** Va montrer sur quel carton on écrirait : "oui"
- Elève :** Moi, je sais, c'est sur celui qu'est pas attaché". (on écrit "oui" et "non")

1.1. Sélectionner une difficulté d'écriture :

On voit la maîtresse évacuer la difficulté sur qu/c, et escamoter la question du e final. Ses raisons sont faciles à comprendre : en retenant la difficulté sur l'apostrophe, elle voit l'occasion - au delà de son règlement pur et simple - de viser un fonctionnement (le principe de la segmentation en mots) qui est à l'oeuvre dans tout le système graphique.

Elle a, de plus, une raison particulière : à côté des situations de lecture et d'écriture, elle conduit un enseignement systématique de la combinatoire à partir de la relation phonème-graphie (le plus souvent, dans le sens de l'encodage) : la résolution de ce problème orthographique va être un moyen de remettre en question le confort d'un système quasi uniquement phonographique ("pour écrire, il n'y a qu'à écouter... on n'a qu'à écouter et puis après on écrit").

Ce choix est donc doublement déterminé : d'une part, par le système graphique lui-même ; d'autre part, par les hypothèses que fait la maîtresse sur les représentations des enfants.

1.2. "Différer", "décrocher" la résolution du problème

Le décrochage est, ici, inachevé. la difficulté exprimée par Antoine au cours de la situation d'écriture (on est en train de légendier des dessins qui rendent compte d'une visite à la ferme) provoque l'émergence d'un problème concret (attacher ou non le l) que la maîtresse transforme en problème de langue ("trouver un moyen pour qu'on sache"), ce que les enfants n'acceptent pas immédiatement (ils proposent une solution concrète au problème concret : les cartons qui disent "oui" et "non" !).

Ce problème de langue, la maîtresse se donne les moyens de le traiter aussi exhaustivement que possible à ce niveau, en reportant la recherche : le projet d'apprentissage prend le pas sur la nécessité d'aider Antoine dans sa situation d'écriture. La résolution n'est-elle que différée ? On reviendra, en effet, explicitement sur les conditions de l'émergence du problème mais on prolongera l'étude du phénomène indépendamment de la situation initiale.

Elève : Si ce serait attaché, ça ferait (lekyri) directement (en disant très vite), si c'est pas attaché, ça fait (lekyri) (il essaie d'aller moins vite), (le/kyri) (pour aller moins vite, il sépare légèrement la première syllabe).

M : On l'entendrait différemment ?

Stève : Oh, ça y est, je vois ce qu'on n'a pas mis, on a oublié (le), on n'a pas mis (le), puisque, regarde, y a que (l) et puis il faut un (e)

Elève : Oh non, moi, j'ai tout compris, tout compris... (?)
(On essaie de faire ce que dit Steve : un élève écrit : "le curie" au tableau)

M : D'abord, est-ce que ce "lé" là existe ?

Elèves : Non, non...

... il faut mettre e, s, là on devrait mettre un s.

... ça va pas du tout..."

(La maîtresse laisse les 3 formes : "lécurie", "l'écurle" et "les curie" au tableau et reporte la discussion).

1.3. Provoquer l'expression des représentations du système graphique

Les argumentations révèlent à la fois, les différences entre les enfants, et, pour chaque enfant, la récurrence - même lorsque des types de relations oral/écrit plus opératoires ont été construits - d'obstacles mal surmontés : certains enfants sont encore prêts à croire que l'écrit note, en dehors des phonèmes, la rapidité du débit (voir aussi Marianne, p.59) ; d'autres (on pourra suivre les interventions de Steve) ont du mal à passer complètement d'une hypothèse syllabique (qui lui permet de négliger le é de l'écurie à une hypothèse phonogrammique (qui lui permettrait d'admettre la séparation du l et du é).

Enfin, pour tous les enfants, ce qui est en jeu ici, c'est de passer d'une représentation unidimensionnelle du système graphique (confortée par l'enseignement de la combinatoire) à une représentation pluri-dimensionnelle : l'écrit ne fait pas que noter des phonèmes. On aperçoit que tous les enfants ne sont pas aussi prêts les uns que les autres à ce passage.

La dimension collective de la résolution du problème ne signifie pas que la construction des compétences part du même point et arrive au même point pour chacun des élèves.

2ème séance

M : "j'ai remis au tableau ce qu'on avait trouvé.

Elève : On l'avait écrit en deux mots, en un mot et puis en deux mots

Elève : Ça (les curie), ça devrait pas être ça

M : Ah ?

Elève : Parce que ça existe pas le mot (kyri), ça existe pas... parce que "les", ça veut dire qu'il y a plusieurs, mais "curie" on sait pas ce que ça veut dire.

M : En tout cas, ce n'est pas ce qu'on dit, nous, qu'est-ce qu'on veut dire ?

Elève : L'écurie.

M : Explique-moi

Elève : C'est où qu'on met les chevaux.

M : Est-ce que là où on met les chevaux, ça peut se dire (kyri) ?

Elèves : Non

Elève : Ça (l'écurie), ça devrait bien être ça, parce que (l'écurie) ça ferait une (lekyri), faut pas mettre "une" devant parce que ça ferait une (lekyri)

M : Ah ! tu voudrais dire toi ?

Elève : Une écurie

M : Une écurie. il a le droit de dire ça : "une écurie" ? Attends, je l'écris. Tu vas me dire si c'est ça : "une...", qu'est-ce qu'il faut que j'écrive après déjà ?

Elève : (ekyri)

M : Choisis-moi dans ces trois mots (lécurie, l'écurie, les curie), lequel je vais choisir, celui qui commence par... ?

Elève : (ekyri)

M : Par... ? celui qui commence par... ?

Elève : (e) (la maîtresse écrit "une écurie")

M : Eh bien, c'est bien, tu as trouvé un moyen. Qu'est-ce que c'est son moyen ?

elève : Il a enlevé le (l) qui était là et il a mis "une" à la place.

M : Bien, on va voir si ça marche.

(on rappelle la phrase qu'Antoine voulait écrire)

M : Tu vas faire le changement qu'a dit Aliè

Elève : "A la campagne, j'ai vu une vache dans la ferme et... un cheval... dans..."

M : Et un cheval... ?

Elève : "Dans une écurie".

M : Est-ce que ça va bien, son histoire ?

Elèves : Oui, oui

M : C'est bien, on a déjà trouvé quelque chose, on redit..."
(on répète "le moyen")

1.4. La formulation des hypothèses

"Ca devrait pas être ça... ça devrait être ça... ça ferait..." Les formes, linguistiques qui apparaissent dans les énoncés des enfants obligent à les considérer comme l'expression d'une hypothèse. Celle-ci a ceci de particulier qu'elle porte sur l'efficacité d'une procédure (la commutation).

L'émission d'hypothèses se produit presque immédiatement au début de la deuxième séance : nous avancerons qu'il y a là un effet - bénéfique et fréquent - du décrochage de la situation ; la prise de distance lève des obstacles. Les savoirs qui se construisent à ce moment sont de deux ordres :

a) la notion de mot en voie d'ajustement : (lekyri), unité phonique, peut maintenant correspondre à deux mots à l'écrit et à deux mots "en langue".

b) le système graphique est pluridimensionnel : en écrivant, on note des

sons ; on note aussi le début et la fin des mots (par des blancs, des apostrophes...). Ces savoirs, ici ne sont pas (ou peu) explicités.

M : "Stève, tu as trouvé autre chose ?

Stève : Ça ne peut pas être celui-là (les curie) parce qu'autrement, ce serait une grande ferme et il y aurait beaucoup d'écuries et s'il y avait beaucoup d'écuries, y aurait beaucoup d'animal(s);

M : Ça ferait beaucoup de chevaux, oui... maintenant qu'on a trouvé pour "l'écurie", on avait un autre mot l'autre jour...

Elève : "Cheval"

M : C'était pas cheval, c'était un mot comme "l'écurie", on ne savait pas si le (le) était attaché ou s'il l'était pas, attaché

Elève : "L'école"

M : Oui, c'était "l'école"... alors qu'est-ce que tu nous proposes ?

Elève : Je sais... je crois que c'est celui-là (il montre : l'écurie)

Elève : Anthony, il a raison, le (le) il est éclaté, alors il faut enlever le (e)

M : Il faut enlever le (e) ?

Elève : Il faut pas l'attacher mais on le met quand même, faut le mettre quand même.

M : Moi, je voudrais que tu me donnes la raison

Elève : Moi j'en suis sûr aussi

M : Toi, tu me dis que tu en es sûr ; d'accord, mais tu ne me donnes pas une raison, il y en a qui ne sont pas sûrs... Marianne ?

Marianne : Si c'était attaché, ça ferait vite le mot.

Elève : Moi, je sais mieux l'expliquer. Antoine et Anthony, ils ont raison mais si on enlevait le (l), ça ferait "école"

M : Et le mot école, ça existe

Elèves : Oui, oui, parce qu'on peut dire : "une école"

M : alors qu'est-ce qu'on a fait ?

Elève : On a enlevé le (l) et à la place on a mis "une".

1.5. La vérification des hypothèses

Résoudre un problème orthographique "en langue" implique que l'hypothèse retenue explique d'autres occurrences que celle d'origine. Pour autant, cette hypothèse n'est pas nécessairement induite d'une collection de cas, d'un corpus **effectivement** constitué par les élèves ou par le maître, comme le montre notre exemple. Ici la RPO n'est complètement décrochée qu'au moment de la vérification de l'hypothèse ("l'école" - "l'étoile").

On admettra que c'est le niveau de la classe (un CP au mois de janvier) qui justifie la stratégie pédagogique : les enfants commencent à résoudre explicitement des problèmes ; ce qui est de l'ordre de la méthode de travail est nécessairement apporté par la maîtresse. Elle essaie ici, de respecter deux exigences contradictoires : exhiber la méthode et maintenir la relation à la situation vécue d'origine.

(la maîtresse fait rappeler ce qu'on avait mis dans le sapin :
des guirlandes, des boules, etc... ?)

Elève : Une étoile

M : Alors on voudrait écrire... ?

Elève : (letwal)

(on essaie d'écrire : les représentations sont généralement réussies mais
une élève écrit "lé toile")

Elève : "lé" faudrait mettre un s à la fin et ce mot là "toile" : ça n'existe pas

M : Ca n'existe pas ce mot-là ?

Stève : Non, parce qu'autrement, ça ferait plusieurs étoiles

M : Fermez les yeux, ne pensez plus au sapin, est-ce que je peux dire :
(letwal), (letwal) sont à sécher sur le fil à linge ?

Elève : Non, pas sur le fil à linge, les étoiles, c'est dans le ciel très loin et puis
aussi dans le sapin

Steve : Y aurait beaucoup d'étoiles

Elèves : Y a un autre mot

Elève : C'est comme une toile d'araignée

M : Ah ! bon, on va écrire "les toiles d'araignées", c'est mieux que mon
exemple... (elle écrit) on écrirait comme ça, si on écrivait "les toiles
d'araignées"... mais nous, de quoi on veut parler ?

Elève : Une étoile, c'est dans le ciel, et ça, y a "les" devant, ça veut dire que i'en
a plusieurs mais c'est des (etwal) d'araignées, (detwal) d'araignées... qui
sont entre les tiges.

M : Attention... Est-ce que c'est le même mot ?

Elève : Non, ça c'est pas (etwal) c'est pas...

M : est-ce qu'on dit "les étoiles d'araignées" ?

Stève : Non, ça n'est pas vrai, ça n'existe pas ce truc-là

M : Alors qu'est-ce qu'on dit ?

Stève : Les toiles d'araignées

M : Alors, c'est le mot... ?

Elève : "Toile d'araignées"

M : Tandis que là, c'est le mot... ?

Elèves : "Etoiles..." "Les étoiles qui sont dans le ciel

M : Mais là, c'est le mot qui commence par... ?

Elèves : (e)

M : Et là, c'est le mot qui comme par ?

Elève : toile

M : Oui, par (t)"

1.6. Gérer l'articulation du problème avec d'autres problèmes

Il faut distinguer les problèmes qui surgissent en marge de la RPO, et qui
peuvent être des moyens pour éviter le problème posé (l'alternative "c/qu" ou
"i/ie" est mieux cernée par les enfants parce qu'ils la considèrent au seul plan
phonographique, qui leur est habituel), des problèmes qui s'articulent
"organiquement" sur le problème principal.

Ici, c'est essentiellement le problème de l'homophonie ("les toiles"/"l'étoile") auquel on ne peut échapper et qui -pour certains- s'articule à son tour sur la difficulté à admettre totalement la dimension alphabétique de l'écriture.

Régler méthodiquement ce problème d'homophonie serait important pour continuer à construire le concept de mot.

Tel n'est pas l'objectif de la maîtresse (et la séance se termine plutôt par un dialogue socratique que par une résolution de problème) ; il s'agit de "boucler" sur le problème orthographique posé au départ, ce que la bonne réussite des segmentations de l'étoile permet de faire.

II. - DES VARIANTES STRATEGIQUES

Nous avons souligné certains choix stratégiques de la maîtresse. Nous voudrions maintenant élargir le champ de ces choix en partant du principe que "la résolution de problèmes" est, du côté de l'enseignant, un mode de travail qui peut informer des pratiques, superficiellement assez différentes, incluant - à un moment ou à un autre - des RPO.

2.1. Le décrochage de la RPO (voir 1.2.) : les problèmes provoqués

Toute erreur de graphie n'est pas le signe que le scripteur a rencontré un problème en écrivant. C'est d'autant plus vrai en orthographe que les erreurs par rapport à la norme n'ont que rarement une implication fonctionnelle.

Si vous enseignez à des élèves-instituteurs, vous les verrez certainement écrire - un peu au hasard - : "convaincants, convainquants, convainquant..." sans provoquer la moindre ambiguïté du point de vue de la communication. Votre connaissance de leurs performances habituelles vous permet cependant de supposer qu'il y a là ce que nous appellerons, de manière paradoxale, un problème latent.

Proposer une tâche, un peu ludique, dans laquelle les normes linguistiques sont érigées en règles constitutives du jeu, pourra provoquer l'émergence du problème orthographique et engager un projet d'enseignement/apprentissage.

Exemple :

"Excell---en orthographe, les normaliens n'auront aucun mal à bâtir de nombreux exercices, différ --- certes, mais converg---tous vers un même objectif : la maîtrise des formes en (â).

Ces exercices ne sauraient être fatig---car les maîtres fatig--- leurs élèves les rendent néglig----. Certains maîtres néglig----cette contrainte, proposent des exercices excéd--- les forces de leurs élèves".

ttttttt
nnnnnnnn
aaaaaa
eeeeee
sss

De quelle (s)
autre(s) lettre(s)
avez-vous besoin ?

Si vous ajoutez, quand le problème est à peu près résolu, que "autre" signifie "autre que t, n, a, e, s, vous contrariez les solutions automatiques, vous obligez les scripteurs à s'interroger sur "excellents/excellent" par exemple ; autrement dit, vous **provoquez** directement l'émergence de conflits. Ceux-ci prendront toute leur dimension grâce à la diversité des solutions proposées et grâce aux désaccords qui s'exprimeront quand vous examinerez, cas par cas, si les propositions sont "possibles" ou "impossibles".

2.2. Le bouclage de la RPO (voir 1.6) : les savoirs visés.

Distinguons le thème d'étude et les savoirs visés ; le problème orthographique à résoudre et les invariants en construction grâce à la RPO.

Reprenons l'exemple des (â) : en trois-quart d'heure, la RPO est bouclée et vous arrivez à la formulation d'une procédure qui s'applique bien à tous les cas litigieux. Mais vous avez le droit de considérer que trois-quarts d'heure consacrés à cette simple question, c'est beaucoup au niveau où elle est traitée. Peut-être faut-il envisager les choses autrement.

Toute résolution de problème de langue soulève d'autres problèmes qui tiennent à la fois :

- au système linguistique lui-même : penser un problème isolément, c'est nier la notion de système
- aux invariants construits jusque là par les élèves
- à l'histoire de l'élève, à l'enseignement qu'il a reçu

Deux exemples :

a) "si on prend "différents" comme adjectif, on est obligé de prendre "converg(ents)" comme adjectif parce que je le mets sur le même plan... "mais" coordonne quelque chose de même nature... mais je ne suis pas sûr que ce soit si net que ça, qu'on ne puisse pas mettre un adjectif avec un participe présent..."

b) (sur "fatigant" et "négligeant") "On forme le participe présent à partir du verbe en enlevant er ... entre g et a, c'est pas utile de mettre un u pour faire (g)... la construction du participe se fait en enlevant er, mais comme on veut absolument avoir (3), on est obligé de rajouter un e... moi, j'ai appris les deux règles, on ne m'a jamais dit qu'elles étaient contradictoires mais je m'en rends compte maintenant".

Compte tenu de ses références théoriques, de ce qu'il croit possible et nécessaire de faire apprendre, l'enseignant pourra choisir de traiter en profondeur l'un de ces problèmes : le second peut lui paraître propice à la construction de la notion de plurisystème graphique ; par exemple, en introduisant des cas comme "convainquant, convaincant" puis "asocial/associer" où deux principes entrent en contradiction (le principe phonogrammique et le principe morphogrammique) (2). Et si l'on veut bien revenir au 1.4., on s'apercevra que les connaissances à acquérir ici sont, - en fait, des connaissances sur les connaissances à acquérir au CP - ce qui n'est pas insignifiant dans une formation des maîtres (de CP !)...

Dans ce travail sur les (3), le **bouclage** de la RPO sur la question initiale n'a donc qu'un intérêt médiocre par rapport à une autre stratégie qui visera par le traitement d'un ou plusieurs problèmes qui contrarient le bouclage, d'autres types de connaissances (ou de métaconnaissances) qui **sortent** nécessairement du projet d'apprentissage mais que le maître peut, souvent, **prévoir**.

2.2.2. A l'école élémentaire, le maître peut partir d'une RPO pour viser des savoirs métalinguistiques. Cette fois, il s'agit, pour lui, de se demander - étant données les oppositions, les catégories, les relations grammaticales à construire - quels problèmes orthographiques, parmi les problèmes effectivement rencontrés ou les problèmes latents, pourront être à l'origine de la démarche d'acquisition des concepts. La grammaire est alors enseignée pour ce qu'elle est : une construction théorique qui **explique** des phénomènes observables (ici, les faits orthographiques).

Un exemple au CE1 : pour construire les catégories nom et verbe, la maîtresse part d'un exercice à trous : 5 trous et 12 étiquettes "porte", "portes", "portent", (on avait constaté la veille qu'on ne savait pas quel (port) mettre dans les phrases). Les argumentations pour justifier collectivement les choix, conduisent à faire des affiches "où c'est pareil". Ce sont d'abord des critères purement visuels qui s'imposent mais, très vite, certains refusent de mettre : tu (portes) avec les (portes), la (porte du garage) avec il (porte *du garage). Le rôle de la maîtresse est d'introduire au moment opportun de nouvelles tâches qui solliciteront les capacités d'abstraction ; par exemple, elle demande de classer en deux séries - ceux qui ressemblent à "(tu) portes" et ceux qui ressemblent à "(les) portes - les mots suivants : "renard, roules, chambres, glisses, places, marches".

On reconnaîtra là, une stratégie d'enseignement destinée à **provoquer** des stratégies mentales d'abstraction (formation des concepts et, dans la dernière phase, acquisition des concepts, puisque la dernière tâche évoquée tente de mettre en relation - par un acte inventif - les invariants construits par les enfants et une classification savante déterminée par d'autres) (3).

On remarquera que, là aussi, le système linguistique est abordé (pour son analyse) à partir de ses zones nodales (porte, place, marche) : l'acquisition du concept de nom et de verbe suppose qu'on soit capable de "voir" deux mots dans "marches". Les points problématiques dans le système sont à la fois des épreuves pour provoquer la scission des invariants et des critères pour l'évaluer.

2.3. Le choix des problèmes (voir 1.1.) : objectifs didactiques et objectifs méthodologiques.

Qu'il s'agisse de boucler la RPO sur elle-même ou de l'utiliser pour entreprendre la construction de concepts linguistiques, le maître aura à se demander si telle RPO est possible au niveau où il enseigne (étant admis que la résolution peut être plus ou moins exhaustive, et plus ou moins explicite). Nous voudrions présenter rapidement un cas où la RPO est engagée sans que l'on puisse espérer que la majorité des élèves arrive à maîtriser les savoirs nécessaires à son bouclage. A notre avis, cette impossibilité ne disqualifie pas le choix qui a été fait. Celui-ci peut se justifier :

a) (d'abord) parce que le problème émerge fortement au cours d'une écriture,

b) parce que le maître se fixe d'autres objectifs que ceux que nous avons vus ou, plutôt, les hiérarchise autrement.

Tel est le cas dans une classe de CM1, où le maître choisit de travailler sur l'opposition (il la cherchait/il l'a cherché/il l'a cherchée) en dépit de la multiplicité des contraintes (syntaxiques et textuelles) qui déterminent l'orthographe.

Là encore, il le fait par une succession de tâches qui permettent aux enfants d'exprimer leurs représentations des déterminations orthographiques, de les confronter à celles des autres et, - c'est essentiel dans cette situation - à la réalité des phénomènes. Ces tâches s'articulent, d'une séance à l'autre, sur les hypothèses émises par les enfants. Par exemple, à l'issue de la première séance, l'examen des graphies possibles et impossibles ayant conduit les élèves à émettre l'hypothèse que :

"si ce qu'il cherche est masculin, on écrit "il l'a cherché"

"si ce qu'il cherche est féminin, on écrit "il l'a cherchée"

"si on ne sait pas -----, on écrit "il la cherchait".

le maître propose d'écrire la phrase qui pouvait venir avant... Il reste qu'au bout de 3 séquences de travail, il apparaît clairement que la quasi totalité des enfants est incapable de prendre en compte les implications textuelles (les rapports imparfait-passé composé).

Dans ce cas, parce que la distance entre les représentations des enfants et les savoirs utiles est trop grande pour que les uns arrivent vraiment à correspondre aux autres, on n'arrive pas au bout du projet d'apprentissage. La circulaire ministérielle du 14/06/77 parlait de phénomènes "en voie d'acquisition" pour lesquelles "les acquisitions correspondantes" ne seront pas "pleinement

assurées" à la fin du CM2 "mais auront dû faire l'objet de démarches d'apprentissage".

Les objectifs dominants sont ici :

- a) de l'ordre de la formation (vs acquisition) des concepts (3).
- b) de l'ordre de la méthode (entraînement aux opérations cognitives nécessaires à la résolution de problèmes).

Ils nécessitent, de la part du maître, une grande rigueur dans la préparation des tâches à proposer aux enfants, pour adapter ses propres stratégies aux stratégies d'apprentissage des élèves. Cette rigueur est ici la condition d'une forme de la non-directivité ; dans le cas précédent - la démarche d'abstraction - elle était au service d'une directivité bien conçue.

NOTES

- (1) Les séances illustrant notre propos ont été conduites dans les classes de Isabelle CATHERINE, Eric SADOT, et Jocelyne LENGRONNE à Saint-Lô.
- (2) J.P. JAFFRE, "Compétence orthographique et systèmes d'écriture", dans *Pratiques*, n°46, juin 1985.
- (3) B.M. BARTH, *L'apprentissage de l'abstraction*, Metz, 1987.

Dans le courrier de Repères

L'APPRENTISSAGE DE L'ABSTRACTION

Méthodes pour une meilleure réussite de l'école

Britt-Mari BARTH

Actualités des Sciences Humaines, Retz, septembre 1987

Comment faire acquérir des "savoirs opératoires", "conceptuels" ?

Les difficultés de l'abstraction. Des définitions opératoires du concept, de la conceptualisation, de l'apprentissage des concepts, des stratégies d'enseignement (ex. : les concepts "attribut du sujet" ou "modèle pédagogique" en formation des maîtres). La métacognition.

Deux modèles pédagogiques centrés respectivement sur les actions observables et sur les processus cognitifs sous-jacents. Capacités de transfert (ex. : acquisition du langage, de la lecture). Les valeurs implicites d'une pratique pédagogique.

Des référents théoriques d'apprentissages scolaires adaptés à la fois à des objectifs d'enseignement exigeants et aux capacités des élèves : J.S. Bruner, J.P. Guilford, A. Jacquard, L. Legrand, S. Pappert, A. Perret-Clermont, J. Piaget, L.S. Vigotski, H. Wallon...

De Boeck



Université

PRISME

FONDACTIONS DE LA LINGUISTIQUE

JEAN-LOUIS CHISS - CHRISTIAN PUECH



Cet ouvrage explore les grandes lignes de constitution de la linguistique contemporaine au début du XX^e siècle. Il situe les lectures philosophiques de la linguistique (Merleau-Ponty, Foucault, Derrida) et propose des pistes de recherche et des thèmes de réflexion à tous ceux qui accordent à l'histoire des problèmes du langage un intérêt intellectuel majeur.

JEAN-LOUIS CHISS et CHRISTIAN PUECH participent aux travaux du Centre de Recherches Linguistiques de l'Université Paris X Nanterre et de l'unité associée au CNRS « Histoire des théories linguistiques ».

Série Fondations, format 16 x 24, 323 pages.

L'ADULTE ET L'ÉCRITURE

MICHEL DABENE



L'adulte de nos sociétés fortement alphabétisées est réputé lire peu et écrire moins encore. L'auteur a entrepris d'étudier les pratiques scripturales ordinaires des adultes. À partir d'expériences sur ces pratiques scripturales, d'analyses de discours sur l'écrit, d'observation de situations expérimentales, d'études de cas, l'auteur brosse un tableau complexe de la production des écrits au quotidien, domaine encore inexploré.

MICHEL DABENE enseigne à l'Université de Grenoble.

Série Textes/société, format 16 x 24, 270 pages.

APPRENDRE/ENSEIGNER A PRODUIRE DES TEXTES ÉCRITS

JEAN-LOUIS CHISS - JEAN-PAUL LAURENT - JEAN-CLAUDE MEYER -
HIÉLÈNE ROMAN - BERNARD SCHEUWLY (sous la direction de)



À travers communications et débats, des chercheurs, représentant 30 centres d'études présentent l'état du savoir en didactique de l'écrit.

Trois thèmes sont traités de façon particulièrement approfondie :

- les rapports entre les textes et leurs conditions de production (situation de communication, présupposés, contraintes institutionnelles...);
- les facteurs de développement de la créativité textuelle;
- les connaissances psycholinguistiques des processus d'écriture.

L'enjeu de ces travaux, c'est l'efficacité d'une didactique tout entière au service du savoir et de la liberté de dire.

Série Didactiques, format 16 x 24, 350 pages.

REFERENTS THEORIQUES ET DIDACTIQUES
DE L'ORTHOGRAPHE

INVARIANTS, UNITES GRAPHIQUES
ET DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE

Jean-Pierre JAFFRÉ
E.R. 113 - CNRS
Equipe INRP des Deux Sèvres.

Les théories linguistiques (désormais ThLing) ont pour but de décrire, expliquer et prédire les composantes de la langue, du discours, du texte, etc. A priori, l'élaboration des données constitutives (unités, règles, lois, etc.) n'a rien à voir avec la didactique du domaine en question mais peut-on en faire autant des ThLing elles-mêmes ? Prenons deux des principes essentiels qui gouvernent le travail du linguiste : la "cohérence interne" et la "modélisation optimale". A travers le premier, on privilégie un "point de vue" théorique qui façonne les objets à son image. Et pour illustrer le second, on peut citer, après bien d'autres, la fameuse phrase de Ruwet : "la meilleure grammaire serait la plus courte, c'est-à-dire celle qui aurait besoin du plus petit nombre de règles et d'éléments pour rendre compte des faits" (Introduction à la grammaire générative, Plon, 1967, p.81). Deux principes trop spécifiques on le voit pour concerner d'emblée la didactique.

Mais pour autant la didactique ne peut se désintéresser des résultats des ThLing puisque ces dernières sont censées lui offrir une meilleure compréhension d'objets qui la concernent également, par le biais de l'apprentissage. La didactique doit faire coexister les deux entités que sont l'objet et les apprenants, en élaborant des modalités inter-relationnelles ; elle transforme des savoirs antérieurs, les fait évoluer vers des types d'invariants plus conformes aux propriétés fonctionnelles de l'objet. Ces modalités peuvent revêtir des formes extrêmement diverses mais, dans ce qui suit, nous nous contenterons de la référence au couple "action"/"réflexion". Même s'il peut paraître un peu réducteur, son importance est telle qu'il suffit quasiment à rendre compte de ce qui se passe dans le déroulement de l'apprentissage. Et si une démarche comme la résolution de problèmes offre des solutions intéressantes, c'est bien parce qu'elle permet d'établir des passerelles constantes entre les deux composantes du couple en question. L'écriture est avant tout action, production et, à partir de là, la réflexion se trouve en quelque sorte "finalisée" : son but est (devrait être) de faciliter la production écrite et de la rendre plus efficace.

Dans ce qui suit, nous avons décidé de privilégier l'analyse, c'est-à-dire la **dimension métalinguistique**. Nous ne renonçons pas, en effet, à une "finalité" didactique des ThLing et si une relation peut être établie entre ThLing et la didactique, c'est avant tout dans le domaine de l'analyse que c'est possible. Reste alors à déterminer la nature des savoirs métalinguistiques (en l'occurrence métagraphiques) et celle de leur rapport avec les savoirs linguistiques.

Posons comme postulat que l'intégration d'un savoir, quel qu'il soit, suppose - pour l'essentiel sinon pour la totalité - une analyse des **composantes** du savoir en question et des **relations** qui peuvent exister entre ces composantes. Il en résulte un lent cheminement d'organisation des données brutes dont les premières différenciations ne sont pas perçues ou, dans le meilleur des cas, restent non-expliquées ("syncrétiques" dit-on parfois à propos de la lecture). L'analyse métalinguistique commence avec la construction de "points d'ancrage" que l'on peut nommer constantes ou **invariants**. Empressons-nous aussitôt de relativiser ces termes car ces "constantes" sont largement évolutives et donc provisoires. Il faudrait, en conséquence, parler d'**invariants relatifs**.

UNITES LINGUISTIQUES ET INVARIANTS

Pour illustrer ce phénomène, prenons un exemple dans le domaine de la ponctuation. Lors de la production de texte, au cours de la relecture notamment ("révision"), il convient de marquer les relations syntaxiques et sémantiques privilégiées qu'entretiennent certains mots. En surface, la quasi-totalité des marques de ponctuation (virgule, point-virgule, deux-points, point, etc.) rendent compte de fonctionnements sous-jacents que nous regrouperons ici sous le terme générique de marques de **segmentation**. Il est exclu que les enfants du cycle primaire entrent dans la complexité fonctionnelle de ces marques. En revanche, et très tôt, ils sont capables de "sentir" des relations privilégiées et, à l'opposé, des ruptures qui existent entre certains segments, dans et hors de la phrase. Ils ont alors tendance à utiliser la virgule à la place de toutes les autres marques, en lui conférant une sorte de macro-fonction segmentale. Tout se passe en fait comme si les sujets se fixaient sur certaines marques graphiques et les investissaient de fonctions qui dépassent largement leur valeur habituelle. C'est dans ce sens que l'on peut parler d'invariants relatifs, en constatant que la forme et la fonction de tels invariants présentent des écarts avec celles des unités linguistiques tout en conservant une pertinence dans le domaine considéré.

Dans la résolution de problèmes de langue, on est souvent confronté à de tels types d'invariants qui sont en fait **le premier lien virtuel avec les unités construites par les ThLing**. D'ailleurs, cette notion d'invariants vaut dans une certaine mesure pour le linguiste et représente une partie de son travail : qu'est-ce qu'un phonogramme, un morphogramme, sinon des invariants, sans doute (beaucoup) moins relatifs que les autres. La notion d'invariants représente donc **un axe dynamique reliant didactique et ThLing**, axe tout à fait décisif pour ce qui nous occupe ici.

Le rapport qui peut exister entre les unités issues des ThLing (désormais **ULing pour "unités linguistiques"**) et les invariants construits par les enfants peut varier selon les secteurs graphiques. Disons que le degré de pertinence linguistique des invariants peut être plus ou moins important. D'une manière générale, plus les enfants sont jeunes et moins il existe d'homologie entre ULing et invariants (ex. de la lettre à valeur syllabique pour un enfant de la maternelle qui écrit "tortue "OU" ; de la notion de "fille" pour le "féminin" au CE1 ; du "les" qui déterminent systématiquement le "s" dans le mot suivant ; etc.). Cela ne veut pas dire, loin de là, qu'il n'existe aucun rapport entre les catégories construites par les enfants et les ULing. Leurs invariants présentent à chaque fois un **degré partiel de "vérité"** (O et U sont bien des lettres de "tortue" ; l'étiquette morphologique "fille" relève effectivement de la classe féminin ; etc..)

Si l'on se place du seul point de vue des ULing, il est évident que la validité des constantes métalinguistiques est hautement problématique. En revanche, si l'on se situe à un niveau plus englobant, plus "basique", il en va tout autrement. C'est le cas pour tout ce qui tourne autour des fonctions graphiques des lettres (et aussi des accents, de la ponctuation, etc.). Dire, par exemple, que "les" détermine systématiquement l'accord du mot qui suit est une chose ; constater la solidarité morphologique de certains mots sur l'axe syntagmatique en est une autre. Au-delà des faits ponctuels, ce qui semble intéressant, ce sont des **principes de variations** qui valent pour une partie importante du système, principes à l'intérieur desquels des graphies spécifiques trouveront une place. Les invariants valent davantage par leur fonction ici et maintenant que par leur apparence formelle. Ce qu'il faut voir derrière la virgule qui rythme les textes enfantins, ce n'est pas la virgule de Proust ou celle de Collignon (1), mais une segmentation provisoirement notée au moyen d'une marque familière et qui permet de "respirer" un moment (c'est en tout cas ce que disent les enfants). En l'occurrence, **le processus est plus important que le produit.**

On peut dire la même chose des correspondances entre phonèmes et lettres. Ce qui fait avancer les enfants de 5-6 ans, ce n'est pas de savoir que "a" correspond à (a) (savoir auquel ils ne peuvent encore accéder) mais d'imaginer des voies de connexion entre segments écrits et oraux. Et à la limite, peu importe qu'ils notent tels sons par des lettres non-conventionnelles (ce qu'on voit tous les jours en grande section de maternelle, par exemple). En apprentissage, les ULing valent surtout par les principes qui les organisent et c'est à travers ces principes que devrait d'abord se mesurer la pertinence de la construction des invariants métalinguistiques. Certes les ThLing ne sont pas des théories cognitives mais par leur "modélisation optimale", elles peuvent offrir malgré tout des solutions intéressantes. C'est le cas de l'approche plurisystématique de l'équipe HESO pour le français ou de celle de K.H. Albrow pour l'anglais (**The English Writing System : Notes Toward a Description**, Longman, 1972). C'est aussi le cas des modèles interactifs, en lecture.

Le rapport entre ULing et invariants dépend également des effets produits sur les sujets par l'objet lui-même : les analyses externes portant sur l'objet (et qui aboutissent aux invariants) sont conditionnées par la nature même de l'objet. Quelles sont alors les "bonnes" questions à poser à l'objet concerné ? Faut-il, de

ce point de vue, recourir à une aide extérieure ou l'objet, par sa seule présence, y pourvoit-il, en partie au moins ? Les travaux de psycholinguistique développementale qui s'occupent des très jeunes enfants (2) indiquent bien que l'apprentissage se fait aussi sans l'intervention didactique de l'adulte (cf. notamment, dans les pays anglo-saxons, les "kindergartners", c'est-à-dire des enfants d'âge pré-scolaire mais qui ne sont pas scolarisés au sens où nous l'entendons en France, avec les écoles maternelles). Cela veut dire que de la seule fréquentation de l'objet, de la nécessité de s'en servir, naissent des comportements métalinguistiques qui permettent aux jeunes sujets de "se faire une idée" sur la façon dont fonctionne l'objet en question. De ce point de vue, les travaux d'E. Ferreiro sont éloquents (3). L'hypothèse syllabique que font les enfants ("l'apin" écrit sous la forme "AEN" parce qu'il a deux syllabes et que l'auteur s'appelle Julien) ne leur est pas enseignée puisqu'ils vivent dans des sociétés à écriture alphabétique.

Tout cela pour dire que des données métalinguistiques naissent à partir des caractéristiques profondes de l'objet observé. Plaident-elles en faveur d'une "parenté" entre invariants et ULing ? Pour saisir cette parenté, il faut dépasser la "surface" de l'objet et accéder aux principes fondateurs. L'exemple de la syllabe est intéressant de ce point de vue. Les systèmes orthographiques d'Occident ne sont évidemment pas syllabiques mais l'accessibilité de la syllabe orale dans les langues correspondantes jointe au fondement phonographique de l'ensemble de ces systèmes offrent un mode de traitement tout à fait opérationnel du magma graphique tel que des enfants peuvent le percevoir, dans la lecture par exemple. De l'hypothèse syllabique à l'hypothèse orthographique, le chemin est long et parsemé d'embûches. Néanmoins, nous avons là les éléments d'un axe cognitif cohérent. C'est pourquoi, il semble tout à fait possible de concilier invariants et ULing : si la "didactisation des savoirs savants" doit aboutir à une remise en question des invariants ce n'est pas en se substituant à eux mais plutôt en exerçant sur eux une attraction dynamique.

Au-delà d'une parenté qualitative entre ULing et invariants, doit-on se donner comme objectif métalinguistique le repérage et l'analyse de toutes les ULing ? La raison d'être des ThLing n'est pas didactique, nous l'avons dit et les objectifs du linguiste ne sont pas ceux de l'apprenant. Pour le premier, il s'agit bien de rendre compte de la totalité des faits relevant d'un domaine ; c'est le rôle d'une ThLing. Pour l'apprenant, la tâche est à la fois plus modeste mais tout aussi complexe. En effet la raison d'être de la conscience métalinguistique est à la fois double et interactive :

a) organiser les savoirs de manière à en rendre l'usage plus efficace (réemploi) ;

b) déterminer une investigation de plus en plus fine de l'objet (aspect prédictif qui ne laisse pas le linguiste indifférent).

En fait, les invariants sont avant tout des points de repère sélectifs et polyvalents. Si l'on prend l'exemple de la relation écrit/oral, on peut dire que écrire, pour de jeunes enfants, équivaut le plus souvent à traiter les marques graphiques comme une représentation partielle de ce qui est dit par ailleurs, une sorte de rappel. La quantité de marques graphiques produites est toujours

Inférieure à celle des marques phoniques du message de départ. Néanmoins, ces marques partielles constituent effectivement le message projeté et c'est tellement vrai que, dans les relectures, les auteurs re-produisent oralement un message exhaustif. Pour réaliser ce genre d'opération, les enfants donnent aux marques graphiques une valeur étendue, aussi polyvalente que possible.

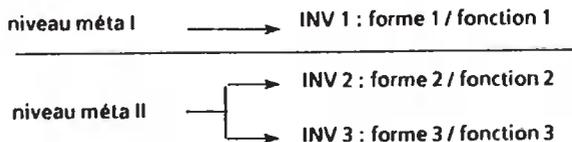
Pour des enfants de maternelle, la matérialisation graphique de toutes les syllabes en (a) ((ba), (ta), etc., (à partir de mots en situation) par un "A" est une sélection de ce type ; même chose, mais dans un autre domaine, quand les enfants du CP ou du CE notent tous les mots en (se) ("ces", "c'est", etc.) par "ses". Au fur et à mesure que les capacités métalinguistiques s'accroissent, la polyvalence des marques graphiques diminue, la sélectivité se fait plus complexe. Plus la demande graphique est importante, plus la masse des faits en jeu nécessite une organisation métalinguistique d'envergure. Très rapidement, on peut constater une convergence entre l'activité métalinguistique (dimension cognitive) et l'organisation hiérarchique des données (dimension linguistique des ThLing). Autrement dit, plus la conscience des faits et de leur diversité augmente et plus les concepts métalinguistiques doivent être "puissants" et, par conséquent "profonds". Ce qui revient à dire que plus les faits sont nombreux et plus il faut remonter dans l'organisation structurelle pour espérer les regrouper. On peut illustrer ce point de vue avec n'importe quel phénomène graphique. A la surface des faits, rien ne rapproche un "a" d'un "à". Mais dans le principe phonogrammique, il s'agit du même type d'unité de base. On pourrait prendre d'autres exemples, dans d'autres domaines et notamment celui des allomorphes de "aller" ("all-", "i-", "v-"). **Les similitudes et les différences entre les faits graphiques sont avant tout une question de niveaux, de points de vue.** D'où l'intérêt d'établir une distinction entre la dimension concrète des faits et celle plus abstraite des lois et des principes.

Au-delà des unités proprement dites, l'essentiel n'est-il pas, malgré tout, dans les relations, qu'il s'agisse des relations d'invariants ou des relations entre ULing ? Un tel argument nous ramène vers les principes d'organisation du plurisystème graphique qui, en l'occurrence, paraissent être d'une extrême importance. Ainsi, la sélectivité des unités doit essentiellement s'apprécier en terme de **représentativité** (ce qui va souvent de pair avec les notions de fréquence et de système). La place manque ici pour développer longuement ce thème mais l'analyse de la relation "didactique" entre invariants et ULing, avec prise en compte du degré de validité linguistique des invariants, pourrait être très utile. En fait, cela revient à se livrer à une étude détaillée de la notion d'erreur, comprise comme un écart entre invariants et ULing. On dit parfois : "l'orthographe, c'est facile : c'est juste ou c'est faux". Rien n'est plus inexact ! Chaque erreur doit être appréciée selon des critères moins simplistes : en mesurant, par exemple l'écart entre unité produite et unité attendue. Les typologies construites à cet effet ne sont certainement pas suffisantes mais elles fournissent quand même des indices utiles (4) !

De la notion d'invariants, on passe progressivement à celle de **classe d'invariants**, autre moyen de s'interroger sur la finalité des ThLing en didactique. Dans son principe de base, l'invariant doit être représentatif d'une (ou de

plusieurs) caractéristique(s) à une série (plus ou moins grande) de faits, ce qui nous ramène aux principes de l'écrit : phonogrammique, morphologique, distinctif, textuel,... La construction de classes ou de catégories (ex. lettres prononcées vs lettres non prononcées) est également un moyen efficace de donner un nouvel éclairage à l'invariant lui-même. Que l'on compare les guillemets, invariant isolé ("on met des guillemets quand qq parle") et les guillemets envisagés à partir de l'ensemble des marques de notation du discours direct (concurrence avec le tiret, par ex.). Sans vouloir simplifier outre mesure, on peut dire qu'en passant d'une centration formelle (l'apparence des faits) à une centration fonctionnelle (la face cachée des faits), la notion d'invariant effectue un bond qualitatif appréciable.

En corollaire, on pourrait dire que l'évolution des invariants peut obéir à différents schémas. L'homophonie de (le) nous offre, par exemple, une évolution par "scission". A côté d'un "les" (dét) qui conditionne l'accord du nom suivant, on trouve un "les" (pro) qui fonctionne autrement. C'est à la construction d'invariants par "scission" qu'aboutissent les élèves de CE2 d'Amiens (Repères n°62, p.13). En fait, la scission est un bouleversement cognitif dans la mesure où les nouveaux invariants aboutissent à une association forme/fonction d'une nature qui n'a plus grand chose à voir avec l'invariant de départ. Ce sont des signes nouveaux. Et dans le cas de "les", le passage d'un niveau méta I à un niveau méta II correspond effectivement à celui d'une centration sur la forme (identique) à une centration sur la fonction (différente).



En revanche, les enfants du CE1 de Rouvres (Deux-Sèvres) qui partent d'une opposition "fille"/"garçon" pour aboutir à une opposition "féminin/masculin" ne procèdent pas par scission mais par "ajustement". Entre "fille" et "féminin", par exemple, il existe en effet une relation d'inclusion : le passage du premier concept au second permet d'élargir le champ des possibles (en incluant notamment des cas qui n'entrent ni dans "fille" ni dans "garçon"). Mais les similitudes de genre des items rangés sous "filles" ne seront pas remises en question.

Pour affiner ces tentatives de catégorisation, on peut ajouter que les classes d'invariants, parce qu'elles renvoient à des caractéristiques propres de l'objet analysé, reproduisent, en partie au moins, la structure hiérarchique de cet objet. Ainsi, en ce qui concerne le système graphique, on peut faire une distinction entre : des invariants de principes (alphabétique, morphologique, etc.), fondamentaux et acquis très tôt (même s'ils sont évolutifs) ; des invariants

de graphèmes (phonogrammes, morphogrammes, etc.) qui fonctionnent à l'intérieur de chaque principe ; des invariants de sous-graphèmes, etc... En procédant des premiers vers les seconds, on obtient un axe dynamique assez représentatif du fonctionnement métalinguistique, ce qui n'exclurait pas des interactions possibles entre toutes les classes d'invariants.

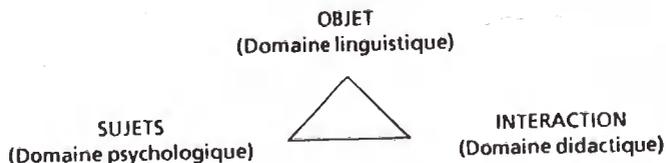
Prenons l'exemple du principe alphabétique, tellement important que les jeunes enfants eux-mêmes, dès 5 ans, s'en servent pour construire des invariants de principe (une lettre représente un son). L'essentiel n'est pas de passer en revue toutes les correspondances possibles. La didactique doit faire en sorte que le principe alphabétique, tel qu'il fonctionne dans la langue cible, soit assimilé. En français, il s'agit donc, tout à la fois, de prendre la mesure du système des correspondances, limites comprises (c'est-à-dire avec les valeurs distributionnelles de certaines lettres). Que la ThLing (5) s'efforce de donner, avec les prises de risque que cela comporte, une vue exhaustive du principe alphabétique, c'est son affaire - et c'est même son devoir. Mais ce qui est nécessaire, dans le domaine métalinguistique, nous l'avons souligné, c'est une organisation sélective et représentative de ce même principe. Et c'est dans cette optique que la ThLing peut être utile, à la condition toutefois d'offrir des possibilités de découverte graduelle et centrifuge (image des cercles concentriques) de l'objet. Libre ensuite aux usagers de privilégier tel niveau de détail, tel invariant de sous-graphème (les micro-systèmes), plutôt que tel autre. L'essentiel est ailleurs : il est dans la possibilité qui est offerte à n'importe quel usager d'aller toujours plus loin dans l'investigation de cette hiérarchie. Plus est grande la prise de recul structurel avec un objet, plus est grande la maîtrise de sa "logique interne" et plus est prévisible la découverte de possibles, quand la nécessité s'en fait sentir. C'est en allant dans ce sens, me semble-t-il, que la didactique prépare une gestion individualisée des savoirs. Cela dit, quand les cas particuliers l'emportent sur les micro-systèmes, on se trouve à la limite des invariants et l'économie structurelle n'est plus alors d'un grand secours pour celui qui doit apprendre.

En tout cas, ce va-et-vient structurel entre des invariants de niveaux différents semble être une des clés de l'investigation métalinguistique ; les ancrages cognitifs se font simultanément à plusieurs niveaux et, pour apprendre efficacement, les enfants doivent avoir tout à la fois une idée sur le tout et sur certains détails du tout. Dans le domaine de la production graphique, tout comme dans celui de la lecture, le mot "interaction" trouve de cette façon sa pleine signification.

INVARIANTS ET DEMARCHES DIDACTIQUES

Jusque là, nous avons essayé de montrer comment, même avec des réserves, la ThLing peut "inspirer" le processus de découverte métalinguistique. Il est temps désormais de passer plus directement à la didactique dans la mesure où c'est elle qui conditionne très fortement les interactions possibles entre la construction des invariants et la conquête des ULing.

Figurons schématiquement - avec tous les à peu près que cela comporte - les didactiques de l'orthographe par un triangle dont les sommets sont représentés respectivement par l'objet, les sujets et l'interaction objet/sujets (voir ci-dessous). Il est tout à fait possible alors de considérer qu'il existe des tendances didactiques correspondant à chacun de ces sommets.



Du côté de l'objet, on peut dire que l'emploi des seules ThLing, sans référence aux sujets, conduit à une approche "aveugle" qui ne tient aucun compte des besoins exacts de ceux qui apprennent. Tout est conçu en fonction des caractéristiques de l'objet et on aboutit à chaque fois à un nouveau formalisme : chacune des unités d'une ThLing donnée peut être enseignée de manière isolée, pour elle-même. L'orthographe n'échappe pas à cette tentation et l'on voit, aujourd'hui encore, des progressions s'inspirant d'une liste de graphèmes (leçon sur tel phonogramme, etc...) ou d'une liste de phonèmes (ce que faisait Thimonnier naguère, dans ses manuels pour le primaire).

Dans une démarche de résolution de problèmes, la prise en compte complémentaire des sujets et de leurs exigences métalinguistiques oblige à reconsidérer la question. Ce n'est plus l'objet à lui seul qui va servir de référence mais le regard critique que posent sur lui les sujets : il en résulte une interaction. Ce "renversement didactique" peut faire craindre le laxisme le plus total dans la mesure où l'on s'imagine que, du coup, l'objet est totalement perdu de vue. Les travaux du groupe "RESO" (I.N.R.P.) (6) indiquent qu'il en va tout autrement, précisément parce qu'il y a interaction et donc régulation. Les jeunes enfants analyseurs d'écrit ne peuvent pas dire n'importe quoi : l'objet ne se laisse finalement saisir qu'à partir des éléments qui relèvent de sa cohérence interne. Rien ne sert de prétendre indéfiniment que la lettre "a" correspond à la syllabe (la) ou que la virgule suffit à assurer la segmentation des textes. On ne voit pas très bien quels apprentissages on atteindrait si l'on perdait totalement de vue la "réalité" des ULing. Sauf à imaginer que les sujets pourraient trouver un mode d'analyse plus performant que ne le fait la ThLing. Et cela voudrait dire alors que les invariants sont plus performants que les ULing...

On n'échappe pas à la "logique" d'un système d'écriture. D'ailleurs, les points de vue sont fortement conditionnés par l'environnement culturel et social : les enfants ne sont pas libres de dire "n'importe quoi" sur un objet de connaissance. Les messages métalinguistiques que véhicule le groupe social - les parents, notamment - ne sont, en général, pas aussi explicitement définis qu'ils le sont en milieu scolaire et nous sommes ici dans les marges de la didactique.

Néanmoins, il s'agit bien d'une action éducative authentique dont les approches ethnographiques (7) s'efforcent aujourd'hui de rendre compte. Tout cela pour dire que l'objet (graphique) ne véhicule pas seulement les faits mais également une "histoire", un environnement des faits. Il suffit pour s'en convaincre d'écouter les propos qu'on tient aux jeunes enfants sur les lettres de l'alphabet, par exemple. Ce constat souligne l'intrication des phénomènes qui interviennent dans l'apprentissage et le déterminent.

La démarche de résolution de problèmes en orthographe (RPO désormais) s'efforce de rendre cette interaction possible et efficace. Elle permet l'expression des invariants sans perdre de vue le moins du monde la cohérence interne de l'objet. La RPO ne renonce nullement à l'enseignement des "savoirs savants"... à la condition de veiller jalousement à l'explicitation des acquis. En fait, ce qui nous semble condamnable dans toute pédagogie "transmissive" ce n'est pas tant la "transmission" des connaissances que la marginalité dans laquelle, ce faisant, elle cantonne les acquis enfantins. Peine perdue d'ailleurs car ce qui ne peut lutter contre la parole magistrale travaille de toute manière en profondeur, avec tous les conflits cognitifs qui en découlent et qui jouent un rôle primordial.

En ce qui concerne le domaine de l'orthographe, et à la condition que les activités tournant autour de l'écrit soient suffisamment fréquentes, la notion de conflits cognitifs demanderait à être relativisée. En effet, et pour des raisons qui tiennent à l'organisation hiérarchisée de l'écrit, l'appropriation d'un objet comme le système graphique ne repose pas sur des bouleversements permanents. Pour l'essentiel, il s'agit plutôt d'une dynamique d'affinement progressif des différents secteurs dont les modes d'évolution décrits plus haut ("par ajustement" et "par scission") s'efforcent de rendre compte - en partie au moins. C'est sans doute entre 5 et 7 ans, au cours de la mise en place des compétences orthographiques de base, que se produisent les changements les plus importants. Mais, passée cette période, ce phénomène semble plus improbable. L'observation des enfants plaide en faveur d'un apprentissage par "sauts de puces", ce qui ne signifie pas progression constante mais distance minimale entre savoirs nouveaux et savoirs anciens.

Voici un exemple typique de ce phénomène. Delphine, élève de grande section de maternelle, est âgée de 5 ans et demi. Depuis six mois, elle participe aux ateliers d'écriture mis en place régulièrement dans la classe. C'est une enfant qui possède déjà une très bonne compétence alphabétique lui permettant d'écrire :

Jevoudrai deu bawoite a chausure
("Je voudrais deux boîtes à chaussure")

Or, depuis deux mois, dans ses productions écrites, on voit apparaître de petits "e" à la fin des mots (TORTU^E pour "tortue", AVYION^E pour "avion"). D'abord épisodique, cette marque tend à devenir systématique. Et quand on lui demande pourquoi elle met ainsi des "e" qu'elle nomme elle-même des "e muets", elle explique : "Quand on écrit, y'a des lettres qu'on n'entend pas". Par un processus

qui relève à la fois de l'observation personnelle et de l'écoute du discours didactique (enseignants ou parents), Delphine construit un invariant qui se manifeste sous la forme "E" (dont on peut d'ailleurs apprécier au passage la pertinence, jusque dans la petite taille). Au-delà, cet invariant prépare toute la classe des lettres "non prononcées" qui lui permettra d'accueillir des éléments divers et complexes. C'est cette structure d'accueil qui lui servira d'ancrage et de tremplin.

Cet exemple semble représentatif de ce qui se passe dans l'apprentissage de l'écrit et il rend compte du cheminement par hypothèses successives - plus ou moins formulées - que l'on trouve dans la RPO. La découverte des domaines moins connus (et "moins connus" me semble plus exact de ce point de vue que "non connus" si l'on opte pour un processus de découverte par glissement progressif) se fait la plupart du temps en fonction des acquis antérieurs et de leur organisation. On ne peut parler de "crise" pour un enfant de 8 ans qui comprend clairement que "s", "ss", "c" et "ç" sont des variantes distributionnelles de (s) alors que 2 ans plus tôt il avait déjà compris que "une lettre ça écrit(vait) un son"...

THLING ET FONCTION HEURISTIQUE

Ainsi, et dans le cadre même d'une démarche de RPO, notre hypothèse est que l'apprentissage se construit sur des macro-fonctions de base susceptibles d'accueillir de multiples fonctionnements spécifiques. L'exemple des lettres non prononcées est typique de ce phénomène : avant même de situer précisément telle lettre dans le système (le "e" de "je crierai" ou celui de "chapeau"), les enfants en ont une connaissance implicite, à travers quelques cas. De ce point de vue, la conscience floue des faits précède toujours l'analyse métalinguistique mais l'analyse précise la perception des faits connus et permet l'extension vers des faits moins connus. Dans un tel processus interactif de découverte des lois graphiques, les ThLing peuvent utilement informer les corpus d'observation.

Dans la démarche de RPO en effet, et à l'école élémentaire tout particulièrement, les données des ThLing doivent être transformées en faits observables à partir desquels les enfants éprouvent leurs hypothèses, les élargissent ou, au contraire, les limitent. Cette transformation, qui relève bien entendu des enseignants, a pour but de "donner à voir" le système à travers des faits. Si l'on veut aider des enfants à constater que guillemets et tiret, par exemple, marquent complémentirement l'insertion du discours direct, on va sélectionner pour eux un certain nombre de cas typiques et peut-être même contradictoires. Cette "mise en faits" de la ThLing correspond à la dualité faits/principes dont il a déjà été question plus haut. Et c'est dans ce sens que l'approche métalinguistique, si elle n'est qu'une partie de l'apprentissage, n'en demeure pas moins la seule partie pertinente pour apprécier l'apport des ThLing.

L'ensemble de ces éléments didactiques peut se ramener au schéma suivant :



Si le processus de transformation ("mise en faits") semble aller de soi, il n'en va sans doute pas de même des **modalités de choix**. Quels sont alors les secteurs de la ThLing à transformer en priorité ?

Un premier type de réponses est à chercher du côté de l'organisation hiérarchique de la ThLing. Plus les secteurs relèvent des niveaux inférieurs et plus l'approche métalinguistique peut en être retardée. Il est plus urgent, de ce point de vue, de s'intéresser aux graphèmes de base ou à la notation de l'intonation qu'aux sous-graphèmes ou au point d'indignation (8). Il existe un second type de réponses qui est à rechercher du côté des sujets, cette fois, et qui se manifeste en RPO par la **distinction entre situations décrochées et situations différées**. En effet, la transformation de la ThLing telle qu'elle vient d'être définie relève plutôt des situations décrochées (séances au cours desquelles les activités sont plus "dirigées"). La ThLing fonctionne alors comme une banque de données que l'adulte doit "mettre au clair" de façon à susciter, chez ses élèves, l'élaboration d'invariants progressivement compatibles avec les unités de la ThLing.

Mais si nous avons toujours défini les situations décrochées par rapport aux situations différées, c'est justement parce que les interrogations majeures à l'égard des ThLing doivent partir de la production effective de tâches. Plus elles sont diverses, plus les problèmes qui se posent sont différents et plus les invariants qui s'en dégagent ont du "poids". Dans les situations différées, la ThLing fonctionne davantage comme une instance de **contrôle** ; elle va notamment servir aux enseignants pour apprécier la validité des résultats issus de la recherche des enfants. Et "contrôle" doit s'entendre à la fois comme un moyen d'évaluer un écart entre invariants et unités linguistiques et comme un élément de décision quant aux actions à entreprendre. Les situations décrochées deviennent alors des temps d'élargissement ou de recentrage de conclusions issues des situations différées.

L'action de l'enseignant - et les choix qu'il est amené à faire - est déterminée par divers critères dont certains ont déjà été mentionnés et qui mettent à contribution, directement ou indirectement, les ThLing. Les notions de représentativité des principes organisateurs de l'écriture, de sélectivité (qui oscille entre les tables de fréquence et les besoins ponctuels d'un groupe) constituent les critères fondamentaux de ces choix qui, dans leur détail, ne

peuvent qu'être variables (ce qui va à l'encontre de la notion de programme, au sens strict). Le cas de figure le plus optimiste consiste à poser ainsi la ThLing comme un "consultant", ce qui justifie la notion de "banque de données". C'est en tout cas ainsi que, fondamentalement, nous concevons l'utilisation d'une ThLing, utilisation à la fois souple et exigeante.

INVARIANTS ET LIMITES DES THLING

Mais il faut aussitôt ajouter à cela l'idée tout aussi fondamentale qu'une ThLing n'est pas figée même si elle comporte nécessairement un noyau dur ; elle est au contraire agitée d'un mouvement périphérique constant. On peut considérer d'ailleurs que la prise en compte du sujet (par l'intermédiaire de la construction des invariants) est un moyen non négligeable d'informer les ThLing. On serait ainsi mal avisé, me semble-t-il, de condamner a priori tel invariant dégagé par des enfants sous le prétexte qu'il ne correspond à rien dans telle ThLing. Nous avons cité plus haut l'exemple de l'hypothèse syllabique d'E. Ferreiro ; nous pourrions ajouter celui de la ponctuation conçue comme moyen de "marquage en surface" de l'organisation hiérarchique sous-jacente à la formulation textuelle" (9).

On peut constater que l'analyse des stratégies enfantines renouvelle l'approche théorique de l'objet graphique en lui donnant une dimension nouvelle, neuve, celle d'une sorte de "pré-système" qui modifie sensiblement la cohérence interne d'une analyse graphématique. Ainsi, en deçà de l'agencement phonogrammique de l'orthographe, on peut poser un niveau antécédent, évidemment connu des ThLing, mais qui, à l'écrit, accrédite un peu plus la thèse d'une correspondance heuristique entre l'écrit et l'oral. Même chose du côté de la ponctuation. De telles conclusions, issues de l'apprentissage, peuvent donc faire bouger les ThLing mais surtout, avec l'incursion des sujets, les faire évoluer d'une façon plus opératoire pour la didactique. Notamment, on peut dire que l'évolution d'une linguistique "pure et dure", uniquement préoccupée de l'objet, vers une linguistique de la communication, voire une **psycho-linguistique de la communication**, devrait aider à mieux comprendre la cause des écarts que l'on relève entre invariants et ULing. Et on ne peut exclure l'idée que certaines ULing, telles qu'elles sont formulées par les ThLing, sont inadéquates pour la didactique.

Cela dit, il ne s'agit pas de retomber dans la tentation d'un nouvel applicationnisme. La didactique doit se fabriquer des réponses originales et surtout se donner des modalités particulières d'utilisation des ThLing. Les travaux du groupe "RESO" montrent bien qu'il existe des convergences entre la majorité des unités dégagées par les ThLing et les invariants dont la construction est nécessaire à tous les apprenants et, finalement, à tous les usagers. A cet égard, nous avons souligné que les ThLing pouvaient fournir des moyens de contrôle de validité des invariants. Il semble cependant que l'intérêt qu'il peut y avoir d'apprécier (évaluer ?) les seconds par référence aux premiers comporte certaines limites. La sophistication des ThLing, par exemple. Un des problèmes

majeurs qui se posent à la fois aux linguistes et aux apprenants nait de la coexistence conflictuelle entre les principes d'écriture et c'est tout particulièrement le cas du français. Dans la morphologie verbale, pour ne citer que ce cas, le principe morphologique (un même signifiant pour un même signifié) se heurte au principe alphabétique (une variation graphique pour une variation phonique). C'est pour cette raison que, à côté de phénomènes du type "nous expliquons" où "qu" est maintenu devant "on" ou du type "j'oublie"/"nous oublions" où "i" note à la fois (i) et (ij), on trouve des phénomènes tels que "je peux"/"nous pouvons" où "eu" alterne avec "ou" au sein d'un même radical, à l'écrit comme à l'oral. D'un côté donc, une tendance à l'unification graphique et, de l'autre, une tendance à la variation.

Ainsi, plus les phénomènes phonogrammiques varient au sein d'une même zone morphologique et plus la construction d'invariants pose des problèmes. La raison d'être de la ThLing est de pousser l'analyse aussi loin que possible et, pour s'accommoder de tels phénomènes, elle doit multiplier les micro-systèmes (cf. la typologie verbale en... 80 séries !). Mais y a-t-il intérêt à mener aussi loin l'investigation métalinguistique ? Sans doute pas si l'on pose que la fonction métalinguistique ne sert pas seulement à expliquer mais surtout à organiser les faits en privilégiant les caractéristiques communes. Or, de ce point de vue, toutes les ULing n'ont pas la même "puissance" : certaines ont une valeur fonctionnelle fort limitée. La construction d'invariants ne se justifie qu'à la condition de représenter une économie classificatoire certaine. Moins les invariants sont économiques et plus leur fonction est discutable. Et, dans ce cas, pourquoi les construire ? D'autres stratégies sont nécessaires, tout aussi métagraphiques et qui touchent à la mémorisation visuelle d'unités spécifiques, par exemple. Une autre catégorie d'invariants sans aucun doute, en relation cette fois avec les images orthographiques.

Cette analyse aura montré, nous l'espérons, que la RPO apparaît comme une démarche capable d'intégrer, sans dogmatisme, les acquis de la ThLing. Elle se situe ainsi à l'opposé d'une linguistique appliquée considérant les informations théoriques comme le point de départ obligé de la didactique. Dans la RPO, au contraire, la ThLing est, en quelque sorte, "éprouvée", remise en question, tant il est vrai que la connaissance de l'orthographe dépasse largement la seule mémorisation de la "bonne parole" linguistique. Et cependant, comme nous l'avons souligné, tout savoir doit être organisé et cette organisation n'est pas sans rapport avec le contenu des ThLing. En l'état actuel des travaux du groupe RESO, la RPO apparaît comme la meilleure réponse qui soit à la question complexe de la cohérence en didactique. Au-delà des progrès qu'elle apporte en matière d'apprentissage orthographique, elle représente une formidable avancée dans le domaine des modalités d'apprentissage. De plus en plus, à partir de la démarche de résolution de problèmes, le dialogue entre didacticiens des disciplines devient possible. Les enfants, trop souvent tiraillés entre des méthodes dont ils ne peuvent que subir les contradictions, trouvent dans cette démarche des procédures convergentes et transférables d'une discipline à l'autre. Enfin, les enseignants eux-mêmes, à la condition de bénéficier d'une bonne formation pluridisciplinaire, disposent désormais d'un outil didactique qui leur permettra d'atteindre des objectifs souvent énoncés mais plus rarement atteints.

NOTES

- (1) Auteur de : **La ponctuation - Art et finesse**
- (2) Par exemple : **Emergent Literacy**, Ablex, 1986.
- (3) Voir surtout : E. FERREIRO & A. TEBEROSKY : **Literacy before schooling**, Heinemann, 1982
- (4) Sur cette question, voir aussi J.P. JAFFRE, "Les jeunes enfants et la compétence alphabétique", in : **Les dossiers de l'éducation**, n°11/12, 1986-1987, et surtout Ph. LUELSDORFF, **Constraints on error variables in Grammar**, Benjamins, 1986.
- (5) Le passage du pluriel ("Les ThLing") au singulier ("La Thling") correspond à la centration sur un objet linguistique spécifique, la graphématique.
- (6) On se reportera utilement aux diverses publications INRP de ce groupe, que ce soit dans les n° 62, 65, 70 et 71 de la revue **Repères**, ou dans le n°11 et 19 de **Rencontres Pédagogiques** : "Communiquer ça s'apprend" et "Problèmes d'écriture".
- (7) Voir par exemple : **The acquisition of Literacy : Ethnographic perspectives**, Ablex, 1986.
- (8) Un exemple de point d'indignation (variante du point d'exclamation) : un hebdomadaire TV signale la diffusion d'un film déjà diffusé sur la même chaîne, 6 mois auparavant. Ce qui se traduit par : "Précédente diffusion : novembre 1987 (sur cette même chaîne !)", **Télérama**, janv. 1988, p.73.
- (9) M. FAYOL & J.N. FOULIN, **La structuration textuelle des contes : l'exemple de la ponctuation (à paraître)**.

Dans le courrier de Repères

DES EQUIPES INRP PUBLIANT

PERMIS DE REUSSIR

Groupe de Recherche - Action "Evaluation"

Inspection Académique de la Somme, 1987.

Michel DUCANCEL, "Evaluer en français. POUR UNE PLUS GRANDE COHERENCE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES".

Colette RINGOT et l'équipe INRP de HAM, "Evaluer en français. VERS LA CONSTRUCTION D'OUTILS D'EVALUATION PAR LES ELEVES. Dès l'école maternelle... à l'école élémentaire".

UNE DOUBLE DIDACTISATION

Aspects du traitement didactique de référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche "Résolutions de problèmes"

Gilbert DUCANCEL.

La question des "contenus" d'enseignement, c'est-à-dire des savoir-faire et des savoirs que les actes d'enseignement visent et dont ils favorisent l'appropriation par les élèves, est une des questions centrales pour la didactique et la recherche en didactique, en français comme dans les autres disciplines. A partir de l'explicitation et de la diffusion de la notion de "transposition didactique" formulée d'abord par Y. Chevallard, (1) on tend, en français comme ailleurs, à poser le problème avant tout en termes de transformation des "savoirs savants" enseignables, de transformation d'objets scientifiques en objets d'enseignement. La question qui se pose alors est celle des niveaux d'exigence et des choix entre les concepts et dans les composantes de ceux-ci, selon les caractéristiques du public à enseigner. La transposition didactique court toujours le risque, d'une part, d'occulter ou d'oublier des résultats et des concepts scientifiques récents et cruciaux, et, d'autre part, à force de "mettre à portée" les objets scientifiques, de les dégrader, de les dénaturer au point que les objets d'enseignement n'auraient plus guère de rapport avec eux.

La recherche "Résolutions de Problèmes de français" a été confrontée dès l'origine à la prise en compte et au traitement didactique (2) des "savoirs savants", ou plutôt, des référents théoriques proposés par des recherches, essentiellement en linguistique et en psycho-linguistique. L'article de J.P. Jaffré dans ce numéro formule notre avancée en la matière quant à l'enseignement de l'orthographe.

Mais nous avons été conduits à dépasser (ou à déplacer) la problématique de la transposition didactique des objets scientifiques de la linguistique et de la psycho-linguistique essentiellement pour deux raisons. D'une part, le choix et la formulation des objets d'enseignement dans une discipline comme le français, qui a une longue histoire, et qui, par ailleurs, ne peut s'abstraire des pratiques et des discours sociaux, ce choix et cette formulation ne relèvent pas seulement du traitement didactique des référents théoriques.

D'autre part, notre recherche nous permet de décrire et d'analyser les savoir-faire et les savoirs effectivement enseignés et ceux qui sont effectivement acquis par les élèves. Et ce sont ces savoirs et ces savoir-faire que nous traitons didactiquement dans un deuxième temps pour formuler et

mettre en oeuvre des projets d'enseignement/apprentissage en résolutions de problèmes.

I.- PRATIQUES, SAVOIRS SOCIAUX ET TRADITION, INNOVATION SCOLAIRES

Le choix, l'explicitation, la programmation de projets d'enseignement/apprentissage en résolutions de problèmes supposent le repérage et l'analyse critique de référents d'ordre pratique : traditions et innovations scolaires, par exemple en matière d'écrit et d'écriture, pratiques sociales de l'écrit et savoirs communs sur l'écrit.

Prenons deux exemples en matière d'écriture : l'enseignement des discours écrits argumentatifs et des discours écrits explicatifs. Les discours écrits argumentatifs sont à peu près absents, ignorés en tant que tels par la tradition scolaire, alors que le couronnement des études littéraires est la dissertation, dont on dit qu'elle est une discussion... Ils sont parfois mis en avant par des courants d'innovation, mais essentiellement à l'oral. Il y sont souvent sujets à critique justifiée : débats flous, juxtaposition d'opinions successives et diverses...

Les écrits sociaux argumentatifs ne sont pas si nombreux, sont souvent difficiles à distinguer de ceux qui sont incitatifs, et enchâssent des textes et des séquences textuelles non argumentatifs (écrits publicitaires, tracts syndicaux et politiques, manifestes...). Ceux qui sont accessibles aux enfants, lisibles et analysables par eux, sont encore moins nombreux. Véhiculés par la presse enfantine par exemple, ils argumentent sur des sujets que cette presse considère comme appropriés aux enfants, à l'idée qu'elle en a, mais aussi à ceux dont elle pense que les parents peuvent les admettre (l'aide aux personnes âgées, la protection de l'environnement, l'argent de poche,...). Ces discours argumentatifs sont le plus souvent présentés comme désintéressés ; en tous cas, ils ne se présentent pas comme impliquant, mettant en jeu l'argumentateur (d'ailleurs souvent anonyme), à la différence des discours argumentatifs échangés entre adultes ou produits par des enfants à l'école.

Les pratiques sociales de l'argumentation sont essentiellement réservées à des professions (métiers de la communication) ou à des groupes sociaux (syndicats, partis politiques, associations diverses) spécifiques. Au quotidien, argumenter par écrit est rare et malaisé pour le plus grand nombre ("Pour les impôts, j'y vais... les lettres, elles vont au panier... quand il y a un problème, je me déplace... Moi, j'sais que si m'arrivait quelque chose, j'irais carrément à l'assurance, et puis c'est tout...") (Extraits d'interviews, dans Michel Dabene, *L'adulte et l'écriture*, Coll. Prismes, Bruxelles, De Boeck 1988).

Le "sens commun", si souvent décrié, caractérise plutôt péjorativement les écrits argumentatifs qui circulent dans les réseaux d'interaction sociale :

- discussion sur des sujets étrangers inaccessibles, en un langage difficile,
- jeux rhétoriques creux ("du vent"),
- atrape-nigauds, quand l'argumentation sert une visée incitative,
- voire, "tout ça, c'est des menteries".

Les discours écrits explicatifs sont, au contraire, très prisés et très présents dans la tradition scolaire. Mais ils consistent souvent à faire reprendre, par les élèves, des connaissances et des explications magistrales ou livresques. Les savoirs des élèves en tant que tels sont rarement admis comme pouvant expliquer. Les formes scolaires traditionnelles de l'explication sont le plus souvent celles d'un contrôle de la compréhension, de l'attention et du travail (réponse à des questions en fin de leçon, le soir à la maison, lors du "contrôle" hebdomadaire...). L'innovation, en la matière, vise à rompre avec la tradition : convocation des représentations des élèves comme référents des discours explicatifs, mais aussi de la compréhension et de la reformulation pour les enfants des explications des enseignants et des livres ; diversification des formes scolaires de l'explication écrite.

Les écrits sociaux explicatifs sont nombreux et variés, depuis l'explication du fonctionnement d'un dispositif de chauffage, du calcul de la dépense énergétique correspondante, de la facturation, jusqu'à des traités scientifiques. La presse et l'édition pour enfants comportent beaucoup d'écrits explicatifs sur les sujets les plus variés. Les jeunes lecteurs sont considérés comme capables de comprendre pourvu que l'explication soit mise à leur portée, ce qui, dans la vulgarisation pour les enfants peut aller jusqu'à utiliser comme explications des traits de la causalité enfantine (finalisme, anthropomorphisme, animisme) ou à défigurer les discours explicatifs en discours narratifs, par exemple.

Les pratiques sociales de l'explication écrite sont, semble-t-il, plus répandues, au moins en matière de vie professionnelle et sociale... Cependant, elles répondent souvent à des nécessités comme de rendre compte, s'expliquer, se justifier. C'est-à-dire que le rapport inégalitaire, dans l'explication, entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, est au moins partiellement oblitéré par un rapport social hiérarchiquement inversé. Quant aux explications écrites sur des sujets relevant de champs d'étude considérés comme complexes, savants, ils sont, eux, l'apanage de spécialistes ou de professeurs et le commun des mortels essaie de les comprendre pour s'instruire et se cultiver.

A la différence des discours argumentatifs, les discours explicatifs plus ou moins savants sont perçus positivement mais en même temps comme toujours un peu hors de portée : c'est le rapport traditionnel au savoir et à la culture qui semble sous-tendre cette attitude.

II.- UNE PREMIERE DIDACTISATION DES REFERENTS DU COTE DE L'ENSEIGNEMENT

Les référents théoriques concernant les écrits et les textes ont une première fonction pour nous, celle de permettre à nos équipes de recherche d'analyser les discours et pratiques sociales, les pratiques et écrits de la tradition et de l'innovation scolaires. La présentation que j'en ai faite en est visiblement marquée.

Leur seconde fonction est de nous permettre, pour la part qui est la leur, de nous donner des directions et des objectifs d'enseignement.
Par exemple (sans hiérarchie) :

- mener de pair et de manière contrastive un enseignement/apprentissage des discours écrits argumentatifs et explicatifs
 - conduire les élèves à en distinguer
 - . les situations et les buts
 - . les types d'écrits qui les réalisent
 - . les caractéristiques textuelles
- etc...

Au détour, si l'on peut dire, les référents linguistiques nous permettront d'affiner la caractérisation des types choisis, de les distinguer de types proches (argumentatif/incitatif ; explicatif/expositif), etc...

Les référents psycho-linguistiques devraient permettre à nos équipes de se faire une idée du faisable avec des élèves de tel âge, des savoirs et des savoir-faire qu'ils sont susceptibles de posséder, des activités métalinguistiques qu'on peut viser avec eux. Malheureusement, à ma connaissance, ils apportent peu d'informations en matière d'explication et d'argumentation. Les recherches en didactiques (et pas seulement en didactique du français) peuvent les suppléer empiriquement, en partie : conduites explicatives observées, analysées en didactique des sciences (Rapport de recherche ESCIEX et revue ASTER), travaux de français (Repères et Rencontres pédagogiques, n°11 et 19, INRP).

Je voudrais insister sur le fait que ces référents d'ordre théorique ne suffisent pas à cette première didactisation, ne peuvent être nos seuls référents, alors que ce sont les seuls ou presque qui soient mentionnés explicitement quand on parle de "transposition didactique". Les autres référents et leur analyse critique nous sont tout aussi indispensables, pour en tenir compte (pratiques, conceptions sociales et scolaires dominantes, ou "de pointe", "en vogue"...), les infléchir et/ou rompre avec elles. Mais cela est-il suffisant ? Ainsi on peut se demander ce qui fonde réellement la décision d'enseigner par exemple l'argumentatif. Ce ne sont pas les référents linguistiques. C'est dans une certaine mesure l'analyse de la tradition et des pratiques innovantes que nous pouvons connaître. Mais c'est peut-être surtout un certain parti-pris, une certaine conception de l'éducation, du rôle de l'école, compte tenu de l'état des pratiques argumentatives écrites dans la société et du rapport du plus grand nombre aux écrits argumentatifs.

III.- UNE SECONDE DIDACTISATION - DU COTE DES APPRENTISSAGES

Cette première didactisation se réalise, se concrétise par un projet d'enseignement/apprentissage, la programmation, la mise en œuvre et la conduite d'activités s'articulant entre elles (exercices, évaluations-bilans, synthèse d'acquis, etc...)

Tout du long, ces référents jouent leur rôle, aident chaque équipe de recherche à projeter, réguler, évaluer. S'y adjoignent d'autres référents :

- du domaine de la psychologie cognitive : notion de problème, de conflit socio-cognitif, de zone proximale de compétence (voir Repères n°62 par exemple),
- du domaine de la recherche en didactique : démarches et situations possibles, caractérisables, savoirs visés, nature de ces savoirs, rôle et formes de l'évaluation formative, etc...
- mais aussi du domaine de l'expérience et de l'empirisme pédagogiques des membres de l'équipe.

L'observation et l'analyse des problèmes réels rencontrés par les élèves, de leurs formulations successives, de leur résolutions, l'analyse des invariants repérés et construits par eux, des types de savoirs qui se sont remodelés, l'évaluation des séquences par rapport au projet, permettent de savoir ce qui a effectivement été enseigné et appris et constituent les bases d'une seconde didactisation comportant une reformulation, un ajustement, un infléchissement, une extension, un rebondissement du projet initial d'enseignement/apprentissage.

Cette seconde didactisation n'a plus comme référents premiers les référents pratiques et théoriques de la première, mais les produits de celle-ci et les caractéristiques qui ressortent de leur analyse, par l'équipe de recherche. Ainsi, on ne didactise plus tel élément d'une description linguistique du discours argumentatif, on s'inscrit dans un processus d'évolution des invariants argumentatifs repérés et construits par les élèves, leur ajustement, leur extension dans de nouvelles situations d'écriture, voire leur scission et leur recomposition.

Cela ne signifie cependant pas que les premiers référents n'interviennent plus. Leur rôle change. Il me semble qu'ils nous fournissent d'abord des analyseurs par exemple, des invariants des élèves. Et il est important de souligner que ces analyseurs ne sont pas fournis et ne doivent pas être fournis par un seul type de référents. Ainsi par exemple, si, en matière d'explication comme d'argumentation des travaux comme ceux de J.B. Grize peuvent permettre à l'équipe d'identifier des caractéristiques logico-sémantiques (spécification d'un thème, abstraction...) et morpho-syntaxiques (énoncés de constats, d'hypothèses, de conséquences...), ce ne sont pas ces types de référents qui peuvent, ou peuvent seuls, permettre à l'équipe de voir si les explications renvoient aux opinions et aux savoirs des élèves et/ou à des opinions et savoirs d'adultes (et lesquels), et/ou à des connaissances d'ordre scientifique. Ni de voir si les élèves

sont conscients de cela, le formulent, distinguent de ce point de vue leurs stratégies.

D'autre part, ces référents jouent un rôle, mais un rôle second, dans le choix et l'explicitation des objectifs de la seconde didactisation. Ils servent à dessiner l'horizon de celle-ci. Nous avons à y travailler, en particulier en ce qui concerne le rôle des référents théoriques linguistiques en la matière. Ce rôle paraît évident quand on dispose d'un modèle linguistique (enseignement du conte, de l'orthographe), encore qu'il dépende de la fidélité de la représentation du réel textuel, du réel graphique, que donne ce modèle, et de la puissance des règles de fonctionnement qu'il propose. Il l'est beaucoup moins quand les modèles sont faibles et/ou lacunaires (discours explicatifs, argumentatifs, justement).

CONCLUSION

Nous traitons donc didactiquement, dans notre recherche, deux classes de référents : des référents d'ordre pratique (pratiques scolaires et pratiques sociales existantes), des référents d'ordre théorique, en visant à en maîtriser les interactions. Ces référents, s'ils sont ainsi mis à distance et critiqués, n'en interviennent pas moins dans les actions de recherche de manière continue. Ils y exercent des fonctions différentes : définition d'objectifs initiaux, analyse de leur mise en oeuvre et des savoir-faire et des savoirs que les élèves se sont appropriés, élaboration, régulation et évaluation des projets d'enseignement/apprentissage.

Sur le chemin de l'appropriation des savoir-faire et des savoirs, le repérage et l'identification par les équipes des invariants construits par les élèves sont le point crucial, comme le montrent les articles rassemblés dans ce numéro. Or, ce repérage et cette identification requièrent eux aussi la référence aux pratiques scolaires et sociales, aux produits des recherches linguistiques et psycholinguistiques.

NOTES

- (1) Yves CHEVALLARD, *La transposition didactique. Des savoirs savants aux savoirs enseignés*, Ed. de la Pensée Sauvage, 1985.
- (2) Voir H. ROMIAN, "Aux sources des savoirs à enseigner : Traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques", dans *Repères* n°71, "Construire une didactique", février 1987.

Dans le courrier de Repères

FORMER DES ENFANTS PRODUCTEURS DE TEXTES

Groupe de Recherche d'Ecouen, Coordination : Josette Jolibert
Hachette Ecoles, Coll. Pédagogie Pratique à l'école élémentaire, 1988

Envoyé "à Repères et aux équipes de français en toute complicité d'objectifs",
par Josette JOLIBERT

Au sommaire :

- 1. Pour former des enfants producteurs de textes. Quels objectifs d'apprentissage ?**
Des objectifs premiers d'ordre "expérientiel" comme on dit aujourd'hui. Pour chaque enfant, construction d'une représentation positive de son interaction avec l'écrit. Les compétences/connaissances plus directement linguistiques nécessaires à la production d'un texte précis dans une situation précise, des objectifs pragmatiques qui dépassent la production de texte : apprendre à travailler. Connaissance socio-économique de l'écrit.
Annexe : Quels appuis et quels choix théoriques, linguistiques et psychosocio-linguistiques ? : La situation de production et sa caractérisation par l'énonciateur - Production de textes - Processus de mise en texte - Textes et types de textes - Superstructure ou schéma typologique - Grammaire de texte.
- 2. Nos choix pédagogiques :**
Des enfants actifs dans un milieu qu'ils gèrent. Les différentes sortes de projets. Une production née de la vie de la classe et la nourrissant. Quelles démarches d'apprentissage ?
- 3. Travailler par chantiers :**
Qu'est-ce qu'un chantier ? La démarche générale des chantiers. Les assises d'un chantier. Cerner les paramètres de la situation de production. Premier jet : individuel - Confrontations - Réécritures - Activités de systématisations linguistiques - Production finale - Evaluations - Dossiers de chantiers - Réemploi et transfert - Contrastes et interférences.
- 4. Sept types de textes en chantier :**
Lettres - Affiches - Fiches perspectives - Comptes rendus - Récits de vie - Nouvelles (sciences-fiction) - Poèmes.
- 5. Organisation de classe et programmation des apprentissages :**
Situation des chantiers dans la vie de classe - Nombre et durée des chantiers dans une année scolaire. Programmation du CP au CM2 - Objectifs minimaux raisonnables pour les enfants quittant le CM2.

PLAN DE RÉNOVATION DU FRANÇAIS A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE INRP/NATHAN

Sous la direction de Hélène ROMIAN

des outils de formation, élaborés
dans des classes par des équipes
de recherche-formation INRP

"LectureS/ÉcritureS"

EN SECTION DES GRANDS CP.CE1
VOULOIR, POUVOIR, SAVOIR, apprendre à
lire et à écrire. Dix années d'expérimentation et
d'analyses théoriques dans les classes.

"ET L'ORAL ALORS ?"

Ouvrir l'école à la langue orale vivante, telle qu'on
la parle, dans sa diversité.

"POÉSIE POUR TOUS"

A l'école
Poésie lue dite produite
Poésie jeu travail sur la langue
Poésie besoin vital...

"VERS LA LIBERTÉ DE PAROLE"

Libération de la parole/Structuration de la lan-
gue/Libération du langage : pour aider TOUS
LES ENFANTS à conquérir le pouvoir de la
parole.

"ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE"

Une grammaire implicite renforçant la pratique de
l'oral, intégrant la syntaxe complexe de l'écrit.
Une grammaire explicite permettant une décou-
verte du fonctionnement de la langue.

A PARAÎTRE

ENSEIGNER LE FRANÇAIS A L'ÈRE DES MÉDIAS

- Favoriser les analogies, les transferts, les inter-
actions entre images et écrits
- Apprendre à utiliser, interroger, différencier
les modes de communication.

LectureS/ÉcritureS
de Hélène Romian C.P., C.E.1

ET L'ORAL
ALORS ?

POÉSIE
POUR TOUS

VERS LA LIBERTÉ
DE PAROLE

7. ACTIVITÉS
DE GRAMMAIRE

- . "QUE PEUT LA PEDAGOGIE ? PERFORMANCES LINGUISTIQUES D'ELEVES DE CM1, FACTEURS SOCIOLOGIQUES ET VARIABLES PEDAGOGIQUES" par Christine Barré de Miniac (I.N.R.P.) Gilbert Ducancel (Ecole Normale d'Amiens, Université PARIS V), Annette Lafond (I.N.R.P.). Hélène Romian (I.N.R.P.)

Question d'une redoutable complexité dans la mesure où il s'agit de la langue, à la fois mode de communication en classe, et objet d'étude.

Dix-huit mois après le lancement de l'expérimentation du Plan de Rénovation I.N.R.P., l'essai d'évaluation opéré dans 48 CM1 va dans le sens des hypothèses :

- . la pédagogie Plan de Rénovation favorise tous les élèves, toutes catégories sociales confondues
- . elle favoriserait plus, relativement, les enfants d'ouvriers, d'employés de commerce
- . une pédagogie dogmatique, normative, favoriserait plus, relativement, les enfants de cadres supérieurs.

Affaire à suivre...

- . "VERS L'EVALUATION DES CAPACITES LEXICALES ET SEMANTIQUES D'ELEVES DE CM1" par Christine Barré de Miniac (I.N.R.P.) et Marcelle Pâchevy (Ecole Normale de Bourges)

L'essai d'évaluation, effectué après 6 mois d'expérimentation en vocabulaire, se limite aux objectifs supposés communs à tous les maîtres. Il atteste une supériorité des classes expérimentales sur les autres pour 4 épreuves sur 6.

L'analyse très fine des épreuves et des réponses des enfants montrent l'intérêt et les limites de l'essai, d'un point de vue linguistique et psychologique.

- . "CREATIVITE ET POESIE DANS DES TEXTES D'ENFANTS DE CM1" par Françoise Sublet (Ecole Normale de Toulouse)

Une réflexion approfondie sur des notions complexes : "situations" scolaires de production de textes, "texte poétique", "fait poétique" dans des textes d'enfants.

Un autre regard sur les textes d'enfants, sur le travail d'écriture qui peut leur être proposé en classe.

En annexe, 60 textes d'enfants, avec ou sans "faits poétiques", peuvent constituer le matériau de "travaux pratiques" pour des groupes de formation.

Communiquer, ça s'apprend

RENCONTRES PEDAGOGIQUES RECHERCHES/PRACTIQUES

Où les auteurs se présentent,
par Hélène Romlin

Apprendre à communiquer,
par Claudine Gruwez

Savoirs de l'école, savoirs de la vie,
par Sylvette Fabre

Activités fonctionnelles de communication et
apprentissages, par Suzanne Djebbour

Apprendre, c'est faire évoluer des acquis -
Apprentissages premiers de la communication
écrite, par Eveline Charmeux

Construire des savoirs sur la langue : le cas de
l'orthographe, par Jean-Pierre Juffre

Comment évaluer les productions écrites des
élèves ? par Claudine Garcia-Debane

Pour apprendre à communiquer : pratiquer et
observer. Vers un nouveau schéma didactique,
par Claudine Gruwez et Hélène Romlin

Points - contrepoints :

Projet collectif et règle du Je - Ecriture et communication
en 3^e, par Jean-François Halle



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

DEUXIEME COLLOQUE INTERNATIONAL DE DIDACTIQUE DU FRANCAIS
(décembre 1983)

"RECHERCHES ACTUELLES
SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

(Belgique, France, Québec, Suisse)"

"COMMUNICATIONS"

(2 tomes)

sous la direction de André PETITJEAN, Hélène ROMIAN

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

Une rencontre entre des chercheurs, des enseignants-cher-
cheurs d'Instituts de recherche, d'Université, de Centres de Formation
des Maîtres, d'Etablissements scolaires, d'Associations et Mouvements
Pédagogiques (instituteurs, professeurs).

AU SOMMAIRE :

. Pratiques scolaires de la langue,
des discours et des textes : pratiques
de lecture et d'écriture, pratiques
orales, analyse de la langue et des
textes, formation de la compétence
de communication, de la compétence
discursive.

. Un enseignement ouvert à l'interdis-
ciplinarité, à d'autres modes de com-
munication, aux "différences".

. Parcours pédagogiques : program-
mes scolaires, itinéraires d'appren-
tissage, besoins de recherche.

. Description des pratiques péda-
gogiques.

. Recherches en didactique, pédagogie
du Français et champs théoriques de
référence.

. Recherches en didactique, pédagogie du
Français et formation des maîtres.

. Recherches américaines en pédagogie
de la langue maternelle.

Ouvrage publié avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique et avec
la collaboration de la Régionale AFEF de CAEN.

Adressez vos commandes à
Serge CABIOC'H
AFEF Régionale de CAEN
3, rue des Tilleuls
14 760 BRETTEVILLE-SUR-ODON

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

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 **Revue**s et **Collection**s, 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.

Reproduit par INSTAPRINT S.A.
1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 4^{ème} trimestre 1988

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 collège**
- 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