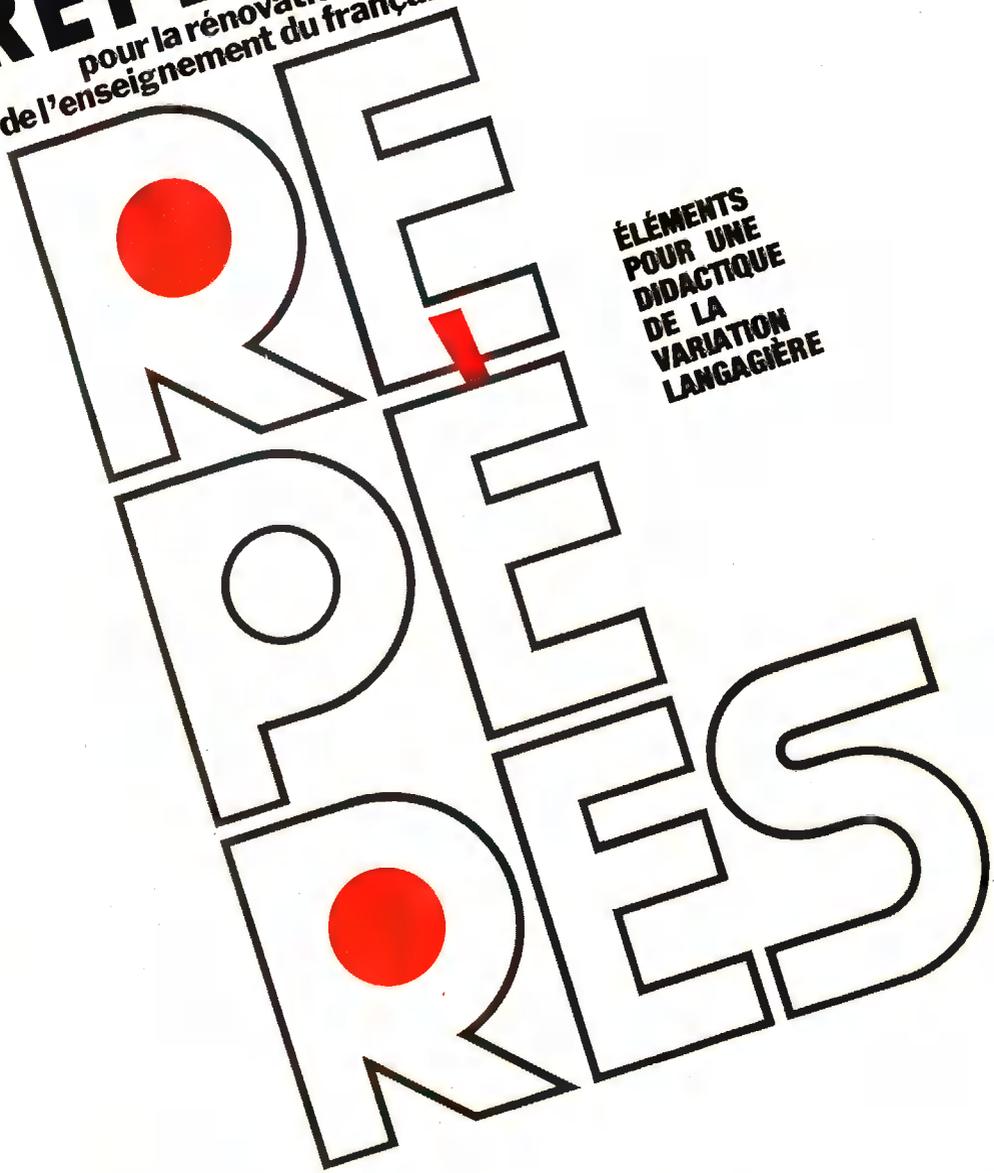


OCT.  
1988  
N° 76

# REPÈRES

pour la rénovation  
de l'enseignement du français



ÉLÉMENTS  
POUR UNE  
DIDACTIQUE  
DE LA  
VARIATION  
LANGAGIÈRE

## 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

**ELEMENTS POUR UNE DIDACTIQUE  
DE LA VARIATION LANGAGIERE**

**Sommaire**

- Claude VARGAS,  
Construire la notion de variation langagière p.1
- Frédéric FRANCOIS,  
De la variation et de ses variétés dans différents discours d'enfants :  
diversité, mélanges, métaphores, irruptions, et leurs familles p.13
- Régine LEGRAND-GELBER, Eric DELAMOTTE,  
Construire la notion de variation langagière en analysant la diversité  
des discours ; le discours de vulgarisation p.33
- Jacques TREIGNIER, Françoise PAUCHET,  
Discours scientifique et discours publicitaire à l'école maternelle p.51
- Eveline CHARMEUX,  
Pour construire le concept de variation, structurer les savoirs  
expérientiels des enfants, ou... quand la météo vient au service des  
apprentissage p.67
- Claude VARGAS, Jean-Pierre PATRIZZIO,  
L'ellipse en mathématique : modifier les savoirs expérientiels pour  
construire la notion de variation p.77
- A propos de la variation des pratiques langagières.  
Quelques ouvrages (plus ou moins) récents. p.86
- Dans le courrier de "Repères" p.87

Coordination du n°76 : Claude VARGAS  
Groupe de Recherche INRP : Variation  
Département de Didactique (DPI) - Français (EFRI)  
COMPOSITION : N'S Services



## CONSTRUIRE LA NOTION DE VARIATION LANGAGIERE

Claude VARGAS  
Groupe "Variations"

Comme tout numéro de *Repères*, celui-ci témoigne d'un état d'avancement de la recherche d'un des groupes nationaux de l'Unité Français à travers les équipes qui le constituent, mais aussi à travers les travaux des universitaires associés d'une manière ou d'une autre au groupe. Le point sur l'état des travaux du groupe concernant le problème didactique de la constitution de la notion de variation langagière implique que l'on caractérise d'abord l'objet d'enseignement que l'on veut construire.

Le concept de variation utilisé par le Groupe fonctionne à l'intérieur du cadre théorique emprunté pour l'essentiel à la thèse d'Etat de l'auteur de ces lignes (1), et plus précisément dans le cadre du concept de norme sociolinguistique fonctionnelle, construit à partir de l'analyse critique des travaux antérieurs depuis Vaugelas, et plus précisément de ceux de J.B. Marcellesi (2) et de F. François (3). Nous n'allons pas reprendre ici le détail des descriptions plus complètes présentées par ailleurs (4). Rappelons simplement à grands traits que le groupe "VARIA" a travaillé pendant plusieurs années sur une conception de la langue qui distinguait un code commun porteur, pour l'essentiel, de la *norme linguistique fonctionnelle*, pour reprendre la terminologie de F. François (5), c'est-à-dire l'*invariant* linguistique (même s'il apparaît aujourd'hui qu'à un certain niveau de structuration linguistique, la variation concerne aussi le code commun - cf. infra), constituant la base du processus de sémantisation des énoncés, et par là-même la communication telle que la concevait la linguistique structurale dans les années 60.

Au-delà du code commun fonctionnent d'autres codes que l'on pourrait - au moins pour partie - ranger dans la *surnorme* (6) du fait de leur non-fonctionnalité linguistique et qui donnent l'image de la variété diachronique, géographique, socio-culturelle, socio-professionnelle, etc... J.B. Marcellesi et F. François ont marqué, avec des nuances, les relations entre ces différents codes et les différents groupes sociaux, en particulier la relation entre le Code Dominant et les "couches culturellement hégémoniques" (7), entre les codes dominés - ou "différents" - et les couches ou les groupes dominés. Notons à ce propos que dans les représentations qui circulent dans la société - et donc à l'école - la langue est constituée de la somme indistincte du code commun et du code dominant, la

variété étant fournie par les autres codes : c'est bien ainsi qu'en 1920, par exemple, Bauche décrivait la langue populaire comme éléments disparates fonctionnant sur les bases de la langue "bourgeoise" (8).

Avec la notion **registre de langue**, le Plan de Rénovation avait introduit la prise en compte de la variété à l'école, et les textes officiels qui l'ont suivi jusqu'à nos jours n'ont pu l'ignorer. Mais ils ont en fait déplacé la ligne des clivages, distinguant d'un côté les variétés que nous qualifierons de **légitimes** - parce que légitimées par l'école : le soutenu, le courant et le familier ; et de l'autre les variétés non légitimes : le populaire, l'argotique, etc. que l'école a toujours pour mission de censurer - A quoi il faut ajouter les variétés ignorées par l'école primaire, qui fonctionnent dans des instances discursives spécifiques : les discours juridique, technocratique, scientifique, etc.

Nous avons montré dans notre Thèse qu'en passant de la conception structurale à la conception interactionnelle de la communication, en replaçant les énoncés dans les données situationnelles de production et de fonctionnement, on passait de l'interrogation du **sens** d'un énoncé à l'interrogation de la **signification** d'un discours, de la sémantisation à l'**interprétation** et que par là-même les différents codes - à l'exclusion du code commun - acquéraient une fonctionnalité, essentiellement de type **socio-pragmatique** (la sociopragmatique étant à la pragmatique ce que la sociolinguistique est à la linguistique), qu'ils ne pouvaient recevoir dans le cadre de la linguistique fonctionnelle "traditionnelle". C'est ainsi que face à la norme linguistique fonctionnelle, nous avons développé le concept de **norme sociolinguistique fonctionnelle**, dominante, dominée ou opposée (contre norme). Chaque type de norme se diversifie d'ailleurs en une multitude de sous-normes en fonction des domaines de connaissance, des spécialisations sociales, des genres, des types d'interlocution, etc.

Le concept de **variation langagière** est une construction qui ordonne la variété par l'établissement de régularités plus ou moins fortes du fonctionnement des différentes normes et sous-normes, c'est-à-dire, pour une situation, un genre, etc., par la **relative stabilité** à la fois de leur récurrence intertextuelle et de leur fonctionnalité (socio)pragmatique.

Mais en fait il apparaît de plus en plus clairement que la variation, longtemps écartée par la linguistique de son champ pour des raisons heuristiques, loin de constituer un phénomène latéral, constitue, comme le montre ici F. François, un **phénomène central**, présent au sein même de ce qu'on a toujours considéré comme un invariant fondamental, à savoir la langue, et que les descriptions syntaxiques ont toujours masqué. Ainsi se retrouvent mises en causes des notions aussi bien établies que celle de classe grammaticale par exemple. Bien sûr, F. François insiste sur le fait que le phénomène de variation, par son mécanisme de reprise-modification, continue le moteur même des apprentissages de l'enfant, de la construction de son identité, de la détermination de ses rapports à autrui et de la construction de sa compétence langagière, comprise moins comme la maîtrise des structures et/ou des règles postulées de la langue que comme la capacité à entrer dans tel ou tel jeu de langage. Ces analyses, illustrées d'un certain nombre d'exemples de maniements langagiers

d'enfants, qui rejoignent les orientations des travaux du groupe, dessinent des perspectives plus larges encore dans la mesure où elles engagent des remises en cause fondamentales, certes au niveau de la linguistique générale, mais aussi au niveau des contenus d'enseignement ; remises en cause sur lesquelles il conviendrait de se pencher du point de vue didactique. Ces analyses rejoignent également l'idée que la construction du concept de variation, allant dans le sens même de l'individu et de son rapport au langage, fonctionne comme apprentissage structurant accompagnateur, c'est-à-dire pouvant mieux être vécu positivement, et par là-même davantage porteur dès le départ de probabilités de réussite.

Dans le champ immense de la variation, et dont on mesure mieux chaque jour l'étendue, le groupe "VARIA", pour ajuster au plus près ses objectifs à ses moyens, avait opéré des recentrages successifs pour se limiter in fine aux textes "scientifiques", c'est-à-dire aux textes se référant à des données scientifiques. Ces textes sont classés empiriquement en trois grands genres : les discours scientifiques, les discours de vulgarisation et les discours didactiques. Mais force est de constater des chevauchements dans les caractéristiques de codage entre les différents genres et une variété codique importante à l'intérieur d'un même genre.

R. Legrand-Gelber et E. Delamotte proposent une double approche du problème, sociopragmatique et typologique, en prenant le discours de vulgarisation (D.V.) comme référent central. Cette double approche fait apparaître la multiplicité des facteurs variationnels : la diversité des lecteurs (de l'enfant au savant, tout le monde est lecteur de D.V.), des auteurs (du journaliste au savant), des supports (du magazine pour enfants à l'encyclopédie pour adultes en passant par l'émission télévisée) est facteur de variation à l'intérieur d'un même texte, qui peut enchaîner un commentaire sur une information, poursuivre par un débat, etc. Une typologie apparaît toutefois possible à un certain niveau de généralité, qui trace des lignes de partage variables, distinguant, selon les critères retenus, le D.S. du D.V. et du discours didactique (D.D.) ou le D.D. des D.S. et D.V. Les analyses de R. Legrand-Gelber et E. Delainotte présentent le double intérêt de fournir des descriptions réinvestissables dans le traitement didactique de la variation et de consolider les garde-fous contre le danger toujours présent de schématisation déformante par l'établissement de relations de co-variance mécaniste entre un genre donné et des choix discursifs : il est des codages plus ou moins fortement récurrents qui servent à catégoriser un genre, mais qui ne sont ni exclusifs du genre, ni exclusifs dans le genre.

\*

Comment didactiquement peut-on construire la notion de variation chez l'enfant ? Le problème n'est pas spécifique au groupe "VARIA". D'autres se posent le problème et proposent des solutions. C'est là le problème au coeur de la réflexion sur la didactique des langues maternelles actuellement. En Suisse romande, par exemple, est expérimentée une démarche de la construction de la notion de variation construite sur le schéma : production de discours par les enfants/accroissement de l'éventail des variantes/découverte des niveaux de structuration de la langue (9).

La démarche plurinormaliste de la construction de la notion de variation langagière par l'enfant prend comme point de départ les savoirs **expérientiels** des enfants, tels qu'ils se manifestent par leur production orale ou écrite, mais aussi tels qu'ils apparaissent dans leurs jugements de valeur relatifs aux manègements linguistiques de soi ou de l'autre (10), dans les représentations qu'ils mettent en oeuvre à l'occasion d'une activité (ex : la lecture), de l'étude d'un genre ou de la recherche d'une fonctionnalité (à quoi sert tel type de texte ou d'activité).

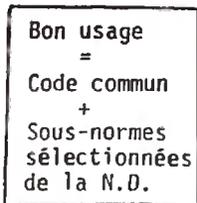
Il s'agit dans un premier temps de faire émerger ces représentations afin de les modifier - structurer - j'emploie à dessin un verbe sériel pour marquer qu'il n'est pas de structuration qui ne soit modifiante et qu'inversement les modifications peuvent être structurantes : il existe une très forte interaction entre la structuration et la modification. C'est pourquoi il est possible d'accentuer sans contradiction ni divergence de fond soit l'aspect structuration, comme le font E. Charmeux et J. Treignier dans leur contribution, soit l'aspect modification comme le font C. Vargas et J.P. Patrizio.

La nécessité d'une structuration n'appelle pas de justification spéciale, tant elle est entrée dans les esprits depuis le Plan de Rénovation. Il n'en est peut-être pas de même pour la dimension modification. C'est pourquoi aux analyses théoriques présentées plus haut nous ajouterons une composante didactique.

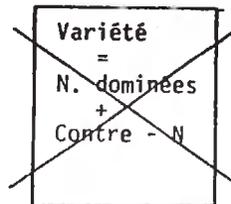
Actuellement quatre types principaux de représentations langagières fonctionnent dans la société, dont trois, à des degrés divers, sont pris en compte par l'école.

La représentation dominante, la plus ancienne, celle que l'école primaire véhicule depuis deux siècles avec des nuances ne changeant rien au fond, oppose un Bon usage à tous les autres, Bon usage identifié au français ou à la langue, constitué de façon indistincte par le code commun et une partie plus ou moins étroite de la Norme dominante (selon l'étendue des sous-normes dominantes "ignorées". Ce Bon usage - cette norme - hérité de la grammaire philosophique est indépendant des situations de communication. Le système peut être décrit ainsi :

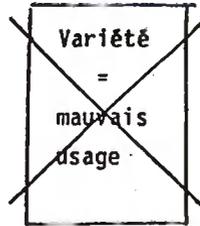
(Situation)



(Autres sous-normes de la N.D.)



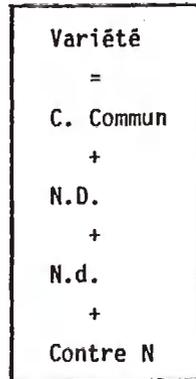
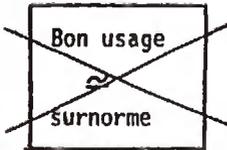
Il induit une représentation R1 de type binaire :



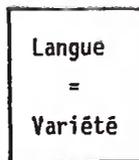
Cette représentation R1 est la représentation actuellement dominante. Elle fonde une **didactique normative** de la langue.

Le second système, minoritaire, ignore toujours la situation et rejette la notion de norme et de bon usage au profit de la variété qui permet l'expression individuelle - ou individualisée. On peut le figurer ainsi :

(Situation)

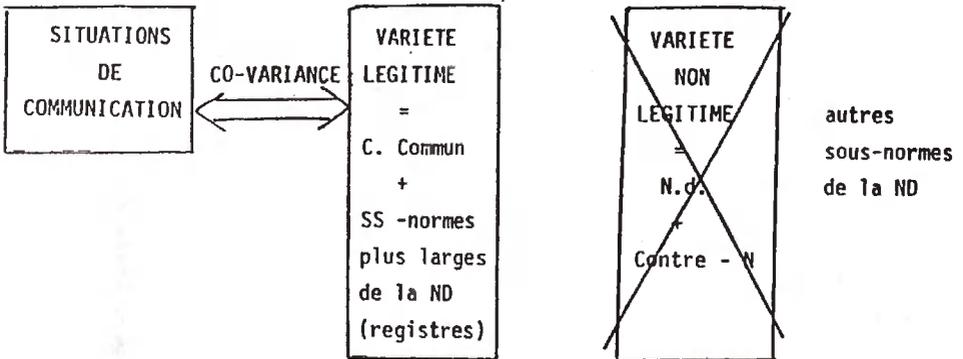


Il induit une représentation R2 de type unaire :

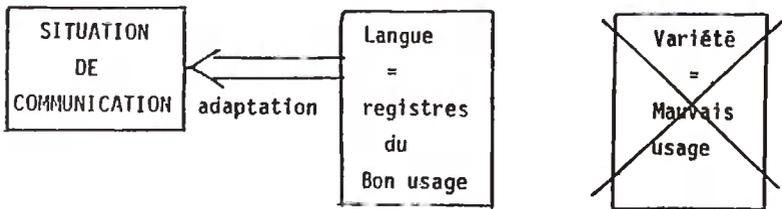


qui fonde une **didactique aléa**normative de la langue.

Le troisième système, ainsi que nous l'avons vu plus haut, élargit les limites du Bon usage et intègre la notion de situation comme facteur de variation mécaniste :



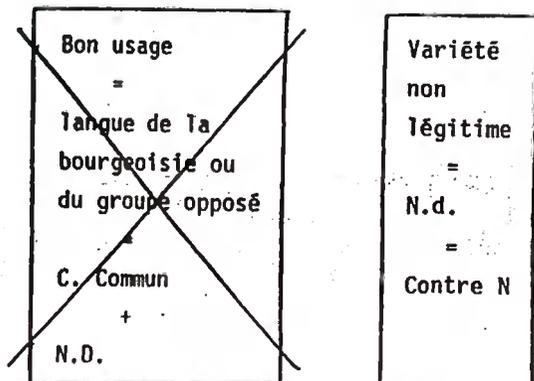
Il induit une représentation R3 plus complexe que les précédentes :



Nous avons appelée **pluri-normative** une didactique du français construite sur ce schéma, et qui s'est développée sous la tutelle officielle des programmes et des instructions depuis une vingtaine d'années.

Un quatrième type de représentations fonctionne dans les couches les plus défavorisées de la population, qui tend à marquer négativement la N.D. et à valoriser la Norme socialement dominée du groupe, qui devient ainsi norme opposée ou contre-norme. Il fonctionne dès l'école maternelle chez les jeunes enfants (11). On peut le figurer ainsi :

(Situation)



Il induit une représentation R4 binaire :

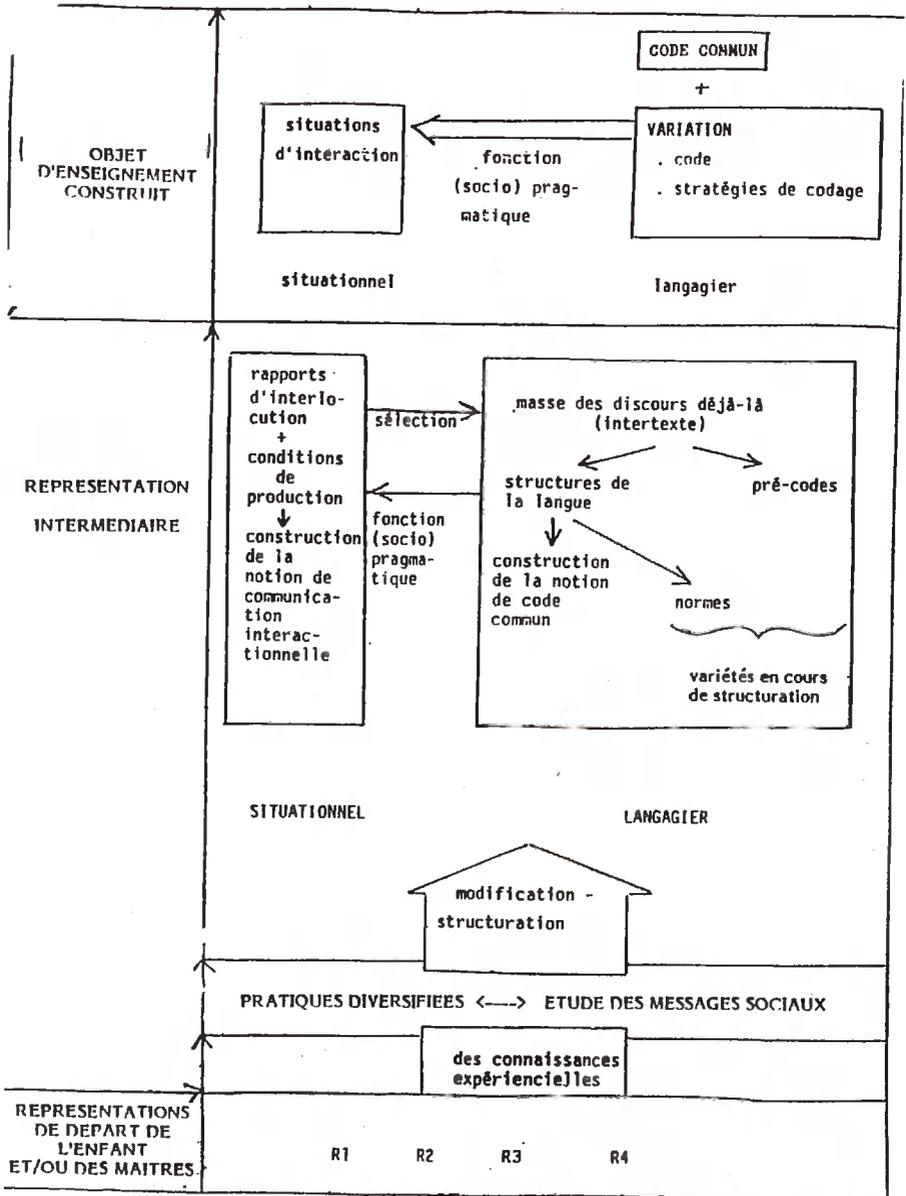


Ce type de représentation entre en conflit avec les didactiques normative et plurinormative - Seule jusqu'à présent la didactique aléanormative semblait susceptible de pouvoir le prendre en compte positivement.

Les enfants qui arrivent à l'école sont dotés de ces types de représentations qui en aucun cas ne reflètent fidèlement la réalité du fonctionnement du langage, ni de la langue, telle qu'on peut la décrire aujourd'hui. Or c'est à partir de ces représentations que va se construire la notion de variation : la modification des représentations, des connaissances expérientielles est aussi inévitable que leur structuration, puisque (auto) censurée ou non, conflictuelle ou non, la notion de variété est présente très tôt chez l'enfant.

La didactique plurinomaliste du langage, telle que nous la concevons actuellement, vise à faire construire par l'enfant la notion de variation langagière en mobilisant ses connaissances expérientielles (mises en oeuvre de ses productions ou ses jugements) dans l'étude des différentes formes de discours sociaux (limités pour le Groupe aux discours "scientifiques" et mathématiques) afin de modifier - structurer ces connaissances expérientielles, avec l'appui des savoirs conceptuels et opératoires mobilisés - modifiés - développés (12).

Nous pouvons schématiser cette démarche de la façon suivante :



Construction de la notion de variation langagière fonctionnelle par une didactique plurinormaliste du français.

Le schéma ci-dessus est incomplet dans la mesure où il ne retient que la dimension des représentations. Il convient d'y ajouter la construction des savoirs opératoires et notionnels évoqués plus haut. Par ailleurs nous n'avons pas retenu la réalité de la variation au sein même du code commun dans la mesure où elle ne se manifeste pas au même niveau d'analyse.

La contribution de J. Treignier montre la forme que peut prendre à sa source, au niveau de la maternelle, le long travail de construction de la notion de variation : il s'agit d'une part de mettre le jeune enfant en contact avec des messages nettement différents (aussi bien au plan sémiolinguistique qu'au plan matériel) pour un contenu similaire (ici des bulletins météo) de façon à ce que cette variété exhibée s'inscrive dans leurs connaissances expérientielles, et de faire émerger des mises en relations entre formes codiques et données situationnelles (destinataires, lieux de fonctionnement, etc.) qui, là encore, permettent de révéler - structurer l'expérientiel. D'autre part, il s'agit de placer le jeune enfant en situation de production fonctionnelle, avec des destinataires véritables et des enjeux, pour lui permettre de mobiliser plus fortement ses connaissances expérientielles et tenter des démarches structurantes d'explicitation du faire. Ainsi par le maniement fonctionnel de textes différents et par leur mise en relation avec le situationnel se confortent les bases permettant ultérieurement l'objectivation de la diversité et sa fonctionnalisation.

E. Charmeux montre, au CE1, comment s'enrichit l'expérientiel, comment il se structure en évoluant des connaissances un peu floues vers des savoirs opératoires et conceptuels. Les enfants, amenés à consulter des ouvrages différents pour résoudre leur problème de construction d'un anémomètre, sont conduits à comparer des textes différents consacrés à l'échelle Beaufort, et à constater non seulement des diversités intertextuelles à l'intérieur d'un même genre pour un même sujet, mais aussi l'équivalence sémantico-référentielle de mises en mots différentes. A partir de quoi s'amorce une explication de la diversité codique par la prise en compte des lecteurs visés. Les points communs avec le travail rapporté par J. Treignier sont nombreux, mais l'observable est différent, et par là-même le niveau des structurations. La construction de la notion de variation se fait plus précise.

C. Vargas et J.P. Patrizio illustrent une forme de démarche plurinormaliste au CMI dans le traitement du problème du non-dit des énoncés mathématiques (l'absence de question portant sur les calculs intermédiaires) considéré comme source de difficulté de lecture et de réalisation. En partant des représentations des enfants relatives à ce genre et à ses fonctions, on amène ces enfants à les modifier sélectivement par la réflexion sur les codages de l'énoncé mathématique et les rapports d'interlocution pour arriver à la prise de conscience d'une certaine forme de codage légitime en mathématique (le non-codage) et de sa fonctionnalité. C'est là un point de départ pour un travail plus large sur le non-dit, élément de la variation langagière. Ici encore c'est le niveau de l'observable qui diffère.

NOTES

1. C. VARGAS, **Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse socio-linguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours**, Thèse pour le Doctorat d'Etat, ronéotée, Aix-en-Provence, 1987, 1390 p. + Annexe, 655 p. + supplément 37 p.
2. J.B. MARCELLESI, "Norme et hégémonie linguistique", **Cahiers de linguistique sociale**, 1, 1976, pp.88-95.
3. F. FRANCOIS, "Linguistique et analyse des textes", **Linguistique**, Paris, P.U.F., 1980, p.239 sq.
4. Rapport à paraître dans "Didactique du français et recherche-innovation", t.I : "Vers une didactique de la variation langagière", par J. TREIGNIER et coll.
5. F. FRANCOIS, "Fonctions et normes de la langue écrite", **Le Pouvoir de lire**, Jolibert et Gloton Drs, Paris Casterman, 1975, pp.56-70.
6. F. FRANCOIS, **Fonctions et normes...**, art-cité.
7. J.B. MARCELLESI, art-cité.
8. H. BAUCHE, **Le langage populaire**, Paris, Payot, 1920.
9. J.P. BRONCKART, "Normes, langues et école. Présentation", **La langue française est-elle gouvernable ?**, A. Schoeni et alii, Drs, Delachaux et Niestlé, 1988, pp.17-18.
10. J. TREIGNIER, "I' parlent mal les arabes", **Repères**, n°67, 1986.
11. C. VARGAS, "A la recherche de contre-normes à l'école maternelle et élémentaire", **Repères**, n°61, 1983, pp.77-86.
12. H. ROMIAN, "Aux sources des savoirs à enseigner : Traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques", **Repères**, n°71, 1987, pp.91-102.

Dans le courrier de Repères

Revue... des revues

**ENJEUX**

n°14, mars 1988

"Apprivoiser le nouveau roman"

CEDOCEF, Facultés Universitaire de Namur

**LE FRANCAIS AUJOURD'HUI**

n°82, juin 1988

"Lire la Révolution"

Dans le courrier de Repères

## LIRE - ECRIRE A L'ECOLE - COMMENT S'Y PRENNENT-ILS ?

Analyse des perturbations dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Emilia FERREIRO, M. GOMEZ PALACIO et coll.

Texte français établi à partir d'une traduction de M. VERDENELLI, revu et présenté par J. M. BESSE, M.M. de GAULMYN, D. GINET, C.R.D.P. de Lyon, 1988, 408 p.

Un millier d'enfants de secteurs "défavorisés" suivis de la première année d'école primaire, au Mexique, observés à 4 moments de l'année, lors de situations expérimentales répétées pour permettre des comparaisons.

La version française présente le rapport de recherche de l'équipe mexicaine dans sa quasi-totalité (objectifs, méthodologie, épreuves, résultats, interprétations, conclusions partielles et d'ensemble). On trouvera ci-dessous quelques "flashs" qui ne donnent qu'une faible idée de la richesse, de l'intérêt de l'ouvrage.

Principes théoriques de la recherche (d'après la présentation) :

- Il existe dans l'appropriation de l'écrit une genèse du lire/écrire.
  - Ce processus obéit à des principes d'évolution interne ordonnée.
  - Analyser les mécanismes de lecture d'un lecteur ne livre pas les stratégies de l'apprenti-lecteur.
  - La genèse de l'apprentissage ne reflète pas l'ordre imposé par la méthode d'enseignement.
  - Il y a lieu de chercher comment l'enfant s'approprie en les (re)construisant, les lois internes du système, et comment il constitue des systèmes intermédiaires et transitoires.
  - Les hypothèses (implicites) de l'apprenti-lecteur avant qu'il ne sache lire/écrire sont liées aux informations reçues, aux expériences menées sur l'écrit.
  - L'enfant transforme ce qu'il reçoit selon les schèmes cognitifs dont il dispose
  - Les conflits cognitifs entre les schèmes initiaux et des données nouvelles permettent les évolutions.
- "Celui qui sait comment un lecteur procède pour lire et un écrivain pour écrire ne sait pas comment un non-lecteur s'y prend pour apprendre à lire et écrire" (pp.XV-XVI).

Le cas particulier des redoublants :

La décision prise au milieu de l'année, méconnaît la réalité des apprentissages .

- les progrès réalisés par des élèves qui évoluent plus lentement que les autres, dans tel ou tel aspect de l'apprentissage...
- bon nombre de non-redoublants n'ont pas compris la relation oral/écrit
- des résultats identiques chez des enfants différents correspondent à des décisions institutionnelles opposées...

Des implications didactiques :

"Il existe des mesures préventives susceptibles de réduire considérablement les échecs scolaires initiaux. La première et la plus évidente concerne les instituteurs. Dans la mesure où ils comprennent les réelles difficultés que doivent surmonter les enfants aux cours du processus, dans la mesure où ils prêtent attention au processus et non seulement aux résultats, ils peuvent favoriser le processus en rendant l'enfant confiant dans sa propre capacité d'apprendre.

L'autre point central [...] concerne la pré-scolarité [...]. Il ne s'agit pas de maintenir les enfants éloignés de la langue écrite jusqu'à l'entrée à l'école primaire, mais il n'est pas question non plus de leur enseigner la façon de sonoriser les lettres [...]. Il faut donner aux enfants des occasions riches et variées d'entrer en contact avec la langue écrite. Il faut leur permettre de découvrir les fonctions sociales (et pas seulement scolaires) de la langue écrite. Il faut leur offrir un milieu riche de textes écrits où la langue écrite ait des fonctions multiples pour qu'ils puissent réfléchir sur elle, essayer de la comprendre, formuler leurs propres interprétations et les confronter aux autres [...]. C'est le niveau cognitif qui est essentiellement concerné par les processus complexes qui conduisent à s'approprier la structure du système de l'écriture". Emilia FERREIRO et coll.

Dans le courrier de Repères

CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE

1987-2, n°11

GRECSO-IREC, Université de ROUEN

"L'éducation linguistique"

Actes des Rencontres franco-italiennes, Mont-Saint-Aignan (1986)

Numéro édité par Régine LEGRAND-GELBER

Au sommaire, entre autres :

"Norme, changement, variation : le cadre sociolinguistique, les pratiques didactiques. Aperçus" (A. SOBRERO) - "Variations langagières régionales : études de terrains et pratiques en classe dans la région de Nîmes" (S. FABRE) -

"Les pratiques de formation à l'oral" (F. VANOYE) - "Gestualité et interaction conversationnelle" (J. MOUCHON) - "L'étude de l'interaction verbale à l'école entre psychopédagogie et linguistique (L. LUMBELLI) - "Didactique du français langue maternelle et problèmes d'interaction verbale" (R. LEGRAND-GELBER) -

"Didactique du français langue étrangère et interaction" (R. BOUCHARD) -

"La réception de l'écrit : usages sociaux et usages scolaires" (P. LANE) - "Lire et

écrire à l'école obligatoire" (A. RONCALLO) - "La didactique de l'écrit à l'école

obligatoire dans une perspective d'approfondissement vertical et transversal" (G.

POZZO) - Etat de la recherche-action sur la production d'écrits ; quelques

hypothèses vers la maîtrise par tous les élèves de la production d'écrits scolaires et

non scolaires (E. CHARMEUX) - "Pour ouvrir le débat..." (J. LAMOTTE) -

"L'évaluation dans l'éducation linguistique entre renouveau et tradition : un

bilan" (M. VEDOVELLI) - "L'évaluation des compétences écrites chez les enfants :

en quoi elle consiste et quelle en est la raison" (E. ZUANELLI SONINO) - "Pratiques

d'évaluation des écrits de l'école élémentaire" (C. TAUVENON).

*Collection I.N.R.P. Plan de Rénovation (en vente en librairie).*

"Activités de grammaire", par C. Gruwez et L. Malossane, Ed. Nathan, 1977.

"Vers la liberté de parole", par F. Best, Ed. Nathan, 1978.

"Orthographe : Avec ou sans dictée ?", par M. Chaumont, Ed. Nathan, 1980.

"Poésie pour tous", par F. Sublet, P. Lassalas, G. Jean, Ed. Nathan, 1982.

"Lectures/Ecritures en Section des Grands - C.P. - C.E.1", par E. Charmeux, J. Zonabend, G. Ducancel, Ed. Nathan, 1985.

"Et l'oral alors ?" par J.P. Kerloch, C. Brunner, S. Fabre, Ed. Nathan, 1985.

Vient de paraître :  
**"ENSEIGNER LE FRANÇAIS À L'ÈRE  
DES MEDIAS"**

**DE LA VARIATION ET DE SES VARIETES  
DANS DIFFERENTS DISCOURS D'ENFANTS :  
diversité, mélanges, métaphores, irrptions et leurs familles...**

Frédéric FRANCOIS  
Université Paris V

L'unité a, en général, meilleure presse que la diversité dans les discours scientifiques. Il est plus noble de retrouver l'unité des universaux sous la diversité des langues, l'unité de la structure sous la diversité des usages... On pose ainsi une hiérarchie entre le vrai chercheur épris d'unification ou, en tout cas, de modèles et le curieux qui raconte de petits faits vrais. Enumérer les sens d'un mot ou ses diverses prononciations est une tâche subalterne. On a pu considérer la "créativité" de la langue comme l'équivalent d'une machine qui appliquant un petit nombre de règles à la diversité - venue d'on ne sait où - du lexique pouvait fabriquer un nombre infini d'énoncés, ce qui importe étant leur conformité à la règle. De même que s'intéressant aux textes, on y a cherché avant tout des règles de cohérence ou de progression, bref du "même".

Corrélativement, le pédagogue bien intentionné se donne pour but de mener l'ensemble d'une classe d'âge vers un but programmé, ceux qui n'y arrivent pas étant alors définis négativement par un manque. Une variante consistant à attribuer le manque à l'institution.

On ne s'attardera pas longtemps sur ce que cette vision, qu'on a juste un peu caricaturée, a d'absurde.

Il n'y a aucune raison de mettre la diversité du côté de l'accident. Ainsi en ce qui concerne les langues, on pourrait à la diversité "superficielle" des façons d'appliquer la règle opposer la diversité "profonde" qui fait que la "même" règle, par exemple l'utilisation de la "même" unité grammaticale (formellement identifiée comme même) produit des résultats qualitativement différents. Ainsi dans la relation de l'article identifiant et du présent actuel à l'article et au présent génériques : **la ligne droite est...** On peut ajouter que l'accent mis sur l'unité est corrélatif d'une coupure théoriquement coûteuse entre l'organisation des messages et ce qu'ils veulent dire de même qu'entre l'organisation de la langue et son évolution. Imagine-t-on une compétence linguistique pour fabriquer le message, une compétence cognitive pour le renvoyer à ce qu'il veut dire, une compétence textuelle pour le mettre en rapport avec ce qui précède et ce qui suit, une compétence sociale pour l'adapter à l'interlocuteur... Drôle de machine. De même que les langues ne peuvent évoluer chez tous les locuteurs et dans

toutes les réalisations de la "même" règle en même temps. On pourrait continuer en rappelant qu'un texte qui se contenterait de cohésion sans avoir des contenus, des points de vue différents à cohérer n'aurait pas grand intérêt. De même en ce qui concerne le devenir des sujets : une certaine unification du "niveau" ne signifiant pas que les sujets sont pas ailleurs identiques, écrivant tous le même texte au même moment...

On arrêtera ici la polémique, d'autant qu'il serait aussi unilatéral de faire l'éloge de la diversité que de privilégier l'unité comme telle. On voudrait plutôt proposer qu'aussi bien en ce qui concerne l'abstraction qu'est la langue que les actes/échanges de langage, les deux catégories d'unité et de diversité sont trop abstraites pour analyser les faits. En espérant qu'on nous pardonnera ces énoncés excessivement généraux. Toutefois, avant de présenter quelques exemples de variations dans le discours, on voudrait rappeler quelques points concernant la diversité inhérente à toute acquisition.

## DU DIALOGUE ET DE L'ACQUISITION

On part de l'hypothèse que l'acquisition du langage ne met pas en oeuvre des procédures radicalement différentes de son utilisation. Mais que la distance entre l'adulte et l'enfant étant plus grande que la distance moyenne entre locuteurs adultes, la tension entre les pôles de la communication y est plus visible.

- a) On ne peut acquérir qu'en modifiant, qu'il s'agisse de la modification-simplification des schémas syllabiques, morphologiques ou syntaxiques ou au contraire de la modification-déplacement qu'est l'application du vocabulaire et des structures à d'autres référents, métaphores au sens étymologique ou déplacements si l'on préfère. Ainsi est-il préférable de parler de reprise-modification que d'imitation au sens strict. Mais la modification formelle est limitée, la modification référentielle-sémantique moins contrainte, le changement discursif de l'enfant qui joue à faire comme si ou fait sortir des voix différentes et non directement identifiables par sa seule bouche encore moins. Ou, si l'on préfère, la modification importe alors plus que la reprise.

En ajoutant que la distance entre ce qui est reçu et ce qui est émis ou entre ce qui est émis vers tel ou vers tel est constitutive de l'ensemble du langage dans son fonctionnement. Plutôt qu'hypostasier "la" structure de "la" langue, on pourrait se proposer le modèle d'une machine qui jouerait (est-ce contradictoire ?) qui modifierait le message reçu en fonction de l'interlocuteur : interlocuteur familial, interlocuteurs diversifiés, interlocuteurs abstraits, interlocuteurs imaginaires... (étant bien entendu que l'imaginaire ne se situe pas à la seule fin de ce parcours, mais dans l'ensemble du circuit : que l'on songe à la surprise du petit enfant dont la mère ne se conduit pas comme il l'attend).

- b) Cette relation d'identification-différence, de reprise modification se combinant avec la relation de complémentarité, où il ne s'agit plus de dire (à peu

près) la même chose que l'autre, mais de dire (ou de faire) autre chose que lui. Asymétrie d'abord extralinguistique du donner/recevoir, appeler/venir, mais aussi de l'ordonner/accepter ou refuser, questionner/répondre, dire/ajouter ou commenter, bref occuper une place différente de celle de l'autre. Sans parler des cas un peu plus complexes où c'est la reprise qui fait la distance (simulacre, parodie...)

On peut faire l'hypothèse que selon les moments et les interlocuteurs, c'est plutôt la première relation ou la seconde qui a le plus d'importance. Ainsi, le petit enfant qui ne sait pas encore raconter, mais à qui les questions catégorielles de l'adulte, permettent dans une caricature socratique, de dire ce qu'il ne savait pas tout en le sachant d'une certaine façon. Mais le même petit enfant peut aussi reprendre un énoncé en l'appliquant à d'autres données. Ainsi dans les fréquentes séries de moi, je ...moi je..., des dialogues en maternelle qui illustrent bien, presque jusqu'à la caricature, les relations de "différence identitaire". Ou dans la "créativité" qui obéit à la "règle" ; "dire autre chose sur le même objet ou sur un objet apparenté que ce qui vient d'être dit" ("règle" qu'on met entre guillemets, car tant qu'elle en reste à cette forme abstraite, elle ne rend pas compte de ce qui est dit : il faut pour qu'elle fonctionne que la relation de ressemblance-différence prenne une forme assignable).

Si l'on admet le caractère fondamental de cette double relation dialogique, on peut aussi s'interroger sur la nature de l'abstraction qui isole un objet-langue, où la différence des sujets n'apparaît plus et est remplacée par la possession commune (et fictive) d'un code commun.

D'autant que le "modèle" de circulation ainsi déterminé est doublement fictif à son tour.

c) Parce qu'il y a différentes façons d'être même/autre que l'autre. Qu'il s'agisse du "caractère linguistique" (pour nous limiter à cela) : enfants qui "aiment" ou n'aiment pas répéter, enfants qui modifient peu ou beaucoup le discours de l'autre, qui investissent plus ou moins le discours de l'autre, qui apprennent à parler en parlant ou sans parler... Tout ce qu'on retrouvera dans la différenciation des places discursives au cours du dialogue : enfants qui répondent à la maîtresse, qui initient, qui font des remarques, mais aussi plus ou moins imitateurs.

Mais qu'il s'agisse aussi (ce qui nous conduit lentement à notre sujet) d'enfants qui vont avoir des places discursives fixées ou au contraire d'enfants qui selon les interlocuteurs et les contenus vont varier à leur tour de jeux de langage (être leaders ou non selon avec qui ils parlent, "timides" à la maison et non à l'école ou l'inverse).

d) La prise en compte de cette variété est elle-même réaliste-réifiante. Tout d'abord parce que ce ne sont pas seulement les caractéristiques réelles, actuelles de la situation qui conditionnent les variations du discours (caractéristiques réelles qui n'existent pas en soi : ce ne sont pas les mêmes pour la mère et l'enfant, l'enseignant et les élèves). Si l'on préfère, le champ actuel fonctionne à son tour comme répétition - différence du champ passé ou par

contraste avec d'autres champs. Mais surtout parce qu'on peut essayer de se représenter une organisation dialogique interne au "sujet" parlant lui-même. Et parce que par opposition aux modèles unitaires, il est le lieu où se confrontent discours différents et expériences non-linguistiques et parce qu'en lui s'opposent un sujet générique, interchangeable à la limite avec les autres, un sujet particulier de la différence, de l'opposition, un sujet - comme de la ressemblance (non de l'identité) avec la famille, tel ou tel pair, ces jeux ne se faisant d'ailleurs pas sur le mode explicite, mais dans un espace de fiction discursif qui se lit davantage dans le mélange intégré du résultat produit (un récit de rêve qui est à la fois conduit selon les règles universelles ou générales du récit, typiques du suspense, particulières de la place de celui qui nous montre, par exemple, la différence du dit et du vécu). Tout ceci n'est pas "réel" ni ne relève de "règles" de gestion homogènes, mais plutôt d'un jeu où celui qu'on ressent comme sujet de son discours n'en est justement pas cause dans la mesure où pour reprendre le mot de Winnicott, il est capable de se surprendre lui-même.

Bref, il me semble que c'est seulement dans ce cadre de l'identité-différence dialogique qu'on peut prendre au sérieux le problème de la variation, en n'en faisant pas un problème second d'adaptation par rapport au problème plus noble de l'unité de la langue ou de l'objet théorique à communiquer.

## ET "LA" LANGUE ?

Ici aussi, on voudrait suggérer que ce qu'on décrit sous forme de règles chez les uns, d'oppositions discrètes sous-jacentes à la triste diversité référentielle chez les autres, ne constitue qu'un pôle illusoirement isolé. Ce qu'illustre le fait que ce n'est que fictivement qu'on peut décrire une syntaxe qui serait ensuite informée de sémantique puis de pragmatique. Sans compter que l'enfant sait d'abord agir sur autrui, identifier du même et de l'autre et ensuite seulement combiner selon des règles (qui d'ailleurs peuvent être des règles de combinaisons de termes hétérogènes sémantiquement sans être à proprement parler syntaxiques). C'est plutôt à la fin d'une scolarité conforme à nos normes qu'un enfant sait isoler un sujet ou un attribut indépendamment d'un "quoi dire". Sans parler des bizarreries d'un concept univoque de passif ou d'objet.

Mais l'illusion est ici fréquente de croire que parce que l'enfant apprend dans certains contextes à faire des phrases qui ressemblent à celles des adultes il a acquis ou développé une syntaxe semblable à la nôtre. D'où les fictions d'une grammaire qu'il appliquerait éventuellement aux énoncés déplorablement mal formés des adultes (1). Pourquoi ne pas suivre plutôt les cheminements multiples :

- des énoncés répétés aux énoncés en réponse ou initiés
- des énoncés de l'objet présent aux énoncés de l'objet absent ou fictif
- de bébé boum à je suis tombé : des énoncés signifiants à leur grammaticalisation postérieure
- de je suis tombé à la vérité dépasse la fiction où la fonction syntaxique n'est plus étayée par une sémantique actancielle.

On n'isolerait plus une règle syntaxique comme telle, mais plutôt la capacité d'un schème formel à être utilisé dans des organisations pragmatiquement et sémantiquement différentes.

Reste que se demander si un enfant a acquis "la" fonction sujet ou sait identifier "les" verbes est absurde. Non à cause de son infériorité supposée, de son esprit tristement "concret" qui ferait qu'il est incapable de la généralité abstraite du grammairien. Mais parce qu'un sujet - agent - thème est autre chose que le sujet contrainte de "il pleut" sans parler de ce que je ne sais comment appeler dans "c'est lui". Même situation pour le verbe "plein" de "il mange" face au continuum des instruments de conjugaison dans "il va manger, il veut pleuvoir", à l'auxiliaire de prédication dans "il a faim" ou "il est méchant".

Le cercle est ici patent : c'est parce qu'on veut construire une syntaxe isolée qu'on posera que tel critère est nécessaire et suffisant pour définir une fonction ou une classe. Mais si justement on disait que la fonction ou la classe sont des schèmes au sens piagétien, des forces d'assimilation qui font qu'il y a des verboïdes ou des subjectoïdes éloignés des cas typiques ? Bref que parler de gradients est plus proche de la réalité que de parler de classes dont tous les membres participeraient au même titre.

De même en ce qui concerne les significations : certes, dans une situation donnée, tout peut être classé en animé et non-animé, en ponctuel-duratif ou en familier-étrange. Mais cela n'implique nullement que tout ce qui a été rangé dans une classe doive l'être une fois pour toutes, se réduise à y être classé, y soit classé au même titre que les autres unités qui y sont classées. On devra même distinguer ici de la notion de gradient celle de transgression (il me semble que cette distinction est aussi valable en syntaxe). Non seulement les fleurs et les animaux sont plus ou moins fleurs et animaux, mais les fleurs en papier sont à la fois fleurs et non-fleurs un peu comme l'objet transitionnel est à la fois objet et non-objet. Les purs esprits appartiennent-ils à la classe des animés ? La logique binaire des traits est une des façons de faire fonctionner le langage non sa structure sous-jacente. Ici encore on ne peut pas dire qu'il y a "la" langue qui nous donnerait du discret et du stable et un pôle inessentiel de la variation. Disons seulement que les différences de relations "oppositionnelles" vont avoir pour équivalent manifeste des variations syntaxiques : termes qui peuvent ou non être coordonnés, entrer ainsi dans une classe d'équivalence in situ, par exemple après **j'aime beaucoup**, les coordonnés pourront appartenir à une classe précodée : **"les fruits et les fleurs"** ou non : **"mes enfants et la tranquillité"**.

De même que les rapports paraphrastiques varieront : **"j'aime beaucoup"** pourra ou non selon les cas être retraduit : **"je ne peux pas me passer de"**. C'est cette double mobilité qui m'a fait mettre "oppositionnel" entre guillemets, car le modèle paradigmatique est sans doute ici un peu simple.

Une des particularités de la logique naturelle de la langue (ou du langage, on ne distingue pas ici, puisque justement la langue ne se manifeste que dans des jeux de langage particuliers) étant que les relations de substituabilité peuvent elles-mêmes être déterminées par le message lui-même, par exemple dans la

conduite de définition ou au contraire rester indéterminées, ce qui ne veut pas dire ambiguës : dans "ils sont venus me voir" il n'y a pas à préciser si c'est ensemble ou successivement, même si je peux me poser la question. De même que de savoir s'ils l'ont fait intentionnellement tous les deux ou si l'un l'a fait faire à l'autre, tout ceci fait partie de l'horizon de l'énoncé, de ce sur quoi on peut enchaîner, non de sa structure interne. Autrement dit, ici encore la variation est sous-jacente à la relation même de mise en mots, au fait qu'on ne peut pas tout dire et que ce n'est pas la nature de ce dont on parle qui explique complètement la nature de ce qui est dit.

Si on est amené à utiliser ainsi le concept d'horizon de discours, on doit ajouter la complexité et la relative indétermination de ce qui fait qu'une unité ou une séquence sont utilisées à un moment donné et corrélativement signifient différemment. On doit ici remplacer le modèle binaire du choix par le modèle continuiste de l'affinité. L'imparfait étant plus proche de verbes comme il était que de verbes comme je tombais (affinité grammatico-lexicale), du cadre du texte (présentation) que de sa zone centrale, mais ces affinités générales pouvant être brusquement dominées par d'autres. Ainsi dans le récit de rêve où le senti dominera le factuel et où je tombais sera en affinité avec les catégories dominantes qui se dessinent dans le déroulement même du texte. Etant bien entendu que l'on pourra aussi faire ou raconter des rêves dominés par le il y a et non par le j'avais l'impression de ...

Si l'abstraction saussurienne de la langue peut être critiquée au nom du dialogisme de la circulation discursive (dialogisme de fait ou "à distance" mimétisé), elle peut l'être tout autant et corrélativement par la mise en évidence de la variété des relations sémiologiques du discours à son objet. Variations sémiologiques où on retrouve la notion d'affinité. Que l'on compare :

- vous allez raconter une journée à la campagne et  
ce jour là je suis allé me promener
- ou - j'ai faim et
- mais non tu n'as pas faim.

Dans le premier cas on est dans le monde scolaire de la promenade potentielle, dans le second dans celui du concret mimétisé par le discours (seule la suite du texte nous permettant peut-être de distinguer entre une promenade effective et une promenade "comme si"). De même que le couple d'énoncés suivants nous rappelle qu'il n'y a pas une fois pour toutes un monde intérieur qu'on ne pourrait raconter qu'en "je" et un monde extérieur en troisième personne. Savoir ce qu'on fait lorsqu'on passe de "il est intelligent" à "tu es intelligent" à "je suis intelligent" suffirait à discréditer toutes les classifications en genres et en niveaux de langue comme façons grossières, premières approximations de la nature du déplacement paraphrastique, comme façon de dessiner un locuteur et un monde par delà l'équivalence référentielle des discours.

Tout ceci pour dire que "la" langue unifiée par "la syntaxe" est un effet de lointain, suggérer que la variation n'est pas qu'un accident secondaire.

## MODES DE CIRCULATION DISCURSIVE

On pourrait alors, dans une perspective "paraphrastique" distinguer en première approximation différentes relations :

- a) **structure-variante**, illustrée par la phonologie ou la description morphologique (étant bien entendu que la variante est toujours alors éventuellement la façon dont ne peut pas ne pas se manifester la particularité du locuteur).

- b) **la relation texte-texte** parallèle (deux récits du même accident) où l'organisateur pourra être la polarité : identité référentielle/différence d'accentuation.

- c) **la relation texte-résumé** où se construira la prétention d'un sujet à être sujet générique, à isoler un invariant (en notant bien que cet invariant est bien donné sous une forme particulière).

- d) **la relation de mélange**, entre par exemple l'imaginaire vécu et la structure du conte fictif dans le récit d'imagination de l'enfant. En notant qu'ici le texte d'origine n'est pas donné, mais à son tour reconstruit par un texte  $n+1$ , celui de l'interprète qui décide des textes-origine, alors qu'il fait partie du texte de brouiller ses sources et de se donner comme nouveauté. Ce qu'il est d'une certaine façon, si l'on admet que le mélange du déjà-dit constitue une des formes de base de la "créativité", les enfants étant sans doute plus capables que nous de ces irruptions qui surprennent.

- e) **la relation de déplacement** différente de celle décrite sous b), dans la mesure où il ne s'agit plus de textes parallèles, mais de textes dont l'auteur ou l'interprète considère que le déplacement par rapport à un point de départ constitue leur caractéristique fondamentale.

- f) de la relation générale de déplacement, on pourrait distinguer la **relation de métaphore**, lorsqu'il ne s'agit pas seulement de changer de point de vue, mais de genre ou de monde. Par exemple quand c'est le fait même de répéter terme à terme le slogan politique de l'autre qui le déréalise. Ou comme toutes les reprises du discours en "tu" ou en "il" par un discours en "je", comme dans le discours de celui qui reprend à son compte le caractère ou le diagnostic psychiatrique lui a été prononcé sur son compte.

La classification esquissée ici est assurément insuffisante. D'autant qu'elle devrait être compliquée par une mise en relation paraphrastique du discours en mots et des autres sémiologies. Quelle relation du discours à la protosémiotique de l'univers perçu, au savoir énonciatif selon les termes de Bruner (où le discours ne fait qu'indiquer à quelqu'un comment se repérer dans une pratique qu'il connaît déjà ou par rapport à une pratique analogue), à une image, à un film, à un sous-code ad hoc (mathématiques)... ?

Reste qu'on ne va pas de la langue à la parole, mais d'un discours à un discours ou d'une ou plusieurs sémiologies à une autre sémiologie que le récepteur restructurera à son tour en y isolant des points nodaux, des affinités, en y percevant tout ce qui y dessine la figure elle-même plurielle du locuteur en particulier en fonction de sa capacité à marquer d'un indice de distance tout ce qu'il comprend, traduit mais n'appartient pas à ses procédures usuelles de mise en mots, la limite n'étant évidemment pas infranchissable puisque chacun a des capacités mimétiques plus ou moins clairement assignables.

Par rapport à la situation scolaire :

a) la demande explicite de variation ("explique à un adulte"/"explique à un enfant") n'est qu'une toute petite partie de la variation mimétique-paraphrastique sous-jacente à la mise en mots, en particulier aux variations de points de vue caractéristiques du fonctionnement d'un texte.

b) la paraphrase n'est pas une caractéristique accidentelle du discours, mais de son mode même de fonctionnement. Simplement dans la plupart des cas la nature paraphrastique du discours est gommée, portée seulement par l'interprète, qui par exemple jugera "inauthentique" tel discours politique comme répétition non spécifique de la situation actuelle (cf. la mise en cause du discours de l'autre sur le mode du "tu l'as déjà dit" ou "tu as dit le contraire").

c) parler de sujet parlant revient à mettre en évidence d'une part le mélange polysémiologique, la diversité des mondes, des types de renvoi à l'expérience, différences assignables ou non, ludiques ou non, conscientes ou non qui constituent sans doute ce qui s'oppose au modèle computationnel actuel de la "pensée calcul". On se demandera alors le rapport de cet autre que la pensée calcul et de ce que certains appellent "in-conscient". Je n'en sais rien. Peut-être peut-on noter que sous ce nom on renvoie à bien des aspects différents évoqués ici : le sens qui résiste à la mise en mots ou la mise en mots irruptive qui se fait en nous sans nous ou la signification dessinée que seul l'autre perçoit mais moi pas dans ma mise en mots).

d) ne pourrait-on pas alors caractériser les différentes tâches scolaires par la diversité des modes de paraphrase qu'elles exigent. En distinguant tout d'abord celles qui exigent explicitement un mode de paraphrase et les autres (d'un côté, tâches de reformulation, de résumé etc..., de l'autre toutes celles où la paraphrase n'est pas explicitement demandée, mais où elle est implicite, ainsi dans le genre "témoignage vécu" qui ne saurait se réduire à quatre phrases évènementielles parallèles).

On pourrait aussi opposer discours finalisés, au sens où ce qui est à dire y est fixé (donner une recette, démontrer) et celles où il n'en est pas ainsi.

Ce qui se regroupe, mais partiellement seulement, avec tâches où le mode de discours attendu est unifié ou non.

Il serait alors possible de se demander non si les enfants ont acquis telle ou telle structure mais entrent dans tel ou tel jeu de langage, s'ils jouent de façon attendue ou non.

## LA CLASSE ET L'ESPACE DU "COMME SI"

On peut s'accorder sur le fait que les conditions de production de textes proposées aux enfants doivent présenter un certain degré de naturalité. Parler pour dire quelque chose plutôt que pour faire des phrases, par exemple. Mais cette naturalité ne s'oppose pas à ce que l'école ouvre un espace de fiction, de "comme si". Ne serait-ce que parce que dans la dimension du "comme si" on est amené à davantage utiliser les potentialités du langage que dans l'espace du "dire la réalité". Et si l'on voulait changer "pour de vrai" les interlocuteurs, on risquerait d'être davantage dans l'imaginaire stéréotypé que lorsqu'on les fait changer dans "l'espace scolaire du comme si" (sans traiter de la question de savoir ce qui se passe lorsque des enfants n'entrent pas dans cet espace de jeu).

On voudrait donner ici quelques exemples tirés de deux "situations de fiction" différentes. Notons brièvement qu'on donnera plutôt des exemples que des données chiffrées. Pas seulement parce que c'est "plus vivant", mais aussi parce que les moyennes nous font perdre le fait que, sauf exception, il y a toujours plusieurs façons de faire. Mais aussi que toute paraphrase fait varier le sens d'une façon que l'on peut montrer ou classer, mais pas exactement paraphraser dans un discours théorique. Ou si l'on préfère, de même que l'on fait l'hypothèse que le langage se développe par analogie plutôt que par règles ou par répétition stricte, de même on peut penser que l'exemple typique a plus de valeur monstrative (pourquoi pas "théorique"?) que la formulation abstraite.

Dans la première situation (3), il s'agissait de faire reraconter à des enfants de CMI une histoire qu'ils avaient entendue deux fois dans les trois conditions différentes : à un adulte francophone, à une adulte étrangère, à un enfant de CP. L'ordre de passation était le même pour tous, introduisant un autre facteur. Les enfants de CP étaient "renouvelés" après usure, pas les adultes. Mais ces quelques éléments de réalité s'inscrivent évidemment dans l'espace de fiction scolaire dont on a parlé. D'autre part, il serait naïf de croire que l'on fait varier des facteurs hors du champ de l'imaginaire, comme dans un champ de pommes de terre où l'on essaye différents engrais.

Quant au texte lui-même "Le retour des fleurs" adapté de Soupault, il était suffisamment complexe, en particulier dans l'évocation des croyances et des opinions divergentes pour être à la limite des capacités d'enfants de CMI. En un mauvais résumé : "le plus puissant des sorciers avait quitté son pays, les fleurs disparurent, les oiseaux et les insectes aussi. Seul un enfant croyait les récits des vieillards et partit à la recherche des fleurs, qu'il fit revenir après un long périple".

Soit la première phrase : "C'est parce qu'il ne pouvait plus accepter la méchanceté des hommes que le plus puissant des sorciers avait quitté son pays pour aller vivre sur le sommet d'une haute montagne". On peut ici distinguer un contenu : l'événement rapporté, son explication, les mécanismes de présupposition de l'existence du plus puissant des sorciers, le nominal abstrait : "la méchanceté des hommes", la double subordination par **parce que** et **par pour**, l'antéposition de l'explication. En somme, tous les lieux possibles de modification, sans compter toutes les paraphrases lexicales.

Chez Benoît face à l'adulte : "C'était un jour, y'avait un sorcier i...qui était dégo...dégoûté par la méchanceté des hommes, alors il est parti...".

Face à l'adulte étranger : "Alors, c'était dans un pays, y'avait un sorcier qui, qui était dégoûté par la méchanceté des hommes entre eux. Et puis il est, il a, il s'est réfugié dans une haute et grande montagne".

Face au plus jeune : "C'était un, un jour un sorcier qui... qui... qui comme les..!détestait qu'les hommes se battent, alors il est parti dans une montagne très grande".

On voit dans les trois textes la régularisation par la présentation du sorcier avant toute subordonnée, la présence de **un** adéquate pour une présentation, la suppression du superlatif. En revanche, "la méchanceté" ne reprend un équivalent verbal que dans le cas de l'interlocuteur enfant, où les ébauches manifestent aussi une tentative de régularisation par suppression de la subordination, ce qui amènerait **les hommes** à devenir sujet d'une indépendante, mais rendrait difficile la mise en relation avec le départ du sorcier. Enfin on voit que l'intensificateur **le sommet d'une haute montagne** est éliminé dans le premier cas, rendu par une juxtaposition d'adjectifs dans le second, par un **très** dans le troisième. Ce sont ces mécanismes que l'on pourrait retrouver chez de très jeunes enfants quand ils reformulent les discours adultes. Plutôt que de poser un "signifié" abstrait commun et de le nommer, il semble plus simple de dire que dans ce contexte-ci (ailleurs ils pourraient fonctionner autrement) il y a une équivalence locale entre la phrase adulte, la coordination et **très**. Il n'y a pas un signifié conceptuel ou abstrait, mais équivalence-opposition entre les trois énoncés. C'est l'interprète qui isole l'élément commun, qui n'a pas forcément d'existence autonome. Un peu comme l'enfant a la "conscience-inconsciente" qui se manifeste dans cette paraphrase, mais ne pourrait pas en rendre compte, encore moins de la différence entre les trois textes.

Chez Chantal, c'est la nominalisation qui disparaît dans la première version. C'est seulement dans la seconde et la troisième que se normalise la présentation du héros dans la première phrase. Enfin le superlatif renvoie à la coordination dans la première version, disparaît dans la seconde, est rendu par "plus loin" dans la troisième :

Ad. : "Y'a...il y a des gens tellement vilains qu'il y a un sorcier qui part euh du pays et i' va s'installer loin loin sur une grande et haute montagne".

Ad. étr. : "Alors euh il y a un sorcier qui est dans un pays, et les gens sont tel...tellement vilains avec le sorcier que le sorcier s'en va euh, avec euh..."

Enf. : "Y'a dans un pays, y'a un sorcier et le sorcier euh...y'a des gens qui, les gens n'aiment pas le sorcier. Alors le sorcier s'en va plus loin dans une montagne". (Ici, la régularisation sémantico-syntaxique aboutit à mettre les gens en position sujet et à faire passer d'une méchanceté abstraite en méchanceté à l'égard du sorcier. On notera également que sur les six versions, seule une (Chantal face à l'adulte) rend le double aspect du mouvement "partir" et "aller".

De même qu'il n'y a pas du discours direct et du discours indirect, mais au moins trois relations :

- "il m'a dit : "t'es un salaud"
  - "il m'a dit que j'étais un salaud"
  - "il m'a traité de salaud"
- voire - "il m'a injurié"

De plus en plus loin de l'énonciation de départ et ne gardant que ce qu'on pourrait appeler l'information référentielle, en changeant de plus en plus la forme du message et la signification dessinée par le mode d'énonciation. (D'où l'insuffisance des exercices grammaticaux où l'on veut traiter des relations discours indirect/discours direct sur le seul mode des "transformations grammaticales"). De même ici, on passe continuellement des variantes formelles au changement structurel, au déplacement de point de vue. Certes, il y a un invariant référentiel. Mais invariant et variance ont autant d'importance. Il n'y a pas de raison de penser que les formes particulières que prend l'expression de la hauteur de la montagne ont moins d'importance que le maintien d'une hypothétique catégorie abstraite d' "intensité".

Dans une troisième série de "traductions", la "stratégie" est celle de la réduction maximale :

Jean-Sylvain A. : "Y avait un sorcier dans un pays, et pi'après, il est parti".

Ad.étr.: "Alors c'est un sorcier et il est, il est parti d'un peuple..."

Enf. : "C'est un sorcier, c'est un sorcier qu'est parti euh...qu'est parti euh...d'un pays".

Et inversement chez Benjamin, le départ des fleurs est la punition que le sorcier impose à la population. Ce qui amène à ne plus séparer présentation du sorcier et présentation des fleurs :

Ad. : "Alors, c'est avant, les hommes ils étaient...trop méchants. Alors y'avait un grand sorcier qui a dit euh euh...". "Comme i'va en enlever, j'avais enlever toutes les fleurs euh...qui sont sur les collines, les prés euh...les rivières, les mers et les lacs". "Et et i va habiter sur une sur une montagne".

Ad.étr. : "Alors, c'est euh...c'est euh...un pays c'est un pays ben il ben il avait beaucoup de fleurs mais comme les gens étaient étaient très méchants, le sorcier il a pris toutes les fleurs...".

Enf. : "Alors c'est dans un pays, y avait plein de fleurs. Et puis dans la...et puis comme les gens i'z'étaient très méchants, y'avait un grand sorcier, il a dit "j'vais prendre les fleurs qui sont...".

Quelques remarques : on s'était donné à priori comme objet d'étude la relation de ressemblance-différence entre les trois versions de chaque enfant. On voit que, dans l'ensemble, il y a plus de différence entre les versions des différents enfants qu'entre les trois versions de chaque enfant. Était-ce prévisible ? Je n'en sais rien. Toujours est-il qu'on voit apparaître chez Benoît et chez Chantal une relation texte-texte, comportant variantes et simplification, chez Jean-Sylvain stratégie de réduction-résumé. Chez Benjamin enfin, déplacement d'accent. Une étude fondée seulement sur le relevé des éléments les plus conservés indépendamment des modifications formelles permet assurément de mettre en évidence des invariants, concernant les personnages et les actions essentiels. Mais auraient alors disparu les mouvements de déplacement sans lesquels ce maintien du même n'aurait pu se faire. Plus simplement : les enfants n'ont pu assurer le maintien d'un certain invariant qu'en modifiant corrélativement le dire et le dit.

Pour dire la même chose autrement : quand on parle de sujet générique, cela concerne à la fois ce qui est potentiellement commun à tous les sujets, mais aussi ce qui est stable en chacun. Mais ces stabilités ne peuvent se manifester que par les capacités à moduler. Un "universel négatif" serait ici qu'aucun enfant ne garde la structure syntaxique du texte de base. Positivement, tous quel que soit l'interlocuteur conservent mieux le "centre actanciel" que la "périphérie qualifiante" et cela également dans le reste du texte.

De ces universaux, on peut distinguer des organisations majoritaires : présenter en tête le héros. Par parenthèse, on voit ici comment la séparation syntaxe, sémantique, pragmatique et, pourquoi pas, cognitif est sujette à caution : un héros ? C'est celui dont on parle (pragmatique), qui est ce à quoi on rapporte les événements ou états et constitue la base d'intelligibilité du texte (cognitif ?), qui est généralement un animé (sémantique ?), qui est marqué par une structure à présentatif (8 fois), une fois comme sujet.

A ces caractéristiques universelles ou générales s'ajoute ou plutôt se mêle tout ce qui fait la particularité de chacun, par exemple chez celui qui déplace l'accent sur les fleurs, ceux qui cernent différemment le sommet de la montagne. On remarquera ici que dans le texte, il y a des éléments qui sont candidats à la reprise stricte (le mot **sorcier** qui ne devient qu'une fois un **ogre**), d'autres au résumé (le déplacement) d'autres à la suppression ou à la modification (le sommet de la montagne). Ce pourrait être la base d'une grammaire de paraphrase ouverte.

Mais la difficulté est qu'on ne sait pas quelle forme donner à cette grammaire : les différents niveaux d'analyse ne sont pas indépendants et les processus ne sont pas séparés dans la chaîne : si ce sont les fleurs qui fonctionnent comme unité thématique première, alors c'est aussi la présentation du sorcier qui est modifiée.

D'autre part, les facteurs pris en compte ne sont pas des causes au sens mécanique. Comment expliquer que le changement de destinataire tantôt modifie le texte (Benoît), tantôt ne le modifie pas (Jean-Sylvain) ? La grammaire de textes doit comporter la prise en compte d'éléments tels que degré de mélange entre stratégies, sujets prenant plus ou moins en compte la variation des contenus ou des conditions discursives. Il n'est pas sûr alors qu'il soit souhaitable de rechercher une formulation en termes de règles homogènes ou suivant un ordre canonique : grandes organisations textuelles/syntaxe/lexique. On peut penser par exemple que le fait que les termes lexicaux n'aient pas tous la même capacité de paraphrase rétroagit sur les niveaux "supérieurs".

#### DEFINIR ? QUOI ? POUR QUI ? POUR QUOI ?

On a déjà présenté rapidement quelques-uns des textes (4) dont on va parler ici (5). On a également déjà insisté sur le fait qu'il n'y avait pas une bonne définition, ni surtout des progrès assignables dans le développement de l'enfant, mais d'abord une diversité des stratégies en fonction des termes à définir, de l'interlocuteur, de façon moins importante de ce qui a déjà été dit.

On a déjà noté les formes variées de modalisation par le degré ou dans l'expression du changement de monde (entre ce qui existe **pour de vrai** et ce qui existe autrement). On aurait ici deux caractéristiques de la logique naturelle comme logique de l'hétérogène : l'importance de la comparaison, du changement de monde d'une part, des mouvements et déplacements de l'autre, ce qui fait que l'on peut certes classer les enfants par leur capacité à changer de point de vue, mais qu'il faut préciser que l'ordre dans lequel cela se passe n'est pas indifférent. On peut ajouter que contrairement à une vue trop fonctionnaliste, dans laquelle on insisterait sur le fait que c'est le seul but final qui donne sens à l'ensemble du discours, c'est au contraire le fait qu'on est dans un espace de jeu, où l'erreur n'a pas de conséquence dramatique, où l'on peut revenir en arrière, transgresser des tabous, mettre ensemble ce qu'on n'aurait pas songé à rapprocher qui permet au langage de fonctionner à plein.

Ici encore si on se contentait de noter qu'il y a plus de déterminations abstraites face à l'adulte, plus d'exemples tirés de l'expérience supposée commune face aux enfants, on perdrait ce qui me semble l'essentiel : la capacité à mélanger les deux types de détermination, ce qu'on pourrait appeler l'irruption contrôlée aussi bien de l'exemple que de la comparaison. Irruption contrôlée qui nous rappelle : qu'il n'y a pas d'un côté le conscient, de l'autre l'inconscient (d'ailleurs la fonction de contrôle ne relève pas normalement d'une conscience explicite). Pas plus qu'on ne saurait mettre d'un côté une pensée convergente, de l'autre une pensée divergente : il y a plutôt la triple capacité :

- à changer l'objet dont il est question
- à changer de détermination et/ou de type de détermination
- à tenir compte de ce que l'autre a dit ou de ce qu'on vient de dire pour le modifier.

On se contentera ici d'accompagner de quelques commentaires des "paquets" de 4 exemples définisseurs, 2 objets, 2 interlocuteurs.

Laurence, **délice** à adulte : "C'est quand on aime beaucoup quelque chose, on trouve que c'est bon...quand on mange quelque chose de très bon et qu'on n' a pas l'habitude c'est encore plus délicieux que d'habitude...".

Un commentaire en passant : si on voulait séparer ici des énoncés particuliers et des énoncés généraux, de quel côté mettre celui-ci : sans doute plutôt un indéterminé ("quelque chose de ...") à valeur typique, qui se donne une expérience propre, mais cependant généralisable. On est aussi loin du renvoi au chou à la crème que de la synonymie du type "extrêmement bon". Ceci pour rappeler que dans les logiques discursives, le mot "naturelles" pouvant prêter à confusion, il n'y a pas un inventaire fini des catégories et des contenus de l'autre. Non seulement la généralité comporte des gradients, mais encore il y a des façons qualitativement différentes pour un énoncé d'être générique.

"...C'est pas toujours quand on mange quelque chose car quand le temps est beau on dit : quel délice ! C'est quelque chose qu'est agréable".

Autre commentaire : on voit ici le mouvement ; une caractéristique générale, comportant une "métalangue impliquée" (ce jargon pour dire que le "on trouve" indique, dessine sans le dire explicitement que délice est une "catégorie subjective"). Une détermination de degré dans le second énoncé : ici aussi le superlatif inclus dans "délice" est dessiné, non dit. Un mouvement de correction vers le non alimentaire. Enfin une chute vers une détermination synonymique, une "mauvaise ?" abstraction.

Laurence, **délice** : à un enfant de CP :

L. : Quand on aime bien quelque chose, un gâteau quand c'est bon...c'est pas seulement c'qui s'mange, parce que ça peut être le temps un délice : quand y'a du soleil".

Le petit garçon "Ah oui, sinon ça voudrait dire qu'on mange le soleil".

(Le mouvement global est gardé, les déterminations de degré perdues, les exemples banaux accentués, le mouvement argumentatif produit par l'interlocuteur).

Laurence, **monstre** à un adulte : "Ça peut avoir plusieurs figures, c'est pas joli à voir, ça fait peur, en principe ça peut avoir des griffes de toutes formes, souvent c'est grand mais ça peut être petit ; on aime pas du tout les monstres".

(On voit ici d'une part l'importance des modalisations : **ça peut, en principe, souvent, pas du tout** ainsi que les mouvements de correction (**souvent, mais ça peut**) ainsi que le passage homologue à celui qu'on a rencontré pour **délice** et opposé au mouvement ordinaire des dictionnaires des déterminations plus particulières vers les plus générales).

Laurence, **monstre** à un enfant :

"C'est une bête horrible qui peut même manger les hommes ou au moins leur faire peur...".

(On voit ici l'impossibilité qu'il y a à hypostasier des classes de sens préétablies au discours : c'est seulement in situ et non en général qu'il peut y avoir une relation de gradation descendante entre **manger** et **faire peur**).

Le petit garçon :

"Ouais c'est pas beau, même que des fois les gens pas beaux, c'est des monstres, comme la voisine de la grand-mère".

Ici l'espace discursif éclate en quelque sorte sous la co-présence non thématifiée (quel jargon !) de deux types de "monstres" appartenant à des univers discursifs différents. D'où le discours correctif de Laurence, type de la pensée à deux :

"Oui, mais un vrai monstre, ça n'existe pas ou seulement dans les légendes un peu extraordinaires" (qui illustre aussi bien qu'"exister" n'a pas de raison d'obéir à une logique du tout ou rien).

Peut-être que plutôt que de causes, on aurait intérêt à parler d'occasions : il n'était pas **nécessaire** que le mouvement rectificatif soit avec l'adulte plus important pour parler de "délice" que pour parler de "monstre". La preuve en étant que l'événement, l'irruption, le déplacement ou comme on voudra l'appeler du discours du petit garçon entraîne une rectification homologue (dualité des sens) dans le cas du discours sur le monstre.

Autre quadruplet : Marina, **ange** à adulte :

"C'est quelque chose qui est gentil, qui est bon, ça donne des trucs miraculeux" (note : **miracle** vient d'être défini).

"...Pour moi, ça n'existe pas...ça a un rond sur la tête, c'est habillé en bleu ou blanc, ça a des ailes..." (toujours en s'excusant du jargon) l'effet comique est produit par le mouvement de la description à la description, par un jugement d'existence, qu'on aurait davantage attendu en début ou en clôture et non en sandwich : un peu comme si les divers sujets parlants étaient en quelque sorte juxtaposés chez l'enfant. L'organisation est tout autre avec la petite fille.

Marina, ange à une petite fille du CP :

M. : "C'est quelque chose qui est joli, qui va partout, qui a un rond sur la tête".

Fille : "Moi j'ai un livre de Jésus, y'a des anges dessus...moi j'vois des anges de toutes les couleurs" (on pourrait gloser "un livre de Jésus" comme façon de savoir utiliser le terme principal comme déterminant essentiel : ce n'est pas "un livre d'anges". De même que "j'vois" qui écarte sans les écarter les anges de l'univers réel).

On peut saisir ici l'aspect seulement probable de toute interprétation : on interprète à plein en prenant en considération l'opposition de *je vois* à un énoncé purement factuel sur les anges. Mais il n'y a pas un lieu du choix correspondant au paradigme grammatical du verbe : *je vois* peut aussi être mis en continuité avec *livre*. Il me semble que ceci justifie sur un exemple qui peut paraître léger le rôle de la notion d'interprétation et corrélativement de signification dessinée par opposition à celui de signification localisée.

M. "Quand t'es gentille, ta maman dit : t'es un ange".

Enf. : "Par exemple, quand ta maman elle est partie et j'fais l'ménage, j'suis un ange" (ici ce qui fait sens, c'est plutôt l'absence de modalisation).

M. à adulte, aimer : "C'est aimer un garçon, quand on veut s'marier il faut d'abord bien aimer".

Marina ici est "sous le poids" du mot, puisque dans d'autres cas la définition sera spontanément générique : *miracle* "C'est quelque chose qu'on n'a jamais vu, c'est incroyable".

On voit qu'on ne pourrait dire discours à adulte : générique,  
Discours à enfant, exemple concret.

"Quand t'aimes un garçon, tu l'aimes par amour, t'aimes bien tes soeurs, ta maman...C'est un peu ça l'amour aussi, on peut écrire des mots doux".

Fille : "Ah oui des lettres d'amour" (toujours sur le thème de la logique naturelle, on pourrait gloser l'impossibilité de représenter une relation comme "c'est un peu ça l'amour aussi" sous une forme de relations d'inclusions ou plus généralement sous une forme spatiale).

M. à l'enfant *Miracle* : On doit constater plutôt qu'expliquer, que ce soit la présence de l'enfant qui amène la conduite de distinguer. Ici aussi, on pourrait parler d'occasion ou si l'on préfère de hasard comme rencontre de séries hétérogènes : les possibilités discursives, les contenus, les interlocuteurs :

Ici donc, les différences ne sont pas régulières. Il y a sans doute plus de régularité chez les enfants qui ont des stratégies minimales, peut-être plus aisées à circonscrire :

**Valérie, haine à adulte :**

"C'est être méchant, non ?" (on fait difficilement plus bref. Et il est plaisant que l'enfant choisisse la stratégie "naturelle" de questionner l'adulte).

**A petit garçon :**

"C'est quand on est méchant. Par exemple, une petite fille qui a une poupée, l'autre en a pas. Elle dit "c'est bien fait pour toi". Elle est méchante".

**Même chose avec délice à adulte :**

"C'est quand c'est bon".

**A petit enfant :**

"C'est quand on mange un gâteau et c'est bon, c'est délicieux".

Mais heureusement quelquefois, il se produit quelque chose :

**A adulte, ange :**

"C'est avec des ailes, m'enfin ça existe pas.

**Ange, à petit garçon :**

"C'est quelqu'un qui a des ailes qui vient du ciel" (on notera ici qu'à la fois en fonction de l'interlocuteur (?) l'ange est mieux déterminé et a cessé de ne pas exister).

**Petit garçon :**

"Par exemple une femme ou un homme qui a des ailes".

V. : "Non un ange, ce n'est pas un terrien, ça n'existe pas, c'est une créature divine".

(Mouvement discursif difficile à paraphraser...).

On voit bien ici le danger d'une approche purement statistique : mettre l'accent sur les stratégies les plus fréquentes de Valérie, c'est oublier les cas où il se passe quelque chose.

## QUELQUES MOTS POUR FINIR

Tout d'abord, il est évident que si la situation avait été autre, elle aurait favorisé des changements plus importants (dans une tâche comme dans l'autre). Par exemple, s'il s'était agi dans le premier cas d'inventer la suite de l'histoire, dans le second de discuter avec des camarades des thèmes proposés. Il me semble cependant que sur ces quelques exemples, on voit bien qu'on ne peut pas distinguer analyse syntaxique et analyse du contenu, puisqu'à toute variation de l'organisation correspond une variation de ce qui est dit, elle-même plus ou moins paraphrasable.

Le problème est alors qu'une syntaxe abstraite n'est pas fautive, elle est abstraite, c'est-à-dire qu'elle ne tient pas compte de l'opportunité textuelle qui fait que les différentes variations ne sont pas indépendantes les unes des autres. Elle tient encore moins compte du plaisir qu'il y a à faire du sens avec les mots, plaisir de l'hétérogène évidemment plus visible dans la seconde série de textes que dans la première.

Plus généralement, on peut penser qu'une étude "syntaxico-centrée" (!) est peu adaptée à l'analyse des textes. De même qu'une pédagogie de la syntaxe ne résout pas les problèmes du "quoi dire, dans quel ordre, avec quelle hiérarchie...". Plus spécifiquement, il y aurait un danger autant théorique que pratique à réduire le problème de la variation à celui de l'adaptation : savoir varier serait savoir garder un contenu et l'adapter à différents interlocuteurs. On retrouverait ici une théorie de la variation sociale sous forme de facteurs : une situation/un discours. C'est oublier que l'analyse en facteurs est fictive : il n'y a pas que les facteurs que le chercheur ou le pédagogue prend en compte qui sont pertinents. D'autre part ces facteurs ne sont pas des causes qui produisent des effets, mais des changements de situation qui amènent des changements d'attitude. Enfin il ne s'agit pas d'étudier des réactions à des stimulus, mais des façons de faire du sens dans le jeu où on espère avoir montré que les éléments d'unité (du dit et de la façon de dire) étaient inséparables des variations où le sens n'est pas seulement porté par les mots et les structures, mais par les mouvements discursifs d'une part, l'intertextualité d'autre part. En ceci notre situation d'interprète ne fait qu'extrapoler la situation de tout récepteur qui perçoit dans les paroles de l'autre les ressemblances et les différences avec ce que lui aurait pu dire, sans l'oublier, ce qui est peut-être l'essentiel, que cela lui donne l'idée de ce qu'il aurait pu dire en étant "un peu" un autre.

NOTES

1. Idée chomskienne, toujours répétée, par exemple dans J. FODOR **De la modularité de l'esprit** tr. fr. Ed. Minuit 86 etc... sans référence aux formes propres du discours enfantin, ni non plus aux raisons sur lesquelles on décide que le discours adulte est "déviant".
2. cf. F. FRANCOIS, C. KNOCKAERT et S. LECLERCQ "Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer" in **Etudes de Linguistique appliquée**, Avril-Juin 86 n°67 "Activités métalinguistiques et métadiscursives chez l'enfant de 6 à 11 ans", coordonnées M.C. FABRE
3. Corpus recueilli et analysé par Isabelle HERRENSCHMIDT et Anne LASCOUX, **Constances et différences dans la restitution d'un texte entendu par des enfants de CMI auprès de trois interlocuteurs différents**. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste, Pitié - Salpêtrière, 1982-1983.
4. F. FRANCOIS "Qu'est-ce qu'un ange ? Ou définition et paraphrase chez l'enfant" in Catherine FUCHS éd. **Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles**, Peter Lang, Berne 1985.
5. Corpus recueillis et analysés par X. BADE, C. GESLIN et C. SORROCHE, **Définitions de mots abstraits par des enfants de CM2**  
- à des adultes,  
- à des enfants de CP, mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste 81-82.

A propos de la variation des pratiques langagières (suite)

**"LA LANGUE FRANCAISE EST-ELLE GOUVERNABLE ? Normes et activités langagières"**

Sous la direction de Gilbert Schöni, Jean-Paul Bronckart, Philippe Perrenoud

Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1988.

Au sommaire :

"Normes, langue et école", J.P. Bronckart

"Genèse des attitudes normatives", G. Schoeni

"Normes et variations", A. Berrendonner

"Création lexicale, dictionnaire et norme", A. Rey

"Parle comme il faut !" Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique", Ph. Perrenoud

"Fonctionnement langagier et entreprises normatives", J.P. Bronckart

"Norme et enjeux méthodologiques. L'exemple de Maîtrise du français", G. Schöni

"La norme : une appropriation", M.J. Besson, B. Lipp, R. Nussbaum

"Norme et textualité. Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite", M.J. Reichler-Béguelin

"Le récit et ses normes", F. François

"Normes linguistiques et enseignants : une insoupçonnable diversité", D. Lafontaine.

... et dans REPERES, INRP :

n°61 : "Ils sont différents ! Cultures, usages de la langue et pédagogie", dir. Ch. Marcellesi, 1983.

n°67 : "Ils parlent autrement. Pour une pédagogie de la variation langagière", dir. H. Romian, J. Treignier, 1985.

n°71 : "De la langue à la variation langagière", J. Treignier, C. Vargas, E. Charmeux, "Construire une Didactique", 1987.

n°76 : "Eléments pour une didactique de la variation langagière", dir. C. Vargas, 1988.

Dans le courrier de Repères

. Les livres de jeunesse font-ils partie de la littérature ?

Promotion de la lecture des jeunes (PROMOLEJ, INRP), 1987.

. Au pays des mille mots

Michel COSEM

Editions Milan, 1988

Une anthologie de la poésie contemporaine pour les jeunes.

. L'enseignement du français vu par des lycéens et leurs professeurs

par A. BOUNOURE, M. DELCLAUX, J. PASTIAUX

Rapports de recherche, INRP, n°7, I.N.R.P., 1988.

## CONSTRUIRE LA NOTION DE VARIATION LANGAGIERE EN ANALYSANT LA DIVERSITE DES DISCOURS : LE DISCOURS DE VULGARISATION

Régine Legrand-Gelber  
Eric Delamotte  
Université de Haute-Normandie

Parmi les divers aspects que revêt la variation, on retiendra les différents discours que toute société produit et auxquels les individus sont en permanence confrontés. Parmi ceux-ci les discours de la connaissance sous leurs diverses formes (scientifiques, didactique, vulgarisateur) tiennent une grande place. Nous voudrions ici apporter quelques réflexions concernant le discours de vulgarisation (noté DV), son rôle dans la société, ses modes de fonctionnement, ses aspects socio-pragmatiques et textuels, son intérêt didactique.

### I- LE DISCOURS DE VULGARISATION EN CLASSE. POURQUOI ?

#### a) Faire entrer de nouveaux textes en classe

Une des préoccupations de notre recherche sur la gestion de la variation langagière en classe nous conduit à introduire et à traiter didactiquement des objets langagiers traditionnellement exclus ou marginalisés par l'institution scolaire. Nous entendons par là divers discours issus de la communication sociale et faisant donc partie de l'expérience langagière des enfants. C'est le cas du DV considéré le plus souvent comme un sous-produit des discours scientifiques et didactiques (notes DS et DD). Cependant, ce type de discours, sous ses formes écrites ou orales, touche un nombre important d'enfants :

- les médias l'introduisent de plus en plus dans leur production, outre les revues du type **Science et Vie**, **Science et avenir**, **Historia**, **Parents...** des textes et émissions de vulgarisation prolifèrent dans la presse, à la radio et à la télévision

- il existe une production de ces discours spécifiquement destinée aux enfants, des revues comme **l'Argonaute**, des émissions comme **Il était une fois l'homme...**

Ces raisons plaident en faveur d'un intérêt réel, et pas seulement condescendant, pour ces productions. D'un point de vue pédagogique, d'autres arguments peuvent être avancés pour un traitement didactique du DV sous ses différentes formes :

**b- Aider les enseignants à connaître les savoirs que les enfants se construisent en dehors de l'école**

On sait bien qu'il n'y a pas qu'à l'école qu'on apprend. Et, entre autres, tout le monde reconnaît que les médias font largement concurrence à l'école dans la construction des savoirs. Or, plutôt que de se lancer dans une guerre de territoire, il apparaît plus judicieux d'admettre que, pour tout individu, les voies de la connaissance sont multiples et l'enrichissent chacune à leur façon. C'est là aussi un des aspects à retenir de la variation. L'école peut alors devenir un lieu où l'articulation entre ces différents apprentissages constitue un objet d'étude et d'analyse. Quoi qu'il en soit, il est important que les enseignants se penchent sur ces diverses voies d'accès à la connaissance. Les savoirs que les enfants acquièrent peuvent aider les enseignants dans la construction de leur propre didactique. En particulier, ils ouvrent vers une modification intéressante des représentations culturelles caractéristiques de l'école traditionnelle.

**c- Aider les enfants à s'approprier ces textes de manière réflexive, leur donner les moyens d'une distance critique**

Le contact avec les DV constitue un savoir expérientiel, forgé dans la vie sociale par l'enfant de façon parcellaire, inorganisé, soumis aux hasards des rencontres, à l'actualité, aux thématiques à la mode. Aborder didactiquement ces productions, c'est aider les enfants à analyser et comprendre des situations de communication qu'ils ont et auront à traiter dans leur vie quotidienne. Il n'est ainsi pas négligeable de pouvoir :

- suggérer un questionnement chez l'enfant (à quoi ça sert, pour qui c'est écrit, comment ça fonctionne...);
- faire expliquer la fonctionnalité de ces discours, liée à des projets, à des enjeux ;
- faire apparaître les choix discursifs, l'organisation textuelle et montrer que ceux-ci répondent à des normes sociales, sociolinguistiquement efficaces et non simplement à des normes formelles, figées ;
- donner aux enfants des moyens verbaux (terminologie, métalangue) concernant ces discours, leur permettant d'en parler.

"Ainsi se construisent progressivement, à partir de savoirs surtout expérientiels, des savoirs opératoires...des savoirs conceptuels produits par l'analyse épi et métalinguistique. Faut-il préciser qu'il n'y a là nulle hiérarchie ? Toutes ces formes de savoirs concourent également et diversement à l'apprentissage de la communication, à la culture" (H. Romian, 1987).

Quelles sont donc les conditions pour que se construisent des savoirs langagiers solides au sujet des discours de la connaissance ?

En premier lieu, il paraît essentiel de rappeler (E. Charmeux, 1987) que toute construction de la variation implique une double découverte :

- celle de la diversité des discours sociaux, bien sûr,
- mais aussi celle de l'organisation fonctionnelle de cette diversité.

En effet, si l'on veut s'approprier son fonctionnement, il ne suffit pas de constater que la variation des discours existe, mais aussi de comprendre sa raison d'être. C'est pourquoi, il est nécessaire de la prendre en soi et d'en faire une étude en référence à des champs théoriques appropriés, en un mot de construire à son sujet un savoir "savant". Nous en proposons ici une approche.

L'étude que nous présentons ici du DV relève de la socio-pragmatique et de l'analyse du discours. Nous n'aborderons pas les aspects formels et textuels. On peut trouver des analyses intéressantes de ceux-ci dans *Langue Française* n° 53 et n° 64, *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 51.

Notre exposé comportera deux tentatives :

- essai d'approche sociopragmatique,
- essai d'analyse de discours et de typologie.

## II - APPROCHE SOCIOPRAGMATIQUE

Les textes dits de vulgarisation visent à parler de la science aux non spécialistes et ont une très grande importance dans la vie sociale. Il faut se rendre à cette réalité : qu'il soit élève, étudiant, simple particulier, enseignant ou même chercheur, tout individu lit et trouve dans ces discours une part importante des informations ou les compléments d'informations dont il a besoin dans le cadre de son travail ou de ses loisirs.

"La vulgarisation scientifique constitue une école informelle et subtile, elle permet à l'homme du commun (c'est-à-dire quelque part un peu nous tous) d'appliquer à l'information qu'il reçoit les automatismes anciens acquis à l'école et jamais totalement perdus. Il n'est pas utile d'insister sur cet aspect : la culture scientifique est assez riche, morcellée, diverse pour que chaque homme se sente vulgaire en des quantités de lieux où il a besoin de marques, de guides, de maîtres réels ou imaginaires, un peu semblables encore au Socrate du *Ménon*" (J.C. Beaune, 1988).

Les études concernant les DV sont très nombreuses. On trouvera d'importantes analyses et indications bibliographiques dans : P. Roqueplo (1974), *Langue Française*, n° 53 (1982) et dans D. Jacobi et B. Schiele (1988).

La première remarque que l'on peut tirer de ces études est la grande diversité de la pratique de vulgarisation, son public mêle : spécialistes et néophytes, ses auteurs : scientifiques et journalistes, ses véhicules : revues en

tous genres, ouvrages de synthèse, B.D., émissions de radio et de télé ; l'évaluation de ses effets n'est pas institutionnellement prévue comme cela se pratique pour l'enseignement et la recherche. La vulgarisation échappe donc à la connaissance et soulève de grandes difficultés théoriques et méthodologiques pour son étude.

Deuxième remarque, l'optique adoptée globalement dans les diverses études signalées diffère de ce que nous proposons ici. En effet, le discours de vulgarisation y est considéré comme une interprétation, une traduction - reformulation d'un discours - source vers un discours - cible :

"La variété du corpus pris en compte par les diverses contributions donne une idée des formes multiples revêtues par le discours de vulgarisation...mais une commune hypothèse s'applique à la production de ces énoncés : on y voit la réénonciation de discours - sources, élaborés par et pour des "spécialistes", en discours seconds destinés à un large public. Ils offriraient donc des paraphrases, en général condensées, et celles-ci auraient pour fonction de lever (ou contourner ?) l'obstacle qu'est censé opposer au "grand public" curieux des nouveautés produites par les chercheurs l'existence des métalangages et terminologies... qui fonctionnent dans les discours - sources" (M. F. Mortureux 1982).

**Notre approche, par contre, sans nier la réalité d'un fonctionnement du DV sous forme de réénonciation, fait porter l'accent sur l'aspect d'autonomie de ce discours, aspect moins évident au premier abord mais plus important qu'on ne le pense et qui répond à des conditions spécifiques de circulation langagière.**

Il existe une grande diversité de DV, un continuum qui va de la simple traduction de discours-source à des discours ne présentant aucun élément révélateur d'une quelconque activité transformante. Cela s'explique par le fait que la sociodiffusion de la science passe par des canaux divers et présente une continuité des discours bien plus complexe que l'opposition discours-source/discours-cible. La difficulté qu'on éprouve à cerner les limites du DV est révélatrice de la difficulté qu'éprouve la science elle-même à se fixer des marges : où commence et où finit un réel DS ?

"La gageure de la définition reste entière. Celle-ci, si elle est recevable, ne peut que s'affirmer plurielle : il est une vulgarisation pour le grand public, dont on a marqué l'inefficacité - et souvent le ridicule. Il est une vulgarisation plus soucieuse d'elle-même et du langage qui est le sien : elle ne fait que conforter, à son niveau, l'évidence de cette qualité éminemment linguistique de la science, de toute science - comme telle, il est absurde de la séparer de la science en acte dont elle ne représente qu'une émanation ; il est une vulgarisation pour professionnels de la science, très spécialisée souvent et favorisant un usage concurrentiel de la recherche ; il est encore, et la liste n'est pas close, une vulgarisation endémique, que l'on respire avec l'air de nos existences et qui s'insinue partout, chaque fois que l'on se sert d'un instrument médiatique ou même que l'on se heurte à un objet technique, le parent pauvre de nos valeurs intellectuelles" (J. C. Beaune, 1988).

### a- Un discours autonome

Il est classique de dire que le DV se réclame à la fois de la science et de l'école. Il serait du discours scientifique traduit en langage commun, ou doublé de langage commun, et transmis par des voies pédagogiques. Deux attitudes sont alors possibles :

- soit analyser le DV en continuité avec le DS et le DD ; on cherche alors à voir en quoi un tel discours relève de la spécialisation et de l'enseignement. C'est ce que fait A.M. Löffler-Laurian (1983) en distinguant dans sa typologie des discours scientifiques : le discours scientifique spécialisé, le discours de semi-vulgarisation scientifique, le discours de vulgarisation scientifique, le discours scientifique pédagogique, le discours de mémoire ou de thèse, le discours scientifique officiel.

- soit examiner en quoi il diffère des deux, quels sont donc les éléments de rupture observables, sur quels aspects il n'est plus de la science et pas encore de la pédagogie. Dans un monde où les formes discursives, pour des raisons autant économiques qu'idéologiques, entrent en concurrence, où les moyens de la transmission et de l'appropriation du savoir prennent des voies différentes, la question est de savoir ce qui confère aux divers discours leur valeur spécifique, leur autonomie et ce qu'il en est pour le DV.

La revendication d'autonomie existe un peu partout chez les producteurs de discours, aussi bien chez ceux qui produisent des discours de vulgarisation que chez ceux qui publient des textes didactiques (manuels scolaires notamment). En voici deux exemples :

- "Le message vulgarisateur n'est pas un message lacunaire dont il suffirait de corriger les imperfections ou les erreurs pour le faire accéder au statut de message scientifique ou de message didactique. Il n'est ni un message scientifique dégradé, ni un message didactique tronqué. L'écart qui le sépare du message scientifique ne procède pas non plus de la complexité de l'information traitée et mise en circulation : les formes les plus élaborées relevant du message scientifique, les autres plus élémentaires du message vulgarisateur. En un mot, l'écart entre le message scientifique ou didactique et le message vulgarisé ne relève pas des lacunes d'une mise en forme qui n'actualiserait que certains éléments constitutifs d'un contenu, ni non plus d'une dissociation des sujets abordés en contenus complexes et en contenus élémentaires... Le message vulgarisateur est donc un message distinct et autonome dont les règles et procédures de mise en forme ne reconduisent pas celles des messages scientifiques et didactiques. Conséquemment, il n'en véhicule pas les contenus" (B. Schiele et G. Larocque, 1981).

- "Ce que les auteurs de manuels devraient défendre, c'est que le discours pédagogique qui est dans le manuel, n'est pas un discours scientifique au rabais : c'est un discours qui a son autonomie, sa cohérence propre, qui vise spécifiquement l'élève et essaie par rapport au modèle scientifique de trouver des moyens de simplification originaux. Pour citer encore notre expérience....un

manuel, ça s'écrit avec des caractères très différents, avec une mise en page. On a beaucoup travaillé la maquette, l'usage du gras, l'italique, etc. De ce côté là, il y a tout un travail qui appartient à l'épistémologie de l'écriture, travail qu'on devrait plus théoriser, plus méditer, car il y a là quelque chose d'extrêmement intéressant au niveau de la communication. L'auteur du manuel n'est pas un auteur d'articles scientifiques qui simplifie ses connaissances ; il est quelqu'un qui tend vers un message autonome et original" (A. Pages, 1983).

Les développements de la linguistique sous ses formes d'analyse de discours, de sociolinguistique, de pragmatique ne sont pas étrangers à la revendication d'autonomie. Ils montrent en effet que la spécificité discursive est directement en rapport avec les conditions contextuelles de la production langagière. La variation discursive s'explique par la variété des paramètres sociaux en présence : qui parle à qui, de quel lieu, pourquoi, dans quelles circonstances etc... C'est pourquoi il serait dommage de ne voir dans le DV, comme dans le DD, que des sous-produits du DS, qu'il suffirait de modifier du point de vue de la langue pour les faire accéder à un autre statut, jugé supérieur. Mais qu'est-ce qu'un discours efficace s'il ne répond pas aux nécessités de l'échange dans lequel il est produit ? Passer de la science à la didactique ou à la vulgarisation, ce n'est pas seulement changer des faits de la langue (quantitatifs et qualitatifs), c'est avant tout changer des faits de discours, répondre à de nouvelles contraintes, à d'autres attentes et objectifs. Du DS au DD, du DD au DV, il n'y a pas un continuum qui irait du complet au lacunaire, du complexe au simple, de l'argumenté au raconté. Il y a bien plutôt ruptures, puisqu'à chaque fois l'instance d'énonciation diffère, les conditions d'émergence changent. On peut alors s'attendre à d'autres complétudes, d'autres complexités, d'autres pratiques textuelles.

La vulgarisation scientifique est donc considérée comme un métier qui requiert un travail spécifique d'écriture, qui exige un esprit de synthèse, une ouverture aux idées générales, aux grandes tendances de la société et aux aspirations du public. C'est pourquoi tout scientifique n'est pas forcément un bon vulgarisateur. On sait bien que ce sont les scientifiques de très haut niveau qui produisent la meilleure vulgarisation. Les Jacquart, Monod, Reeves, Jacob, sont célèbres pour leurs travaux, mais aussi pour une oeuvre de vulgarisation qui dépasse la simple diffusion d'informations à des publics non savants en répondant à des interrogations plus générales et plus profondes.

## **b- Un contexte spécifique**

Les discours produits sont marqués à la fois par les lieux où ils s'élaborent, par ceux où ils s'échangent et par ceux où ils sont reçus. Ces contextes de production, de diffusion et de réception investissent le fonctionnement discursif. De même les positions sociales des récepteurs et producteurs, les motivations des uns et des autres, les enjeux de la communication... on pourrait allonger la liste. Mais qu'on appelle cet ensemble "conditions sociolinguistiques", "dimensions pragmatiques" ou "extralangue", on doit l'examiner si l'on veut faire de l'analyse de discours, c'est-à-dire parvenir à traiter du rapport entre faits linguistiques et faits extralinguistiques.

### - Qui reçoit ? De la bonne volonté culturelle à la volonté de culture.

Les récepteurs du DV peuvent être caractérisés, dans une approche sociologique, comme un public qui, doté d'une culture scolaire de niveau moyen, se recrute dans les classes moyennes. Objets de multiples interprétations et de questionnements permanents, ces consommateurs des revues de vulgarisation sont, selon une opinion courante, identifiés comme présentant une bonne volonté culturelle. Purs produits de l'école, ils tendent vers un statut que l'institution ne leur donne jamais : de l'enfant vers l'adulte, de l'amateur vers le spécialiste.

"Par les actions d'inculcation et d'imposition de valeur qu'elle exerce, l'institution scolaire contribue à constituer la disposition générale et transposable à l'égard de la culture légitime qui, acquise à propos des savoirs et des pratiques scolairement reconnus, tend à s'appliquer au-delà des limites du "scolaire", prenant la forme d'une propension "désintéressée" à accumuler des expériences et des connaissances" (P. Bourdieu, 1979).

De Hoggart à Bourdieu, on a vu dans le lecteur des couches moyennes un autodidacte assis entre deux mondes, entretenant un rapport naïf avec la science, ayant une vue sacralisée et lointaine de la culture légitime. Sa tentative d'appropriation était considérée comme une utopie produite par le décalage entre les espérances scolaires et sa place sociale. L'optique du discours vulgarisateur comme simplification d'un discours savant va dans le même sens. Elle propose une vision de la diffusion de l'information de haut en bas dans laquelle le sujet, hormis le savant ou le politique, n'a aucune autonomie, puisqu'on lui dénie la capacité à saisir les phénomènes dans leur complexité. Pour prendre le contrepied de cette position, on pourrait dire au contraire que la lecture de la presse de vulgarisation constitue un acte de qualification spécifique qui ressemble plus à une émancipation qu'à une inascarade à la Jourdain. Certes les DV s'adressent aux profanes, mais qui ne l'est pas hors de son domaine ? Ils s'adressent donc à tous.

Parce qu'elles sont en position médiane dans les rapports de force, prises en tenaille, les classes moyennes sont aussi le lieu où peut naître la mise en cause de cet enfermement. Ce qui est à l'origine d'aspirations culturelles où le questionnement et la critique sont présents. A travers la recherche que font les couches moyennes du label scientifique, les sociologues avaient avant tout perçu la canonisation des instances scientifiques légitimes. Mais, avec l'apparition et le développement d'une culture para-scientifique (astrologie, para-psychologie, etc...), le rapport se modifie, les croyances changent, la science légitime est critiquée. Ceci se traduit à la fois par une régression idéologique et une prise de pouvoir, paradoxe à la mesure des mutations sociales de notre temps. On peut donc aujourd'hui émettre l'hypothèse suivante : non seulement ces couches moyennes veulent être informées du développement des connaissances scientifiques, mais elles revendiquent aussi un droit de regard, une proximité (une démocratisation ?), une science à leur mesure.

Concernant le jeune public des revues de vulgarisation, il faut signaler que les études donnent des renseignements qui contredisent l'idée d'un lecteur

essentiellement profane puisque les lycéens et les étudiants à vocation scientifique et technique sont sur-représentés dans les statistiques (Boltanski, Maldidier, 1977). D'une manière générale, il y a un malentendu sur la lecture des jeunes : on la croit pauvre non seulement en fonction d'un niveau technique jugé insuffisant, mais aussi à cause du choix des textes et de préférences.

"Ce qui est finalement important de noter, c'est que ces choix présentent une évidente cohérence et qu'ils se situent bien dans ce qu'on connaît des pratiques sociales générales. La question demeure de comprendre pourquoi l'école résiste autant à ces pratiques, enferme la lecture dans un rapport particulier, littéraire et presque universitaire, rejetant ainsi en dehors d'elle des comportements réels et sélectionnant progressivement les élèves sur un type de rapport à l'écrit socialement très marqué et très limité" (La lecture au collège, résultat d'une enquête sur 16.005 élèves de collèges, rapport AFL/INRP, juin 1986, p.15).

#### **- Qui produit ? La socio-diffusion de la science ou la fabrication de l'air du temps.**

Les médias sont, comme l'école, l'un des lieux essentiels où le pouvoir concrétise, par la parole, par le symbole, sa propre définition du social. Par l'intermédiaire des "médiateurs", la connaissance que la société se donne d'elle-même lui est retournée, cette représentation devient partie de sa réalité et contribue à la transformer. Les professionnels de la communication sont parfaitement conscients de ce rôle ; les tenants de tout pouvoir aussi, qu'ils soient politiques ou scientifiques. Dans ce dispositif, le vulgarisateur joue un rôle non négligeable puisqu'il est à même de choisir et de mettre à la portée du grand public des secteurs entiers du savoir, de l'idéologie. Il est un acteur essentiel de la sociodiffusion de la science.

Parmi les médiateurs de la science, il nous faut distinguer différents locuteurs, différentes stratégies.

#### **- Les scientifiques eux-mêmes.**

Quel est donc pour eux la nature de l'enjeu de la "diffusion" de la science ? Elle est à la fois économique et socio-culturelle. Les scientifiques ont intérêt à ce que leurs travaux soient reconnus par les pairs et connus du plus grand nombre, tout en préservant bien entendu leur autorité et leur territoire.

"On peut se demander quel est le statut réel des stratégies d'exposition (recherche de toutes les occasions et explorations de tous les canaux potentiels de diffusion afin de faire connaître au plus grand nombre les résultats de ces travaux). Nous ne sommes pas loin de penser que la capacité de popularisation représente un volet complémentaire mais indispensable" (D. Jacobi, 1988).

La recherche de l'appui de l'opinion publique fait que la distance entre la science et la connaissance vulgarisée est moins grande qu'il n'y paraît. On ne peut par conséquent solliciter de manière implicite ou symbolique les lecteurs de

publications vulgarisées sans que ceux-ci en retour ne transforment la science. L'activité de recherche ne vise pas à produire de la connaissance pure, mais à répondre à des demandes sociales :

"Bref, on pourrait dire que le cognitif secrète du social et que le parcours de l'intertexte est un bon révélateur de cette intrication entre des sphères parfois soigneusement distinguées" (B. Schiele et D. Jacobi, 1988).

#### - Les professionnels des médias

Parce qu'ils participent à divers niveaux à l'organisation de l'activité économique, à la conception, à la mise en œuvre et à la mise en scène du quotidien, les spécialistes de la communication appartiennent à ces couches sociales qui tentent de conquérir autonomie, reconnaissance et participation aux décisions.

A côté d'une élite scientifique investie de pouvoirs liés à sa compétence, on a sous-estimé, en le limitant à une fonction de compilateur-traducteur, le pouvoir réel du vulgarisateur de presse et son statut d'auteur.

Nous n'analyserons pas ici en détail l'accès à l'indépendance des journalistes vis-à-vis de l'intelligentsia universitaire, littéraire ou scientifique. L'étude que R. Debray a consacrée au pouvoir intellectuel en France ou les diverses approches de P. Beaud, sont représentatives de la prise de conscience de la pensée autonome produite par les techniciens de l'événement.

"A cette "télévision d'enquête" va succéder, dès le milieu des années soixante, une "télévision d'examen". En 1969, Pierre Desgraupes déclare : "Nous tournons radicalement et résolument le dos à ce qui était notre attitude mentale et notre manière d'approcher les choses pendant dix ans. "Cinq colonnes" étaient entièrement conditionnées par l'événement ; ce n'est pas la même chose que l'actualité. Notre sommaire était commandé par des événements qui ne dépendaient pas de nous, bien entendu. Ce que nous quittons avec le style "cinq colonnes", c'est ce que j'appellerai la servitude de l'événement. Désormais notre sommaire sera commandé par l'analyse que nous ferons du monde". A. de Sédouy, autre producteur de magazines d'information, affirmait deux ans plus tôt : "Ce que le téléspectateur désire maintenant, c'est comprendre le monde. L'information doit plus "expliquer" que "montrer" (P. Beaud, 1984)".

Ces quelques exemples montrent combien il est difficile d'avoir une vision homogène du producteur de DV. Le scientifique qui écrit dans une revue comme *La Recherche*, lue par un public "avancé" et par les chercheurs eux-mêmes, n'aura pas la même stratégie d'écriture que le journaliste qui s'adresse aux lecteurs de *Tout l'univers*. Cela fait mieux comprendre une des grandes difficultés de l'analyse du DV comme traduction du DS : quels sont les textes-sources utilisés par le vulgarisateur ? L'idéal serait de pouvoir comparer corpus-source et corpus-cible. Mais comment effectuer un tel recueil ? La disparité ici est immense. Le scientifique-vulgarisateur ne se réfère pas obligatoirement à des textes précis et peut globalement renvoyer à une communauté de pensée

scientifique ; le journaliste n'a pas forcément eu affaire à des discours primaires et peut construire son discours à partir de sources diverses qu'il compile et transforme. Alors que peut l'analyse de discours ?

### III- ANALYSE DE DISCOURS ET TYPOLOGIE

La disparité étant grande et les stratégies diverses, l'analyse comparative ne peut fonctionner que sur des cas contrastés. C'est pourquoi nous faisons le choix ici d'écartier les cas limite, par exemple le scientifique vulgarisant sa propre recherche ou le journaliste réduisant son propos au strict compte-rendu. Les cas les plus fréquents sont représentés par une activité d'écriture spécifique, l'activité de vulgarisation étant extérieure à l'activité de recherche. Le journaliste scientifique, par exemple, ne travaille jamais sur l'objet même de la science, mais sur des discours concernant cet objet. Discours produits par les scientifiques eux-mêmes ou par d'autres vulgarisateurs. Cependant l'essentiel n'est pas de savoir si son discours est second, troisième, dixième, mais de considérer qu'il n'est pas du discours ancré directement sur une pratique scientifique. Quels sont donc les effets discursifs de cette spécificité ? Nous en retiendrons quatre que nous exposons séparément, mais qui, en fait, s'articulent très étroitement les uns aux autres.

#### a- Le statut du discours rapporté

L'activité de citation d'abord est considérée comme une marque essentielle de cette extériorité. Effectivement, mais à condition qu'il s'agisse de citations explicites (guillemets, nom de l'auteur, ouvrage de référence...), d'extractions directes de segments de texte à un discours source et non d'allusions furtives fondues dans le DV. On sait que tout discours intègre des références à d'autres discours et que les effets de polyphonie sont plus ou moins transparents. Le DD traditionnel, par exemple, a tendance à gommer les effets d'interdiscours au nom de l'universalité et de l'intemporalité de ses propos. Par contre, les DS et DV s'inscrivent dans l'Histoire, dans la temporalité et marquent cet aspect par des citations explicites. Ce sont cependant les réflexions concernant le discours rapporté qui nous semblent les plus opératoires pour définir le DV. Nous renvoyons aux travaux de B. Gardin pour souligner que tout discours est à la fois rapporteur et rapporté :

"Rapporteur au sens : répondant toujours à un autre discours et prévoyant un autre discours, il contient toujours une analyse de ces autres discours (nous renvoyons sur ce point à Volochinov). Nous pensons aussi que tous les discours sont des discours rapportés : c'est toujours à l'intérieur d'institutions possédant des règles précises qui déterminent qui peut parler, sur quel thème, à quel moment...que les discours sont produits, on peut donc considérer que tous les discours se trouvent enchâssés dans des systèmes rapporteurs" (Gardin, 1976).

Si nous nous basons sur ces définitions, nous pouvons dire que le DS qui présente une analyse des autres discours, une réponse à ceux-ci et des considérations sur les discours possibles et à venir, relève essentiellement de la catégorie "rapporteur" ; par contre, les DD et DV qui érigent au niveau de la vérité ou du débat les propos des scientifiques relèvent essentiellement de la catégorie "rapporté". L'extériorité du DV par rapport à la pratique scientifique en fait donc essentiellement un discours rapporté, ce qui entraîne chez le producteur de ce discours une activité de commentaire plus que d'analyse, alors que le DS présente la situation inverse. L'activité de commentaire se double volontiers de pratiques argumentaires, le vulgarisateur pouvant aussi vouloir défendre une opinion personnelle comme on va le voir dans l'exemple suivant.

Voici le déroulement discursif d'un article de vulgarisation paru dans **Science et Avenir** concernant les maladies sexuellement transmissibles (n°473, 1986) et qui présente quatre séquences successives : l'information/le commentaire/le débat/le récit.

- Après avoir donné une série d'informations sur le mode du "ils" :

"Ils étaient cinq seulement le 5 juin 1981 à Los Angeles à présenter une maladie inhabituelle, à l'issue apparemment fatale... Selon le centre de contrôle des maladies d'Atlanta... L'Europe, pour l'instant... C'est donc le SIDA qui en 1986 tient en haleine les médias... La dernière semaine de juin réunit à Paris...près de 3.000 experts internationaux des MST..."

- Le journaliste commente, se faisant historien, l'idée qu'il s'agit là d'un nouveau péril, d'une forme d'épidémie des temps modernes :

"En réalité, les maladies sexuellement transmissibles existent depuis la nuit des temps... Depuis Adam et Eve... Moïse... Jésus-Christ... Aristote, Platon, Galien, Hippocrate..."

- Puis présente les termes d'un débat sur les origines des MST :

"Deux théories s'affrontent encore aujourd'hui. La première, uniciste, fait remonter les premières traces à la préhistoire. Pour ses partisans... Ce qui conduit à donner des arguments à la seconde théorie...qui affirme que la syphilis était totalement inconnue avant la découverte des Antilles par Christophe Colomb..."

- Et se lance ensuite dans une longue narration historique, caractérisée par les manques temporels :

"Le 2 août 1492, Christophe Colomb quitte Palos... C'est 1494 qui sera l'année charnière... Dès lors la maladie se propage... En 1495... En 1497... En 1498... En 1502 va commencer le premier trafic d'esclaves noirs...etc"

- Enfin, le journaliste, pour conclure, reprend le commentaire qui lui avait permis les développements polémiques et narratif :

"Aujourd'hui les maladies vénériennes réapparaissent sous un nouveau nom...MST. Sous d'autres formes, en d'autres lieux, mais le problème n'a pas fondamentalement changé...".

#### b- Le statut énonciatif du vulgarisateur

L'auteur d'un DS est absent de son texte car l'écriture de la science se doit d'être "le reflet d'une recherche impersonnelle de l'esprit" (Bally, 1951). Il s'agit donc d'éliminer les mouvements affectifs et personnels de la pensée. L'auteur s'efface et la science semble se parler seule. Le DS se présente comme un "langage déshumanisé" (H. Rafalovitch, 1983), l'effacement du sujet énonciateur et l'évincement de l'agent humain y étant la règle : d'où l'utilisation massive des tournures passives (l'analyse a été réalisée l'an dernier, cette expérience est décrite dans de nombreux ouvrages...), du texte comme sujet s'exprimant (cet article défend l'idée que, il apparaît que, il est certain, on peut penser...). Le DS emploie préférentiellement le "nous" représentatif de la communauté scientifique, le "je" n'apparaissant que pour marquer une prise de position personnelle. Le nous-chercheur signifie que l'auteur du texte est l'un des acteurs de la recherche présentée, le récepteur pouvant alors penser que le spécialiste sait de quoi il parle. Voici un exemple d'alternance je/nous dans le DS.

"Pour représenter graphiquement ces décalages entre productions concrètes et linéarité des syntagmes, nous avons proposé d'adopter des procédés plus adéquats que l'écriture selon une ligne graphique continue... nous proposons de la disposer sur un axe vertical... nous avons appelé bribe tous les phénomènes de ce genre... je n'ai jamais rencontré de bribes de ce genre..." (C. Blanche-Benveniste, DRLAV n°36-37, p. 132 à 134).

En ce qui concerne le DD traditionnel, il est essentiellement un discours du "on", l'enseignant ou l'institution enseignante ne faisant pas partie de ceux dont on présente les résultats ou idées. C'est le "on" du savoir, des connaissances qui ne se discutent pas, de la science légitime. A côté de ce "on" apparaît de temps en temps un "nous" collectif englobant enseignants et enseignés. Voici un exemple de l'alternance on/nous :

"Fixons maintenant le troisième paramètre à une certaine valeur,  $p_3 = a$  par exemple, et faisons varier les deux autres... La figure donne trois possibilités ; on constate que, si  $a=0$  est la valeur choisie pour le paramètre  $p_3$ ... Or, si l'on ne fait varier que  $p_1$  et  $p_2$ ,  $p_3$  étant fixé, on n'a que deux paramètres extérieurs à agir sur le système, et la théorie nous dit qu'on devrait observer des plis..." (I. Ekeland, Le Calcul Imprévu, Les figures du temps de Kepler à Thom, Ed. du Seuil, p.120).

Dans le DV, un "nous" se produit aussi par moments qui renvoie à une collectivité supposée réunir fictivement le vulgarisateur et le public et opposée aux scientifiques. Ce nous porte-parole d'une communauté indéterminée regroupant les curieux de la science et dans laquelle est inclus l'énonciateur-

vulgarisateur, s'oppose dans le texte à un "ils" représentant les producteurs scientifiques, les chercheurs, les savants, les praticiens... tous ceux qui proposent des analyses, des explications du monde et tous ceux qui s'en servent et renvoient à notre expérience quotidienne. Voici donc un exemple de cette alternance nous/ils :

"Aujourd'hui, grâce au laser, nous pouvons voir des photographies en relief : les hologrammes. Demain, cela permettra de produire un cinéma en trois dimensions : les acteurs auront l'air de vouloir sortir de l'écran, et nous, dans la salle, nous aurons encore davantage l'impression de vivre réellement les scènes du film... Aujourd'hui, les hommes savent maîtriser un type d'énergie nucléaire, l'énergie de la "fission nucléaire". Mais les chercheurs scientifiques du monde entier voudraient parvenir à réussir sur la terre ce qui se passe dans cette grosse boule en feu qu'est le soleil... Or, sur la terre, nous possédons beaucoup d'hydrogène, dans l'eau des océans par exemple. Cet hydrogène pourrait être utilisé pour fournir de l'énergie. Les savants y travaillent déjà : avec un tout petit morceau d'hydrogène congelé, sur lequel ils concentrent plusieurs rayons laser, ils espèrent pouvoir chauffer l'hydrogène à une température de plusieurs millions de degrés. Ainsi arriveront-ils peut-être un jour à réaliser ce qui se passe tout naturellement et depuis longtemps dans le Soleil et dans les étoiles..." (Okapi, n° 356, "Dossier scientifique : Les secrets du laser", p.10).

On aurait ainsi la schématisation suivante :

DS = nous/je	avec un "nous" dominant,
DD traditionnel = nous/on	avec un "on" dominant,
DV = nous/ils	avec un "ils" dominant.

Si le DS est un discours du "nous", le DD traditionnel du "on" et le DV un discours du "ils", un aspect important du point de vue dialogique oppose le DV aux DS et DD : la présence du "vous" qui interpelle de façon directe le lecteur du texte et qui place le DV dans un contexte dialogique beaucoup plus explicite que celui des autres discours considérés. Pour continuer à citer le dossier d'OKAPI sur le laser, on trouve, par exemple, le texte suivant :

"Chez vous, il y a des prises de courant partout... Demain, grâce aux fibres optiques, vous aurez encore d'autres prises... En 2005, de nouvelles prises seront installées sur les murs de vos maisons. Elle modifieront profondément votre vie quotidienne et votre manière de vivre. Elles vous permettront d'être relié à la fois à l'image et au son... Vous aurez de multiples chaînes de télévision..." (p.8).

Que ce soit par l'interpellation directe du lecteur ou par la mise en scène de personnages dialoguant - l'un de ces personnages jouant le porte-parole du public - le DV se signale par un souci de représentation du dialogue :

"Si le dialogue n'est pas la règle du discours de vulgarisation scientifique, il en réalise cependant la forme énonciative exemplaire, intégrant à l'énoncé lui-même une image de ce que l'on considère généralement comme ses conditions de production" (MF. Mortureux, 1988, p.128,129).

### c- Le statut de la polémique

Nous en avons déjà parlé à propos de l'activité de commentaire. Pour poursuivre la réflexion, nous nous référons à quelques analyses concernant la typologie des discours :

"J. Dubois fait ressortir la possibilité pour nos études de considérer le discours didactique, produit de l'activité cognitive, comme invariant de base : il se caractérise par l'absence de problèmes d'énonciations spécifiques : elle peut avoir été dite par X ou Y. Ce discours didactique servira d'invariant par rapport auquel on devra formuler les différentes règles qui permettront de construire autour de lui les autres discours. Contrairement au discours didactique, le discours polémique falsifie une thèse opposée. Le discours scientifique en est un bon exemple ; il vérifie sa thèse par falsification de la thèse adverse. J.B. Marcellesi propose de faire intervenir la notion d'échanges : ou le locuteur envisage l'échange, ou il envisage la répétition de son discours. Tant qu'il s'agit de répéter, même sous la forme du dialogue, on est dans du discours didactique ; quand l'interlocuteur peut apporter une information que le locuteur acceptera ou réfutera, le discours peut être polémique" (L. Guespin, 1971).

Alors que le DD traditionnel a pour fonction d'exposer des savoirs et d'écartier les doutes en privilégiant une science construite plutôt qu'une science en train de se faire, le discours polémique a pour fonction de casser les stéréotypes, de mettre à jour les contradictions. Cette dimension iconoclaste est commune aux DS et DV, à ceci près que le scientifique présente/falsifie/nuance une thèse différente ou adverse pour situer/éclairer/défendre la sienne, alors que le vulgarisateur livre dans l'intérêt de son public un point chaud "en débat". Il ne s'agit pas seulement pour le vulgarisateur de répéter, ni même seulement de réénoncer, mais aussi de mettre en scène le débat et d'y inclure le public. N'étant pas partie prenante dans la fabrication du discours scientifique, il peut mettre en scène le débat, présenter les arguments des uns et des autres, inviter le lecteur au questionnement. De cette façon, ce dernier se sent pris au cœur des discussions et investi d'un autre statut puisque s'instaure un jeu de connivence entre les acteurs, acteur-producteur et acteur-lecteur.

### d- Le statut de la narration

Un texte est un vouloir faire croire des vérités. Qu'en est-il pour les trois types de discours considérés ? Avec le texte didactique traditionnel, c'est l'apprentissage d'une vérité non contestable, une vérité prouvée donc devenue évidente, une vérité légitime. En ce qui concerne le texte scientifique, nous entrons dans le domaine de la recherche, de l'argumentation, de l'établissement de vérités nouvelles à faire admettre par les pairs. La vérité du discours de vulgarisation quant à elle est insérée dans l'espace quotidien du lecteur, elle est réinvestie dans son environnement, dans ses échanges avec les autres. C'est une vérité opératoire.

"Du texte lu, surgit la règle d'usage de notre quotidien. Nos pensées/actions s'articulent sur la base des modes d'emploi codés dans le texte, dans l'infinité des formes qu'il prend... Les textes du quotidien (du journal du matin au polar du soir) sont les guides et les mains-courantes de l'expérience ponctuelle de leur lecteur. Qui lit s'appuie pour vivre de/dans ce qu'il lit" (C. Grivel, 1986, p.10).

D'où l'importance de la narration dans le DV. D'une façon générale, tout récit qui raconte "ce qui se passe" (ou ce qui s'est passé) institue du réel. Qu'il soit un récit scientifique, vulgarisateur ou pédagogique, il tire son autorité de se faire passer pour le témoin de ce qui est. Qu'est-ce que le lecteur pourrait opposer au discours qui lui dit ce qui est ? Comme l'affirme Michel de Certeau à propos de l'histoire, il lui faut consentir à la loi qui s'énonce en termes d'événements. Sous cet angle, le discours savant ne se distingue pas de l'information quotidienne. Il participe au système qui organise par des "histoires" la communication sociale et "l'habitabilité" du présent. Le livre ou le film documentaire, d'une part, le journal imprimé ou télévisé, d'autre part, ne se différencient qu'à l'intérieur d'un même champ, constitué par l'innombrable des récits qui racontent et interprètent les événements. Ces discours fournissent à tous des références communes. Ils forment l'armature de "notre" histoire.

"Le récit qui parle est injonctif. Il signifie comme on signifie un ordre. A cet égard, l'actualité (ce réel quotidien) joue le même rôle que la divinité de jadis : les prêtres, les témoins ou les ministres de l'actualité la font parler pour ordonner en son nom. Désormais les chiffres et les données tiennent lieu de ces "secrets révélés". La structure est la même : elle consiste à dicter interminablement, au nom du réel, ce qu'il faut dire, ce qu'il faut faire. Et qu'opposer à des "faits" ? La loi qui se raconte en données et en chiffres constitue notre orthodoxie, un immense discours de l'ordre... Bien plus, ce récit est efficace. En prétendant raconter du réel, il en fabrique. Il est performatif. Il rend croyable ce qu'il dit, et il fait agir en conséquence" (M. de Certeau, 1987).

Les médias organisent la réalité, délimitent, parmi les idées qui circulent, qui sont en compétition, qui se construisent, celles qui sont ascendantes, celles qui sont à venir. L'innovation, l'information nouvelle ont besoin de s'ancrer sur du déjà connu. Le problème de la vulgarisation réside dans la cohabitation, la complémentarité du narratif et de l'informatif.

Dans une étude que nous menons sur la revue *L'Argonaute*, nous montrons l'hétérogénéité des textes de vulgarisation, mais aussi la dominance narrative de ceux-ci. En effet, dans cette revue pour jeunes, le récit et la causalité événementielle permettent de faire progresser l'information scientifique au rythme de l'intrigue humaine. En structurant les contenus sous une forme narrative, le DV peut recontextualiser les notions scientifiques, les situer dans du déjà connu.

"La substitution d'une trame narrative au contexte relationnel assure l'articulation et la cohérence de ces mêmes notions sans avoir à recourir à l'arsenal conceptuel qui les fonde. En fait, les informations sont subsumées par la forme narrative. Celle-ci relocalise les agrégats décontextualisés d'informations

en les présentant comme événements narratifs. A l'implication réciproque des contenus scientifiques succède l'alternance des rôles narratifs. La forme narrative investit le message vulgarisateur et participe à son intelligibilité" (B. Schiele et G. Larocque, 1981).

### En guise de conclusion

Comme dans toute tentative typologique, ce sont, selon la terminologie de J.P. Bronckart (1987), des discours "polaires" que nous définissons, des cas présentant des configurations textuelles très contrastées. Il est bien évident que quantité de textes sont beaucoup plus hétérogènes et se présentent sous des formes "intermédiaires" dans lesquelles le didactique, le scientifique et la vulgarisation ne se laissent pas facilement cerner. Cependant, les considérations précédentes nous permettent de tenter une typologie et de situer le DV entre le DS et le DD traditionnel, il partage en effet :

- avec le premier la catégorie du discours polémique et de la temporalité,
- avec le second la catégorie du discours rapporté et du dialogue.

Typologie à discuter et à mettre à l'épreuve des textes.

### BIBLIOGRAPHIE

C. BALLY, *Traité de stylistique française*, Klincksieck, 1951.

J.C. BEAUNE, "La vulgarisation scientifique : L'ombre des techniques", *Vulgariser la science, le procès de l'ignorance*, coll. Milieux, Champ Vallon, 1988.

P. BEAUD, *La société de connivence*, Aubier Montaigne, 1984.

L. BOLTANSKI, P. MALDIDIER, *La VS et son public*, CSE EHESS, 2t, 1977.

P. BOURDIEU, *La distinction*, Ed. de Minuit, 1979.

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

E. CHARMEUX, "Construire la notion de variation dès les premiers apprentissages", dans *Repères* n°71, "Construire une didactique", NRP, 1987.

M. DE CERTEAU, *Histoire et psychanalyse, entre science et fiction*, Gallimard, 1987.

B. GARDIN, *Langages* n°41, "Typologie du discours politique", 1976.

C. GRIVEL, "La société des textes", *Littérature*, n°63, 1986.

L. GUESPIN, *Langages* n°23, "Le discours politique", 1971.

- D. JACOBI,  
"Diffusion et vulgarisation des savoirs scientifiques", *La pensée*, n°246,  
1985.  
*Langages* n°45, "Formation des discours pédagogiques", 1977.  
*Langue française* n°64, "Français technique et scientifique", 1984.
- A.M. LOFFER-LAURIAN, *Etudes de linguistique Appliquée*, n°51, "Les discours scientifiques", 1983.
- M.F. MORTUREUX, *Langue Française*, n°53, "La vulgarisation", 1982.
- A. PAGES, Intervention à la table ronde : "Grandeur et servitude des auteurs de manuels", *Le Français Aujourd'hui*, n°63, 1983.
- H. RAFALOVITCH, *Etudes de Linguistique Appliquée* n°51, "Les discours scientifiques", 1983.
- H. ROMIAN, "Aux sources des savoirs à enseigner : Traditions scolaires, pratiques et sociales, référents théoriques" dans *Repères* n°71, "Construire une didactique", INRP, 1987.
- P. ROQUEPLO, *Le partage du savoir, science, culture, vulgarisation*, Seuil, 1974.
- B. SCHIELE, G. LAROCQUE, "Le message vulgarisateur", *Communications*, n°33, 1981.

X X X

N.D.L.R. Nos lecteurs auront noté que le D.D. auquel réfèrent les auteurs renvoie à l'un des schémas didactiques possibles, essentiellement normatif, à l'exclusion d'autres : aléanormatif, plurinormatif ou plurinormaliste, pour reprendre la distinction du Groupe "Variations", telle qu'elle est présentée par C. Vargas dans l'article liminaire de ce numéro. La variation des discours didactiques n'était pas, il est vrai, le propos des auteurs, qui nous ouvre, ceci étant, une piste de recherche importante : quels D.S., quels D.V. sont utilisés de manière privilégiée, par quels discours didactiques ?

Dans le Courrier de "Repères"  
Revue... des revues.

### CAHIERS PEDAGOGIQUES

. n°262, mars 1988

Dossier : "EPS : une nouvelle donne"

Glané dans le sommaire :

"Outils de formation" - "Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème", (Ph. MEIRIEU). "La rénovation des contenus" - "Renouveau de la pensée didactique en E.P.S. (Ch. AMADE-ESCOT) - "La formation continue des enseignants, outils d'innovation (R. COUSTY)...

. n°263, avril 1988

Dossier : "Le travail autonome"

. n°264-265, mai 1988

Dossier : "Redoublements - Est-ce vraiment utile ?"

Glané au sommaire :

"Outils de formation" : "Aide individualisée" - "Les groupes d'apprentissage : logiques et dérivés (J.P. ASTOLFI) - "Apprentissage, didactique et différenciation (M. DEVELAY)...

### PRATIQUES

. n°58, juin 1968

"LES DISCOURS EXPLICATIFS"

Numéro coordonné par Jean-François HALTE

Au sommaire :

"Points de vue sur l'explicatif" (J.F. HALTE) - "Explicatif et narratif" (A. LECLAIRE-HALTE) - "La gestion des exemples" (D. COLTIER) - "Pour une didactique de l'explicatif" (D. BRASSART, I. DELCAMBRE) - "L'explication d'un jeu (D. BRIXTE, A. RETORNAZ) - "Les explications d'un délégué (M.C. RIEDLIN) - "Le fonctionnement des nominalisations" (B. COMBETTES).

N B. Il s'agit d'une recherche menée dans le cadre de l'INRP. Voir Repères :

. n°69, 1986 : "Communiquer et expliquer au Collège"

. n°72, 1987 : "Discours explicatifs en classe... Quand ? Comment ? Pourquoi ?"

Numéros coordonnés par J.F. HALTE, responsable du groupe INRP  
"Communication-Collèges".

### LES CAHIERS DU CRELEF

n°25, 1987-2

Université de Franche Comté

"Questionnement pédagogique et texte littéraire"

Coordinateur : Thomas ARON

Au sommaire :

"L'enseignement des lettres et la lettre morte (Une lecture de "La Place") d'Annie ERNAUX (J. ALTOUNIAN) - "Plaisir et travail de lire" (D. ROSE) - "Ordre des occasions et ordre des raisons" (L. PORCHER) - "Questions et questionnaires dans deux manuels scolaires" (M. CHAROLLES) - "Ecriture, littérature, formation" (J.F. HALTE) - "Dispositifs institutionnels et questionnement du texte littéraire au lycée (B. ABRAHAM) - "A propos d'un poème" d'Henri MICHAUX : "Du texte interrogé au texte qui interroge" (Th. ARON) - "Réceptions" (A CHAUVIN)

## DISCOURS SCIENTIFIQUE ET DISCOURS PUBLICITAIRE

### A L'ECOLE MATERNELLE

Pour une didactique incluant les aspects socio-pragmatiques du langage

Jacques TREIGNIER  
Françoise PAUCHET  
Equipe INRP d'Eure et Loir

Le moment matinal consacré à la météorologie est une pratique pédagogique très fréquente dans les classes d'écoles maternelles. La fugacité des observations et des notations qui sont rarement rassemblées et retravaillées, leur isolement au sein de la classe, tendraient à démontrer que la météo est parfois devenue un rite dans ces classes. Ont été perdus de vue les objectifs de cette pratique qui sont, pourtant, à notre avis, de trois ordres :

#### - Dans l'ordre de l'acquisition de savoirs conceptuels

L'observation de l'environnement peut concourir à la construction progressive de la notion de saison empiriquement reliée à des phénomènes plus ou moins fréquents : climat, précipitations, neige, verglas, vent, températures, nuages, ensoleillement...végétation, fruits, fleurs, présence ou non de feuilles, bourgeonnement, coloris etc...

#### - Dans l'ordre de l'acquisition de méthodologies

La pratique "météorologique" peut contribuer à préparer les démarches qui seront ultérieurement celles de la formation de l'esprit scientifique : comment sait-on qu'il a beaucoup plu ?, (hauteur de précipitation dans une boîte étalonnée), comment sait-on qu'il y a beaucoup de vent ?, (déportement par rapport à la verticale d'une bande lestée), etc...

- Enfin, et c'est là l'essentiel de notre propos, dans l'ordre des apprentissages langagiers

En effet, le discours des météorologues est l'un des discours scientifiques présents à l'école maternelle. Comme tel, il emprunte des traits aux discours des géographes et des mathématiciens. Ce discours, nous pensons qu'il présente des caractéristiques du discours théorique au sens où l'entend Bronckart (1985, pages 83 et suivantes) : "On" dit, "on" énonce pour un interlocuteur collectif, on vise une validité générale, le procès langagier est de désambiguïsation, de

dépolysémisation. Il comporte également certaines spécificités propres au discours scientifique ainsi que l'a montré G. Ducancel, (1985, pages 41 à 44), l'énoncé relève du couple vrai/faux, les faits énoncés sont des faits scientifiques. Ce discours se réalise matériellement et socialement en écrits variés, (écrits d'enfants, extraits de journaux, documents professionnels de l'office de la météorologie nationale, (voir annexes) et en textes et séquences textuelles variées, (expositifs, explicatifs, narratifs, prescriptifs, descriptifs...).

Les séquences évoquées ici et réalisées dans les classes de l'équipe INRP d'Eure et Loir avaient pour but de préciser les acquis visés pour les enfants et effectués par eux face au discours météorologique et à ses diverses réalisations présentes dans la classe.

## LE DISCOURS METEOROLOGIQUE

Ce matin, en début d'année, comme à chaque rentrée, dans une classe de Grande Section, (enfants de cinq ans), l'enseignante propose que l'on tienne à jour un calendrier qui permette de se repérer dans le temps : semaine, mois, année scolaire...et de noter tous les événements marquants de la vie de la classe : anniversaires, sorties, vacances, marionnettes, ciné-club, piscine, etc... Les enfants avaient déjà l'habitude dans la classe précédente de tenir un tel calendrier, sur lequel ils notaient également les observations météorologiques les plus immédiates : soleil, pluie, nuages, froid. Ils choisissent donc, cette année, de noter s'il y a classe ou non et le temps qu'il fait.

Une partie des enfants, fidèles aux habitudes passées proposent qu'on invente des symboles pour la carte "météo" de la classe. Un autre leur répond que ce n'est pas la peine puisqu'il y en a déjà à la télévision, dans les journaux. L'enseignante avait déjà remarqué les années précédentes que les symboles inventés étaient très proches de ceux couramment utilisés dans les médias. Un second enfant renchérit : "et moi/mon papa/i travaille à la "météo". En fait, le père de cet enfant travaille à Paris à l'Office de la Météorologie Nationale. Les enfants décident - compte tenu de la suggestion de la maîtresse - de revenir le lendemain à l'école avec tous les documents météorologiques qu'ils pourront trouver. Chacun revient donc le lendemain et les jours suivants, sans qu'aucune erreur se fasse jour - connaissances déjà précises des enfants et/ou action des parents ? - qui avec une revue de télévision (annexe 1), qui avec un journal régional (annexe 2), qui avec un journal national (annexes 3 & 4), qui - et c'est le cas du fils du météorologue - avec des bandes métallisées des "radio-fac-similés" de Météosat (annexes 5 & 6), et d'autres documents professionnels à caractère scientifique (annexes 7 à 9).

Il s'agit là d'une première démarche qui n'isole pas l'école et ses discours spécifiques des autres discours présents dans la société. Ceci ne veut pas dire que les productions "sociales" - elles le sont sans doute - adultes extrascolaires vont servir de modèles. Elles vont prendre un statut didactique de ressources, de références. En effet, et ce sera là un point ultérieur, les enfants vont opérer des

choix dans les matériaux qu'ils ont apportés. Ils vont, ce faisant, produire un discours social, scolaire, d'enfants de Grande Section. C'est en ce sens que nous souhaitons définir la variation langagière au sein de l'école. Il s'agit, en effet, pour nous, de permettre aux enfants, par la production, par l'expérience, et en maternelle par le contact également, d'approcher la variation langagière sous la forme ici présente : nous sommes des enfants de cinq ans qui écrivons pour nous - ou pour d'autres enfants -, dans un lieu spécifique, pour apprendre. La météo scolaire en tant que discours porte bien les caractéristiques d'un discours théorique (interlocuteur collectif par exemple), scientifique (les faits énoncés sont des faits scientifiques), de vulgarisation (on parlera de soleil et non d'ensoleillement, on exclura les courbes isobares), produit au sein de l'école par des enfants (écrit manuscrit, dessiné) pour des enfants, (absence de carte géographique, localisation à proximité de l'école), avec une forte fonction didactique perceptible dans le mode de production du document. La reprise ou l'invention de symboles, le mode de production manuscrite, l'absence de carte géographique, telles sont quelques unes de ces caractéristiques qui apparaissent d'autant mieux aux yeux des enfants que d'autres discours météorologiques avec d'autres fonctions, d'autres enjeux sociaux, d'autres lieux et modes de production sont présents et utilisés dans la classe.

Pour étudier les documents rapportés, les enfants les ont affichés sur un tableau affecté à cet usage et sur lequel on colle tout ce que reçoivent la classe et l'école, tout ce qu'ils apportent. Il s'agit là de la constitution d'un "stock de ressources discursives" dont nous pensons qu'il permet aux enfants de répondre à leurs difficultés : "Comment on va faire ?", "Pourquoi c'est pareil ?", "Pourquoi c'est différent ?", tant au niveau textuel, niveau linguistique qu'au niveau discursif de l'articulation du linguistique et du situationnel. L'enseignante incite, ce jour, les enfants à classer les documents. Son objectif est bien sûr de favoriser les stratégies qui vont faire émerger les ressemblances et les différences. Trois grandes catégories se dessinent :

- ce qui est manuscrit, manifestement produit de façon artisanale,
- ce qui est imprimé, manifestement extrait de journaux divers,
- ce qui est sur support métallisé, manifestement peu connu et réservé aux "spécialistes", tout comme les documents "sybillins" (annexe 8), qui fascineront les enfants. Certains y verront la marque de l'ordinateur grâce au zéro barré "0/".

Les enfants se révèlent très sensibles à la matérialité des documents. La réalisation des discours s'opère pour eux primordialement au niveau des objets sociaux, des écrits. L'approche proprement textuelle ainsi que son articulation sur le situationnel est un objectif pour l'école maternelle. Il s'agit là d'une première approche qui leur permet d'observer - pour agir - ce qui est commun à tous les discours météorologiques et ce qui les différencie compte-tenu des lieux sociaux de production/réception et des publics visés. Bien évidemment, on ne demande pas à des élèves de cet âge de conceptualiser ce qui régit la/les variation(s). Néanmoins, l'équipe d'Eure et Loir fait l'hypothèse que, dans une situation fonctionnelle aux sens psychologique et linguistique du terme, la production, le maniement, l'observation, le contact de discours semblables - ce

sont tous des discours météorologiques - mais variant selon les enjeux sociaux - c'est-à-dire la prise en compte des caractéristiques sociales du public : adulte, non adulte, régional, national - et buts pragmatiques - informer des professionnels, enseigner à des enfants, vulgariser en informant le grand public - favorisent la construction chez/par les enfants de savoirs expérientiels propédeutiques à la construction ultérieure de savoirs opératoires et conceptuels sur la variation.

Ainsi, après avoir opéré ce classement, les enfants cherchent dans un journal local, (*L'Echo Républicain*), les informations météorologiques. Malheureusement il n'y a pas de carte météorologique et l'enseignante doit les aider à retrouver le mot METEO. Déçus, les élèves découvrent un numéro de téléphone et proposent de l'appeler. Deux surprises les attendent. Leur interlocuteur ne répond pas à leurs "allo" et à leurs "oui" phatiques, - il s'agit, en effet, d'un répondeur ! -. Le discours qu'ils entendent leur est complètement incompréhensible. Ils en concluent que ce n'est pas pour eux, que c'est "pour les agriculteurs... et les gens qui travaillent dehors". Ils feront remarquer ultérieurement que "le téléphone parlait comme certains des documents incompréhensibles pour eux apportés par leur camarade, fils d'un météorologue" (annexes 7,1,8). A notre avis, se construisent là, déjà, des savoirs expérientiels qui concourront ensuite à la formulation des notions de discours scientifiques à usage professionnel, par exemple.

Après la phase de comparaison, qui a donné lieu à de multiples échanges, les enfants sont revenus à leur problème initial et ont choisi les éléments qu'ils retenaient et ceux qu'ils éliminaient pour leur propre rubrique météo : symboles, intérêt d'une carte, coloris, etc... Ce tri a permis, de façon très empirique, de mettre en évidence ce dont pouvaient se servir les enfants compte-tenu de leur âge, ce dont on avait besoin pour suivre l'évolution du temps. Ils ont alors fort apprécié la légende de la direction de la Météorologie Nationale (annexe 7), dont les "dessins ressemblent à ceux proposés par eux", sans doute sous l'influence des médias. Le prolongement de l'activité, compte-tenu des objectifs qui sont ceux de l'équipe de recherche, aurait pu se faire vers les variables sociosituationnelles : il aurait suffi que les élèves aient à rendre compte à des correspondants géographiquement éloignés pour qu'il devienne nécessaire d'utiliser une carte de France, de localiser la commune, d'expliciter les symboles etc... et donc de faire varier le discours selon d'autres paramètres situationnels. Le prolongement s'est opéré vers l'utilisation de documents géographiques : carte routière, atlas, photos satellites, etc...

Cette approche didactique de la variation peut se caractériser au niveau des enfants par l'acquisition de méthodes fortement liées aux expériences vécues, à l'acquisition de méthodes de comparaison, d'identification de ce qui est "commun" et de ce qui "varie" ou tout au moins différencie. Cette volonté de comparaison trouve, chez le maître, son fondement dans le concept même de variation en sociolinguistique. Compte-tenu de leur âge, les capacités des enfants ne leur permettent guère - autrement qu'implicitement par l'action (classement), ou la parole à interpréter ("c'est pas pour nous!"), - de fonctionnaliser, de donner une fonction linguistique ou sociolinguistique aux

éléments qui varient (selon les enjeux pragmatiques, les cibles sociales, les lieux de production/réception). Néanmoins, la construction de ces savoirs fortement liés à l'expérience des situations d'interaction vécues nous paraissent avoir un rôle propédeutique indispensable dans la constitution des savoirs ultérieurs dans l'ordre de l'action et de la schématisation (savoirs opératoires) et dans l'ordre de la représentation (savoirs notionnels-conceptuels).

En ce sens, il nous paraît essentiel que toute situation d'interaction en classe ait un enjeu clair et réel pour les enfants. En effet, il ne s'agit pas seulement d'un problème de pédagogie générale, mais comme nous l'écrivions déjà (Treignier, Pauchet, 1987), d'un problème didactique. Car, la dimension sociopragmatique du langage se révèle dans l'articulation du linguistique et du situationnel. Si l'on étudie, manie, analyse, produit/reçoit des messages sans que les composantes de la situation d'interaction soient définies ou prises en compte, on traite les messages en énoncés et les savoirs appris/enseignés sont d'ordre (intra) linguistique, dans le meilleur des cas de l'ordre des caractéristiques textuelles. Si, en revanche, les composantes situationnelles en sont définies et claires pour les enfants selon les modalités qui leur sont accessibles : quelle action, pour qui, pour quel but, etc..., on traite les messages en discours, et les savoirs appris/enseignés relèvent, en outre, d'**interrelations** entre le situationnel et le langagier : ici, éventuellement, les interrelations entre la matérialité des discours météorologiques et leurs enjeux sociopragmatiques. Une didactique de la variation, au sens où nous l'entendons tend donc à modifier les objets d'enseignement/apprentissage à l'école. Ceux-ci, qui sont actuellement quasiment (intra) linguistiques, majoritairement d'ordre intraphrastique, timidement d'ordre textuel, seraient redéfinis comme des **interrelations** entre le linguistique et le non linguistique. L'exemple qui suit illustre notre propos et tente de cerner les limites, dans les apprentissages et la mobilisation des acquis, limites inhérentes à l'âge des enfants.

## LE DISCOURS PUBLICITAIRE

Il est de coutume dans l'école maternelle d'organiser, chaque année, en relation avec une Association de l'École Normale dont c'est la vocation, une exposition-vente de livres pour enfants. L'objectif est triple : faire connaître aux parents de bons livres de littérature enfantine, peu distribués dans le commerce, enrichir par le biais d'une ristourne en livres la bibliothèque centre documentaire de l'école, associer les enfants à une manifestation dont ils sont, dans un but éducatif et des visées didactiques, partie prenante. Cette opération est devenue une habitude de l'école, et les enfants de Grande Section qui y collaborent, y ont déjà assisté quand ils étaient en Petite et en Moyenne Sections. On peut supposer que certains acquis ont déjà été faits qui se réinvestissent ultérieurement.

Cette année, pour la seconde année consécutive, ils proposent à la fois d'informer leurs parents et d'organiser une campagne publicitaire dans la commune. Les enfants séparent bien les fonctions des écrits selon qu'ils vont les porter dans leur cartable ou les afficher, selon que leur public leur est acquis

d'avance ou qu'il faut le séduire. Les lieux prévus pour l'affichage montrent qu'ils ont bien compris un des fonctionnements du discours publicitaire : "Chez les commerçants, sur les murs, les arbres, l'entrée de l'école, sur les voitures des papas... qui apprécieront, dans les carrefours, etc...".

Le mode de production des deux discours est également nettement différencié par les enfants : "On écrit sur une feuille de petit format, à la main, et on photocopie pour la note d'information". On récupère des publicités commerciales qu'on découpe pour réaliser nos publicités. Il faut signaler que si les enfants en ont l'idée, c'est sans doute, en partie, parce qu'ils ont déjà vu leurs aînés opérer ainsi.

L'analyse de leurs productions montre :

qu'ils manient très bien l'implication linguistique (venez à), et iconique (regard),

- qu'ils articulent correctement le texte et l'image (personnages courant dans une direction et slogan "c'est par là l'exposition..."),

- qu'ils sont sensibles aux aspects pragmatiques du discours : taille des slogans, disposition spatiale, taille des images qui ont souvent un rôle attracteur, mais peut-être existe-t-il en ce domaine des effets dus au hasard, à l'incitation de l'adulte qui viennent compléter les choix des enfants ?,

- qu'ils perçoivent implicitement et par expérience sociale la valeur des éléments phatiques : majoritairement les images retenues sont soit des photos de jolies femmes (collants Dim), de bébés (marques de couches-culotte, de lait), de jouets ou de robots (matériel informatique, jouets). On sait que ces éléments phatiques ont des cibles différentes : respectivement masculine, féminine, enfantine. Interrogés sur leurs choix, les enfants qui y tenaient fort ont été incapables de les justifier :

"Pourquoi as-tu choisi cette image ?"

"Parce que !"

Leur réponse, parfois étonnée parfois agacée, laisse à penser qu'ils sont persuadés que les raisons de leur choix tiennent d'une évidence qui n'a pas besoin d'être mentionnée. Ceci étaye notre point de vue : les enfants, selon nous, ont dès l'école maternelle, des savoirs quant à l'articulation du linguistique et du situationnel matériel et social pour reprendre l'expression de Bronckart (1985). Ces savoirs sont mobilisables dans et par l'action, ils forment tout un acquis des élèves qui permettra plus tard la formulation de règles, de régularités.

De même, si certaines images ont été choisies pour attirer le lecteur potentiel, d'autres ont manifestement été retenues parce qu'elles plaisaient aux enfants. C'est le cas de toute une série qui invite les gens à l'exposition "Si ils aiment les histoires de monstres", fruit de goût des enfants pour **Max et les Maximonstres**. Il a été également impossible de discuter avec eux des critères de choix : centré sur la cible ou centré, ici, sur le producteur.

L'attitude des enfants - et leurs productions qui n'ont pas été publiées ici pour des raisons de place, de format et de monochromie -, témoignent, dans l'action, de leurs capacités et de leurs acquis vis-à-vis de l'image et de l'écrit. L'incapacité des élèves de cet âge à expliciter, catégoriser des phénomènes dont ils se servent dans l'action nous conforte bien dans l'idée qu'il y a lieu de favoriser les expériences et la construction de savoirs expérimentiels liées à la diversité des discours.

Les productions "publicitaires" des enfants, lors de cette première manifestation, vont venir augmenter, au sein de la classe, le stock des ressources en discours sociaux extrascolaires et scolaires disponibles. La prochaine fête, exposition, kermesse, etc..., pourra être pour les enfants l'occasion d'évaluer auprès de leurs parents, d'eux-mêmes, des commerçants, l'impact de leurs publicités. Elle pourra également être l'occasion de les reprendre, de les modifier, de les améliorer, voire de les faire varier si le public que l'on vise le justifie : n'inviter que des femmes à une Fête des Mères, etc...

## CONCLUSION

Un consensus didactique semble s'être fait autour de l'importance, pour les apprentissages des enfants, de la diversité des "discours", et de leurs réalisations, présents dans les classes des écoles maternelles. Mais le processus de didactisation de cette diversité constitue un large champ de recherche. L'équipe INRP d'Eure-et-Loir propose donc, de favoriser dans et par l'action la construction par les enfants de relations, fortement liées à cet âge aux expériences, entre le linguistique et le situationnel.

En ce sens, les caractéristiques d'une didactique incluant les aspects socio-pragmatiques du langage nous paraissent, sans prétention d'exhaustivité, être les suivantes :

- l'attention portée à la double fonctionnalité linguistique et psychologique des situations,
- les stratégies de comparaison/différenciation des discours utilisés et produits,
- la mise en relation par les enfants du linguistique et du situationnel, "qu'est-ce que c'est, pour qui, pour quoi faire ?",
- l'articulation non-modélisante des discours sociaux scolaires et extrascolaires,
- la constitution d'un "centre de ressources discursives", propre à la classe et qui pourrait la suivre dans les étapes ultérieures de sa scolarité,
- les démarches de reprise, rejet, modification des discours antérieurement produits, reçus, utilisés.

En ce sens, également, une telle didactique nous semble s'harmoniser avec la genèse langagière de l'enfant. Celui-ci sait, en effet, transgresser les normes sociales en en calculant l'effet avant de conjuguer le futur de façon morphologiquement adéquate. Celui-ci en Grande Section Maternelle reconnaît également l'identité des textes à travers leur fonction : "C'est un catalogue pour acheter", articulant ainsi le linguistique sur le situationnel.

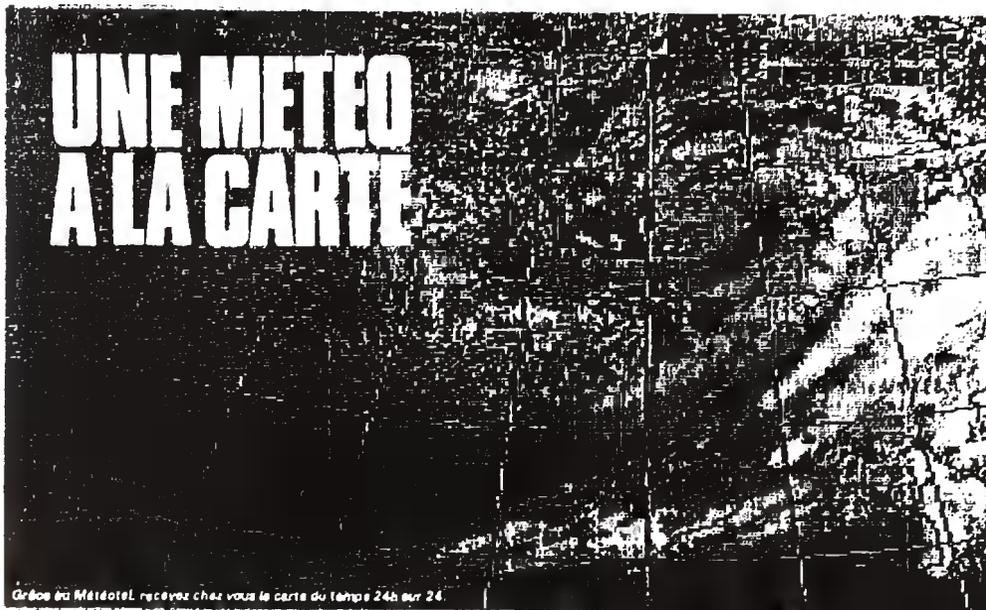
### BIBLIOGRAPHIE

BRONCKART, Jean Paul, et autres, 1985, **Le fonctionnement des discours**, Delachaux Niestlé, Neuchâtel, Paris, 175 pages.

DUCANCEL, Gilbert, 1985, **Lire dans les activités scientifiques, approche linguistique, textuelle et discursive**. Exposé introductif au stage Français et activités scientifiques, Inspection générale, Direction des écoles, CIEP de SEVRES, Document renéoté, 70 pages.

TREIGNIER, Jacques, PAUCHET, Françoise, 1987, "Quels savoirs mobilisés et construits par l'action didactique à l'école maternelle ?", dans *Repères* n°71, Paris, INRP, pages 6-13.

### ANNEXE I = HEBDOMADAIRE T.V.



## ANNEXE 2 : LA REPUBLIQUE DU CENTRE

2 -- SAMEDI 17, DIMANCHE 18 ET LUNDI 19 MAI 1986

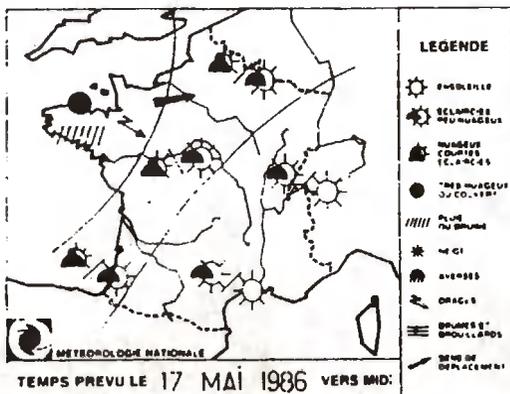
### LA MÉTÉO

Ciel nuageux avec quelques pluies faibles le matin. Amélioration l'après-midi et la journée de dimanche avec une tendance orageuse. Hausse notable des températures

Températures. - Mini, 5,5 à 4 h 45 ; maxi, 13° à 16 heures ; au sol, 1,9°. Relevées à 14 heures : Orléans-Bricy, 12,1 ; Tours, 12,2° ; Châteaudun, 12,2° ; Chartres, 12° ; Bourges, 11,5°.

Vent. - Est-S.E. faible. Insolation du 15 : 5 h 6. Précipitation du 15 : 0,8 mm.

Pression au niveau de la mer. - A 8 heures : 1.015,6 millibars. A 14 heures : 1.015,1 millibars.



### ÉPHÉMÉRIDE

SAMEDI 17 MAI  
137<sup>e</sup> jour de l'année

**SAINT PASCAL BAYLON**, né en 1540 en Espagne, mort dans ce pays à Valence, le 17 mai 1592, il est un des plus grands thaumaturges connus et les miracles qui lui sont attribués ne se comptent plus.

Les Pascals sont généreux et ont de la maturité.  
Couleur : l'orangé, chiffres : le 3 et le 7.

1866 : naissance du compositeur Erik Satie.

1920 : naissance du comédien Raymond Gérôme.

1935 : mort du compositeur Paul Dukas.

1946 : nationalisation des houillères qui deviennent « Charbonnages de France ».

1960 : mort du poète Jules Supervielle.

Le soleil se lève une minute plus tôt à 6 h 09 et se couche une minute plus tard à 21 h 26.

Le dicton : *S'il tonne au jour de Saint-Pascal, sans grêle, ce n'est pas un mal.*

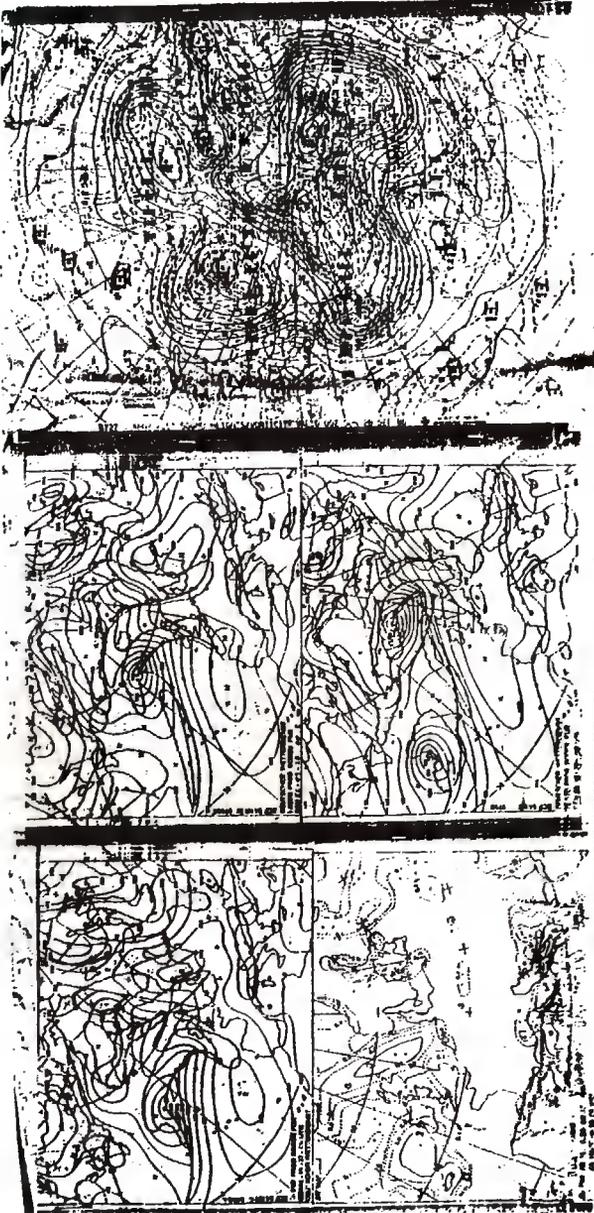




ANNEXE 5 : PHOTO SATELLITE



ANNEXE 6 : DOCUMENTS METALLISES







ANNEXE 9 : PHOTO SATELLITE : LA FRANCE



TIROS N - AVHRR  
Canal visible N 1  
Le 5 Septembre 1979

METEOROLOGIE NATIONALE

**POUR CONSTRUIRE LE CONCEPT DE VARIATION,  
STRUCTURER LES SAVOIRS EXPERIENCIELS DES ENFANTS  
ou...quand la météo vient au service des apprentissages**

Eveline CHARMEUX  
Equipe INRP de l'ENG de Toulouse

**En CE1 : classe de Danièle Sirven ; école mixte de Grenade s/Garonne.**

Dans la région toulousaine, le vent est un compagnon encombrant et fidèle : le célèbre "vent d'Autan" agite les branches, les toitures et les enfants de nombreux jours par an, et durant l'année 1987, particulièrement !

La classe de Danièle a décidé de s'en servir et a bâti un projet autour de lui : construction de girouettes, de manches à air, de cerfs-volants etc... Il restait à construire un anémomètre... Ce projet, bien sûr, a nécessité toutes sortes de documentations, en particulier, sur les moyens de mesurer la force du vent. Les premières recherches ont permis de découvrir l'existence de "l'Echelle Beaufort", dont plusieurs enfants avaient entendu le nom à la télévision, sans être capables de dire de quoi il s'agissait. L'intérêt des enfants s'est alors tourné vers cette "Echelle Beaufort", sur laquelle il fallait trouver des informations. Sur leur demande, le Centre de Documentation pédagogique proche de l'école (un centre d'animation pédagogique est installé à Grenade) leur a ouvert ses portes et les enfants en ont rapporté cinq ouvrages assez différents contenant des informations sur le vent et l'Echelle Beaufort :

- \* l' "Encyclopédia Universalis",
- \* le Gulde "Explo de la campagne", Editions Hachette,
- \* "Le Ciel, l'Air, et le Vent" Editions Jeunesse-Gallimard,
- \* T.D.C. numéro spécial : "le Vent", n°117, octobre 1973,
- \* "L'Echelle Beaufort, d'après les Chroniques de Nam et Loe" par J.Yvart et C.Forgeot, Editions Ipomée.

Il est nécessaire de préciser, au sujet du premier de ces ouvrages, deux points d'ordre théorique :

- En premier lieu, un des présupposés essentiels qui sous tendent notre recherche est que l'autonomie de l'adulte passe par la maîtrise de la documentation scientifique, et donc par l'aisance à utiliser des encyclopédies

sérieuses comme l'Encyclopédia Universalis, ce qui implique une familiarisation précoce avec ces objets adultes. Le recours à cette encyclopédie, dans un CEI, ne doit donc pas étonner, même s'il est de notoriété publique que son emploi est compliqué, y compris pour des adultes... Plus l'emploi est compliqué, et plus il est souhaitable de commencer de bonne heure, avec toute l'aide nécessaire, de façon à dédramatiser précisément cette difficulté. Nous formulons l'hypothèse que cette difficulté rencontrée par des adultes, même cultivés, vient précisément de ce que cet objet n'a jamais été utilisé dans l'enfance. La tâche de l'Ecole n'est pas seulement de structurer l'expérientiel des enfants, elle consiste aussi à l'enrichir !

- En second lieu, et en cohérence avec ce qui vient d'être dit, il va de soi que l'exploration de cet ouvrage ne peut se faire que sous la conduite et avec l'aide de la maîtresse. La maîtresse a donc, avec les enfants, commencé par consulter le Thésaurus, à l'article "Beaufort", qui a donné deux sortes de renseignements :

- \* des informations sur un certain duc de Beaufort, (qui s'est révélé ne pas être le "bon" par la suite !),
- \* l'indication du volume et de la page des informations sur l'échelle Beaufort.

Il ne restait donc plus qu'à demander ce volume, à l'ouvrir à la page indiquée, découvrir toutes sortes de schémas et de signes étranges que l'on ne pouvait guère comprendre (mais dont on a découvert l'existence, à mettre en réserve pour plus tard), tourner les pages à la recherche de ce que l'on voulait, à savoir, l'échelle Beaufort, et photocopier le renseignement cherché.

Il est important de souligner ici la stratégie d'enrichissement de l'expérientiel des enfants : il ne s'agit point de laisser l'enfant démuni face à des objets étrangers, pour le laisser "se débrouiller" tout seul ; il s'agit, en situation motivée, où cette recherche est véritablement nécessaire à un projet réellement assumé par les enfants, de vivre, par l'intermédiaire de l'enseignant, et sans que celui-ci s'érige en modèle, une stratégie de recherche documentaire, menée par un adulte, en adulte, mais sans démonstration ni commentaires, rien de plus qu'un souvenir, qui, de façon variable selon les enfants, va s'ajouter au savoir expérientiel de chacun d'eux.

Ajoutons enfin quelques précisions sur l'ouvrage de J.Yvart et C.Forgeot : c'est un très bel album, publié en 1983, avec le concours au Centre National des Lettres, qui associe de façon tout à fait originale, dans un conte étiologique, les données scientifiques et l'imaginaire poétique. La dédicace en éclaire le propos : "A Sir Francis Beaufort, qui a su entendre par delà les siècles la chanson de Nam et Loe". Le livre est construit autour des douze degrés de l'Echelle, présentes chacun comme un temps de l'histoire de deux enfants, vivant à l'époque "où les hommes savaient voler et nager comme des poissons".

Le premier travail d'exploration de ces ouvrages, destiné à repérer le type d'informations qu'ils peuvent apporter dans le projet qui était le leur, a permis aux enfants de mettre à part, d'emblée, cet album : "Ca a l'air d'une histoire", "Pourtant ça parle bien de l'Echelle Beaufort...", "C'est même dans le titre !" : les quatre autres livres paraissaient des livres "de renseignements", mais celui-là, selon le mot d'un enfant : "On dirait la voix d'un poète...".

Le premier travail a consisté à rechercher dans chacun de ces livres les renseignements précis dont on avait besoin ; cinq documents ont alors été isolés, le dernier, après bien des discussions car tout le livre raconte les divers degrés de la force du vent, et il n'a pas été évident pour tous que le tableau de la première page résumait le tout : l'absence de table des matières qui avait étonné les enfants, habitués à manipuler les livres à partir des sommaires et des tables les a finalement conduits à formuler l'hypothèse que ce tableau remplace en fait cette table : il contient en effet, écrits à la main, des allusions aux principaux épisodes de l'histoire.

Le second travail s'est déroulé sur les photocopies réalisées. L'objectif de la maîtresse était d'approfondir les aspects langagiers de la diversité de présentations constatée, et de faire fonctionnaliser, si possible, cette diversité vers la variation.

La première consigne a consisté à repérer à quels ouvrages correspondait chaque photocopie : autant que faire se peut, on n'utilise de photocopies qu'en relation avec l'ouvrage original. Cette mise en relations n'a du reste pas été évidente pour tous les enfants : il s'agissait de coller sur chaque photocopie une gommette colorée selon un code déterminé en commun.

Puis, les enfants répartis en groupes, ont eu à comparer les divers documents ainsi regroupés, en s'aidant de l'ouvrage d'où ils étaient tirés ; ils ont ainsi distingué trois sortes de documents : 1a, 1b, 1c, qui sont des tableaux à double entrée, comme ils ont l'habitude d'en raconter et d'en reproduire, en sciences ou en mathématiques. Ils ont noté que les catégories ne sont pas tout à fait les mêmes, certaines (Encyclopédia Universalis) portant des abréviations incompréhensibles pour eux, mais certaines formules différentes ont été comprises comme "voulant dire à peu près la même chose" : "effets produits par le vent"/ "observations sur terre"/ "effet du vent au sol" ; le document 1c a été considéré comme "fait pour des enfants", à cause des images, "de la manière d'expliquer" ; un enfant affirme : "on nous dit qui est Beaufort, parce que nous, on ne sait pas, sur les autres on ne le dit pas, parce que les gens qui les lisent le savent déjà !" ; et le document 1d, pas du tout comme les autres, "à cause des écritures, comme quelqu'un qui écrit lui-même, "et puis, c'est comme une histoire, mais qui nous apprend le vent".

La maîtresse a ensuite demandé aux enfants de rechercher sur deux ou trois degrés donnés de l'Echelle, les définitions proposées par chaque document et de les comparer. Il s'agissait de regrouper toutes les définitions rencontrées, à partir d'un découpage et d'un montage, dont le document 2b donne un exemple. Les constats des enfants ont porté d'abord sur les contenus. Ils ont constaté par

exemple que les indicateurs varient à la fois selon les ouvrages, mais aussi selon la force du vent ; la fumée est toujours citée sur les degrés 0 et 1 ; les feuilles et les branches également pour les forces moyennes (3 à 8) ; le linge n'est utilisé que par le Guide "Explo de la Campagne...", "peut-être parce que on le voit à sa maison", dit un enfant.

Puis la maîtresse, demande aux enfants de rechercher, à l'intérieur d'un même degré, "les mots qui veulent dire la même chose, mais qui le disent autrement". Ce travail, par groupes, a abouti à des constats dont voici quelques exemples :

- Force 0 : "monte verticalement" / "monte toute droite" ; commentaire d'un rapporteur de groupe : "Verticalement, c'est pour les grands, nous on comprend mieux quand ils disent "toute droite" ;

- Force 1 : "direction du vent donnée par fumée" / "la direction du vent est révélée par la fumée", l'absence d'article a été remarquée sur le TDC...  
Commentaire du rapporteur : "C'est pour aller plus vite..."

Pour permettre aux enfants d'avoir une trace personnelle de ce travail de groupe, les enfants ont été invités à réaliser individuellement une confrontation de quelques unes des différences constatées (cf. doc.4).

Au terme d'un tel travail, plusieurs points sont à souligner. C'est bien les savoirs expérientiels des enfants qui ont été mis en jeu ici ; d'une part, dans les motivations mêmes de l'activité, ce sont les souvenirs de la Télé, qui ont provoqué la recherche ; et la recherche, ainsi que les constats effectués, ont permis à ces connaissances un peu floues et confuses, de se structurer vers des savoirs opératoires et notionnels ; d'autre part, l'amorce d'étude contrastive des formulations observées dans les documents utilisés, et la mise en relation de ces codages pointés, avec certains enjeux, repérables par les enfants, des situations de communication, a permis une explicitation qui constitue une réelle approche de la fonctionnalisation des choix de codages. Sans doute, en CE1, ne peut-on guère aller loin, mais l'essentiel de la stratégie est déjà là, et surtout, le comportement de recherche, l'attitude de lecture et d'exploration des textes et des informations, la manière "distancée" d'aborder la documentation, sont en place vers l'appropriation future de la variation langagière.

Guide Explo de la Campagne  
document la Hachette

LA FORCE DES VENTS			
Force à l'échelle Beaufort)	Terme descriptif	Vitesse en km/h	Observation sur terre
0	Calme	0-1	Pas de vent ; la fumée des cheminées monte toute droite vers le ciel.
1	Très légère brise	1-5	La fumée est inclinée mais le linge qui sèche est immobile.
2	Légère brise	6-11	On sent le vent sur le visage ; le linge qui sèche remue ; les petites feuilles des arbres bougent.
3	Petite brise	12-19	Le linge qui sèche est fortement incliné ; les petites branches des arbres ne cessent de bouger.
4	Jolie brise	20-28	Le vent balaye les cours et entraîne ce qui s'y trouve.
5	Bonne brise	29-38	Les arbustes se balancent ; le linge est à l'horizontale ; sur les étangs on peut voir de petites vagues.
6	Vent frais	39-49	Les grosses branches des arbres remuent ; le linge est arraché des fils ;
7	Grand frais	50-61	Les arbres de taille moyenne sont agités de la cime à la base du tronc ;
8	Coup de vent	62-74	Le vent secoue tous les arbres et brise les petites branches ; (reste chez toi car il te serait impossible de mettre un pied devant l'autre).
9	Fort coup de vent	75-88	Le vent arrache les tuiles et les ardoises des toits.
10	Tempête	89-102	Les souches des cheminées sont renversées ; les arbres de petite taille sont déracinés ; exceptionnel dans les régions continentales.
11	Violente tempête	103-117	Rarement observée ; à cette vitesse les ravages sont étendus ; les arbres de taille moyenne sont déracinés.
12	Ouragan	118	En général sur la mer ou les côtes. Arrache les toits des maisons et déracine ou brise les très gros arbres. Très rare.

Encyclopaedia Universalis  
document 1b

degré de l'échelle	effets produits par le vent	vitesse		pression (kg/m <sup>2</sup> )
		m/s	km/h	
0	Calme, la fumée s'élève verticalement.	0 à 0,2	< 1	0 à 0,15
1	La direction du vent est révélée par le sens de la fumée mais non par la girouette.	0,3 à 1,5	1 à 5	0,16 à 0,50
2	On perçoit la soufflerie du vent sur le visage. Une girouette ordinaire est mise en mouvement.	1,6 à 3,3	6 à 11	0,51 à 2
3	Les feuilles et les petites branches sont constamment agitées. Le vent déploie les pavillons légers.	3,4 à 5,4	12 à 19	3 à 5
4	Le vent soulève la poussière et les papiers, fait bouger les petites branches.	5,5 à 7,9	20 à 28	6 à 8
5	Les arbustes en feuilles balancent. Des vaguelettes créées se forment sur les lacs ou étangs.	8 à 10,7	29 à 38	9 à 12
6	Les grandes branches bougent. Les fils télégraphiques bougent. L'usage des parapluies devient difficile.	10,8 à 13,8	39 à 49	13 à 20
7	Les arbres entiers sont agités. Il est pénible de marcher contre le vent.	13,9 à 17,1	50 à 61	21 à 30
8	Les petites branches des arbres sont brisées.	17,2 à 20,7	62 à 74	31 à 45
9	Le vent peut endommager les constructions légères (cheminées et ardoises arrachées).	20,8 à 24,4	75 à 88	46 à 60
10	Cas rarement observé à l'intérieur des terres. Graves dégâts aux constructions.	24,5 à 29,4	89 à 102	61 à 85
11	Traès rarement observé. Ravages étendus.	28,5 à 32,6	103 à 117	86 à 120
12	Ouragan.	32,7 et plus	118 et plus	121 et plus

*Échelle anémométrique de Beaufort : la vitesse est la vitesse moyenne du vent au cours d'une période de dix minutes mesurée à une hauteur de dix mètres en terrain plat et dégagé.*

TDC Numéro spécial le vent  
18.10.73  
document 1c

Echelle Beaufort : vitesse des vents.

Degré Beaufort	Effets du vent ou mer	Vitesse (km/h)	Désignation
0	Calme ; fumée monte verticalement	0 à 1	
1	Direction du vent donnée par fumée ; girouettes n'indiquent rien	1 à 5	
2	Vent sensible sur la peau du visage ; feuilles bruissent ; girouette commence à bouger	6 à 11	Brises légères
3	Feuilles et ramures agitées ; pavillons de petite dimension bougent	12 à 19	Petite brise
4	Poussières et papier volent	20 à 26	Jolie brise
5	Petits arbres feuillus balancent ; pelles ridées sur les plans d'eau	29 à 30	Bonne brise
6	Grosses branches se balancent ; fils télégraphiques aillent ; usage du parapluie délicat	39 à 49	Vent frais
7	Grands arbres ploient ; marcher contre le vent devient difficile	50 à 61	Grand frais
8	Vent arrache les ramures ; il déporte les voitures	62 à 74	Coup de vent
9	Légers dégâts aux toitures	75 à 88	Fort coup de vent
10	Arbres déracinés ; gros dégâts aux constructions	89 à 102	Tempête
11	Dégâts importants	103 à 117	Fort tempête
12	Dégâts importants	+ de 117	Ouragan

Document Ic



Force 0 : calme



Force 3 : petite brise



Force 6 : vent frais



Force 8 : coup de vent



Force 10 : tempête

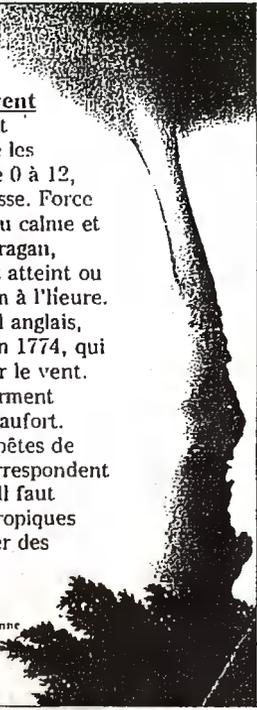


Force 12 : ouragan

La force du vent

On note le vent comme on note les élèves, mais de 0 à 12, suivant sa vitesse. Force 0 correspond au calme et force 12 à l'ouragan, lorsque le vent atteint ou dépasse 120 km à l'heure. C'est un amiral anglais, Beaufort, né en 1774, qui a pensé à noter le vent. Ces chiffres forment l'échelle de Beaufort. Les belles tempêtes de nos régions correspondent au chiffre 10. Il faut aller vers les tropiques pour rencontrer des ouragans de force 12.

La trombe est une colonne d'air chaud qui monte en tourbillonnant et se déplace en détruisant tout sur son passage.



# CALENDRIER DES CHRONQUES DE NAMETLOE

<p><i>printemps</i></p>	<p><i>Automne</i></p>
<p><b>FORCE 0</b> cherté du matin Temps calme</p>	<p><b>FORCES 8</b> les girales se succèdent Coup de Vent</p>
<p><b>FORCE 1</b> cherté du midi remouillage du filin Très légère Brise</p>	<p><b>FORCE 9</b> lutte contre les girales Fort Coup de Vent</p>
<p><b>FORCE 2</b> cherté du soir Plongement dans le galion Légère Brise</p>	<p><i>Hiver</i></p>
<p><b>FORCE 3</b> Absente des pêcheurs Petite Brise</p>	<p><b>FORCE 10</b> impossibilité de voir Tempête</p>
<p><b>FORCE 4</b> le cherté du soir avec pluie, calébruc et vichan Grande Brise</p>	<p><b>FORCE 11</b> le rasage Violente Tempête</p>
<p><i>Été</i></p>	<p><i>Printemps</i></p>
<p><b>FORCE 5</b> la fête de l'inn et du vent Bonne Brise</p>	<p><b>FORCE 12</b> le soir de fête Ouragan</p>
<p><b>FORCE 6</b> pour apothéose, se succède avec les girales Vent Frais</p>	<p><i>Tempête d'équinoxe</i></p>
<p><b>FORCE 7</b> fin de la fête Grand Frais</p>	<p><i>0-05</i></p>

non se br...  
saison...  
plus tard dans la  
saison...  
l'été et l'été

Vents d'ouest bien établis  
floungite. Haut de l'ouest

l'année 1800...  
l'impact...  
l'équinoxe

l'année 1800...  
l'impact...  
l'équinoxe

Temp. journalière  
d'été...  
Temp. journalière  
d'hiver...  
Temp. journalière  
d'été...  
Temp. journalière  
d'hiver...

Temp. journalière  
d'été...  
Temp. journalière  
d'hiver...

Grand Temp. au large  
plus forte  
Vents se succèdent

Temp. journalière  
d'été...  
Temp. journalière  
d'hiver...

Document 2b

7 Les arbres adultes sont agiles. Il est possible de marcher contre le vent

**FORCE 7 fin de la fête**  
*Grand Frais*  
*Les arbres de taille moyenne sont agiles de la cime à la base du tronc.*

7 Grands arbres ploient; marcher contre le vent devient difficile

7 Grand frais Les arbres de taille moyenne sont agiles de la cime à la base du tronc.

**FORCE 8** *fin de la fête*  
*Coup de Vent*  
*Tempête*

Force 8 : coup de vent

8 Les poutres blanches des toits sont brisées.

8 Vent arrache les rainures; il déporte les voitures

8 Coup de vent Le vent secoue tous les arbres et brise les petites branches; (reste chez toi car il te serait impossible de mettre un pied devant l'autre).

11 Dégâts importants

11 Violente tempête Rarement observée; à cette vitesse les ravages sont étendus; les arbres de taille moyenne sont déracinés.

11 Très souvent observé. Ravages étendus

**FORCE 11** *le usage*  
*Violente Tempête*  
*C'est tempête*  
*Non forte*  
*Vents secou*

9 Légers dégâts aux toitures

9 Fort coup or vent Le vent arrache les tuiles et les ardoises des toits.

**FORCE 9** *forte entre la fin de la fête*  
*Fort Coup de Vent*  
*Le coup de vent d'ici*  
*(qui) est à la fin de la fête*

9 Le vent peut endommager les constructions légères (tendons et ardoises encastrées)

12 Ouragan En général sur la mer ou les côtes. Arrache les toits des maisons et déracine ou brise les très gros arbres. Très rare

**FORCE 12** *le fin de la fête*  
*Ouragan*  
*Tempête d'ici*  
*est*

12 Dégâts importants

12 Ouragan

Force 12 : ouragan

**FORCE 10** *impossibilité de marcher*  
*Tempête*  
*Tempête d'ici*  
*est à la fin de la fête*

10 Ouragan très fort à l'intérieur des terres. Dégâts étendus aux constructions

10 Tempête Les couches des chemins sont renversées; les arbres de petite taille sont déracinés; exceptionnel dans les régions continentales.

10 Arbres déracinés; gros dégâts aux constructions

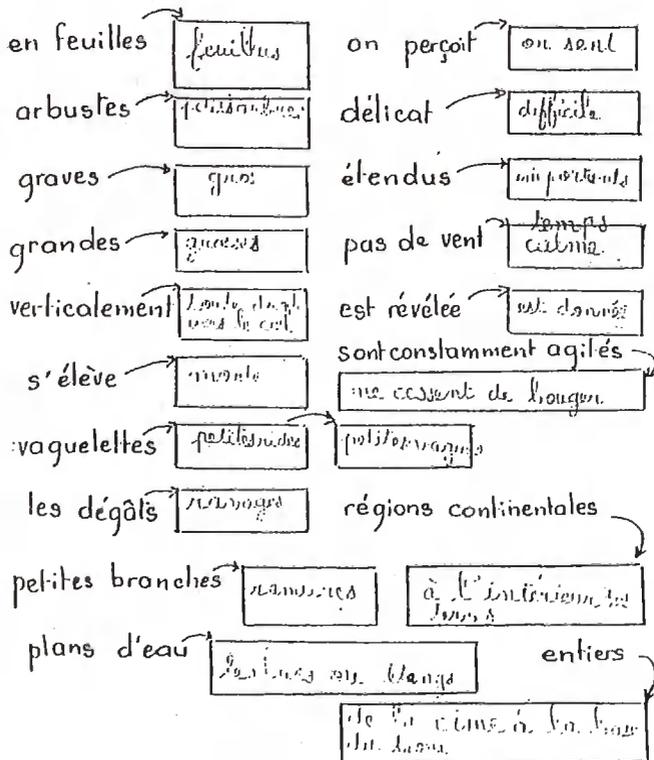
Force 10 : tempête

Récapitulation du  
travail de groupes

Document n°4

### Comparaison de l'Echelle Beaufort dans divers documents

(Encyclopédia Universalis ; Galimard jeunesse : le ciel, le vent ;  
Hachette : Guide Explo de la campagne ; TDC n°117 : le vent ;  
Ipoméé : Chroniques de Nam et Loé)



NOM de l'élève : \_\_\_\_\_ Document 4

**L'ELLIPSE EN MATHÉMATIQUE = MODIFIER LES SAVOIRS EXPÉRIENCIELS  
POUR CONSTRUIRE LA NOTION DE VARIATION**

Claude VARGAS  
Jean-Pierre PATRIZIO  
Equipe INRP, Aix-Marseille

Dans un récent article (1), nous rendions compte de l'état auquel nous étions parvenus dans la construction d'une didactique plurinormaliste du langage. Disons, pour faire vite, que l'activité de lecture distanciée de textes - base de la prise de conscience de la variation langagière fonctionnelle - était conçue comme succession de deux phases essentielles :

- 1-l'analyse formelle des codages,
- 2-leur fonctionnalisation.

Les difficultés rencontrées avec les enfants et la réflexion au sein de l'équipe et du Groupe "Variation" nous ont conduits à reconsidérer cette démarche.

Notons que la construction de la notion de variation fonctionnelle, qui implique le développement de savoirs opératoires et conceptuels nouveaux et la modification de nombreuses connaissances expérientielles, demande du temps. Il ne peut s'agir que d'une prise de conscience progressive résultant d'une accumulation d'observations, d'analyses et de résultats partiels qui s'organisent en résultats synthétiques provisoires. Nous nous en tiendrons dans le présent article à la dimension synchronique d'une séquence construite à partir de problèmes rencontrés par les enfants.

\* \* \*

Nous concevons actuellement une séquence de type plurinormaliste comme constituée de cinq étapes principales :

- 1-Emergence des représentations relatives à un type de texte, un texte particulier, un type d'activité (faire un problème de math), etc.
- 2-Recherche des fonctions (socio) pragmatiques du texte en utilisant les représentations dégagées et les savoirs opératoires des enfants (niveau "macro"). Ce qui peut conduire à un renforcement ou à une modification des représentations (2).

- 3-Etude des codages "pertinents" par la mise en oeuvre des savoirs opératoires et conceptuels des enfants (niveau "micro").
- 4-Fonctionnalisation des codages retenus en recourant aux fonctions textuelles précédemment dégagées. Eventuellement, découverte de fonctions nouvelles, susceptibles, là aussi, de modifier des représentations.
- 5-Mise au point synthétique, formulation provisoire des résultats partiels obtenus.

L'analyse, telle que nous venons de la formuler, est de type intratextuel. Mais il peut tout aussi bien s'agir, à une autre étape du travail par exemple, d'une analyse contrastive intertextuelle.

Les connaissances expérientielles que nous avons été amenés à mobiliser à ce jour dans la phase 1 concernent essentiellement :

l'acte de lire,  
la pratique extra-scolaire de lecture,  
les genres textuels,  
les situations de production et de fonctionnement des messages,  
les fonctions des messages,  
les domaines de connaissance (math, science) et leurs fonctions,  
notre propre pratique du langage,  
le langage scolaire.

La phase 2 nécessite la construction progressive de savoirs opératoires généraux, relatifs à la méthodologie d'approche d'un texte : prise de distance par rapport au texte, permettant le passage de la construction de sens (lecture-adhésion) à la construction de significations (lecture distante). Ce qui implique la capacité de :

- s'interroger sur la nature du texte en recourant à des critères formels,
- s'interroger sur le fonctionnement social du texte (l'auteur, ses intentions décelables ou imaginables, les destinataires, la situation de lecture et/ou d'utilisation, etc.),
- s'interroger sur son attente.

Au niveau "micro" (phases 3 et 4), l'enfant doit apprendre à utiliser les données sémiologiques et linguistiques pour discriminer les codages, à établir des rapprochements au sein d'un texte et entre textes différents, à articuler les résultats des niveaux "micro" et "macro" pour dégager les fonctions des codages.

La séquence que nous avons retenue à titre d'exemple s'est déroulée dans le CMI de J.P. Patrizio, en Z.E.P., et porte sur le codage des énoncés de problèmes mathématiques.

Il est un type de comportement face à un énoncé de problème mathématique que les maîtres connaissent bien : sans paraître se soucier outre mesure des données situationnelles fictives exposées dans l'énoncé, sans articuler à fortiori sur elles la (ou les) question(s) posée(s), les enfants se saisissent des données numériques que le problème contient et les soumettent aux différentes opérations mathématiques qu'ils connaissent, généralement dans une successivité aléatoire, comme réponses plus ou moins angoissées aux appréciations négatives du maître.

Ce type de rapport au problème mathématique est communément considéré soit comme une inaptitude de l'enfant à comprendre les mathématiques, soit comme la manifestation d'une carence dans la lecture de ce type de texte. De fait, il est vrai que nombre d'énoncés de problèmes ne manifestent guère, au plan lexical ou au plan référentiel le souci des connaissances expérientielles réelles des enfants auxquels ils s'adressent, surtout si l'on considère la masse des enfants de milieux peu ou non favorisés socio-ethnico-culturellement. Mais il est vrai également qu'une foule d'énoncés qui ne présentent pas a priori de difficultés de sémantisation ne sont pas mieux traités pour autant par les enfants.

Cet échec sur des énoncés à sémantisation aisée falsifie pour une large part les stratégies de paraphrasage magistral d'énoncés plus opaques : il est une difficulté plus générale qui est difficulté pour certains enfants à entrer dans le jeu du discours mathématique. C'est dans cette direction que nous nous sommes efforcés.

\*  
\* \*

Au départ, un problème tiré du manuel, qui vient en application de la séquence de math sur les mesures de longueur :

"En 1900, l'écrivain américain Mark Twain écrivait que l'embouchure du Mississipi s'ensablait et qu'ainsi la longueur du fleuve diminuait de 2150 m pr an. Heureusement ce phénomène ne s'est pas poursuivi, sinon ce fleuve long de 6.210 km aurait fini par disparaître complètement ! En quelle année aurait-il disparu ?".

(Les segments en gras l'étaient dans le texte).

Il convient de noter que les enfants avaient travaillé la quinzaine précédente sur les cours d'eau et que les principales notions mises en oeuvre dans le texte (fleuve, embouchure, etc.), avaient été étudiées.

Aucun élève ne réussit à faire le problème.

Nous avons retenu quelques échantillons significatifs des réponses, qui reflètent les stratégies aberrantes que nous évoquions plus haut :

R 1 :        2150 - 6210 = 5940  
              1900 - 1988 = 88

R 2 : Je cherche la somme des longueurs :

$$1900 + 2150 + 6210 = 10.260 \text{ longueurs (BARRÉ)}$$

R 3 : Il disparura en :

1°/  $6210 - 2150 = 4310$

2°/ il disparura en :

$$1900 - 2150 \text{ (BARRÉ)}$$

$$2150 - 1900 = 250$$

R 4 :  $2150 - 6210 = 5940 \text{ (BARRÉ)}$

$$2150 + 6210 = 8360 \text{ (BARRÉ)}$$

$$2150 : 6210 = 1900 \text{ (INACHEVÉ ET BARRÉ)}$$

R 5 : Il aurait disparu en :

$$2150 + 6210 = 8360 \text{ long (BARRÉ)}$$

$$6210 + 1900 = 8110 \text{ (BARRÉ)}$$

$$2150 - 1900 = 4050 \text{ (BARRÉ)}$$

$$2150 \times 1900 = \text{(BARRÉ)}$$

$$2150 \times 6210 = \text{(INACHEVÉ)}$$

De tels résultats, à nos yeux, sont révélateurs, pour l'essentiel, d'une stratégie de lecture consistant à retenir la question comme indicateur de réponse à formuler, et à opérer sur les nombres indépendamment des données factuelles et des unités en jeu (3).

## I- DEGAGEMENT DES REPRESENTATIONS RELATIVES AUX FONCTIONS

Plutôt que de se livrer d'emblée à un paraphrase détaillé permettant de comprendre cet énoncé, la démarche adoptée va consister à postuler que le blocage fondamental s'effectue non au niveau sémantique (malgré les apparences), mais au niveau pragmatique des rapports de l'enfant à ce type d'énoncé, rapports déterminés par les représentations qu'a l'enfant de ce qu'est un problème, de ses fonctions, et plus généralement des fonctions de l'enseignement mathématique à l'école primaire et de ses retombées à l'extérieur de l'école.

A la question "A quoi sert un problème ?", les réponses sont nombreuses et diverses. Nous les avons regroupées en quatre catégories :

C 1 : Un problème ça sert à :

- répondre aux questions,
- résoudre une question,
- trouver un résultat,
- trouver des résultats en chiffres,
- faire des maths,
- s'habituer à faire des problèmes pour quand on passera en sixième.

Ces réponses tautologiques peuvent se paraphraser en "Faire un problème, ça sert à faire un problème". (La dernière réponse toutefois ajoute un enjeu de réussite scolaire, mais qui ne rompt pas le cercle). Un tel type de représentations, qui réduit l'activité de résolution de problèmes à une activité purement formelle, dépourvue de toute finalité fonctionnelle, ne paraît guère porteur pour l'investissement que réclame l'entrée effective dans l'univers du discours mathématique.

C 2 : Un problème ça sert à :

- lire,
- écrire les mots qu'on connaît pas,
- déchiffrer un problème.

Ici fonctionne encore des connaissances expérientielles scolaires : un problème est un objet à lire difficilement lisible, qui permet de perfectionner la compétence de lecture, de façon générale ou, là encore, tautologique (troisième réponse). Ce type de représentation est, lui aussi, peu incitateur.

C 3 : Un problème ça sert à nous apprendre à :

- compter,
- calculer,
- partager les nombres,
- diviser, multiplier, additionner et à soustraire.

Ces réponses ramènent la dimension du problème à celle du calcul. Elles correspondent parfaitement aux pratiques constatées.

C 4 : Un problème ça sert à :

- comprendre,
- chercher,
- fouiller,
- réfléchir,
- chercher dans notre mémoire.

Cette fonction de formation de l'esprit n'a été proposée que par quelques enfants, alors que les précédentes réponses ont fait l'objet de plus larges reprises, immédiates ou différées. Pour l'essentiel, les enfants perçoivent le problème mathématique comme une entité purement scolaire, dont les fonctions sont surdéterminées par cette nature.

Sur une dernière réponse ("à faire des maths"), le maître fait rebondir la problématique : "Alors, à quoi servent les maths ?". Là encore les réponses sont diversifiées :

C'1 : Les unes sont scolaires :

Les maths servent à :

- compter,
- calculer,
- apprendre les nombres,
- faire des problèmes au collège.

C'2 : Les autres, non scolaires, concernent :

a) Les aspects pratiques de la vie sociale :

Les maths servent à :

- lire l'heure,
- faire des commissions,
- compter la monnaie.

b) Les aspects interactionnels :

- les maths servent à aider le "petit frère s'il n'arrive pas",
- "si on nous dit par exemple, combien ça fait deux et deux et qu'on répond six, on se moque de nous" : où se manifeste la conscience d'une exigence sociale minimale en deça de laquelle on se trouve déclassé.

c) Les aspects professionnels :

- "si on veut avoir un bon métier, il faut faire des maths",
- "si on est banquier et qu'on sait pas calculer, et ben on est mis à la porte".

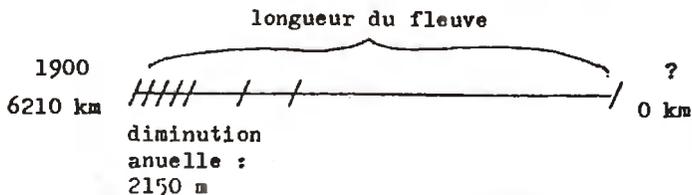
Un constat s'impose : que les maths se voient assigner une fonction scolaire ou non scolaire, c'est l'aspect calcul qui l'emporte. On se trouve ici en présence de connaissances expérientielles largement dominantes, selon lesquelles l'intégration sociale, sous toutes ses formes implique qu'on sache compter, faire des opérations, ce qui renvoie aux exercices de mathématique, et non aux problèmes, et peut constituer une hypothèse explicative forte aux stratégies de lecture définies plus haut.

Le maître a consigné au tableau les principales réponses des enfants. Il envisage ensuite le débat sur la question de la production d'un livre de math. Les enfants arrivent rapidement à l'idée qu'il ne s'agit pas d'un phénomène de génération spontanée, mais qu'il y a quelqu'un (un "mathématicien") qui a écrit des problèmes pour des enfants, et qu'il l'a fait pour atteindre les objectifs qu'ils ont eux-mêmes proposé précédemment.

A partir de leurs connaissances expérientielles scolaires et non scolaires, qui constituent leur système de représentation, les enfants ont transformé l'énoncé mathématique en discours mathématique par la prise en compte des acteurs et des enjeux de l'interaction, c'est-à-dire qu'ils ont resitué le texte et ses fonctions dans le cadre d'une interaction sociale explicitée dont ils sont partie prenante.

## II- ANALYSE DES CODAGES

L'activité de paraphrase explicatif de l'énoncé, écartée au début de la séquence, est reprise ici, de façon à permettre l'étude codique. Au cours de ce travail, nombre d'enfants prennent conscience que certains mots qu'ils avaient présentés comme inconnus avaient en fait été étudiés antérieurement, ce qui confirme à leurs yeux que les problèmes servent bien à "chercher dans (leur) mémoire". L'explicitation débouche sur une réécriture schématique du contenu au tableau :



- J.-P. P.: - "Peut-on répondre directement à la question posée ?  
E 1 : - Chaque mètre qui disparaît, on les additionne, comme ça on pourra compter les ans.
- J.-P. P.: - Comment compter les ans ?  
E 1 : - Avec les mètres qui disparaissent.  
E 2 : - On compte deux kilomètres jusqu'à 6210.
- J.-P. P.: - Ca va être long.  
E 3 : - On fait la différence.  
E 4 : - Non, on fait une division.  
E 5 : - On va diviser 6210.
- J.-P. P.: - On va trouver quoi ?  
E 5 : - On va trouver le nombre d'années.
- J.-P. P.: - Est-ce que la question est posée ?  
E (plusieurs) :  
- Non, non.
- J.-P. P.: - En quelle année le fleuve aurait disparu ?"

Il est apparu ainsi qu'outre la conversion, la résolution du problème nécessitait deux opérations alors qu'une seule question était posée : il fallait répondre à une question "qui n'est pas écrite".

## III- FONCTIONNALISATION DE LA STRATEGIE DE CODAGE

Le mathématicien qui a écrit le problème ayant fait exprès de ne pas poser une question (que les enfants formulent après quelques tâtonnements : "Quels est le nombre d'années pour qu'il disparaisse ?"), il s'agit de comprendre pourquoi :

- E 1 : - "Il faut réfléchir.  
E 2 : - Il a fait ça pour nous apprendre à chercher et à réfléchir.  
E 3 : - Et à expliquer.

E 4 : - Et à comprendre.

E 5 : - Il a voulu nous embrouiller pour qu'on réfléchisse."

Ces réponses ont été formulées en référence aux propositions de la première phase restée inscrite au tableau. Mais ce qui frappe cette fois, c'est l'homogénéité de ces réponses : seules les représentations de type C 4, minoritaires au départ, ont été retenues pour fonctionnaliser la stratégie de codage (ou plus précisément de non-codage) repérée. Il semble devenu évident pour les enfants que, dans ce cas précis, il ne pouvait plus s'agir simplement de compter, de calculer. On assiste à quelque chose que l'on peut considérer comme l'amorce d'un processus de modification des représentations exprimées au début, mais qui constitue également l'amorce d'un processus de modification des représentations langagières, conditionnées pour une grande part par les apprentissages scolaires.

En effet, indépendamment des styles didactiques (normatif ou aléanormatif) mis en oeuvre par le maître, l'école apprend de façon stable à communiquer à l'oral et à s'exprimer à l'écrit de la façon la plus claire, la plus complète et la plus précise possible. Et elle a raison de le faire dans une conception du langage qui privilégie la fonction dénotative (ou informative). Même s'il agit d'une fiction, le codage transparent à la pensée - de préférence élaborée - et/ou au monde constitue la Norme dominante scolaire et conditionne la construction de savoirs ad hoc (4). De sorte que lorsque l'enfant se trouve confronté à des codages opaques, il est tout naturellement conduit à considérer que le message visait soit des plus grands que lui, soit des "pairs" qui maîtrisent mieux que lui la langue... ou les maths ! Il y aurait toujours ainsi quelque part une transparence immédiate des discours légitimes.

Certes, l'enfant a la connaissance et la pratique d'un autre type de stratégie discursive : le masquage, qui se réalise par le mensonge ou l'ommission. Mais elle est marquée socialement comme pratique discursive non légitime, vaguement honteuse, fustigée ou réprimée selon, en particulier, le statut de l'énonciateur (5).

Avec l'énoncé de mathématique, l'enfant découvre une nouvelle variété de codage légitime opposée aux normes explicites scolaires, ou, sous un autre angle, la légitimité circonstancielle d'une stratégie de codage par ailleurs stigmatisée (ce que traduit peut-être le jugement négatif qui sous-tend III. E 5 : "Il a voulu nous embrouiller"). On ouvre là une piste nouvelle pour l'enfant qui sera amené à découvrir les différentes formes du non-dit (présupposé, implicite, sous-entendu), dont le mécanisme consiste à faire coder - et non simplement recoder paraphrastiquement - une partie du contenu du message (lire, c'est réécrire le dit et écrire le non-dit : il y a là de nouveaux savoirs à construire) ; et à découvrir les nuances de la fonction pragmatique du langage.

#### IV- FORMULATION DES RESULTATS

Après avoir justifié la stratégie d'ellipse d'une question, les enfants sont invités à chercher par groupes une représentation simple de la façon dont l'énoncé a été écrit et des raisons de ce choix. On arrive à la mise au point suivante :



Où les enfants ont retenu à la fois la forme anecdotique, narrative du codage des données mathématiques (acquis scolaire antérieur), l'ellipse du codage de la question relative aux calculs intermédiaires, et à la fonction de cette ellipse dans le cadre d'une interaction.

C'est là un résultat partiel. La suite des activités de résolution de problèmes de mathématique permettra de constater la récurrence de cette stratégie de codage et de sa fonction : elle pourra alors être appréhendée comme norme du genre, par opposition à d'autres genres tels que le récit ou le texte scientifique, ce qui constituera un résultat synthétique provisoire dans la construction de la notion générale de non-dit et de ses fonctions, comme élément participant de la variété de stratégies de codage, et donc de la variété langagière.

#### NOTES

- (1) C. VARGAS, "Il était une fois une date et une durée..." *Repères*, n°71, fév. 1987, pp 14-18.
- (2) Une variante est possible qui consiste à dégager directement les représentations relatives aux fonctions d'un type de texte donné. C'est ce qui a été fait dans la séquence analysée plus loin.
- (3) La focalisation sémiologique (caractère gras) des données chiffrées ne peut être tenue pour responsable de ce type de comportement. Mais elle ne paraît guère propice à sa modification.
- (4) C. VARGAS, *Langage et norme(s)...*, op. cité.
- (5) Ce sont là des représentations à faire émerger au cours d'une séquence ultérieure.

## A PROPOS DE LA VARIATION DES PRATIQUES LANGAGIERES

### Quelques ouvrages (plus ou moins) récents (entre autres)

#### "J'CAUSE FRANCAIS, NON"

A.P.R.E.F. sous la direction de Frédéric François  
Cahiers Libres 380, La Découverte-Maspéro, 1983.

Voir notamment :

"Introduction : Bien parler ? Bien écrire ? Qu'est-ce que c'est ?

De quelques usages non standard dans des écrits d'écolier.

Exemples de maniement complexe du langage : définir-résumer".

Un élément de conclusion :

"On ne reviendra pas et sur ce que la norme peut avoir de fictif et sur le fait qu'elle est prise entre les deux pôles des structures de base communes à tous et des variations entre lesquelles il n'y a pas de raison d'introduire une hiérarchie".

#### "CONDUITES LINGUISTIQUES CHEZ LE JEUNE ENFANT"

par Frédéric François, Christian Hudelot, Emilie Sabeau-Jouannet  
P.U.F., Coll. Le Linguiste, 1984.

Voir notamment dans le chap.I "Problèmes et esquisse méthodologique"

1. Langue et langage

2. La langue comme code à sémiologie variable

. faisant intervenir des types d'interlocution, de relation à l'objet, de relation au code

. relevant de divers niveaux d'analyse (catégories, enchaînements, genres dans le cadre d'une linguistique interprétative, monstrative).

#### "LE PARTI PRIS DES MOTS - Normes et attitudes linguistiques"

par Dominique Lafontaine

Coll. Psychologie et Sciences humaines, P. Mardaga Ed., Bruxelles, 1986.

Au sommaire :

Introduction : Des variétés et variations linguistiques. Des représentations et des attitudes linguistiques. La norme et les normes.

Chap.I : Variétés, variation et attitudes linguistiques (psychologie sociale du langage et sociolinguistique)

Chap.II : Attitudes et normes subjectives chez les enfants et les adolescents

Chap. III : Attitudes et normes subjectives chez les enseignants.

.../...

Dans le courrier de Repères

### APPRENDRE / ENSEIGNER A PRODUIRE DES TEXTES ECRITS

sous la direction de Jean-Louis CHISS, Jean-Paul LAURENT, Jean-Claude MEYER, Héléne ROMIAN, Bernard SCHNEUWLY.

Coll. Prisme, Editions Universitaires - De Boeck Université, Bruxelles, 1988.

(Actes du IIIe Colloque International de Didactique du Français, Namur, Septembre 1986).

Au sommaire :

- I. Situations de production et types de textes : L'adulte et l'écriture : (Michel DABENE) - Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité (J.M. ADAM) - Les conditions de production de l'écrit scolaire (J.F. HALTE) - Synthèse des débats (J.L. CHISS, J.P. LAURENT) -  
Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies (B. SCHNEUWLY) - D'une typologie à une pédagogie du texte (D. BAIN) - Images et écritures de textes à l'école (F. SUBLET, M. YZIQUEL) - Présupposés des pratiques scolaires de production de textes écrits (H. ROMIAN, F. MARCHAND) - Articulation langue/textes (grammaire/écriture) (J.L. CHISS).
- II. Les textes écrits en situation scolaire :  
Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française (A. CHERVEL) - Analyse contrastive des compétences textuelles d'enfants en fin de scolarité primaire (R. LEGRAND-GELBER) - Evaluation des productions écrites (C. GARCIA-DEBANC, M. MAS) - Synthèse des débats (J.C. MEYER, H. ROMIAN) - Linguistique textuelle et didactique (B. COMBETTES) - Sémiotique et didactique de l'écrit (D. BRIOLET) - Pratiques innovantes d'écriture scolaire de textes (J.P. GOLDENSTEIN) - Pratiques innovantes d'évaluation des écrits (J.C. MEYER, C. GARCIA-DEBANC, M. MAS, G. TURCO).
- III. Les processus rédactionnels - Opérations en jeu dans les activités d'écriture :  
Elaboration et gestion des représentations (J.P. BRONCKART, A. PASQUIER) - La mise en texte et ses problèmes (M. FAYOL, B. SCHNEUWLY) - Modèles cognitifs de la structure du discours et utilisation de ces modèles pour l'étude de la rédaction de textes (C.H. FREDERIKSEN) - Synthèse des débats (A. PIOLAT, M. DABENE) - Stratégies de production et acquisition de processus rédactionnels : La gestion des marques de surface (J.P. JAFFRE) - Modalisation des connaissances et planification (A. PIOLAT) - Métaconnaissances et processus rédactionnels (G. DUCANCEL).

Dans le courrier de Repères

### "L'ADULTE ET L'ECRIURE

Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle"  
Michel DABENE, Coll. Prisme, De Boeck Université, Bruxelles, 1988

Au sommaire :

"Didactique de la langue maternelle et pratiques langagières" (J. PEYTARD)

I. "Postulats, hypothèses, méthode

L'ordre du scriptural : Oral/scriptural : deux ordres de réalisation des messages. Les deux pôles de la communication dans l'ordre du scriptural - Les pratiques scripturales ordinaires

La compétence scripturale : La compétence scripturale en tant que compétence langagière Les éléments constitutifs de savoir - Les éléments constitutifs de savoir-faire - Les éléments constitutifs de motivations - représentations.

Recueil et traitement des données : le recueil des données - Les enquêtes -

Le traitement des données : un modèle d'analyse qualitative..."

II. "Les données empiriques : description et analyse

Une pratique scripturale ordinaire : la déclaration d'accident : La déclaration d'accident comme situation de scription - Le corpus et les limites de l'étude - Analyse comparée et premières observations.

Les situations de scription : les témoins - Le guide d'entretien - Tendances générales - Analyse des réponses au guide d'entretien...

Le discours évaluatif du scribeur-lecteur : Le concept d'évaluation dans les pratiques langagières : approches socio-linguistiques et méthodes - Evaluation, méta-discours, discours évaluatif - L'adulte et le métalangage grammatical - Le discours évaluatif du lecteur - Synthèse provisoire : l'insécurité scripturale.

Vers de nouvelles hypothèses didactiques : Les enseignements des données expérimentales (complexité et globalité de la compétence scripturale, l'insécurité scripturale généralisée, le continuum scriptural - Les enseignements méthodologiques - Vers de nouvelles hypothèses didactiques".

### "DU BROUILLON AU TEXTE DEFINITIF"

J.M. BRAULT, S. DJEBBOUR, D. JUDE, R. LARTIGUE, J. LOUPIAC, D. PRIGENT, P. SOLONEL (équipe INRP de l'Ecole Normale de Melun)

Cahiers du CDDP de Seine et Marne, n°15, juin 1988

Au sommaire :

Une démarche présentée dans son ensemble.

Des données théoriques : Rédiger un texte est une activité complexe. Il y a des textes plus difficiles à écrire que d'autres. Pour produire un texte, on a toujours des choix d'écriture possibles. Comment se construisent les apprentissages dans le domaine de l'écriture ?

Des procédures pédagogiques : Un projet de classe, des projets d'écriture. La gestion du temps. Les rapports individu/groupe/classe/maitre. Des outils pour l'écriture : consigne, pense-bête, canevas. Le recours à d'autres textes dans l'activité d'écriture. Du brouillon au texte définitif : les différents supports. Activité d'écriture et réécriture.

### "APPRENDRE A Ecrire de la maternelle à la terminale"

dans Cahiers Pédagogiques, n°267, octobre 1988

Dossier dirigé par J.M. Zakhartchouk

Avec entre autres, des contributions de

J.P. JAFFRE, "L'inévitable question de l'orthographe"

M. MAS, "Evaluer les écrits des élèves à l'école"

C. BARRE de MINIAC, F. CROS, J. RUIZ, "Scribe ou écrit vain ?"

E. CHARMEUX : L'acte graphique, projets et situations d'écriture fonctionnels.

Dans le courrier de **Repères**

## L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE

Perceptions et attentes

par Gilles BIBEAU, Claude LESSARD, Marie-Christine PARET, Michel THERIEN

Enquête réalisée pour le Conseil de la Langue Française, Québec.

Que pensent la population, les parents, les enseignants du primaire et du secondaire ainsi que les élèves de la situation actuelle du français langue maternelle ? Quelles sont leurs attentes, leur vision du français au Québec ? Quels objectifs l'école doit-elle poursuivre et avec quels moyens ?

La première enquête de cette envergure auprès de 6.000 personnes, représentatives des diverses populations concernées.

Quelques-unes des conclusions :

- Public, parents, enseignants du primaire, élèves sont majoritairement satisfaits
- Public, enseignants du secondaire sont majoritairement insatisfaits.
- Une bonne majorité des Québécois pensent que les jeunes qui sortent du secondaire ne savent ni bien parler, ni bien écrire, ni lire et n'ont pas développé le goût de la lecture, mais ils savent écouter et comprendre ; les élèves eux sont relativement satisfaits.
- Des attentes différenciées :
  - . pour les parents, le public, les enseignants (autres que les enseignants de français) : les compétences reliées à la vie courante
  - . pour les enseignants de français : les compétences orales et intellectuelles
  - . pour les élèves de 4e, 5e années du secondaire : les compétences orales
- Lorsqu'on permet aux personnes interrogées d'être plus complètes, c'est-à-dire de considérer plusieurs aspects d'une question complexe..., elles sont plus nuancées.
- D'autres enquêtes à faire : interroger le monde du travail, de l'Enseignement Supérieur : y-a-t-il un manque réel d'individus aptes à remplir les fonctions langagières requises par le travail, appelées par les besoins de la société ?

### Recherches actuelles

"Recherches actuelles sur l'Enseignement du Français - Belgique, France, Québec, Suisse - 11<sup>e</sup> Colloque International de Didactique et pédagogie du Français", sous la direction de A. Petitjean et H. Romian, I.N.R.P., 1985 (avec le concours du CNRS)

Commandes : S. Cabioch -3, rue des Tilleuls -  
14760 BRETEVILLE-SUR-ODON

"Recherches en didactique du Français Langue Maternelle- Inventaire thématique d'articles de Revues Françaises - 1970-1983", par L. Sprenger-Charolles, J.P. Jaffré, G. Pastiaux et coll., I.N.R.P., 1986.

(en collaboration avec le Centre de Documentation Recherche de l'I.N.R.P.)

(en vente à l'I.N.R.P.)

Dans le courrier de Repères

**"CE QUE VALENT NOS ENFANTS...  
L'école à l'heure de l'évaluation"  
par Bernard MACCARIO  
Milan, Education, Août 1988**

Un ouvrage remarquable, à la fois très lisible sans démagogie et très exigeant théoriquement sans pédantisme. En un mot, un outil de formation indispensable.

Rappelons à toutes fins utiles les précédents ouvrages de l'auteur :

"Formuler des objectifs en éducation physique", Lyon, Ed. Robert, 1982.

"Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives", Paris, Ed. Vigot (coll. Sport et Enseignement), 1982.

Parmi les bonnes feuilles de l'ouvrage, nous reproduisons ci-dessous la conclusion :

"Parvenu au terme de ce développement, nous espérons avoir bien fait apparaître quels étaient les enjeux essentiels de l'évaluation.

Enjeux méthodologiques, d'une part, tenant à la nature même de l'acte de l'évaluation. Il faut le redire, ne pouvant se référer à une unité conventionnelle, l'évaluation scolaire n'est pas une mesure au sens strict du terme. Evaluer, c'est estimer à partir d'indices si la production de l'élève possède plus ou moins tel attribut, telle propriété ou telle caractéristique. De ce point de vue, les modalités nouvelles d'évaluation et notamment l'entrée dans la pédagogie par les objectifs offrent un cadre pour assumer de façon plus lucide et plus cohérente cette recherche d'indices et, de fait, assurer une plus grande fiabilité aux jugements.

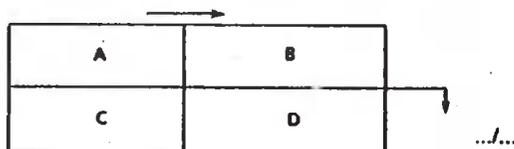
Bien entendu, il faut veiller à ne pas tomber dans le piège inverse qui consisterait à instaurer une réduction de l'évaluation à ce qui est étroitement prévisible et objectivable. On méditera à ce sujet le tableau ci-dessous que l'on doit à l'auteur américain W.J. Popham.

	Objectivables	Non objectivables
Effets attendus	A	B
Effets non attendus	C	D

Limitier l'évaluation aux effets de type A conduit en fait à rester dans l'univers du contrôle, au sens de vérification de la conformité des effets enregistrés avec ceux prévus à l'avance. Inversement, une attitude d'évaluation suppose une attention visant à prendre également en compte ce qui n'a pas été programmé, mais qui possède une signification dans la situation présente.

C'est en ce sens que l'évaluation doit être nécessairement plurielle pour être éducativement féconde : puisque à l'évidence les conduites d'un apprenant ne sont jamais prévisibles, il convient à chaque instant de s'y adapter. Pluralité de l'évaluation et flexibilité de ses outils sont alors les conditions d'une véritable pédagogie différenciée.

Dans cette perspective, évaluer c'est à la fois chercher à élargir les limites du visible (de l'objectivable) et du prévisible tout en acceptant l'idée que tout n'est pas évaluable et surtout que les effets réels d'une formation débordent toujours ceux que l'évaluation appréhende.



**TARIFS**  
(au 1er janvier 1989)

Abonnement annuel (3 numéros)	
France .....	100,00 F. TTC
Étranger .....	122,00 F. (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro .....	39,00 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.**

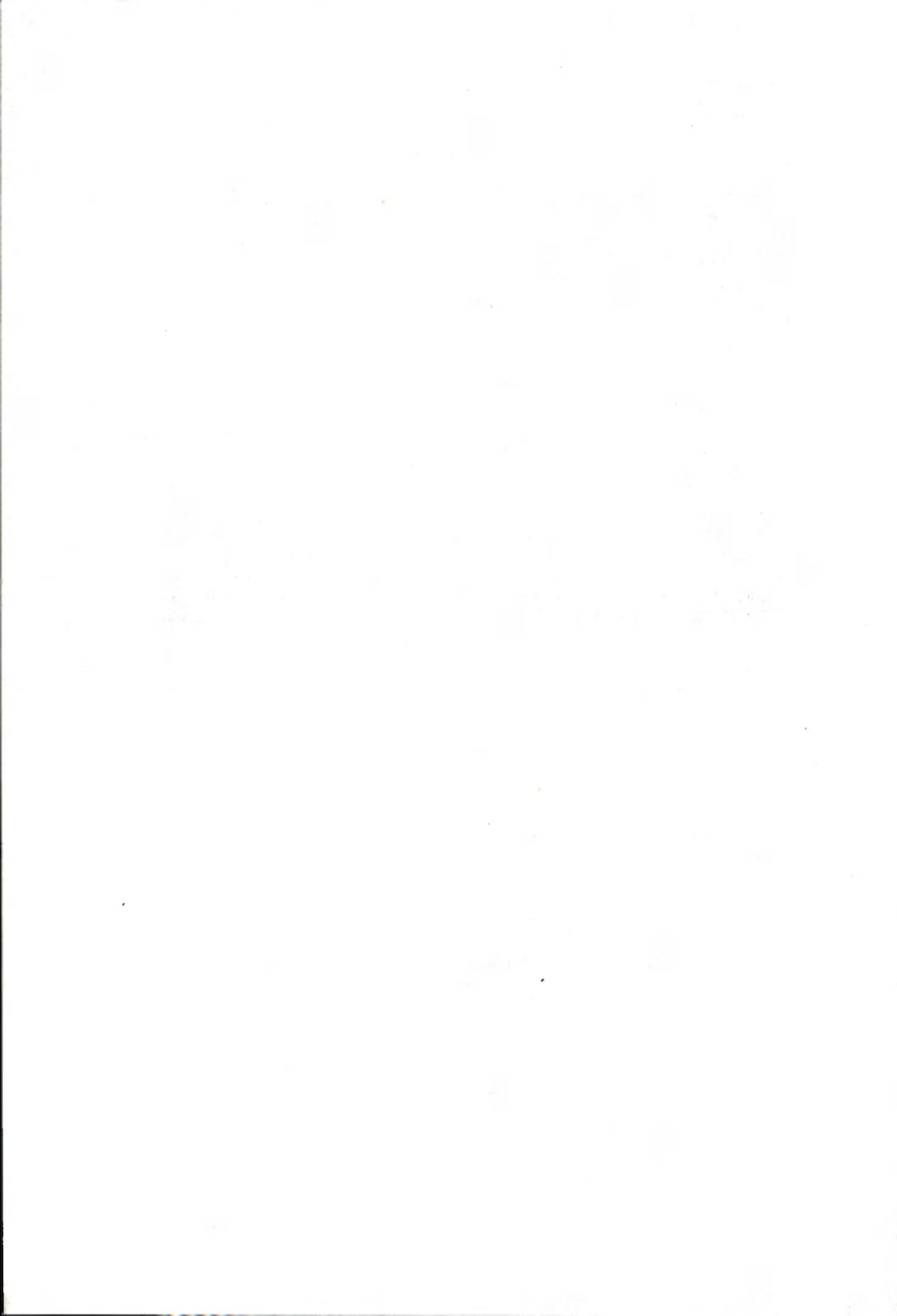
Toute commande doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant et libellé à l'ordre de : **M. l'Agent comptable de l'INRP.**

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 **Collections**, joindre un titre de paiement **séparé**, d'une part pour les abonnements, et d'autre part pour les achats au numéro.

**Rappel** : si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser la présente demande d'abonnement. Un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre souscription.



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 1<sup>er</sup> trimestre 1989



## 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