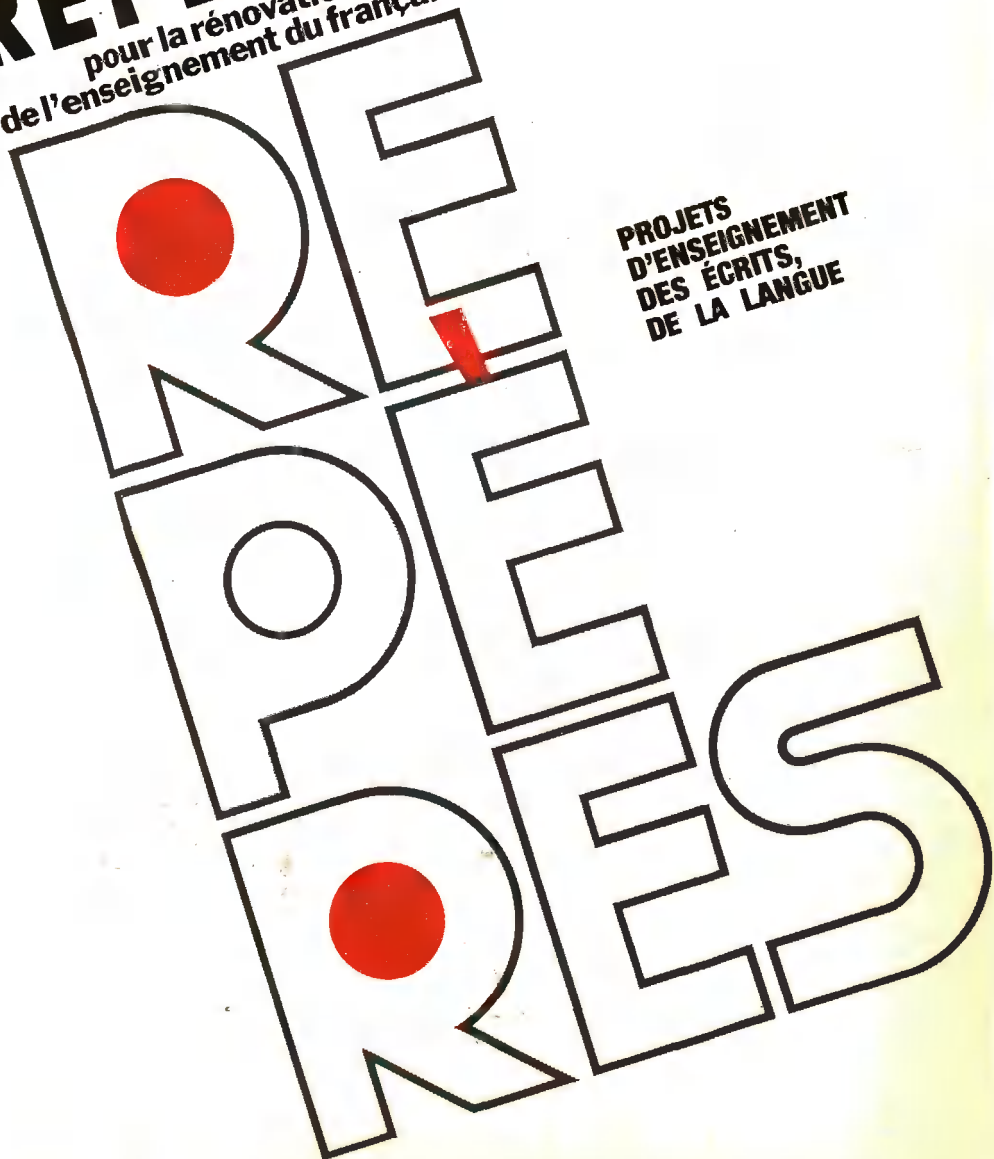


1989  
N° 78

# REPÈRES

pour la rénovation  
de l'enseignement du français



PROJETS  
D'ENSEIGNEMENT  
DES ÉCRITS,  
DE LA LANGUE

## "REPÈRES"

### COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département de Didactique, INRP  
Michel DABENE, Université de Grenoble  
Suzanne DJEBBOUR, EN de Melun  
Gilbert DUCANCEL, EN d'Amiens  
Jocelyne FOUQUET, Circonscription d'Abbeville  
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II  
Rosine LARTIGUE, EN de Melun  
Maurice MAS, EN de Privas  
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon  
Alain NICAISE, Circonscription d'Abbeville  
Colette RINGOT, Circonscription de Péronne  
Hélène ROMIAN, Département de Didactique, INRP (rédacteur en chef)  
Catherine TAUVERON, EN de Clermont-Ferrand

### COMITÉ DE LECTURE

- Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
- Alain BOUCHEZ, Inspection Générale de la Formation des Maîtres
- Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève, Suisse
- Jean-Louis CHISS, Ecole Normale de Cergy-Pontoise, CNRS
- Jacques DAVID, CPAIDEN, Ecole Normale de Cergy-Pontoise
- Francette DELAGE, IDEN, Nantes
- Simone DELESALLE, Université Paris VIII
- Claudine FABRE, Université de Perpignan
- Frédéric FRANÇOIS, Université Paris V
- Claudine GARCIA-DEBANC, Ecole Normale de Mendoc
- Émile GENOUVRIER, Université de Tours
- Claudine GRUWEZ, CPEN, MAFPEN de Lille
- Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
- Claude LELIÈVRE, Université Paris V
- Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Rouen
- Marie-Louise MOREAU, Université de Mons, Belgique
- Yves REUTER, Université de Clermont-Ferrand
- Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève, Suisse
- Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel, Suisse

Directeur de publication : Francine DUGAST, directeur de l'INRP.

## PROJETS D'ENSEIGNEMENT DES ECRITS, DE LA LANGUE

### Sommaire

- G. DUCANCEL : Enseigner l'écriture de textes, enseigner l'orthographe par les résolutions de problèmes. Quels référents théoriques jouant quel rôle dans l'élaboration, la gestion et l'évaluation de projets d'enseignements ? p.3
- G. DUCANCEL : Référents théoriques des projets d'enseignement : convocation et reformulation. p.7
- S. DJEBBOUR et R. LARTIGUE : Des écrits prescriptifs en classe : les projets d'enseignement du maître. p.31
- J. TREIGNIER et coll. : Didactisation de la variation langagière. Pour un projet d'enseignement incluant les aspects sociopragmatiques des pratiques langagières. p.51
- J. RILLIARD et J.M. SANDON : Découvrir le système de la langue en produisant des textes. p.63
- A. ANGOUJARD : Esquisse d'un projet d'enseignement du pluri-système graphique en CE1. p.83

### SCIENCES DU LANGAGE ET D.F.L.M. : Livres propos :

- Michel DABENE : Relations entre problématiques linguistiques et didactiques - Quelques remarques. p.93
- J.L. CHISS : La didactique du français : perspectives disciplinaires et enjeux intellectuels. p.95
- J.P. JAFFRE : L'enfant et le graphème : jeu de rôle. p.100
- B. SCHNEUWLY : Didactique du français langue maternelle : psychologie du langage et retour ? p.104
- H. ROMIAN : Elements pour construire une DFLM autonome p.107
- D. MANESSE : A propos de la dictée. p.111
- H. ROMIAN : Lettre aux abonnés de "Repères" p.113

Coordination du n°78 : Gilbert DUCANCEL  
Groupe Résolutions de problèmes  
Composition : NS Services

Dans le courrier de "REPÈRES"

VIENT

## **"DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET RECHERCHE-ACTION"**

par H. ROMIAN, G. DUCANCEL, C. GARCIA-DEBANC, M. MAS, J. TREIGNIER,  
M. YZIQUEL et coll.

Coll. Rapports de Recherche, INRP, 1989 n° 2

DE PARAITRE

Au sommaire

Construire une didactique du français langue maternelle, par Hélène ROMIAN

**I. Des recherches-action sur l'enseignement du français**, par  
Hélène ROMIAN

Des problèmes pédagogiques, scientifiques cruciaux - Champ et thématique didactique  
- Finalités et objectifs - Une conception de la recherche-action - Le dispositif de  
recherche

**II. Vers une didactique de la variation langagière**, par Jacques Treignier,  
Eveline Charmeux, Sylvette Fabre, Claude Vargas

De la prise en compte des différences entre enfants au traitement didactique de la  
variation langagière - Problèmes de diglossie - Pluralité des normes et codages - Quelles  
variables didactiques ? - D'une didactique plurinormative à une didactique  
plurinormaliste.

**III. Pratiques langagières et pratiques sémiotiques**, par Monique Yziquel :

Problématique - Schéma didactique - Les variables de la recherche - Acquis et  
perspectives de la recherche.

**IV. Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves...**  
**détermination, élaboration, utilisation**, par Claudine Garcia-Debanc, Maurice Mas :

Construction de la problématique - Détermination des critères... Vers l'élaboration et  
l'utilisation des critères par les élèves - Explication des variables didactiques - Synthèse  
des résultats de la recherche.

**V. Apprendre en résolvant des problèmes**, par Gilbert Ducancel :

Problématique initiale - Dynamique de la recherche - Modalités de travail des maîtres,  
savoirs visés et savoirs construits - Synthèse des acquis de la recherche et prospective.

**VI. Éléments pour construire une didactique du français**, par Hélène ROMIAN :

Des savoirs pour l'action. Vers un nouveau schéma didactique - Des savoirs sur  
l'action. Vers une conceptualisation des actes didactiques - Vers une "sémantique" de la  
recherche-innovation

**Commandes : S'adresser au Service des Publications de l'INRP**  
**29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05**

**Prix : 120 F**

**ENSEIGNER L'ECRITURE DE TEXTES,  
ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE PAR LES RESOLUTIONS DE PROBLEMES**

**Quels référents théoriques, jouant quel rôle dans l'élaboration,  
la gestion, et l'évaluation de projets d'enseignement ?**

Gilbert DUCANCEL  
Groupe Résolutions de problèmes  
de français

Ce numéro 78 de *Repères* s'inscrit dans la seconde phase de la recherche-innovation du Groupe "Résolutions de Problèmes de Français".

La première phase (1984-87) a permis de spécifier les différentes situations de résolutions de problèmes en classe, de décrire et d'analyser les problèmes de lecture, d'écriture, d'orthographe qui émergent, les points d'appui d'ordre linguistique et d'ordre pédagogique qu'utilisent les maîtres pour conduire les élèves à en prendre conscience, à les formuler et à les résoudre (1). Les numéros 62, 65, 70, 71 et 75 de *Repères* en rendent compte. Leur lecture fait aussi apparaître la dynamique d'ensemble de cette première phase, centrée d'abord sur la notion de problème de français, la mise en place des situations et des démarches d'enseignement propices à leur émergence, leurs formulations et leurs résolutions, puis centrée sur les contenus d'enseignement, c'est-à-dire sur les connaissances et les savoirs visés et construits par les résolutions de problèmes.

L'analyse par les équipes des représentations et de savoirs des élèves, de leurs difficultés et de leurs erreurs tout au long des résolutions des problèmes ont conduit le Groupe à se donner comme premier objectif, dans la seconde phase de la recherche, le repérage et la construction par les élèves d'invariants, c'est-à-dire de savoir-faire et de méta-connaissances qui se retrouvent dans une variété de situations, qui se construisent sur la variation des contextes, des discours. Ces invariants peuvent être de l'ordre des expériences langagières diverses, à l'école et hors de l'école, de l'ordre des opérations cognitivo-linguistiques en oeuvre quand on produit tel genre d'écrit dans telle situation ou quand on essaie de résoudre un problème orthographique, ou encore de l'ordre de la connaissance formelle, schématisée d'un type de texte, d'une régularité orthographique (2).

Se centrer sur le repérage et la construction d'invariants par les élèves dans l'enseignement, par les résolutions de problèmes, paraît le moyen de

dépasser l'aléatoire des difficultés individuelles différentes des élèves confrontés à telle et telle tâche, tout en fondant l'action d'enseignement sur ces difficultés et les savoirs des élèves. Le moyen de viser plus loin que l'extension de l'expérience langagière, de l'expérience graphique par la diversification des situations, des contextes, des pratiques, tout en fondant l'action d'enseignement sur cette diversification et cette extension. Le seul moyen d'élaborer, de gérer, d'évaluer des projets d'enseignement par les résolutions de problèmes à court, moyen et long terme.

Contrairement à un enseignement de type dogmatique et normatif qui se donne comme objectif de transmettre aux élèves des savoir-faire et des méta-connaissances finis et absolus, l'enseignement par les résolutions de problèmes relève d'une conception constructiviste des apprentissages et considère les invariants comme toujours en évolution, provisoires, relatifs. La recherche des équipes montre que leur extension, leur reformulation se font ou bien par ajustement, quand des situations nouvelles, des contextes inédits ne mettent pas fondamentalement en cause les savoirs construits antérieurement, ou bien par déconstruction-reconstruction dans l'autre cas de figure.

Les équipes sont ainsi conduites, dans leurs projets d'enseignement, à mettre en place et à interpréter la diversification des pratiques, des situations, des contextes en termes de variation. Les invariants se construisent, s'ajustent, se reconstruisent sur la variation, sur l'identification et la manipulation de ce qui varie/ne varie pas dans les situations, les discours, les contextes auxquels les maîtres confrontent les élèves. Il y a extension des invariants antérieurs par ajustement quand la variation intervient dans un même paradigme de situations, de discours, de contextes. Il y a déconstruction-reconstruction quand éclate un paradigme que les élèves croyaient établi. C'est donc, dans tous les cas, la variation qui commande la construction et l'évolution des invariants.

Ces deux modalités de l'évolution des invariants dans des projets d'enseignement par les résolutions de problèmes interrogent de manière originale les descriptions linguistiques. En effet, la mise en oeuvre de ces projets fait apparaître que les paradigmes des élèves ne sont pas ceux des linguistes. Prenons deux exemples empruntés aux articles ici rassemblés.

Des élèves de trois ans et quelques mois (article de G. DUCANCEL), tout en identifiant comme telles des lettres qui leur sont adressées, se comportent et les interprètent en grande partie comme des histoires que leur lit leur maîtresse et qui parlent d'eux et de l'émetteur. Des élèves de CE1 (article d'A. ANGOUJARD) savent que les signes graphiques n'ont pas comme seule fonction de coder la parole, mais ils produisent beaucoup de lettres muettes lexicales erronées ou superflues et guère de morphogrammes grammaticaux.

Dans les deux cas, les paradigmes des élèves ne sont pas des modèles réduits ni lacunaires des paradigmes savants. Ils sont autres, amalgament de manière originale des types de discours, des types de signes graphiques que les linguistes distinguent. Dans d'autres cas (conclusion de l'article de G. DUCANCEL), ils établissent des distinctions à partir seulement de quelques



traits distinctifs. Dans tous les cas, leurs modèles sont susceptibles d'évoluer, d'intégrer les modèles linguistiques si les maîtres les y conduisent.

En retour, une telle analyse de paradigmes des élèves n'est possible que si les équipes utilisent les descriptions des linguistes comme analyseurs des pratiques et des savoirs des élèves. Et si elles adoptent le point de vue des psycholinguistes qui étudient la construction des types de discours (par exemple, M. Fayol (3), B. Schneuwly (4), et celle du système graphique (par exemple, E. Ferreiro (5)).

Les recherches et les descriptions théoriques ayant trait à la langue, aux discours sont, plus largement, des référents nécessaires à l'élaboration des projets d'enseignement des équipes, à leur gestion, leur régulation, leur reformulation éventuelle, leur évaluation.

De ce point de vue, la recherche-innovation a été conduite à critiquer la notion de "transposition didactique" telle qu'elle est interprétée le plus souvent, semble-t-il, en didactique (6) (7). Enseigner le français par les résolutions de problèmes ne consiste pas à sélectionner des "savoirs savants" et à les transformer en savoirs à enseigner et enseignés, en les mettant à portée des élèves, en les fractionnant et les distribuant dans l'année scolaire. La recherche met en lumière un processus plus complexe que nous proposons d'appeler une "double didactisation" (8). Dans ce processus, les référents théoriques ont d'abord une fonction organisatrice. Ils permettent aux équipes d'organiser leur action d'enseignement sur une année scolaire, voire plusieurs, de se donner des objectifs à long terme et des principes de démarche, et d'élaborer tel ou tel projet d'enseignement, de spécifier les objectifs poursuivis, les situations, les supports, les activités qui permettront de les atteindre.

Ils ont une seconde fonction, celle d'analyseurs des invariants, des savoirs construits par les élèves, de leur évolution, au long du développement des projets (nous l'avons dit), mais aussi d'une année scolaire. Cette seconde fonction interagit avec la première quand elle infléchit les projets, conduit à reformuler leurs objectifs, influe sur le choix et la centration des projets ultérieurs.

Dans ce processus, les référents théoriques ne sont pas les seuls qui interviennent (7) (8). Les pratiques sociales en matière d'écrit et d'écrits, les pratiques scolaires, traditionnelles et innovantes, interviennent pour une part dans cette double didactisation. Ce numéro n'est pas centré sur ces référents pratiques. Notons cependant que les équipes analysent ces référents à l'aide des travaux des linguistes, des psycho et des socio-linguistes, même si la référence aux pratiques sociales et aux pratiques scolaires procède également de points de vue et de choix relevant de l'idéologie de l'éducation.

Ce numéro 78 de **Repères** est centré sur des contributions des équipes de recherche du Groupe "Résolution de Problèmes".

G. Ducancel et l'équipe d'Amiens présentent le corps des référents théoriques qui sont les leurs, puis trois projets d'enseignement qui sont analysés en fonction de ceux-ci et qui pointent la double didactisation qui en est faite.

S. Djebour, R. Lartigue et l'équipe de Melun, à propos des écrits prescriptifs, exposent comment l'équipe a construit et focalisé son projet à partir d'une analyse théorique, puis comment celle-ci intervient dans les cycles d'écriture-réécriture qui caractérisent sa démarche.

J. Treignier et l'équipe d'Eure-et-Loir didactisent la variation langagière à l'Ecole Maternelle. Les référents (essentiellement) socio-linguistiques permettent de se focaliser sur l'articulation du situationnel et du sémantique et de poser la question de la construction d'invariants non seulement expérientiels mais aussi opératoires.

J. Rillard, J.M. Sandon et l'équipe de Mâcon exposent les principes et des aspects de leur projet d'enseignement du savoir-orthographe dans la production de textes. Ils explicitent en particulier la fonction des relectures différées, et comment la révision d'un écrit peut s'enseigner. Leurs référents sont des recherches d'ordre psycho-linguistique et d'ordre didactique.

A. Angoujard et l'équipe de Saint-Brieuc présentent un projet d'enseignement de l'orthographe au long du CE1. Après l'analyse des pratiques traditionnelles et des savoirs des élèves, la référence aux travaux de l'équipe HESO du CNRS leur permet de formuler leurs objectifs de démarche et d'apprentissage, tandis que la référence aux recherches didactiques sous-tend la conception des situations et des types de tâches.

Enfin, le numéro s'ouvre, en contrepoint, sur des points de vue issus d'autres lieux de recherche. H. Romian recueille et commente des "libres propos" de M. Dabene (Université de Grenoble 3), J-L. Chiss (EN Cergy et CNRS), J-P. Jaffré (HESO-CNRS) et B. Schneuwly (Université de Genève) sur leur conception de la relation entre sciences du langage et didactique.

D. Manesse (INRP) présente l'enquête sur l'évolution du niveau en orthographe qu'elle vient de réaliser avec A. Chervel, à partir de dictées d'il y a un siècle. Une analyse comparative et rigoureuse de savoir-faire à laquelle la recherche-innovation devra référer.

#### NOTES

1. G. DUCANCEL, "Apprendre le français en résolvant des problèmes", dans "Didactique du français et recherche-action", INRP, à paraître.
2. H. ROMIAN, "Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques", *Repères*, n°71, "Construire une didactique", INRP, (février 1987).
3. M. FAYOL, "Le récit et sa construction, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1985.
4. B. SCHNEUWLY, *Le langage écrit chez l'enfant*, id., 1988.
5. E. FERREIRO, *Lire/Ecrire à l'école, Comment s'y apprennent-ils ?* (trad.), CRDP de Lyon, 1988.
6. G. DUCANCEL, dans *Repères*, n°71, p.67.
7. G. DUCANCEL, dans *Repères*, n°75, p.81 et sq.
8. H. ROMIAN, dans *Repères*, n°71, parle, elle, de "traitement didactique" des référents d'ordre pratique, (scolaires et non scolaires), d'ordre théorique des savoirs à enseigner.



## REFERENTS POUR DES PROJETS D'ENSEIGNEMENT :

### CONVOCATION ET REFORMULATION

Gilbert DUCANCEL  
Equipe INRP  
de l'Ecole Normale d'Amiens

#### 1. - CHOIX DES OBJETS ET DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ; STRATEGIE ET PROJET DES MATTRES DE L'EQUIPE

Les instituteurs de l'équipe de l'Ecole Normale d'Amiens enseignent du début de la maternelle à la fin de l'école élémentaire. Ils sont tous maîtres-formateurs. Le premier principe de travail que se donne l'équipe est donc de choisir des **objets** (situations et discours) et des **contenus** d'enseignement (savoir-écrire, savoirs pour écrire, connaissances) **cohérents et progressifs** au long du cursus Maternelle-Elémentaire, de décrire et analyser leur mise en oeuvre, de s'appuyer sur cette analyse dans les actions de formation auxquelles ses membres participent.

Cela conduit l'équipe à un premier choix : celui d'un enseignement de la **communication écrite**, dès les premières années de la maternelle, qui s'appuie sur les pratiques et les connaissances des élèves quant aux autres modes de communication, communication orale, communication non-verbale. On vise ainsi à favoriser le transfert vers la communication écrite des compétences acquises ailleurs, et à conduire les élèves à comprendre la spécificité, les caractéristiques propres à la communication écrite.

Au-delà d'une prise de position dans un débat pédagogique déjà ancien, un tel choix réfère à la fois à des **recherches antérieures en didactique du français**, en particulier C. Bruner, S. Fabre, J-P. Kerloc'H, **Et l'oral alors ?**, Nathan, Coll. INRP, 1985 ; E. Charmeux, G. Ducancel, J. Zonabend, **Lectures-Ecritures en SG**, CP, CE1, id., 1985, et à des **recherches psycho-linguistiques et linguistiques**.

Parmi celles-ci, l'équipe s'appuie préférentiellement

- sur les travaux consacrés à l'émergence et au développement du code verbal en situation d'interaction et par appui/différenciation avec les autres codes (par exemple, l'ouvrage collectif, **La genèse de la parole**, PUF, 1977).

- sur les travaux consacrés au traitement de l'information par les enfants en situation de communication, en réception et en production : J. Beaudichon, **La communication sociale chez l'enfant**, PUF, 1982.

- sur les travaux éclairant les comportements métalinguistiques des enfants : S. Bredart et J-A. Rondal , *L'analyse du langage chez l'enfant*, Mardaga, 1982.

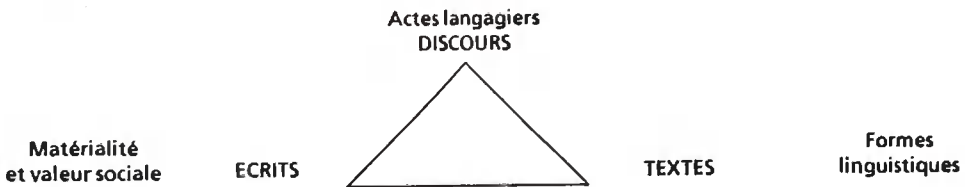
Cela conduit aussi l'équipe à structurer ses projets d'enseignement autour de la notion de **discours** et d'**apprentissages discursifs**.

Tout d'abord parce que l'entrée discursive permet de mettre l'accent et d'explicitier les **opérations cognitives et linguistiques** requises par l'acte de discours, tant oral qu'écrit, et quelle que soit la forme que prend ce discours : sélection et constitution des objets de pensée en objets de discours, identification des paramètres de la situation, ancrage énonciatif, choix d'une configuration discursive, etc... La référence première de l'équipe, de ce point de vue, est l'ouvrage de J-P. Bronckart et coll., *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, 1985. Mais l'équipe s'appuie aussi sur d'autres travaux consacrés à l'acquisition des discours, en particulier F. François, C. Hudelot, E. Sabeau-Jouannet, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, 1984 ; M. Fayol, *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé, 1985.

La notion de discours inclut aussi celle de **configurations discursives** disponibles dans la culture et l'environnement actuels, et dans lesquelles s'incarnent les actes discursifs du sujet. De ce point de vue non plus, il n'y a pas opposition entre discours oraux et écrits (et les travaux cités ci-dessus le montrent), mais, au contraire, les projets d'enseignement des discours écrits peuvent s'appuyer sur les pratiques discursives orales. Les apprentissages discursifs écrits procèdent d'une extension et d'une spécification de l'ensemble des configurations discursives.

L'équipe a été conduite à **explicitier et à distinguer les notions de discours écrits, d'écrits et de textes**, qui sont souvent employées indifféremment dans les ouvrages ou des articles. Il faut souligner qu'elle n'y a pas été conduite par un souci épistémologique, mais par les besoins de sa recherche. Il lui était, en effet, nécessaire de distinguer les actes discursifs des élèves et les formes qu'ils peuvent prendre, de distinguer leur réalisation d'un point de vue matériel et social et d'un point de vue linguistique.

L'équipe considère donc ses **objets d'enseignement** comme des **objets à trois faces** : une face relevant de l'univers psycho-socio-linguistique des actes langagiers (**discours**), une face relevant de la forme matérielle et de la valeur sociale des réalisations discursives (**écrits**), une face relevant de l'univers des formes linguistiques (**textes**). (Parlant des écrits littéraires, J. Kristeva distingue deux instances : "L'oeuvre se tient dans la main, le texte se tient dans la langue").



A ces trois faces correspondent trois classes d'objectifs d'enseignement et trois dimensions des problèmes et des résolutions de problèmes d'écriture.

Le fil directeur, du point de vue linguistique, est la **description des types de textes et de séquences textuelles** que propose, entre autres, J-M. Adam : *Le récit*, Que sais-je ?, PUF, 1984 ; *Le texte narratif*, Nathan Université, 1985 ; différents articles dans *Langue Française* et dans *Pratiques*.

Le premier intérêt que l'équipe trouve à cette description des types textuels conventionnels est qu'elle schématise et articule les différentes **structures** propres à ces types, depuis la superstructure jusqu'à, par exemple, le réseau des temps verbaux ou des connecteurs logiques. Cela semble plus opératoire pour la recherche didactique que, par exemple, un relevé quantitatif des traits linguistiques spécifiques de tel texte, car cela favorise le repérage des fonctionnements/dysfonctionnements des textes des élèves, leur localisation et leur caractérisation linguistiques.

Par ailleurs, une telle description insiste sur le fait que, d'une part, les textes sont, le plus souvent, une combinaison de séquences typologiquement différentes, que cet **arrangement** est fort libre, et que, d'autre part, les textes ou séquences textuelles observables ou productibles ne réalisent jamais exactement leur schéma canonique de référence, mais qu'au contraire, leur efficace réside pour une part importante dans leur **variation** par rapport au modèle. F. François souligne aussi de son côté l'intérêt de la variation : "C'est la capacité de mêler des types discursifs différents, des "sources" différentes, des points de vue différents qui est spécifique du langage et importe sans doute plus que l'acquisition des genres codés" (*Conduites linguistiques*, ouvrage cité).

Arrangements séquentiels en grande partie libres et variation des textes "naturels" par rapport au schéma structurel canonique argumentent en faveur d'une **stratégie d'enseignement** par la résolution de problèmes complexes, multidimensionnels et ouverts. Cette stratégie a, cependant, d'abord été choisie par l'équipe à partir de l'analyse de travaux de psychologie cognitive, en particulier ceux qui ont trait à la notion de problème "mal défini" (Minsky, 1961, dans Rouquette, *La créativité*, PUF, 1973), à la construction des stratégies dans l'exécution de tâches problématiques (S. Ehrlich, *Mémoire et apprentissage chez l'homme*, PUF, 1975), au traitement de l'information en cycles réitérés, en émission et en réception (J. Beaudichon, ouvrage cité), et à partir de recherches en didactiques antérieures ou appartenant à un champ voisin : C. Nique et coll., *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique*, *Repères*, n°55, 1979 ; *ESCIEX-INRP : Recherches Pédagogiques*, n°62 et n°108.

L'équipe est ainsi conduite à viser des objectifs d'apprentissage qui s'inscrivent dans un **espace de libertés et de contraintes** ayant trait aux textes que les élèves produisent, espace qui, lui-même, varie selon les situations et les types de textes. La problématisation et la résolution des problèmes d'écriture consistent donc, pour une large part, à identifier les réponses à la consigne qui sont entièrement déterminées, celles qui le sont partiellement et celles qui ne le

sont pas du tout, et à identifier et choisir les alternatives. L'équipe se démarque ainsi à la fois d'une pédagogie dogmatique d'imitation de modèles, et d'une pédagogie de l'aléatoire.

Par là aussi, l'équipe est conduite à poser que le repérage et la construction d'**invariant** ayant trait aux textes et à leur écriture procèdent fondamentalement de la lecture et de la formulation de la diversité des situations et des écrits en termes de **variation** pragmatique et textuelle. Cela signifie que les invariants visés par les maîtres :

- relèvent de **différentes entrées linguistiques** : paramètres de la situation, superstructure textuelle, mode d'énonciation, cohérence intra-textuelle,...
- sont toujours **relatifs et provisoires**.
- comprennent ou réfèrent aux **invariants de la variation**.

Les **projets d'enseignement** que l'équipe d'Amiens élabore et met en oeuvre dans le cadre de la recherche s'organisent à partir de **quatre types de discours** s'opposant (au moins) quant à la visée, au référent et à la superstructure textuelle :

	DISCOURS NARRATIFS	DISCOURS PRESCRIPTIFS	DISCOURS ARGUMENTATIFS	DISCOURS EXPOSITIFS-EXPLICATIFS
Visée	Raconter pour informer, intéresser, amuser, édifier...	Faire réaliser un objet, une oeuvre, un ensemble d'actions...	Faire changer les attitudes, les points de vue, convaincre.	Informé, changer le savoir de l'autre.
Référent	Domaine de l'histoire : événements réels ou fictifs, réalistes ou merveilleux.	Domaine de l'action concrète : éléments séparés et actions d'assemblage, de jeu avec/entre...	Domaine de l'idéologie : opinions, croyances, attitudes, motivations...	Domaine cognitif : informations, savoirs, notions, concepts...
Superstructure textuelle	Du compte rendu narratif à structure linéaire, chronologique, à des récits à structure dramatique.	Énumération quantifiée ou non des éléments ; prescription ordonnée des actions ; résultat final.	Peu fixée. Constituants obligatoires : énoncé du point de vue de l'émetteur et des arguments pour en établir le bien-fondé.	Peu fixée et sous-types : . organisation conceptuelle des contenus (exposé) . organisation dialogique : levée d'un obstacle éventuel, réponse à une question possible (explication) . organisation démonstrative de type expérimental : compte rendu d'observation et d'expérimentation scientifiques.

Les projets d'enseignement ayant pour objet ces quatre types de discours ont une économie d'ensemble commune dont on peut dire qu'elle va d'une gestion de la planification discursive orale à une production écrite monologique, en passant par des planifications intermédiaires : discours oral monologique, écrit dialogique... (sur le dialogue et le monologue, voir Bakhtine, **Le marxisme et la philosophie du langage**, Paris, Ed. de Minuit, 1977 ; et sur les rapports entre ces modes d'interlocution, F. François et coll., ouvrage cité). Une centration forte sur un destinataire spécifié et qui varie est le moyen essentiel de la décentration des élèves par rapport au "vécu" individuel et collectif, et au discours conversationnel "en présence". Ces projets s'organisent au long de l'année scolaire dans les classes de l'équipe, mais aussi se développent, avec les adaptations nécessaires, dans la durée du cursus Maternelle-Elémentaire.

En général, deux projets sont conduits simultanément dans la même classe, afin de favoriser des comparaisons, aussi explicites que possible selon l'âge des élèves, entre les deux objets d'enseignement. Chaque projet est plus ou moins long et plus ou moins complexe selon que le genre de discours se réalise en types textuels plus ou moins nombreux (c'est le cas, par exemple, des discours narratifs). Rappelons que l'entrée "écrits" croise l'entrée "textes" car les apprentissages visés concernent aussi la réalisation matérielle et sociale des discours. Enfin, un type d'écrit, la lettre, est enseigné du début de la Maternelle au CM2 parce qu'il paraît permettre mieux qu'un autre la prise de conscience des paramètres des situations de communication, de leurs relations avec les caractéristiques de l'écrit et du texte produit/à produire.

Nous nous contenterons ici de présenter et d'analyser quelques uns de ces projets d'enseignement.

## **2. - L'ECRIT LETTRE DE LA MATERNELLE AU COURS MOYEN 2**

### **2.1. Section de petits-moyens de maternelle (classe de M. Thiébaud, Ecole A. Chénier d'Amiens) : comprendre la spécificité de la communication par lettre**

Avec ces élèves de trois ans et quelques mois, on vise, au long de l'année scolaire :

- la reconnaissance de l'écrit lettre, à partir de sa matérialité (enveloppe, format et type de support, disposition de ce qui est écrit sur le support,...) et par différenciation avec d'autres écrits rencontrés (aide-mémoire, albums, comptines,...) ;
- l'identification de l'émetteur, du récepteur, du lieu et du moment de l'émission, à partir des marques de l'énonciation (cf. Benveniste) dans l'écrit ; et, par là, la compréhension de la lettre comme écrit de communication différée et à distance ;
- la compréhension des autres informations véhiculées (nouvelles, demandes, offres,...) et, par là, du ou des buts poursuivis par l'émetteur.

#### **2.1.1. Lecture de deux lettres d'excuse d'une mère pour l'absence de son fils**

Les lettres sont écrites sur papier de format 21 x 29,7 et remises sous enveloppe. Elles sont adressées à la classe et signées du prénom de l'élève.



Les élèves les ont identifiées comme des lettres, et comme des lettres d'excuse. Le seul problème qui se soit posé concerne l'identité de l'émetteur :

"- C'est une lettre de R.

- Non. Il ne sait pas écrire".

Au bout d'un temps, plusieurs élèves s'accordent pour dire que sa mère a écrit et signé pour lui. C'est donc la connaissance du monde (cf. L. Sprenger-Charolles dans *Pratiques* n°35, 1982), et non la prise en compte des marques de l'énonciation qui fait problème.

L'enseignante décide de présenter ensuite une lettre se différenciant des précédentes par l'identité de l'émetteur, mais aussi par l'explication de l'absence.

### **2.1.2. Lecture d'une lettre d'excuse d'un groupe d'enfants venant habituellement à l'école**

Un groupe d'enfants handicapés vient dans la classe chaque lundi. Mais le prochain lundi, peu avant Noël, ils iront voir les jouets dans un grand magasin. Leur éducatrice écrit une lettre où elle l'explique. Elle est signée de leurs prénoms.

Les élèves affirment d'abord que c'est une lettre de R. Après plusieurs lectures par la maîtresse, ils disent que c'est "les copains du lundi", et citent des prénoms de mémoire et non pas à partir des signatures.

Ils expliquent également l'absence par la maladie, comme ce fut le cas de R. Ils parviennent au bout d'un temps à comprendre qu'il est question d'un grand magasin, que certains connaissent. Mais ils ne comprennent pas bien le rapport avec l'absence de leurs amis. Ils demandent alors à la maîtresse de leur dire la lettre et de leur dire pourquoi leurs amis seront absents. Quand cela sera fait, ils iront raconter à d'autres adultes que leurs amis du lundi vont aller voir les jouets de Noël, etc...

On voit que, si la lettre est reconnue comme telle, s'ils comprennent qu'elle s'adresse à eux, l'identification de l'émetteur dépend ici davantage de la connaissance familière qu'ils en ont que de la mention de son nom en bas de la lettre, et que la compréhension des informations dépend avant tout de leur connaissance du référent. Enfin, leur comportement est voisin de celui qu'ils ont quand on leur dit une histoire. Ils ne comprennent la lettre que quand la maîtresse la paraphrase sur le mode narratif.

L'équipe est donc conduite à observer que quand une lettre pose problème pour l'identification des émetteurs et pour la compréhension des informations qu'elle véhicule, les jeunes élèves ne s'appuient pas (ou peu) sur les marques linguistiques de l'énonciation ni sur l'écrit lettre comme tel. Ils se remémorent les noms des copains. Ils se font raconter la lettre. Ils adoptent en quelque sorte une stratégie de substitution dans le traitement de l'information : ils recherchent une congruence entre leur connaissance d'un écrit plus familier (l'histoire), leur



savoir sur les émetteurs (les noms des copains du lundi), et le donné linguistique actuel (cf. recherches de Michelle Ducancel sur la réception à l'oral, dans J. Beaudichon, ouvrage cité, p.294).

C'est pourquoi la situation suivante va être conçue de façon telle que la difficulté essentielle concerne l'identification de l'émetteur et que la mobilisation de la connaissance qu'on en a ne soit pas si aisée.

### 2.1.3. La lettre d'Arlette

Pour la première fois, cette lettre leur arrive par la poste. Par ailleurs, l'émetteur a disparu de leur univers : Arlette est une institutrice remplaçante avec qui ils ont eu des activités, mais qui a quitté l'école environ trois semaines avant, dont les quinze jours des vacances de Noël. S'en souviennent-ils ? Enfin, il ne s'agit plus d'excuser une absence. Arlette rappelle le remplacement qu'elle a effectué, dit qu'ils ont été gentils avec elle et qu'en récompense elle a déposé pour eux un paquet bleu dans la bibliothèque.

Les élèves comprennent bien que la lettre est pour eux, mais ne s'attardent guère sur l'adresse portée sur l'enveloppe. Ils ne se préoccupent que du mot **Amiens**, mais sans le lire comme un élément de l'adresse de leur classe : "- Moi, j'habite Amiens. - Moi aussi. - Ma mamie aussi...".

Ils n'identifient pas bien Arlette comme l'émetteur. Bien qu'ils demandent plusieurs fois à la maîtresse de leur lire la lettre, ils énumèrent à peu près tous les adultes de l'école, dont Arlette. Ils ne l'ont donc pas oubliée. Il semble plutôt qu'à partir de l'annonce d'un cadeau pour eux, ils avancent le nom de tous ceux qui pourraient le leur avoir apporté. Plusieurs affirment d'ailleurs que c'est le Père Noël.

D'autres comportements confirment que la lettre leur sert essentiellement de point de départ à l'invention d'une histoire plausible de cadeau apporté par quelqu'un de connu :

- ils s'agitent, manifestent qu'ils sont ravis, rient pendant les lectures de la maîtresse, comme quand elle leur raconte une histoire.
- ils lui demandent plusieurs fois de la leur redire.
- ils "complètent" à leur façon les informations manquantes. En particulier, ils racontent qu'ils vont aller chercher à la bibliothèque un livre, un jeu, un jouet, etc...

Ils ont pourtant compris les informations essentielles contenues dans la lettre : il y a un cadeau pour eux à la bibliothèque, dans un paquet bleu. Mais ces informations semblent avoir été, en grande partie, traitées comme si elles étaient portées par une histoire dont ils font partie, et que leur dit leur maîtresse. Leur comportement n'a donc guère évolué sur ce plan.

Au-delà de la lettre d'Arlette, le projet d'enseignement va donc viser prioritairement l'identification de la situation de communication et, singulièrement, de l'émetteur, la prise de conscience du caractère de

communication interindividuelle à distance et différée, par opposition à d'autres écrits, en particulier, aux histoires. Pour cela, on fera varier les émetteurs, et aussi les contenus en introduisant par exemple des lettres de demande, d'offre...

**2.2. Produire des lettres variées : section de grands et CP (classe de F. Blaind, Ecole maternelle Delpech ; classe de M. Delavenne, Ecole J-F. Lesueur, Amiens).**

Les élèves de ces classes ont pratiqué, les années précédentes, la lecture fréquente de lettres. Ils en ont également produit quelques fois. L'objectif des deux enseignants est donc, ici, de :

- de mettre en place une alternance émission-réception, afin de réinvestir et d'ancrer les savoirs que les élèves se sont construits et de favoriser leur transfert de la lecture à l'écriture ;
- étendre et diversifier ces savoirs en faisant varier la distance sociale entre émetteurs et récepteurs et la visée des lettres.

### **2.2.1. Echange de lettres pour démarrer une correspondance scolaire**

Cet échange, fort classique, permet aux enseignants de vérifier que les élèves de SG et de CP connaissent :

- la fonction de communication sociale différée et à distance de la lettre ;
- ses caractéristiques formelles : informations sur l'enveloppe / Dans la lettre ; dans celle-ci, date, apostrophe, signatures, adresse de l'émetteur ;
- l'objet de la lettre : offre, demande d'informations, réponse à cette demande...

### **2.2.2. Faire varier la distance sociale**

Il est donc possible d'étendre et diversifier ces savoirs en faisant varier la distance sociale entre émetteurs et récepteurs, les paramètres physiques de la situation étant maîtrisés, le travail se centre donc sur les paramètres sociaux (cf. Bronckart, ouvrage cité). Pour cela, on joue sur l'âge et le statut :

- même âge et même statut : mise en place d'une correspondance interindividuelle entre les élèves des deux classes ; cartons d'invitation personnalisés ; ...
- âges différents et statuts différents :
  - + lettres d'information aux parents,
  - + lettre de demande d'autorisation à l'inspecteur,
  - + lettre de demande d'information à un service public.

L'accent n'est pas mis sur l'objet de la lettre (peu problématique, en général). Il l'est, au contraire, sur l'identification des rapports entre émetteurs et récepteurs et sur l'inscription, dans la lettre, de ces rapports. Quand les maîtres estimeront que les élèves y parviennent bien, ils les mettront alors devant des lettres dont la visée et le texte sont bien davantage problématiques : explication, explication et argumentation,...

## **2.3. Sérier et analyser les problèmes ; acquérir des connaissances sur l'écrit lettre.**

### **2.3.1. Caractéristiques formelles et objets du discours (cour préparatoire, classe de F. Péchon. Ecole Châteaudun, Amiens).**

Ces élèves ont très peu reçu et écrit de lettres à l'école maternelle. Le premier objectif est donc qu'ils prennent conscience de la fonction de la lettre et identifient les paramètres de la situation de communication.

#### **2.3.1.1. Lecture de lettres de différents partenaires de la classe (autre classe, intervenants extérieurs,...)**

Les élèves manifestent peu à peu qu'ils comprennent le caractère spécifique de ce mode de communication. Ils utilisent bien la mention de la date, des signatures, etc... On peut donc viser le réinvestissement en situation de production.

#### **2.3.1.2. Ecriture de lettres : centration sur les caractéristiques formelles**

Le contenu des lettres que l'enseignante fait écrire n'est pas problématique (par exemple, jouets qu'on demande au Père Noël...). Elle se centre sur les caractéristiques formelles de la lettre parce qu'il s'avère que ce qui a été bien observé et compris en lecture se réinvestit mal :

- gestion de l'espace du support. On revient aux lettres reçues, on les observe, on confectionne des maquettes,...
- mention et distinction de l'émetteur et du récepteur. Les élèves n'écrivent pas leur adresse ou bien l'écrivent sur l'enveloppe à la place du destinataire. Les retours à l'envoyeur et les non-réponses sont analysés, et l'on réécrit.
- distance sociale entre l'émetteur et le récepteur : comment s'adresser à lui ? Quelle formule de politesse ? Le problème ne se formule pas clairement et n'est donc pas résolu.

#### **2.3.1.3. Ecriture d'une lettre de demande : sérier les problèmes dans une tâche complexe**

Il s'agit de :

- permettre aux élèves de réinvestir leurs acquis quant à la gestion de l'espace du support, la mention et la distinction de l'émetteur et du récepteur,
- les confronter à nouveau à la nécessité d'identifier la distance sociale entre émetteur et récepteur et d'en tirer les conséquences linguistiques,
- les mettre, pour la première fois, devant un objet de lettre qui nécessite le choix d'une stratégie discursive et la composition d'un texte complexes.

La classe participe à une action lancée par l'équipe départementale des Arts plastiques et intitulée "La Somme ouvre ses fenêtres". Une des contraintes est que l'on crée à partir de vraies fenêtres. Or, bien évidemment, on n'en a pas. Après examen de différentes possibilités, on décide d'en demander à une menuiserie industrielle dont on a trouvé le nom et l'adresse dans l'annuaire téléphonique. On téléphone, mais on s'explique mal, et, de toute façon, la secrétaire précise qu'il faut écrire, que Monsieur L., le directeur, ne répond pas à des demandes faites par téléphone.

L'explication collective qui précède l'écriture montre que les élèves savent qu'on va écrire une lettre à l'usine X., à tel endroit, au nom de la classe, pour demander des vraies fenêtres. A ce propos, ils disent qu'il faudra expliquer pourquoi on en veut, et "essayer de les avoir gratuites", car on n'a pas d'argent.

Les premiers jets sont réalisés en petits groupes. L'observation du comportement des élèves montre qu'ils achoppent d'abord aux caractéristiques formelles de la lettre et à l'identification des paramètres de la situation. Cela conduit la maîtresse à focaliser en premier lieu le travail sur ces aspects, avant de se préoccuper de l'explication et de l'argumentation (dont nous rendrons compte plus loin).

La gestion de l'espace de la feuille pose d'autant plus problème aux élèves qu'ils se représentent mal la place qu'il leur faut garder pour rédiger le corps de la lettre. Initialement, ils serrent ce qu'ils écrivent le plus possible en haut. Au fur et à mesure qu'ils prennent conscience de ce qu'ils doivent dire, ils dessèrent et réinvestissent, soit de mémoire soit en retournant à des lettres restées dans la classe, ce qu'ils savent de la "silhouette" de la lettre. On voit clairement ici que le problème n'est qu'apparemment formel. Il naît et se résout en fonction de celui du contenu explicatif et argumentatif de la lettre.

L'identification du destinataire se révèle également problématique. C'est, avant tout, la "connaissance du monde" qu'ont les élèves qui en est la cause. Tel groupe écrit "Madame" et explique qu'il s'adresse à la secrétaire à qui on a déjà téléphoné. Tel autre écrit "Monsieur", en visant le directeur dont la secrétaire leur a donné le nom. Tel autre écrit "Madame", "Monsieur" pour ne pas se tromper. Débat. Des élèves s'appuient sur leurs connaissances personnelles (père ou mère travaillant en usine, secrétaire,...) pour affirmer que c'est la secrétaire qui reçoit les lettres. Pour s'en assurer on lui téléphone. Elle confirme, mais indique qu'elle communique les lettres au directeur et que c'est lui qui décide. Tout en sachant que c'est la secrétaire qui lira leurs lettres, les élèves écriront tous "Monsieur".

Le véritable destinataire identifié, il reste à s'adresser à lui "comme il faut". Les élèves sont maintenant au clair quant à la distance sociale vis-à-vis de celui-ci, mais ils ne parviennent pas d'emblée à y accorder leurs formulations : "Bonjour", "Monsieur L.", "Bonjour Monsieur L.", "Au revoir",... Cependant on arrivera sans grande difficulté à supprimer la familiarité, à écrire "Monsieur" et, à la fin, "Nous vous remercions d'avance".

### 2.3.2. Au Cours Moyen 2, une analyse plus explicite et plus poussée (classe de J. Delafontaine, Ecole Châteaudun, Amiens)

La situation et le projet d'écriture sont semblables à ceux du CP, dans ce CM2 en début de second trimestre : écrire une lettre argumentative aux commerçants du quartier pour obtenir des lots et des récompenses en vue de la fête de l'école (nous reviendrons sur ce qui concerne l'argumentation). Ces élèves ont peu pratiqué le genre lettre les années précédentes. Les premiers jets, réalisés individuellement, montrent même que quelques-uns ignorent ce qu'est une lettre. L'un écrit un récit : "Il était une fois une école d'Amiens qui... Un autre rédige également un récit qui enchâsse une imitation maladroite de lettre"... Deux semaines après, la directrice reçoit du courrier comme tous les jours : ... (lettre)... "Un autre encore rédige une sorte de note-avis, mais avec remerciements et signature personnels. La majorité de ceux qui rédigent une lettre gère mal l'espace de la feuille et/ou ne mentionne pas (ou incomplètement) l'émetteur, et/ou s'adresse aux destinataires sur un ton inadéquat : "Bonjour à tous", "Nous vous le demandons pour la dernière fois..."

L'enseignante est donc conduite à modifier son projet initial, à différer le travail sur l'argumentation et à se centrer d'abord, comme sa collègue de CP, sur la gestion de l'espace du support, l'identification des rapports entre émetteurs et récepteurs, l'adéquation du ton à ces rapports...

Ce qui différencie essentiellement le travail accompli au CM2, c'est que l'âge des élèves et leurs acquis méthodologiques permettent une démarche analytique plus explicite et plus poussée. Un corpus de lettres variées (familières, officielles,...) est constitué et observé. Les ressemblances et les différences sont formulées et mises en relation avec le genre de lettres. Ainsi, par exemple, les formules de politesse sont relevées. On observe que, dans certaines lettres (d'un supérieur), il n'y en a pas, que dans les lettres de demande, on remercie par anticipation, que la formule est familière quand on écrit à un ami... Tout cela est consigné sur une fiche. Celle-ci servira à une première réécriture individuelle explicitement centrée sur les caractéristiques formelles de la lettre et l'adaptation du ton à la situation.

### 2.4. Conclusion

L'analyse de ces projets concernant l'écrit lettre montre une évolution des problèmes des élèves et, donc, des objectifs que se donnent les maîtres, de la section de petits-moyens au cours moyen 2. Avec les plus jeunes, il s'agit avant tout qu'ils prennent conscience de la fonction de communication de la lettre et des caractéristiques de cette communication en s'attachant avant tout aux marques de l'énonciation. Quand cela est acquis, il s'agit de mettre en forme l'écrit et d'adapter l'allocation aux paramètres de la situation. La référence à des lettres, leur analyse, celle des premiers jets des élèves, sont de plus en plus explicites. Elles le sont en fonction de l'âge des élèves, mais surtout de leurs acquis antérieurs, comme on le voit pour ces élèves de CM2 qui n'ont pas pratiqué le genre lettre dans les classes précédentes. De l'intérêt de la continuité des projets d'enseignement au long du cursus.



### 3. DISCOURS PRESCRIPTIFS EN SECTION DE GRANDS DE MATERNELLE

#### 3.1. Du jeu à la règle du jeu : négocier en faisant, dire puis écrire ce qu'il faut faire (classe de S. Thuillier, Ecole A. Chenier, Amiens)

S'agissant de faire produire des discours oraux et écrits à visée prescriptive, l'équipe se donne, en grande section, comme premier objectif de constituer un référent d'actions concrètes, s'exerçant dans un certain ordre sur des éléments matériels. Elle vise, en second lieu, à mettre en place des situations qui nécessitent que l'on utilise ce référent dans le discours. Elle vise, enfin, à faire varier les situations de communication afin que les élèves reformulent ce qu'il faut faire et l'énoncent comme un texte prescriptif, ce qui nécessite qu'ils prennent une distance par rapport à leurs discours antérieurs et non plus seulement par rapport aux actions accomplies.

Le projet d'enseignement se met en place peu de temps après la rentrée. La maîtresse profite de la présence, dans la classe, de quelques "anciens" qui déplorent que les jeux de mikados de l'an dernier aient disparu. On en fabrique de nouveaux, en petits groupes, avec des matériaux différents selon ces groupes.

Pour jouer, chaque groupe dispose donc d'un certain nombre de baguettes de différentes catégories indiquées par des marques de couleur. Les anciens ont dit qu'elles ne valaient pas les mêmes points, sans préciser. Ils en ont désigné quelques-unes comme des mikados, en précisant la fonction de ceux-ci. Ils ont, enfin, expliqué comment on tourne en jouant ("le tour de rôle").

La première séance où chaque groupe essaie de jouer est d'abord consacrée par les élèves à l'inventaire du matériel (manipulation et désignation des baguettes par leurs couleurs et par le nom de "mikado"), puis à des essais assez anarchiques de jeu : on lance les baguettes sur la table, on se bouscule pour en prélever. Le but visible est d'en amasser le plus possible. Bien qu'on dise qu' "on ne doit pas faire bouger", on n'en continue pas moins.

La maîtresse introduit, dans la séance suivante, un adulte dans chaque groupe. Il est censé ne pas connaître leur jeu de mikados à eux, ni leur façon d'y jouer. Elle vise, par là, à ce que les élèves soient contraints de se mettre d'accord pour jouer, et qu'ensuite ils présentent à l'invité leur règle.

Le déroulement diffère évidemment selon les groupes, mais l'observation révèle dans tous deux phases. Une première est consacrée à la mise au point d'une façon collective de jouer. Le dialogue accompagne les essais, souligne ce qu'on veut faire, les refus, les consensus... Il est vif, interjectif, souvent conflictuel. Il soutient une négociation qui est avant tout en actes.

La seconde consiste à jouer avec l'adulte. La stratégie change : on fait et on lui explique en faisant, ou bien on explique et on illustre en faisant. Il apparaît que la façon de prélever les baguettes, de tourner, sont à peu près transmises clairement. Mais les élèves transgressent ce qu'ils énoncent. Par ailleurs, ils dotent les baguettes de points variables et fantaisistes, et affirment en même



temps que celui qui gagne est celui qui a le plus de baguettes. Le rôle de l'adulte consiste à souligner les transgressions, les désaccords, le flou quant à la façon de savoir qui gagne. Les élèves s'efforcent alors de lui dicter une règle. Il s'agit, dans tous les groupes, d'une succession d'énoncés assertifs référant aux actions accomplies par les élèves. Dans un groupe, l'ordre est celui des questions successives qu'un débutant peut se poser : comment on commence, comment on prend, comment on tourne, qui gagne. Dans les autres, l'ordre reproduit les débats qui ont eu lieu. Par exemple : qui gagne, comment on prend, comment on tourne, et, à nouveau, qui gagne (formulation alternative de la première, introduite par "Autrement").

A l'issue de cette seconde séance, il paraît nécessaire de faire en sorte que les élèves :

- se mettent bien au clair et complètent la procédure de jeu, constituent un référent commun qu'ils traiteront linguistiquement (sur le référent comme facteur de la communication, voir J. Beaudichon, ouvrage cité),
- s'affranchissent davantage, dans leurs discours, des actions et des conflits vécus dans chaque groupe, et ne s'appuient plus sur l'étayage dialogique du discours (voir F. François, ouvrage cité),
- par là, produisent un texte mieux adapté à la visée prescriptive.

Dans ce but, lors de la troisième séance, chaque groupe doit présenter sa règle aux autres, et ceux-ci doivent l'essayer et la critiquer. On observe alors que toutes les catégories d'informations nécessaires sont présentes et qu'elles sont énoncées dans un ordre pragmatiquement pertinent. Les textes mêlent des énoncés assertifs et des énoncés prescriptifs ("Il faut... Il ne faut pas... On doit..."), ce qui ne gêne personne et est tout à fait recevable. Par contre, il y a problème en ce qui concerne "qui gagne ?". Certains continuent d'affirmer que c'est celui qui a le plus de baguettes. Discussion, illustration, démonstration... Accord. Mais aucun groupe n'a donné les mêmes valeurs aux différentes baguettes...

Afin de parvenir à une règle unique, de souligner encore davantage la visée du discours et de faire produire une règle qui soit écrite, on introduit, dans la quatrième séance, une lettre d'un instituteur d'une autre Section de Grands, connu des élèves, et qui leur demande leur règle pour sa classe.

La séance est menée avec la classe entière. On récapitule tout ce qu'il faut dire et dans quel ordre. La maîtresse écrit sous la dictée au tableau. Le texte produit est intitulé **Règle du jeu**, sans précision de celui-ci. Les élèves le font écrire sous la forme d'énoncés successifs avec tirets contre la marge. L'énonciation est nettement prescriptive. Pour ce qui est de la valeur des baguettes, la solution adoptée est : **Il faut que vous décidiez des points des baguettes. Par exemple, dans notre jeu...** suivi de la valeur attribuée par un groupe.

On peut donc dire que les élèves sont parvenus à produire une règle complète, énoncée de manière cohérente et adaptée à la situation. L'examen de leur texte

règle toutefois des formulations insuffisamment explicites (Il faut tenir les bâtons... ; Il y a deux mikados, sans explication) qui montrent que les élèves ne se décentrent pas encore complètement de leur expérience, ne se mettent pas complètement à la place des destinataires. On note également des aspects dialogiques liés au fait qu'ils écrivent en réponse à une demande : pas de mention du nom du jeu dans le titre ; formules comme : dans notre jeu..., Il faut que vous décidiez...

Nous illustrons la forme que peut alors prendre le projet d'enseignement des discours prescriptifs en nous appuyant sur une autre Section de Grands de l'équipe d'Amiens.

### 3.2. De l'écriture à l'identification et à l'analyse d'écrits sociaux prescriptifs (classe d'E. Dupont, Ecole du Fg Bapaume, Amiens)

Le premier temps du projet a abouti, dans cette classe, à l'écriture d'une recette pour les parents. Il y manquait l'énumération des ingrédients, et les énoncés des actions étaient mêlés. De plus, l'enseignante a remarqué que les élèves avaient tendance à appeler "recette" tout écrit qui parle, ou dont les images représentent des aliments. Il apparaît donc nécessaire de conduire les élèves à identifier les écrits prescriptifs parmi d'autres, à les analyser afin qu'ils en appréhendent les caractéristiques régulières.

La première séance vise à mettre en cause la relation référent aliment ---> recette, et à aboutir à une identification comparative d'écrits ayant tous ce référent. Il s'agit d'un tri d'écrits :

- jeux : entourer, relier, etc... des images d'aliments ;
- recette de confection d'un fromage ;
- autre recette, mais sous forme de bande dessinée ;
- autre bande dessinée : "Mimi Cracra dans sa cuisine" ;
- "Comptine de l'Ogre" énumérant tout ce qu'il mange.

Les élèves identifient comme non-recettes les deux écrits qui leur sont le plus familiers, les jeux et la comptine. La comparaison des deux bandes dessinées les conduit à distinguer "celle qui raconte une histoire" et la "recette-histoire", "pour faire à manger". Par comparaison avec cette dernière, ils identifient la recette de fromage (troublés cependant par le fait qu'il n'y ait pas à faire cuire).

Dans la seconde séance, ils sont mis en présence d'un autre écrit prescriptif, une règle de jeu ("Ballon vole"). La structure est semblable à celle de la recette du fromage : titre, image (enfants en train de jouer), liste du matériel, déroulement du jeu exprimé par des phrases numérotées, le long de la marge. Il manque la durée du jeu et comment on gagne.

A partir de la gravure, les élèves identifient un jeu de ballon. Ce qui est écrit en-dessous doit en parler. Ils écartent l'idée qu'il puisse s'agir d'une lettre où "peut-être ils disent qu'ils s'amusent bien" : il n'y a pas la date, les signatures, etc... Ils remarquent "les numéros" des actions et avancent que c'est la façon de

jouer. Ils le vérifient en faisant lire "le titre" par la maîtresse. C'est bien "un titre de jeu". On le confirme par la lecture complète. Ils comparent rapidement avec les recettes : "En cuisine, c'est une recette. Là, c'est une règle de jeu".

La troisième séance a pour but de faire prendre conscience du caractère incomplet de la règle lue. On a essayé de l'appliquer, et on récapitule ce qui n'a pas marché. L'absence d'indication de la durée d'une partie est vite formulée. Par contre, il faut relire la règle pour remarquer qu'on ne dit pas comment on marque les points, car les élèves s'en étaient inventés quelques-uns en jouant... On termine en dictant à la maîtresse, de manière très claire, la fin de la règle.

Dans la quatrième séance, on compare règle de jeu et recette. On vise à ce que la comparaison soit plus détaillée que précédemment et qu'elle ne soit plus circonscrite à la recette et à la règle initiales. Pour cela, on va observer une nouvelle règle de jeu de forme proche de la précédente, et une autre recette sans image cette fois.

Les élèves reconnaissent immédiatement la règle, la comparent avec la précédente et explicitent sa structure : titre, image, les équipes, le jeu. Par contre, ils affirment d'abord que la recette est également une règle de jeu : il y a un titre ; il y a également "des numéros" (poids des ingrédients, actions numérotées, température du four). L'examen plus attentif des nombres ébranle cette certitude : observant 250, un élève dit "C'est comme une calculatrice". A leur demande, la maîtresse lit 250g et 200°. C'est une recette.

Ils comparent alors cette recette avec la précédente, puis avec les règles de jeu. De cette dernière comparaison, il ressort :

- des ressemblances : "un titre, souvent une image, tout ce qu'il faut faire : premièrement, deuxièmement,...",
- des différences : là, "combien de joueurs"/là, "tout ce qu'il faut pour la faire".

La fonction de cet ensemble d'écrits est formulée : "C'est pour faire. Faire un gâteau, des mélanges. Faire un jeu".

La suite du projet consistera à introduire des recettes et des règles variant quelque peu par rapport aux précédentes, à faire écrire et à réaliser de nouvelles recettes et de nouvelles règles, afin d'identifier la variation et les invariants textuels (cf. 1ère partie de cet article) de ce type d'écrits.

### 3.3. Conclusion

Les projets d'enseignement des discours prescriptifs conduits par l'équipe d'Amiens en Section de Grands de Maternelle ont donc les grandes caractéristiques suivantes :

- construction du référent par l'action (jeu, confection d'un plat...) ;
- passage du dialogue accompagnant et soutenant le faire, à monologue oral, puis à un écrit disant ce qu'il faut faire ;

- identification et analyse comparée d'écrits sociaux prescriptifs proches de l'archétype ;
- identification et analyse comparée d'écrits variants par rapport à lui ;
- écriture de nouvelles recettes et règles et mise à l'épreuve.

Il faut souligner que les apprentissages que réalisent les élèves ne se cloisonnent pas, mais au contraire s'épaulent, se suscitent, s'approfondissent au long des phases du projet. D'autre part, avec des élèves plus âgés, le centre de gravité des projets tendra à se déplacer de la construction du référent et du passage au discours monologique, vers l'écrit et ses caractéristiques textuelles, comme le montre, dans ce numéro, l'article de S. Djebbour et R. Lartigue.

#### **4. ARGUMENTER A 4 ANS, A 6 ANS, A 10 ANS**

La mise en place de projets d'enseignement ayant pour objets des discours argumentatifs se heurte à de nombreuses difficultés. Nous voudrions souligner celles qui nous paraissent majeures.

A la différence des écrits prescriptifs, il existe peu d'écrits sociaux entièrement, ou, au moins, à dominante argumentative, que les élèves de Maternelle et de l'Elémentaire rencontrent, avec lesquels ils puissent entrer en communication, chez eux, à l'école.

A la différence encore des recettes, des règles, mais aussi, par exemple, des lettres, des contes, les pratiques innovantes à l'école concernent, jusqu'à présent, assez rarement la production d'écrits argumentatifs. Quand on argumente, c'est essentiellement à l'oral, et sous la forme du discours conversationnel. Le tour de la parole, le dialogue, étaient l'argumentation, le transfert à un discours argumentatif suivi, oral ou écrit, n'est pas simple : il faut en particulier, maintenir le point de vue dialogique sans dialogue.

Par ailleurs, la linguistique ne propose pas un modèle superstructurel des textes argumentatifs aussi net ni aussi complet qu'en ce qui concerne d'autres types de textes. Au terme de l'analyse d'études disponibles en la matière, l'équipe d'Amiens en est arrivée à retenir qu'un texte argumentatif est constitué... d'arguments, dont l'énoncé permet celui de la thèse qu'on veut promouvoir. L'arrangement séquentiel des arguments entre eux, de la thèse par rapport aux arguments, est fort libre. Par ailleurs, il existe un certain nombre de constituants facultatifs (thèse adverse, prémisses, exemples,...) qui, quand ils sont actualisés, le sont, eux aussi, dans des rapports très libres avec les constituants obligatoires.

Enfin, argumenter, surtout à l'âge qui est celui de nos élèves, pose aux enfants des problèmes importants quant à leur "connaissance du monde" et à leurs représentations des opinions, des attitudes, des points de vue de celui à qui on s'adresse, de ce qui est susceptible de l'en faire changer. Le référent à mobiliser, les objets de pensée à transformer en objets de discours ne sont pas de l'ordre des actions et des objets concrets et familiers, de l'ordre des événements et des acteurs d'histoires réelles ou fictives, mais sont de l'ordre des valeurs et des attitudes sociales, du domaine de l'idéologie.

Lire ainsi le monde, dire, écrire de ce point de vue, n'est pas chose facile, même pour des adultes, n'est, en tout cas, pas chose fréquente à l'école. C'est peut-être la conscience des enjeux éducatifs, immédiats et à long terme, qui, plus que tous les autres arguments, ont décidé l'équipe d'Amiens à mettre en place des projets visant la production de textes argumentatifs.

Les objectifs que l'équipe s'est donné peuvent paraître, au premier abord, modestes. Ils nous ont paru, au moins, être de l'ordre du faisable. On visait, dès la Maternelle, à :

- créer des situations propices à la tenue de discours argumentatifs et qui permettent aux élèves de se construire à chaque fois des référents argumentatifs pertinents ;
- distinguer et/ou articuler arguments et énoncés d'autre nature, incitatifs ou explicatifs par exemple ;
- composer ainsi des séquences argumentatives dans des écrits dont on travaillait par ailleurs les structures : les lettres (voir plus haut).

#### **4.1. Est-ce que c'est un beau livre ?** (section de moyens-grands, classe de C. Kerno, Ecole A. Chénier, Amiens)

Une institutrice qui est venue dans cette classe quelques fois dans un passé relativement récent envoie un cadeau aux élèves. Il s'agit d'un livre. Une lettre l'accompagne, dans laquelle elle affirme qu'elle aime beaucoup ce livre, que c'est un de ceux qu'elle trouve les plus beaux. Elle leur demande s'ils le trouvent beau, eux aussi. Elle voudrait bien qu'ils lui donnent leur avis.

L'énonciateur de la "thèse" "Ce livre est beau" paraissait à l'équipe suffisamment connu des enfants pour qu'argumenter avec lui leur soit possible, et, en même temps, suffisamment "lointain" pour qu'on ose éventuellement le contredire.

Le livre était un album ancien du Père Castor intitulé "Marlaguette". La couverture en était usée, griffée, écornée. Le papier avait jauni. Les illustrations étaient vieillotées. De ce point de vue, il est moins beau que les livres auxquels ces élèves sont habitués.

Par ailleurs, l'histoire pouvait poser problème aux enfants. Le loup n'y est pas méchant. Au contraire, il est la victime innocente (et consentante) de la fillette. La conduite de celle-ci peut être interprétée (par un adulte) comme sado-masochiste. Elle soigne un loup blessé. Ils se prennent d'affection l'un pour l'autre. Elle lui interdit de manger des oiseaux, des lapins... Il dépérit : les champignons ne lui suffisent pas. Heureusement, un vieux bûcheron convainc Marlaguette de délier le loup de sa promesse. Ils se séparent, et, parfois, elle l'entrevoit dans le lointain de la forêt...

On visait donc à ce que les élèves distinguent livre et l'histoire - objet matériel et objet linguistique - et qu'à propos de celle-ci, ils argumentent contradictoirement.



La première séance est consacrée à la lecture de la lettre et à un premier examen du livre. Il passe de mains en mains. Les élèves trouvent que :

"- Il est vieux.

- Il est rayé un peu.

- La couverture, elle est pas très belle".

Dans la seconde séance, les élèves examinent à nouveau le livre, et demandent à la maîtresse de le leur lire. Ils écoutent très attentivement, mais n'ont pas de réactions franchement favorables ni défavorables.

Au début de la séance suivante, l'institutrice conduit les élèves à se remémorer la lettre, le point de vue qui y est exprimé et la demande qu'on leur fait. La plupart s'accordent très vite pour qu'on réponde : "Le livre nous plaît". La maîtresse fait remarquer que quelques-uns n'ont rien dit. Questionnés, ils confessent qu'ils n'aiment pas le livre. Cela permet une discussion vive où deux séries d'arguments s'opposent quant à l'histoire :

"- C'est triste".

"- Le loup s'est fait mal. C'est triste".

"- J'aime le loup. Mais pas l'histoire. Et j'aime pas Marlaquette".

"- C'est bien quand c'est triste".

"- Le loup voulait manger Marlaquette. C'est triste".

"- Il l'a pas mangée. C'est pas triste".

On voit que coexistent des "J'aime"/"J'aime pas" sans arguments. Cependant, ils s'enchaînent en un énoncé complexe qui oppose les personnages et l'histoire, et les personnages entre eux. Par ailleurs, "c'est triste", qui est contesté, arguments à l'appui, par certains, est utilisé par d'autres en faveur ou contre l'histoire, et avec des justifications. On note enfin que le rapport affectif au loup ou à la fillette sous-tend l'ensemble.

La lettre qui est écrite par la maîtresse, sous la dictée, ne reprend pas la totalité de cet échange. Seule l'argumentation contre l'histoire est reprise, mais elle est attribuée à un seul élève : "Le livre nous plaît. Mais S. ne l'aime pas parce que c'est triste. Le loup s'est fait mal et il a eu une fessée. "Le passage à l'écrit appauvrit donc le contenu argumentatif du discours conversationnel. On peut penser que ces élèves sacrifient en partie le contenu au changement du mode d'énonciation.

Par contre, ils formulent leur avis unanime sur l'aspect du livre, tout en minimisant leur critique et en excusant leur correspondante : "Le livre est tout rayé. Nous, on trouve que vous êtes gentille de nous faire un cadeau. On croit que c'est le facteur qui l'a chiffonné".

Quelques temps après, ayant reçu leur lettre, l'auteur du cadeau viendra dans la classe pour qu'ils expliquent davantage leur point de vue (retour au conversationnel). Cette fois, la distinction entre livre et histoire est formulée plus nettement. Elle structure la discussion. On parle d'abord du livre, vieux, rayé,... Tous sont d'accord. Puis on parle, beaucoup plus longuement, de



l'histoire. Les élèves manifestent que c'est l'essentiel pour eux. Les points de vue opposés s'expriment équitablement, en un dialogue argumentatif serré.

Le projet d'enseignement de l'argumentation se poursuit d'abord dans le sens de la formulation d'arguments consensuels, oralement ou par écrit, avant qu'on ne revienne à des situations où s'opposent des points de vue dans la classe, points de vue plus difficiles à reformuler à l'écrit de manière complète et cohérente.

Une nouvelle situation qui nécessite de convaincre est ainsi bientôt mise en place. Un intervenant extérieur connu des enfants est invité pour tel jour. Il répond que, ce jour-là, il est invité chez des amis, à la campagne. Il hésite. Il ne sait quelle invitation honorer.

Oralement, on passe de l'indignation :

"- On l'invite, et il ne sait pas s'il va venir !" à une série d'arguments de plus en plus élaborés :

"- Il n'a qu'à aller voir ses amis un autre jour.

- Il n'y a qu'un jour pour notre fête.

- Il n'a qu'à venir à notre fête le matin, et, s'il n'y a pas trop de kilomètres, il ira voir ses amis l'après-midi".

La lettre de réponse reprend les deux derniers arguments, considérés explicitement par les élèves comme ceux qui ont vraisemblablement le plus d'efficacité.

#### **4.2. S'il vous plaît, donnez-vous des fenêtres pour un jeu (cours préparatoire, classe de F. Péchon, Ecole Châteaudun, Amiens)**

Quand les problèmes liés à la structure formelle de la lettre, à l'identification du destinataire et à l'adaptation de l'allocution à celui-ci sont réglés (voir plus haut), on se focalise sur l'objet même de la lettre.

Il était convenu qu'il fallait :

"- Demander des fenêtres.

- Expliquer pourquoi on en veut.

- Essayer de les avoir gratuites. Ou les prêter" (se les faire prêter).

Dans leur premier jet, tous les groupes expriment la demande. Mais un seul a amorcé la question : **Est-ce que vous voulez nous donner des fenêtres pour un jeu ?**

La critique collective met seulement en lumière l'absence ou le caractère incomplet de l'explication. La réécriture a pour objectif explicite de "mettre les explications".

Lors de celle-ci, on constate qu'un groupe en est resté à une simple demande. Deux groupes ont expliqué et justifié :

+ **On n'a pas assez de sous. On a regardé l'article (du journal) des fenêtres de l'équipe et les plastiques.**

+ **Nous les voulons pour la Somme ouvre ses fenêtres.**

Un groupe a argumenté directement après la demande :

+ **Quand on aura fini notre idée de rêve, on vous les rendra.**

Un groupe, enfin, a expliqué et argumenté :

+ **C'est pour un jeu. Mais on n'a pas beaucoup de sous. On ne peut pas payer, donc on les voudrait gratuites.**

La critique se centre, cette fois, sur les explications et les arguments. Les élèves les distinguent nettement. Ils remarquent que deux groupes n'ont pas expliqué. S'efforçant de se mettre à la place du destinataire, ils se demandent si les explications fournies seront comprises. L'analyse des arguments est plus difficile. Ils expriment qu'il n'y en a pas assez, mais n'en trouvent pas de nouveau. Ils s'accordent pour adopter la promesse de rendre les fenêtres. Par contre, ils se divisent à propos de la valeur argumentative de "On n'a pas assez de sous". Certains pensent que cela fera qu'"ils nous les donneront". D'autres affirment : "Ils sont riches. (Alors) ils s'en f..." (sic).

La dernière mouture est élaborée oralement tous ensemble et dictée à la maîtresse. Après des tâtonnements, ils expliquent : **On a regardé l'article de la Somme ouvre ses fenêtres.** Plusieurs doutent que le directeur sache ce qu'est "La Somme ouvre ses fenêtres", qu'il ait lu le journal. Il est finalement décidé de joindre à la lettre une photocopie de l'article : **On vous donne l'article parce qu'ils nous demandent des fenêtres.**

En ce qui concerne les arguments, ils écrivent d'abord : **Mais on n'a pas beaucoup de sous.** Le débat sur la valeur argumentative de cette phrase reprend. Dans le doute, on s'abstient, et la phrase est supprimée. L'accord se fait ensuite pour écrire : **On voudrait avoir des fenêtres gratuites. Aussitôt qu'on aura fini note idée de rêve, on vous les rendra.** Ils cherchent d'autres arguments, n'en trouvent pas. Au bout d'un temps, un élève propose de dire qu'on fera de la publicité pour l'usine. Certains ne comprennent pas sa proposition. Beaucoup la jugent irréalisable : "On n'a pas de télé... de caméra". Pour eux, la publicité n'existe qu'à la télévision. L'élève explique sa proposition. Elle est finalement acceptée, sans que tous l'aient bien comprise : **On va faire de la publicité pour vous sur les fenêtres.**

Quelques temps après, une autre lettre ayant le même objet sera écrite individuellement pour une autre menuiserie industrielle. Tous les élèves s'efforceront, avec plus ou moins de succès, d'expliquer-justifier leur demande et d'argumenter. Aucun ne reprendra exactement la première lettre, les mises en mots seront toutes différentes, et l'arrangement séquentiel explication/argumentation sera également différent d'un élève à l'autre.

### 4.3. Analyse méta-discursive au Cours Moyen 2 (classe de J. Delafontaine, Ecole Châteaudun, Amiens)

Dans cette classe également, on l'a vu, les élèves ont dû d'abord régler les problèmes ayant trait aux caractéristiques formelles de la lettre, à l'adéquation du mode d'allocation aux destinataires. Ils ont dû ensuite, également, expliquer et justifier leur demande. On se contentera ici de rendre compte du travail effectué sur l'argumentation.

L'analyse critique des arguments contenus dans les premiers jets révèle que les élèves :

- sentent que certains arguments ne conviennent pas, sont irréalistes, peuvent se retourner contre eux. Par exemple, quand un élève menace de boycott et, donc, de faillite les commerçants qui ne donneraient pas de lots...
- sentent que certains arguments sont peu convaincants : **L'école vous donnera de l'argent quand elle en aura.** En aura-t-elle ? Attendront-ils ?
- distinguent mal ce qui est argument et ce qui est simplement incitation : **Vous serez bien gentils...; Nous vous remercions ; etc...**

Il est donc décidé de relever dans les lettres qu'ils ont écrites tout ce qui paraît être des arguments, et de les analyser en s'efforçant de dire à quel ressort ils font appel "pour convaincre", "pour amener quelqu'un à penser comme nous".

L'analyse montre une nouvelle fois que les élèves ne distinguent pas bien incitation et argumentation, bien qu'ils identifient clairement les ressorts. Par exemple :

- + **Vous aurez des parties gratuites. Vous pourrez gagner (récompense).**
- + **S'il vous plaît. Auriez-vous la bonté (politesse).**
- + **"Don qui coûte peu. Les invendus à la fin de la saison (intérêt).**
- + **Je vous en supplie (pitié).**

On conduit alors les élèves à repérer et analyser les arguments employés par Goupil dans un extrait du "Roman de Renart" (Renart et la Mésange). Ils distinguent mieux les incitations ("**Descendez je vous prie**" ; "**Cimentons notre amitié**"...) et les arguments. Il faudra cependant encore un exercice pour que les choses soient claires.

La maîtresse demande en effet aux élèves en groupes de trois d'imaginer une situation où il faut argumenter, et d'indiquer les arguments. Tous les groupes, sauf un, imaginent bien une situation. Deux groupes, cependant, argumentent peu, ou pas : pour obtenir une autorisation : **On pique une crise.** Pour obtenir des actions : suite d'ordres : **Va ranger ta chambre ! Fais tes devoirs !**, etc... La critique des réponses conduit à un nouveau progrès, qui sera réinvesti dans la réécriture individuelle des lettres.

#### 4.4. Conclusion

Ce que l'équipe d'Amiens retient de l'analyse qu'elle a faite de ces projets d'enseignement des discours argumentatifs au-delà de la difficulté, chez les plus jeunes, à reformuler dans un écrit les arguments échangés en groupe, c'est avant tout la grande similitude des difficultés et des problèmes des élèves, qu'ils aient 4 ans, 6 ans ou 10 ans. La cause essentielle n'est pas l'identification des paramètres de la situation de communication ni la prise de conscience de la visée du discours. Cela tient à l'étrangeté, pour les élèves, du domaine référentiel du discours argumentatif, à la difficulté qu'ils ont à distinguer incitation et argumentation, à se représenter le point de vue et l'attitude de l'autre, et, surtout, à décider de ce qui est susceptible de l'en faire changer. Par contre, dès le plus jeune âge, les élèves sont capables d'articuler demande (ou affirmation), explication-justification et argumentation. Cela confirme la difficulté spécifique de l'activité discursive argumentative, et l'intérêt qu'il y a à en faire très tôt l'objet de projets d'enseignement.

#### 5. CONCLUSION. LES REFERENTS THEORIQUES ET LES AUTRES : CONVOCATION ET REFORMULATION

Les référents théoriques d'ordre linguistique, psycho et socio-linguistique, permettent d'abord à l'équipe de l'Ecole Normale d'Amiens de spécifier ses principes, ses objectifs, sa stratégie, dans l'ensemble des activités et des projets d'enseignement qu'elle met en oeuvre.

Ils lui permettent ensuite d'élaborer et de formuler explicitement ses projets d'enseignement, les apprentissages visés, leur nature, leur hiérarchie éventuelle.

Ils jouent enfin un rôle constant d'analyseurs des savoirs qui se manifestent, qui se construisent, au fil des activités entrant dans le projet, et au moment où l'équipe fait le bilan de celui-ci.

Ils sont donc indispensables à la régulation des projets par les enseignants, à celle de leur action durant l'année scolaire, et, quand, c'est possible, durant le cursus Maternelle-Elémentaire.

Ces référents ne suffisent pourtant pas. Sans revenir au détail des projets qui ont été analysés ici, il faut souligner que l'orientation du travail de l'équipe, l'élaboration et la régulation de ses activités et de ses projets réfèrent également aux pratiques et aux discours sociaux, aux pratiques scolaires et aux discours qui se tiennent dans l'école ou à propos de l'école.

Enfin, s'agissant de projets d'enseignement visant à traiter les difficultés des élèves et à construire leurs apprentissages par les résolutions de problèmes, l'équipe réfère en permanence aux notions de problème, de conflit cognitif, de stratégies de résolution, c'est-à-dire au champ de la psychologie cognitive. Cette référence est toujours en arrière-plan, mais, surtout, elle est le moteur des

pratiques, des actes concrets des enseignants. C'est elle, en effet, qui sous-tend la construction de situations-problèmes, l'effort du maître pour que les difficultés se problématisent, que les problèmes se formulent en tant que tels, se reformulent, s'acheminent vers une résolution.

C'est, semble-t-il, la spécificité de la recherche en didactique que de convoquer des référents à la fois scolaires et non-scolaires, pratiques et théoriques, et relevant de différents champs théoriques et pratiques.

Mais la recherche en didactique ne se limite pas à cette convocation. Elle établit entre ces référents des relations et des interactions qu'ils ne portaient pas en eux. Plus, elle les transforme à son profit, elle les reformule pour sa pratique et son discours. Elle les traite du point de vue et en termes de procès d'enseignement, de savoirs visés, de savoirs construits. Elle les valide ou les invalide en fonction de cela.

La recherche menée à l'École Normale d'Amiens offre un exemple de cette mise à l'épreuve et de cette reformulation didactiques dont nous n'avons pas encore parlé et sur lequel nous terminerons.

Nous avons dit que l'équipe conduit en général deux projets simultanément dans la même classe, ayant trait à deux types de discours et visant à dégager, par contraste, la spécificité de chacun d'eux. On reconnaîtra une méthodologie linguistique fondamentale. De ce point de vue, et partant des typologies existantes, des linguistes proposent d'opposer d'abord des textes typologiquement simples et homogènes afin que les élèves acquièrent la notion de type et les superstructures typiques correspondantes, avant qu'on les mette en présence de textes mixtes, composites.

La recherche de l'équipe d'Amiens montre, au contraire, que les comparaisons, qu'elles s'exercent sur des textes homogènes ou non, ne permettent de dégager des traits en opposition que quant à des structures de bien moins grande extension que les macro-structures. Ainsi, par exemple, les élèves caractérisent d'abord tel texte par l'abondance de connecteurs logiques et tel autre par celle de marqueurs spatio-temporels. Ce n'est, semble-t-il, que peu à peu, de proche en proche, que des constellations de traits distinctifs se constituent. L'équipe d'Amiens s'emploie à vérifier cette hypothèse didactique.

# les élèves et l'écriture en sciences

COMPETENCES METHODOLOGIQUES	Anne-Marie Drouin
APPRENDRE A ECRIRE POUR APPRENDRE LES SCIENCES	Anne Vérin
OUTILS GRAPHIQUES, ANTICIPATION DE LA TACHE, RAISONNEMENT	Brigitte Peterfalvi
QUELS TEXTES SCIENTIFIQUES ESPERE-T-ON VOIR LES ELEVES ECRIRE ? Quelques exemples de l'utilisation d'une modélisation des textes scientifiques dans un contexte d'évaluation formative	Jean Vestin
PROPOSITIONS POUR UNE DIDACTIQUE DU TEXTE EXPLICATIF	Claudine Garcia-Debanç
ECRIRE EN SCIENCES A L'ECOLE ELEMENTAIRE Référents théoriques pour une didactique, exemples d'activités	Gilbert Ducancel
EVALUATION DE L'EXPLOITATION D'UNE VISITE AU ZOO PAR LE TRAITEMENT GRAPHIQUE	Yves Girault Thérèse Rukingama
EVOLUTION DES REPRESENTATIONS DES ENFANTS A PROPOS DES FOURMIS ET CONCEPTION D'UN OUTIL MUSEOLOGIQUE	Jack Gulchard
RESUMES EN ANGLAIS	
RESUMES EN ESPAGNOL	

## ASTER

recherches en didactique des sciences expérimentales

### N° 6

1988

## institut national de recherche pédagogique

Commandes : S'adresser au Service des Publications de l'INRP  
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Prix : Abonnement (2 numéros) : 110 F.  
Numéro : 55 F.



## DES ECRITS PRESCRIPTIFS EN CLASSE :

### LES PROJETS D'ENSEIGNEMENT DU MAITRE

Suzanne DJEBBOUR, Rosine LARTIGUE  
Equipe INRP de l'Ecole Normale de Melun

Chaque année, dans chacune des classes de l'équipe (CP, CE, CM), les enfants produisent des écrits (1) de toutes sortes - par exemple, pour un CE1 : contes, livres de type album, critiques de livres de jeunesse à publier dans un journal local, règles de jeux, règlement de bibliothèque, comptes rendus de conseils de classe, affiches, etc. (la liste n'est ni chronologique ni exhaustive). Le projet de recherche de notre équipe concerne la production d'écrits dont le but est de faire agir, d'organiser, de régler et/ou réguler une action, ce que nous appelons écrits **prescriptifs**. Voici donc un nouvel inventaire, il s'agit des écrits prescriptifs effectivement produits dans les classes de l'équipe en deux années scolaires (86-87 et 87-88) :

- règles de jeux sportifs : CP, CE1-CE2, CM2
- règles de jeux logiques : CE1-CE2 (quadrillage), CE2 ("carré magique")
- règle de jeu de société : CE1-CE2 (jeu de roulette)
- règle de jeux informatiques : CM2
- fiche chorégraphique : CE1-CE2
- notices de fabrication : CE1-CE2 (poterie), CM1-CM2 (technique du vitrail), CM2 (technique d'agrandissement d'un dessin par quadrillage)
- recettes de cuisine : CE1, CE1-CE2, CM1-CM2 ("anti-recettes" pour le journal scolaire)
- fiches technologiques : CM1-CM2 (robotisation)
- consignes d'utilisation : CM1-CM2 (salle informatique)
- règlements, règles de vie : CE1-CE2 (concours de dessin), CM2 (règlement de la bibliothèque), CE1-CE2, CE2 (responsabilité des élèves dans la classe)
- mini-manuel de secourisme : CM2 (suite à des interventions dans la classe)
- guide de visite sous forme de jeu de piste : CE1-CE2 (le village de Rampillon), CM1-CM2 (le Musée de Nemours)

Dans cette extrême diversité des projets et des produits, comment le maître définit-il son projet d'enseignement ? Quels sont ses points de repère

théoriques et pratiques ? Chacun sait (ou croit savoir) ce qu'est une recette de cuisine et ce qu'un enfant peut apprendre en en rédigeant - mais quelles vont être les caractéristiques textuelles d'un "mini-manuel de secourisme" ou d'un "guide-jeu de piste" destiné aux enfants qui visitent le Musée de la Préhistoire de Nemours ? Nous voudrions expliciter et illustrer la manière dont les maîtres de notre équipe formulent leurs projets d'enseignement dans le domaine de la production d'écrits prescriptifs.

En passant, dans cet article, de nos savoirs sur les écrits prescriptifs aux projets d'enseignement, à l'affinement de ces projets en fonction des performances des enfants dans le premier jet de leur texte, on reconnaîtra chemin faisant la problématique de la "double didactisation" ainsi définie par Gilbert Ducancel :

(Une première didactisation) "transforme des notions, des concepts, des savoirs des linguistes en **contenus à enseigner**. Les résolutions de problèmes ayant trait à ces contenus opèrent, en classe, une seconde didactisation : le maître fait en sorte que les élèves, sur la base de leurs savoirs et pratiques antérieurs, en évolution et différents les uns des autres, et sur celle de la prise en compte des discours et pratiques sociales à l'école et hors de l'école, construisent des pratiques et savoirs nouveaux pour eux. Nous en sommes alors aux **savoirs effectivement enseignés**" (2).

## **I. QUELQUES SAVOIRS THEORIQUES ET PRATIQUES SUR LES ECRITS PRESCRIPTIFS**

L'équipe ayant focalisé son projet de recherche-innovation sur la production d'écrits prescriptifs, elle a vite éprouvé le besoin de se construire des référents communs dans ce domaine : identifier des pratiques sociales, analyser, à la lumière de nos connaissances théoriques et pratiques, des écrits effectivement présents dans notre environnement. "L'exploration des galaxies de textes est une tâche essentiellement pragmatique", écrit J.P. Bronckart dans **Le fonctionnement des discours** (3) ; l'équipe a donc rassemblé un corpus d'écrits, considérés comme prescriptifs (leur but étant de faire agir et/ou de réglementer, de réguler une action) : une fiche tricot extraite d'un magazine, un règlement scolaire, la fiche de montage d'un meuble, le mode d'emploi d'un appareil photo, le règlement officiel du jeu de tarots, la règle du jeu "1000 bornes", une notice de médicaments et un cas limite : une page de publicité expliquant, dans un magazine de télévision, comment jouer avec RMC (NB : les recettes de cuisine ne sont pas représentées, ayant déjà fait l'objet d'observations). Nous nous sommes efforcés de repérer quelques caractéristiques textuelles de ces écrits : inscription dans le texte de la visée pragmatique (4) et de l'énonciation, découpage du texte et moyens extra-alphabétiques (5), lexique. Ce travail n'est certes pas exhaustif ; nous proposons ici les observations qui ont constitué, pour nous, des points d'ancrage du traitement didactique.

### **1.1. Paramètres de la situation de production et visée pragmatique du texte (4)**

La diversité des situations de production et des choix discursifs ont pour corollaire la complexité, voire l'hétérogénéité, des écrits observés : le mode d'emploi de l'appareil photo, par exemple, comprend des séquences incitatives relevant du genre publicitaire. Il n'est pas question ici de textes-types : à l'intérieur du domaine que nous avons défini par sa visée pragmatique ("prescription"), nous nous contentons de repérer des réseaux de moyens linguistiques qui nous semblent significatifs.

Une analyse plus fine de la visée pragmatique de l'écrit permet de définir deux sous-ensembles :

#### **- La règle du jeu et le règlement**

- régissent et règlent des interactions sociales ;
- servent à trancher, à départager ;
- comportent donc des énoncés de sanctions, de pénalités, de limitations
- et doivent pouvoir couvrir le maximum de cas envisageables.

#### **- La fiche technique, la recette**

- doivent permettre la réalisation, l'utilisation d'un objet ;
- n'envisagent pas toutes les variantes possibles.

Les caractéristiques signalées ici ont des incidences sur la forme du texte, mais aussi sur sa difficulté de production. Nous y reviendrons.

### **1.2. Découpage du texte et moyens extra-alphabétiques**

Le découpage du texte prescriptif est généralement reconnu comme spécifique, et peut-être mis en relation avec le mode de lecture et de traitement de l'information( 6) :

- division "injonctive" en courts paragraphes de la circulaire, du règlement
- découpage en sous-tâches de réalisation, l'énoncé des opérations étant, à l'intérieur de ces parties, strictement chronologique (ex. la fiche tricot)
- découpage en rubriques qui sont et/ou :
  - . des phrases successives (notice de montage)
  - . des moments relativement indépendants (les cas de figure du jeu de tarots, les façons d'utiliser l'appareil photo)

**Les moyens extra-alphabétiques** sont très présents :

- . mise en page : encadrés, tableaux, titres, numérotation...
- . typographie variée, usage de la couleur, logos

Ces écrits sont par ailleurs souvent pluricodés : utilisation de schémas, croquis, photos, avec renvois codés au texte écrit.

Les supports et les formats sont très variés (recueils, page de magazine, fiche, notice...).

Certaines articulations entre découpage du texte, moyens extra-alphabétiques, et moyens plus proprement linguistiques, constituent sans doute des réseaux caractéristiques. Par exemple, la constitution de rubriques suppose des titres avec l'emploi d'hyperonymes, de nominalisations ("fournitures", "réalisation"...). Dans une rubrique comme "Matériel" (dans la règle d'un jeu sportif), le texte est une liste, et la mise en forme de celle-ci touche au syntaxique (groupes nominaux au lieu de phrases), et au typographique (utilisation des : et du - avec alignement vertical, très souvent). Citons encore des alignements syntaxiques comme :

- que...
- que...
- et que..."

### 1.3. Marques de l'énonciation et système verbal :

#### Modes et temps des verbes :

- Indicatif Présent servant à la définition ou à la prescription, à valeur intemporelle.
- Indicatif Futur à valeur prescriptive.
- Infinitif présent, et passé ("après avoir..."), à valeur prescriptive.
- Impératif (ce mode est en fait très peu représenté dans notre corpus, qui ne comporte pas de recettes de cuisine : une seule occurrence, dans la page du magazine de télévision).

Pour les verbes qui servent à énoncer les actions prescrites, l'impératif, l'infinitif, et l'indicatif présent sont dans un rapport d'exclusion, du moins dans notre corpus.

#### Désignation des sujets ou agents des actions évoquées :

Le texte prescriptif est souvent défini comme "impersonnel". Cette tonalité "impersonnelle" tient à des procédés qui visent à la généralité d'un texte qui doit guider, réglementer l'action du lecteur **quel qu'il soit**. Ces procédés touchent particulièrement la zone sujet-verbe :

- effacement du sujet ou de l'agent, par exemple avec des formes pronominales à valeur passive ("ce jeu se joue..."), des verbes impersonnels ("il reste") des infinitifs, le pronom indéfini "on",
- emploi, lorsque l'agent est exprimé, de substantifs correspondant à des rôles sociaux : "le joueur", l' "adversaire"...

### 1.4. Le lexique :

Outre les hyperonymes et les nominalisations déjà mentionnés, notons seulement les verbes et adverbess relevant du champ lexical de la prescription (pouvoir, devoir, autoriser, conseiller... ; adverbess de manière comme "exactement", "obligatoirement"....).

## 2. SAVOIRS SUR LES ECRITS ET PROJETS D'ENSEIGNEMENT

Indépendamment de leur reformulation en termes d'objectifs et de contenus d'enseignement, **les savoirs sur les écrits jouent ici le rôle fondamental d'analyseurs** : ils nous permettent de lire (c'est à dire de repérer et identifier) dans les textes des élèves les réussites, les difficultés rencontrées, les invariants qui se construisent - par exemple : utilisation ou non, dans une règle de jeu, de substantifs correspondant à des rôles sociaux, flottements dans cet usage (acquisition en cours) ; apparition, dans une règle de jeu ou une fiche technique, de la rubrique avec un titre, ou seulement d'alinéas ; présence ou non de moyens extra-alphabétiques, et avec quelle pertinence.

Prenons l'exemple de la réalisation du "mini-manuel de secourisme" dans le CM2 de J. Crépin, Ecole primaire de Rebais. Le maître conduit les élèves à formuler, en fonction de leurs acquis de l'année précédente, certaines caractéristiques de l'écrit à produire :

"Nous allons faire un livret "secourisme".

Nous écrivons ce que nous a indiqué M.B." (l'intervenant extérieur)

"Ce qui devra apparaître :

- paragraphes, rubriques,
- dessins ou schémas.

La lecture des premiers jets par le maître se fait en fonction de ces consignes. Il note :

- **Beaucoup d'éléments extra-alphabétiques pertinents :**

- des lettres capitales, parfois de couleur différente,
- des mots soulignés,
- des alinéas, parfois avec numérotation,
- des schémas (et des dessins moins pertinents),
- le symbole "croix-rouge".

- **Ces éléments extra-alphabétiques se combinent avec les formes syntaxiques de façon pertinente :** (Pour les textes que nous allons citer, ici comme plus loin, nous rétablissons éventuellement l'orthographe, pour faciliter la lecture)

- "ne pas

le déplacer mais l'allonger"

- disposition verticale d'une série d'éléments de même rang syntaxique :

- "... leur (les pompiers) dire quelque chose de précis :

- le village où le blessé est

- la rue

- près de quelle maison

et leur faire répéter".

- "il faut

- protéger...

- supprimer...

- alerter..."



Une élève emploie une stratégie discursive originale et très cohérente d'un bout à l'autre du texte :

"Il ne faut SURTOUT PAS

- DEPLACER LE BLESSE.

Ex : Un enfant tombe de vélo. Je ne dois pas le déplacer car il peut avoir une fracture (...)

Il faut :

- le PROTÉGER

Ex : Un homme est allongé sur la route. Je dois le protéger en me mettant devant lui (...)"

Outre les moyens extra-alphabétiques, on remarque dans ce texte l'alternance régulière dans l'énonciation :

- de la forme impersonnelle : "il faut",

- du déterminant indéfini : "un enfant", "un homme",

- de la première personne du singulier à valeur injonctive : "je ne dois pas".

Cependant, deux élèves n'ont utilisé **quasiment aucun élément extra-alphabétique**, produisant ainsi une "page grise" (7). La syntaxe correspondant à cette organisation spatiale fait de ce texte **un texte à dominante explicative**. Voici un extrait d'un des deux textes :

"Si un jour vous avez un de vos amis qui saigne : allonger le blessé.

Mettez vite votre main, pouce ou une compresse et appuyez très fort (jamais de coton) car sinon ça saignera toujours et le blessé perdra son sang.

Et si il saigne beaucoup, ceci s'appelle une hémorragie. Car si le blessé reste trois minutes sans oxygène son cerveau meurt. Mais s'il ne saigne pas beaucoup, ce n'est pas grave" (...)

On voit l'intérêt de ces observations pour le développement du projet d'enseignement : le maître peut constater un très large réinvestissement des acquis dans le domaine des moyens extra-alphabétiques ; il reste à renforcer la cohérence et la pertinence de leur emploi et à travailler, par exemple, le découpage en rubriques et l'utilisation de schémas.

L'analyse, par l'équipe de recherche, des situations pédagogiques et des productions des élèves permet déjà de **discerner plus clairement les caractéristiques des différentes situations de production d'écrits, prescriptifs et leurs difficultés relatives**.

Les écrits prescriptifs, en effet, ne présentent pas tous le même degré de difficulté ; cela tient à la fois à la complexité des opérations concernées et à la visée pragmatique (cf. ci-dessus) : une recette, une fiche technique, ont un déroulement chronologique et n'envisagent pas toutes les variantes possibles. Une règle de jeu sportif collectif présente, certes, le jeu dans son déroulement chronologique, mais en y intégrant des alternatives, des cas de figure, en énonçant aussi les gains et les pénalités ; c'est qu'il ne s'agit pas seulement d'organiser le jeu, la règle doit permettre de départager. Les problèmes d'écriture sont ici complexes, et l'on conçoit dès lors que la recette de cuisine soit plus facile à écrire, mais aussi d'intérêt pédagogique plus limité dès que

la tâche est devenue sans problème. On comprend aussi que les règles de jeu soient elles-mêmes d'inégale difficulté selon la complexité du jeu : le principe d'un jeu de relais est, pour des CE1, beaucoup plus difficile à énoncer que celui d'une course simple. On en verra un exemple dans l'une des séquences présentées plus loin.

Avec ces observations, nous sommes au coeur de la réflexion sur le projet d'enseignement. Si nous parlons de la plus ou moins grande difficulté de production de ces écrits, ce n'est pas, on l'aura compris, pour proposer aux élèves une tâche sans difficultés. Il s'agit de faire des choix de situations d'écriture, d'objectifs d'apprentissage et de modalités de travail qui permettront à l'enfant non seulement de réussir la tâche mais aussi et surtout de se construire des savoir-faire et des savoirs. Les deux séquences décrites plus loin (cf. 4 et 5) illustrent clairement cette démarche.

### 3. LES PROJETS D'ENSEIGNEMENT : CHOIX DES OBJECTIFS, CHOIX DES ECRITS

Un premier choix du maître est d'abord, il faut le rappeler, de faire produire des écrits prescriptifs : nous n'évoquerons pas ici toutes les raisons justifiant cette pratique ; certaines relèvent à l'évidence des options éducatives inscrites dans le fonctionnement même de la classe (rédaction par les élèves de règles de vie, par exemple). En nous plaçant du strict point de vue de l'apprentissage de la production d'écrit, nous soulignerons l'intérêt de ces situations pour des apprentissages pragmatiques (8) fondamentaux à l'école élémentaire : construction des notions de **but** et d'**enjeu** de l'écrit, prise en compte de ceux-ci dans l'écriture. Dans ce type d'écrit, en effet, les buts et les enjeux sont clairs (par exemple : permettre la réalisation d'un objet, la mise en place d'un jeu, le bon fonctionnement d'un service...) ; on peut généralement vérifier si le texte peut remplir sa fonction ce qui facilite l'évaluation formative.

Nous nous situons, on le voit, dans la perspective d'objectifs à la fois spécifiques (buts très spécifiques des écrits prescriptifs) et transversaux (notion de but de l'écrit, prise en compte de ce but dans la planification et la mise en texte).

C'est dans le même état d'esprit que l'équipe a également choisi de privilégier, pour le travail de recherche, **les objectifs touchant à l'emploi des moyens extra-alphabétiques et à leur articulation au linguistique** : ces moyens sont particulièrement présents et fonctionnels dans les écrits prescriptifs, spécifiquement liés aux buts et aux modes de lecture de ces écrits. Mais les apprentissages réalisés dans ce cadre, dès le CP-CE1, sont transférables à d'autres écrits, scolaires ou non, et en particulier aux écrits explicatifs que l'enfant rencontrera obligatoirement au collège, comme lecteur et comme scripteur. Notons aussi que ces apprentissages sont en rupture par rapport à certaines pratiques scolaires (par exemple "faire obligatoirement des phrases").

Nous voudrions montrer comment, à l'intérieur d'une situation de production d'écrits prescriptifs, le maître module ses objectifs et aménage les

procédures pédagogiques à la lumière de l'analyse des textes produits en premier jet : la seconde didactisation (cf. ci-dessus) se joue ici de manière particulièrement significative, et c'est ce moment clé que nous allons illustrer par deux exemples de séquences réalisées en CE1 et CM2.

#### **4. UNE REGLE DE JEU SPORTIF AU CE1 (classe de M.C. Soriano Ecole d'application A. Cassagne, Melun)**

Les élèves ont inventé un jeu - le jeu de "ballons-quilles" - en EPS. La maîtresse leur propose d'en écrire la règle et de l'envoyer à leurs correspondants pour qu'ils s'exercent au jeu. Les deux classes pourront ainsi jouer ensemble à ce jeu quand les correspondants viendront voir notre CE1.

Les élèves ont écrit la règle du jeu le 29/9/88, individuellement, par ateliers (La maîtresse tient à ce que le premier jet soit écrit individuellement pour assurer des apprentissages individuels et voir émerger l'ensemble des difficultés rencontrées par la classe).

La consigne écrite était ainsi formulée :

**Travail** : écrire la règle d'un jeu, le "ballon-quilles"

**Pour qui ?** : pour les correspondants.

**Pourquoi ?** pour qu'ils sachent jouer à notre jeu".

##### **4.1. Analyse des premières productions des vingt-quatre élèves de la classe :**

- Du point de vue du projet d'enseignement de la maîtresse, on peut répartir les textes des enfants en trois sous-groupes :

##### **a) Les textes qui manifestent un usage pertinent de l'extra-alphabétique :**

- Neuf élèves ont
  - . séparé le texte en rubriques portant des titres : "matériel", "règle du jeu",
  - . numéroté les rubriques
  - et/ou tiré des traits horizontaux pour les séparer,
- deux de ces élèves ont fait un schéma pour rendre compte de l'installation du terrain.

##### **b) Les textes dans lesquels l'usage des moyens extra-alphabétiques est simplement ébauché ou non pertinent :**

- trait horizontal séparant deux rubriques sans titre,
- apparition d'un numéro "1" non suivi d'autres numéros,
- dessin coloré remplissant la page comme une illustration et n'apportant aucune information.

c) Les textes qui ont la forme d'une "page grise", avec, cependant, toujours un titre en haut de la page, souligné ou séparé du reste du texte par un trait horizontal.

- du point de vue des principales difficultés rencontrées par les élèves (contenu et visée pragmatique),

- absence de certaines informations essentielles : le décompte des points est quasiment absent de tous les textes, l'indication du matériel nécessaire est souvent omise ou n'est pas rapportée au nombre d'équipes,

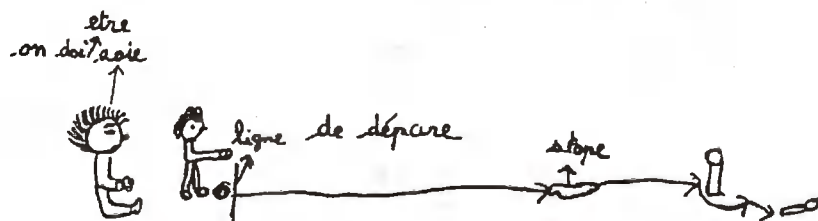
- ambiguïté de l'information : elle concerne essentiellement l'installation du terrain de jeu :

Par exemple : "A dix pas, il y aura quatre foulards, à trois pas, il y aura quatre quilles".

"De la ligne de départ, vous faites dix pas pour arriver au foulard et faites trois pas pour arriver à la quille".

(Où sont les foulards par rapport à la ligne de départ et aux quilles ?)

Les deux schémas lèvent clairement l'ambiguïté. Voici celui de Florence :



Alexandre y parvient aussi par des moyens linguistiques :

"On fera dix équipes mais il y aura des limites, mais pour faire ces limites on fait dix pas. Les six équipes ont un ballon. Au bout de ces dix pas, il y aura un foulard et on va rajouter trois pas derrière le foulard et après ces trois pas il y aura une quille".

La redondance des moyens employés par l'élève (nous les avons soulignés) semble témoigner de sa volonté d'explication et donne à son texte son allure embarrassée. (Notons aussi dans ce texte, comme dans celui d'un autre élève l'emploi mêlé du futur et du présent de l'indicatif qui provient sans doute du télescopage d'un aspect de la situation de communication : "on jouera ensemble à ce jeu quand les correspondants viendront", futur, et de la nature prescriptive du texte : "on fait..." représentée par le présent.

- le jeu est du type "relais" ce qui se révèle très difficile à expliquer pour les élèves (cf. ci-dessus notre remarque sur la complexité relative des écrits prescriptifs),

- des élèves parlent simplement du "premier", de ce que "on" fait, sans aucune notation de relais,

- on trouve quelques amorces de solutions : certains élèves emploient des moyens lexicaux qui suggèrent bien une répétition du parcours : "ils (les premiers) doivent revenir avec le ballon à la main et ils passent au suivant et le suivant part avec le ballon au pied et doit tirer" (fin du texte)

- la solution de la difficulté nous a paru résider dans l'emploi de la locution adverbiale "ainsi de suite" dans deux textes :

Florence : "(...) après on ramène au suivant puis ainsi de suite et quand tout le monde a passé dans une équipe..."

Anna : "(...) ils reviennent en tapant dans la main de leurs camarades et leur donnent le ballon. Les autres y vont à leur tour et ainsi de suite. L'équipe où tous les enfants sont passés et qui a terminé a gagné".

Après ce repérage des réussites, des difficultés, des amorces de solution, la maîtresse décide de focaliser son projet d'enseignement de la manière suivante, pour la phase de réécriture :

- amener les élèves à la confection de rubriques (notamment pour le matériel),

- amener les élèves à la confection d'un schéma (pour l'installation du terrain).

Ces objectifs devant être atteints par les élèves à partir de leur capacité à "se mettre à la place du lecteur" (objectif d'ordre pragmatique).

#### 4.2. Préparation à la réécriture

A) La maîtresse a choisi de s'appuyer sur diverses productions individuelles qui, par leurs dysfonctionnements d'une part, leurs réussites d'autre part, lui paraissent pouvoir induire la formulation et la résolution des problèmes rencontrés.

Présentation par affichage de deux textes qui ont une rubrique "matériel" et de deux textes sans aucune rubrique. Questionnement sur les différences entre ces textes et l'intérêt de distinguer des rubriques.

B) La maîtresse a recopié sur une affiche le texte d'Anna :

"Règle d'un jeu :

"Ballons-quilles"

Il y a quatre équipes. Les premiers commencent par faire rouler le ballon avec leurs pieds. Il faut qu'ils le mettent à côté d'un foulard. Ensuite ils le prennent avec les mains et le lancent pour faire tomber la quille. Ils reviennent en tapant dans la main de leurs camarades et leur donnent le ballon. Les autres y vont à leur tour et ainsi de suite. L'équipe où tous les enfants sont passés et qui a terminé a gagné".

Ce texte, particulièrement réussi sur le plan de la langue crée un effet d'illusion pour un lecteur adulte, qui l'évalue d'emblée comme un "bon texte, bien



écrit mais il manque d'informations essentielles au jeu, et, notamment, ne parle pas de l'installation du terrain.

La maîtresse demande aux élèves si ce texte peut permettre aux correspondants de jouer. Elle conduit ainsi une critique collective de ce texte, soulignant au fur et à mesure en rouge "ce qui ne va pas", en jaune "ce qui va" et notant en marge du texte "ce qui manque", sous une forme très elliptique ("assis", "debout", "ligne de départ"...). Au passage, elle fait préciser le sens et la portée de "ainsi de suite".

C) Au moment où il est question de l'installation du terrain, la maîtresse présente sur une autre affiche :

- les deux schémas réalisés (voir ci-dessus)
- l'explication d'Alexandre.

Elle demande aux élèves si les informations nécessaires à l'installation du terrain sont données dans ces différents cas et quelle solution leur paraît la meilleure. **Les connaissances et les représentations des élèves qui se manifestent dans cette phase de préparation à la réécriture** sont les suivantes :

- L'intérêt de la rubrique "matériel" est très clairement perçu par les élèves qui formulent de **nombreux arguments d'ordre pragmatique** :
  - . "C'est pratique parce qu'on mélange pas"
  - . "Ils (les correspondants) comprendront mieux de quoi on parle".

Ils prennent en compte la stratégie de lecture du destinataire :

- . "Il vaut mieux tirer un trait pour que les correspondants lisent pas tout en même temps".

Un élève ayant proposé de "mettre le matériel après", un autre lui répond : "Si on parle dans la règle du jeu d'un ballon, d'un foulard, et qu'on dit le matériel après, on va rien comprendre".

Ces remarques nous confortent dans l'idée que **les écrits prescriptifs sont particulièrement propices à l'apprentissage par les élèves de la prise en compte des buts et des enjeux de la situation de communication.**

- **L'utilisation d'un schéma** : quelques élèves en voient bien l'intérêt et perçoivent plus ou moins l'articulation texte/schéma.

- "Ceux qui n'ont pas compris la règle du jeu, ça leur montre bien comment on joue".

- "Ils lisent et ils regardent le dessin en même temps".

Cependant la question de la maîtresse concernant le choix entre l'explication donnée par le texte d'Alexandre et l'utilisation d'un schéma - "Si vous étiez les correspondants, qu'est-ce que vous préféreriez ?" - fait apparaître des avis très partagés :

- "C'est plus facile de faire un dessin" remarque un élève d'un ton critique.
- "Comme en maternelle", renchérit un autre.

Pour ces élèves de CE1, le dessin comme mode d'expression "à la place de l'écriture", renvoie aux pratiques de Maternelle. La différence schéma/dessin n'est pas encore clairement perçue. Une discussion sur ce thème s'engagera lors de la réécriture collective de la règle du jeu, qui parviendra aux correspondants (voir plus loin).

On remarque :

- le découpage en rubriques numérotées, avec titres soulignés ;
  - la forme liste, avec disposition verticale, de la rubrique "matériel".
- L'emploi combiné dans cette même rubrique, de l'expression "par équipe" et de l'accolade ;
- le schéma, repris de celui de Florence ;
  - le réinvestissement de "ainsi de suite".

### 5. LE MODE D'EMPLOI D'UN LOGICIEL DE JEU AU CM2 (Classe de H. Cazes, Ecole primaire A. Malraux, Boissise-le-Roi, Octobre 1987)

Les élèves rédigent, pour d'autres élèves de la même école, le "mode d'emploi" de deux logiciels de jeux "GOLF" et "PUZZLE" (après pratique de ces logiciels et prise de notes)

Cette situation s'insère, pour le maître, dans un projet d'enseignement des moyens extra-alphabétiques au service de l'organisation d'écrits prescriptifs. Ces élèves ont déjà travaillé dans le même sens, au CM1, avec un autre maître de l'équipe INRP. Le maître de CM2 escompte donc un certain nombre de réinvestissements d'acquis antérieurs. Comme pour le CE1 précédemment évoqué, les élèves sont d'abord mis en situation d'écriture (et, ici, de réécriture) individuelle avant le choix collectif d'un texte définitif.

**Consigne d'écriture :** (écrite au tableau par le maître) :

"Rédiger le mode d'emploi pour jouer avec GOLF/PUZZLE (un autre élève devra pouvoir utiliser ce logiciel de jeu électronique grâce à ton travail)".

N.B. Chaque élève ne rédige qu'un des deux modes d'emploi.

Le maître propose plusieurs supports au choix : feuille de papier quadrillée, fiche bristol 12 x 20cm, grande feuille blanche 21 x 30cm. (Le choix du support approprié et l'adéquation de l'organisation du texte à ce support entrent dans la définition des projets d'enseignement des maîtres de l'équipe de Melun).

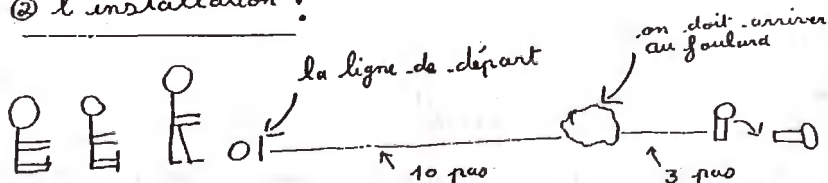
#### 5.1. Analyse des premières productions des élèves

- du point de vue de l'information,
- du point de vue de l'organisation discursive, notamment telle qu'elle se manifeste dans l'emploi pertinent des moyens extra-alphabétiques d'organisation du texte.

# Ballon quille

- ① le matériel :
- 1 foulard
  - 1 ballon
  - 1 quille
- } par équipe

② l'installation :



③ la règle du jeu

À un point de départ on a un ballon au pied. On le dribble jusqu'à un foulard mais avec le pied. Et on l'arrête avec le pied au foulard. C'est à ce moment là qu'on prend le ballon à la main pour essayer de faire tomber la quille. Si on fait tomber la quille on la remet en place et on a un point pour l'équipe. Mais si on ne fait pas tomber la quille on a zéro point pour l'équipe. Et si on va chercher le ballon à la main on le passe au suivant. Il y va à son tour et ainsi de suite. Et quand une équipe a fini tout le monde s'arrête. Et c'est l'équipe qui a marqué le plus de points qui a gagné.

Le maître repère :

- huit élèves qui n'ont à apporter à leurs textes que des corrections de détail portant sur la langue et/ou sur des questions minimales de contenu. Les corrections à effectuer ont été signalées par le maître sur les textes. Il n'y aura pas de réécriture pour ces élèves ;

- six élèves pour lesquels le maître a constaté, en plus de quelques questions de contenu, des difficultés d'énonciation. Il a porté sur les textes des indications du genre : "A qui t'adresses-tu ? Essaie de parler au lecteur toujours de la même manière". Il n'y aura pas non plus réécriture pour ces six élèves ;

- douze élèves qui, n'ayant pas réinvesti les acquis de l'année précédente (ou étant nouveaux dans la classe) ont produit des textes dont l'organisation discursive n'est pas pertinente, ce qui se manifeste entre autres par l'absence de moyens extra-alphabétiques. Pour ces douze élèves, le maître va mettre en place **une séance de réécriture** précédée d'une activité que l'équipe appelle **recours à des écrits sociaux**, pour permettre aux élèves de trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

Remarquons :

- que le choix d'une procédure rapide de correction, pour les deux premiers groupes d'élèves considérés est lié à la situation de réinvestissement d'acquis,

- que le choix des élèves qui auront à réécrire leur texte se fait **en fonction des objectifs d'enseignement privilégiés dans cette séquence**. La qualité linguistique des textes, parfois excellente, n'est pas, ici, prise en considération.

## **5.2. Phase collective d'évaluation : prise de conscience des dysfonctionnements des textes produits**

Les difficultés liées au contenu sont rapidement levées, de façon collective, le maître notant sur une affiche les éléments d'information indispensables.

Dans cette même phase collective, le maître fait procéder à un rappel du **but** de l'écrit : "Il doit permettre au lecteur de jouer". Puis le maître demande aux élèves d'imaginer ce que sera la stratégie de lecture du joueur potentiel. Les élèves définissent ainsi ce "mode d'emploi" comme "un texte qu'il faut lire au fur et à mesure" (c'est-à-dire qu'on se réfère à ce texte de manière discontinue, suivant les phases du jeu). Le maître note au tableau : "un texte qu'il faut lire au fur et à mesure". C'est donc à partir du **but de l'écrit** et de la **stratégie de lecture du destinataire** (préoccupations d'ordre pragmatique), que le maître va formuler la nécessité de réécriture pour les douze élèves concernés : il présente à la classe quelques-uns de ces textes, de loin, en demandant s'il "serait facile de les lire au fur et à mesure". Il met ainsi en évidence leur organisation en "page grise", peu adéquate à leur fonction.

## **5.3. Le recours aux écrits sociaux**

Il ne concerne donc que les douze élèves qui vont procéder à la réécriture de leur texte.

Le maître a réuni des documents repérés comme pertinents par rapport à son projet d'enseignement : il s'agit de modes d'emploi de logiciels présentant de nombreux éléments extra-alphabétiques.

Les élèves sont répartis en trois groupes de quatre, chaque groupe dispose de quatre documents. Le maître écrit sur une affiche "Qu'est-ce qui fait que ces textes sont faciles à lire au fur et à mesure ?" reprenant les termes employés par les élèves dans la phase d'évaluation. Les élèves sont invités à consigner par écrit le résultat de leurs observations. Voici les notes prises par chacun des trois groupes :

"Il y a des schémas, les notes sont très faciles à lire. Les titres sont écrits en gros caractères. Les lignes servent à passer à une différente indication. L'index sert à trouver le titre d'une page".

"Parce qu'ils ont des étapes (des grandes et des petites).

A chaque étape il y a un titre qui est écrit en gros caractères.

Des traits séparent les différentes étapes.

Dans les textes il y a des schémas expliqués qui vont apparaître sur l'écran lorsqu'on jouera.

Il y a des caractères qui sont plus gros que les autres parce qu'ils sont plus importants.

Sur les textes, les petits paragraphes sont nombreux".

"Parce qu'il y a des sortes de chapitres dans l'ordre (du début à la fin).

Ca va du plus simple au plus compliqué.

Il y a des schémas.

Il y a des titres et les explications en-dessous.

Ce sont des grosseurs différentes.

Il y a des titres en couleur pour que ça ressorte mieux.

Au début ou à la fin, il y a tous les titres regroupés avec le numéro de la page".

Les élèves formulent ainsi à leur manière que les écrits qu'ils ont observés ont une **organisation textuelle spécifique** :

- morcellement en rubriques, visualisé par les blancs, les traits...,
- rôle des mots-clés (écrits en capitales),
- présence de schémas et d'index.

**5.4. La réécriture** a lieu Individuellement pour les douze élèves, tout de suite après cette phase de recours aux écrits sociaux. (Le maître ne juge pas utile de faire une synthèse des remarques, qui lui paraissent suffisamment nombreuses dans chaque groupe).

Chaque élève dispose de :

- son premier texte ;
- les notes qui viennent d'être prises et qui sont laissées sur la table entre les quatre élèves du groupe ;



- l'affiche sur les contenus réalisée dans la phase collective ;
- les mêmes supports, au choix, que pour l'écriture du premier jet.

### 5.5. Evaluation des seconds textes produits après recours aux écrits sociaux :

Les réussites sont très inégales :

- deux élèves, voisins, n'ont apporté à leur texte que des modifications de contenu, aucun réinvestissement de moyens extra-alphabétiques ;

- deux élèves, voisines, ont abondamment utilisé les surligneurs fluorescents à des fins strictement esthétiques, semble-t-il (encadrement du texte, coloriage d'un schéma).

Nous voyons là une solution de facilité, qui évite de se poser la question de la pertinence des moyens extra-alphabétiques (10).

- pour les huit autres élèves, le recours aux écrits sociaux a permis d'apporter au texte des modifications pertinentes, qui s'accompagnent dans cinq des cas d'un changement de support significatif : passage de la feuille de papier quadrillée à la fiche bristol. On trouvera plus loin les deux productions successives d'Elodie.

Le premier texte, rédigé sur une feuille de papier quadrillée, très correctement écrit, a la forme d'un devoir scolaire (nous n'avons effectué aucune modification, même orthographique).

Les seuls moyens extra-alphabétiques utilisés sont :

- le titre en milieu de page, encadré en rouge ;
- le soulignement en rouge de quelques mots-clés ;
- le schéma.

Dans le deuxième texte, rédigé sur une fiche bristol, Elodie a :

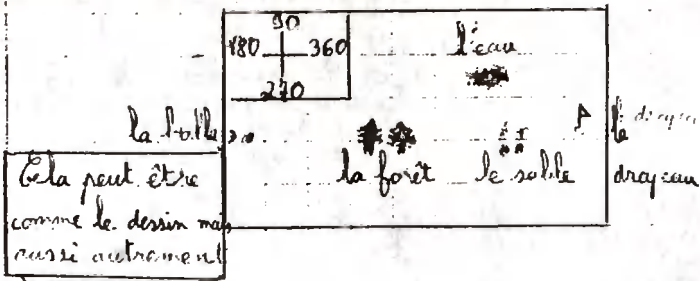
- découpé son texte en rubriques, avec titres soulignés et séparation des rubriques par un blanc ;
- utilisé des majuscules d'imprimerie pour les titres et les mots-clés ;
- utilisé des lettres majuscules pour distinguer les sous-titres des titres.

La comparaison entre les deux versions montre qu'Elodie a remanié sa première production en se servant conjointement des deux outils à sa disposition : l'affiche sur les contenus, les notes prises à propos des écrits sociaux. Elle a complété, trié, hiérarchisé, mis en évidence différents éléments d'information. Il ne s'agit pas d'un placage de moyens extra-alphabétiques, mais de l'appropriation d'un mode d'organisation textuelle spécifique.

Elodie

Golf

Le but du jeu est d'orienter la balle près du trou en moins de coups possible. Chaque fois que l'on joue, il faut mettre l'angle (c'est l'endroit vers lequel on se dirige) et la force de tir entre 1 et 9. On ne doit pas aller dans l'eau, le sable, la forêt ainsi que la boussole, car ce sont des obstacles. Ceux-ci peuvent changer d'endroits suivant chaque partie (c'est à dire, après le green, lorsqu'on recommence à jouer). Si on a le malheur de sortir du terrain, la balle est perdue et il faut recommencer la partie. Quand on est près du drapeau, on entre dans le green et on doit mettre la balle dans le trou.



# GOLF

Elodie

## LE BUT DU JEU

Le but du jeu c'est d'orienter la balle près du trou en moins de coups possible.

## MISE EN ROUTE:

En résumé il faut appuyer sur la touche 8. Ensuite, il faut mettre combien de trous (entre 1 et 8) on veut avoir.

## DEROULEMENT DU JEU:

Pour faire un coup, il faut mettre l'ANGLE (c'est l'endroit vers lequel on se dirige) et la FORCE de tir (entre 1 et 3).

### La boussole:

La boussole sert à tourner et à choisir l'ANGLE de tir.

### Le GREEN

Quand on s'approche du trou on est dans le GREEN et il faut orienter la balle vers le trou.

### Les obstacles

Il ne faut pas aller dans l'eau, le sable, la forêt ainsi que la boussole car ce sont des obstacles. Ceux-ci peuvent changer d'endroits suivant la partie (c'est à dire après le GREEN).

### La balle perdue

Si on a le malheur de sortir du terrain, la balle est perdue et il faut recommencer la partie.

## LE BILAN

Lorsqu'on a fini les parties, l'ordinateur donne le bilan du jeu.

Notre équipe poursuit sa réflexion sur la place des écrits prescriptifs dans les projets d'enseignement de l'écriture à l'école élémentaire. Sans prétendre parvenir à une progression stricte des apprentissages, nous espérons cerner la manière dont on peut aborder tels de ces écrits à tel niveau scolaire, avec telles procédures pédagogiques, selon des cheminements qui assureraient la construction d'apprentissages transférables.

Nous pensons avoir montré le rôle déterminant que nous accordons à l'analyse des premiers jets produits par les élèves. C'est en prenant appui sur les savoirs qu'ils manifestent que le maître peut redéfinir et/ou ajuster son projet d'enseignement et choisir les procédures à mettre en place pour la réécriture, ce qui exclut un protocole rigide.

- Au CE1, la maîtresse a restreint son projet d'enseignement en focalisant sur deux points (rubriques et schéma). Elle a pris appui sur la diversité des productions des élèves pour atteindre ces objectifs.

- Au CM2, le maître, compte tenu des performances de la classe :
  - . a maintenu l'ensemble de ses objectifs,
  - . a modulé les procédures pédagogiques :
    - . correction pour certains élèves, réécriture pour les autres,
    - . recours aux écrits sociaux avec ce dernier groupe d'élèves pour atteindre les objectifs qu'il s'était fixés.

Les savoirs des maîtres sur les écrits prescriptifs ne peuvent ouvrir à des projets d'enseignement que croisés avec d'autres savoirs relatifs à l'enfant, aux apprentissages - savoirs théoriques (psycho-linguistique, psychologie cognitive), savoirs expérimentiels déjà accumulés par l'enseignant, mais aussi savoirs qui se construisent au fur et à mesure des interactions enseignant-enfants et informent en retour les choix didactiques et pédagogiques.

## NOTES

1. Nous employons écrit pour désigner un produit de l'activité langagière tel qu'il se présente concrètement dans l'environnement culturel, avec sa singularité. Nous employons **texte** (et **textuel**) quand nous considérons l'écrit du point de vue de sa structure abstraite, manifestée en surface par des réseaux linguistiques qu'on retrouve dans des écrits similaires. Nous employons aussi **texte** au sens commun de production écrite ("texte d'élève").
2. G. DUCANCEL ; "Construire des savoirs en résolvant des problèmes", *Repères*, n°71, INRP.
3. Delachaux & Niestlé, 1985.
4. Cf. "Problèmes d'écriture", *Rencontres Pédagogiques*, n°19, INRP, 1988.

5. Nous appelons "moyens extra-alphabétiques" un ensemble de marques propres à l'écrit et qui n'appartiennent pas au domaine alphabétique : ponctuation, blancs graphiques, mise en page, encadrés, soulignés, etc.  
Cf. J.P. Jaffré "Lecture et production graphique chez les jeunes enfants : L'exemple du domaine extra-alphabétique" in "La lecture et son apprentissage", *Langue Française*, n° 80, décembre 1988.
6. Cf. D BESSONAT ; "Le découpage en paragraphes et ses fonctions" in "L'organisation des textes", *Pratiques*, n° 57, mars 1988.
7. "Page grise" : nous empruntons ce terme à F. Richaudeau, "La lisibilité de l'écrit et les stratégies de lecture" in "Cinq contributions pour comprendre la lecture", AFL, 1980.
8. Cf. R. Lartigue : "Qui écrit ? A qui ? Pour quoi faire ? Problèmes et apprentissages pragmatiques", in *Problèmes d'écritures, Rencontres Pédagogiques*, n° 19, INRP, 1988.
9. "Ecrits sociaux" : on désigne par ce terme les écrits, scolaires ou non, qui font partie de l'environnement culturel des enfants.
10. L'équipe de Melun se préoccupe de la manière dont le goût des élèves pour le coloriage des écrits pourrait devenir moteur d'apprentissages. A la rencontre d'habitudes de "décoration", en vigueur dans certaines classes, et de l'usage abondant de la couleur dans l'environnement écrit, surtout dans ce qui est destiné aux enfants, il y a place pour une réflexion sur un usage fonctionnel et/ou esthétique de la couleur dans les écrits.

Dans le courrier de "Repères"

"DIDACTIQUE DU FRANCAIS", ouvrage collectif coordonné par F. MARCHAND

**"2- LA CLASSE DE LANGAGE"**

par Pierrette AGUTES, Jean-Pierre KERLOC'H,  
Marie-Odile OTTENWAEALTER, Michel SANDRAS  
Livrairie DELAGRAVE, 1988

Au sommaire :

- I. Introduction : La communication à l'école
- II. La communication à l'école. Discours - Savoir(s) : Les choix pédagogiques. Le cadre institutionnel - La relation maître-élève : dialogue et interaction - Langue, codes, conduites linguistiques.
- III. La communication à l'école. Le français bien commun : La recherche en didactique des mathématiques - Perspectives pédagogiques.
- IV. La langue orale : Histoires de l'oral - Sciences humaines et rénovation pédagogique - Pratiques pédagogiques.
- V. La poésie à l'école élémentaire : Les représentations de la poésie et les finalités de son enseignement... - Corps et activités - Positions, propositions.



## DIDACTISATION DE LA VARIATION LANGAGIERE

Pour un projet d'enseignement incluant les aspects  
sociopragmatiques des pratiques langagières

Jacques TREIGNIER,  
Monique BECHU, Françoise PAUCHET,  
Françoise MAGER-MAURY, Agnès MERAY,  
Equipe INRP d'Eure-et-Loir

S'interroger sur le/les projet(s) d'enseignement mis en oeuvre par les enseignants de l'équipe INRP de recherche d'Eure-et-Loir en didactique du français, revient à s'interroger sur l'évolution même du Groupe de Recherche dit "Variation", qui a travaillé sur la didactique de la variation langagière\*. Essayer de définir ce/ces projet(s) d'enseignement procède d'une mise à distance des pratiques d'innovation mises en place dans la recherche. Cela demande également une clarification de ce que nous entendons par projet d'enseignement, dans la mesure où comme nous l'avions déjà écrit dans Treignier (1988, pages 160 et suivantes) le mot projet fleurit actuellement dans les discours pédagogiques - projet d'enseignement, projet d'écriture, projet d'établissement, projet d'activité, projet d'apprentissage - dans des contextes très différents et recouvre des réalités qui peuvent varier de l'acte intentionnel d'un enfant à l'organisation d'une manifestation théâtrale impliquant cent élèves dans l'écriture, la mise en scène, le jeu d'une "oeuvre" de trois heures, avec tout ce que cela suppose de contraintes matérielles, organisationnelles, relationnelles, financières, etc...

### 1. PROJET D'ENSEIGNEMENT, RECHERCHE ET TRANSPOSITION DIDACTIQUE

L'équipe INRP d'Eure-et-Loir est, initialement, à l'instar du groupe national "Variation", entrée en innovation par le biais d'une tentative de renouvellement

---

\* Le groupe "Variation" est intégré, depuis septembre 88, au groupe "Résolution de Problèmes".

des contenus d'enseignement-apprentissage. Ce renouvellement s'est principalement opéré par transposition didactique - au sens où l'entend Chevallard, (1985) - des rapports récents des sciences du langage : approches énonciatives, pragmatiques, sociolinguistiques, discursives des pratiques langagières orales et écrites. Pour l'équipe départementale, dont les membres travaillent uniquement en écoles maternelles - sections de grands et classes hétérogènes - la transposition s'est opérée en plusieurs temps.

**Dans un premier temps**, au niveau pragmatique, c'est-à-dire de l'articulation du linguistique et du situationnel : prise en compte du statut social du destinataire, des courriers par exemple (variation situationnelle), respect ou non des normes sociolangagières du type d'interaction - symétrique entre pairs, asymétrique entre non-pairs - selon l'effet discursif visé, attendre, séduire par exemple (variation et variétés sociolangagières), prise en compte du degré d'information et de connivence du destinataire.

**Dans un second temps**, au niveau discursif, c'est-à-dire des stratégies de reprise-modification textuelle qui se fondent sur l'interaction entre la reprise des variétés textuelles - intertextualité source d'homogénéité - et la modification par variation discursive - source d'hétérogénéité -.

En effet, à l'origine, les pratiques pédagogiques des membres de l'équipe reposaient sur une contradiction entre le "pédagogique" et le "didactique". Au plan pédagogique, le consensus était réalisé autour des notions, premièrement, de diversité des situations **fonctionnelles** - au sens strictement psychologique du terme - de communication et, secondement, de diversification des écrits. Au plan "didactique", les savoirs à enseigner - et enseignés ? - ne relevaient que d'unités monématiques, mots mémorisés en fonction de leur fréquence. Par exemple dans les recettes, les mots les plus fréquents : recette, eau, sel, farine... Néanmoins, les enfants faisaient, sans doute, de façon incidente, devant ces textes et dans ces situations, d'autres apprentissages que ceux organisés et prévus. Ceux-ci pouvaient alors relever du discursif, au sens large : disposition spatiale, enjeu de la situation et fonction textuelle, fonctionnements des verbes, quantités, types de mots...

Le concept de variation langagière, point nodal des référents théoriques du groupe "Variation", articulait - par nature - le linguistique et le situationnel, et interrogeait, donc, des objectifs didactiques qui n'auraient relevé que d'unités uniquement intraphrastiques. On attend trop de l'accès des enfants à des unités abstraites du type monèmes, graphèmes, phonèmes, surtout quand elles sont abstraites de la situation, du contexte, de l'enjeu, du projet d'effet, en un mot de l'interaction. On sous-estime, en revanche, gravement les capacités des élèves, et leurs savoirs, quand ils ont à agir dans une interaction, quand ils ont à articuler du linguistique et du situationnel. La position de l'équipe vis-à-vis de l'apprentissage des pratiques langagières écrites, qui est de privilégier l'entrée par le pragmatique se trouve singulièrement confortée par les travaux de psycholinguistiques tel Jérôme Bruner, (1983), sur la psychogénèse langagière orale des enfants.

Néanmoins, l'équipe ne s'est pas satisfaite d'une didactisation de ses référents uniquement opérée par transposition didactique. En effet, surtout à l'école maternelle, ce que s'approprient les enfants, sous l'action du maître, ce sont des pratiques langagières, voire des stratégies de mise à distance des caractéristiques de ces pratiques, ce ne sont pas des savoirs linguistiques, "plus ou moins aménagés" dans un but pédagogique. Le concept de transposition didactique, issu à l'origine de la didactique des mathématiques, occultait donc que ce ne sont pas des savoirs savants" qui sont transposés, ce qui réduirait la didactique de la langue maternelle à une (socio) linguistique appliquée. Ce sont, en revanche, des pratiques langagières qui sont didactisées, c'est-à-dire instituées en objets d'apprentissages pour les enfants, à l'aide des savoirs théoriques de référence d'ordre (socio) linguistique, mais pas seulement. La psychologie de l'apprentissage peut également concourir à cette didactisation dans la dialectique résolution de problèmes/construction d'invariants sur laquelle il y aura lieu de revenir ci-après. Ces référents théoriques permettent à l'adulte de déterminer des objectifs et d'analyser les acquis des élèves. A titre d'exemple, organiser une correspondance entre pairs et faire prendre en charge par les enfants le courrier institutionnel est une décision didactique fondée sur un abord pragmatique des pratiques langagières. Considérer que les élèves ont progressé quand ils sont capables de mettre en relation des **catégories linguistiques** - formules de politesse, ("bonjour les amis, M. Le Maire") et de salutation, ("au revoir, salutations distinguées") - et des **catégories sociales** - "les copains" et "les messieurs et dames" - procède de la même démarche.

Le concept de transposition didactique occultait également, ainsi que Gilbert Ducancel l'a montré, (Ducancel, 1988, page 81), la manière dont l'école articule de par son insertion et son histoire les pratiques sociales scolaires du langage avec les pratiques extrascolaires.

En effet, la tradition scolaire occulte à l'école maternelle un certain nombre de discours et en promeut d'autres. Il est, par exemple, considéré comme normal de développer la correspondance scolaire - qui a ses caractéristiques langagières propres et favorise certains apprentissages (correspondance entre pairs, également informés, sur des sujets quasiment communs) - et de ne pas associer les enfants au courrier qui arrive et part de l'école. L'équipe a donc décidé que le fonctionnement institutionnel de l'établissement serait aussi transparent que possible pour les enfants compte-tenu de leur âge. Cela a abouti à ce que les élèves prennent en charge le courrier qui arrive dans la boîte aux lettres de l'école, le trie, le ventile. A ce qu'ils participent collectivement à la rédaction des courriers - ou d'autres types d'écrits - qui organisent leur vie : obtenir une subvention pour une manifestation, demander un car, solliciter une autorisation, assurer la publicité d'une exposition, réclamer des films pour enfants au ciné-club de l'association locale des parents d'élèves, faire changer d'avis l'IDEN qui leur a refusé - à dessein - une autorisation de sortie, etc... Ils y opèrent des apprentissages langagiers dans l'ordre du pragmatique, du sémantique, et du morphosyntaxique pour reprendre un mode d'analyse défini par Gilbert Turco et d'autres, (1988, pages 10 et suivantes), et qui constitue pour notre équipe un outil précieux sur l'usage duquel nous reviendrons ci-après.

Il s'agit donc d'une didactisation qui procède de l'éducatif : quelle conception de l'enfant et du futur citoyen ? et du **didactique** : quels apprentissages langagiers pour les élèves, qui ne releveraient pas seulement du morphosyntaxique et du sémantique intraphrastiques pour reprendre la terminologie de Turco et autres, (1988, page 23) ? En ce sens nous avons bouleversé la tradition scolaire en articulant différemment les pratiques langagières sociales scolaires et extrascolaires, et créé de nouvelles situations de communication au sein de l'école ainsi qu'entre elle et son environnement. Nous avons également renouvelé les objectifs d'apprentissage qui relèvent du pragmatique, puisque tel était notre objectif de recherche. Mais ils peuvent relever d'autres apprentissages : de la connaissance du monde par exemple. Pour prendre en compte le statut social d'un maire, afin de lui écrire, de le convaincre, encore faut-il s'en faire une idée aussi précise que possible, à l'âge des enfants. C'est un des rôles fonctionnels des débats oraux que les enfants ont pour comprendre leur environnement et agir sur lui : "qui a donné les sous pour agrandir l'école, pour acheter...".

#### Ces apprentissages pragmatiques :

- prendre en compte le statut social du destinataire : s'agit-il d'un maire, d'un IDEN, d'un pair... ? ;
- prendre en compte le degré d'information du destinataire sur l'école ou de connivence avec nous : convaincre un parent d'élève de venir est différent de convaincre un inconnu ;
- déterminer l'effet qu'on veut avoir : faire changer d'avis l'IDEN n'est pas séduire des invités potentiels...

requièrent des enfants des mises en mot qui concernent les autres niveaux d'analyse. Le travail de Gilbert Turco et autres, (1988, page 23), est pour notre recherche particulièrement opératoire. Il permet de repérer le mode d'entrée, didactiquement privilégié, dans les problèmes (pragmatique/sémantique/morphosyntaxique), ainsi que les unités linguistiques concernées (textuelles/interphrastiques/phrastiques et intraphrastiques). Traditionnellement, l'école maternelle privilégie le mode d'entrée morphosyntaxique et les unités intraphrastiques : ce qui renvoie à la conjugaison, à l'orthographe, à la syntaxe. (Se reporter au tableau : Turco et autres, 1988, page 23). L'équipe d'Eure-et-Loir privilégie le mode d'entrée pragmatique, voire sémantique, et les unités textuelles : prise en compte du destinataire, définition de l'enjeu, type d'écrit/type de texte. Ainsi, en Section de Grands, les enfants sont-ils actuellement capables de caractériser la lettre par la présence d'une adresse, (type textuel), de différencier celles dont l'adresse est en haut, - courriers entre pairs ou institutionnels - de celles dont l'adresse est en haut et/ou en bas, - courriers commerciaux -, (type d'écrit), sans, pour autant, malgré leurs interrogations dans l'action qui réclame un chloix ou dans l'intérêt "gratuit", avoir mis en relation la modification opérée au niveau textuel avec les différences d'enjeu et d'identité des destinataires/destinataires.

## 2. PROJET D'ENSEIGNEMENT ET DEMARCHE DE RESOLUTION DE PROBLEMES

Dans un premier temps, après avoir fait évoluer les situations de communication - réception et production - de façon à ce que les enfants soient dans des situations socialement diversifiées aux niveaux des statuts, des lieux, des enjeux, des référents, l'équipe s'est trouvée devant une contradiction entre, d'une part, les situations de projets de vie et d'écriture fonctionnelles aux sens psychologique et sociolinguistique du terme et, d'autre part, les démarches modélisantes mises en oeuvre.

Ainsi, initialement, lorsque les enfants avaient à organiser la publicité de leur exposition-vente de livres de littérature enfantine, le maître proposait-il que l'on collationne les publicités commerciales des magazines des parents pour réaliser des affiches publicitaires "artisanales", avec le danger que les premières jouent le rôle de modèles et non de ressources pour la production des secondes.

Actuellement, face à leur désir d'action, l'enseignant sollicite les enfants : "comment pourrait-on faire ?" pour faire naître les propositions. Une telle démarche s'appuie sur la prise en compte des savoirs antérieurs à l'action didactique.

Certains de ces savoirs sont d'origine extrascolaire. Quand l'enseignant demande où l'on va apposer ces affiches publicitaires et que les enfants répondent : "à l'entrée de l'école, sur les murs, sur les arbres, sur la voiture de papa, aux carrefours, chez les commerçants...". Quand ceux-ci proposent de distribuer des prospectus dans les boîtes aux lettres du village, ils font appel, là, à une connaissance du monde et à des savoirs langagiers qu'ils ont pour grande partie acquis hors de l'école.

Certains autres sont d'origine scolaire. Quand le maître interroge les élèves sur la manière de faire connaître l'exposition-vente de livres pour enfants, et qu'ils proposent la reprise - modification d'encarts publicitaires des magazines, c'est principalement parce qu'ils ont vu, les années précédentes, leurs aînés procéder ainsi.

Dans un second temps, le choix a, donc, été fait de favoriser l'affrontement des élèves aux difficultés qui peuvent être :

- d'ordre pragmatique : par exemple, se représenter ce qu'est un maire pour lui écrire, ou un IDEN, différencier un enjeu informatif pour des parents à priori favorables d'un enjeu de conviction à l'égard d'inconnus qu'il faut séduire,
- d'ordre sémantique : par exemple, différencier la lettre d'invitation et sa disposition spatiale du prospectus publicitaire et sa mise en page,
- d'ordre morphosyntaxique : par exemple, maîtriser l'espacement entre les mots lorsque l'on tape à l'ordinateur un texte collectivement produit, ou bien décider si la triple répétition d'une même consonne due à un appui trop prolongé sur la touche du clavier est possible ou non.



S'il est assez aisé de présenter les niveaux auxquels se situent les difficultés que rencontrent et résolvent les élèves, il est, en revanche, plus malaisé de définir ce qu'est une difficulté pour un enfant, ou plutôt compte tenu de leur jeune âge pour le groupe ou la classe qui prend en charge collectivement la production d'un écrit.

Ce refus de la modélisation par présentation transmissive de modèles sociaux scolaires ou extrascolaires que nous évoquions précédemment, au profit d'une démarche de résolution de "problèmes" n'évince pas une question fondamentale : quels sont les savoirs qui permettent aux enfants de repérer les difficultés et de les traiter ? Pour l'instant, nous envisageons trois types de stratégies : faire appel aux savoirs expérimentiels d'origine scolaire et extrascolaire, des enfants, qui sont antérieurs à l'action didactique, les développer et recourir à un centre de ressources discursives constitué des écrits utilisés, reçus et produits, scolaires et extrascolaires.

La première stratégie n'a d'intérêt que si les difficultés repérées par un enfant et les solutions proposées deviennent celles du groupe, que si les savoirs expérimentiels se constituent en savoirs opératoires. Ainsi, après avoir fait des affiches pour leur exposition à l'aide d'un ordinateur Apple et du logiciel d'édition Printshop, les enfants décident-ils d'écrire au maire. Ils le font en utilisant le programme pour les affiches qui centre automatiquement, de façon symétrique, le texte et en ne recourant à aucun saut de ligne pour la mise en page de la lettre. Une enfant s'écrie : "mais c'est tout au milieu". Ce savoir sur la mise en page, différente de la lettre par rapport à l'affiche, ne trouvera aucun écho dans le groupe. Sa remarque fondée ne sera reprise que bien ultérieurement - grâce au rappel de la proposition par la maîtresse - dans une autre rédaction de lettre en écho avec celle d'un enfant qui propose "un blanc" entre l'adresse et le titre M. Le Maire ainsi qu'entre le titre et le texte.

Prendre en compte les savoirs expérimentiels extrascolaires des enfants pour faire de leur diversité une richesse et une dynamique pour le groupe n'est néanmoins pas suffisant. Il nous est apparu nécessaire de les développer de deux façons.

La première, en créant au sein de la classe un centre de ressources discursives : c'est-à-dire le rassemblement des textes utilisés, reçus et produits dans des situations claires ou clarifiées pour les enfants. Ce centre sert, à la fois, par le maniement, le contact, l'approche de l'écrit médiatisés par l'adulte, à la construction de savoirs expérimentiels et, par des stratégies de recherche de différences/ressemblances à la construction de savoirs opératoires, d'invariants.

Il sert également de stock de réponses aux questions que se posent les élèves. Ainsi, la classe se demandait comment finir sa lettre au maire. La discussion reposait sur le choix d'une formule puisque "salut, au revoir, grosses bises, good bye" étaient apparus réservés aux correspondants, copains, parents. Un enfant se reportant à une lettre circulaire d'une compagnie théâtrale a proposé que l'on remplace M. Le Directeur par M. Le Maire : "ça ferait très joli, très poli". Les enfants en ont conclu que pour "les messieurs et dames", (ton

emphatique), les salutations distinguées, sentiments les meilleurs, etc... étaient appropriés. Cet invariant est encore très adhérent au contexte situationnel, mais il pourra, par la pratique langagière et la mise à distance de cette pratique, être remobilisé, étendu, affiné...

La seconde, en repensant la continuité des apprentissages à l'école maternelle. Les classes antérieures à la Grande Section peuvent avoir ce rôle de développement des savoirs expérientiels, mais la recherche présente en didactique n'apporte - pour l'instant - qu'un début de réponse sur la nature de savoirs expérientiels construits par l'action didactique ou par l'insertion et les interactions sociales extrascolaires pour des enfants de deux à cinq ans. Par exemple, des enfants de deux à trois ans ont des savoirs sur les codes chromatiques utilisés par la publicité pour le papier d'emballage des paquets de gâteaux. Ainsi choisissent-ils systématiquement des papiers métallisés pour emballer les galettes qu'ils ont réalisées pour leurs correspondants. Ils sont capables, lors de la réalisation d'une lettre pour un copain malade, d'aborder les composantes de la situation de communication : le canal, - "il faut un timbre -, le destinataire, - "il faut mettre son nom" -, l'adresse ne leur paraît pas essentielle, le destinataire, "il faut signer". L'imitation semble, en ce domaine et à cet âge, jouer un grand rôle. Ils commencent à aborder la sémantité, au sens où l'entend Bruner pour la psychogénèse langagière orale de l'enfant, (1983, page 61), "c'est-à-dire que des" (signes graphiques) "désignent des choses particulières ou des catégories de choses dans" (leur) "expérience". (Les expressions entre parenthèses ont été ajoutées par le rédacteur à la citation exacte de Bruner).

### 3. RESOLUTION DE PROBLEMES ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS

L'équipe de recherche se préoccupe, actuellement, de la manière dont les problèmes se constituent et se résolvent. En effet, la résolution de problèmes produit des savoirs mais en mobilise également. Ainsi l'enfant qui remarque que la lettre est centrée comme une affiche, et qui le conteste, permet au groupe de repérer une difficulté non perçue, de construire un savoir différenciateur entre l'affiche et la lettre, de faire évoluer des savoirs antérieurs : ses camarades considéraient apparemment que la présence d'une adresse, d'une formule phatique, d'une autre de salutation et de signatures suffisaient à une lettre.

Mais il fournit la preuve aussi - ce faisant - qu'il mobilise des savoirs construits sur cette différenciation. L'équipe pense que ce double va-et-vient individu-groupe/difficulté-centre de ressources développe chez les enfants des stratégies de comparaison. Ces stratégies reposent sur l'établissement de différences et de ressemblances entre des régularités langagières constatées grâce au centre de ressources, ou entre des points de vue présents dans le groupe.

En effet, pour refuser "salut" pour le maire et proposer de substituer "M. Le Maire" à "M. Le Directeur" en reprenant une lettre formulaire, avant de formuler des régularités entre le linguistique "salut, au revoir, grosses bises, good bye" et le situationnel "les copains, les parents", il faut avoir construit le lien pragmatique entre la langue et les caractéristiques sociales de la situation.

Il faut également avoir différencié des catégories linguistiques en créant des classes d'équivalence : "salut, grosses bises, good bye, au revoir", "sentiments les meilleurs, salutations distinguées", et les avoir mises en relation avec des catégories sociales : les pairs ou les familiers, "copains, camarades, correspondants, parents", les notables, "les messieurs et les dames, le maire, le directeur, l'inspecteur".

Nous appelons invariants ces savoirs exprimés par les enfants qui reposent sur la formulation de régularités linguistiques et langagières. Il s'agit donc d'invariants, fondés sur l'établissement de relations probabilistes : il est toujours possible de saluer avec une politesse provocatrice un pair par des salutations très distinguées et de finir une lettre à un notable par un au revoir tout aussi provocateur.

Ces formulations peuvent évoluer : ainsi, les enfants qui n'avaient pas vu le rôle différenciateur des sauts de ligne et de la mise en page latérale de la lettre par rapport à l'affiche - centrée symétriquement - peuvent l'appréhender (voir ci-dessus). Pour eux, le "c'est tout au milieu" de leur camarade était une constatation. Ce n'est qu'ultérieurement que la formulation est devenue mise en cause de leur production et source de deux invariants - certes discutables - la lettre connaît des décalages latéraux asymétriques que ne connaît pas l'affiche - tout au moins dans le fonctionnement proposé par le logiciel utilisé -.

Elles peuvent régresser : ainsi, les enfants qui, pour faire ces affiches publicitaires, ont décidé de choisir des images attirantes pour leur public, peuvent-ils se mettre à les choisir selon leur propre goût. (Se reporter à Treignier Jacques, Pauchet Françoise, 1988, p.51 et suivantes).

Elles peuvent être surgénéralisées : ainsi les enfants ont-ils utilisés la disposition de l'affiche pour écrire des affiches, des recettes, des petits mots entre classes lors de leur utilisation d'un logiciel d'édition pour organiser une exposition-vente de littérature enfantine.

Ces formulations des enfants en situation de résolution de problème(s), en situation de pratique langagière, sont l'objet d'un double traitement :

- une analyse par l'adulte à l'aide de ses référents théoriques, ce qui provoque un réaménagement de ses objectifs, caractéristique de la double didactisation sur laquelle il est nécessaire, ci-après, de revenir ;
- une prise de conscience par les enfants, qui procède d'une amorce d'un projet d'apprentissage qui nous paraît constitutif d'un projet d'enseignement.

#### **4. "INVARIANTS", EVALUATION ET PROJET D'APPRENTISSAGE**

C'est, en effet, au niveau de l'analyse évaluative des choix de mises en mots et des formulations opérés par les enfants que se produit la seconde didactisation des pratiques langagières et des savoirs théoriques de référence dont parle Gilbert Ducancel (1988, page 85). C'est ainsi que l'enseignant peut considérer que les enfants ont progressé en dépassant le premier temps de

généralisation de "grosses bises" quel que soit le destinataire, pour en un second temps reprendre une formule toute faite "considération distinguée" pour les adultes. Puis, en un troisième temps en catégorisant les pairs-familiers par opposition aux notables parallèlement au paradigme "salut, au revoir, good bye" par opposition au paradigme "sentiments les meilleurs, considération distinguée, salutations distinguées". A ce stade, au regard de ses objectifs et des capacités des enfants, l'enseignant peut définir de nouveaux savoirs, objets d'enseignement-apprentissage :

Les enfants s'interrogent sur l'utilité de la pluralité des formules qui se trouvent sur les lettres destinées aux "messieurs et dames". S'ils s'interrogent, c'est qu'ils ont repéré une possibilité de choix, une difficulté qu'ils ne savent pas encore résoudre, ni véritablement aborder. Dans quelles situations de vie, dans quel projet d'action, dans quel projet d'écriture, se trouveront-ils devant un tel choix fonctionnel de mises en mots ? Ce qui permettrait d'aborder la complexité des relations sociales qui régit les choix. Par exemple, les enfants commencent à percevoir les différences entre les courriers administratifs et commerciaux : ils disent "l'adresse c'est en haut à gauche, parfois pas, parfois en bas", ils s'interrogent sur l'utilité de recourir à diverses formules de salutations pour les notables : "les messieurs et les dames", (ton emphatique) selon leur formulation. La prise en charge par les élèves des abonnements de littérature enfantine (à l'Ecole des Loisirs par exemple) est de nature à constituer un problème de choix de mises en mots qui amène les enfants à mettre en relation : place de l'adresse, formules vocatives et de salutations, titres des destinataires, enjeu commercial ou administratif.

Est-il envisageable de favoriser l'apprentissage de l'effet pragmatique de la transgression des normes sociolangagières : par exemple de jouer sur l'attendrissement créé par la présence de formulations enfantines dans un courrier institutionnel pris en charge par les élèves ? Ce qui permettrait de relativiser la relation normes sociales - normes langagières. Ils en jouent très bien en revanche dans leurs affiches publicitaires par recours à l'image. Ils font dire à un bébé en couches culotte : "Moi aussi, je veux lire. Allez à l'exposition-vente"... Sur les billets d'invitation aux parents, ils choisissent un cadre de petits coeurs "parce qu'ils nous aiment bien" et un fond de sacs de dollars "parce qu'on peut leur dire qu'on veut des sous". Tous choix qu'ils refusent pour les prospectus destinés à des Inconnus.

Si l'analyse des pratiques langagières des enfants et de leurs formulations, à l'aide des outils fournis par les savoirs théoriques de référence d'ordre sociolinguistique, permet à l'enseignant de s'assurer des progrès des élèves et d'assurer leur évolution ultérieure dans le processus de seconde didactisation dont nous avons déjà parlé, l'équipe de recherche s'interroge actuellement sur les procédés didactiques qui permettraient aux enfants de devenir conscients de leurs apprentissages. Elle s'engage dans une direction déjà explorée par la didactique des activités physiques sportives, en termes de "je sais faire" et "je sais pourquoi, comment faire". Par exemple, un tableau peut exister dans la classe qui comporte la liste des prénoms des enfants et des colonnes du type : "je sais écrire à un maire, à un copain, à l'inspecteur, je sais faire changer d'avis



un "monsieur", je sais différencier une lettre d'une affiche. Ainsi dans un va-et-vient avec les discours produits et ceux reçus/utilisés en tant qu'outils d'analyse, les enfants deviennent capables de codéfinir un projet d'apprentissage : "Que sais-je faire aujourd'hui que ne savais pas faire hier, que saurai-je faire demain que je ne sais pas faire aujourd'hui, que sais-je aujourd'hui, que saurai-je demain ? Il s'agit là d'un premier pas : de la conscience des apprentissages vers la définition d'un projet d'apprentissage. Ainsi, lors de la rédaction d'un courrier au maire pour l'inauguration de l'école, les enfants avaient oublié l'enjeu. L'enseignant les réinterroge : "pourquoi lui écrit-on au maire ?" Certains élèves répondent : "pour avoir des sous pour les boissons et les gâteaux" (pour les invités des enfants le jour de l'inauguration). D'autres rétorquent : "pour écrire". Ceci montre bien que les enfants sont conscients qu'ils sont en train de résoudre un problème de vie et en même temps d'apprendre à écrire.

## 5. CONCLUSION

Le projet d'enseignement des membres de l'équipe INRP d'Eure-et-Loir repose donc sur une double didactisation de pratiques langagières et des savoirs théoriques de référence. Par un renouvellement de la tradition scolaire en tant que mode d'articulation entre les pratiques langagières scolaires et extrascolaires, par un renouvellement des objets d'enseignement, mais surtout par un renouvellement des démarches d'apprentissages, ce projet d'enseignement permet d'articuler projet d'activité, projet d'écriture, projet d'enseignement et projet d'apprentissage.

La démarche de résolution de problèmes, en mettant les enfants en situation de se confronter aux difficultés issues de la pratique langagière ainsi qu'en position de la mettre à distance, favorise l'émergence de formulations de régularités et la construction d'"invariants".

Ces "invariants", analysés à l'aune des pratiques langagières sociales et des savoirs théoriques de référence par le maître, (seconde didactisation), constituent en interaction avec les objectifs de l'adulte (première didactisation), le moteur même de la progression du projet d'enseignement.

Ces "invariants", perçus par les enfants à l'aune des pratiques sociales de référence, dans la confrontation avec les invariants construits antérieurement, dans l'affrontement de la diversité des formulations et choix au sein du groupe, constituent la dynamique propre du projet d'apprentissage.

## BIBLIOGRAPHIE

BRUNER, Jérôme (1983) "Comment les enfants apprennent à parler", Retz, Paris, 128 pages.

CHEVALLARD, Yves (1985) "La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné", La pensée sauvage, Grenoble, 126 pages.



DUCANCEL, Gilbert (1988) "Une double didactisation. Aspects du traitement didactique de référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche "Résolutions de problèmes", dans *Repères* n°75, "Orthographe : quels problèmes ?", INRP, Paris, p.81-86.

TREIGNIER, Jacques (1988) "Projet et formation", dans *Le cahier de Rouen AIS* n°2, Enfance et adolescence en difficulté, Actes du premier Forum départemental, Seine Maritime, 30 et 31 janvier 1988, pages 160-165, Rouen AIS, rue Philippe Lanoux, 76301 Sotteville-les-Rouen, BP 1.

TREIGNIER, Jacques, PAUCHET, Françoise (1988), "Discours scientifique et discours publicitaire à l'école maternelle. Pour une didactique incluant les aspects socio-pragmatiques du langage", dans *Repères* n°76, "Eléments pour une didactique de la variation langagière", INRP, Paris, p.51-56.

TURCO, Gilbert, et autres (1988), "Ecrire et réécrire au Cours Élémentaire et au Cours Moyen", CRDP de Rennes, 92 rue d'Antrain, 35003 Rennes Cédex, 151 pages.

#### **"LE PERSONNAGE DANS LES RECITS"**

sous la direction de Yves REUTER

Cahier de Recherche en Didactique du Français n°2

publié avec le concours de la MAFPEN, Centre de Recherche en Communication et Didactique de l'Université Blaise Pascal

Coll. Recherche Pédagogique, CRDP de Clermont-Ferrand, octobre 1988

"Le travail de cette année (1987-1988) a confirmé la validité de ces axes (le personnage comme marqueur typologique, organisateur textuel, lieu d'investissement psychique et social), l'importance de cette catégorie, son rôle central dans la production et la réception des récits, et surtout sa fonction de liaison entre macro et micro-opérations, niveaux local et global, ce qui ouvre d'intéressantes perspectives didactiques.

Complémentairement nous présentons dans ce numéro :

- des éléments sur l'aspect historique du fonctionnement du personnage ;
- un descriptif des représentations des élèves ;
- un descriptif de dysfonctionnements observés, de stratégies et d'exercices d'amélioration ;
- une analyse des instruments scolaires ;
- une seconde bibliographie organisée en fonction des théories de référence.

Dans le courrier de "Repères"

Les chercheurs des Groupes INRP publient

**"LE "BON" FRANÇAIS... et les autres**  
Normes et variations du français d'aujourd'hui  
par Eveline CHARMEUX  
préface d'Hélène ROMIAN  
Milan/Education 1989

Au sommaire :

- Où l'on part à la recherche du bon français.
- Où l'on se voit obligé d'admettre que le français varie et où l'on apprend comment et pourquoi... : comment fonctionne la communication ? sur quoi porte la variation langagière ? Mais, est-ce que TOUT varie nécessairement dans le langage ?
- Où l'on perd définitivement le bon français pour retrouver une norme à géographie variable : les conditions externes de la communication, les données internes de la communication, ou données pragmatiques ; vers un autre schéma de la communication.
- Où l'on effectue une promenade dans le temps avant et après la Révolution, pour comprendre d'où vient le "bon français".
- Où l'on fait connaissance avec des classes qui travaillent autrement, prendre en compte l'expérience langagière des enfants, et leurs représentations de cette expérience ; mettre en jeu une autre conception de la lecture, de la variété des écrits à la notion de variation ; prévoir à la fois des situations fonctionnelles de lecture/écriture et un travail d'analyse approfondi, vers la construction de la notion de variation.
- Où les parents peuvent découvrir qu'ils ont un rôle important à jouer dans la réussite de leurs enfants : la présence de la variation langagière à la maison ; les normes évaluatives de la famille ; aider le travail scolaire de l'enfant sur le langage.

## DECOUVRIR LE SYSTEME DE LA LANGUE EN PRODUISANT DES TEXTES

J. RILLIARD, J.M. SANDON,  
Equipe INRP de l'École Normale de MACON

Cet article se propose de rendre compte de certains apprentissages réalisés au cours du premier trimestre de l'année scolaire 1988-89 par des élèves de CE1 sur les activités de production et de révision de textes (I et II) et sur la langue elle-même (III).

S'il va de soi que les deux premiers apprentissages ne peuvent se faire sans relation directe de l'élève avec son texte, dire que l'on cherche à créer des apprentissages sur la langue en faisant produire et réviser des textes manifeste au plan didactique un choix pédagogique qui mérite sans doute d'être précisé d'emblée.

Deux grandes écoles de pensée s'opposent quant à l'articulation entre la production écrite et la connaissance du fonctionnement de la langue et cette opposition se retrouve dans bien d'autres champs disciplinaires. Elle pourrait schématiquement se résumer en ces termes : apprendre d'abord, agir ensuite, pour l'une ; apprendre en agissant, pour l'autre.

La problématique du groupe **résolution de problèmes** (désormais RESO), si elle se situe à l'opposé de la première, ne peut faire sienne sans critique la seconde. Pour limiter le propos à l'essentiel, disons que celle-ci ne peut dire en particulier comment se font les apprentissages et quel est le rôle de l'adulte dans le processus de construction des connaissances. En outre elle reste encore très souvent floue sur les connaissances réellement construites par chaque élève, car elle fait porter son attention avant tout sur le choix des situations et privilégie des objectifs psycho-sociaux : développement de l'individu en tant que personne et que membre d'un groupe (1).

Apprendre en résolvant des problèmes concernant les faits de langue, de discours et les situations de communication, c'est entrer dans une démarche, où la pratique joue un rôle pour autant qu'elle s'articule à une image d'elle-même construite par le sujet agissant. C'est agir et se décentrer par rapport à son action, agir et objectiver sa propre action (Cf. **Repères** n°62, 65, 70, 75). Non par

pur plaisir intellectuel, mais pour en "tirer des leçons", mettre en place des schèmes, des savoirs, des outils propres à rendre l'apprenant plus efficace face à des situations semblables, à le rendre capable de s'adapter à des situations nouvelles.

Nous essaierons de montrer plus précisément ici ce que cette démarche entraîne pour la définition de contenus d'enseignement. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de regarder les textes des élèves comme des prétextes à la recherche d'erreurs récurrentes à partir desquelles il pourrait concevoir des séances systématiques de remédiation lui permettant d'aborder le programme d'enseignement de la langue selon un ordre justifié. Le lien entre production et réflexion ne serait alors pas plus serré que dans une démarche transmissive. Dans la démarche que nous cherchons à construire, dès l'étape de production telle qu'elle est conçue, mais encore plus dans les moments de révision de son texte, l'élève développe des comportements métalangagiers qui seront les points d'appui des études décrochées. Il n'y a donc pas d'abord un simple souci de communiquer puis un travail métalinguistique ; les deux aspects sont liés d'emblée et ce même chez des enfants jeunes, si tout est conçu pour leur permettre de se décentrer par rapport à la tâche à accomplir.

Dire cela c'est bien ouvrir la voie d'une double didactisation (2). Cela impose en outre de spécifier le lien qui rattache l'un à l'autre l'enseignement des processus rédactionnels et la construction de savoirs sur la langue ou les textes. Et cela désigne les recherches que nous devons interroger pour fonder notre travail. Les psychologies de la connaissance y sont parmi les premières. Ce sont leurs modèles qui nous permettent de préciser notre démarche de production-révision des textes. Ainsi des opérations langagières sont-elles constituées en une première catégorie d'objets d'enseignement. Quant à la deuxième didactisation, elle suppose d'abord que soit attestée la dimension métalangagière des processus rédactionnels au sein des opérations de révision elles-mêmes. Toutes les collaborations entre psychologues et linguistes nous sont utiles pour cela et en particulier les études conduites sur l'élaboration des textes écrits dans la perspective des linguistiques de l'énonciation. Enfin, les travaux de psycholinguistique développementale permettent de définir les domaines dans lesquels, à partir des représentations que se font les enfants de l'écrit et des savoir-faire avérés, il est possible de favoriser le développement de la compétence de communication par des résolutions de problèmes en situation décrochée de la situation de production.

Cela signifie que, tout en distinguant nettement les modalités des résolutions de problèmes suivant qu'elles ont lieu pendant l'écriture ou à un autre moment, l'on cherchera à harmoniser leurs contenus. Hors situation en effet, on peut transformer les outils qui ont été fabriqués pour servir d'aide immédiate en situation : on peut systématiser, généraliser, simplifier finalement des remarques empiriques, favoriser ainsi l'intériorisation des connaissances et éviter une pléthore de références ou de modèles qui deviendrait gênante. Mais autant les produits de ces résolutions sont utiles en situation, autant serait inopportune l'introduction, au cours de la production, de la démarche de construction de savoirs qu'elles emploient.

## I. - LA PRODUCTION DE TEXTES EST OBJET D'ENSEIGNEMENT

De fait, dès la mise en place de la recherche, chacun dans les équipes s'accordait à dire que le type de résolution décroché des situations de production, quoique indispensable, ne devait pas constituer un handicap dans la réalisation de la tâche. L'objectif visé dans une situation de production est avant tout le "produit", en l'occurrence ici, le texte. Faire émerger et résoudre des problèmes à quelque niveau d'entrée linguistique que ce soit ne pouvait donc être qu'une tâche ponctuelle. La résolution ne pouvait atteindre le degré d'élaboration que l'on pourrait être en droit d'attendre d'une résolution "décrochée".

Quand tous les élèves d'une classe sont engagés individuellement dans une tâche d'écriture qui a été préalablement définie, chacun rencontre sur sa route obstacles et difficultés de tous ordres. Comment faire de cela des problèmes à résoudre très rapidement, comment renvoyer à tous ce qui à un moment donné ne serait le problème que d'un seul et ce sans nuire ni à la production de l'intéressé, ni à celle des autres élèves ? En outre, la focalisation de la recherche sur le niveau CE1 posait très crûment la question de la capacité d'élèves jeunes, peu familiers encore de la production écrite, à se décentrer autant que nécessaire par rapport à la tâche en cours d'accomplissement.

### A. LA NOTION DE CYCLE D'ECRITURE

Toutes les équipes du Groupe ont été confrontées à ce fait. Chacune a trouvé ses solutions ainsi que l'ont montré les précédents numéros de *Repères* déjà cités. La notion de cycle d'écriture pour l'ensemble du groupe RESO participe de cette réponse. Elle repose sur l'idée qu'un texte est à l'intérieur d'un projet le produit d'un travail qui va de l'examen des contraintes de la situation (émetteur(s), visée, statut du récepteur en particulier), du choix d'un type d'écrit (lettre, tract, article,...), voire d'un type de discours, à la rédaction d'un brouillon (premier jet) sur lequel on pourra revenir avant de décider d'une mise au net définitive quand le texte ainsi produit est jugé pertinent dans la situation définie. L'équipe de Mâcon conçoit elle aussi l'écriture comme une activité qui se développe en plusieurs temps. Cependant, son objet de recherche étant avant tout l'intégration du savoir-orthographe dans la compétence de communication écrite, elle a été conduite à systématiser ce que d'autres équipes ont pratiqué sans l'analyser, leur objet étant autre (fonctionnement et connaissance de l'énonciation, apprentissages pragmatiques,...). Nous appellerons respectivement **premier jet**, **relecture différée** et **mise au net** les trois phases des cycles d'écriture que nous cherchons à mettre en place dans nos classes et nous tenterons de définir chacune d'elle dans ce qu'elle nous paraît avoir d'essentiel.



## B. LE CYCLE D'ECRITURE DANS LES CLASSES DE L'EQUIPE DE MACON

### 1. Le premier jet

Au cours du premier jet les élèves écrivent (individuellement le plus souvent), les textes qu'ils pensent pertinents dans la situation. Des difficultés de tous ordres se posent à eux. Le maître est là qui répond à ces difficultés soit directement, soit par l'intermédiaire des outils déjà construits dans la classe, soit par celui d'élèves qui ont déjà trouvé ou reçu la solution à une difficulté identique (cf. J.M. Sandon, *Repères* n°75, pour ce qui concerne l'orthographe). L'attitude générale du maître à l'égard des demandes des élèves doit conduire ceux-ci à n'éviter aucune difficulté, mais en même temps à mener à bien la tâche d'écriture. Une activité de régulation constante de sa part est donc nécessaire qui cherche à maintenir chez tous les élèves une sorte d'équilibre entre prise de risque et doute. La plupart des problèmes qui émergent concernent alors souvent l'utilisation de tel outil pour lever tel obstacle du moment (ex. de CE1 : "est-ce que je peux utiliser le dictionnaire pour la ponctuation ?"). Le maître interrompt alors un court instant le travail de tous pour tenter de résoudre le problème collectivement et faire ainsi progresser les élèves vers une plus grande autonomie. Apparaissent également des problèmes liés au texte lui-même, mais ils sont locaux, ne donnent pas lieu à un traitement très explicite et se résolvent vite (ex. de CM2 : "Dans le portrait de mon personnage, je peux déjà dire les choses qu'il fait ?").

Si le maître cherche donc à réaliser dans sa classe cet état de vigilance permanent, il n'en reste pas moins qu'on ne peut tout espérer de ce premier moment de production. Des élèves qui produisent un texte de premier jet sont devant une tâche immense. Toutes les difficultés se posent à eux en même temps, de la recherche des idées à la série des opérations de textualisation en passant par tous les degrés de la planification. Ils sont, tout particulièrement lorsque la tâche est nouvelle (nouvelle situation, nouveau type de texte), en situation de surcharge cognitive (3).

Si nous pouvons obtenir qu'ils n'évitent aucune des difficultés qu'ils perçoivent, nous ne pouvons espérer qu'ils les lèvent toutes dans ce premier temps. Il restera donc dans la première version du texte ainsi produite des traces de difficultés non perçues alors, des marques de doute sur certains points (soulignements qui montrent que des difficultés ont été vues mais qu'elles n'ont pas trouvé de réponse - cf. J.M. Sandon, *Repères* n°75), des hésitations perceptibles grâce aux ratures ou aux essais multiples n'ayant pas conduit à prise de décision.

L'élève sait que son texte n'est pas terminé à ce moment-là. Le maître ramasse les textes, les lit sans les annoter et les rend aux élèves quelque temps plus tard avec consigne pour eux de les améliorer. C'est la phase dite de "relecture différée".

## 2. La relecture différée

Quelle est alors la situation ?

L'élève a sous les yeux son propre texte avec ses soulignements, ses hésitations et ses erreurs non corrigées. La situation de production avec ses contraintes a été reprécisée. L'objectif est toujours le même qu'en première séance mais l'élève ne part plus de rien. Il est plus disponible pour la prise en compte de ce qui avait été délaissé. Il n'est plus en état de surcharge cognitive. On peut dire que, intégrée à l'activité de production elle-même, la relecture différée est avant tout un moyen pour l'élève de prendre distance avec ce qu'il a écrit. Toute relecture immédiate est difficile dans la mesure où ce qu'on a voulu, cru écrire masque ce qui l'est réellement. La relecture différée met à distance le texte, en permet l'analyse, contribue à en objectiver certains aspects. Chaque élève retrouvant ainsi son texte agit sur lui, l'améliore. Certaines erreurs qui en phase de production n'étaient que des difficultés ou obstacles dans la réalisation peuvent devenir problèmes à résoudre. Nous appellerons cette première procédure : **mise à distance par le temps**.

Elle permet à l'élève d'aller par lui-même plus loin, sans que le maître lui désigne ses erreurs, ce qui devrait créer déjà des comportements stables. Cependant, tout ne peut se résoudre ainsi et, moins prisonnier de l'image de ce qu'il a voulu faire, l'élève l'est encore un peu et tout particulièrement de ses propres représentations, de ses propres savoirs. Nous utilisons donc un second moyen de mettre le texte à distance, le passage par un TIERS (4).

On peut dire qu'après un certain temps de travail, la relation texte/scripteur est à nouveau une relation duelle, quasi fusionnelle. L'élève ne peut plus alors progresser. Seul le regard d'un tiers sur ce qu'il a fait peut réactiver une action. Des lectures mutuelles des textes sont donc entreprises, mais il ne s'agit pas de demander à un élève de corriger le texte d'un autre. C'est celui qui a produit le texte qui, après échanges parfois conflictuels avec l'autre, décide ou non de revenir sur son texte, de tenir compte à sa façon de ce qui lui a été dit : c'est la **mise à distance par un tiers**.

Il nous semble parfois utile d'aller plus loin encore dans l'émergence et la résolution de problèmes : nous appellerons cette dernière procédure : **mise à distance par la tâche**.

Nous avons vu que si le maître n'avait annoté aucune copie, il les avait cependant lues. Des aspects communs à plusieurs textes ont pu lui apparaître dont il peut penser qu'ils sont fondamentaux (compte tenu des programmes et des difficultés habituelles des élèves de ce niveau). Il cherchera à les faire émerger par un entretien de toute la classe sur quelques textes, puis à les faire prendre en compte par chaque élève dans son propre texte (ex. l'inscription des paroles d'un personnage dans le tissu narratif). Un problème est donc désigné qui donne lieu à un retour de chacun sur son propre texte sous cet éclairage. Il ne s'agit pas encore d'une résolution mais d'une simple désignation.

La relecture différée faisant partie de la situation de production elle-même pour ces élèves habitués à ne pas considérer le travail achevé à l'issue du premier jet, on conduit l'élève à objectiver de plus en plus son propre travail. La dernière phase de la production : la réécriture et/ou mise au net du texte ne représentera qu'un degré supplémentaire d'objectivation. Mais entre temps le maître sera intervenu sur les textes.

### 3. La mise au net

Dans les classes concernées par l'expérimentation, la seule pratique de mise au net que les élèves aient déjà un peu utilisée au CP est celle de la copie. Encore cette pratique est-elle restée peu distincte du premier jet et des réélaborations. Ils l'ont rarement expérimentée sur leur propre texte, annoté par le maître. Ou bien ils n'ont produit de textes que collectivement, dictant à l'adulte un message négocié en commun, puis ils ont copié le modèle du tableau, ou bien ils l'ont produit individuellement, et, progressivement, le maître leur laissait écrire quelques mots, avant de leur confier le crayon, permettant aux enfants de faire figurer un trait au lieu d'un terme qu'ils ne savent écrire. On considérait le plus souvent que le texte était terminé au premier jet, après effacement des tâtonnements, il était rarement copié ou imprimé. Dans les deux cas, ce qu'écrivait l'enfant s'apparentait à une copie de modèles présents dans la classe. S'il y avait réélaboration dans ces travaux, c'était d'une manière indistincte, constamment relayée par le maître ou par les discussions du groupe-classe.

Très tôt, l'année du CE1 procure une expérience forte et un peu inquiétante pour l'enfant - et pour le maître ? - celle de l'individualisation du premier jet. Les conditions décrites ci-dessus permettent un guidage de l'enfant qui favorise la prise en compte de l'ensemble des facteurs essentiels à la production des textes à un âge où fort peu sont automatisés. Et, comme ce guidage apparaît d'emblée insuffisant, on institue la relecture différée individuelle et donc l'idée d'écriture par étapes. Ainsi peuvent se construire des savoirs individualisés concernant les procédures et stratégies permettant d'affronter toutes les dimensions d'une activité complexe. Nous voudrions montrer que ces savoirs sont principalement de deux ordres. Ce sont des savoirs sur les opérations qui permettent d'élaborer un texte par interaction de la lecture et de l'écriture : ils viennent donner un contenu à cette fonction de "relecture" si méconnue même chez des élèves bien plus âgés ; ils permettent de distinguer progressivement la réécriture, qui poursuit l'élaboration du texte, de la copie finale, qui achève le cycle et présente l'écrit à son destinataire. Ce sont en même temps des savoirs métalangagiers où la découverte du système de la langue tient une place cruciale mais peut-être quelque peu décalée par rapport aux enseignements "décrochés".

## II. - LES PRATIQUES DE REVISION SONT OBJET D'ENSEIGNEMENT

Toutes les fois qu'il le juge utile, mais particulièrement en début d'année, afin que les élèves comprennent progressivement quel est l'objet de la relecture différée, le maître fait suivre la phase individuelle par un travail de groupe ou collectif. Il le fait surtout pour préciser ce qu'on peut appeler un texte dans une situation de communication donnée. Voici un exemple de ce genre d'intervention dans un des CEI de l'équipe de Mâcon. L'écrit de Philippe est choisi parce qu'il est caractéristique d'une difficulté que rencontrent fréquemment les élèves au sortir du CP : lorsque la méthode d'apprentissage utilise très régulièrement des écrits produits collectivement à partir de la proposition d'un enfant, il n'est pas rare de voir les enfants produire des "histoires" très courtes, réduites à une phrase, transposées à la troisième personne, si bien que l'inventeur de l'histoire la retrouve dans son cahier avec ce changement énonciatif. Tel était en partie le texte de Philippe, intitulé "Les châtaignes" : "Samedi Philippe est allé dans les bois et j'ai ramassé des châtaignes".

Le texte est écrit au tableau. Une remarque jaillit très vite : "Je trouve qu'il faudrait mettre : samedi je suis allé...". Plutôt que de demander d'abord de justifier la solution, ce qui privilégierait le "bon" élève qui a compris tout de suite, le maître fait participer toute la classe aux opérations de réécriture rendues nécessaires pour réaliser la modification proposée. Il demande comment on va faire le changement. La discussion qui suit est très riche de tâtonnements : "supprimer" Philippe ? Mettre une "flèche" allant du j' vers le mot Philippe ? Le maître demande alors où on pourrait placer "je suis allé" : "au-dessus" ? Un enfant écrit : "je suis au-dessus de Philippe. La lecture fait apparaître qu'on ne peut dire : "je suis allé". Je suis ne se substitue pas au seul mot "Philippe" et l'on décrit ce qu'il faut effacer. La conclusion de cette série de tâtonnements atteste le caractère réflexif de ces opérations : plusieurs enfants sont alors capables de justifier le remplacement et l'un d'entre eux propose spontanément : "Si on n'avait pas "supprimé" Philippe, on aurait pu supprimer : et j'ai...". Oralement, l'enfant donne alors une seconde version : "Philippe est allé dans les bois et il...".

### A. DECOUVERTE DE L'OPERATION DE REMPLACEMENT

L'exemple de Philippe montre comment l'éducation de la relecture est liée étroitement à celle de la réécriture. Cette dernière existe mais elle est pour l'instant une composante non objectivée de la production de textes. Comprendre la solution proposée ci-dessus par un enfant : "il faudrait mettre...", c'est se représenter exactement les opérations qui permettront de réaliser l'amélioration, c'est savoir agir sur un texte déjà-là en fonction d'une relecture critique. Or, si les tâtonnements des enfants prouvent que ce savoir-faire de fonction métalangagière existe déjà, ils montrent aussi qu'il est encore loin d'être tout à fait construit.



Faire un brouillon est donc un objet d'enseignement. Pour favoriser la construction de cette notion de brouillon, on aidera les enfants à se faire une image précise des opérations de réécriture qu'il implique et de leurs valeurs. C'est là que les travaux de Claudine Fabre (5) peuvent nous fournir des données de référence pour comprendre les difficultés des enfants sur ce point. D'abord, par la description faite des opérations de la réécriture : ce sont des manipulations portant sur les signifiants verbaux et utilisant un ensemble de moyens graphiques paraverbaux destinés à conserver à l'écrit une lisibilité minimale, alors que la disposition linéaire du texte est perturbée. Dans notre exemple, il est visible que les enfants ne distinguent pas nettement les opérations : un signifiant paraverbal comme la flèche n'est pas un déplacement mais signifie la copie du modèle en un autre lieu, la disposition spatiale de l'ajout n'est pas très claire, la version caduque n'est pas rayée. D'autre part, l'expression "supprimer" désigne le remplacement, de même que : "ajouter au-dessus". Il y a donc lieu d'aider les enfants à identifier les signifiants et les signifiés des opérations de base de la réécriture.

En second lieu, les travaux de Claudine Fabre nous aident à apprécier la place relative et la valeur des différentes opérations de réécriture. Le remplacement d'un segment d'écrit par un autre est, à partir du CE1, l'opération linguistique la plus fréquente, la mieux représentée quel que soit le type de texte. Mais, bien que les données recueillies au CP ne soient pas rigoureusement comparables, il est probable que cette domination soit fortement concurrencée par les suppressions, avant le CE1. On peut penser que la complexité de ce processus est pour quelque chose dans la difficulté de sa mise en place. Nous avons observé par exemple des enfants travaillant à deux incapables de relire un remplacement fait par le camarade.

L'observation de ces comportements permet de décomposer ainsi cette opération complexe :

a) repérage d'une difficulté en relecture, résolution mentale le plus souvent ;

b) localisation du ou des segments à remplacer. Leur suppression peut être réalisée ou non ;

c) ajout qui se traduit éventuellement par la copie partielle d'un segment supprimé et par l'écriture d'un nouveau. L'écriture peut être marquée elle-même par de nouvelles hésitations ;

d) il arrive qu'à l'occasion de cette modification l'attention de l'enfant soit portée sur une difficulté manifeste dans un segment voisin.

Lorsqu'un maître induit ainsi, après la relecture différée individuelle, la découverte d'une opération de réécriture, il s'en faut que les enfants la réinvestissent immédiatement. Cette opération n'est qu'un moyen qui permet à l'enfant d'entrer dans une perspective dynamique : il voit son texte se construire par étapes. Il faut donc contrôler au fil des textes les effets du doute induit. Dans ce CE1, les enfants sont entrés assez vite dans des réaménagements orthographiques, mais plus difficilement dans des explicitations, des restitutions de cohérence énonciative, des réaménagements de phrases. Le cycle d'écriture est encore incomplet : pour contrôler sa construction avec les enfants, ce qui est

le but du travail, il nous paraît important de relever, comme premier signe positif, une tendance à l'amplification du texte, même modeste, dans laquelle les remplacements sont particulièrement significatifs.

## B. L'AMPLIFICATION

Le terme d'amplification désigne ici l'allongement, mesurable en nombre de mots, d'une version remaniée d'un texte par rapport à la version précédente. Cet allongement représente un solde positif entre deux tendances opposées, à l'oeuvre simultanément dans tout travail de réécriture quelque peu conséquent : l'amplification et la réduction. Pour justifier la valeur d'indice quantitatif des réélaborations textuelles que nous accordons à l'amplification, dans notre travail de didactisation du cycle d'écriture au CE1, il nous faut le mettre en relation avec une analyse qualitative. Si les ajouts forment la plus grande part des opérations qui allongent un texte, on ne peut exclure que le remplacement ou le déplacement s'accompagne d'un ajout qui ne sera pas identifié comme opération distincte, et qui contribue au même résultat. Il nous faut donc étudier les contenus langagiers de toutes ces opérations pour apprécier la valeur des allongements. C'est dans ce cadre que nous pensons pouvoir montrer l'importance cruciale des remplacements. Pour cela, nous avons procédé à un sondage dans un autre CE1 de l'équipe, pendant le premier trimestre, en observant l'ensemble des écrits produits par six élèves de milieux sociaux contrastés, soit 70 textes.

L'amplification prend dans cette classe la forme d'ajouts, chez presque tous les élèves, au cours de la relecture différée. Chez trois ou quatre d'entre eux, cette forme d'intervention est localisée à la fin du texte et tend à être exclusive. Elle témoigne donc d'une compréhension très partielle de la relecture différée : les enfants y voient une nouvelle séance de premier jet, permettant d'achever ce que l'on n'avait pas eu le temps d'écrire, sans que cet achèvement soit sensible pour autant dans la structure du texte. Il y a souvent un rapport thématique avec ce qui précède : autre événement avec une même personne, même situation avec de nouveaux personnages, par exemple. De plus en plus, on trouvera des expansions ou phrases explicatives et quelques phrases de fin. L'achèvement prend alors sa valeur : un élément ajouté à une énumération n'est pas une fin, alors qu'un "A bientôt" peut terminer une lettre. Après le congé de Toussaint, deux enfants seulement continuent fréquemment des ajouts terminaux, mais sans exclusive. L'un d'entre eux, en février, associe à une activité qu'il appelle "continuer" son texte, un retour sur la valeur référentielle de certaines expressions : ce n'est pas "quand il y a un insecte..." mais quand il y a "des insectes" (il l'écrit ainsi) que le garde-forestier met des pièges.

Exception faite d'ajouts finaux qui seraient sans aucun rapport avec le texte initial - il n'y en a pas eu - et malgré son caractère insuffisant, cette forme d'amplification est un indice de progrès. Comme le fait remarquer Claudine Fabre, l'ajout, en général, est une opération qui vise la cohésion, agit sur le contenu des énoncés et prend une valeur métadiscursive, quand il ne se limite pas à réparer des oublis lexicaux ou des erreurs orthographiques, ce qui n'est le cas que lorsqu'il est peu développé.



Certes, on ne s'en contentera pas, et pas non plus de sa juxtaposition, tout à fait possible, avec des actions sur le texte limitées à la lisibilité du matériau graphique ou à la graphie des sons. Mais c'est une attitude qui peut évoluer, plus aisément que la suppression, laquelle supprime les problèmes, souvent, faute de pouvoir les résoudre. L'ajout implique en outre une appréciation des répercussions que les unités supplémentaires sélectionnées dans un paradigme peuvent avoir sur les autres unités de l'axe syntagmatique. C'est ce qu'a fait l'enfant pour le "s" de "insectes" mais cela peut souvent mettre en oeuvre des relations syntaxiques ou des fonctionnements textuels. Cette opération, comme toutes les opérations de réécriture, met en oeuvre une fonction métalangagière implicite. Sa spécificité est d'orienter l'enfant dans le sens d'une dynamique énonciative qui est la raison d'être des cycles d'écriture. Elle "fait place", concrètement et intellectuellement à la réélaboration du texte après que l'élaboration en a été interrompue, que ce soit par un doute pendant l'écriture ou par un retour sur le texte après qu'il a été achevé. Elle favorise la naissance de la réécriture dans l'écriture elle-même.

Il est contrôlable sur notre échantillon que la relecture différée conduit à des réécritures qui amplifient toujours quelque peu le texte initial. Si l'on estime la longueur des textes en nombre de mots, suivant la lecture qu'en fait un adulte, on constate un accroissement moyen de 10% des textes relus sans intervention magistrale, par rapport aux textes de premier jet. L'enfant qui amplifie le moins ajoute 2%, et 19% celui qui ajoute le plus. Qualitativement, la nature des interventions sur le texte confirme que les enfants sont entrés dans une véritable relecture, par le fait que les remplacements émergent significativement. Sur l'ensemble des textes, ils représentent environ la moitié des opérations de réécriture, contre un tiers aux ajouts simples. Cette moyenne est obtenue au terme d'une progression spectaculaire puisque sur l'ensemble des textes du premier demi-trimestre, c'étaient les ajouts (souvent terminaux) qui représentaient presque la moitié des modifications alors qu'il y avait seulement 30% de remplacements. La tendance se confirme jusqu'à la fin du semestre : les enfants pratiquent donc, individuellement et habituellement, une activité métalangagière guidée sur leur propre écrit. Nous verrons plus loin pourquoi il nous semble normal que le contenu linguistique de ce travail fasse une part cruciale à une découverte du système de la langue.

Voyons d'abord comment agit le maître pour que se construise la pratique des cycles.

### **C. INTEGRATION DU SAVOIR-ORTHOGRAPHER DANS LES SITUATIONS DE PRODUCTION DE TEXTES ECRITS**

Bien entendu, l'amplification était voulue par les maîtres, mais elle n'a fait l'objet d'aucun conseil direct. Ce que chacun cherchait à induire, c'était un savoir-orthographe (6) qui fût une composante non exclusive de la production de textes. La prise de distance sur son texte par la relecture différée-réécriture ne mérite son nom que si elle n'exclut aucune dimension de l'écrit. L'action sur les graphèmes ne doit pas occulter la condition majeure pour que l'enfant produise du texte : le respect de son but pragmatique et des modes d'organisation

discursive qui y sont liés. Mais, inversement, l'orthographe n'est pas considérée comme un pur automatisme ou un phénomène de surface, elle est partie intégrante de la rencontre que fait l'enfant avec l'écrit et joue un rôle dans la réorganisation globale de l'expérience langagière qui s'opère grâce à lui.

L'automatisation des conduites d'écriture intervient pour sa part dans l'allègement de la surcharge mentale du sujet écrivant et favorise la performance, ou le savoir-orthographier, de telle sorte qu'un équilibre entre les diverses composantes de l'acte de production écrite soit plus facilement réalisable. Sachant donc qu'il n'est pas possible de dissocier l'orthographe de l'écrit, est-il prudent de placer des enfants qui n'ont que très peu d'automatismes dans une situation où ils risquent la surcharge mentale ? La conception des cycles d'écriture que nous décrivons ici a pour but de maîtriser cette situation : l'équilibre nous paraît réalisable mais nous savons qu'il reste instable. On peut envisager le cas où certains enfants ne seraient pas en mesure d'affronter seuls cette tâche : une participation par petits groupes ou des moments avec l'adulte pourraient alors être ménagés. Ce cas ne se présente pas dans l'équipe cette année.

Dans ces conditions, c'est la réalisation de cet équilibre qui requiert l'essentiel de l'attention magistrale. Les premières actions ont donc consisté cette année à induire la vigilance d'enfants qui ne "voyaient" pratiquement rien en relecture différée. Pour cela, des tâches étaient proposées à la suite des essais individuels. Elles orientaient leur attention dans différentes directions suivant les textes : relecture à haute voix pour contrôler le respect de la règle du jeu, attention attirée sur une difficulté orthographique fréquente, brefs échanges entre enfants sur les découvertes des uns ou des autres.

Puis le moment est venu où la vigilance orthographique naissante a failli les faire basculer dans une autocensure abusive qui se traduisait par des textes anormalement courts. Il a fallu combattre cette tendance et favoriser la prise de risque en écriture : en valorisant la communication des textes produits, en étant de plus en plus discret lors du premier jet. Les doutes étaient juste signalés en localisant la difficulté, le maître se faisait le plus silencieux possible, résistant à la tentation de rappeler l'existence des outils ou de faire profiter toute la classe d'une difficulté particulière. Il devenait plus facile alors d'expliquer la différence entre la première étape et la seconde, de souligner l'importance d'essais multiples dans la relecture... En quinze jours, la rectification portait ses fruits.

Les résultats confirment la réalité de cet équilibre. Les premiers jets sont correctement écrits à 70% des mots, et au terme de la relecture différée-réécriture, il ya un gain de 3,5% en mots bien écrits, sans intervention du maître, et ce malgré l'accroissement de longueur, qui introduit de nouvelles erreurs. La dispersion des résultats suivant les élèves s'établit ainsi : le plus fort gain est de 8%, un seul élève ne gagne rien. On ne peut dire que ceux qui gagnent le plus soient en général ceux qui n'allongent que faiblement leur texte. Les situations sont très variées. En revanche, l'enfant qui ne gagne rien en orthographe est celui qui part du plus faible taux de mots bien écrits (57%, alors que le plus fort pourcentage est de 77%). Pour savoir s'il est bon dans ce cas de continuer à affronter cet enfant à la relecture différée de son texte, il faut faire intervenir

des appréciations qualitatives. Elles sont rassurantes dans ce cas tant du point de vue de la pertinence des questions posées que de la dynamique énonciative. En groupe, l'enfant participe utilement aux échanges sur l'orthographe. La situation paraît donc être un facteur d'évolution positive pour lui.

Des signes discrets annoncent une évolution des réécritures chez plusieurs élèves. Ce sont principalement des décisions de relecture sélective : un enfant raye systématiquement les versions abandonnées dans les remplacements opérés par son camarade, ou bien, après avoir trouvé le temps verbal qu'il désirait écrire, un autre généralise sa découverte à tous les verbes concernés dans son texte. Il va devenir possible d'envisager que la réécriture se distingue des interventions au coup par coup dans le cours du premier jet ou de la lecture différée, pour devenir un retour global sur le texte, d'après un critère de réélaboration explicite. Ainsi sera-t-il possible de distinguer la réélaboration textuelle de la copie finale, qui clôt le cycle. Mais nos classes n'en sont pas encore là.

### III. - LA LANGUE EST OBJET D'ENSEIGNEMENT

La pratique des cycles d'écriture a une dimension métalangagière qui suppose la mise en oeuvre de savoirs concernant la langue. Ces savoirs peuvent être décrits en termes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison. Toutefois ils ne correspondent pas exactement au programme des acquisitions que l'on vise en situation décrochée : le point de vue est différent et par conséquent l'objet du savoir à construire est distinct. Par exemple, un enfant a remplacé : **Le soir du mercredi** on va manger des craquelins par **Mercredi soir...** On peut décrire un réaménagement de l'ordre des mots avec changement des majuscules et minuscules et la suppression des déterminants définis ; ces opérations, cependant, ne prennent leur sens que du point de vue de celui qui écrit : pour accompagner le futur périphrastique, l'enfant choisit une référence temporelle rapportée au moment où il écrit. La fonction métalangagière opère donc sur des unités de langue. Mais, en tant que composante d'une activité de production, elle met en oeuvre des connaissances d'un autre ordre, liées à l'énonciation elle-même.

L'enseignant, dans ces conditions, est confronté à un problème d'articulation entre ces deux points de vue. Le choix des thèmes de travail revêt alors une importance décisive. Pour déclencher des prises de conscience dans la pratique de production de textes, on aura recours à une linguistique qui prend en compte la situation de communication. Comment une telle orientation peut-elle être proposée à partir de l'éveil à la vigilance orthographique ? Quels choix induit-elle dans les cinq CEI de l'équipe de Mâcon ? Pour quelles raisons ? Pour répondre à ces questions on s'appuiera sur l'ensemble des pratiques de langue mises en oeuvre dans ces classes pendant la première moitié de l'année scolaire. Sans s'interdire de recourir au corpus de 70 textes déjà cité, il s'agira plus largement de montrer pourquoi l'essence de l'articulation entre la résolution de problème en situation et les résolutions décrochées s'est faite autour de la notion de phrase verbale comme une clé importante de la cohérence des textes.

## A. UNE ORTHOGRAPHE OUVERTE A TOUTES LES DIMENSIONS DE L'ECRITURE

La pratique de l'écriture chez le tout jeune scripteur mobilise un savoir-lire déjà-là pour alimenter la mise en graphie des textes. Une psycholinguistique comme celle d'E. Ferreiro et de J.P. Jaffré nous apprend à voir dans ces bricolages de l'enfant les traces d'hypothèses sur le fonctionnement de l'écrit. Il est normal, dans une langue comme le français, que les stratégies orthographiques soient fondamentalement phonographiques, et donc différentes, au début, des stratégies de lecture. Mais une surgénéralisation durable de ce principe générerait, semble-t-il, le développement de la compétence de scripteur (7). Dans nos classes, les pratiques de langue cherchent à rectifier systématiquement de telles simplifications. A l'occasion, elles s'opposent ainsi à des pratiques du C.P. qui accepteraient de construire le [i] de "elle est jolie" à l'aide de celui de "Marie" (graphie "ie"). Le moyen employé, avant même les résolutions de problèmes décrochées, est de fournir à l'enfant, en situation, des références diversifiées. Le maître ne répond pas aux demandes de manière uniforme : il donne à retrouver le mot dans une liste, ou fournit un contexte permettant de distinguer les homonymes, d'établir les relations entre les marques de nombre etc. L'enfant se trouve donc toujours devant une référence, à savoir une réponse indirecte, qui permet la réflexion et constitue une base pour la construction d'outils d'aide à l'écriture.

Sachant que l'amplification de leurs textes oblige les enfants à intervenir sur les unités significatives de tous ordres, on comprend que l'orthographe n'occupe pas plus de la moitié des variantes réalisées en cours de relecture différée suivant le sondage opéré dans le corpus des 70 textes. Mais qui plus est, une certaine proportion des interventions orthographiques est potentiellement en rapport avec les questions lexicales, morphosyntaxiques ou d'organisation textuelle.

De nombreuses variantes orthographiques apportent des améliorations de lisibilité à certaines lettres ou réalisent des choix entre divers phonogrammes. Des changements comme "moisette/noisette", "puls/plus", "puiricultrice/puéicultrice", "moua/moi", etc. constituent la moitié des faits orthographiques. Parmi les autres, 30% concernent les morphogrammes grammaticaux. Ils posent la question de la gestion des informations grammaticales dans le texte. Par ailleurs, on trouve des modifications concernant des problèmes de segmentation de mots, quelques homophones hétérographes très fréquents, enfin un bon nombre de problèmes de ponctuation de phrase et de majuscules. Elles concernent l'enchaînement et des séparations dans le signifiant graphique. Quant aux hésitations concernant les liaisons ("il nous za guette"), les élisions ("l'autre/l'autre" ; "il ma donné" ; "il la tué" ; "jesepere"/j'espère ; "Parce'que" ; "celle de Elise") et d'autres segmentations ("pat amodlé"), on peut les rattacher à des questions morphosyntaxiques et à des problèmes de segmentation du discours écrit.

On peut résumer en trois points les choix didactiques qui orientent le travail des classes de l'équipe. **Choix de la complexité** : les aides fournies aux enfants ne simplifient pas les principes de fonctionnement de notre écriture.



Choix conforme à la fonction didactique des facilitations procédurales : les situations comportant des difficultés ne provoquent des apprentissages que pour autant que l'enfant se fait une représentation de la complexité, sinon, il ne "voit" pas les problèmes. Les facilitations procédurales permettent aux enfants de travailler, suivant l'expression de D. Brassart, "dans un "espace de problèmes" plus complexe que ceux dans lesquels ils peuvent normalement agir" (8). **Choix de traiter certaines approches de la langue en relation avec l'orthographe.** Ceci nous amène à inclure dans la compétence communicative, outre l'énonciation au sens étroit, c'est-à-dire les marques de la subjectivité dans le langage, l'élaboration du message écrit, avec les traces de l'ordre scriptural où il se développe, comme l'explique J.P. Jaffré (9). **Choix, enfin, de trois thèmes : la phrase, le mot, le verbe,** parce que s'y rejoignent le point de vue énonciatif sur le système linguistique et la découverte en situation du système graphique. Voyons désormais comment chacun d'eux a pu être abordé.

## **B. LA PHRASE DE TEXTE**

La question de la ponctuation est souvent abordée très tôt au C.P. et au début du CE1. Elle est reliée à la pratique de la relecture à haute voix, et rencontre alors tous les signes existants. Elle intervient aussi au début de l'enseignement systématique de la grammaire, qui ne saurait se passer d'une première intuition de la phrase. A cette occasion, on souligne essentiellement les majuscules et les points.

Dans les pratiques de production, il n'en va pas de même. La ponctuation de phrase se met en place beaucoup plus lentement : on constate que la plus grande partie des textes d'enfants est sous-ponctuée par rapport à la ponctuation de phrase adulte. Les analyses de Michel Fayol (10) incitent à penser qu'ils traduisent plus le sentiment des grandes articulations du texte que celui de la phrase, marquant celle-ci suivant le degré de solidarité des propositions successives. "J'ai fait un rêve" écrit un enfant : il ponctue. Ensuite, il raconte son rêve : alors les propositions se suivent sans ponctuation. Cela confirmerait que l'enfant relie très étroitement la suite des événements constituant son récit mais à un niveau hiérarchiquement plus élevé l'annonce du thème général et la séquence narrative elle-même. Ce n'est donc pas que la phrase soit absente : on peut en général reconnaître les principales dépendances syntaxiques. Michel Fayol constate d'ailleurs que dans les passages non ponctués, se manifeste une tendance à suppléer la ponctuation par des connecteurs comme "et", "après", etc. Cela signifie que ce n'est pas elle que l'enfant a en vue prioritairement lorsqu'il écrit son texte.

Les travaux cités de Michel Fayol font la distinction entre une ponctuation de texte et une ponctuation de phrase. Ce n'est pas leur objet d'examiner la ponctuation intraphrastique : les signes de ponctuation sont placés sur une échelle suivant qu'ils réalisent une coupure plus ou moins forte entre les propositions. Or, si le code de ponctuation laisse souvent le choix entre le point et la virgule à la fin d'une proposition, il existe des textes d'enfants ainsi sur-ponctués. Nous avons pu suivre dans un des CE1 un cas particulièrement net de sur-ponctuation. Les groupes circonstanciels sont isolés : "Aujourd'hui nous



sommes allé courir. A la plaine de jeux". Parfois l'emplacement est beaucoup plus curieux : "Il y avait deux chiens dans la voiture et quand. Il la sortie..." (= quand il la sortit de la voiture" ; "Nous faisons du patin à roulette dans. La cour" ; "Nous faisons un jeu en. Patin à roulette". Après un premier texte où il ponctue systématiquement devant chaque "il", tout se passe comme si l'enfant marquait les prépositions et conjonctions, dépendance syntaxique, comme une frontière de phrase. L'intuition syntaxique n'est donc pas absente mais la lecture de tels textes est difficile, plus que pour des textes sous-ponctués.

Le choix didactique que nous proposons dans ces cas résulte de la prise en considération de deux ordres de faits. Le premier relève de l'analyse linguistique et le second d'une tradition scolaire de lecture à haute voix. Premièrement, la phrase qu'on étudie en grammaire ne peut fournir un outil efficace pour ponctuer en écrivant. Les grammaires utilisent en effet ce que Lyons, dans la "Sémantique linguistique" (Larousse), appelle "phrases de système" pour distinguer les relations qu'on peut y étudier d'autres relations, davantage dépendantes du contexte où la phrase est insérée : dans ce dernier cas, les phrases étudiées sont appelées "phrases de texte". On admet qu'une progression existe de manière indépendante des problèmes d'écriture mais les thèmes programmés, en grammaire, s'ils sont plaqués sur les moments d'écriture, peuvent avoir des effets pervers : il n'est pas exclu que la surponctuation en soit un.

Deuxièmement, le seul appui dont nous disposions à ce moment du CE1 étant la lecture à haute voix, il a été décidé que cet enfant soumettrait systématiquement ses textes, sous cette forme, à ses camarades, et qu'il aurait ainsi un **guidage continu pour rectifier sa ponctuation**. De fait, on voit, trois semaines plus tard, émerger ce souci dans sa relecture différée, avec un bonheur très inégal. Puis, en janvier, la ponctuation s'améliore. Une réflexion plus fine ne paraît pas possible avant que cette première pratique soit disponible pour la plupart dans la classe. Une analyse de la phrase de texte pourra être réalisée plus tard à l'aide d'un outil tel qu'en propose Maurice Mas pour un CE2 (11). Entre temps, la découverte de la phrase de texte devra distinguer la cohésion interphrastique de la dépendance syntaxique. Encore faudrait-il que cette dernière apparaisse nettement dans les pratiques métalangagières en situation.

### C. LE PROBLEME DU MOT

Lorsque les enfants posent des questions ou expriment leurs doutes en relecture différée, la localisation des difficultés se fait presque toujours par segments isolés dans l'écrit, qu'ils confondent avec des "mots". En fait, l'expression désigne des réalités diverses. Des segments comme "opipong" (comment on écrit : au ping pong ?), "sapelle", "bonner" (le matin de bonne heure), "senala" (il s'en alla) sont représentés comme des ensembles graphiquement soudés et à l'oral comme des expressions figées. Parfois c'est presque le cas : "de bonne heure" ne dépend pas orthographiquement de son entourage. Mais cela traduit plus souvent la difficulté de localiser l'hésitation en restituant le contexte qui permet de la lever. La diversification des références offre une aide aux enfants pour choisir ces contextes pertinents mais on constate qu'il leur faut du temps pour sortir le "mot" de son isolement.

On peut comprendre cette difficulté : cette pratique suppose une certaine explicitation des relations syntaxiques. On ne s'étonnera donc pas qu'une liste des mots invariables, assez vite mise à part au début de l'année, accueille à côté de "lontan" (longtemps), un nom comme "souris". C'est une manière de dire que le "s" de souris n'est pas une marque de pluriel, ce qu'il a en commun avec "très", "mais" ou "puis". C'est aussi que la possibilité de classer "des souris" avec "des nuages" n'est pas encore apparente. Les comparaisons ne conduisent pas immédiatement aux classes grammaticales mais à des outils provisoires.

Dans ces conditions, l'enseignement du maître vise deux buts principaux. Favoriser tout ce qui peut faire apparaître dans les interactions entre enfants ou avec le maître la **solidarité des zones où il y a difficulté avec leur entourage**. Des invariants peuvent ainsi être constatés au nombre desquels la segmentation graphique en mots. Des remarques sur les flexions deviennent également intéressantes pour autant qu'elles soulignent des ressemblances. Nous constatons en effet que les enfants n'utilisent encore que très peu les paradigmes de formes. Une variante comme : "Mon métier sait puéricultrice", où "sait" est remplacé par "se sera", ne constitue qu'indirectement un moyen de découvrir qu'il y a deux mots dans "c'est". Il manifeste d'abord une solidarité entre l'époque à laquelle se réfère le texte et la forme verbale.

Une preuve a contrario de cela est dans le peu d'utilité du dictionnaire en situation. Les enfants n'ont qu'une idée très vague de l'aide qu'il peut leur fournir. Sa présence dans la classe n'est guère assurée que par l'idée diffuse qu'il contient des réponses. Quand ils classent leurs observations, les enfants font une entrée pour chaque forme et non pour chaque paradigme flexionnel. Quand ils trouvent une forme, ils ne savent pas chercher l'exemple qui leur permettrait de choisir dans le paradigme la graphie appropriée. Le dictionnaire n'est un outil de travail à cet âge qu'en situation décrochée.

Le deuxième but est d'acheminer l'enfant vers la **constitution et l'utilisation d'outils de référence analogiques**. La définition et la description de ces outils est réalisée par S. Djebbour et R. Lartigue (12). Qu'il suffise ici d'indiquer que toute référence n'est pas analogique et qu'il faut apprendre le type de raisonnement qu'il suppose : en situation décrochée pour la constitution de l'outil, en situation de production pour son utilisation. Bien que les opérations de réécriture soient très proches des manipulations grammaticales et que les exercices de grammaire fassent usage de l'analogie, ce n'est que dans les interactions qu'on peut vérifier si un enfant sait mobiliser ce type d'aide : "Comment on écrit "il pri" ? - Je te donne "il partit"... Dans cet exemple, on a vu l'enfant ajouter un "t" et utiliser l'information pour corriger un autre passé simple en "i". Le mot est sorti de son isolement. Les principaux outils analogiques ont été, comme ici, développés en morphosyntaxique verbale. Il reste à dire pourquoi et comment c'est dans ce domaine que la prise de conscience du système de la langue a été le plus riche.

## D. LE TEMPS ET LA PERSONNE DANS LES TEXTES

Les enfants sont sortis d'une vision atomisée des écrits en prenant conscience des solidarités entre le verbe, l'expression des époques temporelles et le point de vue énonciatif adopté dans le texte. Cette prise de conscience provient directement de la relecture-réécriture, où se produit de manière significative la rencontre d'un problème pratique : retrouver des références pour écrire les verbes, avec un problème de cohérence des textes. En effet, les maîtres ayant fait classer à part les termes conjugués, "les mots qui changent tout le temps", la liste s'est vite allongée et est devenue difficilement utilisable : des activités de tri sont donc organisées. Parallèlement, les enfants relèvent plusieurs problèmes de cohérence dans les textes. Par exemple, on trouve : "Je vé allé chez Laetitia. On va joué..." Puis, en relecture différée, l'enfant ajoute : "On n'a joué..." (la visite ayant eu lieu entre temps !) mais se corrige de lui-même au futur périphrastique. Plus généralement, il s'agit de difficultés mettant en question l'identité des acteurs (qui parle ? garçon ou fille ?), leur situation (quant parlent-ils ?), les circonstants et les formes verbales ayant valeur d'embrayeurs (quel est le point de vue adopté sur l'événement ?).

Le choix fait en équipe, dans les cinq classes, est d'orienter les activités de résolution de problèmes décrochées de telle sorte que les enfants mettent en place des tableaux de formes verbales qui répondent aux questions apparues dans le cours des travaux de production. Pour concrétiser le propos - mais sans qu'elle serve de modèle - on a utilisé la présentation publiée dans l'article de J.M. Sandon cité plus haut. Les classes ont donc orienté les tris vers l'identification des époques : non pas les "temps" verbaux mais tous les moyens de classer les événements par rapport au moment de l'énonciation. L'efficacité de l'outil en situation justifie régulièrement la poursuite de son élaboration : en effet, les formes verbales sont approchées dans le cadre des phrases où elles s'emploient réellement, à tous les "temps" verbaux rencontrés - très variés puisqu'ils posent des problèmes de cohérence.

Ce choix décidé en équipe a été vécu et évalué diversement suivant les classes. Le verbe y a été impliqué plus ou moins immédiatement. Dans une classe les enfants établissent un tri provisoire des verbes en fonction de leur terminaison : mots en "ait" (il y avait, il fait, c'était...), en "a" (il a, il va...), en "e", "ais", "aient", "ent", "t". C'est à l'occasion d'une remarque d'un enfant sur une incohérence temporelle dans un texte, qu'il devient imaginable de séparer ce qui se passe maintenant de ce qui se passait avant. Ils reconstruisent alors leur outil : c'est une valeur aspectuelle qui est déterminante le plus souvent. Certains enfants peuvent refuser de ranger un passé composé avec "avant" puisqu'il est tout à fait compatible avec "maintenant". Ils constatent que l'infinitif est un verbe tout seul : un "verbe sans", par opposition aux "verbes avec", expression qui éclaire le cas de "ramasser", conjugué au futur dans une phrase comme : il va ramasser.

Ailleurs, des propositions de tri sont faites, en situation décrochée, à partir d'une sélection de verbes représentant différentes époques temporelles, des personnes variées mais en moins grand nombre que dans les listes. Les enfants

proposent des critères de tri témoignant de leur attention aux prédicats (on met ensemble les phrases qui parlent de maladies), aux formes de l'écriture (celles qui commencent par la même lettre), au terme initial (commencent par je/il/elle), aux époques désignées (ce qui était avant/ce qui est maintenant), au terme ou aux lettres finales. On s'exerce donc à ce type de classement, qui s'est révélé difficile. Ils ont remarqué que le critère des époques amenait à s'intéresser au "milieu de la phrase", ce à quoi ils n'avaient pas pensé. On donne des noms aux époques, on cherche les indices, dans les phrases et les textes, qui permettent de les identifier, on reclasse la liste des références. L'infinitif sera découvert au hasard d'un feuilletage du dictionnaire, comme le "titre" de l'article qui renseigne sur le verbe. L'enseignante constate dans un contrôle en fin de trimestre une assimilation certaine des terminaisons verbales du présent, du passé et du futur, "sans leçon systématique".

L'étape suivante renforcera la construction de la notion de verbe par une démarche tout à fait analogue concernant les personnes verbales. Les tableaux construits au fur et à mesure du travail témoignent des tâtonnements et en même temps du souci d'efficacité immédiate en écriture. Le "je/il" et le "il/ils" mêlent éventuellement les terminaisons verbales dans des listes de référence provisoires. Pendant ce temps, "tu", et surtout "nous" et "vous", font apparaître des invariants plus repérables. Ensuite interviennent des reclassements pour les personnes plus délicates. Bien entendu, les tableaux de conjugaison ressembleront plus tard à ceux des grammaires. Mais pour l'instant, le souci n'est pas d'avoir prioritairement la liste, pour chaque "temps", de toutes les personnes.

Comparant rétrospectivement la progression qu'ils utilisaient en enseignement de la langue et la dynamique des résolutions de problèmes décrochées lorsqu'elle se construit en relation avec la production de textes, les maîtres constatent un paradoxe : ils sont à la fois en retard sur leur progression et en avance. Les enfants peuvent répondre avant même de l'avoir "étudiée" à une question surgie au cours de l'écriture. Mais on n'a toujours pas de leçon systématique sur le présent de l'indicatif.

## CONCLUSION

Découvrir le système de la langue en écrivant ne nous paraît donc possible que si l'on théorise la pratique des cycles d'écriture, que si l'on peut montrer quels apprentissages elle suppose, quelle part ont les choix du maître pour l'améliorer, quelle conscience langagière y gagne l'enfant. S'il est vrai que l'élaboration de stratégies de production par étapes développe des stratégies de réécriture dans l'écriture conduisant à des amplifications de plus en plus pertinentes, c'est par l'étude de ces hésitations fécondes qu'il faut chercher à répondre à la question des connaissances construites en cours de production.

On peut prévoir que de telles connaissances se traduisent par des opérations concrètes sur le signifiant graphique : ces opérations sont déjà réflexives, métalangagières, implicitement ou explicitement. Elles évoluent vite, ce que permet de constater l'institutionnalisation en milieu scolaire de certaines pratiques sociales adultes concernant la production de textes. Elles fournissent ainsi un état des représentations de l'écriture et permettent certains choix



concernant les savoirs les plus pertinents pour les transformer et les rapprocher des savoirs savants. Ces choix constituent un travail de double didactisation, suivant une acception possible de l'analyse de G. Ducancel. Ils prennent appui en effet sur des savoirs procéduraux et langagiers et les transforment en tenant compte des conditions scolaires et du développement des apprenants. L'écriture devient alors une pratique qui développe la curiosité à l'égard de la langue par des situations où les explications connaissent des degrés très divers et fournissent des indications sur le contenu des connaissances en cours d'élaboration. Peut-être cela appelle-t-il à reconsidérer certaines progressions ou certaines démarches en matière d'approche du système de la langue en situation décrochée. Ceci pourrait se vérifier par comparaison avec d'autres approches de l'orthographe, réalisées suivant une pratique des apprentissages fondée sur les mêmes principes.

### NOTES

1. On trouvera une critique plus détaillée quoique rapide dans P. MEIRIEU "Apprendre, oui mais comment" ? ESF, 1988, p.158-170.
2. G. DUCANCEL, "La double didactisation", *Repères*, n°75, 1988.
3. M. FAYOL, "L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle", *Repères*, n°63, 1984.
4. Cf. A.N. PERRET-CLERMONT "La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale", Peter Lang, Berne, 1979.
5. CL. FABRE, "Les variantes de brouillons au Cours préparatoire", "Etudes de linguistique appliquée" n°62, 1986.  
CL. FABRE, "La réécriture dans l'écriture : le cas des ajouts dans les écrits scolaires", *ELA*, n°68, 1987.  
CL. FABRE, "Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers", n°71, 1988 (cas des substitutions).  
CL. FABRE, "Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires", Thèse, 1987.
6. J.M. SANDON, *Repères*, n°75, 1988.
7. J.P. JAFFRE, "Compétence orthographique et systèmes d'écriture", *Pratiques*, n°46, 1985. Voir p. 77 à 96 et en particulier la notion de "transfert stratégique", p.83.
8. D. BRASSART, "Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (Etude didactique)", Thèse, 1987, T.1, p.96.
9. J.P. JAFFRE, "Lecture et production graphique...", *Langue Française*, n°80, 1988, p. 24 à 30.
10. M. FAYOL, "Une approche psycholinguistique de la ponctuation, étude en production et en compréhension", *Langue Française*, n°81, 1989, p. 21-29. Voir en particulier p.37 pour la valeur textuelle.
11. M. MAS, "L'évaluation de la cohésion interphrastique. De la progression thématique à l'élaboration d'outils", *Repères*, n°86, 1985.
12. S. DJEBBOUR et R. LARTIGUE, "Répondre aux besoins orthographiques des enfants en situation d'écriture : les outils de référence analogiques", *Repères*, n°75, 1988, pp. 47-54.



Dans le courrier de "Repères"

DES EQUIPES DE L'INRP PUBLIENT

**"PRODUCTION DE SENS LIRE/ECRIRE EN CLASSE DE SECONDE"**

sous la direction de Bernard VECK  
Coll. Rapports de recherche, INRP, 1988

La recherche vise à "cerner au plus près les zones de savoirs qui font problème pour les enseignants et les élèves, et qui en même temps révèlent les contours et les exigences de ce qui est enseigné". L'équipe a constitué et analysé un corpus de 9 commentaires composés "à problèmes", recueillis dans des établissements différents, et notés de 7 à 19.

Quelques éléments de conclusion :

- Pour l'élève, ce qui fait problème, c'est le texte et son statut, compte-tenu du fait que le texte littéraire est souvent ignoré dans sa dimension d'objet d'étude, et que les concepts, les procédures d'analyse font souvent défaut : l'articulation entre disciplines "langagières" (rhétorique, grammaire, linguistique...), disciplines de référence (histoire littéraire, histoire, sciences humaines) et lectures scolaires des textes littéraires serait à situer.
- On peut noter le caractère parcellaire, atomisé des savoirs utilisés dans les copies, les élèves reproduisant ce qu'ils ont retenu du cours en essayant d'y ajuster leurs intuitions de lecteurs ; or cette stratégie est inadéquate à l'épreuve du Baccalauréat qui propose des textes hors programme. Lorsque l'élève n'utilise pas un discours magistral préexistant, il réduit l'exercice à un dialogue entre sa propre subjectivité et celle, supposée, du lecteur-correcteur.

Les règles les plus communément respectées sont celles de l'introduction, dont "le formalisme sans surprise appelle des réponses convenues à des questions bien connues".

- L'équipe propose de travailler le commentaire en classe, à partir de quatre opérations de base :
  - prélever des citations selon une stratégie cohérente de reprérage de "traits pertinents en relation d'identité / opposition
  - identifier des caractéristiques par recours à un métalangage d'analyse argumenter
  - interpréter au niveau du fonctionnement du texte à commenter ou à un niveau inter-textuel.

Elle a constitué un modèle d'analyse des commentaires qui distingue 16 cas de figure selon que les élèves font intervenir ou non les opérations en question.

## **ESQUISSE D'UN PROJET D'ENSEIGNEMENT DU PLURI-SYSTEME GRAPHIQUE AU CEI : SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE VISES, TACHES PROPOSEES**

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

Ce titre renvoie explicitement à celui que nous avons donné au premier article publié par notre équipe : "Pédagogie de l'orthographe : esquisse d'une stratégie différente" (1). Dans le strict domaine de l'orthographe, nous tentions alors de jeter les bases de nouvelles procédures didactiques. Celles-ci étaient déterminées par le choix raisonné d'une démarche d'enseignement privilégiant la construction, par les élèves eux-mêmes, et à partir de leurs propres difficultés, de savoirs opératoires et conceptuels ; mais elles étaient aussi informées par la prise en compte de "savoirs savants" : la description, par Nina Catach et l'équipe CNRS-HESO, du pluri-système graphique. C'est dire que, d'emblée, notre recherche était, de manière indissociable, réflexion sur les démarches et sur les contenus d'enseignement : la référence à un modèle théorique, si elle ne permet pas de déduire mécaniquement un programme et une progression, conduit cependant à une redéfinition des savoirs et des savoir-faire visés.

Et cette redéfinition entraîne à son tour des interrogations sur l'économie générale des tâches à proposer aux élèves. C'est le problème que nous avons été amenés à affronter, dans le cadre de notre propre recherche, mais aussi en réponse à la demande des maîtres que nous avons à informer, en formation continue comme en formation initiale. Ces interrogations ont porté d'abord sur le domaine orthographique pris dans son acception la plus traditionnelle. Mais elles se sont progressivement étendues à une grande partie des activités de français : effet - logique - de structure, si l'on veut bien considérer que ces activités, aux appellations diverses, forment un tout, et que l'efficacité d'un enseignement tient pour une part essentielle à la cohérence des choix didactiques. Ce souci de cohérence impliquait, à tout le moins, une remise en cause des solutions de routine ; il peut même conduire à des choix très inhabituels. Telle est en tous cas l'expérience de notre équipe, qu'on voudrait communiquer ici. Notre objectif n'est bien sûr pas de proposer des certitudes nouvelles, mais de susciter - ailleurs - réflexions et recherches. Pour des raisons à la fois de fond et conjoncturelles, nous prendrons nos exemples uniquement au CEI (2).

## I. - TRADITIONS

En prenant le risque de formulations un peu abruptes, on peut décrire les pratiques traditionnelles au CEI en disant qu'elles renvoient à trois options fondamentales, intimement liées :

**I.1. Une conception de la construction de savoirs et de compétences dominée par l'idée de renforcement.** Dans de très nombreuses classes, le premier trimestre de CEI est ainsi conçu prioritairement (parfois exclusivement) comme révision et prolongement des acquis du CP.

**I.2. Une délimitation très restrictive du système graphique,** réduit au seul aspect de la graphie des mots, celle-ci étant, de plus, envisagée essentiellement du point de vue phonographique. En témoignent par exemple, les quelques lignes consacrées à l'orthographe dans la rubrique "Programmes" des Instructions officielles de 1985 :

"Observations et mémorisation des mots les plus fréquemment utilisés.

Exercices systématiques portant sur les rapports des sons et de la graphie (écritures différentes d'un même son, valeurs orales différentes d'une même graphie)" (3).

Cette délimitation va de pair avec une séparation nette (qui devient souvent cloisonnement) entre les activités d'analyse de la langue : orthographe, grammaire et conjugaison sont réparties en séances autonomes au fil de la semaine, comme elles constituent des chapitres distincts dans les programmes officiels et dans la plupart des manuels. Ainsi les marques morphographiques ne sont-elles le plus souvent envisagées que comme "retombées" de savoirs construits en dehors de leur observation précise. La formulation des Instructions officielles est à nouveau exemplaire : le premier objectif défini au chapitre "orthographe" pour le CM l'est en effet de la manière suivante :

"Mise en oeuvre des connaissances grammaticales" (4).

**I.3. Une conception des activités "d'expression écrite" comme structure d'accueil de savoirs préalablement enseignés :** produire de l'écrit, c'est, en début de CEI, dans le strict prolongement du CP, réagencer, en phrases plutôt qu'en texte, le capital (nécessairement restreint) de mots dont l'orthographe a pu être mémorisée. On voit alors une nouvelle séparation se creuser entre activités de lecture, progressivement opérées sur des textes plus divers et plus longs qu'au CP, et activités d'écriture, rares et comme figées.

L'analyse approfondie de séquences d'orthographe observées (en recherche-description), dans une vingtaine de classes montre que ces options didactiques sont très fréquemment mises en oeuvre (5). Mais il faut aussi souligner qu'elles ne sont pas seulement déterminées par l'expérience transmise ; elles sont, comme le prouvent les entretiens réalisés avec les maîtres (dans ce même cadre de recherche-description), surdéterminées par des conceptions "théoriques" de l'objet "écriture" et des stratégies d'enseignement. Nos référents théoriques, différents, ne pouvaient nous conduire qu'à opérer d'autres choix.

## 2. UN AUTRE PROJET D'ENSEIGNEMENT

### 2.1. Mode de détermination

Privilégier une démarche de type "résolution de problèmes", loin d'évacuer le problème des contenus, lui donne au contraire une acuité particulière. Ce choix entraîne en effet comme première conséquence que l'on prenne pour points d'ancrage les difficultés manifestées par les élèves. Or, celles-ci, et notamment au CEI, se révèlent extrêmement nombreuses et variées, si du moins on a également choisi de confronter les élèves à de vraies tâches d'écriture dont l'accomplissement ne saurait se satisfaire des seules compétences acquises. Toutes ces difficultés ne peuvent faire l'objet d'un examen spécifique. En raison de leur nombre d'abord. Mais aussi parce que toutes ne méritent pas un traitement égal. Un tri s'impose, qui nécessite le recours à un "savoir savant" sur l'orthographe. La fonction didactique première de notre référent théorique est donc de permettre d'analyser les performances des élèves et d'opérer des choix parmi les problèmes ainsi repérés. Aussi faut-il souligner que cette fonction ne pouvait être remplie que par un modèle théorique décrivant l'orthographe en tant que **système** : ce qu'est justement la description qu'en donne l'équipe CNRS-HESO (Nina Catach, Jean-Pierre Jaffré...).

On peut ainsi regrouper des phénomènes de surface à première vue différents, faire des erreurs commises une analyse hiérarchisée, déceler enfin sous certaines d'entre elles, au-delà de l'écart par rapport à la norme, l'indice de savoirs orthographiques en voie de construction.

On prendra comme exemple un texte produit en début d'octobre par Stéphanie, élève de CEI : texte écrit librement, c'est-à-dire ici hors de toute préparation scolaire spécifique, et sans incitation par le maître à une activité de relecture/réécriture. On le donne ci-dessous, à la calligraphie près, tel qu'il avait été remis au maître :

"c'est un chateau que j'ai vu en vacance il y avai un tonbo devan j'ai aité a singan pierp de pors il fesai praisce tout les jour bos la nuis il y a u un orage il aítai pas trai fors

j'ai vu une petite fille elle ai retster a la maison tout la journée j'ai aité a la plage souvan

j'aitai presce toujour en malle de bain mon papa et maman son venu me chercher aven que j'ai tout visité"

On peut en faire, de manière synthétique, l'analyse suivante :

a) Ce texte est parfaitement lisible pour un lecteur averti : son auteur est capable d'assumer (de façon certes malhabile) une tâche de production de discours écrit.

b) Les écarts par rapport aux normes graphiques sont de deux types :

- Le premier où les erreurs, d'une absolue récurrence, manifestent une méconnaissance totale du secteur concerné. C'est le cas des morphogrammes grammaticaux : aucun marquage de genre, de nombre ou de personne.

- Le second où coexistent erreurs et réussites à des degrés divers. C'est le cas, de manière évidente, pour tout ce qui concerne le secteur phonogrammique ; mais aussi, au-delà des apparences, pour les morphogrammes lexicaux : à défaut de les réaliser avec pertinence Stéphanie en manifeste le souci, de façon elle aussi récurrente ("pors", "bos", "nuis", "fors" : présence d'une lettre finale "muette" d'autant plus significative qu'elle va de pair avec l'absence systématique de morphogrammes grammaticaux (6). C'est le cas enfin des marques de ponctuation : si la segmentation en phrases n'est jamais marquée graphiquement (absence systématique des points et des majuscules), on note la présence de blancs et de retours à la ligne qui découpent le texte en paragraphes nets - premier indice d'un souci d'ordre extra-alphabétique, sur lequel il nous semble possible de faire fond.

b) De plus, l'observation fine des performances dans le secteur phonogrammique montre qu'elles sont prioritairement mise en oeuvre de principes, intégrés progressivement en fonction de leur degré de généralité : ici, le principe alphabétique est respecté et les phonogrammes, même lorsque leur choix est erroné, sont utilisés avec leur valeur phonique générale ; on remarque en revanche des erreurs relevant d'une absence de prise en compte des critères de position ("on" dans "tonbo", "c" pour transcrire (k) dans "presce", "g" pour (z) dans "singan").

Ce dont ce texte particulier est représentatif, c'est du mode d'intégration du système graphique : les compétences des élèves se construisent, notamment dans les premières années, beaucoup moins par accumulation de savoir-faire ponctuels (mémorisation de "figures de mots") que par la découverte progressive et la mise en oeuvre tâtonnante de savoirs d'ordre métalinguistique - les invariants. D'où, pour nous, un premier impératif dans le choix de procédures didactiques, qui est de cohérence : faire en sorte que nos procédures aident au mieux les élèves dans ce mode d'apprentissage d'un objet linguistique particulièrement complexe.

## 2.2. Contenus d'enseignement : objectifs, tâches et progression

### 2.2.1. Des objectifs généraux de découverte plutôt que de renforcement

La prise en compte de cet impératif a entraîné pour nous une stratégie de rupture par rapport aux options traditionnelles de renforcement prioritaire des acquis. Comme on a pu l'observer à travers l'étude du texte de Stéphanie, ses réussites orthographiques sont en étroite dépendance de la prise de conscience du principe alphabétique et de ses implications les plus générales. La construction de cet invariant est elle-même le résultat d'un apprentissage de la lecture effectué à partir d'un manuel de lecture de méthode dite "mixte" ("Au fil des mots") dont l'objectif de chaque leçon est la mise en évidence, à partir d'un nombre restreint de mots inducteurs, d'une correspondance phonographique. Un tel apprentissage, s'il permet des acquisitions globales (mémorisation des mots de référence) et une pratique de la lecture par la voie du déchiffrement, ne donne du pluri-système graphique qu'une connaissance partielle (7). Adopter, en début



de CEI, une stratégie de renforcement, ce serait courir le risque que ne s'installe, de manière souvent durable, une sorte de mépris (aux effets d'autant plus pervers qu'il est inconscient) à l'égard des signes qui n'ont pas cette fonction phonographique. C'est pourquoi nous nous sommes peu à peu fixé comme objectif prioritaire dans notre CEI la **découverte progressive de ces aspects ignorés du pluri-système**

La définition même d'un tel objectif est liée à une conception moins restrictive qu'à l'ordinaire du domaine de l'orthographe. Il n'est plus seulement celui de la transcription normative de l'oral, il est aussi celui des marques d'organisation textuelle et des marques dites "grammaticales". Dès lors, il ne pouvait plus y avoir pour nous de séparation entre activités souvent cloisonnées : lecture, expression écrite, grammaire, conjugaison. A travers elles, c'est un même objectif qui est visé : la construction de nouveaux invariants et leur mise en oeuvre dans la production de discours écrits.

### 2.2.2. Tâches et progression

Dans une telle perspective, le problème du choix d'une progression se pose, nous semble-t-il, en termes différents. Il ne s'agit plus de s'interroger sur un ordre d'acquisition de savoirs ponctuels (par exemple : les graphies des mots en (o) avant celles des mots en (oer) ; les marques de nombre dans le groupe nominal avant les marques de personne pour le verbe). Il s'agit de définir conjointement :

- de quel type d'invariant on visera prioritairement la construction et à quel niveau d'élaboration.
- à travers quelles tâches, dont il faudra aussi déterminer l'ordre et le type de mise en relations.

Les solutions auxquels nous nous sommes provisoirement arrêtés renvoient globalement à une conception des apprentissages selon une double dialectique : entre production et observation d'écrits d'une part ; entre repérage intuitif et analyse réflexive d'autre part.

Nous avons adopté un mode de classement déterminé par les diverses tâches proposées aux élèves.

#### A) Des tâches fonctionnelles : production de textes écrits divers.

Nous n'attendons pas que nos élèves aient acquis de nouvelles compétences pour les inciter à produire de vrais textes. Il s'agit là au contraire de la tâche dans laquelle nous les engageons en premier, dès la rentrée scolaire. C'est à travers l'examen de leurs tentatives que nous pouvons évaluer leurs compétences. C'est à travers leurs efforts pour les mener à bien qu'ils sont conduits à réorganiser leurs savoirs et à découvrir, confrontés à des problèmes, la nécessité d'acquisitions nouvelles.

Ces tâches d'écriture revêtent deux aspects, que nous continuons à faire coexister tout au long de l'année :

- La production de **textes écrits librement** : déposés dans une "boîte à

lettres', ils sont lus par la maîtresse qui, avec l'accord des auteurs, les réécrit (calligraphie, polissage orthographique) de façon à les rendre parfaitement lisibles par les autres élèves. L'objectif essentiel est ici l'enracinement affectif de l'acte d'écrire et l'entraînement, sous une forme presque ludique, à l'invention de formes graphiques à partir des savoirs orthographiques déjà acquis.

- La production (individuelle ou par deux) de **textes imposés ou appelés par un projet collectif**. Toujours écrits en référence à des textes sociaux du même type, ils font l'objet d'une réflexion collective antérieure à leur première rédaction (aide à la planification) et d'un réexamen dirigé (aide à la révision). L'objectif essentiel est ici de confronter les élèves à des normes graphiques pratiquement masquées par le manuel avec lequel ils ont effectué leur apprentissage de la lecture : normes relevant à la fois du domaine extra-alphabétique (mise en page, disposition en paragraphes, ponctuation et majuscules) et, à l'intérieur du domaine alphabétique, du secteur morphographique. En termes de progression, nous mettons d'abord l'accent sur le domaine extra-alphabétique plus aisément repérable parce que composé de signes à implication textuelle forte. C'est celui dont la découverte et les premières analyses se font le plus directement en relation avec les activités interactives de production et d'observation d'écrits sociaux. Très logiquement, c'est donc sur ce domaine que porteront les premières activités de résolution de problèmes, en situation (dans le cours même de la réalisation de la tâche d'écriture) ou différées (dans le cadre d'une séquence postérieure au moment d'écriture : travail spécifique de recherche, très dépendant toutefois du contexte et de la visée discursive qui lui ont donné naissance).

#### B) Des tâches imposées de repérage dans le secteur morphographique

La découverte du secteur morphographique (marquage du nombre, du genre, de la personne et du temps) pose, nous semble-t-il, d'autres problèmes. Il s'agit là de signes à implication textuelle souvent faible, dont les activités de lecture et d'écriture peuvent au mieux donner aux élèves un savoir expérientiel. Aussi avons-nous conclu à la nécessité d'activités spécifiques, brèves mais très régulières, imposant la prise en compte de ces phénomènes.

Elles prennent d'abord la forme de tâches-problèmes de "lecture rapide" de mots ou de groupes de mots présentés aux élèves sur des étiquettes et qu'ils doivent eux-mêmes associer à d'autres mots (pris dans un stock d'étiquettes ou qu'ils écrivent sur leur ardoise). Les mots sont choisis de telle sorte qu'ils impliquent une réponse par le seul traitement des signes morphographiques ("s" final appelant l'étiquette "les" ou "ces" ; "-nt" appelant "ils" ou "elles" ; désinences verbales en "ai" rapportées à l'étiquette "hier" ; etc...). Ces tâches-problèmes sont peu à peu reprises puis remplacées par des activités de reconstitution de phrases à partir de mots donnés dans le désordre, ces mots étant également choisis de manière à ce que la réussite des élèves dépende uniquement de la prise en compte des morphogrammes grammaticaux.

De telles activités, à la frontière entre intuitif et réflexif, visent essentiellement à éveiller la "conscience grammaticale de l'écrit" ; elles ouvrent

la voie à des interrogations d'ordre métalinguistique, et en préparent une première forme de résolution.

### C) Des tâches de repérage et de classement des formes écrites de la conjugaison

Avec le même objectif, nous proposons également aux élèves, dès la seconde moitié du premier trimestre, un travail régulier de repérage, dans les textes lus et dans ceux qu'ils produisent, des verbes conjugués. Ceux-ci sont justement reconnus à partir de la diversité des terminaisons pour "un même mot" et à la possibilité de le rencontrer composé "d'un seul morceau" ou "de deux" (formes composées). D'abord simplement recopiées sur de grands panneaux, ces formes verbales sont ensuite classées selon des critères graphiques progressivement affinés : de "un seul morceau"/"deux morceaux" à des sous-exemples regroupant, par exemple, les formes en "ai" (imparfait), les formes en "ra, ront" (futur). Ces divers sous-ensembles sont ensuite rapportés aux textes d'où les exemples ont été extraits, permettant ainsi d'autres regroupements selon leur valeur temporelle : présent, passé (imparfait, passé composé, plus que parfait), futur (8). Parallèlement, apparaissent aussi des classements prenant en compte le marquage graphique de la personne ("s" après "tu", "t" ou "e" avec "il" ou "elle", "nt" avec "ils ou elles") et rendant manifestes de grandes régularités graphiques.

Sans doute sommes-nous loin des procédures habituelles d'enseignement de la conjugaison ; mais un tel travail, poursuivi tout au long de l'année, permet, nous semble-t-il, la mise en place de savoirs plus opératoires qu'à travers une progression qui, souvent, confie au CEI le seul enseignement systématique du présent et du futur pour tous les groupes de verbes - alors que la majorité des textes produits par les élèves appellent l'utilisation conjointe de l'imparfait et du passé composé (9). C'est en tout cas, redonner à l'apprentissage des désinences verbales une implication textuelle forte.

### D) Les tâches de résolution de problèmes

Nous ne revenons pas sur la démarche et les enjeux théoriques de ce type de tâches. Mais il faut souligner que leur mise en oeuvre dans le domaine de l'écrit revêt une importance toute particulière au CEI. Elles sont pour les élèves l'occasion des premières activités réellement métalinguistiques : d'analyse réflexive et de formalisation de la langue ainsi mise à distance. Mais elles leur offrent également la possibilité, du moins dans l'optique de découverte que nous avons choisie, de prendre très vite la mesure de la complexité d'un système d'écriture dont ils n'avaient jusqu'alors qu'une vision réductrice. La transformation en problèmes de difficultés pertinentes éprouvées en situation d'écriture permet qu'en l'espace de quelques mois les élèves se construisent ainsi de nombreux invariants. Ces invariants sont certes relatifs et provisoires, mais leurs liens avec les unités dégagées par notre modèle théorique de référence n'en sont pas moins évidents : découverte des principes extra-alphabétique et morphographique, ajustement des savoirs d'ordre phonographique par la prise en compte plus rigoureuse des critères de position.

C'est, à nos yeux, d'une mise en perspective cohérente qu'il s'agit - pour les élèves comme pour nous.

## NOTES

1. Dans **Repères**, n°59, pages 79 à 87.
2. - "de fond" : le CEI constitue, à l'évidence, une étape charnière dans la prise de conscience explicite des caractéristiques de fonctionnement de la langue et des discours.  
- "conjoncturelles" : la permanence, quatre années consécutives à ce niveau, de la même maîtresse, fortement impliquée dans notre recherche.
3. Editions du **Livre de Poche**, pages 31 et 32.
4. *Idem*, page 35.
5. Le groupe "Résolution de Problèmes" a observé systématiquement des activités d'expression écrite et d'orthographe dans 20 classes, travaillant ou non en résolution de problèmes. Le rapport de recherche est en cours d'écriture. Il porte sur la différenciation des pratiques d'enseignement.
6. Et exemple de la nécessité d'aller au-delà du simple repérage des erreurs : "la nuis" et "la nuit" sont toutes deux des graphies erronées, mais elles ne sont nullement équivalentes en termes de construction de savoirs orthographiques.
7. Pour une analyse plus approfondie, cf. A. Angoujard, "Découverte du micro-système des accents au CEI", dans **Repères**, n°75, p. 29 à 36.
8. Cf. document annexe.
9. Cf., par exemple, cette annotation en marge d'un "devoir d'expression écrite" d'élève de CE2 en début d'année scolaire : "Utilise les conjugaisons connues" ! Cet élève avait essayé d'employer le couple passé simple/imparfait en réponse à la consigne : "Raconte, à la manière d'une histoire, le début du film "L'Ours".





NATHAN

EN VENTE EN  
LIBRAIRIE

# Collection INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Ouvrages collectifs dirigés par Hélène Romian

**Des activités de classe, des réflexions théoriques.  
Outils de formation, élaborés dans des classes par des  
équipes de recherche-formation.  
Pour faire et concevoir la classe autrement, à l'école  
et au collège.**

## "Vers la liberté de parole"

Libération de la parole / Structuration de la langue / Libération  
du langage.

Aider tous les enfants à "prendre la parole."

## "Et l'oral alors ?"

Ouvrir l'école à la langue orale vivante, telle qu'elle se parle, dans la  
diversité de ses usages sociaux.

## "Poésie pour tous"

Poésie lue, dite, produite à l'école.

Poésie jeu-travail sur la langue.

Poésie besoin vital.

## "Lectures / écritures en SG, CP, CE1"

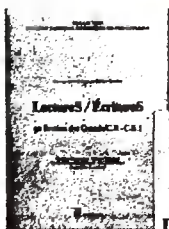
Vouloir, pouvoir, savoir, apprendre à lire / écrire des écrits diversifiés.

En relation avec l'oral comme avec l'ensemble des modes de  
communication.

## "Activités de grammaire"

Une grammaire implicite structurant la pratique de l'oral, initiant une  
grammaire des textes.

Une grammaire explicite induisant la découverte des  
fonctionnements de la langue.



NOUVEAUTÉ · NOUVEAUTÉ · NOUVEAUTÉ · NOUVEAUTÉ 1989 · NOUVEAUTÉ · NOUVEAUTÉ · NOUVEAUTÉ



## "Enseigner le français à l'ère des médias. Rencontres de la langue, de l'image et du son."

Par Hélène Romian, Monique Yziqueul.

Oral, écrit, image : des apprentissages d'une même fonction, la  
fonction "sémiotique", à situer dans l'ensemble des modes  
de communication.

Comment favoriser les analogies, les transferts des uns aux autres ?  
Comment apprendre à les analyser, les différencier ?

Apprendre à parler, lire, écrire aujourd'hui, c'est apprendre la pluralité  
des usages sociaux de la langue, de l'image et du son, dans leurs  
relations et leur spécificité.

## SCIENCES DU LANGAGE ET "D.F.L.M." (1)

### Libres propos

Ce numéro de **Repères** interroge, entre autres, les relations qui peuvent se construire entre problématiques didactiques et problématiques linguistiques. Les équipes du Groupe "Résolutions de problèmes de français" le font de leur lieu de recherche : la classe, et du point de vue des projets d'enseignement qu'elles se donnent.

Il nous a paru intéressant, en contrepoint, de donner la parole à des chercheurs dont la discipline première se situe plutôt du côté des sciences du langage. Nous leur avons demandé, non pas un article en forme, mais plutôt de brèves remarques, une "interview écrite", libre de tout questionnement a priori. Michel Dabène, Jean-Louis Chiss, Jean-Pierre Jaffré et Bernard Schneuwly ont bien voulu et pu trouver le temps de ces libres propos. Qu'ils en soient ici vivement remerciés.

H. ROMIAN

## RELATIONS ENTRE PROBLEMATIQUES LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES

### QUELQUES REMARQUES...

Michel DABENE,  
Professeur de linguistique et didactique du français  
Université Stendhal (Grenoble III)

Répondre à cette question en quelques lignes relève de la gageure : d'autant que la littérature à ce sujet est abondante et que tout semble avoir été dit. La tentation est grande alors, en vertu de l'effet de balancier qui caractérise l'histoire des idées en didactique des langues, de prendre le contre-pied des tendances dominantes et de démontrer qu'en dehors de la linguistique point de salut pour la didactique du français, langue maternelle ou... le contraire, selon le moment de l'histoire par rapport auquel on se situe et avec des arguments également acceptables.

---

(1) D.F.L.M. Didactique du Français Langue Maternelle.

Je ne ferai ni l'un ni l'autre mais je me contenterai de poser (de me poser) quelques questions à partir de quelques constats :

- l'épicentre de la didactique est la classe ; ce qui ne veut pas dire que la prise de distance n'est pas nécessaire à la recherche mais c'est dans ce lieu que s'accomplit l'acte didactique qui est le point de départ et le point d'aboutissement de la problématique didactique ;

- il se passe beaucoup de choses dans une classe de français, beaucoup d'activités mettant en jeu des savoirs de toutes sortes et sollicitant des apprentissages variés. Parmi ces savoirs et ces apprentissages le langagier tient évidemment une place centrale ;

- il se passe aussi beaucoup de choses dans le champ de la linguistique, rebaptisée récemment, à juste titre, dans les instances officielles (dénomination des cursus universitaires, par exemple) "Sciences du langage" et englobant une large mosaïque de disciplines allant de la phonétique à la pragmatique en passant par la sociolinguistique, la psycholinguistique, pour ne pas parler de la syntaxe, de la lexicologie, etc. ;

- l'idée semble admise qu'il ne s'agit plus de se placer dans une perspective applicationniste : la classe n'est pas le lieu où s'appliquent les théories "linguistiques" conçues pour de tous autres usages ;

- on admet aussi que les savoirs du maître, même s'ils sont "à jour", ce qui n'est pas forcément le cas compte tenu des programmes de la formation initiale, ne constituent pas, tels quels, des objets d'enseignement et que l'élève, en matière de langage, n'est pas forcément un apprenti linguiste.

Autant de constats d'évidence qui devraient aider à poser les problèmes de relations entre les deux champs à partir d'interrogations concrètes.

D'où mes questions :

- Quels sont les savoirs linguistiques utiles à l'enseignant pour aider les apprentissages de l'élève ?

- De quelle nature doivent être ces apprentissages s'agissant de la langue qu'il a acquise et qu'il pratique en dehors de la classe dans d'autres situations d'emploi ?

- Quels sont les savoirs qui peuvent aider l'élève à rédiger des textes adaptés à ce qu'on (le professeur ?) en attend ? Dans ce domaine, la linguistique textuelle, pour prendre un exemple d'actualité, offre-t-elle des modèles d'apprentissage correspondant aux besoins des apprenants qui ont des problèmes de cohérence/cohésion ?

- D'une façon générale, les modèles de description constituent-ils des modèles d'apprentissage ?

Poser ces questions, et il y en aurait beaucoup d'autres, ne signifie ni remise en question des apports des sciences du langage, ni scepticisme à la mode. Il s'agit simplement de situer les problèmes tels qu'ils se posent et de définir ce que l'on attend exactement des linguistiques actuelles compte tenu des objectifs de la classe de français que l'on peut schématiser ainsi : amener l'élève à une maîtrise aussi complète que possible des langages oraux et écrits utiles à la compréhension des discours, en diachronie et en synchronie, dont il a besoin pour développer son expression.

Dans cette perspective on ne peut que relativiser les relations entre les deux champs, à moins de penser qu'une réflexion sur la langue et les discours tient lieu d'apprentissage des pratiques. Relativiser n'est pas minimiser mais mettre à sa juste place. Là est précisément la difficulté, compte tenu des aspects multiformes des enseignements/apprentissages en langue "maternelle".

Pour l'heure, au plan de la recherche, deux axes me paraissent prioritaires :

- l'analyse des relations entre les activités "méta" et les activités orales et écrites de production/réception ;
- l'analyse des relations entre les pratiques langagières extérieures à l'école, le répertoire verbal de l'apprenant et les discours de l'école sur les textes oraux et écrits dont elle a à traiter.

La formulation même de ces orientations témoigne de l'influence de certains courants actuels des sciences du langage. Mais elle ne sera pertinente que si elle correspond à des besoins réels d'apprentissage et débouche sur des pratiques didactiques renouvelées.

\*

\*\*

## LA DIDACTIQUE DU FRANCAIS :

### PERSPECTIVES DISCIPLINAIRES ET ENJEUX INTELLECTUELS

Jean-Louis CHISS,  
EN de Cergy-Pontoise  
UA 381 CNRS et DPI INRP

Ma démarche dans le domaine de la DFLM est de nature **critique**, c'est-à-dire réactive et constructive. Je réagis face aux ignorances mutuelles de la recherche et de l'enseignement car le cliché de l'enseignant-chercheur ne règle rien. S'il y a d'un côté une relative pauvreté du discours des linguistes sur l'enseignement, il y a aussi dans l'univers pédagogique comme une réticence face à la science, à la théorie. Un débat est en cours aujourd'hui sur les contenus d'enseignement ; nous sommes dans une phase marquée par un certain désintérêt pour la linguistique mais dans une période aussi où la didactique de la langue et des discours cherche à se construire comme discipline autonome, spécifique, rigoureuse, scientifique. Je peux simplement dire que je ne suis pas à l'extérieur de ce mouvement et qu'une grande partie de mes activités s'y inscrit. Je réfléchis, depuis une dizaine d'années, à la nature et au caractère éventuellement conceptualisable du lien entre la matière scolaire "français" et les disciplines "scientifiques" dont la linguistique, qui sont susceptibles d'informer, de prescrire, de contester, d'ignorer - la liste est précisément ouverte - l'ensemble des savoirs et savoir-faire mis en jeu dans la classe.

Ce faisant, je dois me situer face à deux discours symétriques : celui de la recherche dite "fondamentale" et celui de la pratique dite "de terrain". Je considère que les interventions des linguistiques dans l'enseignement du français sont légitimes dès lors qu'on peut raisonnablement penser qu'elles apportent plus de justesse descriptive et d'adéquation à l'objet enseigné. Dès lors qu'une pratique enseignante a pour tâche l'explicitation d'un fonctionnement langagier, la rationalisation et la pertinence sont gages d'efficacité. Mais la globalisation des problèmes est telle, la diversité de la matière "français" si difficilement maîtrisable que les réponses ponctuelles apportées sur tel ou tel point ne peuvent suffire et qu'il faut reconsidérer l'ensemble du mécanisme. C'est pourquoi j'ai essayé, dans mon travail, à travers des thèmes nécessairement pluriels (grammaire, orthographe, écriture) de situer un certain nombre de débats, d'argumenter quelques thèses, d'émettre quelques propositions et d'ouvrir quelques perspectives.

## 1. - LES DEBATS

Il y a, à l'évidence, un débat idéologique et, plus largement culturel, sur l'enseignement, particulièrement celui de la langue et des discours. Les "crises" de l'école, de la théorie, des systèmes de valeur, de la langue française elle-même - que sais-je encore ? - sont évoquées dans les colonnes des journaux et sur les plateaux de télévision : le niveau monte/le niveau baisse ; le français fout le camp ; les maîtres sont ignorants, les formateurs plus encore... Toutes les variantes y sont : les prédictions apocalyptiques, la nostalgie des origines, les réassurances faciles. Lire-écrire-compter. Non. Plutôt Ecrit-oral-image. Non. L'écrit d'abord ! Dans le cercle plus restreint des enseignants et didacticiens, on s'empoigne. La "primauté de l'oral" : mais qu'est-ce à dire ? Entendons-nous : Quel oral ? Quelle primauté ? Aujourd'hui ? Depuis combien de temps ? Dans les recherches en didactique, dans les théories linguistiques, dans la réalité des classes ? Et l'orthographe, son enseignement, sa réforme : simplifier certes, mais les gens adorent la dictée de Mérimée et Pivot fait un tabac avec les championnats d'orthographe ! La tradition considère que l'orthographe est intouchable parce que c'est la logique immanente de la langue. Faux entend-on : fantaisie, hasard, arbitraire. Mais non, que d'articles savants de linguistes dernier cri sur l'accord du participe passé ! Pas absurde du tout : si seulement on avait le temps et la manière d'expliquer tout cela - Etc, etc.

Difficile, délicat, ce heurt des opinions. Où est l'opinion droite à défaut d'orthodoxie ? Et la part respective de la vérité scientifique et des nécessités sociales ? Impossible pour moi de mener une recherche tranquille dans un coin. Une seule issue : reprendre les problèmes en discussion et, à tout prix, les complexifier. Comme l'a souvent dit H. Meschonnic dans son séminaire, ce n'est pas d'inflation de la théorie dont nous souffrons mais de défaut de théorisation. Il faut donc combattre des idées reçues, expliciter certains présupposés, affirmer des prises de parti. Dans le domaine considéré très particulièrement, l'épistémologie et l'éthique sont inséparables parce qu'il y a une politique de la langue, une politique de l'enseignement et, plus largement encore, parce que toute discussion sur les enjeux intellectuels et culturels de l'époque implique une conception de la langue, des discours et de l'école.



## 2. LES THESES

J'ai, à plusieurs reprises, essayé de dire pourquoi il y avait eu domination de la linguistique, des sciences du langage dans la pédagogie du français et pourquoi il me semble que ces disciplines doivent rester les variables les plus fortes - la formulation est prudente et non exclusive - dans le procès de constitution de la didactique du français : c'est une langue qu'il s'agit d'apprendre et d'enseigner ; cet enseignement est pour le FLM réalisé à l'aide de discours tenus dans cette langue ; la linguistique a toujours eu, depuis la grammaire chez les grecs, la destination d'apprentissage de la langue et des discours ; le "modèle linguistique" a été longtemps omniprésent dans le développement des sciences humaines, et les "sciences du langage", comme on dit désormais, restent puissamment fédératrices parmi ces sciences humaines. En effet, quelles que soient les modifications actuelles, la productivité de la psychanalyse, le "tournant cognitif" avec la part prise par des disciplines comme la psychologie ou l'intelligence artificielle, on ne peut pas ne pas remarquer que la psychologie cognitive, l'ethnographie ou la sociologie font, pour leur propre compte, une part grandissante à la théorisation du langage. Un travail en histoire de la linguistique contemporaine devrait aussi contribuer à situer la nature de l'intervention des psycholinguistiques, des sociolinguistiques, des théories de l'énonciation, des linguistiques textuelles dans l'édifice didactique.

J'ai, à partir de là, argumenté la nécessité du détour épistémologique et de la mise en perspective historique tant dans la recherche en didactique du français que dans la formation des enseignants. Travailler d'abord à la délimitation de l'objet de la didactique du français : Que faut-il y intégrer ? Que faut-il en exclure ? Quelles représentations se fait-on de l'émergence de la discipline ? Le psychologue a-t-il les mêmes que le linguiste ou le didacticien ? Comment traiter les impératifs de scientificité et leur rapport à la légitimité sociale-institutionnelle ? Comment se font les exportations de concepts d'une discipline à l'autre, comment envisager la possibilité de définition d'objectifs communs à plusieurs disciplines ? Il est pour moi essentiel de se rendre attentif aux effets en retour du pédagogique sur le théorique, à la manière dont les impératifs scolaires et didactiques ont pu affecter le développement des sciences du langage elles-mêmes. Tout problème dans notre champ a sa stratification qu'il faut dégager : par exemple, aspects linguistiques, méthodologiques, historiques, philosophiques de la lecture. La réflexion menée en didactique des langues étrangères et en didactique d'autres disciplines comme les mathématiques, les sciences naturelles ou la physique concerne la DFLM mais seulement comme une source d'information et éventuellement de comparaison : je pense au rôle de l'écriture dans l'apprentissage de ces différentes matières, à la problématique de la résolution de problèmes et celle de l'erreur etc.

La dimension historique est incontournable parce qu'ici plus qu'ailleurs l'histoire de la discipline doit faire partie de la discipline, qu'il faut resituer des armatures conceptuelles ou des lexiques qui permettent de "parler" la discipline. Histoire de la grammaire scolaire, du traitement de l'écriture dans la linguistique, des théories contemporaines du discours avec l'applicationnisme de la linguistique à la littérature, le tout pour éviter la répétitivité et concourir -

c'est la fonction, me semble-t-il du point de vue historique - à la cumulativité des savoirs. Il s'agit en même temps de noter que d'anciennes problématiques sont sans cesse réactivées, sans doute parce que, si les circonstances changent avec les dispositifs, certaines préoccupations demeurent : ainsi du rôle et de l'importance de la grammaire et des activités métalinguistiques dans l'enseignement d'une capacité langagière. Mon travail d'historien de la linguistique stricto sensu a toujours été en symbiose avec mes préoccupations de didacticien me permettant de me représenter la fondation ou l'émergence d'une discipline, le rôle des textes fondateurs avec cette idée, que j'ai parfois polématiquement argumentée, que les didacticiens produisaient une "histoire spontanée de la linguistique" qui pouvait servir de caution, de réassurance ou de repoussoir. D'où des enjeux autour de Saussure mais sans doute aussi, par exemple, autour de Bakhtine ou de Bernstein. Il est important, dans cette perspective, d'éclairer les raisons qui ont fondé l'engouement en didactique du français pour telle école linguistique - la GGT par exemple - ou tel courant que symbolise un nom fétiche comme **interaction**, se représenter aussi les oublis et les retards de la pédagogisation de telle autre théorie. Problème du "noyau dur" et des "disciplines périphériques", de l'"impérialisme" linguistique, des ouvertures et des élargissements, tout cela relève d'une sorte d'épistémologie historique qui inspire ma démarche.

### 3. LES PROPOSITIONS

Sur la base de cet argumentaire, de ma pratique d'enseignant et de formateur d'enseignants, à partir aussi d'une réflexion sur les textes officiels, les manuels, les pratiques de classe, les recherches que je peux connaître dans les disciplines dites de référence, j'ai essayé, ces dernières années, de faire des propositions, de soutenir des avancées et parfois de critiquer des manières de faire dont la productivité - à tort ou à raison - ne me semblait pas évidente. Parmi ces propositions, je détacherai l'idée de constituer des grammaires scolaires à double entrée morpho-syntaxique et sémantique -communicationnelle, donc de ne pas rejeter la grammaire de phrase mais au contraire de chercher les modes d'articulation avec les dimensions textuelles et discursives - en contestant au passage la notion de "grammaire textuelle". J'ai aussi considéré que non seulement la réflexion typologique était capitale mais qu'il y avait lieu de choisir un modèle de typologie textuelle plutôt qu'un autre comme référent pour la pédagogie de l'expression et de la communication. J'ai développé la nécessité d'un programme de recherche que j'ai partiellement rempli et que je livre ici en forme de perspective. En l'état actuel de la DFLM, trois pistes de travail sont à suivre :

a) Le besoin d'une armature épistémologique pour la didactique du français doit amener à reconsidérer des éléments principiels de nature métathéorique : par exemple le débat sur **abstraction vs idéalisation** qui concerne le modèle de langue à enseigner et les questions liées à la norme ; par exemple encore le débat sur l'**arbitraire** linguistique qui pose le problème du statut de la règle et de la loi et celui de l'explication et de l'argumentation qui ne peuvent être identiques dans toutes les disciplines internes au français comme la grammaire et l'orthographe.

b) Il est nécessaire de clarifier des notions qui font partie intégrante du discours pédagogique sur la langue et les discours comme la "pauvreté langagière" ou la "complexité linguistique", le passage de l'oral à l'écrit, de la phrase au texte, le couple naturalité/artificialité des situations scolaires. Il s'agit là de véritables **topoi** de la pédagogie du français qui, comme tels, contribuent à miner le terrain.

c) Il faut enfin et surtout dégager des problèmes typiquement didactiques. J'entends par là ceux qui polarisent des interrogations pédagogiques naissant au sein même des pratiques d'enseignement et qui, en même temps renvoient à des questions théoriques internes à la discipline et transdisciplinaires et qui concernent l'organisation, le fonctionnement, la dénomination des savoirs constitués, transmis, remaniés et traités. Je me suis ainsi successivement intéressé à la terminologie et plus généralement au métalangage, à la définition d'une progression et des principes qui l'inspirent, aux exercices aussi, emblèmes de la discipline à tous les sens du mot. C'est, par exemple, à cause de la prégnance quasi passionnelle du problème de la terminologie dans la formation des enseignants que j'ai voulu suggérer tout ce qu'on pouvait percevoir à travers une telle question :

- \* Il existe une opposition stérile entre un nominalisme caricatural (la solution serait dans le changement des mots, la "valse des étiquettes" génératrice d'angoisse chez les enseignants) et l'effacement pur et simple du linguistique ("peu importe comment ça s'appelle, l'important c'est ce que c'est !). On doit sortir de cette tenaille absurde.
- \* A travers la terminologie et son hétérogénéité se découvre la référence à des écoles linguistiques différentes, avec la dimension historique des problèmes, la mise en évidence des origines philosophiques (pour le **substantif** ou l'**attribut** par exemple), de la polysémie et des connotations (pour la "transformation" ou la "créativité" par exemple).
- \* C'est aussi l'occasion de s'interroger sur ce que signifie l'acte de classer, de typologiser, de dénommer et percevoir la complexité de la langue par rapport à toute tentative de classification/dénomination.
- \* Plus spécifiquement, eu égard à la discipline "français", c'est le problème des **activités métalinguistiques** qui est posé : peut-on témoigner d'une connaissance explicite de la règle linguistique considérée sans employer une terminologie spécifique ? Les lacunes sont-elles au niveau des connaissances métalinguistiques ou s'agit-il d'un défaut de verbalisation de ces connaissances ? Il faudrait ici prendre en compte la logique des apprentissages : certains élèves peuvent appliquer des règles, faire des manipulations, réussir des transformations mais sans clairement articuler langage et représentation des situations. Ceci devrait ainsi amener à réfléchir sur le caractère formel des exercices scolaires.

Voilà des directions qui sont les miennes dont je ne garantis pas la scientificité mais que je livre, à la demande de **Repères**, en guise de stimulation suggestive.

N.D.L.R. J.L. Chiss vient de soutenir une thèse de doctorat : "Théories du langage et pédagogies de la langue et des discours - Aspects historiques et épistémologiques de la constitution d'une didactique du français", Université de Paris VIII.

\*

\*\*

## L'ENFANT ET LE GRAPHEME : JEU DE ROLE

Jean-Pierre JAFFRE,  
E.R. 113 du C.N.R.S.

G.R. Aphème, linguiste spécialiste de l'écrit, rencontre S.T. Rategie, psychologue, lui aussi spécialisé dans ce même domaine. Ils parlent de leurs enfants et la conversation finit par rouler sur des questions de didactique. En voici un extrait.

(...)

- L (1) : L'essentiel voyez-vous serait de donner à ces enfants une bonne connaissance des graphèmes de base. Je vous assure qu'avec 33 unités fondamentales, il est possible de représenter 80% de n'importe quel texte.
- P : Mais êtes-vous bien sûr que les enfants procèdent ainsi ? Les principes de découverte progressive de l'écriture ne sont aussi rigides. Dans les faits, aucun enfant qui écrit ne se limite aux graphèmes de base. Leur imposer ainsi des unités dont ils ne comprennent pas la fonction, n'est-ce pas aller à l'encontre des principes psychologiques élémentaires ?
- L : Mais certainement pas. Commençons pas des choses simples, par le système de base. Des connaissances pratiques, minimales, voilà ce qu'il faut pour débiter. Ils vont ainsi écrire ce dont ils auront envie et en plus ils seront compris. Vous me semblez sceptique !
- P : En effet. Voyez-vous, aller de l'écrit vers les textes... Non, c'est l'inverse qui se passe. Ce que veulent les enfants c'est écrire des messages, des textes qui ont du sens, à leurs yeux au moins. Et pour ça, il ne saurait être question d'unités de base, comme vous dites, mais d'histoires comme ils disent. Et puis d'ailleurs, un enfant entre dans l'écrit par tous les bouts à la fois.
- L : Mais pourquoi faire compliqué alors que les choses pourraient être si simples ?
- P : La simplicité ! Mais la simplicité pour qui ? Non, je crois vraiment que pour un enfant ce qui est simple c'est ce qui a du sens, un point c'est tout.



- L : Mais alors à quoi sert, je vous le demande, qu'on explique que certaines unités sont plus fondamentales que d'autres ? A quoi sert-il de répéter que derrière la diversité des faits, on trouve des structures, des principes, des lois ?
- P : Au fond vous voudriez que les enfants commencent par où vous avez terminé. Laissez-leur plutôt la possibilité de découvrir, dans l'ordre qu'ils choisissent, ce qui leur semble accessible. Et il n'est d'ailleurs pas impossible que vous y retrouviez quelques-uns de vos graphèmes de base mais sans système, comme ça, au coup par coup.
- L : Comment au coup par coup ! Mais alors vos enfants écrivent n'importe quoi !
- P : Ce qui vous semble n'importe quoi ne l'est sans doute pas à leurs yeux. Ils essaient, tâtonnent. Ils ne raisonnent pas avec l'esprit de système d'un adulte.
- L : Vous embrouillez les choses à plaisir. Quand un enfant écrit, toute la question est de savoir si ce qu'il écrit est lisible ou pas, il y a un seuil en-deça...
- P : Alors là, je vous arrête. D'abord, pour un enfant, être lisible... Mais pour lui qu'est-ce qu'un mot ? Une lettre ou deux ou huit ? Tenez, voici cet enfant qui vous tend une feuille de papier sur laquelle il a écrit AA en lettres capitales...
- L : Nous voilà bien avancé...
- P : Que croyez-vous qu'il y ait dans ce AA ?
- L : Et bien voyez-vous mon cher collègue, j'ai beau retourner le problème dans tous les sens, je n'y vois que AA, (aa) peut-être...
- P : C'est bien ce qui nous sépare. Car moi j'y vois bien autre chose...
- L : Oui, je m'en doutais. Et qu'y voyez-vous cher collègue ?
- P : Et bien, par exemple "papa" ou encore "papa est parti" ou peut-être même "papa est parti au cinéma"...
- L : Alors là vous m'étonnez ! Comment faites-vous pour voir autant de choses dans ces deux lettres ? Expliquez-moi un peu...
- P : C'est simplement pour vous montrer que l'écriture d'un enfant ne se limite pas aux quelques tracés qui se trouvent sur une feuille. Ce qui est écrit n'est que l'apparence d'une stratégie plus complexe.
- L : Oui mais avouez qu'avec votre AA nous sommes loin de l'orthographe.



- P : Pas tant que cela mon cher collègue, mais évidemment, plus la forme écrite est lisible et plus on oublie qu'elle n'est qu'un résultat.
- L : Pourriez-vous être plus clair ?
- P : Prenons un autre exemple. Je ne sais pas si vous vous souvenez d'un texte que je vous avais montré voici quelques mois. C'était dans une revue de l'I.N.R.P. et ça parlait d'enfants qui se révoltaient contre leur maître (2)...
- L : Quelle horreur !
- P : Non, non. Rassurez-vous, tout s'est très bien terminé. Mais les enfants en question voulaient absolument mettre un "s" à chaque fois qu'ils rencontraient un mot placé après "les". "Je les manges" et hop ! un "s".
- L : Oui, maintenant je me souviens très bien de cet exemple... Une école d'Amiens je crois...
- P : C'est tout à fait ça et si je vous cite ce cas, c'est que nous ne sommes pas si loin de notre AA...
- L : Ah bon !
- P : Dans le texte, on a certes une erreur mais avec un principe qui marche : Après "les", je mets un "s".
- L : Ouis mais ça dépend...
- P : Ne raisonnez pas en linguiste mon cher, mettez-vous à la place d'enfants qui essaient de comprendre. D'ailleurs vous devriez être content. Ce "s" n'est-il pas le morphogramme le plus fréquent ?
- L : Oui mais je n'ai jamais dit qu'il fallait l'employer n'importe où.
- P : N'importe où ? En l'occurrence, je crains que ça ne soit pas vraiment n'importe où.
- L : Vous avez beau dire... Mon petit dernier à tout juste 7 ans et il emploie déjà ce "s" à bon escient. C'est la fréquence qui compte et je répète : "Employons les unités les plus fréquentes, le reste viendra ensuite en son temps".
- P : Voilà bien un raisonnement d'adulte !
- L : Si vous y tenez...
- P : Mais imaginez que vos enfants précoces vous écrivent... je ne sais pas... "nez" au pluriel avec un "s". Le "s" est bien la forme la plus fréquente, n'est-ce pas ? Alors mettons "nezs"...Je vous sens embarrassé.

- L : Mais pas du tout. Vous prenez des exemples... Ne tombons pas dans l'exceptionnel !
- P : Mon cher collègue, pour un enfant TOUT est exceptionnel ! Il voit "vélo" puis "moto", il connaît "Rodolphe". Il commence alors à se dire : je vois "o", j'entends (o). Et puis crac, il tombe sur "manteau" et tout est à recommencer. Ce qui intéresse un enfant, ce n'est pas de choisir l'unité la plus fréquente mais d'arriver à écrire quelque chose qu'il va reconnaître et que les autres vont reconnaître. Et alors je vous assure que "oto" ça ne fait pas vraiment "auto".
- L : Alors d'après vous rien n'est possible.. Aucune règle n'est fiable.
- P : La seule règle fiable c'est de savoir qu'à côté de "o", j'ai aussi "au" et peut-être même "eau". Savoir écrire c'est pouvoir choisir tout de suite entre ces graphies et non pas se contenter d'abord d'employer "o" sous prétexte que c'est une unité de base. C'est pouvoir aussi écrire "nez", même quand c'est au pluriel...
- L : Vous renoncez à toute progression, à toute méthode, vous préférez travailler au coup par coup, à l'intuition...
- P : Pas du tout, je constate simplement que les enfants qui écrivent sont des enfants qui regardent comment les mots s'écrivent, ce qui ne les empêche nullement de s'interroger sur la manière dont ça fonctionne. En tout cas, ils ne posent pas les parties avant le tout.
- L : Dites tout de suite que la linguistique n'a rien à faire en didactique !
- P : Non, je ne le dirais pas cher collègue, je dirais même tout le contraire.
- L : Tiens ! Vous m'intéressez.
- P : Je le dirais... mais à une condition...
- L : Laquelle ?
- P : Que l'on ne cherche pas à fournir d'emblée à ces enfants des savoirs qui semblent préalables aux adultes, linguistes y compris. Contentez-vous donc de servir de référence, dites-vous que c'est vers votre savoir que les enfants se dirigent progressivement... si toutefois ils souhaitent devenir des linguistes.
- L : Je ne saisis pas très bien.
- P : Croyez-vous vraiment qu'il leur faille connaître tout ce que sait la linguistique pour être capable d'écrire, de lire ?
- L : Je ne dirais pas ça.

- P : Tiens ! Un profil bas ?
- L : Pas plus que je ne dirais qu'ils peuvent s'en passer tout à fait. Pour écrire, il faut bien connaître l'essentiel du fonctionnement de notre système d'écriture...
- P : Mais qu'est-ce que l'essentiel ?
- L : Les graphèmes de base, peut-être...

#### NOTES

1. L = le linguiste et P = le psychologue.
2. Sans doute parlent-ils de la revue **Repères** n°62, p.13.

\*  
\* \*

#### DFLM —> PSYCHOLOGIE DU LANGAGE ET RETOUR ?

Bernard SCHNEUWLY,  
Section des Sciences de l'Education,  
Université de Genève

Quand on me demande d'exposer mon point de vue sur la relation entre "problématiques didactiques et linguistiques", j'ai envie de demander "pourquoi linguistiques" ; mais surtout de parler d'abord longuement de la didactique. Car ce qui est à l'ordre du jour n'est pas tant la définition d'une relation qui existerait et qu'on pourrait décrire, mais c'est la **nécessité d'émancipation de la didactique**, la fondation d'une didactique autonome, donc la transformation des relations existantes. Je vais donc répondre par un détour à la question qui est posée : esquisser les prémisses d'une réelle émancipation de la didactique, puis ensuite montrer la spécificité du regard d'un psychologue qui oeuvre, avec d'autres, à ce processus.

Je pars de l'a priori que **toute didactique est disciplinaire** : il n'y a pas de didactique en général, mais une didactique du français langue maternelle ou langue étrangère, des mathématiques etc. Je ne parlerai ici bien entendu que de DFLM.

Mis à part sur celui de la réflexion de sa propre constitution - démarche épistémologique commune à toute discipline -, la démarche didactique repose sur

**3 piliers fondamentaux** que je vais énumérer brièvement ; en DFLLM, les deux premiers sont très peu développés ; pour le troisième, il y a beaucoup de matériaux, mais, pour l'instant, peu de synthèses :

- Toute discipline scolaire a son **histoire** et il va de soi que la didactique doit connaître la constitution de celle qui est son objet. Il s'agit de mettre en évidence, à travers l'analyse des pratiques qui s'instaurent et se généralisent à certains moments de l'histoire, les **modèles qui génèrent les pratiques concrètes d'enseignement**, qui les contrôlent et surtout qui les stabilisent, souvent à travers de longues périodes historiques. Ces modèles définissent le découpage d'une discipline en matières (vocabulaire, grammaire, etc.) et règlent le rapport entre elles (leur importance respective, leur succession, leurs dépendances réciproques réelles, postulées ou supposées). Les modèles peuvent entrer en crise, devenir dysfonctionnels quand les objectifs qu'ils devaient servir changent, à cause du succès même des modèles (alphabétisation, p.ex.), à cause de nouvelles exigences sociales, etc. L'histoire montre que la lutte pour le maintien, l'adaptation ou la transformation des modèles est toujours aussi lutte idéologique autour des objectifs de l'enseignement.

- **L'enquête sur les pratiques actuelles** est le complément nécessaire de l'histoire. Elle comprend deux volets qui s'éclairent mutuellement : l'analyse de ce qui se passe en classe de français (exercices, objectifs, découpage des matières, etc.), avec toutes les attentes, représentations sociales, motivations qui y sont liées, mettra en évidence les hésitations, les incohérences, les potentialités des pratiques existantes. Ces dernières se retrouvent du côté de **l'élève** sous forme d'un ensemble spécifique de compétences/incompétences qu'il faut décrire précisément.

- La construction d'un **nouveau modèle didactique**, ou de nouveaux modèles didactiques, passe par l'élaboration concrète de démarches et pratiques nouvelles dont l'efficacité par rapport aux objectifs fixés est contrôlée dans la mesure du possible. Idéalement il faudrait arriver à une nouvelle synthèse, à un modèle qui génère d'autres pratiques d'enseignement et les stabilise pendant un certain temps. Un tel modèle, pour pouvoir réussir, doit d'une part tirer les leçons du développement historique et du dysfonctionnement de l'ancien modèle, d'autre part être articulé au potentiel innovant des pratiques existantes. La politique de la table rase n'existe pas.

Il semblerait donc que **l'élaboration de nouveaux modèles d'enseignement** soit le **noyau dur de la démarche didactique autonome**. C'est à partir de là que se pose la question de la relation éventuelle avec des disciplines de référence et qu'on peut éviter deux écueils qui guettent tout didacticien :

a) **l'écueil de l'application**, souvent dénoncé, qui consiste à transposer tels quels des résultats d'une discipline à l'enseignement : la linguistique appliquée des arbres chomskyens qui travaillait sans réflexion sur les objectifs ; la psychopédagogie appliquée de la découverte spontanée piagétienne qui pêchait par sa naïveté sociale ; ou encore la pragmatique appliquée des actes de langage searleiens qui faisait fi des situations concrètes de production langagière en général et du contexte scolaire en particulier.

b) l'écueil, plus redoutable aujourd'hui, de l'éclecticisme tous azimuts : à ne pas vouloir choisir, on en arrive à demander à l'enseignement du français de tout faire ; en s'inspirant des différentes sciences ayant disséqué l'acte complexe de lecture par exemple, on propose entre autres : l'entraînement de l'attention par la sophrologie ou par d'autres techniques de relaxation, l'analyse sémiotique de l'image ; l'augmentation du champ de la vision par des techniques appropriées, et même le développement du raisonnement en général.

La réalité est très complexe, aussi celle de l'enseignement ; il faut donc des **modèles simples et efficaces** pour s'y orienter ; il faut établir un certain nombre de priorités ; et il faut oser exclure de nombreuses possibilités et pratiques. Tout cela ne peut être que le produit, le résultat d'un processus d'apprentissage collectif complexe et de longue durée. Je pense que nous y sommes actuellement engagés. Pour l'élaboration de ce modèle (ou de ces modèles), la didactique peut faire appel à des disciplines de référence.

Me tournant maintenant vers la psychologie du langage, il me semble que les champs conceptuels suivants peuvent fournir des outils pour l'élaboration de nouveaux modèles en DFLM :

- la compréhension de l'**activité langagière** comme interface entre deux **réalités** sociales complexes : d'une part les contextes, décrits par certains paramètres de base, et d'autre part les textes, résultats de l'activité, diversifiés selon les contextes ;

- la conception de l'**activité langagière** comme **processus hiérarchique** fonctionnant à au moins trois niveaux : représentation sociale de la situation ; processus de planification langagière au niveau du texte ; linéarisation sous forme de lexicalisation et de textualisation ;

- la description de la **construction du langage écrit** chez l'élève comme processus complexe d'autonomisation et de ré-articulation des différentes instances de fonctionnement langagier, ce processus laissant des traces spécifiques au niveau des textes ;

- la **médiatisation** de ce processus de construction du langage écrit par le **langage lui-même** qui est son propre interprétant, son propre outil de réflexion.

Les quelques éléments-clés qu'on peut extraire schématiquement de la conception de la psychologie du langage pour l'élaboration d'un modèle didactique sont donc au minimum : travail sur le texte, produit de l'activité langagière, comme centre de référence pour tout l'enseignement du français ; prise en compte et évaluation du niveau de l'élève comme base de départ pour toute séquence d'enseignement ; travail d'enseignement/apprentissage à plusieurs niveaux de fonctionnement psychique ; entraînement systématique de chacun des différents niveaux et opérations, en déchargeant les autres impliqués dans toute activité langagière ; utilisation du langage comme outil de médiatisation ; enseignement/apprentissage de compétences différentes pour différents types d'activités langagières.

S'il est vrai que la principale exigence par rapport au développement de la didactique est celle d'émancipation et d'autonomie, celle par rapport à la



psychologie du langage, et de la psychologie tout court, serait - à l'inverse de ce qui se passe actuellement - la nécessité d'une théorisation non pas de processus psychiques abstraits, coupés de leurs bases réelles dans des pratiques sociales, mais de la construction de compétences/incompétences par la prise en compte des pratiques qui les constituent. Parler de psychologie de l'éducation serait un pléonasme.

Cette manière de penser est nécessaire pour le psychologue qui fait de la didactique. On voit ainsi que le regard didactique transforme la pratique de recherche en psychologie, plutôt que le contraire. Et je pense, comme Vygotsky, que cette relation est correcte.

\*  
\*\*

## ELEMENTS POUR COSTRUIRE UNE DFLM AUTONOME

Hélène ROMIAN, INRP

### DES LIGNES DE CONVERGENCE

Une lecture possible de ces livres propos consiste, au-delà d'approches évidemment hétérogènes, à repérer des lignes de convergence. De ce point de vue, une première remarque s'impose : formulée en termes de relations entre problématiques didactiques et linguistiques, la question nous est revenue le plus souvent en termes de sciences du langage/DFLM en définition. Remarquons également que le seul thème commun aux contributions concerne les recherches sur les activités métalinguistiques en classe : la relation de ces activités de production/réception considérées comme premières, les savoirs utiles aux enseignants, aux élèves du point de vue des apprentissages, la fonction de médiatisation de ces activités dans les processus de construction du langage écrit...

D'autres thèmes ne sont communs qu'à 2 contributions (mais non moins significatifs). La DFLM est posée comme une discipline à autonomiser, émanciper, à distance de l'application des sciences instituées comme d'un éclectisme sans principes : "son épicentre est la classe", "point de départ et point d'aboutissement de (sa) problématique" ; la classe, lieu d'enseignement-apprentissage de pratiques langagières, de savoirs langagiers. Ce champ, pluridimensionnel, doit se donner des référents théoriques d'ordre linguistique mais aussi psychologique (1) ; il peut s'étudier d'un point de vue historique, épistémologique, descriptif, prospectif. Sa finalité première se situe dans le prospectif, du côté du renouvellement des pratiques d'enseignement.

La question des relations entre DFLM et sciences du langage est à "relativiser". Pas question d' "exporter" tels quels des concepts issus des sciences

du langage à la DFLM : il ne s'agit pas de former des linguistes, mais des (inter)locuteurs maîtrisant le langage oral, écrit ; par ailleurs, "des modèles descriptifs sont-ils des modèles d'apprentissage" (ou d'enseignement) ? Si l'on s'interroge sur la fonction des sciences du langage dans le champ didactique, on constate qu'elles servent de référents théoriques à la formulation des problèmes didactiques en fonction des savoirs sociaux, (méta)linguistiques des élèves, et des apprentissages jugés nécessaires ; elles servent, dans cette perspective à définir, hiérarchiser des objectifs à (long)terme (des projets d'enseignement...) ; enfin elles fondent la pertinence, la rationalité des objets d'enseignement (terme qui paraît prendre le relais des "contenus" ?), "lorsqu'il s'agit d'explicitier des fonctionnements langagiers". Plus globalement, elles fournissent des outils (conceptuels) permettant de construire de nouveaux modèles didactiques susceptibles d'induire un renouvellement des pratiques concrètes de la classe. En retour, le "regard didactique" transformerait les pratiques de recherche en sciences du langage, en inscrivant résolument celles-ci du côté de l'activité langagière, de la construction du langage oral, écrit, dans les lieux sociaux où s'inscrit et se forme cette activité.

### **DES POSITIONS DIFFÉRENTES**

Ces lignes de convergence - relatives - étant, il semble que les préoccupations majeures des uns et des autres soient différentes, sinon divergentes, compte tenu de leurs lieux de recherche respectifs, à supposer que ces libres propos fassent effectivement émerger de telles préoccupations, et que des modalisateurs sémantiques puissent suffire à les indiquer :

- Si l'on considère que "l'épicentre de la didactique est la classe", les problèmes de relation entre le champ des sciences du langage et celui de la DFLM sont à poser à partir d'interrogations concrètes : les savoirs utiles à l'enseignant d'une part et à l'élève d'autre part, compte tenu des besoins d'apprentissage de ce dernier ; la nature de ces apprentissages compte tenu des acquis et pratiques sociales du "langagier" que peut avoir l'élève, et des objectifs de la classe de français.

- "Il faut enfin et surtout dégager des problèmes typiquement didactiques (...) ceux qui polarisent des interrogations pédagogiques naissant au sein même des pratiques d'enseignement et qui, en même temps renvoient à des questions théoriques internes à la discipline et transdisciplinaires et qui concernent l'organisation, le fonctionnement, la dénomination des savoirs constitués, transmis, remaniés et traités" (terminologie, métalangage, progression, exercices...). Le "détour épistémologique" et la "mise en perspective historique" sont indispensables pour comprendre le rôle des sciences du langage qui "doivent rester les variables les plus fortes" dans le procès de constitution de la didactique du français.

- La construction progressive du système graphique par les élèves ne peut pas se déduire d'un modèle linguistique : c'est la pratique de l'écrit qui est première. La dimension psychologique des apprentissages (méta)linguistiques est au moins aussi importante que la nature linguistique des objets sur lesquels ils portent.

- Ayant posé comme première la démarche didactique en tant qu'elle repose sur 3 piliers fondamentaux : l'histoire de la discipline scolaire, l'enquête sur les pratiques actuelles, la construction de nouveaux modèles didactiques (celle-ci constituant le "noyau dur" de la démarche, à partir d'outils (conceptuels) référant à la psychologie du langage), B.S. conclut : "S'il est vrai que la principale exigence par rapport au développement de la didactique est celle d'émancipation et d'autonomie, celle par rapport à la psychologie du langage, et de la psychologie tout court serait - à l'inverse de ce qui se passe actuellement - la nécessité d'une théorisation" de la construction de compétences/incompétences" inscrites dans les pratiques sociales qui les constituent, et notamment dans le champ de l'éducation.

Si l'on joint à cet ensemble de positions, celle du Groupe "Résolution de problèmes", exprimée dans ce numéro de "Repères", elle se situe, elle aussi, en divergence par rapport aux autres :

- Les sciences du langage interviennent dans le champ DFLM selon un processus complexe de "double didactisation" : des savoirs scientifiques aux savoirs à enseigner, et de ceux-ci à ce qui est effectivement enseigné, appris dans/par les résolutions de problèmes : le projet d'enseignement, défini en termes d'enseignement à (long) terme, s'actualise en opérations concrètes d'apprentissage. Les sciences du langage ont, dans ce processus, d'une part une fonction d'organisateur du projet d'enseignement (objectifs, démarche basée sur la résolution de problèmes) ; et d'autre part une fonction d'analyseurs des performances, des savoirs des élèves, permettant d'opérer des choix d'enseignement parmi les problèmes qui émergent (gestion du projet d'enseignement).

## UN CHAMP PLURIDIMENSIONNEL, PLURIREFERENCE

Les divergences constatées procèdent-elles de points de vue irréductibles ? Relisant cet ensemble de positions, on peut leur trouver une certaine cohérence, si l'on considère qu'elles renvoient à des pôles différents également constitutifs de la DFLM. A supposer que la modalisation du champ esquissée ci-dessous, en tant que champ de problèmes d'enseignement/apprentissages du langage oral, écrit, soit pertinente...

- Tout d'abord le pôle des contenus, des objets d'enseignement et leurs référents, dans l'ordre des sciences du langage, de la psychologie cognitive..., mais aussi dans l'ordre des pratiques sociales de l'oral, de l'écrit en classe et hors de la classe : l'activité langagière comme pratique sociale (scolaire, non scolaire) ; les discours oraux, écrits et la langue comme objets d'étude en classe. L'un des problèmes didactiques majeurs serait le "traitement didactique" des référents d'ordre théorique, pratique dans la conception des objectifs, des objets d'enseignement : d'une part dans le sens d'une opérationnalisation d'outils conceptuels issus des sciences du langage (notions, principes méthodologiques), d'une "didactisation" de ces outils (ex. : l'observation de la variation langagière et la détermination d'invariants : notion de projet, de locuteur social...) ; d'autre part dans le sens d'une conceptualisation des savoirs enseignés (leur constitution,

leur organisation, leur hiérarchisation, leur signification épistémologique...), où les sciences de référence permettent de construire des analyseurs.

- **Le pôle de l'activité d'enseignement** (pratiques concrètes, principes de la démarche, représentations, attitudes des maîtres...). En tant qu'activité discursive spécifique, celle-ci relèverait certes d'analyseurs issus des sciences du langage, mais utilisés par dérivation, voire (re)traitement dans la perspective d'une modélisation de ce type d'activité (modélisation esquissée dans "Repères" n°71). La question est ici de savoir si ces (re)traitements sont pertinents, par exemple du point de vue épistémologique.

- **Le pôle des processus sociaux, psychologiques d'apprentissage**, de construction de savoir-faire, de savoirs langagiers, par les élèves, et la nature de ces savoirs. Les analyseurs peuvent, bien entendu, référer à une discipline donnée : psychologie, sociologie du langage. Une question est ici de savoir si des analyseurs interdisciplinaires - psycho et/ou sociolinguistiques - ne seraient pas à construire.

A partir de là, peuvent (co)exister des objets de recherche différents : les contenus d'enseignement, l'activité d'enseignement et/ou les processus d'apprentissage de contenus donnés. Selon la centration, la référenciation à la linguistique, ou à la psychologie, la sociologie du langage, ou à la psychologie cognitive serait plus ou moins forte.

S'il était admis enfin que ces objets de recherche peuvent être traités selon des points de vue différents : épistémologique, historique, descriptif, prospectif, il en résulterait que le champ didactique est, par construction, pluridimensionnel. Les problématiques didactiques étant également par construction, pluri-référencées, leurs modes de relation avec les sciences du langage ne peuvent être que pluriels. L'arbre de l'applicationnisme aurait-il caché la forêt des problèmes réels ? Quoi qu'il en soit, nous en sommes sans doute encore à essayer de formuler les problèmes en tant que problèmes spécifiques d'un champ autonome : la DFLM, mais nécessairement situé par rapport à d'autres espaces de recherche.

## NOTES

1. Il est de fait que la place de la sociologie du langage dans les problématiques didactiques n'est pas aussi explicite dans notre corpus que celle de la psychologie.



## A PROPOS DE LA DICTÉE

Danièle MANESSE,  
Département de didactique des  
disciplines - INRP

De 1873 à 1877, l'inspecteur général de l'Instruction primaire Gaspard Beuvain d'Altenheim a visité des centaines d'écoles du territoire français, et ce faisant, a administré à des milliers d'élèves une courte dictée de moins de 100 mots, à partir d'extraits à peine aménagés de Fénelon ou de Bossuet. Et il a eu le souci de faire parvenir à son ministre bon nombre de ces exercices dûment corrigés, grâce à quoi l'on doit la conservation aux Archives nationales d'un nombre important de ces dictées, dont l'une figure à plus de 3000 exemplaires : c'est là, sans doute, le plus gros "corpus" homogène de devoirs d'élèves rescapé de l'histoire.

Cent dix ans après, nous avons, à notre tour, dicté à un échantillon représentatif d'enfants de 10 à 15 ans de la France de 1987, recrutés dans 130 classes allant du CM2 à la troisième, le petit texte de Fénelon qui commence par "les arbres s'enfoncent...", après avoir évidemment pris la précaution de vérifier qu'il était parfaitement intelligible à des enfants de ces âges, et nous avons, nous aussi, constitué un corpus de 3000 dictées. Voilà, rapidement dit, le point de départ de la recherche dont l'aboutissement est la publication d'un livre (1).

L'intention de départ : D'abord une contribution au débat sur la baisse de niveau. Voilà des témoignages mesurables, dans un domaine tout à fait privilégié : l'orthographe n'a quasiment pas bougé depuis un siècle, la dictée est un exercice familier à tous d'un bout à l'autre de la scolarité obligatoire ; elle est par là un symbole crucial de l'estimation de l'efficacité du système scolaire, puisque tout le monde y a eu affaire.

Ainsi avons-nous pu, à un siècle de distance, comparer les résultats moyens des jeunes Français, mais également apporter des éléments chiffrés sur l'évolution de ces résultats : comment l'orthographe progresse-t-elle d'année en année, de classe en classe quand il s'agit des élèves de 1987 ? A quel moment les résultats des filles et des garçons différent-ils ? Les résultats sont indiscutables : L'école d'aujourd'hui enseigne l'orthographe, et de manière bien plus efficace qu'il y a un siècle ; les élèves progressent régulièrement de classe en classe, les filles (qui, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, pour des raisons évidentes, étaient très en retard sur les garçons) les surpassent très largement, et ce , dès la classe de sixième...



Mais de ce corpus, nous pouvions également tirer des renseignements qualitatifs d'un grand intérêt. Nous disposons d'un stock de... 50.000 fautes, 4.000 formes différentes, certains mots étant orthographiés parfois de plus de 100 manières ! On a classé toutes ces formes selon des critères simples, les répartissant sur une "échelle de gravité" allant de la faute qui témoigne que le mot n'est même pas "reconnu", pas identifié, à la faute d'accent ou de cédille, en passant par les fautes de grammaire ou les fautes lexicales. Et on a pu montrer que les "comportements orthographiques" ont changé d'un siècle à l'autre, que la répartition des fautes n'est pas la même, et que ces comportements sont à coup sûr le reflet de la manière dont l'orthographe était, ou est enseignée. On a pu montrer aussi qu'il est certains types de fautes qui ne s'améliorent quasiment pas au fil de la scolarité, dont le nombre stagne depuis le CM2, tandis que d'autres s'effacent peu à peu.

Bien évidemment, le corpus de Beuvain n'avait pas été réuni avec les précautions qu'on prend de nos jours pour donner à une enquête un caractère représentatif, et il a fallu analyser avec soin le contexte dans lequel il avait été constitué, pour mesurer en quoi il témoignait de la réalité de son temps. Qu'est-ce que l'école primaire de ce temps-là, comment fonctionne-t-elle, selon quels critères Beuvain a-t-il choisi les élèves de son enquête ? Qu'y enseigne-t-on et surtout, comment enseigne-t-on l'orthographe ? Par exemple, à quand remonte la "faute" d'orthographe, évidence révélée de notre école ? En s'appuyant sur les rapports d'inspection de Beuvain, que nous avons également dépouillés aux Archives, et sur une énorme documentation historique, on a dessiné un paysage scolaire et didactique qui contrevient à bien des évidences reçues que nous véhiculons tous... sur l'école Jules Ferry, sur l'orthographe éternelle. Ces analyses, nous les avons complétées avec un inventaire soigneux de toutes les évaluations de niveau qui ont pu se faire entre Beuvain et notre enquête, notamment avec une étude de l'enquête Dubois-Buyse de 1937. Qu'on se le dise, il n'y a pas eu d'âge d'or de l'orthographe, le temps où l'école parvenait à enseigner bien l'orthographe, et à tous, n'a jamais existé.

Ce travail ne présente pas un bilan triomphal - loin de là - mais il montre que jamais l'école n'a fait mieux. Et il met en évidence les zones de stagnation, d'inefficacité en quelque sorte de l'enseignement, et celles de progression dans la maîtrise des difficultés orthographiques. A cet égard, il renvoie une image de l'enseignement orthographique actuel. Sans pour autant prendre position sur les bonnes et les mauvaises manières de l'enseigner - là n'était pas son objet.

Enfin, à la question pour la ènième fois soulevée ces temps-ci de la réforme de l'orthographe, il apporte assurément des éléments de discussion, mais pas de plaidoyer en faveur de la réforme, ou contre. Ce n'était pas son objet non plus.

## NOTES

1. A. CHERVEL, D. MANESSE, "La dictée, les Français et l'orthographe 1873-1987", Calmann-Lévy - INRP, 1989. A l'INRP sort également un rapport de recherche intitulé "Comparaison de deux ensembles de dictées 1873-1987, méthodologie et résultats", regroupant les tableaux des sources difficilement accessibles et le détail des calculs et de leurs principes.

## Lettre aux abonnés à "Repères"

Comme vous avez pu le constater, la périodicité de **Repères** a été fortement perturbée ; c'est pour des raisons indépendantes de notre volonté, croyez-le bien.

Nous espérons que vous ne nous en tiendrez pas rigueur, et que votre intérêt pour nos travaux n'en aura pas (trop) souffert.

Sachez que nous travaillons à une transformation de **Repères**. Un Comité de Rédaction renouvelé, un Comité de Lecture chargé de veiller à une meilleure lisibilité ont été mis en place. La maquette de la revue devrait être modifiée de façon à permettre une présentation plus aérée.

Nous avons à coeur de faire de **Repères** un véritable outil de formation et de recherche pour les didacticiens de français (chercheurs, formateurs de maîtres des EN, des circonscriptions, des universités) qui travaillent au 1er degré (et leurs collègues plus concernés par le second degré...).

Le moment est donc particulièrement opportun pour nous dire ce que vous attendez de **Repères** :

- . quel(s) numéro(s) correspond(ent) le mieux à vos attentes ? En quoi ?
- . quel(s) type(s) d'article(s) vous est (sont) le(s) plus utile(s) ? A quoi ? Pour quoi ?
- . quelles modifications faudrait-il apporter à **Repères** ?
- . autres ?

D'avance nous vous remercions de vos critiques, de votre soutien, de votre contribution à **Repères**, qui devrait devenir, plus encore **votre** revue.

Bien cordialement.

Pour le Comité de Rédaction  
H. ROMIAN  
Département de Didactique  
Français (EFR1)  
INRP 29, rue d'Ulm, 73230 PARIS CEDEX 05

## "REPÈRES

pour la rénovation de l'enseignement du Français"

L'état de recherches INRP 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.

### ABONNEMENT 1989

- n° 77 - **LE DISCOURS EXPLICATIF, GENRES ET TEXTE**  
coordination : Jean-François Halté  
Le discours explicatif dans la communication scolaire ; la variation de ses genres selon les situations, les types d'écrits ; le repérage de ses constantes textuelles.
- n° 78 - **PROJETS D'ENSEIGNEMENT DES ÉCRITS, DE LA LANGUE**  
coordination : Gilbert Ducancel  
Élaborer, gérer, évaluer des projets d'enseignement des écrits et de la langue selon des stratégies de résolution de problèmes.  
Quelles théories sous-jacentes ? Quels savoirs visés et construits ?
- n° 79 - **DÉCRIRE LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES ÉCRITS**  
coordination : Gilbert Turco  
A quel ensemble de caractéristiques répond l'évaluation formative des écrits en classe ? Existe-t-il une voie et une seule pour changer les pratiques d'évaluation ?

**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 ou l'attestation 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 accompagné du  
paiement à l'adresse suivante :

**I.N.R.P.**  
**SERVICE DES PUBLICATIONS**  
**29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05**

Joindre un titre de paiement séparé pour l'abonnement d'une part, et les achats au numéro  
d'autre part.

**Imprimé par C.R.I.**  
**34, chemin Paul-Louis-Courier - 37130 CINQ-MARS-LA-PILE**  
**Tél. 47 38 09 33**

**Dépôt légal 4<sup>ème</sup> trimestre 1989**



## "REPÈRES" 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 - Élaboration et gestion de critères d'évaluation des écrits"
- n° 74 - "Images et langages. Quels savoirs ?"
- n° 75 - "Orthographe : quels problèmes ?"
- n° 76 - "Éléments pour une didactique de la variation langagière"
- n° 77 - "Le discours explicatif - Genres et texte" (Collèges)

**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**  
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05  
Tél. : (1) 46.34.90.00