

# REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 2  
NOUVELLE  
SÉRIE  
1990

## Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle

# "REPÈRES"

## COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département "Didactiques des disciplines", INRP  
Michel DABENE, Université de Grenoble III  
Suzanne DJEBBOUR, École Normale de Melun  
Gilbert DUCANCEL, École Normale d'Amiens  
Colette FINET, Circonscription de Péronne  
Jocelyne FOUQUET, Circonscription d'Abbeville  
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II  
Rosine LARTIGUE, École Normale de Melun  
Maurice MAS, École Normale de Privas  
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon  
Alain NICAISE, Circonscription d'Abbeville  
Hélène ROMIAN, Département "Didactiques des disciplines", INRP  
(rédacteur en chef)  
Catherine TAUVERON, École Normale 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, Ecole Normale de Cergy-Pontoise, INSERM
- Francette DELAGE, Circonscription de Nantes
- Simone DELESALLE, Université Paris VIII
- Claudine FABRE, Université de Perpignan
- Frédéric FRANÇOIS, Université Paris V
- Claudine GARCIA-DEBANC, Ecole Normale de Rodez
- Claudine GRUWEZ, Mission Académique à la Formation 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.

Les articles envoyés à la revue doivent être dactylographiés et comporter 10 à 15 pages de 3 500 signes. Les articles non insérés ne sont pas retournés.

# PRATIQUES DE COMMUNICATION, PRATIQUES DISCURSIVES EN MATERNELLE

## Sommaire

<i>Eléments pour une didactique de la communication orale, écrite</i> par Hélène ROMIAN, Gilbert DUCANCEL .....	3
--	---

### ANCRAGES SÉMIOTIQUES, PRAGMATIQUES

• <i>Dialogues graphiques. Eléments d'observation des pratiques de communication en petite section de maternelle</i> par Maryvonne MASSELOT .....	7
• <i>"On va faire la télé" - La communication en jeu et les enjeux de la communication en grande section de maternelle</i> par Micheline PROUILHAC .....	25

### PROBLÈMES D'INTERLOCUTION, DE DIALOGISME

• <i>Une situation discursive orale : apprendre à parler devant le groupe - classe (2 à 7 ans)</i> par Catherine LE CUNFF et coll. ....	39
• <i>Pour des pratiques dialogiques de lecture et d'écriture en section de grands</i> par Jean-Paul HAMBY .....	55

### CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES DISCURSIVES

• <i>Pour une gestion des micro-discours explicatifs quotidiens (en petite et grande section de maternelle)</i> par Jacques TREIGNIER et coll. ....	71
• <i>Construction du récit en section de petits</i> par Mireille BRIGAUDIOT, Henriette EWALD .....	87
• <i>Produire, écrire des récits merveilleux à 5 ans</i> par Gilbert DUCANCEL .....	97

Résumés des articles .....	111
----------------------------	-----

Notes de lecture, par Hélène ROMIAN .....	115
---	-----

INSTITUTIONAL  
SPECIAL COLLECTION  
UNIVERSITY OF  
SOUTH ALABAMA

# ÉLÉMENTS POUR UNE DIDACTIQUE DE LA COMMUNICATION ORALE, ÉCRITE

Hélène ROMIAN  
Gilbert DUCANCEL

Le rôle décisif de l'école maternelle dans les stratégies sociales de réduction de l'échec scolaire n'est plus à démontrer. Mais, paradoxalement, les recherches en didactique du français langue maternelle ne se sont guère développées à ce niveau, alors même que la maîtrise de la langue est considérée comme un objectif prioritaire. Ces recherches avaient pourtant connu, dans les années 70, des avancées prometteuses (notamment sous l'impulsion de Marguerite Laurent-Delchet, <sup>(1)</sup>). Faut-il mettre ce constat en rapport avec la place réduite que tient en France la didactique de l'oral ? <sup>(2)</sup>. Les problèmes n'en sont pas moins cruciaux.

L'observation de classes de maternelle, le discours que tiennent les maîtres qui y enseignent montrent que la très grande majorité d'entre eux visent certes à favoriser et à développer la communication. Mais il s'agit, le plus souvent, d'une **pédagogie globale** dont les objectifs sont d'abord d'ordre psychologique (expression de soi, socialisation,...). Si les activités mises en place allient fréquemment communication verbale et non-verbale, la spécificité des apprentissages langagiers, et leur articulation avec les apprentissages kinésiques, mimétiques, iconiques... difficiles à appréhender en classe, sont rarement explicitées.

De même, quand on observe des séquences d'enseignement visant des apprentissages langagiers et/ou méta-langagiers spécifiques, - essentiellement dans la seconde moitié du cursus de l'école maternelle -, ces apprentissages concernent avant tout le système-langue : extension du champ lexical ayant trait à tel thème, travail du fonctionnement de structures syntaxiques mal maîtrisées par les élèves, comparaisons méta-codiques entre l'oral et l'écrit...

Il est donc nécessaire de travailler à **une didactique de la communication orale, écrite à l'école maternelle**. La pédagogie - si bien conçue soit-elle - ne suffit pas à tout. Les apprentissages de l'oral, de l'écrit liés à l'activité langagière, ont à être déglobalisés, spécifiés du point de vue des conditions de la production de cette activité, en d'autres termes, du point de vue pragmatique. La prise de parole par exemple, la gestion du dialogue qui sont le quotidien de la classe devraient et peuvent donner lieu à des apprentissages organisés, progressifs, ciblés sur des compétences langagières définies. Les contenus, la démarche d'enseignement susceptibles de favoriser, stimuler de tels apprentissages sont à construire théoriquement. La didactique de la communication orale, écrite à l'école maternelle n'en est pas pour autant une pure utopie. Des chercheurs, des équipes y travaillent, auxquels le présent numéro de "Repères" donne la parole.

Les recherches présentées proviennent de différents lieux institutionnels : INRP, Universités, Ecoles Normales, Circonscriptions. Elles réfèrent également à différents cadres théoriques, que les auteurs présentent. Au-delà de cette diversité, deux points communs émergent. Les référents théoriques ont trait aux pratiques de communication sociale, à l'activité de discours et aux configurations discursives. Par ailleurs, ces référents théoriques ne sont pas pris en compte tels quels. Ils sont, à des

degrés divers, et selon des itinéraires divers "traités" d'un point de vue didactique, en fonction des problèmes d'enseignement posés, des apprentissages visés. Par là, ils sont à la fois mis à l'épreuve d'activités de classe et transformés.

Le dossier que nous avons constitué répond à **trois visées, d'ordre didactique** : inscrire les apprentissages langagiers à l'école maternelle dans la fonction sémiotique, les "ancrer" dans une problématique sémio-pragmatique ; déglobaliser ces apprentissages par référence à des compétences d'interlocution, comme la prise de parole dans des situations données ; construire les bases de compétences discursives reconnues à l'école maternelle (narratif...) ou moins reconnues (explicatif...).

Notre dossier s'ouvre sur les **ancrages sémio-pragmatiques de l'interlocution et des pratiques discursives**. C'est reposer la question - première - des rapports que peuvent entretenir à l'école maternelle, les apprentissages langagiers et les apprentissages relevant d'autres modes de communication, de représentation (si tant est que l'on considère l'oral, l'écrit comme un cas de figure, dans le cadre de la fonction sémiotique) <sup>(3)</sup>.

Les observations que Maryvonne MASSELOT rapporte, sur des "dialogues" graphiques entre enfants de 2 ans, paraissent à première vue fort loin de nos préoccupations didactiques. En fait, elles confirment l'importance d'une prise en compte du dialogisme, des interactions communicationnelles, comme données fondamentales de la construction des conduites sémiotiques en général et verbales en particulier. Même à 2 ans, âge réputé "égocentrique". Mais encore faut-il que des situations d'interlocution existent : des pairs ayant à confronter, sur un objet partagé, leurs expériences et leurs modes de réponse à la situation. Il est particulièrement intéressant de pouvoir observer à cet égard, le passage de la communication à la métacommunication, et d'interroger le rôle du verbal dans ce passage, à un moment où va se clore l'échange.

L'article de Micheline PROUILHAC saisit cette inscription du verbal dans des conduites sémiotiques avec des enfants plus âgés, regardant ou simulant des discours télévisuels pour essayer d'en élucider les enjeux : la métacommunication ici, ne sert pas comme régulateur spontané d'échanges en cours, mais comme analyseur d'échanges et par conséquent comme régulateur potentiel. Opération didactique qui serait probablement vouée à l'échec si elle ne reposait sur une pratique expérientielle de la métacommunication. Ainsi s'amorcent des planifications langagières sur lesquelles se joueront des mises en mots diversifiées selon les types d'enjeux repérés/choisis par les enfants (fait-divers, publicité, annonces...). L'hypothèse selon laquelle une clarification des enjeux discursifs améliore à la fois leurs capacités métacommunicationnelles et leurs conduites discursives se vérifie globalement pour une bonne partie des enfants dans la production ultérieure d'un "reportage" vidéo pour les parents sur la classe de mer.

Le second volet de notre dossier éclaire le concept de **compétences de communication verbale** d'un point de vue théorique, dans une **perspective dialogique**, et montre des classes fonctionnant selon des principes didactiques qui intègrent ce point de vue, et mettent « l'interlocution » au cœur des activités langagières

(qu'il s'agisse d'échanges effectifs en classe ou des représentations présentes dans «l'horizon des enfants»).

Catherine LE CUNFF présente les résultats provisoires d'une recherche qui traite didactiquement des situations d'interlocution nées de la vie de la classe, de l'école (par exemple, les réunions de conseil coopératif). Le travail pratique et théorique sur des situations de ce type permet de repérer leurs composantes didactiques, en particulier la prise de parole qui pose d'importants problèmes d'apprentissage, d'enseignement.

Le transfert aux enfants de "parcelles" du rôle assumé habituellement par l'adulte dans les échanges permet un progrès évaluable et une diversification de leurs compétences discursives, d'autant plus que ce transfert se situe dans la "zone proximale" <sup>(4)</sup> de leur développement langagier et que l'enseignement favorise les décentrations et l'explicitation des situations, des dysfonctionnements, etc.

Jean-Paul HAMBY présente une recherche qui procède d'une utilisation de concepts issus de Bakhtine (le dialogisme comme principe d'interactivité, d'intertextualité, fondant des genres de discours). Ces concepts servent d'une part à comprendre la nature des obstacles didactiques à la "construction du sens" en lecture/production d'écrits. D'autre part, ils servent à justifier théoriquement, et surtout à engendrer la mise en oeuvre, en classe, d'activités langagières porteuses de signification pour les enfants par cela même qu'elles procèdent de/appellent une "sphère concrète de l'échange verbal" et qu'elles s'actualisent en "genres du discours" qui organisent la parole tout en l'inscrivant dans "un horizon d'attente" commun aux (inter)locuteurs.

Enfin, le troisième volet de notre dossier propose des objectifs, des activités d'enseignement visant l'**apprentissage de compétences discursives ciblées**, en l'occurrence d'ordre **narratif, explicatif**.

La recherche présentée par Jacques TREIGNIER se situe à l'interférence des questions d'interlocution posées par Catherine LE CUNFF à propos de discours argumentatifs et par Jean-Paul HAMBY en général. Ciblée sur l'enseignement/apprentissage des micro-discours explicatifs dans la vie de la classe, elle met l'accent sur l'analyse des obstacles didactiques auxquels se heurtent les élèves en position explicative lorsque le maître occulte l'émergence des problèmes d'interlocution et de cognition qui engendrent la "boucle explicative". Le traitement didactique des deux types de conflits observables paraît, de ce point de vue, central : conflits socio-pragmatiques dans l'interlocution, conflits socio-cognitifs du domaine de l'intellection.

Si Catherine LE CUNFF et son équipe visent une didactique de l'oral dans l'oral et pour l'oral, Mireille BRIGAUDIOT et Henriette EWALD, travaillent l'interaction oral-écrit, en ciblant sur la compétence textuelle du récit. La fréquentation active du récit écrit qu'elles travaillent avec des tout petits (2-4 ans) se trouve facilitée par la narration orale d'expériences vécues faite par la maîtresse. La ritualisation des situations, impliquant notamment la désignation des actes de langage (dire, raconter, lire) par la maîtresse, aiderait la construction du récit, de la narration comme objets de connaissance. L'évaluation témoigne d'une motivation forte des enfants pour les écrits de la bibliothèque et de connaissances en germe sur les relations oral/écrit.

Gilbert DUCANCEL et son équipe ont mené une recherche sur la production, l'écriture d'un type de récits, les récits merveilleux, par des enfants de 5 ans. Ils ont étudié l'effet d'interventions didactiques différentes sur les performances et les

connaissances des élèves. Il en ressort que, quelles que soient ces interventions, les élèves réfèrent de manière largement routinière à l'univers du merveilleux. Par contre, quand les élèves disposent de méta-connaissances étendues ayant trait à la structuration des récits, le rappel de celles-ci facilite une orientation stratégique rapide et précise, sans suffire, cependant, à une première production complète, réussie. Enfin, ces élèves sont capables de mener à bien la réalisation matérielle, graphique de leur texte si l'enseignant met en place des facilitations procédurales et les aide à gérer de manière réflexive les composantes de cette tâche complexe.

On ne saurait ici conclure : ce serait pour le moins prématuré. A l'évidence, notre dossier ne se veut pas exhaustif. Ses limites sont celles de l'information disponible sur les recherches en cours.

Toute information complémentaire, toute proposition d'article sur le thème de ce numéro seront les bienvenues.

### NOTES

- 1) Citons entre autres :

. *Langage : langue parlée - langue écrite et créativité à l'école maternelle (unité de recherche pré-élémentaire)*, dans "Recherches Pédagogiques" n° 65. Paris, INRDP (1974)

. ROMIAN H., SUBLET F., LASSALASP. et coll. (1982). *Poésie pour tous*. Coll. INRP. Paris, Nathan (qui présente de nombreuses séquences de classe en maternelle).

. ROMIAN H., CHARMEUX E., DUCANCEL G. et coll. (1986). *LectureS/EcritureS en Section des Grands, CP, CE1*. Coll. INRP. Paris, Nathan

- 2) Citons cependant :

. ROMIAN H., KERLOC'H J.P., BRUNNER C., FABRES., (1986). *Et l'oral alors ?* Coll. INRP. Paris, Nathan.

- 3) Citons ici, parmi les travaux de l'un des rares groupes (dit Groupe Sémiotiques - INRP) qui s'est intéressé à l'aspect didactique de ces relations :

. ROMIAN H., YZIQUEL M. (1988). *Enseigner le Français à l'ère des médias*. Coll. INRP. Paris, Nathan

. *Repères* n° 74 : "Langue, images et sons en classe"

. *Repères* n° 68 : "Les Dits de l'image". Apprendre à construire du sens à partir de messages associant la langue et l'image"

. *Repères* n° 64 : "Images et langages. Quels savoirs ?"

(mais l'utilisation de tels travaux en maternelle reste largement ouverte, comme le montrent ici-même les articles de Maryvonne MASSELOT et Micheline PROUILHAC, membres du Groupe "Sémiotiques").

- 4) VYGOTSKI L.S. (1985). *Pensée et langage* . trad. fse. Paris, Editions Sociales.

# DIALOGUES GRAPHIQUES

## Eléments d'observation des pratiques de communication en petite section de Maternelle

Maryvonne MASSELOT-GIRARD  
Université de Franche-Comté

Sous l'aspect paradoxal que revêt, au regard des habitudes communes l'attelage syntagmatique/dialogue/ et /graphique/ se cachent une série d'interrogations nées de la confrontation entre des observations de classe, la progression d'une recherche et des écrits de référence - en l'occurrence les travaux de Francis Jacques (1979) et ceux de Jacques Corraze (1980).

Repérer, chez de très jeunes enfants entrés à l'Ecole Maternelle le jour de leurs deux ans (après gardiennage exclusivement en crèche) des modalités de communication, revient, en premier lieu à balayer quelques croyances, fortement ancrées chez les adultes. Il faut en particulier poser que la communication peut passer par des manifestations non linguistiques ; que leur repérage et leur étude fondent toute pédagogie de la communication.

### 1 - LE DIALOGISME COMME "COMMUNAUTÉ LANGAGIÈRE DE COMMUNICATION"

#### 1.1. Le contexte théorique

Dans la mise en oeuvre de tout dialogue, F. Jacques repère une phase dite "exploratrice" où se conquiert une "expérience commune". C'est sur cette base que se conquièrent l'individuation - en termes de "singulier"- et l'identification - en termes de propriétés "générales".

Les observations décrites ici n'avaient pas originellement pour fonction d'éclairer ce cheminement. Il se trouve que c'est en les décrivant et en les analysant que sont apparues des stratégies d'interactions non-verbales dont la progression correspond au monde des Dialogiques :

- alternance d'actes visant à établir des règles et à déterminer un univers de co-référence,
- nature cyclique donc close de ce jeu de stratégies,
- "maîtrise de l'image commune des modalités d'expression",
- "vérification" de l'énoncé comme terme mis à l'échange verbal (ou non-verbal).

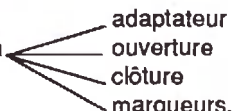
D'où l'hypothèse d'un espace logique d'interlocution dont les répliques pourraient être non verbales chez de très jeunes enfants.

Cette hypothèse confortée par les analyses de J. Corraze sur la communication non-verbale se trouve explicitée par les catégories descriptives (et non logiques cette fois) que propose l'éthologie: les "traces" syntaxiques et stylistiques, dont F. Jacques dit qu'elles sont les lieux de l'interaction, sont à repérer pour leur fonction de marqueur; bien que cyclique, la dialogie s'ouvre et se clôt, donnant ainsi à repérer

une phase d'**ouverture** amorcée par une phase d'adaptation (dont le marqueur sera nommé **adaptateur**), la phase de clôture ayant aussi valeur de vérification de l'énoncé.

Figures d'école, identifiables dans le linguistique, plus labiles dès qu'il s'agit de constituer en actes sémiologiques des productions non-verbales.

Toute la problématique est alors de constituer des outils d'analyse permettant de repérer:

- la structure de la communication 
  - adaptateur
  - ouverture
  - clôture
  - marqueurs,
- la nature codique des marqueurs repérés,
- l'univers d'interlocution produit par l'activité dialogique.

## 1.2. Conditions de l'observation

Les observations décrites ci-dessous sont extraites d'une longue série de séquences en petite section d'Ecole Maternelle, visant à étudier les interférences et les combinaisons entre outils et codes mis à la disposition des enfants. C'est à l'occasion de cette étude qu'ont été repérées les séquences dialogiques analysées isolément.

L'ensemble des composantes matérielles se répartit en papier (papier blanc, papier quadrillé), dessins, crayons (couleurs ou feutres), peinture (au doigt ou au pinceau) sur un plan horizontal ou vertical (sur un mur ou sur une table). Pour la classification des observations, chaque séquence est donc codée selon un sigle qui permet la comparaison.

La séquence 1 appartient à l'ensemble

**PBPM** : Peinture sur feuille **B**lanche au **P**inceau sur le **M**ur, tandis que la séquence 2 appartient à l'ensemble

**DBFT** : Dessin sur feuille **B**lanche aux crayons **F**eutres sur **T**able.

Elles n'ont donc qu'une composante commune, celle du papier blanc (qui en l'occurrence n'est pas pertinente).

## 1.3. La méthodologie et ses outils

Trois types de grilles permettent de mettre en évidence les stratégies de communication du jeune enfant :

**le conducteur**, fiche de déroulement chronologique similaire des conducteurs utilisés à la radio ou la télévision,

**les grilles de synthèse** qui rassemblent les mêmes faits selon un classement: manipulation du matériel graphique, communication (linguistique ou non), canal, partenaire allocutaire, posture par rapport au matériel,

**les sémiographes** qui constituent l'outil d'analyse mis au point pour ce type d'observations, initialement à l'usage des étudiants. L'observateur non averti (comme le sont nos étudiants quand ils entrent dans une petite section, en seconde année de DEUG ou les maîtres en formation initiale) prend pour une cohabitation pacifique, ou

pour une activité solitaire, des manifestations et des manipulations qui recouvrent en réalité des interactions et constituent des dialogues structurés et quasi ritualisés. Le sémiographe sera donc constitué sur les catégories dialogiques décrites ci-dessus.

## 2 - DESCRIPTION DES SÉQUENCES

### 2.1. Séquence I. Peinture au mur sur feuille blanche

- a - D. ouvre et ferme les pots de peinture.
- b - R. cesse de peindre, tourne la tête vers la droite (45°) et regarde vers la droite en direction de D.
- c - R. se retourne vers les pots, plonge son pinceau dans la peinture rouge tête inclinée (15°) vers l'épaule gauche, regarde vers le pot.
- d - D. se tourne (45°) vers la gauche faisant face à R. et plonge à son tour le pinceau dans la peinture rouge. R. se tourne vers sa feuille.
- e - D. se dirige vers R., passe son bras droit tenant le pinceau derrière les épaules de R. qui peint de la main droite de façon à peindre à côté de lui, légèrement plus bas à gauche. R. ne proteste pas et continue à dessiner.
- f - D. se tourne vers les pots, pose son pinceau et me montre ses mains.

Avant d'analyser cette séquence, quelques remarques s'imposent: la monochromie rouge du dessin de R. s'oppose à la polychromie jaune et noire de celui de D\*. Ce n'est donc pas pour son usage personnel qu'il a utilisé le rouge, mais uniquement pour R. au dessin duquel il a apposé sa griffe, sans protestation de R. Cette acceptation de R. a une double valeur :

- **sur le plan relationnel**, elle est la preuve du succès de D.: R. accepte l'intervention de D. sur son dessin, elle lui semble congruente avec son propre projet,
- **sur le plan de la communication**, l'acceptation de R. signifie que l'intervention de D. s'inscrit dans l'échange précédent. Sous quelle forme? Y a-t-il eu appel à l'aide? Dans cette hypothèse, un marqueur (échange visuel sans doute) serait décelable en c. Or R. a cessé de regarder D. Y a-t-il eu invite? Entre les micro-séquences b et c, il y a eu ouverture de la communication par la position de la tête (inclinaison d'apaisement et/ou séduction) et le regard dont ELLSWORTH dit qu'il "implique qu'une relation sociale cherche à s'établir (...) dont la singularité dépend des autres éléments." R. a donc instauré avec D. une communication non verbale, dont le lieu a été "le pot de peinture rouge" et D. a partagé son univers d'interlocution. Communication parfaitement réussie, échange clair. Il reste à cerner un dernier paramètre: quel est le signal produit par D. pour signaler à R. le thème de sa quête?

L'acceptation par R. de l'intervention de D. est donc infiniment plus importante sur le plan de la communication que sur le plan affectif. Il conviendra d'y revenir par comparaison avec la seconde séquence.

\* Les photographies originales correspondantes, en couleurs, le montrent plus clairement, à l'évidence, que leur reproduction (voir annexe)

## 2.2. Séquence 2. Feutre sur feuille blanche

- a - G. met les feutres dans l'étui, le vide sur la table (bruit) puis recommence.
- b - R. pose le crayon jaune, tourne la tête vers la droite et regarde les mains de G. qui vide l'étui de feutres.
- c - R. détourne les yeux vers ses propres feutres devant lui et saisit le rouge.
- d - G. prend aussitôt le feutre rouge sans regarder R.
- e - R. occupe le coin droit de sa feuille par trois tracés rouges très séparés.
- f - Dans le même temps, G. occupe le coin droit de sa feuille de tracés plus amples et plus denses que ceux de R.
- g - G. tend sa feuille à l'observateur de la main droite (en gardant le crayon en main) [adonatawa].
- h - R. lève la tête et les yeux vers G., suce son feutre pendant que G. donne sa feuille, baisse la tête et les yeux vers sa feuille et fait une tache rouge dans le coin gauche de la feuille.
- i - R. pose son feutre, lève les yeux vers l'observateur et pousse sa feuille vers lui [tjẽ] dans le même acte de don que G. en g.

Ce second exemple présente avec le premier des similitudes dont l'occurrence n'autorise pas toutefois, en l'absence d'un nombre important d'observations, à constituer des systèmes de signaux ou de comportements. La position de leader dominant de R. (MONTAGNER, 1978), l'utilisation de la couleur rouge, sont à inclure dans un faisceau d'observations dont la nature ne serait plus strictement définie en fonction des actes sémiques. De plus, la séquence se clôt par l'enchaînement sur une séquence très courte incluant l'observateur comme allocutaire. La vérification résolutive de la séquence 2 est donc faite d'une communication interpersonnelle verbalisée enfant/ adulte, qui se développe en deux moments successifs:

G.: 10h. 13' 07 et R.: 10h. 13' 20.

L'enchaînement de ces deux séquences n'est pas seulement chronologique: l'importance de l'imitation comportementale tient au statut privilégié de l'observateur-adulte ; il conviendrait de s'interroger sur le sens de ce "don" du dessin, "captatio benevolentiae" et amorce de communication graphique.

## 3 - STRUCTURE DES SÉQUENCES

Du point de vue de l'utilisation du matériel graphique et des productions codées, cette séquence se résume ainsi :

Chrono.				10h08'		09'		11'		13'		13'07		13'20	
Référence				G	R	G	R	G	R	G	R	G	R	G	R
Manipulation du matériel graphique	sans	m a i n s	dte												
			g												
	avec production graphique	m a i n s	dte												
			g												
		C O U L E U R S	B												
			J												
			M												
			N												
			R												
			Y												
non manipulation															
Type d'activité													part		

### CODAGE GRAPHIQUE

#### Grille de synthèse établie d'après les conducteurs n° 13 et 14

Cette visualisation offre une vue chronologique de la séquence et met en évidence l'alternance des manipulations du matériel graphique, la similarité de comportement entre G. et R. donnant aux manipulations de G. valeur de réponse comportementale.

Comme dans l'observation précédente de peinture au pinceau, la question de l'imitation ne peut être esquivée. Par provision, et afin de cerner clairement notre champ d'investigation, rappelons que les "maniements dialogiques", selon les termes de F. FRANÇOIS (1978) sont pour lui fondamentalement organisés en une "confrontation sur un thème commun des discours et des expériences" (p. 84).

Cette confrontation engendre l'univers dialogique et la communauté de référence nécessaire à la communication. Dans les deux cas examinés ici, l'imitation de G. par R. est l'une des stratégies d'interaction repérables. Les manipulations sont le lieu de la confrontation avec l'autre; confrontation que G. résout en transportant la stratégie dialogique sur le terrain de l'adulte. R. reste alors maître du champ, ce qu'il montre dans la courte micro-séquence de 13 secondes où il continue à dessiner alors que G. est déjà parti, instaurant une posture délibérée et claire de non-inclusion.

Ces remarques portent sur les stratégies formelles de communication interpersonnelle. Mais dans cet exemple, le lieu dialogique signale la stratégie.

## SEMIOGRAPHE n°1

Séquence n°	Structure de la comm.	Signal (canal)	Lieu dialogique	Méta comm.
phase	adapateur ouverture clôture marqueur pause	visuel acoustique gestuel postural tactile proxémique	matériel support enfant de la sit. enfant h. sit. observateur objet hors sit.	
a) Contenu (kinésique) production graphique	D : manip. vide de mat. graphique			
b) R : T + Y ↗				
c) R : manip. de mat. graphique avec projet M + Y → D				
d) 1 D → R				
2 D : manip. de mat. graphique avec projet				
3 R → feuille				
e) 1 D → R B → feuille R				
2 R peint				
f) 1 D ← R manip. de mat. gr. avec projet				
2 D → observateur				autre séquence

Comme dans tout acte sémique, le contenu induit la relation, les marqueurs balisent le comportement ordonné.

La comparaison entre la grille de synthèse et la description de la séquence de communication non-verbale montre que l'univers dialogique qu'instaurent G. et R. a pour centre le matériel graphique et son utilisation. Dès que le lieu de l'échange se déplace vers l'adulte, la communication est rompue. Un autre couple de partenaires se forme: adulte/enfant (G. puis R.), donc un autre réseau.

Il appert que :

Le dialogue entre D. et R. est ponctué par les mouvements des mains et des yeux vers l'autre (que la verbalisation rendrait par le TU).

Le lieu dialogique s'élargit : du questionnement sur l'utilisation du matériel, D. adopte le projet de R. et va jusqu'à peindre sur sa feuille.

Ce moment a une importance remarquable : D. indique ainsi à R. la pertinence de sa réponse graphique ("tu as raison de me suggérer de peindre en rouge"). Dans cette perspective, l'imitation est une réponse comportementale et graphique qui "parle sur" la relation instaurée entre D. et R. Dans cette séquence, le passage à la communication sur un énoncé antérieur marque aussi l'aboutissement de l'échange et sa rupture : on risquera, pour désigner cette stratégie, le terme de "métacommunication".

Si l'échange est ponctué par des marqueurs de type visuel et postural essentiellement, il est instauré par des manipulations "vides" qui constituent des signaux acoustiques (bruits du matériel manipulé).

Communication interpersonnelle  
non-verbale (n° 13 et 14)

SEMIOTRAPHIE n°2

micro séquence	phase	Séquence n°	Structure de la comm.				Signal (canal)				Lieu dialogique				Méta comm.				
Contenu (kinésique) production graphique			adaptateur	ouverture	clôture	marqueur	pause	visuel	acoustique	gestuel	postural	tactile	proxémique	matériel	support	enfant de la sit	enfant h. sit	observateur	objet hors sit
a)		G : manipulation Ø du mat. graph.																	
b)		R : T + Y → G																	
c)		R Y → crayons + manip avec projet																	
d)		G manip. avec projet Y → crayon																	
e)		R manip. avec production																	
f)		G manip. avec production																	
g)		G → observateur et parle																	
h)	1	R : T + Y → G																	
	2	R : T + Y → feuille																	
	3	R . prod. graphique																	
i)		R . manip. Ø → observateur + T + Y																	

T : Tête ; Y : Yeux.

### 3.2. Sémiographe de la séquence 2

Lors de la description de cette séquence était apparue une scission à partir de la micro-séquence **g**, amorce d'un échange verbalisé enfant/ adulte. L'échange non-verbal entre G. et R. se termine là (G. part) et les micro-séquences **h** et **i** laissent en présence R. et l'observateur que G. a inclus en même temps qu'il rompait la communication avec R.; déroulement comparable à celui de la séquence **l**, où l'intégration de l'observateur coïncide avec la fin de l'échange. Mais de plus, la présence de l'adulte et son insertion dans le réseau est marquée par un changement codique : les verbalisations apparaissent quand l'enfant s'adresse à l'adulte, et le code kinésique n'est plus alors le code de la communication ; il fonctionne en paraverbal, selon un statut secondaire, en fonction déictique. Le sémiographe sera constitué sur les seuls échanges entre enfants.

- Comme dans le sémiographe précédent,
  - la manipulation du matériel -----> adaptateur
  - entendue par l'autre partenaire -----> réception d'un signal acoustique
  - déclenche une modification -----> posturale et visuelle
  - qui permet le contact et l'ouverture de la communication.
- De même, la clôture de la communication est précédée d'une modification posturale, gestuelle et visuelle adressée à l'observateur.
- Le lieu dialogique, inhérent à la situation d'observation va du matériel, à son utilisation sur le support graphique, instaurant ainsi une relation métacodique rarement signalée par les observations psychologiques.

Sans pouvoir prétendre à la constitution d'un modèle, il est cependant évident que les caractéristiques communes aux deux sémiographes permettent au moins de formuler des hypothèses de modèles.

- Dans les deux cas, le partenaire A. qui a **provoqué** la communication ne l'a pas ouverte, mais prend l'initiative de la clôture de séquence.
- La prédominance de signaux visuels, gestuels posturaux et proxémiques semble socialement structurée de façon comparable aux modèles adultes. Le faible rendement du canal tactile, constaté dans les relations adultes hors des rituels de rencontre, est en contradiction avec certaines affirmations éthologiques (CORRAZE, 1980, p. 160), selon lesquelles l'enfant est fortement impliqué dans une relation de communication tactile dans son jeune âge.

Cette opposition se justifie pleinement :

- En premier lieu, l'observation ne fait pas la différence entre l'émission et la réception du signal. Les situations sont celles de relations enfant/adulte fortement marquées affectivement dans lesquelles l'enfant est **majoritairement récepteur** (TREVARTHEN, HUBLEY et SHEERAN, 1979, p. 48).

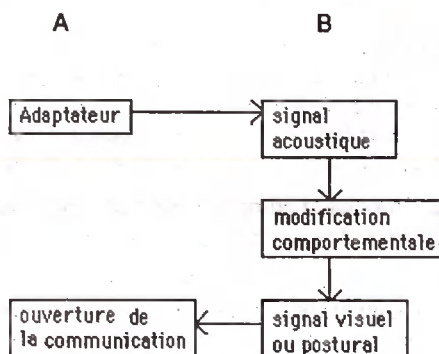
- Ensuite, la situation décrite ici est celle d'une **"communication entre pairs"** (MASSELOT-GIRARD, 1977, p. 135), du type le moins fréquent en situation scolaire mais le plus répandu dans la vie quotidienne (et donc à promouvoir dans le cadre d'une pédagogie de la communication).

Les sémiographes rendent compte du fonctionnement de la communication du double point de vue émission/réception.

#### 4 - DES SÉMOGRAPHES AUX HYPOTHÈSES DE MODÈLES

La régularité des successions comportementales dans les deux séquences étudiées permet de modaliser deux hypothèses.

##### 4.1. L'ouverture de l'échange non-verbal



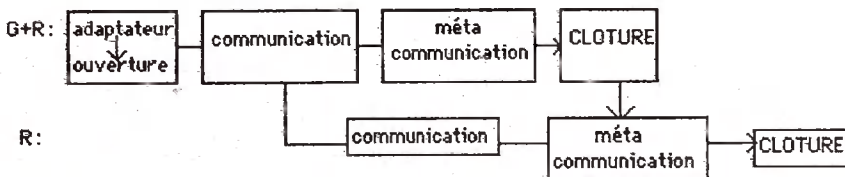
L'adaptateur est comparable aux comportements gestuels culturellement et socialement ritualisés qui ouvrent les dialogues, tels que les saluts (gestuels et verbaux), l'interpellation (acoustique, tactile, proxémique, gestuelle, posturale). C'est ainsi qu'il est reçu par B., puisqu'il entraîne une modification comportementale de sa part. Cependant, s'il constitue un marqueur d'appel (au même titre que le regard, par exemple dans les communications verbales adultes), il ne constitue pas le marqueur d'ouverture. De nombreux exemples dans nos observations montrent que l'adaptateur émis par A. doit être reçu par B. comme marqueur d'appel. B. le montre en répondant par un marqueur d'ouverture qui est le plus souvent le regard. Certaines manipulations "vides" de A. ne sont jamais érigées en adaptateurs dès lors que B. ne les interprète pas. Donc si l'on peut avancer que l'ouverture d'un dialogue non-verbal est dans ce corpus liée à la présence d'un adaptateur, la réciproque est fausse.

#### 4.2. Déroulement et clôture de l'échange non-verbal

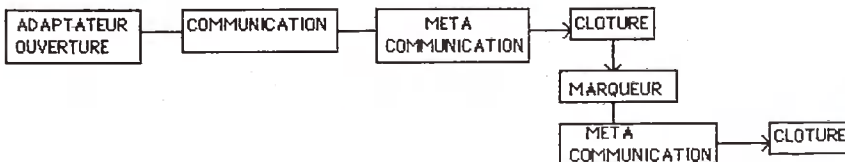
La clôture de séquence est, dans les deux cas, le fait du partenaire A. Elle intervient immédiatement après le passage à une relation métacodique, vérifiant par là la pertinence des hypothèses sur le lieu dialogique: inscrite dans une situation de maniement codique, la séquence dialogique a pour thème la problématique commune: forme et substance codique (ce qui se retrouve dans les échanges avec l'adulte). Dès qu'une réponse lui est apportée (en l'occurrence par le maniement du code), le dialogue est rompu. Ce qui conduit au schéma suivant:



Dans cette hypothèse, le comportement de R. dans la séquence 2 s'explique: sa manipulation graphique dure plus longtemps et le passage à la métacommunication est effectué plus tard, quand le dialogue verbal G./adulte tient lieu d'adaptateur 2, d'où un léger déphasage entre G. et R. que R. se hâte de gommer par l'imitation de G. (don du dessin).



Ce schéma illustre le déroulement chronologique. Du point de vue structurel, on peut supposer que l'acte de clôture de G. joue pour R. le rôle d'un marqueur interne, qui l'engage dans un monologue signalé par la pause très courte en h; le schéma général intégrerait alors une structure seconde.



Il demeure que cette structuration est étroitement liée au code graphique. Il serait intéressant d'examiner, d'après les outils ci-dessus, d'autres dialogues pour décider de la présence ou de l'absence d'une corrélation entre la structure de l'échange, le lieu dialogique et le fonctionnement codique.

## 5 - PISTES D'INNOVATION

L'étude de dialogues diversifiés aurait pour objectif non seulement de mieux connaître les modalités des interactions verbales et non-verbales du jeune enfant mais aussi de vérifier si une "compétence dialogique verbale" se développerait sur la base d'autres interactions ou en indépendance.

Sur le plan des pratiques pédagogiques surtout, ces observations ont une valeur heuristique.

Elles montrent que l'enfant de deux ans a une "compétence dialogique" qu'il expérimente avec confiance.

Il convient donc d'instaurer dans la classe des situations variées susceptibles d'amener les élèves à multiplier les interactions dans leur diversité. C'est là un enjeu de socialisation de la plus haute importance. Selon la formule célèbre "Pierre ne communique pas avec Marie, il est, avec elle, engagé dans un processus interactif".

F. Jacques explicite cet enjeu par trois mots-clés : **réciprocité, complémentarité, communauté.**

On a compris que la parole heureuse échangée entre le moi et le toi est la matrice d'une relation de mutualité. Cette relation complexe enferme une relation de réciprocité selon l'égalité consentie entre des interlocuteurs. La répartition des rôles s'opère entre partenaires en relation de complémentarité. Le moi et le toi sont alors mutuellement associés à l'intérieur d'une communauté de communication.

Plus prosaïquement sans doute, ces observations confirment les acquis d'autres recherches : comme les pratiques lecturelles se construisent et se nourrissent de la lecture-production de messages pluricodiques et en particulier iconiques, il est fortement probable que les pratiques langagières se développent et se structurent dans des situations de communication duelles, entre enfants, sans logocentrisme ni exclusive.

Propositions un peu déstabilisantes pour les maîtres puisqu'elles supposent des activités "aménagées" mais non structurées par l'organisation magistrale. Il faut faire le pari que ces séquences doivent exister pour elles-mêmes sans préoccupation d'évaluation immédiate.

Enfin, ces conclusions confirment une constatation déjà ancienne : les avantages de l'observation par un tiers permettent de mettre en lumière des faits que la pratique en situation ne permet pas d'objectiviser. Par une analyse précise bien que

restreinte (ou "parce que" restreinte) il est possible à la fois de faire progresser la connaissance de l'enfant en situation dialogique mais aussi d'ébranler les représentations mentales des adultes.











# "ON VA FAIRE LA TÉLÉ"

## La communication en jeu et les enjeux de la communication en grande section de maternelle

Micheline PROUILHAC  
Ecole Normale de LIMOGES

L'équipe de recherche de l'École Normale de Limoges constituée dans des classes maternelles se situe dans le prolongement des travaux du Groupe "Sémiotiques" de l'INRP dont elle se réapproprie la problématique, qui portait sur les relations entre apprentissages sémiotiques en général et apprentissages langagiers (oral/écrit) en particulier (Yziquel, 1989). Elle y intègre notamment un certain nombre de travaux de linguistique sociale.

Ainsi, l'équipe retrouve la définition du langage que se donnait initialement le Groupe "Sémiotique": "Définir le langage comme l'émergence de la fonction sémiotique amène à considérer les pratiques, non en termes linguistiques, mais en termes d'interaction entre les pratiques linguistiques des maîtres et des élèves (ensemble I) et toutes les pratiques de communication rencontrées par les uns comme par les autres hors et dans la classe (ensemble II). (M.MASSELOT-1984). Mais l'équipe prend également en compte les recherches concernant l'énonciation, les types de discours et leur construction, la pragmatique : le langage fonctionne différemment selon qui parle ? A qui ? Pour quoi ? Il ne s'agit pas seulement d'une variation situationnelle mais aussi sociale et individuelle.

En effet, "l'intéressant est d'observer la capacité de tout individu à analyser les composantes d'une situation d'échange et à utiliser les moyens langagiers dont il dispose pour y faire face au mieux. Et, contrairement à ce qu'on croit, l'enfant n'en manque pas". (R.LEGRAND-GELBER-1989). Les maîtresses de maternelle partagent l'idée que les apprentissages vont de la communication à la langue et non l'inverse, contrairement à des pratiques pédagogiques très répandues, voire dominantes : "le tryptique: correction morphologique, richesse lexicale, complexité syntaxique auquel on se réfère encore souvent fait fi des compétences communicationnelles et conversationnelles dont la maîtrise s'acquiert bien avant la possession de cet ensemble élaboré de la langue". (R. LEGRAND-GELBER-1989).

Comme le souligne J.S. BRUNER (1977), le langage n'est qu'une extension spécialisée des échanges interactionnels qui, en se systématisant, construisent les processus de représentation, donc les processus sémiotiques.

### 1 - VERS UNE APPROCHE PRAGMATIQUE DES DISCOURS TÉLÉVISUELS

#### 1.1 Du texte à la production du texte

L'une des classes de l'Ecole Maternelle Annexe de l'Ecole Normale de Limoges centre plus spécifiquement son travail sur une pratique de communication largement

partagée socialement par tous les enfants mais néanmoins assez peu prise en compte par l'école : les discours télévisuels.

La première étape de la recherche (M. PROUILHAC-1986 et 1988), centrée sur les messages dans lesquels interfèrent plusieurs codes (images/textes, comme c'était le cas dans l'emballage ou l'affiche publicitaire; images/oral/musique/écrit, comme dans le spot publicitaire), avait focalisé d'une part sur le texte et les relations codiques qui s'y jouent, d'autre part sur la manière dont les enfants en parlent : identifient-ils les objets à lire et quels indices de reconnaissance utilisent-ils ? Comment explicitent-ils les relations entre les différents codes dans les messages qu'ils rencontrent ? Bref, nous insistions pour souligner que, dans la perspective qui était la nôtre, ces "messages pluricodés", très omniprésents dans le monde social contemporain, n'étaient pas des auxiliaires, des supports ou des aides pour faire parler les enfants à propos de... mais étaient constitués en objets d'étude développant les capacités langagières des enfants par des jeux de transcodage, et leur capacité métalangagières par la verbalisation des éléments analysés.

Si l'équipe garde les mêmes objets d'étude, un glissement s'opère du texte au discours. Désormais, c'est surtout le langage en tant qu'acte et en tant qu'effet dans un système d'interactions entre les discours, de l'école et hors de l'école, et les capacités langagières, métalangagières, sémiotiques et sémiologiques des enfants, qui nous préoccupe. Schématiquement, nous pourrions dire que les travaux de l'équipe ont glissé d'une sémiotique (en tant qu'étude des modes de fonctionnement d'un système de signes donné) à la sémiologie (en tant qu'étude d'un système de signes en corrélation avec la vie sociale).

La problématique initiale de l'équipe était donc de repérer les différents éléments codiques qui interféraient dans les messages pluricodés, leur relation inter-codique dans l'élaboration de la signification. Si cette préoccupation demeure en particulier avec les petits de la maternelle, la nouvelle problématique avec les grands est orientée vers des aspects pragmatiques : qui parle ? À qui ? Pour parler de quoi ? Et particulièrement pour quoi faire ? La raison de ce déplacement est essentiellement d'ordre pédagogique : le travail sur de vrais objets à lire ou à produire conduit nécessairement, dans une pédagogie de projet, à se poser des questions sur : "À quoi ça sert la publicité ?" / "C'est pour quoi faire la météo ? Les infos ?" / "Qui parle ? À qui ? derrière les affiches ou l'écran de télévision". Les maîtresses, comme les élèves, sont conduits à déplacer leur intérêt du texte en tant que produit à la production du texte. On s'attache alors aux conditions de la communication, à la situation d'énonciation.

## 1.2. Clarification des enjeux et stratégies discursives

"Toute communication méritant d'être tenue comporte une non-transparence, un décalage, sinon pourquoi parler ? "... Toute communication comporte un enjeu, ne serait-ce que le plaisir ou la nécessité sociale de l'échange. L'enjeu peut concerner des événements extérieurs, une action à construire, une image de soi à défendre, un statut à imposer" (R. LEGRAND-GELBER-1989).

L'équipe partage avec R. LEGRAND-GELBER-(1989) l'idée que "les stratégies mises en place dépendent des enjeux, et ceux-ci découlent des caractéristiques des diverses sphères du social dans lesquels les individus interagissent".

L'activité langagière s'exerce doublement dans la capacité à définir un contenu représenté et la capacité à contrôler et à gérer le déroulement même de l'activité langagière, dans une perspective interactive fondée sur la représentation du destinataire, sur la représentation que le locuteur se fait de lui-même en fonction de celle qu'il se fait du destinataire.

Les projets d'enseignement vont se centrer sur les apprentissages discursifs et plus spécifiquement sur l'enjeu de la communication, l'effet que l'activité langagière est censé produire sur le destinataire comme cible du discours.

L'hypothèse de travail est donc que la clarification des enjeux rejaille sur une meilleure adaptation des stratégies discursives.

### 1.3. Procédures pédagogiques

Les procédures pédagogiques utilisées sont les suivantes :

A partir de leur expérience de téléspectateurs,

- Mettre les enfants en situations d'échanges sociaux, en l'occurrence simulés et ludiques : jouer à faire la télé. (Activités langagières).
- Observer les discours produits spontanément.
- Aider les enfants à analyser dans des discours télévisuels véritables les composantes pragmatiques et à formuler les enjeux de ces différents discours. (Activités métalangagières)
- Faire réinvestir, en situation ludique, les effets de clarification. (Activités langagières)
- Evaluer, si possible, l'amélioration entre les situations de production premières et secondes.

## 2 - "ON VA FAIRE LA TÉLÉ..."

Nous examinerons un projet d'activité, de la classe des grands de Laure BRUGEAUD (Ecole Maternelle Annexe de l'Ecole Normale de Limoges), un exemple de projet ludique : le jeu étant l'espace d'imitation des grands, pourquoi ne pas jouer à parler comme les grandes personnes ou à écrire comme elles ?

### 2.1. Situation de départ

L'année précédente, à la suite de la lecture de l'album "*Le lendemain de Noël*" de JAMES STEVENSON (Ecole des Loisirs-1981), les enfants avaient joué à faire comme Nounours de "*publicités*" (sic) à la TV dans une grande boîte en carton figurant l'écran. Le carton-TV est resté dans la classe, suscitant chez les grands (5 ans à 6 ans) - qui était des moyens de l'année précédente - l'envie de "*faire la Télé*". Les productions spontanées se réduisent à venir derrière le carton dire "*Bonjour*" dans l'écran symbolique, ou à s'y présenter avec une marionnette. Reste la difficulté à faire parler la marionnette, pour dire quoi et comment le dire pour un public ?

## 2.2 Approche des types de discours télévisuels

### 2.2.1. Inventaire des pratiques

La maîtresse tente avec le groupe-classe un inventaire des "émissions" qu'il pratique :

M : *"Qu'est-ce qu'on peut faire quand on vient à la télé ?"*

E : *"Des dessins animés/des films de cow-boys/le journal/une publicité/raconter une histoire".*

Un essai de définition s'avère laborieux.

M : *"Les dessins animés, qu'est-ce que c'est ?"* - seuls les titres sont énumérés.

M : *"Et les films de cow-boys ?"*

E : *"C'est où on voit des cow-boys".*

M : *"Et le journal... qu'est-ce que c'est ?"* - grandes difficultés pour répondre; la maîtresse doit modifier sa question.

M : *"Pourquoi voulez-vous faire le journal ?"*

E : *"Parce que mon papa le regarde toujours."*

Les enfants ont pu citer des genres d'émissions de TV mais n'ont pas été capables de les définir à partir de critères objectifs (la publicité : *"parce que j'aime bien ça"*; une histoire *"parce que les marionnettes peuvent raconter une histoire..."*).

La maîtresse décide alors d'amener la classe regarder la "vraie" TV et demande aux enfants de réfléchir à ce qu'ils pourraient eux-mêmes produire dans leur écran symbolique, ceci dans le but de leur faire percevoir implicitement des traits pertinents d'un type de discours.

### 2.2.2. Les discours "réels" de la TV

Avant d'aller voir de vraies émissions de télévision dans la salle audiovisuelle de l'école, les enfants reçoivent une consigne précise : *"Regarder la TV en essayant de comprendre qui parle ? A qui il(s) parle(nt) ? Ce qu'il(s) di(sen)t ? Pourquoi ?"*.

Le groupe-classe cherche à identifier en situation réelle (il est 16h), sur les différentes chaînes, les différentes émissions : feuilleton américain; documentaire de Paul-Emile Victor, information (flash-info), jeu (*"chercher la France"*), publicités, émission de Dorothée. La maîtresse questionne systématiquement après chaque séquence visionnée : *"Pourquoi parlent-ils ?"*. Les réponses les plus fréquentes sont : *"Pour expliquer... Pour savoir... Pour faire rire... Pour regarder quand on ne sait pas quoi faire (Dorothée)"* *"Pour y aller, parce que c'est bien, pour faire rêver (P.E. Victor)."*

Les enfants distinguent le rôle de l'énonciateur de celui du destinataire, le rôle de la "voix off" - celui qui explique (dans le jeu), celui qui raconte (dans le documentaire).

### 2.2.3. Des discours "fictifs" aux enjeux bien réels de la maîtresse-speakerline

Pour amener les enfants à produire en simulation des discours diversifiés dont ils perçoivent l'enjeu, la maîtresse entre dans le jeu, passe à son tour derrière le

"carton-TV" et présente à la classe, en situation fictive, des discours dont les enjeux, eux, sont bien réels :

- Présentation des ateliers (contenus, lieux, consignes, etc...).
- Annonce d'un fait-divers qui s'est réellement passé dans la classe (transformation d'un propos d'enfant en discours télévisuel adapté).
- Informations (sorties prévues, visites, apports divers...).
- Publicité (ex. : les gâteaux secs du *"moment du lait"* le matin).

Paradoxalement, le jeu suscite une écoute très attentive des enfants et de meilleures réponses aux consignes, alors que l'adulte-émetteur ne répond pas aux questions du groupe et ne tient pas compte - en apparence - des réactions du public.

### 2.3. Production de messages télévisuels

Dans cette nouvelle phase du travail, les enfants vont passer de la situation de récepteurs à celle de producteurs-émetteurs.

#### 2.3.1. Planification des émissions

S'impose ici la nécessité de préparer les "émissions" en définissant le type d'émission à produire; en choisissant le sujet et en le travaillant.

Pour éviter la centration sur le contenu, le référent, un sujet commun est donné aux différents types d'émission : le choix se porte sur le "chien" (l'arrivée d'un chiot dans une famille, la sortie du film *Benji la Malice*, et le goût de tous pour les animaux, assurent le succès du thème). En conséquence, l'attention réflexive pourra porter sur la gestion du type de discours à produire en fonction de l'effet visé sur un public qu'il faut nécessairement se représenter puisqu'il n'interviendra pas dans ce discours.

Pour aider les enfants, enrichir leur typologie textuelle, un détour est fait par un tri de textes, ayant tous pour sujet "le chien". Des classements très divers, faisant intervenir plusieurs critères, sont retenus par les enfants :

- Critère matériel : papier journal/papier glacé.
- Critère codique : photo/absence de photo.
- Critère de genre : "dessin animé" (pour une bande dessinée), publicité (pour une page publicitaire de CANIGOU).
- Critère de personnage : *"parce que c'est le même chien"*.
- Critère de support d'origine : *"c'est dans TELERAMA que tu l'as trouvé, hein, maîtresse ?"*.

La maîtresse revient alors sur les tris initiaux, en demandant aux enfants de privilégier un seul critère : **la visée du message**. Les enfants explicitent alors, avec une relative aisance l'effet qui est visé dans les différents textes proposés :

*"C'est une pub. pour choisir un chien dans cet album"*. (cf. *Mon chien, mon ami*).

*"Ça, c'est pour acheter un chien, y a le prix !"* (questionnaire de la revue).

*"Ça, c'est pour annoncer un film"* (annonce de *BENJI*).

*"Ça, c'est pour bien s'en occuper... lui faire plaisir... ne pas le laisser trop longtemps tout seul..."* (fiche explicative).

*"Ça, c'est pour savoir quand un chien est malade... c'est le docteur qui l'a écrit"* (fiche technique).

Il est intéressant de noter qu'ils se placent, en énonçant ces enjeux, plus souvent du point de vue du destinataire que du point de vue de l'énonciateur.

Par le langage oral, devenu métalangage, les enfants parviennent à expliciter la fonction discursive des textes proposés. Grâce à la verbalisation, ils deviennent progressivement conscients de l'existence d'enjeux variés.

### 2.3.2. Production des "émissions"

Après avoir sélectionné un des documents sur le chien, chacun recense les éléments du discours qu'il va produire derrière le carton TV (ce qu'il veut dire, en partie fourni par le document, à qui et pour quoi faire ?) qui vont peser sur la planification langagière et la mise en mots au sens où l'entendent Hayes et Flower (1980) : planification qui renvoie à des opérations mentales qui consistent à définir le but du texte (pour qui ? Pour quoi faire ? Quelles représentations je postule chez mon interlocuteur), à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche (parler ou écrire supposent donc toujours une culture préalable), enfin à organiser le texte, et simultanément à recadrer le discours pour le rendre adéquat à l'auditoire (C. GARCIA-DEBANC-1986).

Les enfants ont alors, micro en main (ce qui permettait l'enregistrement), raconté des histoires; donné des conseils pour l'alimentation et les soins à apporter aux chiens; fait une publicité d'aliments, d'accessoires pour chiens, rapporté des faits divers concernant un chien; annoncé le film *BENJI*... produit aussi des bulletins météo n'ayant aucun rapport avec les chiens.

#### Annexe

##### Histoire :

1 *Il était une fois un chien / qui était / au pôle Nord / et / qui voulait avoir chaud // Alors il décida d'aller à la gare // Et puis / z'il prit le train // Et il est arrivé. / Alors il se met sur sa natte / Et puis il voulait un os // Et puis quand il s'est mis sur sa natte / C'était dur dessous / Et puis il enlève sa natte / Et il voit un chien //*

Public : *non, un os ! Un os, des os. C'est tout ?*

*Au revoir.*

2 *Il était une fois un chien / qui était dans le pôle Nord / qui aimerait bien avoir chaud // Alors il vint à la gare / Il prit le train / Là où il y avait écrit / Sur une grande pancarte : Afrique // Et il monta dans le train / Le train parta / Il arrive // Il s'assoit sur sa natte / Il sent quelque chose de dur / Il soulève sa natte / Et il voit un os / Et il le mange //*  
*Au revoir.*

##### Faits divers :

3 *Un chien était mort / Il est mort en 88 / en 1988 / Il est mort à Paris // Une centaine de chiens étaient blessés / On les amène à l'hôpital / On les soigne / On les opère / On leur opère le dos // Le ventre // Les bras //*

Public : *Non ! Les pattes !*

*Et après quand le chien a pus mal / il sort tout content avec son plâtre / Il est tout content / Après il veut s'amuser // Mais non ! il s'amuse pas / Il a un peu trop mal //*  
*Alors il va sur sa / dans sa niche se reposer un peu // Quans il se réveille / Il a très faim // Son maître lui donne à manger / A boire // Quand il a fini il va s'amuser / Partout //*

*Dans les champs / Le jardin...*

*Public : Le poulailler !*

*Au revoir.*

*4 Bonjours Mesdames et Messieurs / Je vais vous faire une émission // Trois chiens ont été morts en 87 à Limoges / Et un chien a été blessé / On l'opère mais le chien a été trop blessé / Et puis ils n'ont rien pu faire // Alors après le lendemain matin / Il a été mort //*

*Au revoir.*

Conseils :

*5 Vous savez que la vie d'un chien / C'est important // Alors il faut en prendre soin de son chien / Il faut lui donner à manger / A boire / Et quand il réclame et qu'il ne faut pas / IL faut pas lui z'en donner // Un os, ça peut faire des trous dans son corps // Faut pas aller dans le froid avec son chien / Sinon i risque d'être très malade / ou.. / Vous et votre chien peut être emporté dans une avalanche // La prochaine fois / Je ferai la toilette des chiens / Et je vous dis à quelle heure c'est / A 17h30 sur la UN //*

Publicité :

*6 Ecoutez comme mon chien tousse // (toux très enrôlée) Tiens / Je vais lui donner FROSTY-CHIEN // Une pastille / Non ! une croquette // On le donne à son chien / On fait bien attention qu'il ne le recrache pas // Regardez comme ça marche / Ecoutez-le maintenant // (abolements vifs) c'est FROSTY-CHIEN // (plus bas) Si vous voulez en acheter / C'est pas du tout cher //*

Annonces :

*7 Je voudrais vous annoncer un film BENJI LA MALICE // Il sort pour les vacances // Si vous allez le voir / Vous pouvez //... (hésitations) / C'est à Limoges //*

*8 Un film passe // Ça s'appelle BENJI // C'est un chien très intelligent // Ça s'appelle les Ecrans / C'est à Limoges // C'est de Walt Disney //*

*9 Regardez comme mon chien a envie de s'amuser // Je vais lui amener des amis / / Si vous voulez acheter des chiens / Téléphonez au 65 / Renobois / Limoges //*

### 3. ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

Nous nous appuyons essentiellement sur le travail de J.P. BRONCKART "Le Fonctionnement des discours" (1985) pour analyser ce travail d'élaboration de discours "télévisuels" en GS de maternelle.

#### 3.1. Rôle du contexte ou comment les enfants traitent les paramètres extra-langagiers avant la mise en texte

L'activité langagière s'articule en effet sur des données extra-langagières qui sont de l'ordre de la représentation, et concernent la zone d'interaction sociale, l'espace-temps de l'acte de production, le but visé.

### 3.1.1. *Quelle est la zone d'interaction sociale dans le jeu ?*

Il s'agit pour des enfants de Grande Section de jouer à *"faire la télé"*, ce qui suppose une certaine représentation de leur part de cet objet de communication médiatique. Leur mise en jeu révèle assez bien, semble-t-il, leur représentation : la TV est pour eux une boîte avec écran derrière laquelle quelqu'un parle : ils prêtent une présence directe à l'Énonciateur qui est *"dans la boîte"*, présence magique - qui peut, peut-être, expliquer une part de la fascination qu'exerce la TV sur les jeunes enfants. Mais il paraît évident pour eux que l'écran n'est *"traversable"* que dans un seul sens : de l'intérieur vers l'extérieur : si les destinataires réagissent, leurs réactions restent sans effet sur l'énonciateur, bien que le public se sente *"vu"* par le speaker.

Le lecteur a sans doute remarqué que les enfants viennent spontanément parler dans la boîte en carton, soit seuls, soit avec une marionnette. Nous pouvons faire l'hypothèse que se conjugue une double expérience de spectateur : expérience extra-scolaire, celle de téléspectateur ; expérience scolaire : celle du castelet de marionnettes. Si la frontière entre discours *"théâtral"* (à la manière de Guignol) et discours *"télévisuel"* est encore floue, un critère au moins les différencie : interactif dans le premier cas, le discours est monologique dans le second. Il ne peut donc y avoir coopération sociale. Si parfois les pseudo-téléspectateurs sont tentés d'intervenir un peu dans le jeu, comme à Guignol, l'énonciateur-speaker refuse toujours l'interaction (parfois en arrêtant brusquement sa prestation : (cf. doc. 1).

La représentation du *"monde de la télé"* détermine donc le jeu en même temps qu'elle est révélée par lui. Quand la maîtresse joue, à la manière des enfants, à la speakerine devant la classe, elle valide et évalue leur représentation. Elle-même a été quelque peu troublée par le poids soudain de ses consignes dès qu'elles étaient formulées derrière l'écran fictif ; elle cumulait, en effet, le double rôle de maîtresse et de speakerine, de l'oeil qui voit sans qu'on puisse s'opposer ; amusée d'abord par l'effet produit, elle a très vite abandonné le jeu quand elle en a saisi le possible effet manipulateur.

### 3.1.2. *Quels sont les paramètres externes de l'acte de production ?*

Outre l'espace et le temps de l'acte de production, c'est plus largement la localisation et le statut des différents co-producteurs (locuteurs et public) qui définissent ces variables contextuelles.

La variable *"espace"* de l'acte de production ludique est complexe : l'espace de l'échange est défini, non par la classe réelle, mais par un espace fictif : la seule existence d'une grande boîte en carton suffit pour que s'effectue ce déplacement symbolique.

- La variable *"temps"* est définie, quant à elle, par le moment de l'échange direct (doublé, il est vrai - mais les enfants n'y sont pas sensibles - par l'enregistrement qui peut permettre l'échange différé).
- L'énonciateur, produit lui-même d'une représentation sociale et d'une auto-représentation, grâce au jeu, vit nettement la mise en évidence du rôle : le *"je-speaker"* ne se confond pas avec le *"je-enfant"* ; le rôle est ici clairement spécifié par un micro bien réel qui donne un statut différent à la parole. Quand l'enfant prend la parole pour annoncer ce qu'il va faire, le *"je"* est celui du jeu.

*"Bonjour Mesdames et Messieurs / Je vais vous faire une émission //* (extrait 4).

*"La prochaine fois, je ferai 'la toilette des chiens' et je vous dis à quelle heure c'est / à 17h30 sur la UN."* (extrait 5).

- Le jeu permet de distinguer les protagonistes réels et les rôles qu'ils assument : il y a "ceux qui parlent" (*"allez, va-s'y ! A toi maintenant"*, incitation des copains à passer derrière l'écran pour parler au micro) et ce "au nom de quoi ils parlent" comme le dit J.M. ADAM (1984).
- Quant aux destinataires, nous l'avons suggéré, la difficulté, dans le jeu de la télé, vient de ce qu'ils sont bien présents dans la salle en tant qu'enfants et qu'il faut les imaginer comme absents en tant que public-télespectateurs. En effet, le plus difficile pour les enfants dans ce jeu semble être la rupture dialogique, de parler sans échange, sans prendre en compte les interventions de l'autre.

En effet, si "parler" implique, normalement

- une **allocation**, c'est-à-dire un "autre" auquel on s'adresse et qui influence donc nécessairement les opérations d'encodage avant même toute intervention active,

- une **interlocution**, c'est-à-dire l'alternance des paroles émetteur/récepteur, tous les actes de langage étant intrinsèquement censés solliciter une réponse

- ou du moins une réaction. Cela valant bien sûr pour les questions, ou les ordres, mais aussi pour des actes moins sollicitateurs en apparence comme l'assertion, que l'absence de tout "accusé de réception" voue à l'échec perlocutoire,

- une **interaction** enfin, c'est-à-dire que, tout au long du déroulement de l'échange, les différents partenaires en présence exercent les uns sur les autres des influences, qu'ils doivent en permanence ajuster leurs comportements respectifs grâce à des mécanismes de régulation et de "synchronisation interactionnelle"; que le discours qui circule (le dialogue) est entièrement construit en commun par les différents interactants qui en assurent conjointement le pilotage et la gestion..." (C. KERBRAT-ORESCCHIONI- 1989),

le cas du jeu télévisuel présente quelques difficultés. L'interlocution est rendue impossible par la fiction elle-même : quand une réaction a lieu (tel est le cas dans le discours 5 : le public intervient pour corriger une erreur du présentateur ou poursuivre une énumération ouverte par ce dernier), au lieu d'être perçue comme "accusé de réception", elle est vécue comme négative ou perturbatrice.

De surcroît, la vraie difficulté du jeu télévisuel réside dans le fait que l'enfant qui parle est privé des interactions des partenaires. Sans ajustement possible avec les autres, le "parleur" est dans une solitude monologique difficile à tenir (voir le malaise de l'adulte quand il parle à un répondeur téléphonique...). Mais c'est précisément à cela que l'intuition pédagogique de la maîtresse a tenté de remédier en préparant préalablement le "scénario" du discours.

### 3.1.3. Quel est le but visé ?

Le but est l'effet spécifique que l'énonciateur entend produire, intentionnellement ou non, sur le public.

Dans le cas présent, les discours produits sont destinés non pas aux petits camarades présents dans la salle, mais à un public de téléspectateurs fictifs tel que les enfants se le représentent en fonction de leur expérience sociale. La maîtresse a délibérément mis l'accent sur les enjeux des discours

- par l'analyse de messages télévisuels véritables (nous avons plus haut souligné l'activité métalangagière des enfants qui explicite oralement les enjeux télévisuels);
- par la production préparée des "émissions", les enfants définissant à priori ce qu'ils veulent faire et pourquoi ils le font.

Les buts poursuivis par les enfants sont de deux types :

- créer un contact en maintenant un espace d'écoute avec le public (cf. histoires, faits-divers);
- agir sur les destinataires en donnant des conseils ou en les incitant à acheter ou aller voir (cf. conseils/publicités/annonces), tout en sachant qu'il s'agit d'enjeux dans un jeu.

### 3.2. Structuration des discours

#### 3.2.1. Ancrage discursif et type de texte

"La notion d'ancrage, empruntée à CULIOLI, désigne la modalité d'articulation du discours à la situation dans laquelle il est produit" (BRONCKART-1985-p.43). Pour essayer de mettre au clair l'ancrage discursif des discours ludiques de la télé, nous allons les comparer aux discours que les mêmes enfants produiront un peu plus tard dans l'année, devant le caméscope, pendant la classe de mer, à destination des parents.

Quand les enfants réaliseront des "émissions", les interlocuteurs (enfants/parents) seront véritablement séparés, le référent (la classe de mer) existera réellement, les discours produits auront des enjeux véritables (rassurer, amuser, informer...) Dans les discours ludiques télévisuels, il y a un "jeu", au sens d'écart, entre l'acte de production et son action sociale. Désimpliqués comme producteurs, les enfants restent néanmoins impliqués en tant qu'acteurs qui peuvent réussir ou non leur prestation devant leur public, lequel est là aussi pour évaluer cette réussite ou cet échec (voir les interventions du public dans les documents, 1, 2, correctives, 3, ironiques).

#### 3.2.2. Les repérages discursifs

Bronckart les définit comme "l'ensemble des opérations qui projettent l'ancrage énonciatif sur l'axe temporel le long duquel se déroule tout discours" (BRONCKART-1985-p. 50).

Dans les discours ludiques des enfants observés, ce repérage se manifeste de deux manières opposées :

- soit par le refus de mises en relation du discours avec l'espace-temps de l'acte de production : "il était une fois" (textes 1 et 2) "en 88, en 1988 "... "en 87" (textes 3 et 4) : ces marqueurs posent une origine temporelle non reliée

au ICI/MAINTENANT de l'énonciation. ; à partir de cette origine temporelle posée, la successivité des faits peut s'organiser par un repérage projeté dans le texte : *"alors, après le lendemain matin, il a été mort"* (texte 4) ;

- soit par un repérage direct, dans les discours en situation que sont les conseils ou annonces : la chaîne textuelle se développe en coïncidence avec le temps réel de production du texte.

A l'intérieur même des textes peuvent alors apparaître des repérages projetés par rapport au ICI/MAINTENANT de celui qui parle

- *"la prochaine fois..."* (texte 5)
- *"(le film) sort pour les vacances"* (texte 7),

repérage temporel qui n'a de sens qu'en relation avec le moment de l'énonciation.

### 3.3. Organisation des discours

Le discours se déroulant dans la linéarité, le problème qui se pose est de savoir comment les enfants parviennent ou non à organiser la chaîne textuelle en réalisant le "plan", en maintenant l'attention du destinataire, en rapport avec l'ancrage discursif choisi : étonnante complexité de l'activité langagière. L'analyse des productions des enfants, au lieu de focaliser sur "ce-qui-ne-va-pas" permet au contraire de poser un regard positif sur leur capacité langagière.

#### 3.3.1. Organisation des discours eux-mêmes

Les enfants s'appliquent à structurer leurs discours de différentes manières :

- Les discours sont le plus souvent bornés par des marqueurs : *"Bonjour... Au revoir"*, qui à la fois, limitent le texte proprement dit et prennent en compte les destinataires.

Les attaques codées *"bonjour"* et *"au revoir"* correspondent également à un retour à une situation de conversation artificielle (puisque l'enfant n'attend pas de réelles réponses) et marque la limite des discours autonomes (la narration) et impliqués (la fausse conversation).

- Les textes peuvent être enchâssés dans un discours fonctionnant comme métatexte : *"Je vais vous faire une émission"* (texte 4) *"Je voudrais vous annoncer un film"* (texte 7) ou *"La prochaine fois, je ferai la toilette du chien"* (texte 5).

Ces annonces métatextuelles peuvent être interprétées comme des formules de ré-assurance précisément quand les enfants ne sont pas très sûrs que le discours à émettre est bien le discours attendu ou que ce dernier va produire l'effet visé.

#### 3.3.2. Organisation des séquences à l'intérieur des textes

Dans les discours en situation, les pronoms JE/VOUS sont largement dominants ainsi que l'impératif ou *"il faut"* dans les textes prescriptifs ou fortement incitatifs. L'annonce 8 fait exception : y domine la 3ème personne; il faut considérer ce texte comme informatif, le seul de ce type produit dans ce corpus.

Le conseil (texte 5) est très nettement charpenté séquentiellement après une assertion emphatique - opinion partagée entre énonciateur et destinataire, le consensus est trouvé d'emblée - un "alors" de conséquence met en place une série de nécessités ponctuées par "il faut" ou "il faut pas... sinon". Présenté comme un "conseil" ce texte est en fait délibérément argumentatif, exceptées les deux dernières lignes. Là encore, le plan général est tout à coup troublé après cette forte argumentation.

La publicité (texte 6), dans une démonstration prenant le destinataire à témoin par le bruitage, enchâsse un conseil sur le mode impersonnel : "on..on" impliquant à la fois l'énonciateur qui décrit ce qu'il fait et ce que devrait faire le destinataire à son image.

Dans les discours hors situation (textes 1,2) les 2 enfants producteurs ont atteint le stade d'"une chaîne focalisée dont la forme la plus typique est la narration d'actions effectuées ou subies par un personnage central" (FAYOL, 1985).

Les enfants ont recours à deux types d'organisateur :

- l'un propre à l'oral, marquant les sous-séquences du récit : *alors... et puis... et...*
- l'autre propre au système temporel du récit : par le jeu temporel imparfait/passé simple (avec des créations morphologiques par analogie intéressantes : "*le train parta*").

Dans les deux histoires, on assiste à une rupture temporelle : au noeud lexical de "l'arrivée", passage au présent. Tout se passe comme si le déplacement spatial du personnage-chien le rapprochait du personnage-énonciateur. Au mot "arrivé" se fait un changement de point de vue énonciatif. Celui-ci n'a pas lieu dans les faits-divers (pour le texte 3) : malgré l'origine temporelle, les faits sont relatés en référence au moment de la production (passé composé/présent). Dans le texte 4, il y a conflit entre les repères temporels (*en 87... le lendemain*) et les passés composés ("*a été mort*" fonctionne comme "*a été tué*") qui tiennent lieu d'accompli, de manière floue, soit par rapport à l'événement, soit par rapport à l'acte de production du discours.

Dans les quatre textes cités, les enfants ont quelque difficulté à maintenir la chaîne des relations anaphoriques ("il" recouvre anaphoriquement "*le chien*" mais aussi "*le train*").

Dans le fait-divers, le thème "*un chien mort*" est abandonné au profit d'une "*centaine de chiens blessés*" réduite soudain à un seul. Des énumérations lexicales présentes, notamment dans le texte 3 : "*le dos/le ventre/les bras...*" "*Les champs/le jardin...*" sont comme des respirations pour avoir le temps de retrouver le fil général du texte perdu.

De nombreux travaux (cf. la mise au point de M.FAYOL et B. SCHNEWLY, 1986) ont mis en évidence pour des scripteurs inexpérimentés, la difficulté de mener de front un travail de planification et des tâches de textualisation dans une seule et même activité d'écriture. Il se peut que les jeunes locuteurs dont il est question ici présentent une difficulté similaire dans la composition de leurs discours oraux.

## CONCLUSION

L'équipe de maternelle s'interrogeait sur les moyens de développer une compétence de communication, laquelle ne peut se confondre avec le développement de la compétence linguistique - encore resterait-il à étudier leur interaction - Or

la compétence de communication ne peut se travailler hors d'un projet impliquant précisément la communication - Dans le cas de cette Grande Section, un temps d'apprentissage s'est inséré entre le projet ludique des enfants : "On va faire la télé" et leur projet socialisé de fin d'année : transmettre des informations sur vidéo aux parents pendant la classe de mer. L'hypothèse selon laquelle la clarification des enjeux discursifs améliorerait d'une part les capacités métalinguistiques des enfants, d'autre part leur production discursive s'est avérée vérifiée pour l'ensemble de la classe avec des variations : sans doute pourrait-on affirmer que la "clarté cognitive" de l'ensemble s'est améliorée, tous sont peu ou prou sensibles au fait que "on ne parle pas pour ne rien faire" mais cette sensibilisation est difficilement évaluable.

Par contre l'amélioration des productions entre la phase des discours spontanés et la phase des discours "travaillés" est sensible pour plus d'un tiers des enfants. Nous avons vu qu'un ensemble de capacités discursives est en voie de construction.

La situation proposée monologique mais jouant sur plusieurs types de discours ne permet pas cependant d'en inférer une amélioration des discours en situation dialogique. Il est permis de supposer que la situation monologique est plus proche des conditions de production de discours écrit et par là-même préparatoire à l'écrit.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam J.-M. (1984), *Le récit*, Paris, PUF.
- Austin J.-L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- Bakhtine M. (1977), *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, (traduction), Éditions de Minuit.
- Benveniste E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, (Chap. V).
- Bronckart J. et al. (1985), *Le fonctionnement du discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Bruner J.-S. (1983), *Savoir dire, savoir faire*, Paris, PUF.
- Fayol M. (1985), *Le récit et sa construction*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- François F. et al. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- Yzique M. (1989), "Pratiques langagières et pratiques sémiotiques" in Romian H. et al., *Didactique du Français et recherche-action*. Coll. Rapports de Recherche, Paris, INRP.

## REVUES

- Adam J.-M. (1987), "Types de séquences élémentaires" in *Pratiques* n° 56 (p. 54-80).
- Garcia-Debanc Cl. (1986), "Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture" in *Pratiques* n° 49 (p. 23-51).

Legrand-Gelber R. (1989), "La place des pratiques métalangières" in *l'Interaction* (p. 7-22), Association des Sciences des langues, Paris.

Masselot M. (1984), "État des recherches en sémiotique" in *Repères* n° 64

Prouilhac M. (1986), "Quand les images parlent... à l'école maternelle" in *Repères* n° 68 (p. 67-77).

(1988), Production d'un message pluricodé à l'école maternelle, in *Repères* n° 74 (p. 7-11).

# **UNE SITUATION DISCURSIVE ORALE : APPRENDRE A PARLER DEVANT LE GROUPE-CLASSE (2 à 7 ans)**

Catherine LE CUNFF - Patricia BRESSY - Michelle KOSKAS - Martine  
ROLLAND - Magguy SANCHEZ - Monique TSCHUMI  
Équipe INRP, École Normale de Melun

## **INTRODUCTION**

La recherche présentée ici est celle d'une équipe constituée en février 1989, et qui n'a qu'une année d'activité (février 90) derrière elle.

En conséquence, nous présentons surtout ici les difficultés rencontrées, identifiées et les problèmes résolus plus que des résultats.

On ne s'étonnera pas de trouver des exemples pris au C.P. En effet, la recherche implique des enfants de 2 à 7 ans. L'interaction entre les membres de l'équipe est forte. Il nous semble donc impossible d'abstraire de cet article ce qui concerne les élèves de C.P pour ne retenir que ce qui relèverait de la spécificité de la maternelle. Par ailleurs, les savoir-faire manifestés par les enfants de 6-7 ans nous permettent de définir la zone dans laquelle il est possible de mener des apprentissages au niveau de la maternelle.

Consciente de la situation fortement inégalitaire relative à la prise de parole en grand groupe, l'équipe a choisi d'agir en premier lieu sur ce point. Dès la petite section (P.S) certains enfants apparaissent comme des leaders, développant des stratégies efficaces pour se faire entendre de l'adulte, tandis que d'autres s'installent dans le silence, dès qu'ils sont face au groupe classe.

Les recherches sur le langage oral en milieu scolaire privilégient la corrélation voire la relation cause- effet entre le silence (la passivité) ou les difficultés à l'oral en maternelle et l'échec scolaire (cf. CRESAS - 1984, -FLORIN - 1985 et al.-STUBBS - 1981 ainsi que les I.O pour l'école maternelle-1985-).

Notre volonté était donc de comprendre ce qui se passe à l'oral pour agir et transformer la situation inégalitaire.

## **1 - OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

**1.1.** Notre objectif est de montrer qu'on peut agir sur les situations d'oral à l'école comme on le fait sur les situations discursives d'écrit, qu'il est possible de mettre en place une didactique de l'oral, d'agir sur les apprentissages des discours oraux si l'on se livre à une analyse de leurs fonctionnements, si l'on parvient à dégager les paramètres des situations de communication orale.

Nous souhaitons au terme de la recherche montrer que l'on peut faire avancer les jeunes enfants dans leurs savoir-faire relevant des discours oraux en les aidant à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent au cours de cet apprentissage.

L'oral a ses conduites langagières liées aux situations discursives dont on peut repérer le fonctionnement pour mettre en place une pédagogie appropriée fondée sur l'explicitation des règles du jeu discursif.

## 1.2. Obstacles : les représentations chez les maîtres

Il semble que l'attitude des enseignants consiste souvent à nier la relation enfant silencieux, mauvaise maîtrise du langage/échec scolaire :

- "until n'a jamais parlé en classe mais dans la cour, mais avec ses parents...",
- "je ne l'ai pas entendu pendant 6 mois et un jour il s'est mis à parler parfaitement",
- "c'est son caractère de ne pas parler. Il est timide. Il n'y a rien à faire. On n'a pas à le bousculer. En face à face, il me parle".

Nombreux sont ceux qui remettent en cause le moment collectif de langage comme lieu d'apprentissage. Mais rares sont ceux qui prennent en compte les autres situations dans la classe comme lieux de communication susceptibles d'être utilisés pour des apprentissages langagiers. Surtout les échanges entre enfants sont aux yeux de beaucoup des "bavardages".

Les représentations chez les maîtres constituent donc un premier obstacle à lever. C'est dans ce contexte difficile qu'interviennent la réflexion et les tentatives pour mettre en place une didactique de l'oral, même en maternelle où l'on considère pourtant que le langage a une part importante dans le travail effectué par le maître.

La tâche est complexe qui vise à transformer la représentation du rapport de l'enfant au langage et notamment à la prise de parole, à traduire cela en termes de compétence langagière à acquérir. C'est une vision différente de la classe qui devient nécessaire, comme lieu de situations discursives diverses susceptibles de devenir situations d'apprentissage langagier.

L'idée la plus répandue parmi les enseignants est, semble-t-il, que l'apport principal, l'effort pédagogique le plus important doit concerner le lexique, la syntaxe (au plan de la langue), dans les cas favorables la structure du récit (au plan du discours) et la familiarisation avec la culture de l'écrit.

L'oral en tant que lieu de situations discursives autonomes n'est pas pris en compte.

Modifier le regard que l'on porte sur le langage de sa classe, cesser de considérer les échanges entre enfants comme "bavardages" et les prendre en compte pour modifier ou introduire des situations est une tâche fondamentale et première que l'équipe s'est fixée. Elle ne néglige pas pour autant la syntaxe et le lexique, mais le travail s'effectue en relation avec les activités discursives.

**1.3.** Il a paru nécessaire à l'équipe de dresser un état des lieux en début d'année puis d'évaluer au long de l'année l'impact de l'action menée en classe, de confronter "la représentation intuitive" que chacun avait de la classe avec la réalité objectivement évaluée à partir d'enregistrements, de prises de notes ou de cassettes vidéo.

Quatre paramètres relevant de l'acte de prise de parole et trois situations ont été retenues comme base de l'observation commune, chacun se réservant la possibilité d'ajouter des paramètres plus fins à usage personnel.

On a donc pris en compte les éléments suivants pour chaque élève :

- quantité de paroles des élèves pas du tout, peu, beaucoup
- parle à propos/hors sujet
- destinataire : adulte/autre enfant
- communication réussie/non réussie

les trois situations retenues :

- discussion collective (grand groupe-projet)
- petit groupe coin d'activité libre  
    coin d'activité organisé (éveil scientifique en réalisations individuelles et collectives)
- face à face : échange individualisé adulte/enfant

Chaque enfant peut ainsi être caractérisé selon les comportements langagiers adoptés en fonction de la situation et du type d'activité.

Par ailleurs, les situations les plus productives ont pu également être ainsi repérées pour une utilisation en tant que situation d'apprentissage discursif.

Cette modalité d'observation collective a été expérimentée de février 89 à juin 89 pour être utilisée au cours de l'année 89-90. Quatre courtes périodes d'observations (plusieurs séances similaires successives) interviennent au long de l'année scolaire 89-90.

A la date de rédaction (février 90), il est encore impossible de faire état des résultats complets. Ils seront pris en compte pour la mise en place des actions de 90-91.

Cette observation collective a modifié sensiblement les représentations que chacun avait des phénomènes langagiers de sa classe.

## 2 - RECHERCHES SUR L'ORAL

**2.1.** Si l'importance de l'oral en maternelle est soulignée dans les instructions officielles, rappelée dans les rapports et travaux relatifs aux activités des moins de 6 ans, en réalité on a peu de recherches récentes sur l'oral en classe.

Quelques travaux (cf. LENTIN - 1985) privilégient la situation de face à face adulte-enfant. Ils visent fondamentalement à mettre en place les conditions de l'apprentissage de l'écrit. Les situations discursives, et particulièrement collectives, ne sont pas prises en compte. Il est même parfois souligné que c'est l'interaction personnalisée adulte-enfant qui seule permet de faire progresser l'enfant. "En grand

groupe, on n'apprend rien". Ces travaux sont souvent l'unique référence des maîtres voire des maîtres formateurs.

**2.2.** L'important travail de FLORIN A. (1985) est l'une des seules recherches dont on puisse disposer en langue française. Les chercheurs ont observé 16 classes de maternelle (4 de chaque niveau), choisissant deux situations contrastées : grand groupe et ateliers.

La quantité des productions des enfants comme de l'enseignant sont prises en compte ainsi que les fonctions des interventions des uns et des autres (d'autres aspects sont également développés qu'on n'évoquera pas ici). Les résultats des mesures sont accablants pour l'adulte qui monopolise la parole, contrôle tous les échanges et fait parler les leaders. Des résultats semblables figurent dans la recherche du CRESAS (1984) ou d'autres plus anciennes et plus limitées (BASTOUL par exemple-1976-).

Bien qu'en rupture avec les méthodes ordinaires pour évaluer les compétences langagières des enfants, le travail de FLORIN et al. (1985) par exemple ne prend pas en compte les échanges entre enfants, centre l'observation sur les seules situations où l'adulte est présent.

L'intérêt de ces travaux pour notre équipe c'est qu'ils dégagent certains paramètres, clairement délimités, à prendre en compte lorsqu'une situation didactique est mise en place. Le travail de FLORIN A. (1985) a aussi le mérite dans la dernière partie d'insister sur la corrélation qui se manifeste entre le fait d'être sûr de soi et le fait de parler en classe. La "sécurité langagière" n'est pas seulement liée en maternelle au milieu social d'origine, mais aussi au style d'intervention de l'enseignant et à "l'atmosphère" qu'il sait créer dans la classe pour susciter la parole.

Par ailleurs, la participation à la conversation scolaire dans sa face collective, pour reprendre les termes utilisés par M.STUBBS (1984), en tant qu'institution sociale qui définit les rôles de chacun dans l'échange verbal au sein de la classe, est définie en termes de compétences à acquérir. Cette conception permet de jeter un regard différent sur l'action didactique. En effet, dès lors que l'on définit la prise de parole comme une compétence complexe associée à *une prise de risque* et à *une prise de conscience* chez l'élève des paramètres implicites, on peut agir auprès de l'élève comme on agit en motricité, en dessin ou en graphisme. On prend en compte les difficultés, voire les handicaps, pour les transformer en problèmes à résoudre, en risques à prendre progressivement, sans les rejeter dans le domaine flou du "caractère, de la non-envie, du temps nécessaire de maturation..."

Par la compréhension claire des objectifs qu'il se fixe, des éléments de la situation discursive à prendre en compte l'enseignant peut agir sur la situation, sur les apprentissages et lever les scrupules qu'il a à "bousculer" un enfant "effacé".

**2.3.** C'est donc du côté des recherches portant sur le fonctionnement des discours (BRONKART-1985-) et sur les situations discursives de l'écrit particulière-

ment les travaux du groupe Résolutions de Problèmes en Français (INRP) que l'équipe trouve ses points d'appui fondamentaux.

**2.4.** Les recherches menées hors de la classe (BRUNER J.S. 1983, 1987 et même RONDAL 1978), nous aident à mieux comprendre comment se fait l'apprentissage à la fois de la parole et de la situation discursive qui donne sa forme à l'échange, dans le milieu naturel de l'enfant.

Ces travaux sont précieux pour analyser comment s'effectue "l'étayage" (cf. BRUNER-1987-) opéré par l'adulte au coeur des scénarios qu'il met en place pour que l'enfant y rode ses savoir-faire langagiers.

Mais si l'on sait aussi que les échanges verbaux (notamment SLAMA-CAZACU 1966, 1977 ; BEAUDICHON 1977, 1981, 1982) entre enfants sont précoces et jouent leur rôle dans les apprentissages, ceux-ci (hors du domaine de la résolution de problèmes en sciences) ne sont pas véritablement pris en compte pour la mise en place de situations d'apprentissage langagier en classe (2-7 ans).

### 3 - PRISE DE PAROLE : LE CONSEIL

**3.1.** Cette situation de discussion en grand groupe a été choisie à l'issue de l'observation (cf. 1.3) parcequ'elle présente les caractéristiques suivantes :

- elle est commune à l'ensemble des classes en recherche,
- elle est la situation la plus inégalitaire : les enfants qui s'expriment en petits groupes ne s'y expriment pas toujours,
- elle est l'objet d'une sérieuse remise en cause dans son mode usuel de fonctionnement (leçon de langage à objectif lexical ou syntaxique, conversation à thème...) (cf. FLORIN et AL.-1985- par exemple),
- le bon fonctionnement du conseil est nécessaire au travail en projet de toutes les classes. Cette situation présente en outre l'avantage d'être motivante et fonctionnelle.

**3.2.** Les modalités de fonctionnement ne sont pas strictement identiques d'une P.S. à une autre, de la M.S. au C.P. Chaque enseignant gardant bien entendu sa pédagogie spécifique.

Une homogénéisation progressive des situations a pu cependant naître des mises en commun lors des réunions de l'équipe, des échanges : une classe de P.S./ M.S. vient assister aux conseils des C.P. voisins avant de mettre en place à son tour un conseil avec des modalités propres.

Chacun est conscient de ce que les attitudes langagières (orales) observées en primaire prennent leurs racines dès la P.S., tous ont aussi la volonté de dépasser la coupure maternelle/primaire pour appréhender la classe en termes de situations discursives et d'apprentissages langagiers.

Ainsi dans certaines des classes la discussion collective prend place régulièrement dans l'emploi du temps de la semaine sous forme de conseil coopératif de classe (S.E, M/G.S, CP) auquel s'ajoute parfois un conseil pour préparer la réunion

coopérative hebdomadaire de l'école. Dans les autres cas, ces réunions pour discuter des projets de la classe se tiennent à des moments variables au gré des besoins (PS notamment).

Dans tous les cas, il s'agit de parler pour prendre des décisions concernant les projets des enfants.

Naturellement le contenu a un impact sur la vie des enfants mais c'est l'aspect langagier qui est aussi explicitement pris en compte par l'enseignant et les enfants.

La situation est complexe et les paramètres ne sont pas encore tous clairement dégagés pour l'équipe. Par ailleurs au fil des séances, les difficultés rencontrées évoluent dans leur nature au fur et à mesure que les problèmes sont résolus par les enfants avec l'aide de l'enseignant.

### **3.3. Prise de parole en grand groupe : une compétence à acquérir**

On peut caractériser la compétence à acquérir globalement de la façon suivante. Il s'agit :

- de prendre la parole en grand groupe
- d'intervenir opportunément
- de respecter les règles de la situation discursive considérée
- de se faire comprendre (et entendre des autres)

Dans un premier temps l'enseignant joue tout naturellement le rôle prépondérant :

- il distribue la parole
- il introduit les thèmes
- il veille à ce que chacun s'exprime
- il relève les interventions hors de propos, inaudibles ou déjà entendues.

A long terme, il s'agit de modifier la situation de départ et de transférer progressivement ces responsabilités aux élèves.

Mais dans un premier temps, il fallait que les élèves prennent conscience de la dimension pragmatique de la situation, de la nécessité du tour de parole, qu'ils comprennent les modalités de l'échange et les enjeux de la communication.

L'enregistrement au magnétophone utilisé dans la plupart des cas a permis des avancées décisives :

- du côté de l'adulte
  - la prise de conscience de la place qu'il occupe dans la conversation scolaire,
- du côté des élèves
  - la prise de conscience de certains obstacles : les élèves ont écouté et commenté les enregistrements de leurs conseils.

Dans une classe de PS la consigne demandait aux enfants de reconnaître les voix, afin de prendre conscience du silence de certains,

Ailleurs, les enfants ont spontanément centré leurs commentaires sur les obstacles au bon fonctionnement. Ils ont noté le bruit, les interventions intempestives qui se superposent, la participation inégale.

On a donc abouti à l'élaboration de règles par les enfants. A leur demande, dans certaines classes les règles ont été écrites et affichées (cf. annexe 1), dans d'autres, elles ont été mises en forme oralement et mémorisées.

Le micro est venu à l'aide pour résoudre le problème du tour de parole. Très rapidement (MS/GS/CP), les enfants ont pris en charge la distribution de la parole en tendant le micro à l'intervenant de leur choix. Du même coup, la règle du tour de parole s'est trouvée respectée. L'absence du magnétophone induit parfois des régressions dans le respect de cette règle. Dans certains groupes, la disposition matérielle a été l'objet de discussions et de modifications successives qui ont leur importance, mais qu'on ne développera pas ici.

La question des enfants qui ne prennent pas la parole est restée constamment au centre des préoccupations de l'équipe, en liaison étroite avec la question des leaders. Chacun a très vite pris conscience qu'une loi de la jungle s'établissait spontanément en matière de prise de parole, avec d'ailleurs des premiers rôles différents suivant que l'enseignant était présent ou non dans la classe.

Avec cette régulation, les leaders se sont trouvés déstabilisés, obligés de mémoriser ce qu'ils avaient à dire en attendant leur tour, obligés de respecter le tour de parole imposé par le "responsable du micro", de renégocier leur participation en fonction des règles établies.

A l'inverse, les silencieux ont été mis en situation de se sentir tenus d'exprimer leur avis sur ce qui concerne la vie de la classe. Pour ces derniers, les discussions de l'équipe ont permis de dégager l'hypothèse qu'il fallait agir dans plusieurs directions à la fois.

L'enregistrement vidéo effectué dans une classe de MS/GS a permis de se rendre compte de tentatives avortées, passées inaperçues pour prendre la parole, de mouvements de regards permettant de mesurer l'attention accordée au propos collectif, le retard pris par rapport à la succession des thèmes introduits (l'enfant en est encore "aux grimaces qui font rire" tandis qu'on parle déjà des déguisements, par exemple).

Les mêmes enfants ont été filmés ensuite en atelier (albums à regarder ensemble) où leur désir et leur capacité à communiquer étaient manifestes.

On a tenté d'agir sur différents plans :

- permettre aux enfants de comprendre la situation discursive, ses enjeux et les modalités des interventions attendues : à quoi ça sert de donner son avis ou de faire une proposition et comment on le fait.
- créer les conditions matérielles favorables pour la prise de risque qu'est la prise de parole en grand groupe particulièrement.

- aider au transfert, s'il y a lieu, des compétences manifestées ailleurs (en ateliers, dans la cour, à la cantine...) dans la situation discursive du conseil.

La question difficile de l'importance aux yeux de l'enfant de donner son avis, de prendre la parole dans ce cadre, s'est posée à l'équipe. Cette question renvoie à l'âge de l'enfant et à son vécu familial, socio-culturel comme à la façon dont il investit les activités scolaires. Quelle valeur attribue l'enfant à la conduite langagière qu'on vise à mettre en place?

- "*V. n'en a rien à faire!*", constate l'enseignant désarmé.

Ce sont ces réflexions qui ont par exemple conduit les PS/MS à venir en visite chez les CP au moment du conseil. L'enseignant a eu la surprise au retour de constater, lors de la discussion collective, combien les petits avaient compris la fonction d'un conseil notamment la possibilité d'y exprimer ses malheurs dans la cour!

Dans la classe de CP, quelques filles ne prenaient pas la parole. Progressivement toutes ont pris part au échanges notamment après une séance d'évaluation du conseil au cours de laquelle la classe a porté son attention (écoutant l'enregistrement) sur le fonctionnement langagier. Elle a noté que certains n'avaient jamais pris la parole. On a donc demandé à ces fillettes de se charger d'une mission : il s'agissait de venir rapporter au conseil le résultat de cette mission, de choisir deux marelles parmi tous les projets exposés, au nom de leur classe .

Le parti a été pris de concerner tous les élèves. Exprimer son idée, ne pas la garder pour soi a été présenté sinon comme un devoir (et pas seulement un droit) du moins comme une part du travail réclamé à tous.

Par ailleurs, le jeu des responsabilités que chacun prend (élu ou désigné par l'enseignant) contribue à créer le contexte incitant à la prise de risque.

Dans les classes où une affiche accueille durant la semaine et mémorise les thèmes que chacun veut aborder en conseil, sous la forme de dessins puis de mots, s'inscrire sur ce qui deviendra l'ordre du jour, est déjà un acte qui engage son auteur à une prise de parole à venir.

Mais il est clair que la prise de risque ne peut se faire que dans un scénario que l'on comprend, que l'ensemble des paramètres interagissent pour faire avancer dans les savoir-faire langagiers du groupe comme de chacun. Personne n'est abandonné à sa passivité ou à sa marginalisation. Pour chacun le moment de prendre le risque est négocié.

### 3.4. Répétition

Une difficulté de cette situation discursive, pointée par les élèves lors d'une phase d'évaluation du conseil, est la répétition. Plus particulièrement en maternelle, les enfants interviennent soit pour redire ce que l'enseignant a dit, soit pour livrer leur

idée sans prendre en compte le fait qu'un autre vient d'énoncer sensiblement la même chose (cf. FRANCOIS - 1988 et annexe 3). Il est vrai que la reformulation est une façon pour l'enfant jeune de s'approprier ce qui est dit, mais il lui faut prendre conscience que dans la situation de conseil, cette reformulation constitue un dysfonctionnement.

Là encore, l'enregistrement et l'écoute de la cassette par le groupe d'élèves ont permis une prise de conscience très rapide et un effet immédiat sur les conseils qui ont suivi. Si l'enseignant a dû garder le rôle d'"empêcheur de redites" dans un premier temps, très vite, les enfants ont progressé dans leur écoute, au point d'intervenir eux-mêmes pour sanctionner les répétitions et de se censurer pour les éviter. Une règle supplémentaire a été formulée sur ce point (cf. annexe 2 en CP mais aussi en MS/GS).

Des exercices décrochés d'écoute ont pu dans certains cas se mettre en place, liés à des activités non langagières, repensés en fonction de leur utilité ou leur transfert possible à la situation de conseil. En P.S par exemple, on s'est exercé à écouter ce qui se disait dans la classe voisine. Ailleurs, on a écouté des cassettes pour reconnaître les voix.

Cet apprentissage relatif à l'écoute participe du projet d'apprentissage langagier global, oriente les échanges et l'attention non plus exclusivement vers ou à partir de l'adulte mais en direction des pairs. Peu à peu, l'adulte cède consciemment des parts de son rôle aux responsables divers, au groupe dans son ensemble qui prend en charge l'évaluation des propositions et acquiert dans l'exercice de cette responsabilité les savoir-faire visés.

### 3.5. Hors-sujet

De la même façon que pour la répétition, on sait combien certains enfants surtout parmi les plus jeunes, mais c'est vrai aussi plus tard chez les leaders, aiment à prendre la parole sans prendre en compte le thème discuté, interviennent hors-sujet.

Cette difficulté rencontrée par les enfants a beaucoup fait réfléchir l'équipe. Elle est fort complexe car elle touche à la nature de la situation discursive du conseil de classe ou du conseil destiné à préparer la réunion de coopérative d'école (C.P.). Quelles sont précisément les attentes vis-à-vis des élèves, vis-à-vis du groupe?

Intervenir à propos pour l'élève, c'est d'abord décoder l'attente implicite. Quand un commentaire, un avis, une proposition sont implicitement attendus, il s'agit de fournir une intervention qui ait les caractéristiques discursives du commentaire, de l'avis ou de la proposition.

Par ailleurs, il faut que l'intervention se fasse au moment voulu : si on parle des marelles de la cour, il ne s'agit pas d'intervenir sur le pont des singes dont il a été question auparavant ni sur les WC qui n'est pas un thème à l'ordre du jour.

De plus, ce n'est pas parce qu'il a été question des habits du clown à propos de ce qui fait rire que l'on peut parler de son propre déguisement de cow-boy (MS/GS).

Il s'agit d'une tâche complexe de compréhension à la fois du contenu des propos tenus, de mobilisation des connaissances du monde et des règles qui régissent l'apport d'information dans cette situation discursive.

Là encore le rôle de l'enseignant est extraordinairement important pour aider les enfants à comprendre ces règles.

Dans une situation de classe habituelle, c'est généralement l'adulte qui décide si l'intervention de l'élève est ou non opportune (cf. STUBBS - 1981, FLORIN - 1985 par exemple). Les règles fondant ces décisions sont implicites. On ne s'attardera pas non plus sur les modalités de l'acceptation ou du rejet qui sanctionne l'élève aux yeux de tous (cf. BASTOUL - 1976, FLORIN - 1985, CRESAS - 1984 en particulier).

C'est à l'enseignant de fournir à chacun la possibilité de comprendre ce qu'est une intervention qui non seulement sera opportune mais en plus fera avancer la réflexion, la prise de décision, le projet collectif, sera en prise sur le réel immédiat ou moins immédiatement perceptible.

### **3.6. Quelques actes constitutifs de la compétence "prendre la parole en conseil"**

Dans le même temps l'apprentissage s'est orienté sur les actes particuliers :

- donner son avis
- faire une proposition
- mettre en cause quelqu'un
- dire son idée, l'expliquer aux autres

La participation de certains enfants est directement liée à la compréhension de l'acte demandé. Si certains interviennent de toute façon, au risque d'être hors sujet ou en répétition voire en infraction, d'autres attendent de comprendre la nature de l'intervention sollicitée : dire quel moment on a préféré au cours de la nuit passée à l'école (PS/MS), ce qu'on veut emporter en classe de découverte (MS/GS) ou encore indiquer le nombre de fois qu'il faudra copier la règle qui n'est pas respectée (C.P), sont des actes à la portée des moins habiles.

Mais s'il s'agit de donner son avis quand l'enseignant dit : *"qu'est-ce que vous pensez de..."*, ces mêmes élèves n'interviennent plus. Il s'agit alors pour l'enseignant d'intervenir pour dire ce qu'il pense lui, de reformuler ce que proposent les plus avancés et rendre aussi manifeste que possible ce qu'est un avis, comment on donne son avis. C'est par ces expériences consciemment construites dans le conseil que les enfants accèderont au savoir-faire que l'on attend d'eux.

Peu à peu les élèves se mettent à dire *"je pense que..., à mon avis..."* et à donner effectivement leur avis quand il est sollicité, de façon de plus en plus élaborée. C'est par ces expériences d'échanges en situations que les enfants se construisent les conduites requises par la participation à un conseil.

En donnant lui-même un exemple pris dans son vécu, dans le vécu des enfants, l'enseignant incite les élèves à faire de même : rechercher dans leurs expériences, choisir dans ces expériences ce qui est pertinent, énoncer clairement pour les autres. Il s'agit de montrer ainsi le chemin langagier. Encore faut-il bien sûr que la verbalisation fasse avancer un projet. Par cet "étayage" s'effectue l'apprentissage de l'anticipation et de la projection des possibles énoncés dans l'avenir.

La proposition est un objet de cet ordre et un acte complexe. Cet apprentissage concerne actuellement les enfants de CP et de MS/GS mais le travail effectué en PS/MS n'est pas si éloigné qu'il pourrait sembler a priori (cf.4).

Il faut plusieurs semaines pour que les enfants (en conseil de coopérative de classe) comprennent que les mots deviennent des actes, génèrent des modifications tangibles dans la vie quotidienne. La situation est encore plus difficile à percevoir concernant le devenir des mots, proposition ou avis, quand l'opération se situe au niveau de l'école et se déroule hors de la présence des élèves, médiatisée par les seuls délégués (C.P.). De plus l'écrit (le compte-rendu remis à chaque classe) double la parole et obscurcit peut-être pour certains la fonction de cette dernière (C.P.).

Cette situation de communication fort complexe n'a été comprise par certains qu'après de longs mois. Par ailleurs, le compte-rendu, écrit social authentique, base du travail en conseil dans certaines classes (C.P.), réclame des réponses de nature multiple : commentaire, silence approuvateur, prise de position verbalisée, défense, proposition... et la formulation ne permet pas d'identifier immédiatement le mode d'intervention attendu. Là aussi la compréhension de la tâche est longue.

L'enseignant fait donc des propositions, explicite la notion, reformule les interventions pour les tirer vers la proposition. Les premières occurrences concernent les modalités d'application ou des choix parmi les possibles. A tous niveaux, il faut des mois avant qu'une véritable proposition (fond et forme) émerge. Auparavant, combien de questions, de bribes timides d'idées seront devenues propositions oralisées par l'adulte. C'est cette aide de l'enseignant qui permet à l'élève d'accéder à la capacité de faire seul une proposition. (cf. VYGOTSKY - 1985, 1987)

De même, c'est l'enseignant qui fait prendre conscience aux enfants qu'ils ont été capables de dire à la cantine, ou en petit groupe ce qui les fait rire ou d'expliquer leur projet de réalisation d'un objet (M.S/G.S) qu'il s'agit pour eux simplement de répéter en grand groupe ce qu'ils ont pu dire ailleurs, de faire la moitié du chemin avec eux.

#### 4 - DISCUSSION

Le conseil est-il pertinent en PS ?

Cette question du regroupement en tant que moment d'apprentissage de conduites langagières en PS s'est posée à l'équipe.

Comme dans les autres classes mais peut-être avec un investissement plus important, en PS, toutes les situations existant ou introduites dans la classe font l'objet d'une réflexion au plan discursif.

Il nous semble qu'on doive au moins considérer que les regroupements y ont une fonction de rituel ou de scénario, au sens de BRUNER J.S., qu'il est important d'installer. Même s'il est vrai que l'interaction langagière adulte-enfant, au sens de LENTIN L. reste productive, les observations menées en PS permettent de penser que faire entendre sa voix en chœur et seul, dire quelque chose de soi, plus ou moins en relation avec le thème bien sûr, au sein du groupe classe rassemblé est important pour construire les savoir-faire dont il a été question plus haut.

Progressivement, si la classe a des projets, on constate que les échanges peuvent aussi porter sur ces projets comme sur les règles de vie du groupe.

Faire un projet suppose la capacité de mobilisation d'un vécu scolaire ou extra-scolaire, d'anticipation, de représentation d'une série d'actions, en particulier. Cette capacité de représentation et de verbalisation se situe en amont de l'apprentissage discursif.

Dans l'une des classes de PS (outre la conduite explicative, les échanges multiples adulte-enfant, les situations discursives d'atelier favorisant les échanges entre enfants...), c'est sur l'enchaînement des actions et leur verbalisation que l'enseignant a choisi de faire porter plus particulièrement son travail depuis la rentrée (cf. BRUNER - 1987, WEIGL - 1984).

L'ensemble des activités de la classe, les plus habituelles comme celles qui font l'objet d'un projet, ont été repensées en ce sens et la dimension verbale a été considérablement renforcée : présenter un parcours de risques en motricité, faire un jus d'orange et beurrer des tartines, baigner un vrai bébé puis des poupes, faire rouler des voitures sur des pentes diverses, fabriquer la peinture, manipuler des objets en activités d'éveil, projeter d'organiser un petit déjeuner dans la classe...

L'impact de ce travail langagier qui privilégie la verbalisation à propos du référent présent, référent complexe puisqu'il combine un enchaînement d'actions organisés par la chronologie et la causalité par exemple, est déjà perceptible dans les productions des enfants en toutes situations, dont le regroupement. Ce travail sur le pouvoir dire porte aussi sur l'évocation et l'anticipation.

## 5 - CONCLUSION

La recherche a permis de construire les moyens de mieux appréhender la situation initiale du groupe classe en matière de conduites langagières : les leaders sont identifiés, les luttes pour se faire entendre de l'adulte clairement perçues, les élèves qui se taisent en grand groupe pris délibérément en compte. Les apprentissages relatifs aux savoir-faire discursifs constituent des objectifs pour les enseignants de l'équipe.

Le travail entrepris, permet à présent d'analyser les situations discursives en composantes. Ceci permet l'explicitation progressive de ces dernières avec les enfants. Les situations de départ évoluent, l'apprentissage ne se fait plus au hasard du rapport de force et de façon inégalitaire, il est mieux contrôlé par l'adulte.

La participation du maître aux échanges, dans la situation particulière du conseil comme dans les autres situations discursives, est objet de réflexion et de transformations progressives. Des parcelles du rôle assumé dans sa totalité par l'adulte sont peu à peu transférées aux élèves. La part de ces derniers augmente quantitativement et qualitativement ainsi que leur savoir-faire. L'étayage se fait plus discret, l'apprentissage se déplace vers des zones plus pointues : faire une proposition, l'explicitier, l'argumenter...pour la classe, pour l'école...L'horizon de la communication s'élargit comme se diversifient les savoir-faire mobilisés.

Au-delà de la situation du conseil, c'est l'ensemble des situations de classe que l'on a entrepris de traiter comme étant aussi des situations discursives. On tente donc d'agir aussi sur la construction de ces situations pour favoriser l'apprentissage de conduites linguistiques fines, telle les conduites explicatives, narratives...prenant en compte les échanges entre pairs au sein de la classe ou à l'extérieur de la classe : les partenaires extérieurs sont mis à contribution explicitement (parents, personnel de service...)

## ANNEXE 1

Les règles suivantes ont été élaborées collectivement par les élèves de la classe de CP à l'issue d'un conseil hebdomadaire de la classe au cours duquel a été écouté l'enregistrement du conseil préparatoire à la réunion de coopérative d'école.

Spontanément, certains élèves ont proposé de faire des règles, beaucoup ayant fait état de la gêne provoquée par le bruit, la superposition des interventions...L'enseignant a donc pris sous la dictée des élèves, au tableau, les règles ci-dessous. Les enfants connaissent la forme linguistique dans laquelle s'énonce une règle, ayant déjà élaboré leurs règles de vie. A leur demande, ces règles de prise de parole en conseil ont été recopiées et affichées dans le coin où se tient habituellement le conseil à côté du panneau qui accueille l'ordre du jour établi par les élèves. La même démarche a eu lieu en MS/GS.

1. *On ne fait pas de bruit*
2. *On ne gigote pas*
3. *Il faut écouter les autres*
4. *On ne répète pas ce qui a été dit*
5. *Il faut réfléchir avant de parler*
6. *Il faut parler fort*

## ANNEXE 2

(extraits) novembre 1989 -CP-  
Situation en grand groupe : conseil

(A propos du non respect de l'horaire de la réunion coopérative d'école)

(...)

J. *Pourquoi les délégués i z arrivent en retard ?*

M. (explique)

D. *I faut taper plus fort dans les mains*

proposition

Seb. *moi et pis D.et (etc...) on a glissé sur Jon. sur de la terre*

hors sujet

M. A. (l'enseignante guide le responsable) *règle*

"hors sujet"

A. *On parle pas de ça I*

(...quelques interventions)

E. *Z'a qu'à rester devant la classe*

proposition

D. *Faut avoir une cloche, faut sonner*

proposition

M. (propose de prêter sa montre)

proposition

(...) - *Plus tard -*

J. (parle de la cour)

E. *Tu l'as déjà dit*

règle "pas de répétition"

(...)

J. *On n'a qu'à faire une règle*

## ANNEXE 3

février 1990 - PS / MS  
Situation en grand groupe : conseil

M. *Qu'est ce qui vous a plu, qu'est ce que vous avez aimé dans la nuit qu'on a passée à l'école ?*

E. *J'ai aimé de jouer aux fantômes*

M. *Tu as aimé les fantômes. Est ce qu'il y en a d'autres qui ont aimé ça ?*

Plusieurs. *Moi*

M. *Oui*

E. *J'ai aimé de raconter une histoire*

M. *Tu as aimé quand j'ai raconté le conte. Qu'est ce que c'était comme histoire ?*

(...)

E. *La dame qui vivait au bord de l'océan*

M. *Attends on va demander à T. de se taire sinon on ne peut pas enregistrer du tout*  
T. *D'accord ? (...)*

M. *Tu continues*

(...) (R. raconte)

L. (montre ses chaussettes)

M. *Oui elles sont belles tes chaussettes L. mais on verra ça tout à l'heure*

(...)

M. *Alors moi j'aimerais bien*

(...)

M. *Oui j'aimerais bien que tu me dises toi J. pourquoi tu as aimé les fantômes.*

E. *Parsque j'aime bien jouer aux fantômes*

M. *Parsque tu aimes bien jouer aux fantômes*

E. *Pasque c'est rigolo*

M. *C'est rigolo mais aussi pff*

E. *Ça fait peur*

M. *Oui ça fait peur*

E. *Ba moi j'ai vu un dinosaure il existait mais (...)*

M. *Oui mais pourquoi tu parles d'un dinosaure ?*

E. *Déjà moi j'ai vu un gros dinosaure*

M. *Oui mais on parle de fantômes*

E. (...)

M. *Tu nous parles de ça pour nous faire peur aussi*

M. *Qu'est ce qui vous fait peur d'habitude. On va demander à Y.*

M. *On va pas seulement écouter R.*

E. *Moi j'ai peur de rien*

(...)

M. *Tu peux pas parler tout le temps R. Ça ne laisse plus de place aux autres*

(...) - *Plus tard -*

M. *On va faire la liste de ce que vous voulez emmener à la mer.*

(...)

M. *On va marquer ce que vous voulez emmener*

E. *Un puzzle qui est dans la classe*

M. (...)

E. *Le garage*

(...) (discussion sur la taille)

E. *Le sapin de Noël*

M. *Tu le vois*

E. *Sur la fenêtre*

M. (cherche pourquoi il parle du sapin)

(...)

M. *Qu'est ce que tu veux emporter ?*

E. *Des livres*

M. *Ça pourra nous servir pour raconter des histoires le soir*

E. *Des feuilles et des feutres*

E. *Moi aussi j'en ai*

(...)

E. *Moi j'en ai*

(...)

E. *Moi j'ai des feutres et je veux dessiner*

(...)

E. *Des feutres*

M. *Ça c'est marqué*

E. *Une barbie*

(...)

## BIBLIOGRAPHIE

- BASTOUL D.N. (1976) *Réflexions sur la pédagogie de l'expression orale avant 8 ans*. L'École
- BEAUDICHON J. (1977) "A propos de l'acquisition du langage et développement cognitif". in *Genèse de la Parole*. PUF
- BEAUDICHON J. (1981) "Adaptation aux interactions et aux situations sociales". in OLERON. *Savoir et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Mardaga
- BEAUDICHON J. (1982) *La communication sociale chez l'enfant*. PUF
- BRONCKART J.P. (1985) *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Mestlé.
- BRUNER J.S. (1983) *Le développement de l'enfant. Savoir-faire. Savoir dire*. PUF
- BRUNER J.S. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz
- BRUNNER C., FABRE S., KER LOC'H J.-P. (1985). *Et l'oral alors ?* I.N.R.P. Nathan.
- CRESAS (1984) *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Ed.ESF
- DUCANCEL G. (1989) *Repères* n°78
- FLORIN A., BRAUN.LAMESCH M., BRAMAUD DU BOUCHERON G. (1985) *Le langage à l'école maternelle*. Mardaga
- FRANCOIS F. (1988) *Repères* n°76
- LENTIN L., BONNEL B. (1985) *Apprendre à parler, le rôle de la maternelle*. Diffusion PUF
- SCHNEUWLY (B.) et BRONCKART (J.P.) (1985), *Vygotsky Aujourd'hui*, Paris Delachaux et Niestlé
- SLAMA-CAZACU T. (1977) "Les échanges verbaux entre enfants et entre adultes et enfants". in BRONCKART J.P. *Genèse de la parole*. PUF
- STUBBS M. (1983) *Langage spontané, langage élaboré*. Colin-Bourrelier
- VYGOTSKY (1985) *Pensée et langage*. Ed.Sociales
- WEIGL J. (1984) "Perception du langage et interaction sociale chez les jeunes enfants" in *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Presses Universitaires de Rennes

# POUR DES PRATIQUES DIALOGIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE EN SECTION DE GRANDS

Jean-Paul HAMBY  
IDEN, Seine-Saint-Denis

## "LIRE, C'EST COMPRENDRE"

Introduite en 1985 dans les I.O. de l'Ecole Élémentaire<sup>1</sup>, largement acceptée et souvent reprise, cette idée a eu - et garde encore - une force polémique réelle. A un premier niveau, c'est le simple rappel que l'oralisation n'est pas une fin en soi, ni le signe d'un véritable savoir-lire. De manière plus intéressante, c'est une façon de souligner la nature langagière de l'activité de lecture/écriture.

Pourtant, les formulations souvent reprises ("décodage de sens", "lecture pour le sens") demeurent trop vagues pour témoigner de changements profonds. Dans son emploi habituel par les enseignants, le mot "sens" garde d'ailleurs souvent une "transparence" significative. Derrière son apparente évidence, la notion reste floue et des enjeux théoriques et pratiques essentiels sont ainsi, de fait, occultés.

Or le théoricien soviétique du langage et de la littérature Mikhaïl Bakhtine a abordé les problèmes du sens et de la compréhension d'une manière originale, qui nous a paru éclairante<sup>2</sup>. En nous référant à ses travaux, nous ne cherchons pas, à proprement parler, à introduire une problématique nouvelle, mais à mieux fonder et rendre vraiment possibles l'approche de l'écrit et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le cadre de "la communication langagière". Pourtant, il nous paraît évident que la conception "dialogique" qui est celle de Bakhtine implique pour beaucoup d'importants changements de perspective (certains diraient de "paradigme") dont il faut être conscient. Mais l'enjeu est grand : des retours discutables vers le sérieux de la "Langue", ce "donné que l'on apprend" (sic), ne doivent pas être facilités par des insuffisances pédagogiques réelles, elles-mêmes dues à des déficits théoriques ... que Bakhtine - croyons-nous - rend perceptibles.

La recherche que nous avons engagée avec un groupe d'une dizaine d'institutrices de section de grands vise donc, dans un premier temps, à dégager et analyser les idées de Bakhtine qui peuvent nous faire comprendre la nature des obstacles rencontrés et nous aider à concevoir des mises en oeuvre répondant vraiment aux ambitions affichées, dès le début des apprentissages. Situations et activités concrètes de lecture et d'écriture dans les classes et notions théoriques, en s'éclairant réciproquement, révèlent et construisent leur pertinence. Les analyses et descriptions présentées ici ont pour objet de rendre compte de ces élaborations.

## SENS ET SIGNIFICATION

L'insuffisance du recours, qui reste souvent implicite, à la notion de "sens" apparaît nettement dans l'étude d'une situation pédagogique très représentative, observée dans une classe.

Ayant fait un voyage passionnant en Bretagne, où ils ont notamment pu visiter un élevage de porcs, tous les élèves réunis ont décrit et commenté oralement avec intérêt et perspicacité les photos rapportées. L'institutrice propose alors à un petit groupe de six enfants de "lire" (exercice collectif), puis de recopier (individuellement) sur une feuille une phrase qu'elle-même a écrite : *"le cochon mange la soupe"*. Certains mots sont reconnus, d'autres découverts, tous sont analysés. La phrase est "comprise" et peut être illustrée. Elle a bien un "sens" (acceptons le mot *"soupe"*, d'un emploi quelque peu métaphorique), et elle n'est pas apparue sans raison : elle est "motivée".

Pourtant, il manque tout ce qui ferait de cet énoncé un "acte de discours" véritable : quel est donc ce cochon dont il question, qui a jugé bon d'écrire ce texte, sous cette forme, sur cette feuille, pour quels usages, pour quels destinataires ?

De manière arbitraire, mais avec le souci de marquer le caractère très restrictif de l'emploi habituel du mot "sens", nous nommerons "signification" le sens plein que toutes ces dimensions feraient apparaître dans un contexte différent. Ici, il ne reste qu'une "fonction métalinguistique" très pauvre : la phrase est faite pour apprendre à lire/écrire, et il est difficile de qualifier de langagiers les apprentissages ainsi rendus possibles.

Cette situation peut paraître caricaturale, mais si on les observe attentivement, les pratiques pédagogiques réelles permettent assez rarement l'accès à une véritable "signification".

Certains considèrent, il est vrai, que la "signification" profonde, originale, d'un énoncé s'obtient en ajoutant au "sens littéral" - en langue - un supplément situationnel ou contextuel. Il est alors justifié de concevoir un apprentissage en deux temps, la maîtrise préalable de la langue (niveau du "sens" et des énoncés réitérables) rendant possibles des mises en discours ultérieures. Or, une telle conception, applicable à l'ensemble de l'activité langagière, est manifestement inadéquate pour l'apprentissage initial de la parole (oral). Bruner l'a bien montré<sup>3</sup>. Elle est, dans tous les cas, bien insatisfaisante : la signification d'un énoncé contribue à créer ou transformer la situation dans laquelle elle apparaît, tout autant que celle-ci en permet la constitution. C'est le tout, langagier et non langagier, qui doit être analysé dans son fonctionnement complexe : donner un ordre écrit peut être autorisé par une inégalité hiérarchique... qui s'actualise et se conforte par cet acte de langage. L'incipit d'un texte renseigne sur son genre... lequel éclaire le texte dès ses premiers mots.

## "UNE SPHÈRE DONNÉE DE L'ÉCHANGE VERBAL"

Bakhtine a fort bien dégagé et décrit ces deux régimes distincts du fonctionnement du langage<sup>4</sup>. Il nomme "proposition" une réalité théorique qui s'apprécie au regard du système de la langue. Et il lui oppose "l'énoncé" qui est une unité de "l'échange verbal" concret. La "signification" dont "l'énoncé" est porteur, est une sorte de précipité de tous les enjeux d'un acte langagier particulier : elle n'est pas donnée dans la lettre même de la phrase, et ne peut pas être simplement "prélevée" (comme disent certains pédagogues) : c'est une construction, qui n'est pas indépendante de la forme de la "proposition", mais qui ne s'effectue qu'à l'intérieur d'une "sphère donnée de l'échange verbal".

Ainsi, dans l'exemple cité plus haut, la phrase proposée aux enfants (*"le cochon mange la soupe"*) aurait très bien pu être un "énoncé" ou partie d'énoncé ayant une

pertinence précise dans un contexte donné. Parmi les propositions étudiées dans le groupe de recherche, certaines paraissent simples :

- Dans un album, placé sous une photo, l'énoncé constitue une sorte de légende. Cette banale description est trop redondante pour être très intéressante... pour le lecteur, mais si c'est le "genre", il est perçu et accepté comme tel, et on retrouve sous chaque photo le même type d'énoncé descriptif... que l'apprenti lecteur peut d'ailleurs avoir plaisir à lire, relire, et (se) faire relire.

- A l'intérieur d'un reportage photographique, la légende doit être plus informative : l'énoncé devrait être complété.

De telles productions ne peuvent apparaître que dans de vrais projets, dont la mise en oeuvre exige la participation active des enfants. Mais pour que le savoir-faire pédagogique des enseignants s'exerce efficacement, les enjeux langagiers doivent être bien perçus. La facilité apparente de la "motivation" (fabriquer un album, faire un reportage) est trompeuse. Les "sphères concrètes de l'échange verbal" présentent des contraintes... et offrent des libertés que Bakhtine peut précisément nous aider à mieux apprécier.

## LE DIALOGISME SELON BAKHTINE

Inscrit dans une "sphère d'activité" et dans une "sphère concrète de l'échange verbal", l'énoncé est caractérisé par un "dialogisme" interne, qui ne doit évidemment pas être confondu avec le simple dialogue entre des partenaires. Ce "dialogisme" est la marque de tout énoncé véritable, y compris lorsque le destinataire ou l'auditeur n'est pas présent (à l'écrit) ou n'intervient pas immédiatement (exposé ou conférence, à l'oral).

Dans ses analyses, Bakhtine en fait ressortir de manière originale deux dimensions complémentaires et intriquées :

### A) Une interactivité

Celle-ci n'existe pas seulement dans l'échange entre interlocuteurs présents. Le dialogue entre celui qui écrit et son (ou ses) destinataire(s), connu(s) ou possible(s), est inscrit dans le texte lui-même, d'une manière bien plus subtile qu'on ne le dit habituellement. Il ne s'agit jamais simplement de "transmettre" une information ou tout autre contenu à un interlocuteur, mais de tenir compte de celui-ci, qu'il soit connu ou inconnu, dès (dans) l'élaboration d'un énoncé : comment l'intéresser, le surprendre, le choquer, sachant ce qu'il est, ce qu'il sait... ? comment réagira-t-il ? On peut d'emblée éviter certaines objections, chercher à en susciter d'autres, etc. Le partenaire est ainsi partie prenante du "dessein discursif" du locuteur. L'énoncé écrit, "tout comme la réplique du dialogue, vise à la réponse de l'autre (des autres), à une compréhension responsive active"<sup>5</sup>. La différence entre la phrase morte de l'exercice scolaire et les énoncés de l'album ou du reportage est patente : devant ces derniers, le lecteur peut être intéressé, surpris, amusé, admiratif, etc., bref avoir un "comportement responsif actif", conforme ou non à l'attente des auteurs du texte. Les enfants doivent évidemment devenir capables d'élaborer des énoncés suffisamment pertinents pour susciter l'intérêt et les réactions d'autrui... et

eux-mêmes s'exercer à réagir : apprécier, apprendre, s'émouvoir, contester, effectuer... Attitudes et démarches essentielles en toutes circonstances. Il s'agit là d'apprentissages que l'enseignant doit rendre possibles et pour lesquelles il doit apporter aux élèves des aides appropriées.

Lorsque l'auteur connaît - plus ou moins - les destinataires de son texte, et plus encore quand ceux-ci sont désignés, les contraintes ne sont pas les mêmes que lorsqu'ils sont inconnus ou incertains : tout dépend de la sphère de l'échange verbal dans laquelle on se trouve. Dans tous les cas, pourtant la "signification" doit bien apparaître comme "l'effet de l'interaction du locuteur et du récepteur, s'exerçant sur le matériau linguistique"<sup>6</sup>.

Cette dimension interactive a été l'objet d'une attention très précise de la part des enseignants dans des situations variées. Nous en retiendrons deux, qui ont paru caractéristiques :

1  
Au mois de mai, dans une école, une classe de grands, de retour d'un séjour équestre, apprend que la directrice rendra visite le lendemain à une autre classe qui vient de partir à son tour. L'institutrice propose d'écrire une lettre, qui sera ainsi transmise sans délai. Un petit groupe de huit volontaires est alors rassemblé pour rédiger un projet de lettre (au nom de la classe entière.). L'enseignante se charge d'écrire sur un tableau les propositions des enfants : elle explique ce qu'elle fait, précise ou sollicite les transformations imposées par le passage à l'écrit, etc. Surtout, l'une des possibilités spécifiquement offertes par l'écrit est exploitée : l'adulte invite à revenir sur les énoncés ainsi transcrits, pour en évaluer et s'il le faut corriger la "langue", qui impose ses normes, mais aussi pour apprécier et ajuster la pertinence du discours. L'examen par tous les enfants du premier énoncé proposé a permis de faire prendre en compte les "comportements responsifs" éventuels des camarades.

"J'espère qu'il fait beau" est d'abord accepté. Ce vœu est un stéréotype épistolaire (estival) connu. Il ne serait donc pas surprenant de le retrouver dans une lettre à des amis quasiment partis en vacances. Pourtant, après une première transformation du "je" en "nous" (lettre collective), avec le changement corrélatif de désinence du verbe, une objection est formulée et approuvée :

E1 - *On sait bien qu'ils ont beau temps !*

M - *Ils ne sont pas loin.*

E2 - *Ils ont le même temps que nous.*

M - *Ils savent bien que nous savons qu'ils ont beau temps.*

E1 conteste le jeu de langage qui consiste à formuler un vœu à propos d'une réalité connue de tous. En se contentant de justifier de manière logique l'affirmation de E1, la maîtresse confirme qu'il y a problème. E2 reformule l'objection, évidente après l'observation du temps qui a été faite collectivement en classe, tout en précisant l'élément manquant d'un syllogisme implicite construit à trois : nous avons beau temps ; ils ne sont pas loin ; ils ont donc beau temps. L'institutrice peut alors introduire explicitement l'idée que le point de vue des destinataires ne doit pas être oublié : ceux-ci peuvent en effet évaluer la logique et la cohérence du propos, mais aussi apprécier l'attention et l'intérêt ainsi manifestés à leur égard. Aidés par l'institutrice, les enfants ont ensuite réussi à émettre un souhait véritable ("nous

espérons qu'il va continuer à faire beau"), fondé sur leur expérience ("la boue, c'est pas agréable").

Dans plusieurs écoles, les "grands" ont pour tâche de présenter le "menu du jour" (cantine) sur un grand panneau, visible et lisible par tous, les parents notamment, qui peuvent en tenir compte pour prévoir les repas de la maison. L'activité en soi est particulièrement riche ; conduite de façon régulière et méthodique, elle permet aux enfants d'effectuer des apprentissages variés : (re)connaissance des mots désignant les mets, de la nature et de l'ordre des plats dans un menu, de la présentation de la liste d'un menu, etc. Les contraintes du "genre" doivent être respectées pour faciliter la lecture : nous y reviendrons.

Mais dans l'une des classes, les commentaires oraux échangés après le repas ont débouché sur la formulation d'une "appréciation" écrite : exprimant le sentiment général, elle a été chaque jour (re)copiée par un enfant et placée sous le menu. Rendues publiques (le tableau - hebdomadaire - est dans le couloir), ces appréciations sont transmises en fin de semaine au "Chef" lui-même. La "sphère de l'échange verbal" ainsi créée est complexe ; les enfants ont dû trouver le ton : les formules... et les formes. En fait, le style impersonnel ou objectif possible a fait place à des discours directement adressés au cuisinier, même s'ils sont portés à la connaissance de tous. Les contraintes essentielles sont donc déterminées par le destinataire principal : le Chef. Mises au point collectivement sous la direction de l'institutrice, en début d'après-midi, les formules retenues ont été souvent l'occasion de débats et de recherches pour tout à la fois exprimer un point de vue collectif et manifester au responsable du repas des opinions et avis nuancés, pertinents, responsables. L'institutrice a dû souvent sensibiliser les enfants aux réactions possibles du destinataire. La simple étude des énoncés rédigés (cf. annexe 1, où sont reproduits quelques-uns des plus significatifs) permet d'apprécier la diversité des apprentissages langagiers abordés :

- "Tout était bon" ou "c'était bon" revient le plus souvent, avec quelques variantes : "bien", "vraiment" ou "super bon". Formules un peu convenues, mais faciles à reproduire (les mots deviennent connus) et il est vrai que l'on n'a pas tous les jours un commentaire original à faire.
- La satisfaction s'exprime parfois plus franchement :
  - de manière globale : "On s'est bien régalés" ; "C'était succulent".
  - de manière sélective : "On a adoré les pâtes (le mille-feuilles)" ; "On aime bien les raviolis (les cigarettes russes)".
  - avec une demande complémentaire : "Les pêches étaient succulentes. Pouvez-vous nous en redonner ?" ; "Vous pouvez nous refaire des friands, s'il vous plaît".
- L'étonnement et l'enthousiasme apparaissent plus rarement : "Quelle bonne idée d'avoir fait un repas chinois !" ; "Quelle drôle de recette de pot-au-feu !".
- Des observations critiques sont formulées : "Le repas (le poisson) était froid" ; "C'était un peu salé". Il s'agit là de simples constats objectifs.
- Mais les reproches peuvent naître, avec des gradations dans l'expression, notamment à propos des oublis ou des changements de plats : "Vous avez oublié le brie (le tartare)" ; "Vous avez changé le menu, mais c'était bon" ; "Vous avez

*oublié la chantilly, c'est dommage"; "Nous avons été déçus de ne pas avoir de gâteau de semoule"; "On est en colère, vous avez changé le menu".*

Des actes de langage très divers sont ainsi effectués, mettant en oeuvre des moyens expressifs suffisamment variés et nuancés pour permettre aux enfants d'être sincères, tout en restant mesurés dans les critiques.

La rencontre (devenue) régulière avec le Chef leur a permis d'apprécier les effets de leurs propos. Le cuisinier affiche sa satisfaction, ou s'explique, se justifie, trouve des excuses (les livraisons !), fait des promesses, etc. Il est sensible aux commentaires des enfants, les attend chaque semaine, parfois les prévient : si un plat est changé, il vient l'annoncer pendant le repas, et en donne la raison.

Il existe naturellement des textes dont le destinataire n'est pas personnellement connu, sans pour autant être complètement indéterminé. Auteur et lecteur ne peuvent s'ignorer : le "genre" n'impose pas abstraitement ses contraintes formelles : c'est un horizon commun qui se dessine. Nous y reviendrons.

## B) Une Intertextualité<sup>7</sup>

Ces interactions entre sujets se construisent et se conjuguent en un dialogue des discours dont Bakhtine le premier, sans doute, a révélé l'exceptionnelle importance : "les énoncés ne sont pas indifférents les uns aux autres, et ils ne se suffisent pas à eux-mêmes ; ils se connaissent les uns les autres, se reflètent les uns les autres. Un énoncé est rempli des échos et des rappels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal. Un énoncé doit être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs, à l'intérieur d'une sphère donnée (le mot "réponse", nous l'entendons ici au sens le plus large) : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus, et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux"<sup>8</sup>.

La "signification" d'un énoncé ne dépend donc pas seulement de l'objet évoqué et des partenaires de l'échange, mais aussi du réseau concret de tous les énoncés, antérieurs ou postérieurs, connus ou simplement possibles, dans lesquels il prend place.

Ces mots d'autrui ou de moi-même auxquels je me réfère peuvent être clairement cités (tous les procédés typographiques et signes de ponctuation - guillemets ou tirets - qui permettent de désigner à l'écrit ces paroles rapportées, sont donc essentiels) ou être simplement évoqués, supposés connus, voire constituer l'origine cachée (à découvrir) d'un discours dont la signification resterait limitée sans un décryptage intertextuel.

Un énoncé n'est pas toujours la source unique de sa propre signification : la mise en correspondance des énoncés entre eux est souvent nécessaire. C'est un apprentissage important, que les enfants peuvent faire, aidés par l'adulte, comme dans cet exemple :

Les enfants d'une classe ont reçu deux lettres de leurs correspondants vosgiens. Dans la première, datée de décembre 89, il y avait entre autres l'information suivante : *"En ce moment, il fait beau mais froid. Sur la piste rouge, il y a de la neige faite avec les canons à neige"*. En janvier, une autre lettre évoque à nouveau le temps : *"Il fait beau, il n'y a pas encore de neige"*.

Confrontés à ce dernier courrier et à cette phrase, les enfants-lecteurs, stimulés et soutenus par leur institutrice, réinvestissent et consolident leurs acquis récents : les deux documents, écrits en grosses lettres, sont affichés. Grâce à la comparaison avec le premier texte, *"Il fait beau"* est reconnu et lu à voix haute, mais c'est le rapprochement des deux "propositions" qui stimule une compréhension active : il fait donc "toujours" beau ! Les commentaires fusent : *"Ils ont de la chance"*, *"Chez nous aussi"*, etc. Le mot *"neige"* étant reconnu, l'absence de neige est enfin comprise, mise en relation avec le beau temps. Mais surtout, en se reportant aux propos antérieurs (décembre), à l'invitation de l'institutrice, une contradiction apparaît : relecture des deux passages est faite : *"il y a"* et *"il n'y a pas encore"* (soulignés) sont confrontés, des explications cherchées, la solution trouvée grâce à la notion de vraie neige, qui permet d'opposer deux noms : *"neige"* et *"neige faite avec les canons à neige"*. Les enfants alors se souviennent : aux sports d'hiver, certains n'ont pas eu de neige (explications - lamentations !), et à la télé il en est souvent question. Les premières réactions (*ils ont de la chance*) sont alors revues : tout ce que le *"pas encore"* contient d'attente déçue est compris. Les camarades des Vosges sont peut-être tristes, s'ils veulent faire du ski (en dehors de la "piste rouge" ?). Il est prévu de leur souhaiter dans une prochaine réponse d'avoir bientôt de la neige : il faudra trouver les mots, les formules, se reporter à leur lettre, reprendre leurs énoncés, y faire allusion, utiliser leurs mots mêmes...

## LES GENRES DU DISCOURS

Il est une façon bien précise pour nos discours d'établir entre eux des correspondances : ils se coulent tous spontanément dans "les formes stables du genre". Bakhtine, semble-t-il, a le premier décrit et analysé ce phénomène. Sans la reconnaissance du "genre" auquel appartient nécessairement un énoncé, nous ne serions pas en mesure d'en découvrir la signification. Ces "genres du discours" sont à distinguer des grands genres littéraires. Ce sont d'abord des genres quotidiens, familiers, façons de s'exprimer suffisamment codées et diversifiées pour qu'on les reconnaisse très vite : question ou affirmation, description ou récit, lettre ou recette. Des "genres" plus complexes sont possibles, souvent résultats de mélanges subtils. Mais fondamentalement, pour Bakhtine, "apprendre à parler (et à lire/écrire, ajoutons-nous), c'est apprendre à reconnaître et structurer des énoncés dans les genres du discours". Ceux-ci "nous sont quasiment donnés", dès l'origine : "ils organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques)". Et Bakhtine précise, de manière très significative : "si les genres du discours n'existaient pas, et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible"<sup>9</sup>.

Cette notion de "genre" constitue en fait une sorte de synthèse de la conception dialogique de Bakhtine. Le "genre" est le lieu où s'accomplissent les correspondances et glissements textuels : allusions, répliques, collages, citations, plagats, parodies, mélanges, etc. Les textes entre eux dialoguent ; chaque genre, avec ses thèmes, sa texture verbale propre, offre ses repères et, ainsi, "le texte nouveau évoque pour le lecteur ou l'auditeur l'horizon des attentes et des règles du jeu avec lequel des textes antérieurs l'ont familiarisé"<sup>10</sup>. Cet "horizon d'attente", commun à celui qui lit et à celui

qui écrit, se construit au fil des échanges et des réinvestissements, comme dans cet exemple :

Dans une classe, l'album-souvenir d'une sortie collective a pris la forme d'un récit : un texte bref accompagne une suite d'illustrations, qui évoquent les différents moments de la journée (le voyage en car, la visite au zoo, le pique-nique, etc.). Le départ en car (fort bien dessiné : les enfants sont aux fenêtres, les parents saluent...) est l'objet d'une notation brève, proposée par un enfant : *"En route pour l'aventure !"*. Cet énoncé est parfaitement stéréotypé : phrase inaugurale qui annonce des événements mouvementés, inattendus, propos de narrateur qui restitue le sentiment des protagonistes et veut mobiliser l'attention du lecteur. Il convient donc très bien : il évoque l'émotion et l'attente des enfants à l'aube d'une journée exceptionnelle... et au début d'un récit plein d'épisodes rares ; et il ne manque pas d'humour (il n'y a guère de risques, chacun le sait). Cette reprise d'une formule codée est ici parfaitement à sa place.

Dans son formalisme (textuel notamment), le genre est donc l'instrument d'une compréhension réciproque entre locuteurs, qui élaborent conjointement un "horizon" de leurs attentes communes.

## PRATIQUES DE QUELQUES GENRES DE L'ÉCRIT EN SECTION DE GRANDS

Cette notion de "genre" a permis d'effectuer de manière très concrète des recherches dans les classes, dans la perspective dialogique qui est celle de Bakhtine. Le compte rendu de quelques expériences simples mais significatives peut faire apparaître les exigences et l'intérêt de cette approche :

- Au printemps, au lieu de dessiner *"un brin de muguet"* et quelques autres fleurs dans un cahier, prétexte pour les plus habiles à la copie du nom des fleurs, le projet est né de réaliser une *"planche de botanique"*, à la manière de celles qui avaient été observées, appréciées, utilisées. Sur une feuille cartonnée (le document sera conservé, peut-être affiché, voire mis sous verre), dans des cases bien délimitées, des dessins précis (tous les détails comptent : il faut observer attentivement) et soignés (la dimension esthétique est présente) sont accompagnés du nom de la plante, dans le respect strict des règles linguistiques du genre : *"violette"*, sans article, comme pour un nom propre, c'est l'espèce qui est nommée (cf. annexe 2).
- A la suite d'une visite au Musée de l'Air (Le Bourget), chaque enfant a fabriqué un *"Guide du Musée de l'Air"* (titre sur la couverture). Les pièces les plus marquantes ont été dessinées et nommées (*"la bicyclette volante"*). Un sommaire placé en tête permet de se reporter sans difficulté aux divers appareils. Un tel *"Guide"*, sans être exhaustif, peut aider d'éventuels visiteurs à reconnaître ou chercher les machines les plus intéressantes. Il peut donner envie de visiter le Musée, il restera un souvenir... à consulter de temps à autre. Chacun garde son exemplaire, mais des reproductions ont été diffusées.
- Dans une classe, l'intérêt pour les aventures d'Ulysse et les dieux grecs s'est transformé en passion pour Hercule et ses douze travaux. L'idée est venue de faire définir par chacun ce que peuvent être ses propres défis : *"sauter du grand*

*plongeur*", "écrire en lettres attachées", "savoir lire l'heure", "mettre la tête sous l'eau", etc.

Écrites, ces formules constituent des engagements et des promesses. Leur forme infinitive a valeur d'impératif pour soi-même, bien compréhensible sous l'annonce du titre : *"Les douze travaux d'Hercule de ..."*. Les enfants dans la classe (se) les "lisent" (parfois avec l'aide des motifs décoratifs !), en discutent entre eux, comparent et évaluent leurs progrès. Réunies et mises en volume (avec couverture, titre, illustrations, pagination) ces pages constitueront une sorte d'autoportrait daté. Elles seront lues et relues par quiconque s'intéresse à son auteur : lui-même, les copains, les parents, etc. Elles témoigneront aussi d'une manière d'apprendre à lire et à écrire... en maternelle.

L'institutrice a proposé à chacun des techniques d'écriture à sa mesure, avec la contrainte (composante du "genre") d'en changer : stylo, imprimerie, machine à écrire, etc. (cf. annexe 3).

Une grande diversité de "genres" a été ainsi introduite dans les classes : abécédaires, imagiers, lexiques, agendas, calendriers, menus, recettes, cartes de vœux, d'anniversaire, d'invitation, livres-devinettes, jeux de société, albums-récits, brochure publicitaire... sur les Vosges, nombreuses listes, constitutives d'un genre autonome (inventaires, achats de coopérative, trousseaux, sommaires, index...), pouvant parfois être intégrées dans un "genre second", plus complexe (lettre, récit, etc.).

## OBJECTIFS ET ENJEUX DIDACTIQUES

Au fil des recherches, quelques préoccupations pédagogiques majeures se sont imposées. C'est souvent la perception de leur importance - de leur portée théorique ET pratique - qui fait leur nouveauté.

### A) La "mise en mots"

Par cette heureuse expression, Frédéric François désigne tout un "faire" (à dimension "poétique" : cf. Jakobson) inscrit dans l'énoncé pour en éclairer la signification. C'est "l'acte de langage", "le genre" qui s'exhibe, se fait reconnaître (ou se masque : tous les jeux sont permis). Formules codées, façons de dire, vocabulaire, syntaxe, style, contribuent à sa reconnaissance. Chaque énoncé prend la forme requise par le contexte. Le nom générique ("*muguet*") est sans article, alors que le nom de la pièce unique du musée est précédé d'un défini, et que, dans un imagier, l'indifini indique la valeur "exemplaire" de ce qui est (re)présenté ("*un éléphant*"). Des phrases s'imposent dans certains cas, mais parfois des énoncés nominaux (liste des achats de la coopérative) ou des formules infinitives (cf. *Les travaux d'Hercule*) se justifient et des abréviations - voire des codages très personnels - peuvent même être requises (agendas).

Si l'on peut dire, dans certains cas, que l'écrit est "un langage orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui"<sup>11</sup>, ainsi que l'explique Vygotski, il est en revanche excessif d'affirmer sans nuance, comme le fait le psychologue soviétique, qu'il est

développé à un point extrême, l'articulation syntaxique y est à son maximum". C'est oublier le caractère original de chaque situation (à l'écrit comme à l'oral d'ailleurs) et les contraintes textuelles propres aux différents genres.

Les modalités de la prise en charge des énoncés par celui qui concrètement les dit ou les écrit, sont également importantes : les enfants ont appris - sans problèmes - à utiliser (et parfois abuser) des tirets et surtout des guillemets. Dans une classe, observant un album japonais (reçu de leurs correspondants lointains), des enfants ont découvert dans le texte des guillemets (que l'institutrice n'avait pas vus) : dans la rédaction du récit qu'ils ont imaginé pour accompagner l'illustration, ils se donnent donc comme contrainte de *"faire parler les personnages"*. Les signes de ponctuation rendent perceptibles certains actes de langage ou mouvements discursifs que l'intonation, à l'oral, permet de reconnaître ou qui sont propres à l'écrit. Dans toutes les classes, les enfants ont appris à reconnaître et utiliser (et nommer) les majuscules, les points d'interrogation et d'exclamation, et parfois même les deux points : pour annoncer une liste ou un inventaire, ou apporter une précision (à propos de *"fruits : banane"*, dans un menu : *"ça veut dire que le fruit, c'est une banane"*, explique un enfant). Le graphisme et tous les jeux typographiques deviennent même une composante sensible de la mise en mots à l'écrit.

### B) La mise en page et la mise en volume

Les outils traditionnels de la pédagogie (cahiers et manuels) ont longtemps imposé leurs propres normes arbitraires. Or l'utilisation pertinente et différenciée de l'espace de la page (nous détournons quelque peu le sens habituel de l'expression en mettant "page" au singulier) et l'organisation des pages entre elles apparaissent de plus en plus complémentaires de la mise en mots. L'historien des mentalités Roger Chartier<sup>12</sup> a étudié de manière très éclairante l'évolution des "pratiques de lecture" ; il explique qu'aujourd'hui "la signification d'un texte ne se déduit pas de ses seules ressources verbales, mais aussi de ses dispositifs graphiques : de l'écriture à la mise en page, du format au support".

Ainsi, grâce à son format et à son support, le *"Menu de Noël"* a pu être posé sur les tables du restaurant scolaire. Les éléments purement textuels (nature de l'événement, date, menu proprement dit) ont été répartis sur les différentes pages et disposés selon les règles du genre ; en particulier, les noms des plats s'ordonnent en une liste bien centrée, qui permet aux convives qui savent "lire" (les grands de cette école, mieux que les CP !) de suivre et vérifier la (bonne !) succession des mets. L'objet-souvenir a été conservé pour être lu... et relu.

### C) La diversité et la complémentarité des apprentissages

Les apprentissages "traditionnels" (correspondances sons-graphies, connaissance des lettres, des mots, etc.) ne sont pas oubliés, bien au contraire. En contrepoint des autres apprentissages, ils trouvent toute leur place et leur nécessité, comme dans ce moment significatif :

L'observation collective du menu reproduit en grand par deux enfants (étiquettes placées sur un tableau) est dirigée par l'institutrice. Les enfants cherchent ce qu'ils vont manger. L'hypothèse *"rôti de veau"* est émise... et justifiée par un enfant qui a

effectivement reconnu "veau": il montre et analyse la graphie "eau" du son [o] (dans la foulée, des graphies simples ou complexes sont repérées, isolées, nommées par plusieurs enfants, replacées par l'adulte dans les mots, qu'il prononce) ; "de" ne fait plus problème et "rôti" semble aller de soi... puisque ce plat a déjà été servi. Mais l'institutrice montre la véritable étiquette "rôti de veau", qui est différente. En fait, un mot inconnu reste à découvrir. Sans tâtonnements excessifs, les enfants reconnaissent le "b" et le suffixe "ette"; l'institutrice lit alors : "blanquette". Un problème important est posé : qui aimera "la blanquette de veau", qui en a déjà mangé, quelle est la différence avec le rôti de veau. Les souvenirs et connaissances sont vagues, mais l'institutrice précise : "c'est un plat en sauce", et rendez-vous est pris ; après avoir goûté ou s'être informés, les enfants pourront formuler et confronter leurs avis.

## BILANS ET PERSPECTIVES

Les premières conclusions de notre travail ont pris la forme de quelques constats et hypothèses indispensables à la poursuite de notre recherche :

L'évaluation des capacités des enfants qui sont ainsi développées est nécessaire. Mais trop souvent, mettant la charrue devant les boeufs, on élude le travail prioritaire, qui consiste précisément à découvrir et inventorier les connaissances possibles et requises par l'apprentissage envisagé et à concevoir les conditions de leur élaboration. C'est à cette tâche que nous nous sommes attelés.

La grande diversité des compétences qui concourent à l'exercice de la lecture et de l'écriture peut et doit être prise en compte dès les débuts de l'apprentissage... et ne pas être oubliée par la suite.

La plupart de ces compétences ne peuvent s'exercer et se construire que dans des sphères d'activités et d'échange verbal qui offrent leurs contraintes spécifiques.

Les "travaux" des enfants ne sont pas des exercices scolaires (souvent voués à l'oubli en raison de leur absence de "signification"). Les objets fabriqués demeurent présents, outils ou références pour la poursuite ou le renouvellement des activités ou des apprentissages. Bien des habitudes scolaires traditionnelles paraissent ainsi devoir être remises en question.

En raison de la nature dialogique de l'activité pourtant solitaire de lecture et d'écriture, l'adulte ne peut se situer dans une pure extériorité pour aider et orienter l'enfant dans sa pratique et son apprentissage. Il adopte le point de vue de celui qui écrit - ou lit -, pour le conseiller, le faire s'exercer, mais aussi celui d'un destinataire possible, qui réagirait dans l'instant (figure essentielle, en réalité postulée dans le point de vue précédent). Il est également un lecteur/écrivain qui montre ses propres démarches mentales. Et c'est toujours l'inscription du sujet dans une sphère concrète de l'échange verbal qui nécessite... et rend possible un tel positionnement.

Dans la plupart des "genres" abordés, les énoncés sont brefs ; leur intérêt pédagogique dans cette phase initiale est évident, mais il est surtout important que la diversité des types d'écrits puisse ainsi être reconnue. Pour autant, la langue du

récit - notamment grâce aux lectures de l'adulte - doit être bien présente... dans la perspective même ouverte par Bakhtine.

Il ne nous paraît pas juste d'affirmer, comme Vygotski, que "l'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale, mais n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général", ou même que "les motifs incitant à aborder le langage écrit sont encore peu à la portée des enfants qui commencent à apprendre à écrire"<sup>13</sup>. Ce ne sont peut-être là que des effets de pratiques pédagogiques traditionnelles, qui, précisément, ignorent la réalité dialogique de toute activité de lecture/écriture. Bakhtine, pour sa part, nous a permis de clarifier notre tâche prioritaire : elle consiste à mettre les enfants dans des situations où écrire et lire ont du sens, et où, ainsi, des apprentissages pertinents et solides peuvent s'organiser.

### NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1 Ministère de l'Education nationale, *L'Ecole Élémentaire, Programmes et Instructions*, CNDP, Paris, 1985, p. 23.
- 2 On se reportera notamment aux ouvrages suivants de M. BAKHTINE :
  - *Esthétique de la création verbale*, trad. fr., Gallimard, Paris, 1985
  - *Esthétique et théorie du roman*, trad. fr., Gallimard, col. Tel, Paris, 1978.
  - *Le marxisme et la philosophie du langage*, trad. fr., Ed. de Minuit, Paris, On lira également, publié sous le nom de VOLOSHINOV :
  - "La structure de l'énoncé", in T. TODOROV, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, trad. fr., Seuil, Paris, 1981.
- 3 J. S. BRUNER, *Savoir faire - Savoir dire*, trad. fr., PUF, Paris, 1983
- 4 Notamment dans "Les genres du discours", in BAKHTINE, 1985.
- 5 BAKHTINE, 1985, p. 282
- 6 BAKHTINE, 1977, p. 147
- 7 On se reportera à l'article suivant, qui propose une bibliographie :  
P.M. DE BIASI, "Théorie de l'intertextualité", in *Encyclopedia Universalis*, supplément : Le Savoir, Paris, 1990
- 8 BAKHTINE, 1987, p. 298
- 9 Ibid. p. 285
- 10 J. STAROBINSKI, dans sa préface à : H.R. JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, trad. fr., Gallimard, 1978
- 11 VYGOTSKI, *Pensée et langage*, trad. fr., Editions Sociales, Paris, 1985, p. 263 et p. 360
- 12 R. CHARTIER, "Le sens des formes", in LIBER, supplément européen du "Monde", n° 1, oct. 1989.  
R. CHARTIER, Dir., *Pratiques de la lecture*, Rivages, Paris, 1985. On lira également l'article suivant, qui propose une bibliographie : H.J. MARTIN, "Pratiques de lecture", in *Encyclopedia Universalis*, Supplément : Le Savoir, Paris, 1990
- 13 Op. cit., p. 261

ANNEXE 1 : quelques appréciations sur le repas de la cantine.

Était vraiment  
bon

Jeudi

C'était bien bon!

Lundi

Jeudi 15 Février  
Tout était bon.

Tout était bon

Mardi

Merci pour les éclairs  
au chocolat

Jeudi

On s'est bien régalé

Ils étaient délicieux!

Lundi

Les pêches étaient  
succulentes

Quelle bonne idée

d'avoir fait un  
repas chinois!

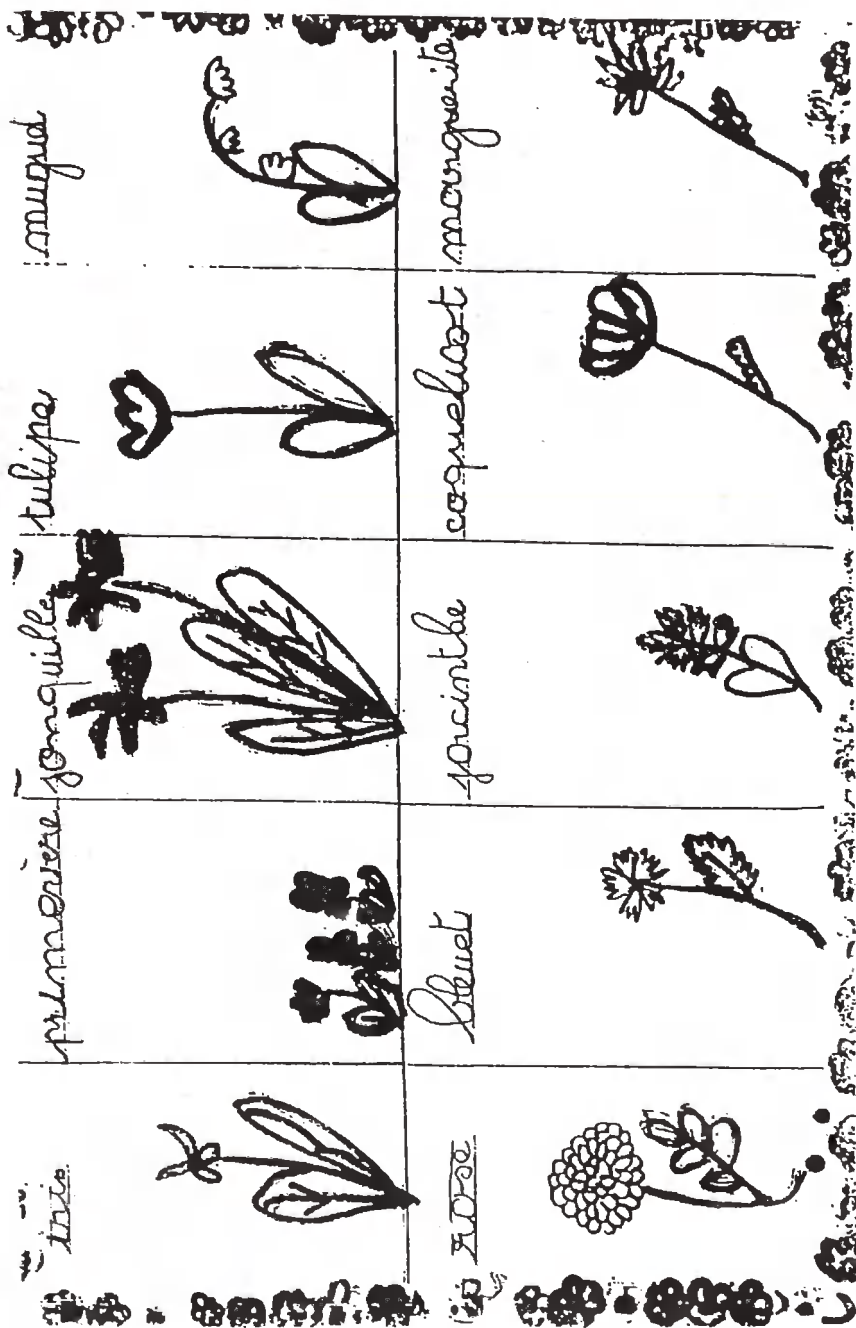
Pourriez-vous nous en  
redonner?

Vendredi

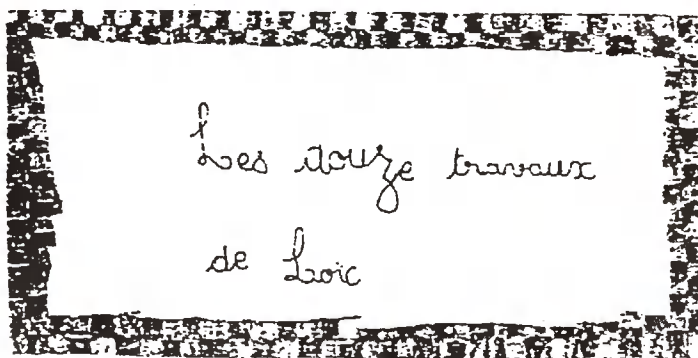
Le poisson était froid.

On aimerait bien  
manger deux viâges

ANNEXE 2 : Les fleurs du printemps  
(format réel de la planche : 21 x 29,7 ; feuille collée sur carton)



ANNEXE 3 : Les douze travaux de...  
(Format réel : 23 x 11 ; 12 pages sous couverture cartonnée.)



Q U V X J O P U L

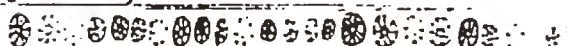
faire les lettres

majuscules

h c v z n l z n



s'habiller tout seul



savoir faire du vélo





# POUR UNE GESTION DES MICRO-DISOURS EXPLICATIFS QUOTIDIENS

(en petite et grande section de maternelle)

Jacques TREIGNIER,  
Monique BECHU, Janine MARTIN, Arlette MERCUZOT,  
Françoise PAUCHET, Nadia PICHOT,  
Équipe INRP d'Eure-et-Loir.

## INTRODUCTION

Le présent article s'appuie sur un travail didactique de recherche – innovation mené par l'équipe INRP d'Eure-et-Loir, (groupe INRP Résolutions de problèmes langagiers), en 1989-1990 dans quatre classes d'école maternelle, de petites et grandes sections. L'équipe est, par le biais d'un de ses membres, en relation avec l'Unité associée 1164 SUDLA CNRS, Université de Rouen, groupe Éducation linguistique.

## 1 - PRÉSENTATION GÉNÉRALE

### 1.1. Cadre théorique

Les travaux, accessibles en français, ayant trait à "l'explicatif", (conduites, pratiques, discours et textes), sont relativement peu nombreux. L'équipe s'est donc largement appuyée sur les numéros 51 et 58 de *PRATIQUES*, les numéros 69, 72 et 77 de *REPÈRES*. Le modèle théorique de discours explicatif qui a été principalement retenu est celui proposé par Jean-François Halte. (1989, pages 95 à 109). En effet, ce modèle place le discours explicatif dans un espace discursif sous tendu par deux axes. L'axe de l'interlocution – concept qui a été préféré à celui d'interaction – en constitue un. L'axe des modèles langagiers et intellectifs un second. Ce modèle est apparu comme particulièrement pertinent pour la didactique du / des discours explicatif(s) en milieu scolaire. Et ce, parce que l'école se donne pour double objectif que les élèves s'approprient des savoirs sur le monde et apprennent simultanément à les communiquer.

Des deux "extrêmes" discursifs polaires définis par le modèle théorique proposé par Jean-François Halte : les discours scientifiques et les micro-discours explicatifs quotidiens, l'équipe a retenu ces derniers, compte tenu de l'objectif du présent travail. Celui-ci se situe, en effet, dans le cadre de l'école maternelle, au sein d'une recherche – innovation en didactique du français langue maternelle. Mais cela n'en crée pas, pour autant, une coupure entre les discours scientifiques et les microdiscours explicatifs quotidiens. Pour reprendre les propos de Jean-François Halte, les premiers privilégient l'axe des modèles intellectifs et langagiers. Les seconds l'axe de l'interlocution.

Cela veut dire – notamment pour le didacticien – qu'apprendre à gérer un microdiscours explicatif quotidien est un pas vers la maîtrise des discours explicatifs,

des discours scientifiques puisqu'ils sont tous deux de même nature.

C'est donc dans une dynamique de conquête progressive des discours scientifiques explicatifs que l'équipe d'Eure-et-Loir a décidé de travailler, en début de scolarité, avec de tout jeunes enfants, sur l'enseignement / apprentissage des micro-discours explicatifs quotidiens. Il s'agissait, par conséquent, de mettre au premier plan l'interlocution, ce qui ne s'opère pas sans poser des problèmes didactiques sur lesquels il y aura lieu de revenir ci-après.

## 1.2. Interlocution, discours explicatifs et tradition scolaire

L'on a donc repris la formulation de Jean-François Halte, (1988, page 5), qui définit le discours explicatif comme une boucle dans le tissu discursif, boucle qui vise à remédier à "un dysfonctionnement lié à la compréhension d'un phénomène quelconque (QUI) apparaît dans l'interaction et la perturbe".

Ce dysfonctionnement peut relever de deux facteurs. Soit d'un "problème dans l'ordre du savoir", pour reprendre les termes de Danielle Coltier, (1986 page 4), "il s'agit (DE COMPRENDRE ET) de faire comprendre". Soit d'un "problème de connaissance partagée" au sens où l'entend Bernard Combettes, (1986 page 24 et suivantes) : il s'agit de se faire comprendre.

La boucle explicative implique donc la référénciation ET / OU l'interlocution. L'enseignement – apprentissage des discours explicatifs suppose, en conséquence, que les enfants se confrontent – dans une démarche de résolution de problèmes – à des difficultés qui relèvent du monde langagier. Or la tradition scolaire a tendance à court-circuiter cette confrontation.

Par exemple, dans une classe de petits de deux ans, lors d'un dialogue "informel", un enfant précise qu'il a été à l'hôpital, ce qui déclenche l'intérêt de ses copains :

E : *"J'a t'a l'hôpital /*

M : *tu étais à l'hôpital ? /*

Enfants : *oooooo /"*

L'enfant précise qu'on lui a fait un trou et chacun peut constater à la vue du ventre de l'opéré qu'il n'y a pas de trou :

E : *"i m'a fait un trou /*

M : *a l'hôpital / on t'a fait un trou ? /*

E : *oui /*

M : *ou ? /*

E : *là / là / (en montrant l'endroit de la cicatrice peu visible) sur mon ventre /*

M : *sur ton ventre / on va regarder /*

Enfants : *o / et petit rire surpris de Laura /*

E : *on voit plus /*

M : *et comment cela se fait / qu'on ne voit presque plus ? /*

E : *et parce que / parce que /*

M : *qu'est-ce qu'il t'a fait le docteur ?" /*

Face à une situation qui leur pose trois problèmes : l'un d'ordre psychologique : "on risque d'aller à l'hôpital", l'autre d'ordre cognitif : "pourquoi un trou et pourquoi sa

*disparition*", le troisième d'ordre langagier : "*comment expliquer tout cela*", les enfants sont mis en situation de répondre à des questions qui ne sont pas forcément les leurs.

Sans aller jusqu'à adopter totalement la maxime du mouvement bien connu d'éducation nouvelle : "expliquer ça sert à empêcher de comprendre" il faut bien constater qu'à l'école, la demande d'explication(s) du maître s'accompagne d'une série de questions fermées destinées à faire produire par les élèves, le groupe, la classe, l'explication qu'il souhaitait voir paraître.

C'est une tradition, si bien implantée, que l'équipe de recherche s'y est heurtée. Ainsi, avait-elle décidé d'axer son travail de recherche sur le discours explicatif à partir de situations de découverte de jeux ou des enfants – (avec des degrés divers d'information) – essayaient de s'expliquer les uns aux autres comment jouer.

Un matin, un groupe d'élèves de grande section tente d'expliquer le fonctionnement du LEXIDATA. C'est une sorte de loterie mécanique où un bonhomme apparaît quand on a fourni douze réponses exactes à un questionnaire qui demande la reconnaissance des couleurs, des formes, de la numération de 1 à 3.

Voici les échanges :

M : *expliquez leur d'abord* /

E : inaudibles

M : *comment s'appelle le jeu ?* /

E : // inaudibles /

M : *attends / j'peux te donner la réponse / lexicdata / alors / à quoi sert ce jeu ?* /

E : *à jouer* /

M : *ça sert à jouer / ça c'est sûr / bonne réponse* /

M : *et puis ? / il sert à quoi faire ?* /

E : *à dire des numéros* /

M : *oui / il sert à / oui ?* /

E : *à dire des numéros* /

M : *à dire des numéros / c'est à dire ?* /

E : voix inaudibles."

La ponctuation utilisée, ici et dans la suite de l'article, sert à marquer les intonations, (?!), les pauses brèves, moyennes, longues, (/), qui faute, du matériel adéquat, ont été estimées à l'écoute avec les imprécisions que l'on sait, tant la prégnance de l'écrit est forte.

Ce court extrait d'enregistrement montre bien à quel point le rôle langagier de l'adulte est nodal dans les habitudes pédagogiques et didactiques de l'école maternelle. Bien que la situation ait été conçue et présentée aux enfants comme l'explication par un groupe de leurs pairs du fonctionnement du LEXIDATA pour qu'ils puissent y jouer ultérieurement : "*expliquez leur d'abord*", seul l'adulte pose des questions :

"*comment s'appelle le jeu ?*",

seul, il identifie les avancées :

"*bonne réponse*",

seul, il sollicite des reformulations :

"M : *il sert à quoi faire ?*

E : *à dire des numéros*

M : *oui / il sert à / oui ?*

E : à dire des numéros",  
seul, il demande des explications :

"c'est à dire ?".

S'il n'est pas possible de nier le rôle d'étayage que constitue la parole de l'adulte dans l'acquisition des conduites langagières, après les travaux de Bruner, (1983), François, (1984), Hudelot, (1985), une démarche enseignante aussi prégnante et prééminente n'aide sans doute pas les enfants à résoudre le double problème qui leur est posé :

- rendre compte - fût-ce par le geste - du fonctionnement de l'objet et du jeu,
- gérer l'interlocution, c'est à dire adapter leurs explications au degré (progressif) de compréhension de leurs interlocuteurs.

Il s'agit donc bien, pour l'innovation, d'un double défi posé par l'enseignement - apprentissage des discours explicatifs.

- **Un défi de pédagogie générale** : si l'on veut que les enfants expliquent ce qu'ils ont compris, il faut renoncer à leur faire produire sous forme de réponses l'explication que l'on suscite grâce à un questionnement inducteur. En ce sens, l'équipe de recherche partage pleinement le point de vue de Stella Baruk (1989), "il n'y a pas de vide, il y a de l'entendement partout". En effet, les élèves possèdent des "savoirs explicatifs" antérieurs à l'explication didactique, et celle-ci doit les prendre en compte.

- **Un défi de didactique du français** : si l'on veut que les enfants apprennent à expliquer, à s'expliquer, il faut cesser de neutraliser les processus et les problèmes interlocutoires propres aux discours explicatifs, en interposant entre les interlocuteurs le filtre de l'adulte.

Mais ce double défi n'est pas le seul obstacle qu'ait rencontré l'équipe dans sa recherche - innovation.

### 1.3. Discours explicatifs, pouvoir et institution scolaire

Traditionnellement, à l'école, celui qui explique est soit le maître, soit le bon élève - modèle - désigné par l'adulte, tous deux légitimés dans le pouvoir qui leur est délégué - subdélégué - par l'institution et le savoir qui leur est reconnu. C'est ce qui autorise Jean-François Halte, (1987 page 14), à parler de dyssymétrie "tant au plan du savoir - celui qui explique est celui qui sait - qu'au plan du pouvoir - celui qui explique est légitimé à expliquer."

Or, il s'agit là d'une position paradoxale puisque le discours explicatif se nourrit d'une dyssymétrie des statuts, des rôles, des savoirs, aux sens où l'entend Anne-Marie Rocheblave-Spenle, (1968), mais vise à la symétrie au moins des savoirs - sinon des rôles - ce que Combettes, (1986 page 24), appelle "la connaissance partagée".

En ce domaine, l'équipe de recherche s'est heurtée à deux obstacles : l'un d'origine institutionnelle, l'autre prenant sa source dans les représentations des enfants.

Le premier est celui du statut de l'enseignant qui par sa profession, son savoir, sa taille, son âge a manifestement un statut original au sein du groupe - classe, statut

strictement défini. Ce statut ne lui interdit, pourtant, pas de jouer une grande diversité de rôles plus ou moins habituels dans l'institution et notre société. Il n'est pas obligé de tout savoir mais peut ignorer - réellement ou par intérêt didactique -, il n'est pas obligé de tout expliquer mais peut se faire expliquer ce qu'il ne comprend pas - réellement ou par intérêt didactique - à condition de bien préciser l'enjeu : "*explique-moi, je ne sais pas*" ou "*explique-moi je veux évaluer ce que tu sais*".

Actuellement, la confusion entre le statut et le rôle fait que la conversation quotidienne qui préside aux retrouvailles de la classe, chaque matin, se déroule sur le modèle de l'échange maître-élève. Cela est vrai, dès le plus jeune âge, ainsi que le montrent les exemples qui suivent et qui impliquent des enfants de deux à trois ans :

E : *e va vieux Noël !*

M : *hein ? !*

E : *e va vieunir / papa Noël !*

E : *e y a écrit !*

M : *papa Noël il a écrit !*

E : *ouais / ... / ...*

La demande d'explicitation "*hein*" est venue de l'adulte et non d'un des "colocuteurs" si bien que les énoncés des enfants sont toujours réactifs aux questions de l'enseignant. Sans nier l'importance des étayages adultes dans le progrès des conduites langagières des enfants, il devrait y avoir place pour les "étayages" des pairs, surtout lorsque l'objectif est de favoriser les négociations interlocutoires nécessaires à l'explicitation - savoir partagé sur le monde physique - et à l'explicitation - savoir partagé sur le monde langagier.

Le second obstacle est celui des représentations dominantes des enfants à l'égard des rôles et places interlocutoires. Et cela est vrai, dès le plus jeune âge, ainsi que l'attestent les exemples qui suivent et qui concernent également des enfants de deux à trois ans. Ainsi la petite Laura, (3 ans), qui souhaite parler à ses camarades du classeur et des documents qu'elle a apportés ce matin, prend-elle la place de la maîtresse, joue-t-elle son rôle, tant et si bien qu'elle prend le pouvoir langagièrement et :

se fait appeler : "*maîtresse*",

place l'adulte en une situation si inhabituelle que les enfants l'appellent par son prénom comme leurs pairs, en la tutoyant,

monopolise les prises de parole, (plus de 50 %), et le temps de parole, (plus de 80 %),

et manie allègrement l'impératif :

"Laura : *ben / ne mettez pas avec sa chien !!*

Laura : *asseyez vous / sinon...*

E : *maîtresse / m /*

Laura : *attends / là c'est ma petite sœur.*"

en coupant la parole à sa camarade.

Ultérieurement, la même Laura est chargée par l'enseignante d'expliquer le jeu des dominos de couleur auquel les enfants veulent jouer :

M : "*C'est Laura qui / qui explique !*"

Au cours de ce jeu apparaissent des conflits sur la manière de jouer, et Laura essaie d'imposer son point de vue :

Laura : *"non / faut ranger / la / parce que c'est moi la maîtresse."*

Laura va donc entrer en conflit avec, notamment, Julie qui veut fournir ses propres explications du jeu au groupe. Devant cette opposition Laura fait appel à l'adulte et réaffirme son statut :

Laura : *"non / non : parce que / maîtresse / mais Janine Martin (nom de l'enseignante) l'a dit / que c'était moi la maîtresse !"*

Julie qui a conscience d'avoir expliqué, et de savoir le faire aussi bien que Laura, essaiera de trouver une solution acceptable :

Julie : *"c'est nous la maîtresse / myeme."*

Les deux petites filles considèrent donc bien qu'expliquer c'est devenir maîtresse.

Les enfants reproduisent donc, dans ce jeu de rôle et dans cette situation conflictuelle, les caractéristiques habituelles des conversations scolaires - et extrascolaires -. Il y a ceux qui sont désignés ou qui s'autodésignent pour occuper ce que Kerbrat-Orecchioni (1984) appelle "une position haute". Ceci fait qu'en classe il y a souvent un "expliquant" permanent institutionnel : le maître, et quelques "expliquants" occasionnels désignés : les "bons élèves". La majorité des enfants se retrouvant ainsi dans un rôle d'"expliqués" qui devient vite un statut scolaire en voie de pérennisation.

Une didactique des discours explicatifs ne peut donc se fonder que sur une autre régulation de la parole au sein du groupe qui permette à chacun d'expliquer aux autres ce qu'il pense avoir compris ou ne pas avoir compris. Ce point de vue n'est sans doute pas spécifique à l'enseignement / apprentissage des discours explicatifs, mais il revêt en ce domaine un caractère plus aigu que dans d'autres.

#### 1.4. Conclusion provisoire

La mise en œuvre d'une didactique des discours explicatifs s'est donc heurtée à trois obstacles qui n'ont été séparés que pour la commodité de la présentation, mais qui sont dans la réalité quotidienne de la classe en étroites relations.

**Un obstacle sociolinguistique :** une conception elitiste de la communication scolaire et extrascolaire qui détermine des rôles et des places locutoires premiers et seconds, hauts ou bas, et tend à les fixer, à les institutionnaliser en statuts intangibles.

**Un obstacle pédagogique :** une conception générale à dominante transmissible qui organise l'acquisition du savoir, non comme une construction par confrontation (conflit cognitif, conflit sociocognitif), mais comme une "redite" du savoir sous le questionnement de celui qui sait.

**Un obstacle didactique :** une conception de l'acquisition du langage exclusivement fondée sur l'interaction avec l'adulte posé en modèle langagier, ce qui fait de lui un interlocuteur particulier : comment lui expliquer ce qu'on sait qu'il a compris au lieu d'expliquer ce que l'on pense savoir à des partenaires en fonction des connaissances qu'on leur suppose ?

Ces trois "obstacles" auxquels s'est heurté le groupe de recherche lui semble pouvoir fonder les grands principes d'une didactique des discours explicatifs :

- une démarche de résolution de problèmes dans l'investigation du monde physique, mais aussi du monde social et langagier,
- une conception - et une pratique - "autorégulée" de la communication scolaire, qui renégocie, à chaque conversation, les rôles et places locutoires,
- une didactique des discours explicatifs résolument centrée sur la gestion par les locuteurs de l'interlocution.

Il est certes possible d'affirmer que ces grands principes ne sont pas spécifiques au présent travail et qu'ils concernent tout apprentissage langagier. Mais, les discours explicatifs ont posé, à l'équipe dans sa recherche innovation, ces problèmes de façon tout à fait aiguë. Cela constitue bien la preuve que l'explicatif a, au sein de l'école, mais aussi hors de celle-ci, une place nodale tant en ce qui concerne les statuts, les rôles locutoires, qu'en ce qui touche aux apprentissages langagiers et ceux relevant d'autres champs disciplinaires.

## 2 - VERS UNE DIDACTIQUE DES DISCOURS EXPLICATIFS

### 2.1. Quelques pistes de travail

Le travail de recherche - innovation qui suit s'est appuyé sur les descriptions qui précèdent. Il n'a pas de prétention à l'exhaustivité. Compte-tenu de la brièveté de la recherche - innovation, (4 mois), l'équipe ne peut actuellement que dessiner les orientations qu'elle a prises et qu'elle continuera d'explorer ultérieurement.

### 2.2. Associer les enfants à la régulation de la parole dès l'école maternelle

Afin que chacun trouve sa place locutoire, que les enfants apprennent à gérer l'interlocution quand ils expliquent, quand ils s'expliquent, que les élèves conquièrent une praxis communicative démocratique, le groupe de recherche a entamé un travail avec des enfants de grande section, (cinq ans), sur la prise de parole, le droit de tous à la parole, le rôle de chacun dans la régulation des interactions. Déjà, en début d'année, ils s'étaient insurgés contre le fait que "c'était toujours les mêmes qui effectuaient les tâches intéressantes, valorisantes, qui font plaisir à la maîtresse" : arroser les plantes, nourrir le poisson rouge, mettre la date, etc... Leur travail avait abouti à la conception et la réalisation d'un tableau de répartition des tâches, qui avait nécessité maintes explications entre élèves car chacun avait une représentation personnelle de sa structure et de son fonctionnement.

L'enseignante a donc suggéré aux enfants de réfléchir à tous les autres problèmes de vie collective dont ceux qui relèvent d'une vie commune langagière démocratique. L'extrait qui suit montre que des enfants de cet âge sont capables de donner la parole, de suggérer à un locuteur d'attendre, de percevoir qu'un énoncé est fini. Mais les autres aspects de la régulation de la parole - tout au moins dans l'état

actuel de la recherche - ne sont pas maîtrisés par les enfants : signaler que l'on est parvenu à un accord sur un sujet, noter qu'un énoncé est hors de la thématique du débat, mettre en évidence qu'il y a deux points de vue irréductibles, respecter un ordre du jour et une répartition temporelle. Il faut, néanmoins, à cet égard, souligner que l'objectif de l'interaction : recenser ce qui fait problème de vie sociale et langagière, se prêtait fort peu à ces types de régulation. D'un point de vue purement quantitatif, on a pu constater que tous les enfants avaient pris la parole, même si cela se révélait parfois un peu formel. On a pu également remarquer que les écarts maximaux entre les enfants qui prenaient le plus souvent la parole et ceux qui la prenaient le moins souvent étaient moindres, bien inférieurs à ce qui se produisait auparavant sans régulation. Pour la présente séquence, on constate que l'enfant le moins présent prend la parole une fois et l'enfant le plus présent huit fois. Le rôle de l'enseignante est également plus discret.

X : *"ah / moi aussi ! !*

X : *bin alors / dis ! !*

Mickaël : (distribuant la parole) *Julien B... /*

Julien B : *quand t'y a quelqu'un / trouve quelque chose  
et pi qu'il l'garde / qu'i l'redonne pas /*

Thomas : *Moi /*

Mickaël : *Thomas /*

Thomas : (silence et rire gênés)

Mickaël : *tout à l'heure tu l'avais levée ! !*

Thomas : *oui / je sais / j'm'en rappelle pu / si j'ai pas en premier ! !*

Mickaël : (petit tire) *alors / Emilie /*

Émilie : *quand / on / quand on trouve quelque chose / faut pas dire / euh / faut pas  
parler tous en même temps /*

Jérémie : *moi ? /*

Mickaël : *Jérémie /*

Jérémie : *eh bin / quand y a des gens / qui disent / "viens ic" / faut pas aller avec eux  
pasque on sait pas qu'est ce qu'i peuvent nous faire /*

X : *ouais /*

Mickaël : *Thomas /*

Thomas : *eh bin / des fois / euh / euh / eh bin / euh / quand quelqu'un qui dit qu'on  
veut faire la bagarre / eh bin faut pas y aller / ou sinon on va s'fait gronder /*

Marie : *ouais /*

X : *ouais /*

Justine : *Baptiste /*

Baptiste : *eh bin des fois / eh bin des fois y a des gens qui jette du sable /*

Rémi : *ah ! ! j'voulais dire ça ! !*

X : *ouais /*

Marine : *ouais / pasque déjà / qu'à Emilie euh /*

Mickaël : (en regardant les mains levées) *Justine /*

X : *et pi à moi /*

Julien B : *et pi à moi / aussi / des fois /*

X : *pi à moi /*

Marine : *même que / à Julien L... / eh bin / tout à l'heure / i z'ont lancé du sable /*

Justine : (trouvant enfin un créneau de parole) *eh bin c'lui-là / celui-là qui com-  
mence d'abord à faire mal /*

Mickaël : (interprétant la pause de Justine comme une fin d'énoncé donne la parole à) *Stéphanie* /

...

Stéphanie : (parlant très bas) *quand j'étais dehors / eh bin / y a un p'tit qui nous lançait du sable* /

Julien B : *j'ai rien entendu* /

X : *moi aussi* /

X : *moi non plus* /

Beaucoup d'enfants reprennent : "*moi aussi*", "*moi non plus*", et se tournent vers l'enseignante.

M : *c'est lui l'président de séance / ça n'est pas moi qu'vous d'vez regarder / c'est l'président de séance* /

...

Mickaël : *on n'a rien entendu / Hélène* /

Hélène : *Hein ?* /

Mickaël : *on n'a rien entendu* /

Hélène : *i faut pas pousser les petits* /

...

Vincent : *ah la la / je lève le doigt / moi* /

Marie : *eh / la maîtresse / e veut* /

Jérémie : *eh / regarde ! / derrière / qui c'est qui lève le doigt ! /*

(nombreux rires) /

Mickaël : *quoi ?* /

M : *tu veux bien que je prenne la parole / c'est toi l'président / tu as le droit / ... / ... etc..."*

Ce court extrait montre bien que la régulation de la parole assure :

- un retrait de l'adulte dans les interactions,

- un apprentissage de la prise de parole aussi bien pour les locuteurs que pour le président de séance. Après une phase un peu formelle de don de la parole à chaque énoncé, Mickaël apprend à reconnaître la fin d'un énoncé. Puis il apprend à laisser l'échange s'instaurer, enfin à solliciter des reformulations plus audibles. Les autres enfants apprennent à prendre la parole non plus sur le formalisme de "chacun son tour" mais sur une insertion dans l'échange, à laisser place à leurs camarades. Ce ne sont là que des débuts d'apprentissages, mais ceux-ci ne sont possibles que si la parole de l'adulte ne vient pas, une fois sur deux, "structurer" l'interaction d'une façon telle que ces apprentissages par confrontation aux difficultés ne sont plus possibles.

### 2.3. Stratégies explicatives des enfants

Dans les deux situations que l'équipe a choisies de présenter ici, deux types de discours explicatifs sont apparus. Un discours explicatif à dominante référentielle avec des séquences descriptives. Un discours explicatif à dominante interlocutoire avec des séquences argumentatives et/ou explicatives.

Les exemples qui vont venir étayer le propos ont été extraits de ces deux situations vécues dans la même section de grands à deux jours d'intervalle.

Le maître formateur, titulaire de cette classe de section de grands, est remplacée neuf heures par semaine, par une jeune institutrice débutante qui effectue une année sur le terrain avant d'entrer en formation à l'école normale. Marcelle, puisque les enfants l'appellent ainsi, ignore donc ce qui s'est passé durant les deux tiers de la semaine. Les enfants doivent, en conséquence, la mettre au courant : ce qui crée une situation d'interaction intéressante et fonctionnelle. De même, pour des raisons pédagogiques évidentes, et les besoins de la présente recherche, elle est censée ignorer beaucoup de choses que les élèves doivent lui expliquer.

La première situation se déroule le samedi 3 février. Les enfants préparent collectivement avec leur maîtresse habituelle, comment expliquer à Marcelle le jeu de la balle au prisonnier puisqu'ils ont le projet d'y jouer le lundi suivant. Dans cet extrait les enfants sont identifiés par leur prénom, leur prénom et l'initiale du nom de famille quand il y a doublet, par un X quand le locuteur n'a pas été reconnu à l'enregistrement, par un blanc quand il s'agit d'une prise de parole collective, par un M pour l'enseignante. Les exemples qui en seront tirés seront identifiés : "*première situation : préparer l'explication à Marcelle*".

La seconde situation se déroule le lundi 5 février. Marcelle, la collègue suppléante a pris connaissance du plan du terrain et du petit mot expliquant le désir des enfants de jouer à la balle au prisonnier. Avant d'y aller, elle demande aux élèves de récapituler avec elle – en classe – comment on va s'y prendre pour ce faire. La notation des prises de parole est la même que précédemment, Marcelle apparaissant sous la forme Ma. Les exemples qui en seront tirés seront identifiés : "*deuxième situation : expliquer à Marcelle*".

### 2.3.1. Un discours explicatif à dominante référentielle aux séquences descriptives

Anthony R: "*i faut / euh / i faut trois lignes de craie /*

M : *bien /*

Mickaël D.: *non / quatre // pour la prison /*

X : *pour la prison des gars /*

Mickaël D.: *ici / ici / et là /*

X : *et une ligne /*

Emilie : *trois //*

: *murmures*

Emilie : *trois lignes // une toute droite / et une petite toute droite / et un'aut'petite / toute droite /*.

Extrait de la première situation : "*préparer l'explication à Marcelle*".

Ma : "*alors il me faut faire des traits* dit Justine / *alors Justine / tu expliques où j'les mets ces traits /*

Justine : *c'est pas moi /*

Ma : *où est-ce que je les fais les traits / Justine ? /*

Justine : *par terre /*

Ma : *et avec quoi ? /*

Justine : *avec une craie /*

Ma : *et je vais les faire où ces traits ? / dans quel sens ? /*  
 X : *au milieu /*  
 X : *un au milieu / et un /*  
 Justine : *comme ça /*  
 Ma : *tu me montres /*  
 Marcelle commentant ce que lui montre Justine : *un au milieu / tout droit /*  
 Marine : *un au milieu et un autre /*  
 Ma : *c'est Justine qui parle / combien j'fais de traits ?*  
 X : *trois /*  
 X : *quatre /*  
 X : *trois /*  
 Ma : *bin / on verra tout à l'heure / quand on ira sous l'préau / combien de traits j'avais faire ? /*  
 X : *trois / c'est /*  
 : *trois / une pour / brouhaha /*

...".

Extrait de la deuxième situation : "expliquer à Marcelle".

Tout se passe comme si l'essentiel de l'explication résidait dans la description complète de tous les éléments matériels spatiaux et immatériels (règles) du jeu de la balle au prisonnier. Les enfants recourent alors aux déficiences verbales et non verbales. S'agit-il, là, d'une caractéristique du développement psychogénétique des capacités langagières des élèves ? D'un effet de la situation où le référent pour partie spatial est donc partiellement présent ? D'une conséquence des choix didactiques de l'adulte ? Quand l'école privilégie la référence, elle s'appuie toujours sur l'idée que le langage est le reflet de la pensée, elle-même image du monde. Expliquer consiste alors à décrire "objectivement" le monde. C'est ce qui a convaincu l'équipe de travailler prioritairement sur l'interlocution au sein de l'explication. Expliquer devient alors confronter au moins deux discours sur le monde.

En effet, les interventions de l'enseignant visent, ici, plus à "expliquer - décrire" le jeu de la balle au prisonnier qu'à prendre en compte ce que Marcelle sait ou ignore de ce jeu : "on joue comment ?" prime ici "que sait Marcelle ?". L'exemple suivant le montre bien :

Anthony D. : *"... va y avoir une fille dans les gars /*  
 M : *alors ? / justement / expliquez un peu mieux ça / Emilie ? /*  
 Mickaël D. : *par exemple / y aura une fille qui sera avec nous pasqu'il y aura / pasqu'il y a plus de filles et moins garçons /*  
 M : *explique la / qu'est c'qui s'passe alors / quand on joue au ballon prisonnier ? / qu'est ce qu'il faut ? /*  
 Anthony D. : *sinon y a moins d'garçons /*  
 Julien B. : *i faut / i faut / i faut que /*  
 Emilie : *égalité /*  
 Julien B. : *i faut qu'on soit /*  
 Justine : *égalité / les garçons / i faut être égalité /*  
 Mickaël D. : *ouais / sinon on met une fille dans les gars /*  
 M : *expliquez mieux ça / égalité / ça veut dire quoi l'".*

Extrait de la première situation : "préparer l'explication à Marcelle".

**2.3.2. Un discours explicatif à dominante interlocutoire à séquences argumentatives et/ou explicatives (c'est-à-dire métalangagières : expliciter son discours ou celui de l'autre) - :**

- Mickaël : "euh / on pourra pas jouer c'matin pasqu'y a plus de filles / moins de garçons /
- M : ah !!
- Emilie : ça fait rien /
- Marine : et pi / y a ateliers / aussi /
- Anthony : ... / va y avoir une fille dans les gars !"
- M : alors ? / justement / expliquez un peu mieux ça / Emilie ? /
- Mickaël D. : par exemple / y aura une fille qui sera avec nous pasqu'il y aura / pasqu'il y a plus de filles et moins de garçons /
- M : explique la / qu'est c'qui s'passe alors / quand on joue au ballon prisonnier ? / qu'est ce qu'il faut ? /
- Anthony D. : sinon y a moins d'garçons /
- Julien B. : i faut / i faut / i faut que /
- Emilie : égalité /
- Julien B. : i faut qu'on soit /
- Justine : égalité / les garçons / i faut être égalité /
- Mickaël D. : ouais / sinon on met une fille dans les gars /
- M : expliquez mieux ça / égalité / ça veut dire quoi /
- Mickaël D. : égalité / ça veut dire qu'on soit la m... / euh / pareil /
- Julien B. : qu'on soit pareil /
- Justine : qu'on soit même nombre /
- Julien B. : par exemple y a quatre filles /
- Mickaël D. : toutes les filles et tous les gars /
- Julien B. : et pi y a quatre garçons /
- M : ah / oui / comment on pourrait dire ? / quatre filles quatre garçons / ça s'appelle /
- : égalité /
- M : mmm / ça s'appelle égalité /
- X : on peut jouer / ça fait rien /
- Emilie : l'autre jour / on n'était pas à égalité / hier on n'était pas à égalité / alors on a mis Mickaël dans le /
- X : non / euh / Anthony ! /
- Emilie : Anthony dans la colonne des filles /
- M : dans l'équipe / dans l'équipe des filles
- ... :

Extrait de la première situation : "préparer l'explication à Marcelle".

Manifestement, s'affrontent, ici, trois discours et trois représentations : pour Anthony et Mickaël, il faut autant de filles que de garçons, pour Emilie, ce n'est pas un problème, l'égalité en nombre suffit, pour Marine, il y a d'autres activités qui permettront de résoudre l'inégalité entre le nombre des filles et celui des garçons. Deux des trois discours vont être repris, soit à l'identique, par les enfants qui les ont produits, soit avec reformulation, (ajout, modification), par les autres enfants.

Ainsi certains formuleront les règles du jeu sous la forme :

*"quand on touche une fille / la fille / à va dans la prison des gars l".*

Extrait de la première situation : *"préparer l'explication à Marcelle".*

D'autres sous la forme :

*"eh bin / si le ballon va dans la prison / y a quelqu'un dans la prison l".*

Extrait de la première situation : *"préparer l'explication à Marcelle".*

L'obstacle communicationnel ne sera pas levé pour différentes raisons. Soit parce que l'adulte n'y pousse pas : *"je ne crois pas que vous dites tous la même chose"*, soit parce que les enfants ont mal perçu cet obstacle. Soit parce qu'ils n'arrivent pas à changer de point de vue, (stratégie que nous appellerions monologique puisqu'elle n'intègre pas les apports du dialogue, en reprenant une terminologie empruntée à Eddy Roulet, 1985). Soit parce que leur argumentation, explication, est insuffisamment pertinente, insuffisamment dialogique. L'argumentation s'appuie, en effet, souvent sur la répétition de son propre discours comme une dénégation - modification reformulation du discours de l'autre, stratégie que nous qualifierions de monologique toujours selon la même terminologie d'Eddy Roulet, (1985).

Mickaël D. : *"égalité / ça veut dire qu'on soit la m... / euh / pareil /*

Julien B. : *qu'on soit pareil /*

Justine : *qu'on soit même nombre /*

Julien B. : *par exemple y a quatre filles l".*

Extrait de la première situation : *"préparer l'explication à Marcelle".*

Mais la persistance de l'obstacle communicationnel ne relève peut-être pas des seuls âges et capacités des enfants. Elle tient peut-être, aussi, à des raisons proprement didactiques sur lesquelles nous reviendrons ci-après.

## 2.4. Stratégies didactiques des enseignants

Si les discours explicatifs des enfants sont davantage d'ordre référentiel et descriptif que d'ordre interlocutoire et argumentatif - voire métalangagier, si dans le discours explicatif interlocutoire argumentatif le monologique prédomine sur le monologal - dialogique, il faut, sans doute, y voir pour partie l'effet de l'interaction didactique.

En effet, si l'on regarde les transcriptions des deux situations ci-après, on peut constater que les interventions didactiques des enseignants sont plus orientées vers l'explication référentielle :

M : *"explique là / qu'est c'qui s'passe alors / quand on joue au ballon prisonnier ? /*

M : *quand y a plus de filles / ou ? /*

M : *oui / mais / à quel endroit l".*

Extrait de la première situation : *"préparer l'explication à Marcelle".*

Ma : *"Comment ça se passe alors / Sophie ? /*

Extrait de la deuxième situation : *"Expliquer à Marcelle"*

En revanche les interventions qui impliquent l'interlocution sont plus rares :

M : *"alors / justement / expliquez un peu mieux ça / Emilie ? /*

M : "alors / on va reprendre un peu / Julien

B : ... / Qu'est-ce que tu voulais dire ? / Julien /".

Extraits de la première situation : "Préparer l'explication à Marcelle".

## CONCLUSION

Ainsi, une didactique des discours explicatifs ne peut se fonder sur la seule "clarté" des pratiques langagières objectivant le réel, mythe persistant au sein de l'école d'un langage reflet de la pensée - "ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement" - reflet elle-même du monde. Elle nous semble ne pouvoir s'asseoir que sur le conflit cognitif et sociocognitif mis en œuvre langagièrement. C'est à dire des discours explicatifs progressivement plus opératoires, se confrontant dans l'interlocution au discours de l'autre et dans la référenciation au monde physique. L'équipe de recherche propose donc et se propose de travailler l'interlocution dans les discours explicatifs, dans une optique où le rôle de l'adulte sera de pointer tout ce fait conflit, et principalement tout ce qui fait conflit entre enfants : "je ne suis pas sûr que vous avez le même point de vue / Emilie ne dit pas ce que dit Mickaël /". Etc...

L'équipe est bien consciente de n'avoir fait, ici, qu'esquisser quelques pistes de travail à poursuivre, tant une didactique des discours explicatifs heurte le fonctionnement habituel de l'école. Elle heurte cette tradition scolaire qui s'est constituée socio-historiquement. Expliquer, s'expliquer, apprendre à expliquer à l'école ne peut donc s'envisager - et c'est bien là un réel paradoxe - qu'en renouvelant profondément la transmission des savoirs et les fonctionnements langagiers scolaires.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARUK Stella, 1989, *Echec et math*, conférence prononcée à l'école normale de Chartres, document audio disponible, 1 rue du maréchal Leclerc, 28000 Chartres.
- BRUNER Jérôme, 1983, "Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème", dans *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, pages 261 à 280.
- COLTIER Danielle, 1986, "Approches du texte explicatif", dans *PRATIQUES*, numéro 51, *Les textes explicatifs*, ouvrage cité, pages 3 à 22.
- COMBETTES Bernard, 1986, "Le texte explicatif : aspects linguistiques", dans *PRATIQUES*, numéro 51, *Les textes explicatifs*, ouvrage cité, pages 23 à 38.
- FRANÇOIS Frédéric, HUDELOT Christian, SABEAU-JOUANNET Emilie, 1984, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, Paris, pages 21 et suivantes.
- HALTE Jean-François, 1987, "Vers une didactique des discours explicatifs", dans *REPÈRES*, numéro 72, *Discours explicatifs en classe*, ouvrage cité, pages 1 à 24.

- HALTE Jean-François, 1988, "Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs", dans *PRATIQUES*, numéro 58, *Les discours explicatifs*, ouvrage cité, pages 3 à 10.
- HALTE Jean-François, 1989, "Discours explicatifs : état et perspectives de la recherche", dans *REPÈRES*, numéro 77, *Le discours explicatif, genres et texte*, ouvrage cité, pages 95 à 109.
- HUDELOT Christian, 1985, "Savoir dialoguer. A la poursuite du dialogue. Quelques exemples d'"étayages" langagiers dans des dialogues d'enfants de cinq ans" dans *REPÈRES*, numéro 65, *Des pratiques langagières aux savoirs*, INRP, Paris, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05, pages 59 à 72.
- KERBRAT-ORECCHIONI Christine, 1984, "Les négociations conversationnelles", dans *VERBUM*, tome VII / fascicules 2-3, Université de Nancy II, Nancy, pages 223 à 243.
- PRATIQUES*, 1986, numéro 51, *Les textes explicatifs*, CRESEF, Metz, 8, rue du Patural, 57000 Metz, 119 pages.
- PRATIQUES*, 1988, numéro 58, *Les discours explicatifs*, CRESEF, Metz, 8 rue du Patural, 57000 Metz, 127 pages.
- REPÈRES*, 1986, numéro 69, *Communiquer et expliquer au collège*, mai; INRP, Paris, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05, 105 pages.
- REPÈRES*, 1987, numéro 72, *Discours explicatifs en classe, quand ?, comment ?, pourquoi ?*, mai, INRP, PARIS, 29 RUE D'ULM, 75230 Paris Cedex 05, 104 pages.
- REPÈRES*, 1989, numéro 77, *Le discours explicatif, genres et texte*, INRP, Paris, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05, 109 pages.
- ROCHEBLAVE-SPENLE Anne-Marie, 1968, "Rôles et statuts", dans *ENCYCLOPEADIA UNIVERSALIS*, tome 14, *ENCYCLOPEADIA UNIVERSALIS*, Paris, pages 308 à 310.
- ROULET Eddy et autres, 1985, *L'articulation du discours en français contemporain*, Peter Lang, Berne, 272 pages.



# CONSTRUCTION DU RÉCIT EN SECTION DE PETITS

Mireille BRIGAUDIOT, Henriette EWALD  
Ecole Normale d'Antony

## INTRODUCTION : OBJET DE LA RECHERCHE

Le cadre de cette recherche est l'exploration de nouvelles modalités didactiques, pour l'enseignement du français, au **cycle 1**. Tout d'abord appelé "cycle des pré-apprentissages" dans la Loi d'Orientation sur l'Education (loi du 10 juillet 1989), cette première période de la scolarité a ensuite pris le nom de "cycle des apprentissages premiers" (Discours du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports du 15 février 1990). L'école maternelle (et plus précisément l'Association Générale des Institutrices et Instituteurs des Ecoles et classes Maternelles publiques) a voulu obtenir là, une reconnaissance du caractère **fondamental** des apprentissages qu'elle conduit en vue de la maîtrise de la langue.

Nous avons donc choisi la **section de petits** (première année du cycle 1, entre 2 et 4 ans) pour conduire une recherche. Celle-ci est centrée sur l'apprenant, et orientée vers les apprentissages scolaires. Elle a pour **point de départ ce que l'on pouvait considérer comme les acquisitions caractéristiques** des enfants de 2-4 ans, dans le domaine du français, et sa **perspective est celle des apprentissages de base pour la future maîtrise de la langue orale et écrite**. Voyons ce qu'il en est de cet écart vygotkien (selon VYGOTSKY, entre "maturation" et apprentissages) qui est le lieu de la recherche.

### Point de départ:

On sait qu'à cet âge, les enfants sont encore en train d'**apprendre à parler**, c'est-à-dire à différencier leurs expressions langagières, autres que le mot unique, en fonction de leurs intentions de communication (BRUNER 1987, p. 28-34). Il est également reconnu que vers 2 ans et demi, le langage permet l'indication d'événements passés, notamment sous la forme de récits, "évoqués par association avec un événement présent". Comme, par exemple, dans:

- "C'est papa qui me les a portés. Hier il m'a monté sur les doigts" (MALRIEU 1977). Les gestes accompagnent souvent ces récits (FAYOL 1982).

Cette référence à autre chose qu'à la deixis énonciative est considérée aujourd'hui comme fondatrice du système linguistique complexe temps-aspect-modalité (MEISEL 1985). D'où notre piste de recherche: **apprendre à "raconter"**.

### Perspectives:

La maîtrise d'une compétence de production orale du récit est, bien sûr, un de nos objectifs. Mais nous pensons également préparer les élèves à la lecture et à la production de texte écrit. En effet, nous adhérons à une conception de la **lecture** en tant qu'activité de langage. Nous pouvons travailler avec des élèves très jeunes

l'anticipation d'un enchaînement d'événements, l'imagination de nouvelles relations entre les personnages, l'attente d'énoncés possibles (HEBRARD 1977). Dans l'optique de PERFETTI (1982), une première étape serait consacrée aux processus "descendants" de la lecture (des informations conceptuelles à l'identification des mots), laissant à la grande section des activités centrées sur les processus "ascendants" (du mot vers la signification).

On reconnaît également que la **production d'un texte écrit** nécessite l'anticipation et la distanciation d'une "représentation abstraite de situation" (SCHNEUWLY 1985).

Le récit nous est donc apparu comme un texte possible, peut-être privilégié (?), pour favoriser la mise en place d'un type discursif dont on sait l'importance qu'il prendra dans les activités de lecture-écriture à l'école.

Nous résumons l'objectif de notre recherche:

dans une petite section, rendre tous les enfants capables d'une "compétence textuelle du récit" (comprendre, produire, faire un rappel, choisir) indispensable à la future maîtrise de la langue orale et écrite.

Les modalités didactiques de notre projet se sont peu à peu organisées, à la suite d'analyses de nos pratiques habituelles et en fonction de nos lectures.

## 1. MODALITÉS DIDACTIQUES

### 1.1. Nos anciennes pratiques

L'inventaire des situations de récits, dans les sections de tout-petits que nous avons menées ou observées (en région parisienne), débouche sur les constats suivants:

- à l'oral, c'est l'évocation d'activités, de sorties, de spectacles, par l'institutrice s'adressant au groupe d'enfants, qui caractérise les pratiques. Le plus souvent introduit par un signal ("vous vous souvenez..."), le texte oral s'organise à partir d'un ancrage énonciatif ("la semaine dernière, le jour où il pleuvait..."), et reprend la successivité des événements ("on avait besoin de peinture grise et on a mélangé du noir et du blanc"). Ce type de rappel nous semble très important dans l'acte pédagogique. Nous en avons conservé le principe ;

- les récits de textes écrits sont plus fréquents. Ils se présentent essentiellement sous deux formes.

L'enseignant procède, ponctuellement, à la lecture de petits albums illustrés. Les illustrations sont montrées au groupe, au fur et à mesure de la lecture. On constate que l'attention des enfants est très inégale, avec des moments où lacets de chaussure et boutons-pression deviennent plus intéressants à commenter... Nous avons pensé que ce moment collectif était à repenser.

Au coin-bibliothèque (ou dans la bibliothèque d'école), l'institutrice prend un petit groupe d'enfants auxquels elle propose un nouveau livre. Elle les incite alors à s'exprimer sur le contenu possible du livre, à partir des illustrations. Lorsque toutes les pages ont été regardées, l'adulte lit. Le hiatus construit par la proposition de ce

-vrai-bon-scénario-, opposé aux bribes d'histoire inventées par les enfants, nous a gênées. Les souvenirs de Françoise DOLTO prennent ici toute leur saveur puisque, fascinée par l'histoire des "Babouches d'Abou Kassem" qu'elle avait inventée à partir des images du livre, elle fut si déçue par le texte qu'elle lut ensuite qu'elle essaya, dit-elle, de désapprendre à lire. Nous devons donc gérer cette rencontre entre un enfant et un livre, de manière à ce qu'il en connaisse très vite le contenu. Libre à lui ensuite de le retrouver ou de l'écarter. C'est pourquoi les enfants entendront le texte, puis se l'approprieront par une activité langagière ludique. Cela signifie que des moyens leur seront donnés de se représenter un scénario (organisation des propositions narratives), qu'ils pourront dire ensuite avec leurs mots.

## 1.2. Recherches existantes

Certains paramètres semblent faciliter, ou au contraire entraver, la compréhension et la production de récits. Voici ce que nous en avons retenu.

- la compréhension est facilitée par la présence d'images (représentation des personnages et des lieux), et la représentation interne de l'objet linguistique. Celle-ci rejoint une procédure de compréhension "descendante", à partir d'un "schéma" d'histoire "guidant la prise d'informations, la mise en mémoire, la réorganisation et le rappel" (FAYOL 1985).

En revanche, la compréhension est gênée par les difficultés lexicales.

Nous choisirons donc de travailler des récits écrits remplissant quatre conditions:

- le thème sera familier aux élèves,
- le scénario sera simple (limité le plus souvent, à un cadre, un obstacle, une résolution),
- le texte sera re-écrit s'il s'agit d'un livre du commerce comportant un vocabulaire non-maîtrisable par tous les enfants de la classe,
- les illustrations seront, non pas redondantes au texte, mais conçues comme des repères possibles à la mise en mémoire.

Il s'agira, soit de récits mettant en scène des personnages fictifs qui vivent des expériences analogues à celles qu'ont vécues les enfants -c'est ce que nous appelons des **fictions d'expérience personnelle**-, soit de **récits fictifs**, dont la thématique est, a priori, étrangère aux enfants, et qui nécessitera donc un abord particulier.

- la production narrative est gênée lorsque le support n'est constitué que des seules images. Celles-ci induisent des "descriptions juxtaposant des tableaux" (FRANCOIS & al. 1984). Nous retrouvons donc ici le projet d'histoires lues, dès leur présentation.

La production est, par ailleurs, riche, lors de rappels de livres lus, plusieurs fois, en interaction. Le rituel mère-enfant semble être à l'origine de l'initiative de prise de parole de l'enfant d'une part, du réemploi d'un lexique entendu d'autre part (SNOW & GOLFIELD 1983). Aussi gardons-nous le principe d'une permanence des cadres de pratiques de récits, dans la classe.

Les enfants de 3 ans sont également capables de rapporter des événements de leur vie quotidienne, en respectant la succession (NELSON 1986). Nous

proposerons donc aux élèves des situations de récit, très ritualisées, touchant à leur expérience propre.

Nous appellerons **récits d'expériences personnelles** ce type de relation.

## 2. MISE EN OEUVRE

Nous relatons ici une expérience menée depuis deux ans dans une section de tout-petits en région parisienne. Les enfants ont de 2;00 à 2;04 ans à la rentrée. Il va sans dire qu'en dehors de la recherche, les activités habituelles de ce niveau ont lieu normalement. Les séquences de langage sont également ouvertes à diverses situations, extérieures à ce que nous allons évoquer.

La démarche didactique est basée sur 4 principes:

1°) une **observation fine de la vie des enfants** dans le groupe-classe nous permettant de dégager des **"événements"**, affectivement importants pour eux, exploitables pour nous par le récit.

2°) une **progression** sur l'année, de la fiction d'expérience personnelle au récit fictif.

3°) une **présentation des récits sous forme de "rituel"**, au groupe-classe: ce sont des activités prévues régulièrement dans l'emploi du temps, et accompagnées d'un vocabulaire précis quant au type d'activité langagière en oeuvre.

4°) l'**évaluation** de la compréhension, de la production, de la connaissance de l'objet-récit par les enfants, tout au long de l'année pour recentrer l'action du maître, et ponctuellement, dans des situations choisies, pour avoir une idée des compétences de tous.

Nous proposons une illustration de ces principes.

### 2.1. Premier principe : l'observation des enfants

- Les premiers jours de l'année scolaire sont presque toujours marqués du drame de la séparation entre l'enfant et sa famille. Le premier livre lu, le jour de la rentrée, est un récit où un personnage perd, puis retrouve sa maman. Selon les années, une situation appréciée des enfants a été introduite dans l'histoire. C'est, par exemple, "Petite Boulette", petite fille lapin, qui jette des cailloux dans la grille de l'égout. Ce jeu avait été pratiqué par de nombreux enfants, lors des récréations. Ainsi, les fictions d'expériences personnelles permettent-elles aux enfants -même s'ils ne s'agit pas de tous les enfants- de retrouver, revivre, reconnaître leurs repères affectifs et expérientiels. A la suite de la chute de Loubna, vivement commentée par la classe, c'est "Petit Ours Brun s'est fait mal" qui sera lu. L'attention des enfants est tout à fait manifeste, parfois ponctuée de "comme Loubna". Après la cueillette des pommes dans la cour, c'est "Petit Ours Brun ramasse des pommes" qui est lu. Avant la fin de la lecture, un enfant dit "le panier plein". Une forme d'anticipation est donc possible, par le jeu des fictions d'expériences personnelles.

- A l'observation des enfants, s'ajoute la sélection, par l'enseignante, d'événements touchant la vie du groupe-classe. Elle repère, par exemple, que le chagrin de Pierre ne retrouvant plus le dessin qu'il a fait pour sa maman, focalise l'intérêt du groupe. Elle choisit donc de relater cet incident par un récit adressé à tous. Cela signifie que les récits d'expérience personnelle des enfants sont ici pris en charge d'abord par l'adulte. Ils ont lieu, selon les occasions, toute l'année.

## 2.2. Deuxième principe: la progression

Ce sont les fictions d'expériences personnelles qui occupent le premier trimestre. Un livre peut être lu chaque jour, pendant 10 à 15 jours. Il prend place dans la bibliothèque lorsqu'il est bien connu de tous.

Nous pensons que la "fréquentation", par les enfants, de ces premiers récits simples, très proches d'eux, autant que l'intérêt qu'ils leur portent, leur permet d'entrer dans des scénarios qui leur sont plus étrangers. D'où l'introduction plus tardive des récits fictifs.

A l'origine, ce sont des albums illustrés, choisis le plus souvent en fonction de notions lexicales faisant l'objet d'un travail en cours. Par exemple, alors qu'un vocabulaire spatial avait été introduit en séquence de motricité, et lors des différents rangements dans la classe, c'est "l'Arbre roux" qui a été choisi. Mettant en scène des animaux vivant dans un arbre, le récit permettait l'emploi des expressions "en haut", "sous", "près de", etc. A un autre moment, le nom des couleurs a été introduit dans l'histoire de "Jonathane la souris".

La présentation du récit est faite sous forme dramatisée. L'institutrice mime les scènes à l'aide de marottes, dans un décor. Il s'agit donc de dialogues entre personnages: registre très oral, phénomènes prosodiques très accentués, texte au présent avec les pronoms je/tu.

Lorsque la scène a été mimée plusieurs fois, les marottes et le décor sont mis à la disposition des enfants. On note de fréquentes reprises de formules du dialogue, lorsqu'ils jouent entre eux, dans ce coin:

"tiens, bûcheron!", "je te casse ta hache".

L'objectif est double: familiariser les enfants aux personnages et au thème, mais aussi inscrire le récit dans le temps. En effet, lorsque l'enseignante donne ensuite un livre ne comportant que les images correspondant aux différentes scènes (toujours répliques exactes des marottes et du décor), ils procèdent, non pas à des désignations de ce qui figure dans l'espace-page, mais à des reformulations du texte qu'ils ont entendu:

"ils ont pas peur les oiseaux", "i s'en va le bûcheron". Le style direct disparaît pratiquement, pour faire place à un récit au présent.

C'est pourquoi nous avons introduit une troisième phase, durant laquelle un récit écrit, sans illustration, est lu aux enfants. Nous considérons cette étape comme un outil opératoire d'évaluation de la compréhension.

## 2.3. Troisième principe : les rituels

Lorsqu'à la suite d'un événement, l'institutrice regroupe les enfants et dit: "je vais vous raconter ce qui s'est passé ..., ce qui est arrivé à ...", elle fait un récit oral de type

relation d'événement, avec emploi de l'imparfait (arrière-plan) et du passé composé (événement).

Quand une fiction d'expérience personnelle est présentée, l'institutrice tient un livre qu'elle a elle-même fabriqué (elle a sélectionné les illustrations et re-écrit le texte), face aux enfants, et dit: "aujourd'hui je vais lire une histoire. On écoute bien". Le texte est au présent, il introduit des connecteurs narratifs ("mais", "comme", "alors"), il ne comporte aucun terme déictique. Le texte est totalement autonome par rapport aux illustrations.

Lorsque l'institutrice présente un récit fictif, elle annonce au groupe-classe: "vous allez voir l'aventure de...".

Lorsqu'un récit a été repris plusieurs fois, le livre illustré ou les marottes sont laissés à portée des enfants, dans la bibliothèque. Parfois la maîtresse s'introduit dans le jeu des enfants et demande: "tu veux dire cette histoire?".

L'installation matérielle, autant que le vocabulaire, donnent aux enfants les repères nécessaires à leur attention: "ça raconte", "ça va être long", il faut rester là et écouter, il va se passer quelque chose d'intéressant.

## 2.4. Quatrième principe : l'évaluation

Elle prend plusieurs formes.

- Elle est un réel outil de travail dans cette classe, quel que soit le domaine d'apprentissage. Cela signifie que l'institutrice prend des notes sur des comportements et des énoncés d'enfants. Ni régulières, ni systématiques pour tous les élèves, ces notes relatent deux types de faits: ceux dont l'institutrice s'aperçoit qu'ils se répètent, ceux, au contraire, qui l'étonnent par leur nouveauté. Reprenant chaque semaine ces écrits, elle infléchit son action. Voici quelques exemples.

- Alice montre "Petit Ours s'est fait mal" en disant, le 4 octobre, "pleure plus", le 18 octobre, "bobo é genou". L'institutrice l'accompagne alors, pendant plusieurs semaines au coin bibliothèque, pour lire et "dire" ce livre. Alice prend le livre le 7 février: "c'est moi qui le lis", puis elle parle en regardant le livre, mais sans émettre de sons. C'est le 21 mars qu'elle choisit "l'Arbre roux": "i s'en vont les oiseaux / le bûcheron i va attaquer / l'écureuil i lance une noisette / l'abeille elle pique sa fesse / le corbeau il a pris sa hache avec son bec pointu / alors il est parti en courant".

- Karim est très distrait pendant les lectures, en début d'année. L'institutrice note, le 16 novembre, qu'il prend toujours le même livre, "Pousse Poussette" (titre du livre), pour le poser dans la poussette de poupées et le "promener" dans la classe. Il faut donc travailler "l'objet-livre-qui-raconte". C'est pourquoi Karim est souvent choisi pour aller déposer le livre qui vient d'être lu en collectif, dans la bibliothèque. En fin d'année, cet enfant prend les livres un par un et dit: "Jonathane, c'est la souris / Petite Boulette elle a plus sa maman / elle a retrouvé sa maman / le corbeau l'écureuil et le bûcheron".

- Afin d'évaluer la compréhension d'un récit écrit lu, nous avons recours à une "tâche-problème".

Chaque fois qu'un récit fictif est assez connu de tous pour qu'il puisse être lu, des séances-"surprises" ont lieu. Le rituel "je vais vous lire.." est suivi de l'ouverture d'un livre sans aucune illustration. Le texte lu est écrit au passé simple, avec décrochage énonciatif initial. Les enfants sont extrêmement attentifs. Ceux qui reconnaissent très vite l'histoire le montrent: Floriane se retourne vers les marottes restées dans la classe, Karim dit "c'est le bûcheron!", Raphaël ajoute "il va faire des guillis". Ces enfants identifient l'histoire, et anticipent son déroulement, alors que le texte est bien différent de ce qu'ils ont l'habitude d'entendre. Exemple:

dialogue de première étape: "holala, qu'est-ce qu'il arrive! c'est le méchant bûcheron! il veut couper notre arbre!"

récit de dernière étape: "C'était un méchant bûcheron qui arrivait à grands pas pour couper l'arbre. Les oiseaux eurent très peur".

Enfin, nous procédons à des évaluations individuelles et systématiques. Elles ont pour but de faire l'état des compétences des enfants, sans oublier personne, ni ceux qui ne parlent guère mais apprennent, ni ceux qui prennent volontiers la parole mais seulement dans certaines situations. Là, le protocole est le même pour tous, sans intervention de l'adulte.

- Pour évaluer la compréhension de la correspondance entre telle narration orale et tel écrit, la consigne est: "je vais te raconter une histoire et quand j'aurai fini tu dois aller chercher le livre où on peut lire cette histoire".

Le nombre de livres connus est passé de 3 à 12 au cours de l'année dernière. N'oublions pas qu'il y a plusieurs livres du même personnage (c'est le cas pour Petit Ours Brun et pour Emilie). De plus, pour cette passation, on introduit dans la bibliothèque des livres inconnus des enfants ainsi que des non-livres (chemises cartonnées écrites, dossiers). En fin d'année tous les enfants vont chercher les livres correspondant au récit oral sans support, y compris les livres sans illustration.

- L'évaluation de la production porte sur les récits des aventures de Popi, transcrits quotidiennement. Un personnage "Popi" (peluche) est à la disposition des enfants de la classe. Chaque soir il est pris par l'un d'entre eux. Au retour, l'institutrice demande à l'enfant concerné: "raconte-moïce qui s'est passé avec Popi à la maison".

En début d'année, nous obtenons, soit aucune réponse, soit un élément mimimal:

Solenne, 2;07 [lamâze] ("l'a mangé").

En fin d'année, 21 enfants sur 25 sélectionnent un événement et commencent à le "dilater": "il est venu dans ma chambre et pi il a dormi / il a rêvé".

Certaines productions, enfin, sont déjà très élaborées, avec enchaînement d'événements par causalité, discours rapporté, cohésion morphosyntaxique (anaphores, temps verbaux, connecteurs):

Eddy, 3;02 "il a dormi / moi j'avais renversé le chocolat sur Popi / Popi il a dit "il faut mettre le pull" et Maman elle a dit "Popi il est sale" et elle a lavé Popi / parce que le pyjama il était sale / oui tout sale".

• L'évaluation de la "connaissance" du récit n'est pas chose aisée. Nous avons choisi de tester le rappel en mémoire, sans support, afin de l'opposer aux performances avec livre présent. Hormis les marqueurs déictiques, absents ou présents selon les deux situations, nous attendons de cette situation l'emploi possible d'un vocabulaire "méta". Les quelques remarques que nous pouvons faire actuellement nous laissent penser que la piste est bonne.

Voici le protocole actuel.

Nous demandons à chaque enfant de choisir un des livres, "celui que tu préfères". Puis nous prenons le livre en disant: "je le garde, tu vas me raconter l'histoire qui est dans ce livre, sans regarder le livre". Après le récit de l'enfant, le livre lui est rendu et nous lui disons alors: "maintenant tu me dis l'histoire, avec le livre".

Sur les 18 enfants présents, 5 ont refusé l'une et l'autre des situations, 6 n'ont répondu qu'à une des deux consignes.

Dans les 7 récits des enfants ayant répondu, nous relevons:

- deux mentions du type de texte, par exemple,  
Karim, histoire racontée: "c'est l'**histoire** du bûcheron / il a attaqué"  
histoire dite: "le corbeau il est par terre / l'écureuil / le bûcheron / Il a fait guili dans sa culotte / il a piqué son chapeau / il a piqué les fesses / pas content / i s'en va / les animaux l'a plus peur".
- une mention du type de discours:  
Alice, histoire racontée: "alors là je vais **la raconter** / Petite Boulette elle a perdu sa maman / alors elle entend venir quelqu'un / quelqu'un est venu / c'est sa maman / elle pleure plus".  
histoire dite: "Petite Boulette elle a perdu sa maman / la voilà / sa maman elle va au bois / elle saute / elle a perdu sa maman encore / elle entend un bruit / voilà sa maman".
- une différenciation des locuteurs:  
Caroline, histoire racontée: "Coin-Coin il cherche sa maman / i va loin loin avec sa maman".  
histoire dite: "au secours au secours / **c'est pas moi / c'est Coin-Coin qui dit ça** parce que le renard i veut l'attraper".

Ces résultats nous laissent penser que le statut d'un récit, en tant que "déroulement d'aventures vécues par des personnages que je fais parler", est en cours d'acquisition.

## CONCLUSIONS

La compréhension des récits par de très jeunes enfants est facilitée par la narration orale d'expériences vécues, que les enfants soient ou non les actants du scénario. En effet, une mise en mots bien adaptée à leur niveau de langage, et prise en charge par l'adulte allège la difficulté. D'autre part, la phase de concrétisation, avec déroulement en temps réel du récit, semble induire fortement un statut de "l'événementiel", rôle que ne peuvent pas jouer les illustrations d'album, coordonnées à l'espace de la page.

Les productions orales des enfants s'enrichissent des "formules de l'écrit" employées régulièrement - voire systématiquement - par l'adulte (situation de l'énonciation, temps verbaux, connecteurs). C'est notre interprétation du comportement

de Floriane, par exemple, lorsqu'il lui arrive de dire "il est parti en courant d'air" (elle a pu entendre l'expression "courant d'air" dans des conversations), et se reprend ensuite par "il est parti en courant" (énoncé proche de celui d'un texte qu'elle a entendu lire : "il partit en courant").

Le rituel des situations de récit, accompagné de la désignation explicite de l'acte de langage (dire, raconter, lire) semble aider la construction du récit et de la narration comme objets de connaissance.

Enfin, la fréquentation précoce du récit écrit donnerait aux enfants les moyens de passer, à l'oral, du descriptif au narratif.

Nos pensons avoir obtenu, en fait, deux résultats importants pour la scolarité à venir. D'une part, tous les élèves de cette classe montrent une motivation étonnante pour les écrits de la bibliothèque. D'autre part, environ la moitié d'entre eux semblent "prendre du recul" par rapport à la langue: mise en correspondance oral-écrit, différenciation oral-écrit. Et ils n'ont qu'un peu plus de 3 ans quand ils nous quittent. Aussi restons-nous convaincues de la valeur de modèles didactiques fortement ancrés sur les intérêts des enfants et sur les traces que nous pouvons glaner de leurs acquisitions en cours. Celles-ci doivent être éclairées des travaux en recherche fondamentale. Pour notre part, c'est en psycholinguistique que nous récoltons les renseignements qui nous permettent d'avancer pas à pas. Cela explique que les séquences didactiques relatées ici aient été construites à partir des phénomènes caractéristiques de l'acquisition de l'oral à cet âge-là, du principe de la formation des concepts à partir de "prototypes" appartenant au réel, de l'importance d'une permanence-repère des situations langagières vécues par les enfants.

## BIBLIOGRAPHIE.

- BRUNER J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz.
- DOLTO F., 1989, *L'échec scolaire*, Ergo Press.
- FAYOL M., 1982, Le plus-que-parfait. Etude génétique en compréhension et production chez l'enfant de quatre à dix ans, *Bulletin de psychologie*, 50, 261-283.
- FAYOL M., 1985, *Le récit et sa construction*, Delachaux & Niestlé.
- FRANCOIS F. & al., 1984, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF.
- HEBRARD J., 1977, Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit, in *Du parler au lire*, Lentin & al., ESF, 57-90.
- MALRIEU P., 1977, Langage et représentation, in *La genèse de la parole*, PUF, 99-123.
- MEISEL J.M., 1985, Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action, *Lingua*, vol 66, n°4, 321-374.
- NELSON K., 1986, *Event knowledge*, Lawrence Erlbaum: Hillsdale.

- PERFETTI C.A., 1982, Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture, *Bulletin de psychologie*, tome XXXV, n° 356, 571-578.
- SCHNEUWLY B., 1985, La construction sociale du langage écrit chez l'enfant, in *Vygotsky aujourd'hui*, Textes de base, Delachaux & Niestlé, 169-201.
- SNOW C. & GOLDFIELD B., 1983, Turn the page please: situation-specific language acquisition, *Journal of Child Language*, 10-3, 551-569.
- VYGOTSKY L.S., 1962, *Thought and language*, Cambridge Mass.: M.I.T. Press.

# PRODUIRE ET ÉCRIRE DES RÉCITS MERVEILLEUX

## Grande section d'école maternelle

Gilbert DUCANCEL

Equipe INRP de l'Ecole Normale d'Amiens

L'équipe INRP de l'Ecole Normale d'Amiens centre sa recherche sur l'enseignement/apprentissage de la production de discours écrits de type narratif, prescriptif, expositif-explicatif, argumentatif (G. DUCANCEL, 1989). Dans cet article, nous présenterons trois projets d'enseignement visant la production de récits merveilleux.

Ces projets visent à prendre en compte et à développer trois savoirs chez les élèves :

- savoir situer le récit dans un univers de référence spécifique (voir 1.1. et 1.3.),
- savoir construire des textes qui intègrent et hiérarchisent les événements (voir 1.1. et 1.4.),
- savoir réaliser graphiquement, matériellement les textes (voir 2).

Ils ont été mis en oeuvre dans trois Grandes Sections (élèves de 5 à 6 ans) :

- classe A : Ecole Maternelle Delpech ; Frédéric BLAIND
- classe B : Ecole Maternelle Annexe ; Monique THIEBAUT
- classe C : Ecole Maternelle A. Chénier ; Claudine KERNOA

L'analyse qui sera développée ici s'attachera essentiellement aux différences didactiques et pédagogiques dans la conduite des séquences en classe.

Ces différences, - explicitées au long de l'article - concernent l'aide apportée par le maître pour que les élèves situent leur récit dans le domaine du merveilleux, la mobilisation des méta-connaissances ayant trait à la structuration des récits merveilleux, les conditions de la réalisation graphique des textes. L'objectif de l'équipe était de voir si, et dans quelle mesure, ces différences entraînent des variations dans les problèmes qui émergent, dans leurs modes de résolution, dans les productions des élèves.

## 1 - PRODUIRE DES RÉCITS MERVEILLEUX

### 1.1. Justification

Au-delà d'objectifs généraux, - éducatifs, culturels, scolaires -, sur lesquels nous ne dirons rien ici, ces trois projets se justifient didactiquement par deux constats.

Le premier concerne l'univers de référence des discours narratifs des élèves. A 5-6 ans, les élèves sont encore loin de distinguer nettement monde fictionnel et monde objectif. Pour nous en tenir aux discours tenus à l'école, nous constatons bien souvent cette indistinction dans les récits à la première personne que développent les enfants, individuellement, en petit ou en grand groupe.

Il faut tout de suite préciser que le but de l'équipe n'est pas de séparer de manière étanche les univers narratifs, encore moins de cantonner les élèves dans

tel ou tel. Mais il semble que la prise de conscience, la connaissance progressive de ces univers dans leurs différences est nécessaire aux élèves si l'on veut qu'ils apprennent à varier les codages discursifs, à jouer des reformulations, des paraphrases, des glissements de genres (F. FRANÇOIS et coll. 1984).

Le monde de la fiction est lui-même vaste et hétérogène : récits oniriques, fantastiques, réalistes, ... Le choix que nous avons fait du merveilleux se justifie didactiquement par le fait qu'il est, à coup sûr, celui que les enfants rencontrent le plus tôt et le plus fréquemment par l'entremise de leur famille, des médias, de l'école, et aussi par le fait qu'il est le plus facilement identifiable en tant que tel, en particulier parce que les personnages, les lieux et les actions y sont typés, conventionnels et récurrents.

Il convient de préciser que, pour l'équipe, l'univers du merveilleux inclut les récits féériques (contes de fées et tous récits mettant en scène des génies, des dragons, des enchanteurs, etc.) et les récits de science-fiction, qui mettent en scène un merveilleux né de la science et de la technique. Cependant, les récits dont il est question dans cet article sont seulement de type féérique.

L'équipe distingue le fantastique du merveilleux (voir en note). L'observation des enfants des classes maternelles de l'équipe incite à privilégier le merveilleux. En effet, aussi bien en réception qu'en production, on note à la fois une attirance pour des personnages fantastiques (monstres, fantômes, vampires, etc.) et un refus de l'univers et des événements proprement fantastiques. Les fantômes enfermés dans les placards se révèlent gentils. L'univers des monstres est inventé, rêvé par les enfants comme dans *Max et les maximonstres*. Les péripéties, apparemment fantastiques, s'expliquent rapidement, sont, en fait, seulement merveilleuses.

Le second constat a trait à la structuration des discours narratifs des élèves. Ce sont rarement des récits. Dans les entretiens, quand les élèves racontent ce qu'ils ont fait, par exemple, la veille, s'il y a bien maintien des acteurs (eux-mêmes, leurs proches) et succession d'actions, celles-ci sont, le plus souvent, narrées les unes après les autres, sans interdépendance ni hiérarchie (F. FRANÇOIS et coll. p. 185, 1984). Dans les moments oraux où l'on invente une histoire, en petit groupe le plus souvent, le discours produit a une forme de mosaïque. Chacun intervient, fait une proposition, mais il y a rarement intégration des propositions. On constate fréquemment l'abandon des personnages en cours de route, et que des intrigues ébauchées n'aboutissent pas.

Il faut toutefois nuancer ce constat. Ces activités produisent parfois des récits. Plus souvent, des séquences narratives des discours tenus sont identifiables comme des micro-récits. Il semble donc que la compétence à produire des récits soit en cours d'acquisition et que la difficulté essentielle, pour les enfants, soit de gérer une production d'une certaine ampleur, d'une certaine complexité. (M. FAYOL, pp. 80 et 81, 1985).

De ce point de vue aussi, le choix spécifique de la production de récits merveilleux se justifie. En effet, les schémas narratifs (par "schéma" nous entendons seulement, ici, comme M. FAYOL, "une organisation, sous-jacente hypothétique orientant le traitement et l'intégration des informations"), qui les sous-tendent, plus conventionnels et réguliers, en particulier quand il s'agit de contes, que ceux d'autres genres de récits, semblent pouvoir être plus facilement identifiés par les élèves et, donc, pouvoir plus facilement leur servir de tremplin pour inventer leurs propres récits.

## 1.2. Des pratiques et des connaissances antérieures différentes

Les classes A, B et C ne se différencient pas en ce qui concerne les univers des discours narratifs. Les élèves de chacune ont écouté et ont produit à peu près aussi fréquemment des narrations d'événements vécus et des narrations de fiction, pour l'essentiel de type merveilleux.

La classe B se différencie cependant des deux autres par le fait qu'elle vient de terminer une étude scientifique qui a donné lieu à la réalisation d'un grand panneau associant écrit et images, intitulé *L'histoire du champignon*. Ce panneau a structuré les caractéristiques des "narrations primaires" selon les catégories d'APPLEBEE (dans M. FAYOL, p. 80, 1985) : succession d'événements liés seulement par un (hyper) thème. L'univers de référence est objectif et le travail discursif a consisté, avant tout, à identifier, sélectionner, ordonner des éléments de ce réel.

La classe C, quant à elle, se distingue des deux autres par le fait que la lecture de récits de fiction par la maîtresse y est régulièrement accompagnée d'un questionnement méta-discursif visant l'identification des personnages, de leurs rapports, de leurs desseins, de l'évolution de l'histoire, de sa fin...

## 1.3. Choix de l'univers de référence

### 1.3.1. Situer le discours dans le domaine de la fiction

Dans deux des classes, les maîtresses situent d'entrée de jeu le discours dans le domaine de la fiction.

Dans la classe C, l'activité de production est explicitement finalisée par la réalisation d'une fête d'école au cours de laquelle on jouera l'histoire produite. Les consignes initiales de la maîtresse indiquent qu'il s'agit d'*inventer (cette) histoire*.

Dans la classe B, la maîtresse introduit d'abord un *rouleau à histoires*. Il s'agit d'une chute de rotative enroulée autour d'une baguette sur laquelle on inscrit : *La baguette à histoires*. On y écrira les *histoires qu'on invente*. Le rappel de *l'histoire du champignon* conduit rapidement les élèves à préciser que ce seront *des histoires pas vraies*.

Dans la classe A, au contraire, la consigne initiale du maître est volontairement laconique : *écrire une histoire*, sans autre commentaire.

On ne constate aucune différence dans le comportement des élèves selon que le maître a ou non explicitement situé le discours à produire dans le domaine de la fiction. Les élèves de la classe A se situent d'emblée dans ce domaine, comme ceux des autres classes. *Histoire* renvoie, pour eux, sans hésitation, à fiction, parce que les histoires qu'ils connaissent, qu'on leur a lues, en particulier en classe, relèvent le plus souvent de ce domaine.

Cela ne signifie pas, pour autant, qu'il ne serve à rien de distinguer en classe univers fictionnel et univers objectif. Mais il nous semble que cela soit surtout utile quand on se place dans le domaine du réel objectif ; par exemple pour distinguer une *histoire vraie* comme celle du champignon des histoires habituelles, *pas vraies* et, par là, les critères d'acceptabilité du discours objectif.

### 1.3.2. Du domaine de la fiction à celui du merveilleux

On ne constate pas davantage de différences entre les classes pour ce qui est du passage du domaine de la fiction au domaine spécifique du merveilleux.

Dans la classe B, dès l'introduction du rouleau à histoires, les élèves ont parlé de *baguette magique*, de *rouleau magique*. Après qu'ils aient explicitement opposé *histoires pas vraies* et *histoire vraie*, celle du champignon, un élève apporte en classe un puzzle représentant une maison en forme de champignon dans laquelle des lutins jouent, mangent, dorment. Toute la classe s'en empare pour démarrer le récit : le puzzle concrétise la différence entre les deux univers et peuple le monde merveilleux de personnages et d'un lieu.

Dans la classe C, les élèves disent d'entrée de jeu que l'histoire doit commencer par *Il était une fois* et qu'il faut inventer des personnages. Ils empruntent les leurs à divers récits merveilleux : le roi et la reine de coeur, un mousquetaire, etc...

Dans la classe A, de la même façon, les personnages choisis sont ceux de récits merveilleux connus d'eux : une sorcière, une reine, Mickey, etc...

Le domaine de la fiction est donc, de fait, pour eux celui du merveilleux. Cela est dû, sans aucun doute, au fait que le merveilleux domine fortement dans les récits de fiction qu'ils connaissent par l'école ou hors de l'école. Ce sera un objectif ultérieur de l'équipe que de varier de ce point de vue, les récits de fiction qui seront lus aux élèves, qu'on les conduira à produire.

## 1.4. Mobilisation et construction de connaissances méta-discursives

### 1.4.1. Mobilisation

Dans la classe C, où la lecture de récits fictionnels s'accompagne régulièrement d'une activité méta-discursive, la maîtresse inaugure la mise en oeuvre de son projet par la mobilisation des méta-connaissances des élèves.

La première séance est, en effet, consacrée à trouver réponse à sa question : *Quand on invente une histoire, que faut-il faire ?* L'inventaire produit par les élèves est le suivant : (il faut) *un titre, un nom d'auteur, des personnages, se mettre d'accord, pour commencer, on peut écrire : Il était une fois, pour finir : Fin, ne pas commencer et finir d'un seul coup, au début tout va mal, à la fin, tout va bien.*

On remarquera que le questionnement de la maîtresse ne vise pas à ce que les élèves énumèrent ce qu'ils savent des récits de fiction, mais à ce qu'ils projettent ce qu'il faut faire à partir de ces connaissances et de leurs pratiques antérieures. Leur réponse montre que c'est bien ce qu'ils font. Leur connaissance des livres que leur lit la maîtresse les conduit à poser qu'il faut un titre et un nom d'auteur. S'appuyant sur cette même connaissance, ils formulent la possibilité de commencer par *Il était une fois* et d'inscrire *Fin* pour terminer. On peut cependant penser que cela réfère aussi à des connaissances méta-discursives ayant trait à l'enclenchement du récit et à sa clôture. L'invention des personnages, le développement du narré, la dramatisation de la narration renvoient clairement à des connaissances de cet ordre. Mais aussi à des expériences antérieures : *ne pas commencer...*, comme *se mettre d'accord* pour ce qui est de la régulation du travail en groupe.

L'équipe s'est posé, à propos de la procédure suivie dans la classe C, la question de savoir si le fait de commencer par un rappel des méta-connaissances n'était pas de nature à masquer des problèmes qui seraient apparus d'emblée si l'on avait commencé par mettre les enfants en situation de production.

D'une part, il nous a semblé que, puisque les activités des élèves depuis le début de l'année scolaire les avaient dotés de telles connaissances, ils les auraient, de toute façon, mobilisées au moment de produire. Leur rappel initial aurait le double mérite de jouer le même rôle que la référence collective à un outil d'écriture mis au point dans des classes d'enfants plus âgés, et d'informer la maîtresse sur les méta-connaissances disponibles chez les élèves.

D'autre part, l'analyse du travail des élèves montre l'utilité et les limites de ce rappel initial.

En effet l'inventaire de ce qu'il faut faire guide, sans intervention adulte, la production de la première version par les groupes. Il sert également de référence lors de l'évaluation par toute la classe des productions de ceux-ci. Il apparaît alors que les élèves savaient ce qu'il fallait faire, ne l'ont pas oublié en cours de route, mais n'ont pas su complètement le faire.

En effet, le constat qu'il font est qu'il ne se passe rien, il n'y a pas d'histoire. Les textes racontent *des choses*, par exemple des rencontres entre les personnages, mais les élèves expliquent que *ça ne va pas* parce qu'on n'a pas : *au début, tout va mal*, et, *à la fin, tout va bien*. Il semble donc qu'à défaut de leur avoir permis de produire d'emblée des récits, leurs connaissances méta-discursives ayant trait aux récits facilitent l'explicitation de critères évaluatifs en la matière.

Elles rendent également possible une recherche, hors situation de production, des récits entrepris, ayant trait à la dynamique narrative. On demande en effet aux élèves à nouveau en petits groupes, de trouver, pour un personnage de récit, des situations où *tout va mal*. Tous les groupes y parviennent en s'appuyant sur les récits bien connus d'eux.

Cette recherche a deux effets. D'une part, elle fait progresser les connaissances méta-discursives des élèves. Ils se rendent compte que, dans les récits qu'ils connaissent, l'histoire, c'est celle du personnage pour *qui tout va mal*. D'autre part, elle leur permet de reprendre leur propre récit. Chaque groupe se choisit un personnage principal, une situation où *ça va mal* pour lui, avec l'aide de l'adulte dont les rappels, les questions renvoient aux trouvailles précédentes des élèves.

### 1.4.2. Construction

Dans les classes A et B, les élèves ont bénéficié, comme dans la classe C, de nombreuses lectures de récits merveilleux, et les livres y ont la même place importante, la même présence valorisée. Mais les activités méta-discursives n'y sont qu'occasionnelles, ponctuelles, en fonction des réactions, des commentaires des élèves.

Dans ces deux classes, la procédure a consisté à faire d'abord produire. Les méta-connaissances qui se sont construites et formulées l'ont été progressivement en fonction des difficultés rencontrées, des dysfonctionnements textuels identifiés.

Dans la classe B, les élèves ont produit successivement deux récits. Le premier, celui de la maison-champignon, a abouti à la prise de conscience, mais largement implicite, peu verbalisée, de la nécessité d'enchaîner un épisode initial où les

personnages connaissent une mésaventure (leur maison brûle), un épisode central où ils s'efforcent d'y remédier (ils cherchent une autre maison) et un épisode final où ils y sont parvenus (ils ont trouvé la maison-champignon).

Le second a donné lieu à des commentaires, des critiques, des propositions d'ordre méta-linguistique plus nombreux et plus explicites. Ils ont essentiellement eu trait aux personnages.

Partant d'un choix de personnages pris dans la réalité objective (des animaux), les élèves ont manifesté qu'ils ne pouvaient, tels quels, être des personnages de récits de fiction. Ils les ont donc transformés en animaux-lutins, par différents procédés. En les dotant de parole. En leur donnant un nom qui les humanise (*Jean-Pierre Croco*) ou qui les rend ambigus dans le règne animal (*Mouche-guêpe*). Enfin, en les dessinant comme des animaux de fiction : chat avec des doigts de pied, hibou avec une bouche, etc...

Ayant vérifié que leurs personnages sont bien des animaux-lutins, de fiction (*-Ils sont tout petits. -Des vrais, ça ne parle pas. - On leur a donné des faux noms... drôles. -On leur a mis des pieds, des bras; etc...*), les élèves s'intéressent ensuite à leur caractère. Ils posent qu'ils doivent être ou gentils ou méchants. Et ils ajoutent des éléments à leurs dessins en fonction de cela : rajout de couleurs violentes et de gros points noirs pour les méchants.

Cela ne suffit cependant pas pour qu'ils parviennent à entamer le récit. Chaque groupe recherche des événements impliquant ses personnages et peut alors produire un début de récit. L'analyse collective de ces productions conduit à une évolution de leur conception du caractère des personnages :

(à propos de la production d'un groupe)

"- *Le mien, c'était Justin le crabe méchant.*

- *Oui, parce qu'il avait des points noirs tout autour du corps.*

- *Maîtresse : Ça suffit pour montrer qu'il est méchant ?*

- *Non. Il a un air méchant.*

- *Et il a des pinces.*

- *Maîtresse. Et dans l'histoire, il pince ?*

- *Dans l'histoire, il est pas gentil parce qu'il veut détruire la ville.*

- *Oui, et le sapin qui parle, lui, il est gentil.*

- *Il défend les gens.*

- *Il les protège.*

- *Il les cache dans ses branches.*

- *Ça veut dire qu'il est gentil."*

Ce qui aboutira à la conclusion collective que *gentil, méchant, c'est l'histoire qui le dit.*

Dans la classe A, l'évaluation de la première production indique que les élèves mobilisent des méta-connaissances qu'ils possédaient d'entrée de jeu. En effet, le projet de réécriture formulé après la première séance d'écriture est le suivant :

- *Il faut finir toutes les histoires.*

- *Pour que ça soit une histoire, il faut faire un livre avec une couverture et des images.*

Or, les groupes qui n'ont pas fini leur récit sont les premiers à le dire et à le justifier par le manque de temps. Par ailleurs, bien que les commentaires des élèves ne le démontrent pas, il est très vraisemblable que la consigne *Ecrire une histoire* a impliqué pour les élèves, dès qu'elle a été formulée, de réaliser un livre illustré.

Par contre, la suite du déroulement du projet montre, comme dans la classe B, la construction progressive et la formulation de méta-connaissances en fonction de l'analyse des textes produits et des difficultés rencontrées.

Prenons un seul exemple. La première version d'un groupe s'intitule *Le roi, la reine et la sorcière*. Or, constatent les élèves, *on ne parle que de la sorcière*. Par ailleurs, celle-ci veut attraper des enfants, mais on ne sait pas pourquoi, ni ce qu'elle compte en faire. Se formulent alors, mais, évidemment, pas de manière entièrement explicite, des nouvelles connaissances ayant trait à :

- la notion de personnage : un personnage *doit faire quelque chose dans l'histoire*,
- ce que F. FRANÇOIS appelle "l'épaississement" des énoncés "processifs" et qui concourt à la "dramatisation" de la linéarité narrative (F. FRANÇOIS, 1984 p. 109) : il faut expliquer les motivations et les desseins de la sorcière.

Ajoutons, pour terminer sur ce point, que dans la classe C où les connaissances méta-discursives des élèves avaient été mobilisées d'emblée, on a assisté, après la seconde version du récit, à la formulation de nouvelles connaissances tout à fait semblables à celles de la classe A.

### 1.4.3. Une stratégie fragmentée

Dans les trois classes et, donc, indépendamment du "niveau" initial des connaissances méta-discursives des élèves et de l'appui que l'enseignant prend sur celles-ci, on a constaté par ailleurs que les élèves adoptaient une stratégie "fragmentée" en opérations de production successives, sans planification d'ensemble décelable.

Ainsi, dans les classes B et C, les élèves ont produit une représentation imagée des personnages et/ou des événements avant de pouvoir narrer. Il leur a d'abord fallu "imaginer" au sens propre, mais leur récit ne comportera pas de description de ces personnages.

Ainsi encore, dans les trois classes, le constat que des personnages *ne font rien* conduit les élèves à s'occuper d'un d'entre eux, à le faire agir, puis d'un autre, etc... Il faudra que le maître les conduise à analyser les rôles réciproques de l'ensemble des personnages de leur récit.

## 2 - ÉCRIRE DES RÉCITS MERVEILLEUX

### 2.1. Justification

C'est le Plan de Rénovation de l'enseignement du Français à l'Ecole Élémentaire (INRDP-1971) qui a proposé pour la première fois de considérer la Grande Section de Maternelle comme la première année d'un cycle de trois ans centré sur les apprentissages premiers de la langue écrite et liant étroitement enseignement de la lecture et de l'écriture.

Dans la décennie qui a suivi, les équipes INRP ont mené des recherches nombreuses visant, dans ce cycle, à développer le vouloir, le pouvoir et le savoir lire/écrire (E. CHARMEUX, G. DUCANCEL, J. ZONABEND, 1985).

En 1989, le Ministère de l'Education nationale français a mis sur le devant de la scène l'organisation du cursus scolaire en cycles et confirmé l'importance cruciale

pour la réussite des élèves des trois années Grande Section-Cours Préparatoire-Cours Élémentaire I constituant le "cycle des apprentissages fondamentaux".

Si le principe de la continuité et de la progressivité de l'enseignement de la lecture au long de ces trois années est maintenant admis et mis en pratique par beaucoup de maîtres, il n'en va pas de même pour l'enseignement de l'écriture. La conception traditionnelle selon laquelle on ne peut commencer à écrire que quand on sait (suffisamment) lire est toujours vivace (G. DUCANCEL et S. DJEBBOUR - à paraître). Par ailleurs, chez les maîtres qui considèrent qu'on doit faire écrire les élèves dès la Grande Section (et même avant) des ambiguïtés existent.

Le plus souvent, les écrits produits sont, en fait, produits oralement. S'ils sont bien énoncés comme de l'écrit, c'est l'adulte qui tient le stylo ou le marqueur. Cela ne signifie pas que, dans ces classes, les élèves n'écrivent rien. Ils écrivent leur prénom en bas des lettres par exemple, la date, etc... Ils peuvent aussi recopier des fragments d'écrits à partir du modèle de l'adulte. Il peut exister également des ateliers graphiques où l'on joue avec, observe, copie des phrases, des mots...

Il est rare, par contre, que dans la production de discours écrits, on fasse en sorte que les élèves prennent en compte l'inscription du texte sur le support, sa mise en mots écrits. On objecte que les enfants de cet âge ne connaissent pas suffisamment la norme et le système graphiques pour pouvoir écrire vraiment, et que, donc, ils ne peuvent au mieux que recopier. On objecte aussi que la lourdeur de la tâche, même réduite à de la recopie, les conduirait, par économie, à produire des textes très courts, au détriment de la richesse du discours qu'ils produiraient oralement.

L'équipe INRP d'Amiens a fait le choix de pratiquer régulièrement et alternativement en Grande Section la production de discours écrits à l'oral, le maître réalisant matériellement le texte sous la dictée, et celle de discours écrits entièrement assumée par les élèves. C'est ainsi qu'ici, dans la classe C, le récit merveilleux est dicté à la maîtresse, alors que, dans les classes A et B, les récits sont écrits par les élèves. Nous allons analyser et comparer de ce point de vue les productions des trois classes.

## 2.2. Gestion thématique ; intégration des événements

Dans la classe C, les premières productions, à l'oral, montrent, le plus souvent, que dans les groupes, les différents élèves font des propositions successives et ne parviennent pas à maintenir le thème qu'ils posent ni à intégrer les événements en une intrigue structurée (cf. F. FRANÇOIS et coll. -1984, p. 185, et sq.). Par exemple ce début de récit : *Il était une fois un mousquetaire qui se promenait dans les bois. D'un coup, il était attaché à un arbre et on voulait le tuer. Un autre mousquetaire l'avait délivré. Il avait trouvé un caillou en or. Etc...* Ou cet autre en forme de scénario : *"Les mousquetaires se battent. Le chat botté arrive et se bat avec ses ennemis. Les mousquetaires rencontrent la reine de cœur. Etc..."*

Dans les deux autres classes, la réalisation graphique du discours par les élèves, qui s'entraident dans chaque groupe, favorise au contraire le maintien du thème. Ainsi un groupe de la classe A écrit d'abord le titre, *Le roi, la reine et la sorcière*. Puis, dans la même séance : *Une sorcière s'ennuie toute seule dans son château. Alors elle prend son balai magique et va faire un tour dans le ciel pour voir s'il n'y a pas quelques enfants qui traînent. Comme elle en voit, elle retourne chez elle chercher un filet et repart à toute vitesse*. L'observation du groupe montre que les

élèves relisent telle phrase ou tel membre de phrase qu'ils viennent d'écrire, enchaînent oralement puis écrivent la suite. Cette procédure favorise le maintien du thème, et les élèves parviennent à gérer leur temps de façon à ce que l'épisode soit terminé en une séance. L'évaluation collective qui intervient ensuite leur fait prendre conscience (cf. 1 ci-dessus) qu'ils n'ont pas introduit les autres personnages annoncés dans le titre. Dans la seconde séance en groupe, ils écrivent la suite : *Un roi et une reine habitent un autre château. Ils sont malheureux car ils n'ont pas d'enfant. Un jour... Etc...*

### 2.3. Longueur des textes produits

La longueur des textes dictés à la maîtresse en une séance, dans la classe C, est supérieure à celle des textes rédigés par les élèves dans les deux autres classes. Cela tient à plusieurs raisons. La réalisation graphique du texte prend plus de temps que le fait de la dicter à l'adulte. L'observation confirme ce que J.P. JAFFRE - (1990) a noté à partir de ses ateliers d'écriture en Maternelle. Les élèves produisent successivement des propositions suffisamment brèves pour qu'elles puissent se stabiliser dans leur mémoire le temps qu'ils les écrivent. L'écriture elle-même demande recherches et réflexion. Enfin, nous l'avons dit, les élèves font en sorte de produire dans une séance une séquence textuelle complète qui, de ce fait est plus brève qu'à l'oral.

Dans la classe B, on s'efforce, en se répartissant les tâches d'écriture, d'écrire tout le premier texte d'un coup. Il est complet.

*L'histoire des lutins.*

*La maison brûle*

*Les lutins cherchent une maison dans la forêt*

*Les lutins trouvent une maison-champignon dans la forêt.*

Mais il se réduit aux énoncés "processifs". Par ailleurs, on reprend au fil du texte des mots écrits auparavant (*lutin, maison, dans la forêt*), sans se risquer à utiliser des substituts par exemple.

Au moment de son inscription sur le rouleau à histoires ce texte sera quelque peu amplifié (cf. 2.6. ci-dessous), mais ce sera lors de l'écriture du second texte que les élèves de cette classe procéderont comme certains groupes de la classe A l'ont fait d'emblée : (cf. 2.2. ci-dessus) : écriture d'un épisode complet par séance et ainsi, réalisation finale d'un récit plus développé et utilisant une plus grande variété de mots.

### 2.4. Une double gestion

Il apparaît donc que, dans les classes A et B, les élèves parviennent à gérer à la fois la production du récit merveilleux en tant que discours et sa rédaction contrairement à l'opinion selon laquelle le poids de celle-ci gênerait voire empêcherait le travail du discours. Mais cette double gestion ne va pas sans poser des problèmes que les maîtres ont dû conduire les élèves à résoudre.

Dans certains cas, c'est la production du discours narratif qui l'emporte initialement. Les élèves "se lancent" d'emblée dans un récit étoffé, "épaissi". C'est le cas du groupe de la classe A dont nous avons reproduit en 2.2. le début de texte. Mais la (relative) lenteur avec laquelle ils écrivent fait qu'ils ne dépassent pas le premier

épisode dans la première séance et ne font pas entrer en scène tous les personnages annoncés.

Dans d'autres cas, c'est au contraire la "logique" de la réalisation graphique qui l'emporte initialement. Ainsi dans certains groupes de la classe B lors de l'écriture de leur second récit. Dans la séance précédente, les élèves ont dessiné leurs personnages et accompagné ces dessins de bulles dans lesquelles ceux-ci se présentent : *Je suis le loup qui parle*. Etc... Pour commencer leur récit, les élèves d'un groupe recopient d'abord leurs bulles à la suite l'une de l'autre : *Je suis... Je suis... Je suis...* Puis, après les avoir relues, ils enchaînent avec *Nous, les animaux - lutins, nous...* Ce mode d'énonciation diffère de celui qui est le plus fréquent dans les récits qu'ils connaissent et dans ceux que les autres groupes ont produit. Cette différence n'a pas été réalisée consciemment, mais par une conduite d'économie dans la réalisation graphique de leur début. Le problème sera de poursuivre sur ce mode ou d'en changer de manière acceptable discursivement.

## 2.5. Les moyens de la réalisation graphique

Si ces élèves de Grande Section parviennent à mener à bien la production discursive et sa réalisation graphique, c'est que les maîtres font en sorte que celle-ci reste réalisable pour eux, n'épuise pas toute leur énergie. Pour cela, ils font en sorte que les élèves n'aient pas à inventer toute la graphie de ce qu'ils ont à écrire, sans pour autant qu'ils n'aient qu'à recopier un texte écrit par l'adulte.

Concrètement, les élèves qui, rappelons-le, s'entraident, utilisent quatre procédures :

- recherche de mots disponibles dans des écrits affichés ou rassemblés dans des chemises à usage collectif,
- invention de graphies. par exemple, *no biba* puis *nobipas* pour *n'obéît pas* (graphies produites par un traitement phonographique du continuum sonore ; J.P. JAFFRE - 1990),
- réalisation explicitement en style télégraphique, en *attendant*, et pour pouvoir relire, par exemple *2 b b* pour "deux bébés",
- en dernier recours, demande d'un modèle au maître et recopie.

La version définitive sera évidemment, normée, par collaboration de tous les élèves et apport des graphies exactes par le maître.

## 2.6. La réalisation matérielle de l'oeuvre

Dans les classes A et B, ce qui est visé explicitement d'entrée de jeu par les élèves, c'est la réalisation d'une oeuvre : *rouleau à histoires* (classe B), *livre* (classe A). Nous n'analyserons ici qu'un aspect de la réalisation de cette oeuvre, la gestion du rapport texte-images dans la classe B lors de la première production.

Les élèves ont d'abord peint trois tableaux et écrit sur trois grandes feuilles de papier ce qui correspond à chacun :

- . *La maison brûle*
- . *Les lutins cherchent une maison dans la forêt*

. *Les lutins trouvent une maison-champignon dans la forêt.*  
ainsi que le titre *l'histoire des lutins*.

Ils accrochent ensuite les tableaux les uns à côté des autres sur le *rouleau à histoires*. Où mettre les *écritures* ? Une première proposition, en bas de chaque *peinture*, est écartée après essai : on ne voit plus toute la *peinture*. La seconde proposition est de tout regrouper à droite du troisième tableau. Elle est écartée également : les *écritures* seront trop loin des *peintures*, on ne s'en souviendra plus et on ne pourra pas les relire. Les élèves s'accordent finalement pour espacer les tableaux et mettre après chacun la feuille correspondante.

Ceci fait, un nouveau débat s'engage. En effet, certains élèves sont gênés par les blancs, par les *trous* dans l'écrit entre les tableaux. Ils veulent les supprimer. Les autres élèves n'ayant guère d'arguments à leur opposer, on ajoute et on écrit entre le premier et le second tableau : *Les lutins se dépêchent de sortir de la maison pour ne pas se faire brûler*.

Par contre, l'accord se fait très vite pour placer en position de titre. *L'histoire des lutins*, et en bas tout à droite, *Fin de l'histoire des lutins*, suivi d'un gros trait vertical.

Le rapport que les élèves réalisent entre images et texte est donc commandé dans cette classe par le souci de se remémorer celui-ci en s'appuyant sur celles-là. Par contre, c'est la représentation de l'écrit narratif comme une "page grise" mise en avant par certains qui conduit à un ajout qui enrichit le premier texte. Reste à savoir si, dans des situations où le premier texte aurait également la forme linguistique d'un "script" mais l'allure d'une page grise, les élèves manifesteraient le besoin de l'enrichir. Seul des essais ultérieurs peuvent nous apporter une réponse.

### 3 - CONCLUSION

L'analyse et la comparaison des trois projets d'enseignement des récits merveilleux tels qu'ils ont été mis en oeuvre par l'équipe INRP d'Amiens lui permettent de définir des pistes pour la poursuite de sa recherche.

La première concerne les univers de référence des récits. Les élèves se situent d'emblée dans le domaine de la fiction, réduite au merveilleux. Il conviendra donc d'abord de diversifier le vaste univers fictionnel. Par ailleurs, la prise de conscience d'univers comme ceux de la vie quotidienne, et, surtout, des réalités scientifiques, la prise de conscience de leurs spécificités et de celles des narrations y ayant trait devraient se trouver facilitées par référence et contraste avec la fiction.

La seconde concerne la construction des connaissances méta-discursives des élèves et leur rôle dans le procès de production de récits. Quand le maître peut mobiliser d'entrée de jeu des méta-connaissances étendues et structurées, l'orientation stratégique des élèves est plus rapide et plus précise, et ils sont capables de se livrer à des recherches en marge mais au profit de leur production. Il conviendrait donc de faire en sorte que cette mobilisation soit possible dans toutes les classes, c'est-à-dire que de telles méta-connaissances se construisent au fil des rencontres, des lectures de récits merveilleux. Il n'en reste pas moins qu'elles ne sont pas, telles quelles et directement, opératoires pour la production. Elles doivent être retraitées en terme de "faire". Et ce qui reste central, c'est que l'activité de production complète, affine les méta-connaissances antérieures, construise celles qui n'existaient pas.

La troisième concerne la réalisation matérielle et graphique des récits merveilleux. Les maîtres doivent parvenir à ce que les élèves réussissent à gérer à la fois la production du discours en tant que tel et sa rédaction. Il convient, en particulier, qu'ils fassent en sorte que les élèves rééquilibrent leur stratégie en prenant conscience qu'à tel et tel moment c'est la "logique" discursive ou la "logique" rédactionnelle qui l'a emporté. Il semble aussi qu'il faille gérer le temps de production autrement que quand le texte est dicté à l'adulte. Une seule séance ne peut que produire des récits minimaux. Plusieurs séances produisent des récits développés mais dont il faut travailler la cohérence d'une séance à l'autre. Enfin, en ce qui concerne la réalisation matérielle de l'oeuvre, les pistes de recherche concernent le rapport texte-images, la diversification des connaissances qu'en ont les élèves à partir des livres qu'ils rencontrent et celle des pratiques de lecture auxquelles on les conduit.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- E. CHARMEUX, G. DUCANCEL, J. ZONABEND : *LectureS/EcritureS en Section des Grands, C.P., C.E.1.* Coll. INRP, Paris, Nathan, 1985.
- G. DUCANCEL : "Référents pour des projets d'enseignement ; convocation et reformulation" dans *Repères* n° 78. INRP, 1989.
- G. DUCANCEL et S. DJEBBOUR : *Comment les maîtres traitent les difficultés des élèves. Expression écrite et orthographe au C.E.1.* INRP. A paraître
- M. FAYOL : *Le récit et sa construction.* Neuchatel, Delachaux-Niestlé, 1985.
- F. FRANÇOIS et coll. : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant.* Paris, P.U.F., 1984.
- INRP : *Principes de l'expérience en cours.* Coll. "Recherches Pédagogiques" n° 47. INRP, 1971.
- J.P. JAFFRE : Communication au stage national d'Amiens. Mars 1990. A paraître.

### NOTE

#### MERVEILLEUX ET FANTASTIQUE

Comparant le fantastique et le féérique R. CAILLOIS et J.C. ROMER (article "Fantastique" dans *l'Encyclopaedia Universalis*) écrivent "Le conte de fées se déroule dans un univers où l'enchantement va de soi et où la magie est la règle (...). Le féérique est un univers merveilleux qui s'ajoute au monde réel sans lui porter atteinte ni en détruire la cohérence. (...) En outre, ce monde enchanté est harmonieux, sans contradiction, pourtant fertile en péripéties car il connaît, lui aussi, la lutte du bien et du mal". Quant à l'univers de la science-fiction, "pour s'étendre au-delà des nébuleuses, (il) ne change pas de nature (...). Ces autres mondes explorés, catalogués, ne sont jamais l'Autre monde".

"Le fantastique, au contraire, manifeste un scandale, une déchirure, une irruption insolite, presque insupportable dans le monde réel (...). La démarche essentielle du fantastique est *l'apparition* : ce qui ne peut arriver (...) se produit pourtant".

I. BESSIERE *Le récit fantastique.* Larousse Université. 1974- pp. 17 et sq. centre sa comparaison sur le rapport des mondes merveilleux et fantastique à la norme, à la loi : "La non-

réalité du conte est une manière de placer les valeurs qu'il exprime sous le signe de l'absolu. En lui, le mal et le bien s'objectivent (...) Le merveilleux ne questionne pas l'essence même de la loi qui régit l'évènement, mais l'expose. En cela, il a toujours fonction et valeur d'exemple ou d'illustration (...) Le récit fantastique a pour ressort le problème de la nature de la loi, de la norme (...) L'évènement (y) est une atteinte à l'ordre du bien et du mal, de la nature, de la surnature, de la société. (...) L'évènement étrange provoque une question sur la validité de la loi".

F. GUERIF (Préface au recueil de nouvelles fantastiques d'A. CHRISTIE *Le flambeau*. Edition française. Librairie des Champs-Élysées, 1981) compare, quant à lui, les nouvelles et romans policiers (fiction réaliste) et les nouvelles fantastiques du célèbre auteur anglais : "La mort n'est pas toujours explicable et (...) l'univers, apparemment si ordonné dans les romans d'énigme, recèle encore des mystères insondables que la logique du détective ne suffit pas à expliquer (...). Dans les oeuvres policières, la lumière triomphe, le coupable est démasqué, l'univers retrouve son ordre. Dans les contes fantastiques, la part d'ombre reste intacte. Une faille est apparue dans la réalité. Et, soudain, l'inquiétude, l'angoisse et la peur (...) font leur apparition."



## RÉSUMÉS DES ARTICLES

### **"Dialogues graphiques. Éléments d'observation des pratiques de communication en petite section de maternelle"**

Maryvonne MASSELOT

L'observation continue de comportements de communication de jeunes enfants (2 ans) permet de faire apparaître des interactions de courte durée, sans verbalisation ou à verbalisation pauvre, dans lesquelles l'enfant, loin de la centration égocentrique, manifeste : une réelle compétence conversationnelle, une liberté d'utilisation des codes kinésique et graphique (minorés en situation scolaire), une parfaite adéquation au projet de l'autre, l'intuition enfin de la diversité de statut des interlocuteurs.

On peut en inférer que les activités langagières en maternelle gagneraient à s'articuler sur ces microsystemes codiques et interactifs que l'enfant sait utiliser pour porter vers les comportements verbalisés la connaissance expérientielle manifestée dans d'autres situations.

### **"On va faire la télé" - La communication en jeu et les enjeux de la communication en grande section de maternelle"**

Micheline PROUILHAC

La recherche de l'équipe s'est déplacée d'une centration sur les messages pluricodiques comme objets d'étude à une focalisation sur les conditions et les situations de leur énonciation. L'activité ici présentée est la production, par des enfants de 5 à 6 ans, de messages télévisuels. Les concepts empruntés à J.P. BRONCKART et coll. (*"Le fonctionnement des discours"*) permettent à l'équipe d'analyser les productions des élèves. L'équipe en conclut que la clarification de l'acte de production et des enjeux du discours ont eu des effets positifs sur la planification et la mise en texte.

### **"Une situation discursive orale : apprendre à parler devant le groupe-classe (2 à 7 ans)"**

Catherine LE CUNFF et coll.

La recherche en cours concerne l'enseignement de l'oral à des enfants de 2 à 7 ans. L'article est centré sur l'apprentissage de la prise de parole en situation de discussion collective (conseil de type coopératif). La prise de parole, l'intervention à propos, le respect des règles de parole dans le groupe, pour donner son avis, faire une proposition, ont été particulièrement travaillés.

L'identification des obstacles, la résolution des problèmes concernés mettent en lumière la nécessité de transformer les rapports et les rôles habituels des adultes et des enfants dans les situations de conseil. Elles montrent aussi l'efficacité d'activités de décentration et d'analyse de l'interlocution par ses propres acteurs.

## **"Pour des pratiques dialogiques de lecture et d'écriture en section de grands"**

Jean-Paul HAMBY

En s'appuyant sur des concepts issus des travaux de M. BAKHTINE, la recherche met en place des pratiques dialogiques de lecture et d'écriture avec des élèves de 5 à 6 ans. Les "genres du discours" abordés dans des "sphères d'activités" précises offrent ainsi aux enfants leurs repères et leurs contraintes.

Les concepts bakhtiniens permettent aux enseignants de prendre en compte la signification réelle des énoncés et d'analyser les obstacles didactiques à la construction-reconstruction de celle-ci par les élèves.

## **"Pour une gestion des micro-discours explicatifs quotidiens (en petite et grande section de maternelle)"**

Jacques TREIGNIER et coll.

La recherche, conduite avec des élèves de 2 à 6 ans, s'appuie sur un modèle communicationnel du discours explicatif dû, pour l'essentiel à J.F. HALTE. Elle met en place et analyse avant tout l'émergence de l'explication (prise de décision, gestion...) dans l'interlocution. Elle aborde aussi les reformulations du référent. Elle montre que de tels objectifs d'apprentissage ne peuvent être atteints que si le maître change de rôle et cesse de gouverner la circulation de la parole et d'apporter ou guider étroitement l'explication.

## **"Construction du récit en section des petits"**

Mireille BRIGAUDIOT, Henriette EWALD

La recherche vise la production/compréhension de récits chez des enfants de 2 à 3 ans 6 mois. On sait que les sujets de cet âge sont en difficulté lorsque les repérages nécessaires à la production d'un récit concernent, à la fois, la familiarité du thème, la complexité structurelle du récit, et les items lexicaux de mise en mots. On s'est appuyé sur différentes situations de compréhension et rappel de récits : expériences vécues relatées oralement, récits oraux fictifs mais proches d'événements partagés dans l'école, lectures de récits dont le "contenu" est déjà connu des enfants.

Le retour des mêmes situations selon le même scénario facilite l'identification, par les élèves, des différents discours et leur désignation des actes de langage correspondants (dire, raconter, lire). La construction du récit commence à être, pour eux, un objet de connaissance. Enfin, leurs propres productions s'enrichissent des "formules de l'écrit" employées par l'adulte.

## **"Produlre, écrire des récits merveilleux à 5 ans"**

Gilbert DUCANCEL

L'article analyse de manière comparative la mise en oeuvre dans des classes de trois projets d'enseignement de la production de récits merveilleux. Les différences concernent l'aide apportée par le maître pour que les élèves situent leur récit dans l'univers du merveilleux, la mobilisation des méta-connaissances ayant trait à la situation des récits merveilleux, les conditions de la réalisation graphique des textes par les élèves.

La recherche met en évidence le fait que la référence à l'univers du merveilleux est largement routinière. Par ailleurs, si la mobilisation initiale de méta-connaissances étendues facilite l'adoption d'une orientation stratégique, seule la prise de conscience et la résolution des problèmes de production conduit à la réussite. Enfin, les élèves mènent à bien la réalisation graphique des textes si on leur offre des facilitations procédurales et si on les aide à gérer de manière réflexive à la fois le discours et son inscription sur le support.



# NOTES DE LECTURE

Hélène ROMIAN

## ■ **"L'ORGANISATION DU TEMPS A L'ECOLE PRIMAIRE - Constats et éléments pour une réflexion"**

**par Jacqueline LURIN, Anne SOUSSI**

Service de la Recherche Pédagogique, Département de l'Instruction Publique, Genève, novembre 1989.

Les conclusions de cette enquête, qui repose sur l'observation de classes de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, et 5<sup>e</sup> années primaires et des discussions avec leurs maîtres, "interpellent" fortement, entre autres, l'enseignement du Français, tel qu'il existe, au quotidien.

Nous en citerons, ici, quelques extraits significatifs. La situation est-elle très différente en France ? Les observations des Groupes INRP, en tous cas, confirment tout à fait ce qui suit.

"L'enquête a {...} révélé des différences sensibles entre les disciplines. Bien que le sentiment de surcharge soit ressenti à propos de toutes les branches d'enseignement, on constate par exemple que la dotation attribuée au français par le plan d'études est largement dépassée puisque les maîtres y consacrent entre 118 et 132 % du temps imparti, alors qu'il n'est de loin pas respecté en environnement auquel n'est consacré que 50 à 70 % du temps prévu.

A quoi faut-il attribuer ce dépassement du temps dans le domaine du français, est-ce dû à l'ampleur du programme, à la forte proportion d'enfants de langue maternelle étrangère, à la composition hétérogène du groupe-classe, à la nature des choix didactiques ? Est-ce plutôt lié au fait que les maîtres n'osent pas compter sur l'usage de la langue à propos d'autres disciplines pour contribuer à la formation de l'enfant ? Est-ce tout simplement en raison de pratiques tellement ancrées dans les esprits que les exercices de structuration occupent une place disproportionnée, en orthographe notamment, par rapport au bénéfice potentiel que peuvent en retirer les enfants ? Il est en effet intéressant de constater que, en moyenne, l'on accorde 140 % du temps à l'orthographe par rapport à ce que fixe le plan d'études alors que l'on ne laisse que 57 % de ce temps à la rédaction. L'accent est donc nettement mis sur les exercices techniques au détriment de l'entraînement de la capacité d'expression écrite. Pour quel bénéfice puisque c'est précisément en orthographe que les doléances affluent ? Or, la réalisation de textes écrits porteurs d'un message précis ne constitue-t-elle pas le lieu privilégié d'une réflexion orthographique utile à la maîtrise technique de la langue écrite ?

Si par contre, on consacre peu de temps à une discipline comme l'environnement (géographie, histoire, sciences), est-ce dû à la difficulté causée par l'enseignement de celle-ci, au manque de matériel didactique, ou encore à l'image de la branche en question ? On peut sans doute imaginer encore d'autres hypothèses.

Une autre manière de présenter l'information consiste à extrapoler des observations conduites durant trois semaines le nombre d'heures annuelles attribuées à l'une ou l'autre des disciplines. Selon ce regard, l'on peut avancer que, en cinquième année, le corps enseignant utilise 43 heures de plus que n'en demandent

les instructions réglementaires à l'enseignement du français tandis que l'enseignement de la mathématique est, lui, amputé de 41 heures. Ceci montre bien l'inadéquation qui existe entre le projet éducatif et sa réalisation dans la vie quotidienne des classes. Il est probable que l'on trouve dans ces chiffres une explication au moins partielle au malaise dont font part les enseignants confrontés à la gestion de leur classe.

Les différences entre classes sont assez importantes : on oscille entre 29 et 35 % du temps hebdomadaire consacré au français, entre 13 et 20 % pour la mathématique, entre 8 et 15 % pour l'environnement, alors qu'une répartition calquée sur les instructions officielles devrait donner respectivement 28, 22, et 18 %. Tous les enseignants ayant participé à l'étude dépassent le temps imparti en français et tous également sont au-dessous de la norme pour la mathématique et l'environnement. Ces pourcentages sont utiles à connaître, mais il faut immédiatement aussi les relativiser en rappelant que les trois disciplines sont enseignées par le même maître et que leur contenu peut très fortement varier ; en particulier, il n'est pas rare de relever qu'une leçon dite de géographie ou même une leçon de mathématique peuvent en fait être consacrées en grande partie à l'enrichissement du vocabulaire, augmentant ainsi encore la part attribuée à la langue. Le problème ne peut donc pas s'envisager purement en termes de répartition horaire, c'est toute la dynamique de l'action éducative qui est impliquée dans le respect d'un découpage dont l'objet n'est pas de valoriser plus ou moins telle ou telle matière, mais bien de contribuer à la formation globale de chaque élève.

On pourrait, au vu de ces observations, se demander si les distorsions sont dues au plan d'études lui-même, à l'image que se fait l'enseignant de sa propre action, à la difficulté intrinsèque des notions introduites dans les programmes, à la survivance de pratiques éducatives peu efficaces ou obsolètes auxquelles les démarches pédagogiques introduites par les réformes seraient venues s'ajouter au lieu de les remplacer. Il est plus probable que les commissions de réalisation des plans d'études ne se sont jamais réellement interrogées sur la notion de temps disponible, enfermées qu'elles sont toujours dans le difficile dilemme de contenter tout le monde en allégeant les programmes sans en retirer la moindre parcelle.

Une nouvelle approche nous paraît nécessaire, celle qui consiste à partir du temps disponible et à se demander, par exemple, ce que l'on peut faire de plus utile lorsque l'on dispose, dans une année scolaire, de 140 heures, ni plus ni moins, à consacrer à la mathématique.

L'enquête a aussi permis de mettre en évidence certaines caractéristiques liées aux différents modes de travail pratiqués en classe. En effet, les enseignants de l'échantillon semblent apparemment privilégier un mode de travail collectif, soit oral soit écrit, qui occupe selon les classes de 44 à 84 % du temps ; toutefois des efforts sont mis en œuvre pour aborder le travail en groupe ou individuellement (ateliers, plan de travail,...). La répartition entre les activités de type oral et les exercices écrits est aussi variable et va de 33 % pour l'oral et 67 % pour l'écrit à 48 contre 52 %. Ce qui ressort des discussions, c'est que la discipline dicte souvent la méthode choisie. Ainsi, en mathématique ou en histoire, on utilisera volontiers les groupes de travail lors de situations de recherche. Par contre, en français, ce type de pratique semble moins fréquent.

On peut avoir une autre interprétation de tels constats. La prégnance des préoccupations orthographiques, syntaxiques sur la production d'écrits, la prédominance des modes de travail collectifs sur le travail de groupes en Français

pourraient être les indicateurs des limites d'une rénovation qui n'a pas (encore ?) remis fondamentalement en question les contenus d'enseignement.

■ **"L'ENFANT ET L'ÉCRIT - Récits, poésies, correspondances, journaux intimes"**

par Claire Lise BONNET, Centre Vaudois de Recherche Pédagogique à Lausanne, et Joëlle GARDES-TAMINE, Université de Provence. Armand Colin, juin 1990.

Les auteurs présentent l'étude d'un corpus d'écrits d'enfants collectés depuis plusieurs années en Suisse et en France : "petits mots, listes, poèmes, récits, textes de fiction, correspondances, essais, magazines, et même journaux intimes", produits ou non en situation scolaire. Le modèle d'analyse est celui de l'"explication de texte qui cherche à déceler d'une part l'intention de celui qui écrit et d'autre part le ou les fils conducteurs qu'il suit pour construire le sens qu'il veut transmettre". Chaque écrit est abordé comme un "vrai texte littéraire" "lu et relu jusqu'à ce qu'il livre son sens et la trame de sa construction".

L'analyse du corpus comprend deux parties centrées d'une part sur la construction des textes, les diverses stratégies, les formules d'encadrement, les types d'énonciation dont disposent les enfants et d'autre part sur deux genres : poèmes et journaux intimes, et les marqueurs de ces genres.

Les deux pages conclusives : "Vers une pédagogie de la langue écrite" sont une invitation à diversifier les critères d'évaluation des écrits des élèves - et les écrits à lire - au delà des aspects traditionnellement retenus : "l'orthographe, la correction grammaticale et l'originalité". Cette diversification pourrait bien entendu procéder de la prise en compte des aspects qui ont servi d'analyseurs du corpus (organisation textuelle, énonciation, marques du genre "littéraire"...).

Il est dommage que les auteurs n'aient pas cru devoir aller au-delà de ces deux pages sur lesquelles se termine leur analyse d'écrits d'enfants. Le fait qu'elle soit publiée dans une collection intitulée "Pratique pédagogique" renforce cette interrogation : une pédagogie - et a fortiori une didactique - de l'écrit peut-elle se déduire sans autre forme de procès d'une analyse de textes d'élèves ?

■ **"ÉCRITURE INFORMATIQUE PÉDAGOGIES"**

sous la direction de Jacques ANIS et Nicole TEMPORAL-MARTY  
Coll. Micro-Savoirs Documents, MEN, CNDP, 1990

Cet ouvrage synthétise et prolonge une table ronde organisée en mai 1989 par le Centre de Recherches Linguistiques de l'Université Paris X - Nanterre.

Il comprend quatre volets :

- "Écriture et ordinateur", introduit à la problématique théorique de l'ensemble
- "Le traitement de texte outil pédagogique"
- "Production de texte assistée par ordinateur"
- "Télématique"

La conclusion générale : "L'ordinateur au service du lire-écrire" est suivie d'une bibliographie thématique et d'une "logigraphie" sélective et commentée.

Plusieurs articles intéressent directement l'école élémentaire : citons entre autres, celui de Nicole TEMPORAL sur l'écriture avec traitement de texte, de Pascal JABLONKA sur la télématique à l'école, celui de Jean POILROUX sur l'utilisation du minitel.

Dans sa conclusion, Nicole TEMPORAL souligne la familiarité des enfants avec les écrits technologisés que véhiculent le minitel ou le télécopieur. Sans rien enlever au livre, "merveilleux support d'écrit", ni même au papier-crayon, plus faciles à manipuler que l'ordinateur, elle précise : "il convient de se demander quel peut être l'apport spécifique de l'ordinateur dans l'apprentissage du lire-écrire.

Dans ce domaine, nous n'avons rien à gagner à l'utilisation de ces nouveaux outils pour des activités de type traditionnel. Certains logiciels se contentent de faire apparaître sur l'écran le contenu de manuels de lecture comme *Daniel et Valérie*, pour l'apprentissage du déchiffrement ; d'autres reproduisent les exercices de grammaire du *Bled* ou prétendent remplacer le *Bescherelle* pour la conjugaison ; ce sont là des gadgets inutiles et coûteux. Les concepteurs de logiciels ne sont pas toujours de grands novateurs dans le domaine de la langue.

En fait l'ordinateur, bien utilisé, peut faire progresser les élèves dans les activités qui nécessitent compréhension de sens et recherche de cohérence. L'évaluation nationale, qui a concerné en septembre 1989 tous les élèves de C.E.2. et de 6ème, a montré des lacunes sensibles dans ce type d'acquis, en français. Ce sont des aptitudes que la lecture et l'écriture "assistées" par ordinateur doivent chercher à développer.

De l'écriture, il a beaucoup été question dans cet ouvrage. Retenons l'idée que le traitement de texte, à l'école et au collège, ne trouve sa pleine utilité que dans la gestion et la transformation de textes, d'écrits ayant une certaine longueur. La recherche d'une meilleure cohérence textuelle par correction, déplacement, meilleur agencement des paragraphes, la recherche d'une plus grande lisibilité pour la prise en compte du destinataire sont des aspects à privilégier dans une pédagogie rénovée de l'écriture. Le traitement de texte, à son tour, influence très certainement le rapport du sujet à l'écrit et, comme le montrent Jacques ANIS, Jean-Louis LEBRAVE ou Michel BÉZARD, l'écrit lui-même. La "raison graphique" (Jack GOODY, Ed. de Minuit, 1986) est en pleine évolution.

Quant à la lecture, Nicole TEMPORAL met en garde contre les phénomènes de fatigue visuelle occasionnés par des stations trop prolongées devant l'écran. Elle signale la spécificité de la lecture sur écran, les problèmes qu'elle pose aux enfants : affichage éphémère, mise en mémoire des pages-écran précédentes pour contextualiser la page à lire, dans une relation complexe abstraite. Elle écrit : "Les nouvelles stratégies de lecture qu'il induit doivent prendre place à côté de celles qui ont un statut bien établi à l'école.

Or on constate que les discours sur la lecture jusqu'à une époque récente ne prennent pas en compte l'existence de ces nouvelles technologies. Ainsi, comme le souligne Jean-Louis MALANDAIN, le rapport Migeon sur *La réussite à l'école* (CNDP, 1989) n'en parle pas. Les textes et les discours officiels les plus récents n'y font guère allusion. Le problème est moins le manque d'équipement que l'absence de formation des enseignants. Ceux qui ont découvert, pour eux-mêmes et pour leurs élèves, les avantages du traitement de texte n'ont plus le même discours sur l'écrit ni la même pratique qu'auparavant". (fin de citation).

Nicole TEMPORAL souhaite en conclusion que la formation des maîtres prenne en charge cette dimension désormais incontournable des usages de l'écrit dans la communication sociale. On ne peut que la suivre. Mais qu'en sera-t-il de cette formation si celle-ci ne s'appuie pas sur des recherches en didactique de l'écrit intégrant l'ensemble-considérable-des données à prendre en compte ? L'écrit dans les pratiques sociales (informatique, audio-visuel...) est certes une dimension majeure. L'écrit comme objet d'étude complexe en est une autre, comme le souligne Michel CHAROLLES en présentant les "limites du traitement informatique des énoncés en langage naturel". Ces limites se situent précisément là où le présent numéro de "Repères" place le centre de gravité d'un enseignement efficace, moderne du Français : les tenants et aboutissants d'ordre pragmatique d'un écrit donné, la compréhension de ses référents dans l'ordre sémantique...

A quand un ouvrage qui s'intitulerait : "Ecriture/Lecture - Informatique - Didactiques"?

## REVUE DES REVUES

### ■ **LES CAHIERS DU CRELEF, n° 28 - 1989, 1.2.** **"Les Formes du Savoir dans les manuels scientifiques"**

Ce numéro, coordonné par Daniel JACOBI, réunit des analyses de manuel réalisées par des didacticiens, des chercheurs en sciences de l'éducation, en sémiolinguistique. D'entrée de jeu, Daniel JACOBI écarte le concept de "traitement didactique", des savoirs "savants" aux savoirs enseignés. La problématique du numéro est ailleurs : elle se situe dans la continuité, mais aussi l'approfondissement des travaux sur la reformulation engagés par Jean Peytard, sur des corpus de vulgarisation, et porte principalement sur des manuels de tous niveaux (universitaire compris), en géologie, biologie, technologie... mais aussi sur la littérature scientifique de jeunesse.

Plusieurs contributions traitent par ailleurs de l'intrication des images et du texte, des parcours de lecture qu'elles suscitent, et s'interrogent sur leur efficacité. Alain ROBERT (EN, Université de Saint-Etienne), David REID (Université de Manchester), Yvette GINSBURGER-VOGEL et Jean-Pierre ASTOLFI (Equipe Esciex, INRP) se rencontrent pour souligner la difficulté des "documents scriptovisuels", largement sous-estimée par les enseignants.

Nous citerons sur ce point, la conclusion d'Alain ROBERT "En cherchant à s'écarter de son modèle traditionnel qui était celui de l'exposition et du récit, la vulgarisation se heurte à de nouvelles difficultés. De nombreux travaux actuels sur la lecture montrent en effet que les jeunes lecteurs ne parviennent pas à traiter l'information lorsqu'elle est présentée de façon complexe et répartie en plusieurs sources textuelles et iconiques. Ces difficultés sont repérables jusqu'à la fin du 1er Cycle des collèges" dans les lectures de type vulgarisation, ou de manuels. A. ROBERT écrit : "Dans leur traitement récent, ces manuels révèlent en effet des conceptions, des mises en texte et en images qui les rendent tout à fait comparables à des livres documentaires {...}"

"Ils ne savent plus lire" entend-on partout. Peut-être ! Mais il faut en voir la cause plutôt dans une complexification régulière des supports de lecture qu'on donne à lire aux enfants, que dans une baisse significative de leurs compétences de base en lecture {...}

Il faut amener les enfants à la lecture de supports complexes de type scripto-visuel {...}. Il faut même le faire de façon précoce dès l'école élémentaire". De cet apprentissage fondamental (oral/écrit/image...) "dépend la possibilité pour les enfants de pouvoir continuer à lire les écrits de leur temps".

### ■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, n° 90, juin 1990** **"Lecture(s) méthodique(s)"**

Alain BOISSINOT et Michel MOUGENOT, coordonnateurs du numéro, proposent tout d'abord à leurs lecteurs le cadrage nécessaire d'un terme entré dans le lexique didactique, non sans ambiguïtés. Au sens 1, la lecture méthodique désigne l'étude de textes courts, comme toutes les formes d'étude de textes longs, voire d'oeuvres intégrales. Au sens 2, elle permet de combiner plusieurs approches d'un texte court dont le commentaire composé réaliserait une synthèse écrite. Enfin au sens 3, l'"examen méthodique" d'un texte, réalisé en dix minutes au Baccalauréat, serait le corollaire évaluatif de la lecture méthodique.

Ainsi comprise, la lecture méthodique renvoie non seulement aux textes mais aussi aux savoir-faire, aux savoirs que l'enseignement du Français vise à développer, aux techniques utilisées. De ce fait même, s'ouvrent des pistes de travail stimulantes, que ce numéro présente :

- la clarification des techniques mises en oeuvre, des définitions, de la nomenclature (champs lexicaux..)
- la réflexion sur les progressions pédagogiques : quelles techniques, à quels niveaux scolaires ? (et pourquoi pas la lecture méthodique de textes longs dès l'école élémentaire ?)
- l'articulation entre réception/production de textes (comprendre/ résumer une argumentation...)
- la mise en cohérence des épreuves du Baccalauréat, des examens et concours de l'Enseignement Supérieur, avec les nouveaux programmes.

A. BOISSINOT et M. MOUGENOT "misent" sur la lecture méthodique pour dépasser les antinomies classiques :

"L'opposition entre textes littéraires et textes non littéraires perd de sa virulence. Il n'y a plus les textes nobles (ayant les honneurs de l'explication) et les textes ignobles (bons tout au plus à résumer). La lecture méthodique s'applique à toutes les formes de discours {...} Autre opposition neutralisée : celle qui distinguait "professeur de lettres" et "professeur de français". Les outils de la lecture méthodique (cf : instructions pour la classe de Seconde) relèvent à la fois de l'analyse littéraire et rhétorique, et de la grammaire, notamment textuelle : la lecture méthodique est, indissociablement, travail sur la langue et travail sur le texte".

■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, n° 91, septembre 1990 -  
"Ciné - TV"**

Carole DESBARATS et Francis VANOYE le précisent d'entrée de jeu : il ne s'agit pas pour eux d'apporter des solutions-miracles aux nombreux problèmes que pose aux enseignants de Français l'incontournable prise en compte du cinéma, de la télévision en classe. "D'une certaine manière, (ce numéro) contribuerait plutôt à amplifier ces problèmes (ne serait-ce qu'en les nommant ou en les précisant) ou à les complexifier". Si l'analyse littéraire a ses vertus, elle a aussi ses limites : la réalité filmique ne requiert pas moins d'outils théoriques, mais autres, ou différemment cadrés (comme "l'énonciation", le "point de vue"...).

Les Instructions Officielles du Collège, de la Seconde convient explicitement le professeur de lettres à prendre en compte "la présence et l'importance des images dans la culture d'aujourd'hui", en relation avec ses collègues d'art plastique. Mais dans l'état actuel de la formation des enseignants de français en matière de sémiologie, de sémiolinguistique, que faire ? comment et pour quoi faire ? En quoi des professionnels de l'audio-visuel, de l'action culturelle, de l'écriture filmique peuvent-ils contribuer à l'éducation - langagière s'entend - de "voyeurs" qu'ils s'agit de transformer en "lecteurs" autonomes ?

Divers articles rendent compte d'activités de "lecture méthodique" de séries télévisées, de films publicitaires, de journaux télévisés... qui constituent la culture de nos élèves au quotidien, ou d'activités d'écriture (un scénario...) tournées vers la production de films. Sans mettre en cause l'intérêt intrinsèque de ces articles, on se demande cependant pourquoi leurs contenus didactiques demeurent implicites. Qu'est-ce que la lecture méthodique de films peut apporter à l'enseignement/apprentissage de l'oral, de l'écrit ? De quels oraux, de quels écrits s'agit-il ? entretenant quelles relations avec les autres "codages" sémiotiques intervenant dans les films en question ?

Évoquant l'étude comparée du texte d'une nouvelle de Maupassant et de son adaptation filmique, Carole DESBARATS souligne que l'"intérêt réside alors dans la lente émergence des spécificités des deux "textes", pris au sens étymologique du tissu". Sans doute y-a-t-il là une piste didactique importante : "enseigner le Français à l'ère des médias"<sup>(\*)</sup>, qu'on le veuille ou non, appelle des mises en perspective, des mises en relation des modalités orales, écrites de la communication sociale, de la représentation symbolique, par rapport à d'autres modalités, le film entre autres. De ce point de vue, la note -indispensables- d'Odile BACHER sur "quelques perspectives théoriques récentes" (narration/énonciation, histoire du cinéma, pragmatique, cognitivisme...) laisse le lecteur sur sa faim : en quoi la "recherche actuelle, multiple et de plus en plus interdisciplinaire" questionne-t-elle la didactique du Français ?

(\*) Voir H. ROMIAN, M. YZIQUEL, *"Enseigner le Français à l'ère des médias. Rencontres de la langue, de l'image et du son"*, coll. INRP, Nathan (1988).

■ **PRATIQUES, n° 66, juin 1990**  
**"Didactique des genres"**

Coordonné par André PETITJEAN, ce numéro comporte trois articles consacrés respectivement au genre fantastique, au portrait, au "dire de faire" (textes dits programmatiques ou injonctifs, type recette de cuisine).

Le premier est centré sur les problèmes d'écriture, tels qu'ils sont formulés par les élèves eux-mêmes, en situation de production de nouvelles fantastiques, en 4°, et les options didactiques, pédagogiques qui permettent d'induire le questionnement des élèves et d'y répondre.

Le second traite du travail d'un trimestre, consacré à la construction textuelle du personnage : dans cette perspective, le portrait est à considérer comme un lieu textuel, central pour le fonctionnement sémiotique du texte, dont la visée argumentative paraît essentielle.

Enfin le troisième s'attache à décrire l'organisation, le fonctionnement du texte programmatif à partir notamment de la distribution du lexique, considérée comme un indicateur pertinent du type de texte. Il y aurait là un facteur déterminant dans la mise en œuvre des activités de compréhension ou de production de texte.

Le titre du numéro donnait à attendre une réflexion didactique d'ensemble sur la construction de la notion de genres par les élèves. On n'y trouve rien de tel, et c'est dommage.

■ **PRATIQUES, n° 67, septembre 1990**  
**"Pratiques des textes littéraires"**

Comme le souligne André PETITJEAN dans sa présentation du numéro, les textes littéraires occupent une place privilégiée dans "Pratiques". Mais qu'est-ce que la littérature ? "La question est ancienne, épineuse et souvent laissée à l'état d'implicite et d'évidence culturelle".

Divers éléments de réponse sont versés au dossier. Yves REUTER d'abord, rappelle "que le qualificatif de "littéraire" réfère moins à une propriété interne" des textes qu'à une construction sociale à laquelle l'institution scolaire contribue pour une part prépondérante". Interrogeant la "place nodale de la littérature dans l'appareil scolaire", "les modalités (de son) fonctionnement social : position dans les médias, lieux d'accès, fréquence de ses références dans les discours sociaux, rôle de la notion de style, Yves REUTER conclut sur une hypothèse : "le littéraire serait le représentant, le référent du système esthétique". Cette fonction s'érigerait à partir de sa place scolaire, sociale, de sa nature verbale liée au "style", des représentations qu'elle induit, d'un art à la portée de tous, exercé par des êtres suprêmement distingués. Elle reposerait sur des propriétés antinomiques constitutivement. Son "désancrage" revendiqué par rapport à toute inscription dans son espace social d'origine alors même que son ancrage social est particulièrement prégnant. Sa "porosité" à l'ensemble des discours sociaux, dont le corollaire serait une non-spécificité fondamentale alors même que le littéraire revendique une spécificité a-codifiable...

Les deux articles suivants montrent des voies par lesquelles on peut faire entrer les élèves dans un univers aussi complexe : l'élucidation du fonctionnement et des fonctions des dialogues explicatifs dans les récits fictionnels, l'écriture-imitation

(pastiche et parodies) visant à l'apprentissage de constructions textuelles par une pratique organisée de la "transtextualité" selon GENETTE.

Enfin, Jean RICARDOU incite le lecteur que nous sommes, à devenir le scripteur qu'il est en puissance. Ou plutôt, à consentir à tenter quelquefois un échange intégral avec le texte, au delà du demi échange que permet la lecture, par la "réécriture". Deux obstacles s'y opposent, qui peuvent être levés: "c'est qu'il suffit, pour que l'écrit de l'autre cesse d'être, ou bien la sacro-sainte trace d'un acte d'expression essentiel, ou bien un matériau inerte retaillable à merci, qu'on l'envisage comme le provisoire résultat d'un procès d'élaboration en cours". Dès lors, la "réécriture" d'un texte inscrit sa lecture dans le travail de l'écrivain. Elle suppose une "mise au clair des gouvernes générales (et le cas échéant des règles particulières) de la fabrique"; une mise en évidence des lieux où l'écriture y déroge, soit qu'il s'agisse d'une règle seconde, soit -pourquoi pas? - d'une erreur.

Au delà du paradoxe, c'est nous inviter sans doute à un autre regard sur l'écrit, non comme produit fermé d'une oeuvre achevée, mais comme produit ouvert d'un travail, d'une "fabrique", dont les processus sont signifiants.

### ■ RECHERCHE ET FORMATION, n° 7, 1990 *"Didactique et formation des enseignants"*

Le numéro s'ouvre sur une contribution de Jacques WEISS qui retient trois priorités pour la formation des enseignants: "la maîtrise des didactiques, l'apprentissage de l'intégration disciplinaire et l'entraînement à la distanciation".

Le dossier constitué par la revue met en évidence l'une des voies majeures de la maîtrise des didactiques: l'interaction entre une recherche conduite au coeur de la formation des maîtres et une formation des maîtres, des formateurs de maîtres, par la recherche.

- Marc LEGRAND donne un exemple de parcours, de l'innovation à la recherche, et propose une didactique de la mathématique basée sur le conflit cognitif, pour des étudiants de Deug.
- Gérard DE VECCHI montre que "la construction du savoir scientifique passe par une suite de ruptures et de remodelages"... pour les enseignants en formation, comme pour les élèves
- Hélène ROMIAN montre comment et pourquoi un réseau de recherche-action collectif peut construire des savoirs pour/sur l'activité d'enseignement/apprentissage en Français, au service de la formation des maîtres
- Françoise ROPÉ analyse les démarches et les raisons, étroitement liées à la formation, des enseignants et des formateurs qui font de la recherche en didactique du Français
- C. AMADE-ESCOT, J.P. BARRUE, M. DUGRAND, A. TERRISSE montrent comment s'élaborent des savoirs professionnels dans une formation en éducation physique et sportive par la recherche
- Michel FABRE, Christian RIDAO analysent une expérience de formation des maîtres par la recherche en biologie.

Signalons, outre ce dossier, une stimulante rubrique : "Autour des mots" centrée, pour ce numéro 7 sur le thème : "Innovation - Changement - Réforme - Rénovation".

## PUBLICATIONS DE L'INRP

### RECHERCHE ET FORMATION

#### Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation n° 7 - 1990

Thème : Didactique et formation des enseignants

- **Études et recherches** de Jean BERBAUM (développement de la capacité d'apprentissage), Marc LEGRAND (de l'innovation à la recherche), Gérard DE VECCHI (construction du savoir scientifique), Hélène ROMIAN (recherche-action en didactique du Français et formation des maîtres), Françoise ROPE (formation théorique et pratique en didactique du Français)
- **Entretien** avec Philippe MEIRIEU
- **Pratiques de formation** : formation des professeurs d'éducation physique, modules biologie en école normale, itinéraire des ingénieurs d'agronomie
- **Autour des mots** : Innovation - Changement - Réforme - Rénovation
- **Notes critiques** : l'évaluation en formation, l'amélioration du fonctionnement de l'école, autres ouvrages
- **Actualité** : rencontres et colloques, prochaines rencontres, informations, thèses

172 pages, 66 F.

Disponible à :

**INRP** - Service des publications - 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS Cedex 05

*Joindre le règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP à votre commande.*

*Pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger, une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.*

### RECHERCHES EN DIDACTIQUE ET ACQUISITION DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Gilles Gagné  
Roger Lazure  
Université de Montréal

Liliane Sprenger-Charolles  
Françoise Ropé  
INRP

Ed. De Boeck Wesmael, Bruxelles, 1989

#### Tome I : CADRE CONCEPTUEL, THESAURUS ET LEXIQUE DES MOTS-CLÉS

Objectifs de la recherche et problématique générale

1. Le domaine de la didactique du français langue maternelle : définition, délimitation et structuration du domaine
2. Vers une définition et une typologie des recherches
3. Modalités de la recherche documentaire

Thésaurus

Lexique des mots-clés

#### Tome II : RÉPERTOIRE BIBLIOGRAPHIQUE

Environ 2 500 références de recherches (Belgique, France, Québec, Suisse), avec pour chaque publication, une analyse de son contenu et de sa méthodologie (1970-1984).

Disponible à : **INRP** - Service des publications  
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS Cedex 05

T1 = 145 F. T2 = 310 F.

## **RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE** **Belgique - France - Québec - Suisse, 1970-1984**

par Jean-Pierre JAFFRE, avec la collaboration de Danièle COGIS

Coll. Rapports de Recherches, INRP, 1989, n° 12

114 pages, 75 F.

Une revue de questions portant sur 210 ouvrages et articles publiés entre 1970 et 1984, indispensable aux formateurs de maîtres, aux chercheurs pour cerner les acquis et les lacunes de ce domaine, les apports potentiels des recherches comme les impasses, ou les voies prometteuses

Parmi les questions traitées, toujours plus actuelles :

- d'un point de vue théorique : l'évolution des centrations sur l'oral puis sur l'écrit et enfin sur les interactions ; la réforme et la crise de l'orthographe ; la dictée ; la faute/l'erreur ; la notion de règle ; le rapport des élèves à l'orthographe...
- d'un point de vue descriptif : l'étiologie sociale des fautes ; les outils théoriques de référence, les mentalités orthographiques ; et le Bled ; la relation de l'orthographe avec des activités de lecture, de production d'écrits, de grammaire, de vocabulaire...
- du point de vue de la recherche-action : des problèmes d'apprentissage, (motivation, rythmes...), la mise au point d'une démarche d'enseignement/apprentissage d'ordre métalinguistique (structuration de la langue, éveil à l'"objet-langue", résolutions de problèmes d'orthographe...), divers référents théoriques utilisés (Gagnepain, Martinet, Catach...)...
- du point de vue expérimental : quelques recherches québécoises, belges sur des questions comme l'acquisition du code phono-graphique, ou l'influence de l'origine sociale des élèves sur la notation.

L'auteur ouvre la perspective d'un programme de recherche en didactique mettant à contribution les forces des pays concernés, et qui permettrait, au-delà de réponses divergentes données en ordre dispersé à des questionnements hétérogènes, de répondre en cohérence aux questions les plus fondamentales : quels savoirs enseigner en orthographe ? Selon quelle démarche d'enseignement et quelles stratégies, quelle progression d'apprentissage... ?

Disponible à : INRP - Service des publications

VIENT DE  
PARAITRE

## RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES TEXTES ET DOCUMENTS

par Georgette PASTIAUX-THIRIAT

Coll. Rapports de Recherches, INRP, 1990, n° 2

Institut National de Recherche Pédagogique

Un premier bilan critique des recherches concernant l'approche des textes, notamment littéraires, et des messages "pluricodiques" (où l'écrit s'allie à d'autres modes de communication, de représentation).

402 articles, rapports, thèses et ouvrages, répertoriés et analysés, extraits des 2 500 notices de la banque de données Emile 3 (DAFTEL au minitel), permettent de cerner les grandes tendances des recherches de 1970 à 1984.

Quelles finalités sont poursuivies, quelles valeurs sont transmises par la fréquentation des textes littéraires ?

Quels éléments de réponse sont apportés à la crise de cet enseignement ?

- quels rapports construire entre didactique, linguistique textuelle et histoire, sociologie de la littérature ?
- l'ouverture du "corpus" à des écrits de toute natures (presse, littérature de jeunesse, B.D., documentaires...) est-elle en soi novatrice ? Le texte littéraire peut-il y trouver son compte ?
- Quelles alternatives aux pratiques traditionnelles de l'analyse de texte ? Quel rôle peuvent jouer des activités concertées de production/de lecture/d'étude, d'écrits diversifiés, dans l'appropriation du monde de l'écrit ?

"Textes et Documents" : un objet d'enseignement complexe, multiréférentiel où s'inscrit le littéraire - dont les aspects sont reconnus et balisés, mais dont la didactique est encore en émergence.

124 pages, 85 F.

Disponible à : INRP - Service des publication  
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS Cedex 05

## **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 Recherches, INRP, 1989 n° 2  
257 pages, 120 F.

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 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 - Explicitation 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

Disponible à : INRP - Service des publications  
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

# RENCONTRES PÉDAGOGIQUES

n°19

## problèmes d'écriture

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

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

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

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

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

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

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

**CONTREPOINT - PRATIQUES D'ÉCRITURE ET TRAITEMENT DE TEXTE,**  
par Marie-Berthe HEBERT

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

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

128 pages, 61 F.

Disponible à : INRP - Service des publications

NATHAN



# Collection INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Ouvrages collectifs dirigés par Hélène Roman

**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"

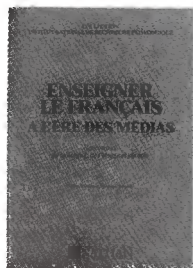
Vouloir, pouvoir, savoir, apprendre à lire / écrire des écrits diversifiés.  
En relation avec l'oral comme avec l'ensemble des modes de  
communication.

## "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 Roman, Monique Yzique.

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.

En vente en librairie

## REPÈRES

### Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle

#### "REPÈRES" nouvelle série

- *améliore sa présentation, adopte un format plus lisible*
- *publie désormais 2 fois par an des dossiers plus importants*
- *s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue maternelle*

#### "REPÈRES"

- *Un espace d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle fondamental du langage oral, écrit dans les apprentissages, l'échec ou la réussite scolaires, le devenir des élèves.*

#### "REPÈRES"

- *Un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français langue maternelle :*
  - *la didactique du Français, discipline d'enseignement et composante des autres enseignements*
  - *des recherches menées à l'école et pour l'école, sur la formation et pour la formation des maîtres*
  - *des problématiques de recherches en cours, et des bilans.*

#### NUMÉROS PARUS EN 1990

##### n° 1, nouvelle série :

#### CONTENUS, DÉMARCHE DE FORMATION DES MAÎTRES ET RECHERCHE

Dir. Hélène ROMIAN

Peut-on enseigner ce que l'on cherche ?

"S'appuyer" sur la recherche dans les activités de formation, qu'est-ce que cela signifie ?

Construire des situations de formation, des méthodologies d'observation des pratiques de classe, des outils de formation à partir de pratiques, de résultats de recherche.

##### n° 2, nouvelle série :

#### PRATIQUES DE COMMUNICATION, PRATIQUES DISCURSIVES EN MATERNELLE

Dir. Gilbert DUCANCEL, avec la collaboration d'Hélène ROMIAN

Des apprentissages qui visent à développer à la fois des compétences de communication (prises de parole, reformulation...), et des compétences discursives spécifiques (raconter, prescrire, expliquer...).

#### EN PRÉPARATION :

##### n° 3, nouvelle série :

#### ARTICULATIONS ORAL/ÉCRIT

Dir. Jacques DAVID, Catherine LE CUNFF

##### n° 4, nouvelle série :

#### SAVOIR ÉCRIRE, ÉVALUER, RÉÉCRIRE

Dir. Jean-Pierre JAFFRE, Hélène ROMIAN

**Institut National de Recherche Pédagogique**  
**Service des Publications**  
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05  
Tél. : (1) 46.34.90.77

**I. N. R. P.**  
**BIBLIOTHÈQUE**  
29, rue d'Ulm  
75005 PARIS

## REPÈRES

### TARIFS

jusqu'au 31 juillet 1991

Abonnement annuel (2 numéros par an)

France ..... 140 F. TTC

Étranger ..... 152 F. (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro

75 F. TTC (à partir du n°1 nouvelle série)

### BON DE COMMANDE

Je souscris ..... abonnement (s) à la Revue **REPÈRES**

Veuillez me faire parvenir le(s) numéro(s) suivant(s) déjà paru(s).....

Nombre d'exemplaires .....

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M, Mme, Mlle .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N°... rue .....

Localité .....

Code Postal .....

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 .....

Code Postal .....

Cachet de l'établissement

Date

Signature

Toute commande non accompagnée d'un titre de paiement à l'ordre de l'Agent Comptable de l'INRP ne pourra être exécutée.

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

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

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

Dépôt légal 4<sup>e</sup> trimestre 1990

7

## "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° 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)*
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue*
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*

PRIX DE VENTE  
Chaque numéro : 39 F

n° 1 (nouvelle série) - *Contenus, démarche de formation des ma*

PRIX DE VENTE  
75 F



## **REPÈRES nouvelle série**

paraît deux fois par an,

s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue maternelle.

## **REPÈRES**

un lieu d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle du langage dans l'enseignement, l'apprentissage.

## **REPÈRES**

un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français langue maternelle,

des recherches en cours dans les écoles, pour les écoles et la formation des maîtres.

## **REPÈRES numéro 2, nouvelle série**

### **Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle**

Le rôle décisif de l'école maternelle dans les stratégies sociales de réduction de l'échec scolaire, singulièrement en matière de langage, n'est plus à démontrer. Mais, paradoxalement, les recherches en didactique du Français ne sont guère développées à ce niveau. Certes la communication est très présente dans les préoccupations des maîtres(ses), mais dans une perspective de socialisation de l'enfant, sans remise en question des contenus d'enseignement.

La question de contenus, d'une démarche d'enseignement/apprentissage qui intègre, entre autres, l'état des connaissances actuelles en sciences du langage, revêt en fait, une importance cruciale. C'est à l'école maternelle en effet que des apprentissages dialogiques et discursifs conçus à cet effet, paraissent susceptibles de renforcer, structurer l'expérience que les tout-petits ont de la communication orale et écrite, de manière à développer, créer les bases pragmatiques d'une effective maîtrise de la langue.

Des chercheurs, des équipes de circonscription, d'Écoles Normales, d'Université, de l'INRP, présentent des recherches en didactique, en cours à l'école maternelle, qui ouvrent des voies prometteuses.