REPÈRES n° 28/2003

L'« OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE » À L'ÉCOLE

Sommaire

1. Présentation

L'« observation réfléchie de la langue » à l'école
Francis Grossmann, université Grenoble III, LIDILEM et Danièle Manesse, université Paris V, LEAPLE et INRP 3

2. Observer les codages écrits et oraux

La controverse linguistique : une entrée dans l'analyse morpholexicale
Ghislaine Haas, université de Dijon et Laurence Maurel, IUFM de Bourgogne – Équipe GREDO 13

« Faut pas imaginer, faut voir la réalité », ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue
Christine Tallet, université Paris V - LEAPLE 27

L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ?
Danièle Cogis, IUFM de Paris, LEAPLE et Catherine Brissaud, IUFM de Grenoble, LIDILEM 47

Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle
Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne – PAÉDI, Sylvie Cèbe, IUFM de Lyon – ADÉF et Jean-Louis Paour, université de Provence – PSYCLÉ 71

3. Observer la langue en articulation avec le langagier

Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale d'enseignants ?
Véronique Paolacci et Claudine Garcia-Debanc, IUFM Midi-Pyrénées – GRIDIFE et laboratoire Lordat, université Toulouse-Le Mirail 93

Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments
Francis Grossmann & Françoise Boch, université Grenoble III - LIDILEM 117

Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle 2
Jacques Rilliard, IUFM de Bourgogne-Mâcon, INRP PROGCODE et Anne Delbrayelle, IUFM d'Amiens, INRP PROGCODE 137

La diversité au fondement des activités réflexives
Jean-François de Pietro, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel / Délégation à la langue française de la Suisse romande 161

Revue des revues / Notes de lecture

Gilbert Ducancel 187

Summaries

Françoise Hoin and Gilbert Ducancel 193

Numéro coordonné par **Francis GROSSMANN et Danièle MANESSE**

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre*, *accroitre*, *connaitre*, *entrainer*, *évènement*, etc.

© INRP, 2003

ISBN : 2-7342-0957-8

L' « OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE » À L'ÉCOLE

Francis GROSSMANN & Danièle MANESSE

Les thèmes associés à ce numéro de *Repères* n'ont pas été traités pour eux-mêmes depuis plusieurs années, puisque c'est en 1996 qu'a paru le numéro intitulé *La grammaire à l'école, pourquoi en faire ? pour quoi en faire ?* (Coord. F. Grossmann et C. Vargas). La substitution de termes – *l'observation réfléchie de la langue* en lieu et place de l'enseignement de *la grammaire* –, si elle ne met pas en question la filiation des deux numéros, n'est pas indifférente : on verra plus bas que, s'il s'agit bien dans les deux cas de traiter de l'enseignement autonome de la langue, la conception de l'étude de la langue qui est présente dans ce présent numéro va au-delà de la seule grammaire.

Pour ce qui semble un enjeu important de l'école primaire, *la maitrise du langage et de la langue française*, le laps de temps important qui sépare les deux livraisons de la revue peut paraitre surprenant. On en verra une raison dans le fait que, depuis les années 1990, se sont développées des recherches qui concernaient les domaines de l'enseignement du français qui ne disposaient pas, à la différence de l'enseignement de la langue, d'une longue tradition ; et c'est à ces recherches que la revue a donné la priorité : les travaux traitant de la production d'écrits, de l'étude des textes dans la classe, auxquels nous avons consacré plusieurs de nos numéros depuis 7 ans, relèvent de champs moins ancrés dans la tradition, du point de vue de la didactique ; à plus forte raison, ceux des pratiques langagières et de l'oral.

Est-ce à dire que l'enseignement de la langue, fort de sa longue tradition, est à l'abri de graves difficultés, et que c'est une sinécure que de l'enseigner ? Évidemment non. En premier lieu, on le sait, cette tradition est insatisfaisante à bien des égards. Il n'y a pas lieu de revenir sur la critique de la « grammaire traditionnelle » et des formes de son enseignement qui a accompagné les débuts de la didactique du français dans les années 1970. On a dénoncé le flou des notions enseignées, la profusion d'un métalangage lourd et discutable, l'absence de progression dans les apprentissages, et la pauvreté des exercices attachés à cet enseignement. Une phase constructive a suivi cette étape critique, et le mouvement actuel, dont les derniers programmes sont un des produits, s'inscrit dans un long processus, lequel vise à mettre fin à l'identification de la grammaire scolaire avec la construction des seuls *bien parler-bien écrire*, et avec l'acquisition de la norme, et veut donner la priorité au développement d'attitudes réflexives, qui s'investissent dans toutes les activités scolaires. C'est donc un champ beaucoup plus large qu'il s'agit d'investir lorsqu'on parle d'*observation réfléchie* de la langue, dont ce numéro témoignera.

00-02/Grossmann/Manesse *SP* 5/07/04 11:19 Page 4

Ainsi, malgré et peut-être à cause de l'ancienneté de sa tradition, l'enseignement de la langue n'a jamais cessé de poser des problèmes aux maitres ; ainsi que le notent en début de leur article deux auteurs du présent numéro : « Les notions relevant de l'observation réfléchie de la langue sont, parmi les contenus de formation initiale, celles qui apparaissent souvent aux jeunes enseignants en formation les plus ingrates. En effet, ils ont conscience de leurs insuffisances théoriques à propos des notions grammaticales à enseigner et de leur méconnaissance du type de démarche à mettre en œuvre avec les élèves. Se fondant sur les souvenirs de leur propre scolarité, ils jugent ces enseignements souvent inintéressants et ennuyeux[1] ». C'est aussi la difficulté d'articuler une tradition séculaire de la pratique grammaticale en classe avec des pratiques profondément innovantes qui provoque ce « malaise des maitres en matière d'enseignement de la langue […Il]dure depuis quelques décennies, parce que des pratiques ordinaires qui sont celles de la leçon / exercices / correction, on ne passe pas si facilement d'un système de pensée à un autre, du « système enseigner » au « système apprendre » sans formation théorique et didactique. La formation a donc un rôle essentiel à jouer en acceptant de consacrer du temps à la remise en cause des représentations et à la construction d'autres démarches et attitudes dans le domaine de la langue »[2].

C'est là une des raisons d'être de ce numéro : contribuer à consolider cet enseignement, dans le contexte d'exigences nouvelles de la part des prescripteurs. En effet, la période que nous vivons s'y prête : le débat politique sur l'école est extrêmement aigu, concernant notamment le collège « unique », dernière étape de l'école de base, aval immédiat de l'école primaire ; les sujets de l'illettrisme et de l'échec en lecture sont agités en vagues régulières par les médias ; la publication des résultats aux épreuves nationales d'évaluation de sixième entraine chaque année des commentaires souvent déraisonnables et mal informés sur l'incapacité de l'enseignement primaire à « livrer » au collège des élèves sachant lire et écrire. Et, surtout, l'enseignement primaire doit réorganiser ses enseignements autour de nouveaux programmes très novateurs.

« Redonner sens à la réflexion et à la pratique grammaticale et renouveler les modèles didactiques existants ; faire peut-être moins de choses mais les faire mieux ; asseoir quelques notions-clés, indispensables pour l'analyse des objets langagiers ; expliciter, pour les apprenants comme pour les enseignants, les finalités de ce qu'ils font : voilà, nous semble-t-il, les enjeux essentiels d'un renouvellement de la grammaire à l'école »[3] ; tel était le chantier qu'appelait de ses vœux l'article d'introduction à *Repères* n°14, voici 7 ans. C'est, nous semble-t-il, ce projet qui anime les nouveaux programmes ; aussi ne s'étonnera-t-on pas que quasiment toutes les contributions qui vont suivre se réfèrent explicitement à ces nouveaux programmes, les citent, en interprètent les termes, en montrent les points obscurs ou les zones de non-dits, bref, s'attachent à proposer des développements aux propositions officielles.

1. Véronique PAOLACCI et Claudine GARCIA DEBANC, ici-même.
2. Catherine BRISSAUD et Danièle COGIS, ici-même.
3. GROSSMANN Francis, VARGAS Claude, Pour une clarification de activités grammaticales à l'école, *Repères* n° 14, 1996, p. 8.

00-02/Grossmann/Manesse *SP* 5/07/04 11:19 Page 5

La réorganisation des programmes à l'école primaire s'inscrit dans un large mouvement qui concerne tout l'enseignement de base, puisque de nouveaux programmes applicables à toutes les classes du collège sont appliqués depuis 1996, qui ont considérablement bouleversé l'organisation des divers domaines de l'enseignement de la langue, en dessinant une architecture nouvelle de la discipline et de ses articulations.

Tant pour le collège que pour l'école primaire, la tradition fortement enracinée – spécifique à la France – d'un enseignement grammatical autonome, explicite, clairement identifiable dans l'emploi du temps des élèves, peut sembler condamnée, d'une part par la diminution de l'horaire consacré spécifiquement à la réflexion sur la langue, de l'autre par la disparition (dans les listes de compétences à atteindre) de notions traditionnellement enseignées, notions en quelque sorte emblématiques de la discipline (ainsi l'analyse des fonctions dans la phrase, ou le balayage complet de la conjugaison des temps des verbes français, par exemple). Ces programmes, – comme il arrive avec toutes les livraisons d'instructions porteuses d'éléments qui font rupture avec ce qui les précède –, ont suscité des réactions d'enthousiasme, de satisfaction et d'adhésion à leur philosophie ; mais parfois ils ont fait l'objet de réserves et d'interrogations; voire même, ils ont été la cible d'attaques médiatisées par des groupes de pression influents.

La revue *Repère*s n'a pas vocation à prendre position dans des polémiques partisanes. Nous nous proposons néanmoins de partir de positions de principes en cohérence avec les nouveaux programmes que nous faisons nôtres :

– On affirme ici la nécessité de développer la réflexion sur la langue à l'école : « La maitrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire », est-il dit dans les programmes. Elle est un droit pour les élèves… [elle] est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français. Mais nous souhaitons la nuancer : en effet, comme on l'a dit, le glissement de termes, entre *l'enseignement de la grammaire* et *l'observation réfléchie de la langue* – est reflété dans le parcours qui va du titre de *Repères* 14 à celui du présent numéro. Il cherche à faire entendre que l'accent doit être mis non plus sur l'acquisition de savoirs grammaticaux mais sur le développement d'activités où les processus l'emportent sur l'obligation de capitalisation de notions. Si l'on peut adhérer à ce changement de perspective, on peut mettre en garde contre une interprétation des textes qui dispenserait les maitres, attachés à la lettre des programmes, du souci de la stabilisation, de la construction et de l'appropriation de notions ; car les choses de la langue sont aussi des savoirs dont il ne suffit pas de découvrir l'existence par des manipulations, des observations etc. mais qui sont de l'ordre des savoirs « déclaratifs » disponibles et mobilisables à tout moment, donc cumulables et évaluables. C'est dans cet esprit, constructif et vigilant, que ce numéro, étayé comme de coutume sur des travaux de recherche, veut contribuer à la construction raisonnée de notions-clés.

00-02/Grossmann/Manesse *SP* 5/07/04 11:19 Page 6

– Celles-ci doivent être identifiées dans un métalangage limité au strict nécessaire pour les besoins de la catégorisation et de l'analyse, suivant une progression étalée dans la durée. Cependant, ce métalangage minimal doit donner droit aux besoins des autres disciplines (par exemple la dénomination des classes et des temps du verbe pour l'enseignement des langues étrangères) et doit être considéré comme une obligation d'enseignement.

– Avec les auteurs des nouveaux programmes, nous insistons sur la pratique de la grammaire dans des cadres signifiants : « la maîtrise du langage ne peut en aucun cas être acquise dans des exercices formels fonctionnant à vide ». Mais nous pensons, là encore, comme le soutiennent plusieurs des contributions de ce numéro, qu'il faut appliquer ce principe avec souplesse : il s'agit bien de faire prendre conscience aux enfants du fait que la langue n'est pas seulement l'outil de la communication et qu'elle est aussi un système formel que l'on peut analyser comme un objet autonome, c'est-à-dire dissociable de sa fonction ; il ne faut pas, de ce point de vue, confondre la démarche didactique (qui doit être conduite par des questionnements, des observations vécues, et pourquoi pas, des moments d'exercices *ad hoc*) et les objectifs, qui visent la compréhension du système.

– En corollaire de ce dernier point, nous pensons, à l'instar des programmes, qu'il faut mettre ces compétences réflexives au service des activités d'oral, de lecture et d'écriture. Au-delà de sa fonction de communication, la langue est instrument aussi de représentation et d'élaboration de la pensée ; aussi nous pensons qu'il faut mener avec les élèves une approche réflexive large, bien au-delà d'une perspective exclusivement communicationnelle en didactique, qui prend appui à la fois sur la langue comme système formel et sur les discours comme productions culturelles.

Les contributions du n° 14 de *Repères* étaient centrées, comme on l'a dit plus haut, spécifiquement sur la grammaire, et elles s'ordonnaient selon trois plans :

– La clarification des objectifs qui peuvent être assignés à l'enseignement grammatical à l'école primaire ;
– La clarification des référents, c'est-à-dire des théories grammaticales utilisables par les enseignants ;
– La clarification des modèles didactiques qui peuvent être proposés pour l'enseignement de la grammaire.

Ce programme reste, certes, actuel, et chacune des contributions du présent numéro en porte témoignage. Mais l'occasion fait le larron : les nouveaux programmes de l'enseignement primaire, riches, complexes, accompagnés dans leur publication de documents d'accompagnement qui sont de véritables outils pour la formation des maitres, ont évidemment conduit à poser de nouvelles questions, lesquelles traversent les contributions qui vont suivre :

– Comment construire la cohérence de cette « observation réfléchie de la langue française » prônée par les IO, et devant laquelle nombre

00-02/Grossmann/Manesse *SP* 5/07/04 11:19 Page 7

d'enseignants se sentent désarmés, notamment pour les zones d'ombre que les textes officiels comportent ?

– Comment concevoir les activités de manipulation et de classement recommandées par les programmes ? À partir de quels exemples, de quels textes, de quels corpus ? Et comment concilier cette démarche inductive avec une démarche guidée, finalisée par des objectifs suffisamment clairs, autant pour les maitres que pour les élèves ?

– Dans quelle mesure convient-il de relier les activités réflexives sur la langue aux autres activités de français, et comment peut-on concrètement le faire ?

LA COMPOSITION DU NUMÉRO

Le numéro 14 de *Repères* était, on peut s'en convaincre en en lisant le sommaire, conforme à ce que son titre annonçait : il traitait de la *grammaire* et de son enseignement. On verra que le présent numéro ne comporte *aucun* article qui se réfère frontalement à la grammaire, ce qui ne signifie pas que certaines questions spécifiquement grammaticales ne soient pas abordées (voir, par exemple, la question du genre grammatical dans l'article de J.-F. de Pietro). Nous sommes évidemment tributaires des réponses à l'appel à contributions pour sa composition ; on ne s'étonnera pas que celles-ci aient concerné des domaines moins travaillés que celui de la grammaire au sens strict, qui vont illustrer dans les articles qui suivent les propositions et les démarches de « l'observation réfléchie de la langue ».

On trouvera un premier ensemble d'articles, regroupés dans une section intitulée « Observer les codages écrits et oraux ». Plusieurs auteurs abordent d'abord, sous des angles divers, la question de l'acquisition et de l'enseignement orthographique. Démonétisé et discrédité du fait de ses traditions d'enseignement pointilliste, à la solde de la norme la plus dogmatique, l'enseignement de l'orthographe n'a engagé depuis vingt ans qu'un petit nombre de recherches didactiques, et a été circonscrit dans le travail d'équipes peu nombreuses, même si elles étaient créatives et innovantes. Le regain de productions dans ce domaine est sans aucun doute à l'image des difficultés que rencontrent les maitres dans son enseignement, pris entre des fantômes critiqués de longue date (la dictée, les exercices d'application…) et des prescriptions peu nombreuses et peu détaillées. Aussi s'est-il réorganisé autour de propositions fortes, dans lesquelles l'acquisition de la norme (osons le mot) orthographique est le terme d'un travail d'observation, d'analyse, de classement qui va bien au-delà des pratiques traditionnelles. Trois contributions donnent des exemples de stratégies fondées sur l'analyse des erreurs, les commentaires métacognitifs et métalinguistiques par les élèves, le travail collectif : toutes trois s'appuient sur des dispositifs didactiques qui favorisent les interactions entre les élèves.

Ghislaine Haas et Laurence Maurel donnent une suite à une première présentation rapide des « ateliers de négociation graphique » dans le numéro 20 de *Repères* (*Recherches-actions et didactique du français – Hommage à Hélène Romian,* 1999, coord. G. Ducancel et M. Dabène). Au travers de trois corpus, on

00-02/Grossmann/Manesse *SP* 5/07/04 11:19 Page 8

les voit mettre à l'œuvre une conception dans laquelle l'orthographe permet aux élèves, y compris aux élèves « faibles », d'entrer de manière progressive « dans des rôles sociaux et langagiers propres à la communication scientifique ». On peut suivre les processus par lesquels l'orthographe – ici les exemples sont de l'ordre de l'orthographe lexicale – conduit à poser des problèmes « en leur donnant une signification et une urgence qui n'ont rien d'artificiel ». Si les auteurs insistent sur la prépondérance à donner aux « processus sur les produits », pour les trois exemples traités, le processus débouche heureusement à chaque fois sur la résolution du problème…

L'article de Christine Tallet traite d'un problème qu'on dirait simple, si les évaluations nationales en CE2 ne témoignaient de l'échec de l'école à le résoudre aisément : il s'agit de l'accord sujet – verbe, examiné au travers d'un corpus produit par des élèves de CE travaillant en groupes contrastés, certains bénéficiant de l'étayage de l'adulte qui recueille des commentaires métagraphiques éclairants, d'autres seulement de la grille de correction proposée dans les épreuves nationales, qui se révèle inopérante. Avec l'aide de l'adulte, les élèves construisent en commun une version propre de la règle d'accord du pluriel, laquelle, même approximative du point de vue de son extension, leur permet de progresser considérablement : chemin long et patient mais productif, qui contribue à installer chez les élèves une distance métalinguistique qui passe toujours par la difficile dissociation de la forme et du sens, chemin indispensable pour les élèves faibles ; illustré par des corpus très parlants, où l'on peut parfois voir apparaitre de courts moments de perplexité de l'enseignante devant l'inventivité métalinguistique des élèves…

L'article de Danièle Cogis et Catherine Brissaud s'inscrit pleinement dans la perspective ouverte par les nouveaux programmes : « Si la grammaire scolaire a été inventée pour l'orthographe, […] l'orthographe se révèle une voie royale pour entrer dans la réflexion grammaticale ». Elles proposent, en premier lieu, un commentaire éclairant sur les difficultés linguistiques, pour les élèves, de l'accord du verbe avec son « sujet », telles que les révèlent les évaluations nationales, et elles critiquent l'insuffisance des analyses autorisées sur cette question. Là encore, le cœur de l'article porte sur le rôle des conceptions orthographiques des élèves, lesquelles « s'élaborent à partir de ce qui leur est enseigné et de ce qu'ils infèrent en réception du langage écrit. Certaines conceptions sont en cohérence avec la norme, d'autres non, et font parfois obstacle à l'appréhension de cette norme…Si l'on veut faire évoluer ces conceptions, il est nécessaire de leur donner droit de cité sur les lieux mêmes de l'apprentissage, c'est-à-dire en classe et plus seulement dans des entretiens de recherche ». Leur démonstration éclairante passera par l'exposition d'un épisode du dispositif didactique déjà connu de « la phrase dictée du jour » en CM2. Leur texte se clot par un commentaire en profondeur sur le sens qu'a à leurs yeux le nouveau programme : « Il assigne [..] clairement à l'orthographe non seulement une fonction essentielle dans la communication écrite, mais un nouveau rôle dans l'étude de la langue. En plus de la réduction des contenus, cette présentation incite encore à rompre avec la tradition, d'une part en insistant sur l'observation, la manipulation et la réflexion propres de l'élève, plutôt que sur la course à l'ingestion de ce qui est toujours présenté comme *connaissances de base* devant être

00-02/Grossmann/Manesse *SP* 5/07/04 11:19 Page 9

acquises, mais que peu d'élèves de CM2 maitrisent ; d'autre part en conférant à l'objet langue une unité retrouvée ». Comme on l'a vu plus haut, leur adhésion sans réserve n'est pas dénuée d'inquiétude sur la possibilité de le mettre en œuvre ici et maintenant (cf. supra).

Avec l'article de Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour, on quitte le terrain de l'orthographe pour traiter, en amont, le développement des compétences phonologiques en grande section de maternelle, étape préalable à l'entrée dans la lecture. C'est donc du constat d'un vide en la matière qu'ils partent : « Si l'on enjoint aux maitres de développer chez leurs élèves la capacité à *prendre conscience des réalités sonores de la langue*, on ne préconise pas pour autant de mettre en place un entrainement systématique pour atteindre cet objectif », signalant notamment qu'aucune progression n'est proposée malgré la forte demande des enseignants à ce sujet. Leur souci est d'articuler leurs propositions « avec les pratiques habituellement mises en œuvre en grande section par les maitres quand ils cherchent à développer la conscience phonologique » afin d'éviter les dérives de ce qu'on nomme parfois l'applicationnisme, à la suite duquel les meilleures intentions didactiques se fracassent contre le dur réel. Comme les auteurs qui précèdent, leur perspective est de construire chez les élèves une relation à la langue comme objet autonome. À cette fin, ils ont élaboré, avec une équipe d'institutrices, un instrument didactique dans « le droit fil des programmes », qui vise à favoriser « l'enseignement des procédures spécifiques qui sous-tendent l'analyse phonologique et le développement de prises de conscience sur la nature des apprentissages réalisés (réflexion systématique sur l'activité et ce qu'elle vise à faire apprendre) » ; d'instrument *d'enseignement* et non de remédiation, destiné en priorité aux élèves les plus fragiles mais utilisable avec tous, et qui fait fonds des « tâches habituelles de l'école maternelle dans le domaine de la phonologie, en leur assignant de nouveaux objectifs ». Une évaluation encourageante valide leurs propositions.

Notre deuxième section offre un prolongement naturel à la première : il s'agit en effet d'articuler les apprentissages linguistiques (prenant en compte différentes formes de codage, écrits et oraux) aux apprentissages langagiers, impliquant les dimensions discursives ou les genres textuels.

L'article de Véronique Paolacci et Claudine Garcia-Debanc aborde un point d'organisation de la langue écrite, lui aussi peu décrit et peu travaillé par la didactique, peu maitrisé par les élèves de l'école primaire, comme en témoignent les évaluation 6ème, peu explicite dans les programmes, celui de la ponctuation, domaine dont les contours sont moins stables que ceux de l'orthographe, par exemple. Elles voient dans les nouveaux programmes du cycle III la promesse d'« une revalorisation de la ponctuation », parce qu'elle y acquiert un « statut textuel », parmi les marqueurs d'organisation textuelle (MOT). Les auteurs, après un rappel utile des théories linguistiques et psycholinguistiques en la matière, observent que, tant les contenus des textes officiels que ceux de manuels scolaires ou de grammaires de référence – dont elles traitent des exemples –, présentent des approches très hétérogènes sur la question de la ponctuation. « Comment les enseignants débutants se retrouvent-ils dans ce paysage d'écrits didactiques ? » demandent-elles. Elles proposent et analy-

00-02/Grossmann/Manesse *SP* 5/07/04 11:19 Page 10

sent donc un module de formation destiné dans un premier temps aux professeurs stagiaires PE2, afin de les amener à prendre conscience de la nécessité de tenir compte « des écrits théoriques et de s'interroger réellement sur les difficultés de leurs élèves ».

Françoise Boch et Francis Grossmann, dans un article centré sur l'appropriation du lexique de l'émotion, partent d'une double interrogation. La première, « Comment fournir un contenu précis à l'adjectif *réfléchi* lorsqu'on travaille le lexique ? » est pour eux liée à la seconde : « Que proposer de neuf sans rejeter aux oubliettes les propositions antérieures ? ». Sur ce dernier point, ils rejoignent d'autres contributions, celle de Cèbe et Goigoux, par exemple, qui témoignaient également du souci de ne pas couper les maitres des pratiques qu'ils ont coutume de déjà mettre en oeuvre. Signalant les difficultés de la réflexion didactique autour du lexique, les auteurs se placent dans la perspective peu étudiée du travail lexical en relation avec la production d'écrit (ici dans une classe de CM2). L'appropriation par les élèves puis le réinvestissement du lexique des émotions et des sentiments passe par des activités qui permettent de faire émerger la notion de « sentiment » ou d'« émotion », ou qui favorisent l'accès au lexique spécifique appelé par ce champ sémantique en cours de production. Une attention particulière est accordée aux combinaisons appelées par les mots, le lexique étant vu comme un lieu central pour l'organisation syntaxique. Mais l'approche lexicale se marie ici à une approche textuelle, qui a pour but de faire comprendre aux élèves comment sont mis en scène les sentiments dans les textes narratifs. Plusieurs points concrets sont abordés : dans quelles conditions la mention des émotions et les sentiments éprouvés par un personnage peut-elle jouer un rôle structurant ? Comment gérer les « transitions » d'un sentiment à l'autre, ou la description des différentes phases d'un sentiment ? La dénomination des sentiments étant un cas marqué dans les textes, il s'agit aussi, paradoxalement, de « donner à voir » un état émotionnel ou un sentiment, sans pour autant systématiquement le dénommer.

L'article de Jacques Rilliard et Anne Delbrayelle vise à « articuler la construction de connaissances sur le système de l'écrit avec les progrès de chaque enfant en compréhension et production du langage écrit au cours du cycle 2 ». L'originalité de l'article est de placer la question de l'acquisition de l'orthographe dans une perspective large, prenant en compte la complexité du système de l'écrit, et des représentations qu'il peut susciter chez les apprentis lecteurs et scripteurs. Les enfants, confrontés à des graphies inexplicables – des « scandales », pour reprendre l'expression imagée des auteurs – progressent dans leur compréhension du système de l'écrit en formulant de nouvelles hypothèses, grâce à l'étayage des adultes, et aux outils mis en place. Ainsi, « en proposant à l'élève de choisir des exemples qui font sens pour lui, les outils de traitement permettent des récapitulations personnalisées, tenant compte des divers parcours des enfants » ; on peut espérer dépasser une approche figée de la langue, tout en la reliant au développement de compétences métalinguistiques.

Enfin, nous plaçons en fin de numéro l'article de Jean-François di Pietro, qui porte sur la perspective ouverte par les travaux d'Éric Hawkins dans le domaine du *Language Awareness,* perspective développée et expérimentée en

00-02/Grossmann/Manesse *SP* 5/07/04 11:19 Page 11

classe du primaire comme du secondaire sous la dénomination maintenant connue d'« éveil au langage » (voir l'article d'E. Hawkins dans *Repères* n° 6 : *Langues vivantes et Français à l'école,* 1992, coord. G. Ducancel). En amont des apprentissages propres au français langue d'enseignement, les recherches EOLE et EVLANG cherchent à doter les élèves d'un « ensemble de savoirs, savoir-faire et attitudes relatifs tout à la fois au français langue vecteur de l'apprentissage à l'école – aux autres langues présentes dans l'environnement des élèves, voire au langage ». De cet enseignement, qui n'est pas un enseignement de langues étrangères, mais se fonde sur des enseignements métalangagiers, on peut escompter des retombées importantes sur l'apprentissage du français, comme le montre l'auteur dans l'exemple portant sur le genre grammatical à deux niveaux scolaires différents. Une telle réflexion débouche sur des questions centrales pour la didactique de la langue et des langues, dans la perspective de l' « observation réfléchie » qui a été la nôtre pour ce numéro. Comment prendre appui sur la variété des contextes linguistiques (bilinguisme, plurilinguisme), dont on fait souvent table rase, alors qu'ils peuvent servir de tremplin à la réflexion grammaticale ? Comment développer chez les enfants la conscience des systèmes linguistiques, tout en leur faisant prendre conscience de leur part d'arbitraire ? La réflexion proposée ne se limite pas à des considérations théoriques, mais propose une série d'activités didactiques concrètes, expérimentées dans les classes.

Au total, ce numéro se présente donc comme une mise en débat, qui se veut parfois critique, mais surtout constructive, des orientations nouvelles concernant « l'observation réfléchie de la langue » à l'école.

LA CONTROVERSE LINGUISTIQUE : UNE ENTREE DANS L'ANALYSE MORPHOLEXICALE

Ghislaine HAAS et Laurence MAUREL
IUFM de Bourgogne – Équipe GREDO

Résumé : L'article vise à montrer que, quand un certain nombre de conditions sont remplies – un problème clairement identifié à résoudre, l'utilité de lui trouver une solution, une discussion collective s'instaurant en petits groupes, un étayage discret de la part du maitre – les élèves, même ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, prennent plaisir à débattre de questions de langue et sont capables, selon une démarche propre et grâce aux interactions, de mettre en œuvre en la matière de véritables procédures d'analyse linguistique.

Les ateliers de négociation graphique (ANG) que notre groupe de recherche GREDO[1] a mis en place et développé depuis un certain nombre d'années, outre leur rôle didactique efficace, sont une mine inépuisable d'informations sur les représentations, les modes de raisonnement, les intérêts et la curiosité des élèves de l'école primaire concernant la langue et son fonctionnement. Nous en rappelons rapidement le protocole, que nous empruntons, en grande partie, à une intervention récente d'un des membres de notre équipe[2] :

L'objectif : Les ANG visent moins à faire émerger les représentations sur l'écrit et à les modifier qu'à aider les élèves à s'approprier des raisonnements orthographiques. Il ne s'agit pas de « couvrir un programme ». On peut cibler les ateliers sur des points précis.

Le protocole : Un court texte est dicté à un groupe de cinq ou six élèves et les différentes graphies sont affichées. Dans l'atelier étayé par l'enseignant, les élèves ont l'initiative des questions à débattre et le débat nait de l'appréhension d'une contradiction entre différentes graphies pour un même mot. Il faut ensuite chercher les moyens de résoudre la contradiction, donc argumenter. L'enseignant précise que l'objectif n'est pas de trouver « la solution » orthographique, mais de développer le raisonnement qui conduit à retenir telle graphie, à

1. Groupe de recherche en didactique de l'orthographe (GREDO), animé par une équipe de l'IUFM de Bourgogne, qui a expérimenté et évalué positivement une démarche didactique d'apprentissage de l'orthographe (à paraitre, un ouvrage pédagogique : *L'orthographe au quotidien*, CRDP de Bourgogne)
2. ISIDORE-PRIGENT (J.), « Une année d'ateliers de négociation graphique au CM pour développer savoirs et savoir-faire sur l'écrit », communication faite au colloque international *Langue et étude de la Langue*, organisé par l'IUFM d'Aix-Marseille et la DFLM en juin 2003, à paraitre dans les actes du colloque.

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 14

éliminer telle autre. Il prend note également des principaux raisonnements développés.

Au bout de 40 mn environ, l'enseignant fait la synthèse des problèmes abordés et affiche le texte exact. Quand tous les groupes sont passés dans l'atelier, on compare le travail effectué par chaque groupe.

Les caractéristiques : Par rapport à d'autres activités réflexives sur l'orthographe, trois points spécifiques sont à souligner. Ils concernent les modalités de travail, la perception de la tâche par les élèves et la place de cette activité dans le dispositif global d'apprentissage de l'orthographe.

– *Modalités de travail* : Cette activité se situe en début de module, comme activité préparatoire aux problèmes traités lors des activités de systématisation. L'essentiel de l'activité est centré sur la phase de recherche en groupe, alors que la mise en commun sert seulement à comparer les problèmes soulevés et les modes de raisonnement développés pour les résoudre. En outre, l'accent est mis, pour les élèves eux-mêmes, sur le processus plutôt que sur le produit, sur les raisonnements à développer plutôt que sur la solution. Un certain nombre de questions soulevées ne seront pas nécessairement résolues à la fin de l'atelier. Une synthèse finale des solutions proposées par tous les groupes permettra une mise au point des problèmes résolus et non résolus au sein de la classe. La copie par les élèves du texte dicté correctement orthographié pourra servir de référence en cas de difficultés rencontrées.

– *Perception de la tâche* : L'enjeu réflexif du débat est clairement défini dans l'esprit des élèves. Ils savent que si on n'atteint pas « la » solution orthographique, on aura pu s'interroger, éclaircir certains points de fonctionnement de la langue, se faire une idée des raisonnements à conduire sur telle question.

– *Récurrence de l'activité* : Cinq ateliers sont organisés sur une année et l'enseignant qui pratique ainsi garde en général les mêmes élèves sur deux ans. Ces ateliers sont proposés en complémentarité avec les autres activités du dispositif, ce qui multiplie les approches sur l'orthographe[3].

3. La démarche didactique mise en place par le GREDO repose sur 4 piliers :
– les ANG qui mettent à jour les représentations des élèves, l'état des savoirs et des stratégies sur un point précis ;
– les activités de systématisation, qui fonctionnent comme des activités décrochées par rapport aux ANG, ont pour objectif un travail systématique sur des points précis de l'orthographe en les replaçant dans le cadre général du fonctionnement du système orthographique du français (phonographie, morphographie, logographie) et viennent répondre aux questions que se posent les élèves ;
– les classements d'erreurs qui sont l'exploitation des deux activités précédentes et qui permettent de vérifier l'acquisition et l'appropriation des notions et des stratégies ;
– les approches des systèmes d'écriture qui fonctionnent comme des activités de synthèse et de prise de distance.

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 15

Plusieurs membres de notre équipe ont exploité des corpus d'ANG recueillis dans des classes de cycle 3 (nous nous sommes efforcés tout au long de notre expérimentation d'enregistrer soigneusement des cycles complets d'ANG) pour y étudier le développement des compétences métalinguistiques des élèves[4], ou les modifications induites de l'attitude de l'enseignant[5], ou plus précisément les procédures de régulation métacognitive de celui-ci[6], ou enfin, la façon dont les élèves peuvent, au cours de ces ateliers, construire leur savoir : « comment [l']élaboration pragmatique des connaissances les engage dans un processus de maitrise des concepts linguistiques »[7]. Dans l'article récent qui développe ce dernier point, le savoir à construire concerne le domaine verbal et particulièrement la graphie du participe-adjectif « étonnée » dans la phrase « Étonnée, son amie le regarde prendre une raquette neuve ». L'auteur montre que les élèves vont adopter « [comme schème de pensée récurrent au cours du débat] ce fondement du raisonnement qui consiste à rattacher le mot à une classe grammaticale pour en connaître la terminaison ».

En référence aux dernières instructions officielles pour le cycle II qui stipulent que : « le travail effectué sur la construction du lexique (dérivation) doit être réutilisé dès les premiers exercices d'écriture, par exemple pour retrouver les lettres muettes », nous voudrions analyser dans trois ANG successifs les manifestations d'un autre « fondement du raisonnement », d'un autre « schème de pensée récurrent », celui qui consiste à *rattacher un mot à sa famille de mots pour savoir l'écrire*. Dans ces deux schèmes de pensée, les élèves sont amenés à faire un travail de recherche sur l'axe paradigmatique, à dégager des critères de classements pertinents, à élaborer en commun des procédures d'analyse linguistique.

1. VERS UNE PRATIQUE DE LA CONTROVERSE LINGUISTIQUE ?

Rattacher un mot à sa famille de mots pour savoir l'écrire n'est pas un procédé inconnu de l'école. Ce procédé est travaillé systématiquement dans nos activités, et il n'est pas étonnant que les élèves y aient recours. Cependant cet appel à la famille de mots ne concerne pas seulement la terminaison du mot, mais aussi le « corps » du mot , comme on le verra avec la graphie de ***crevé / creuvé***. Il conduit donc à une réflexion plus élaborée sur la morphologie lexicale et il va soulever un certain nombre de problèmes linguistiques que les élèves vont devoir affronter :

4. HAAS (G.) : Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3, *Repères* n°20, 1999, INRP, Paris.
5. LORROT (D.), Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage, *Le Français Aujourd'hui* n° 122, juin 1998.
6. MAUREL (L.), Régulations du maître et conduites d'autorégulation métacognitive des élèves dans une situation didactique spécifique : l'atelier de négociation graphique, *Actes du Colloque inter-IUFM, Apprendre et Enseigner à l'école primaire, État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est*, Dijon, juin 2002 (à paraitre).
7. ISIDORE-PRIGENT (J.), op. cit.

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 16

– détermination de l'ensemble « famille » : qu'est-ce qu'une famille de mots ? comment déterminer qu'un mot appartient à une famille : permanence du son, du sens… ? Quelles sont les variations autorisées ? Jusqu'à quelle limite la forme phonique et le sens peuvent-ils varier sans que le mot ne quitte la famille de mots ? Comment peut-on analyser le sens, dire que c'est ou non le même sens ? Ce sont les problèmes épineux de la polysémie, de la synonymie, de l'homophonie, de l'analyse sémique que les élèves rencontrent.

– où se trouve le sens du mot ? dans le radical ? dans la terminaison ? C'est la structure lexicale qui est alors abordée, avec son ordre spécifiquement linguistique.

On constate que :

– non seulement les élèves sont intéressés par ces questions, mais elles touchent des points qui semblent très importants pour eux : les relations entre la forme et le sens. Comment le sens est-il attaché à la forme phonique (ou graphique) ? Jusqu'où peut-il jouer ? Il se déploie dans les ANG une véritable interrogation sur la langue, compliquée du fait que la forme peut jouer sur deux niveaux : l'oral, et l'écrit[8]. Les élèves veulent savoir comment cela fonctionne, proposent des solutions, et en discutent la validité.

– les élèves, en cherchant à démontrer la validité de leurs solutions, parviennent à mener des débats linguistiques qui les conduisent par exemple au bord de conduites linguistiques comme celle de l'analyse sémique, ou de l'identification de variations morphologiques comme les alternances vocaliques qui affectent le radical…

– les raisonnements produits sont l'aboutissement d'un travail collectif mené au cours du débat. On est tenté de dire que chaque groupe d'élèves réunis dans un ANG constitue un « locuteur collectif »[9] capable de résoudre des problèmes que chaque élève isolé n'aurait pu résoudre. On suivra plus bas, dans le détail de l'analyse, comment les propositions des uns permettent aux autres de rebondir, ou comment une proposition peut suivre un cheminement souterrain pour être récupérée par un participant longtemps après avoir été émise. On pourra également constater ce que Josette Isidore-Prigent analysait dans l'article que nous avons cité : « on peut considérer qu'il y a ici échange de postures entre enseignant et élève. En questionnant, l'élève devient capable d'anticiper et plus seulement d'être agi dans l'action commune, c'est-à-dire de prendre en charge l'avancée et l'approfondissement de la réflexion collective ». Nous serions donc ten-

8. Il faut bien souligner que c'est l'entrée par l'ordre de l'écrit, par l'orthographe, qui conduit à poser ces problèmes et qui permet de le faire en leur donnant une signification et une urgence qui n'ont rien d'artificiel.

9. J'emprunte cette notion au groupe aixois de recherche en syntaxe (Claude Loufrani en est à l'origine), animé par C. Blanche-Benveniste, qui désigne ainsi l'ensemble des participants à un échange, collaborant ensemble à la « réussite » de cet échange.

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 17

> tées de dire que l'on assiste avec les ANG à une pratique de la controverse linguistique « à une entrée progressive […] dans des rôles sociaux et langagiers propres à la communauté scientifique – transposée à l'école, dont les contrats deviennent de ce fait plus intelligibles », ainsi que l'écrit J.-P. Bernié[10]. En effet, les ANG permettent à des élèves ayant des positions opposées de s'affronter, mais aussi de chercher à se mettre d'accord : la construction du terrain d'entente est très féconde. Elle pousse les élèves à aller au plus loin dans leur raisonnement, et elle cimente en même temps leur « communauté ». L'*Encyclopædia Universalis* dégage ainsi le profit de la controverse : « …il est permis […]de chercher dans la controverse le principe d'une heuristique : on ne pense pas seulement sur quelque chose ; on pense aussi contre ; et pour penser « sur », il est peut-être utile de penser « contre » (Thesaurus, p.833). C'est ce que font, à leur façon, les élèves.

Nous en tirons la conclusion que nous sous-estimons les capacités de raisonnement de nos élèves et leur gout pour cela : ils n'ont pas besoin d'être pris dans un projet communicationnel pour accepter de « faire de la grammaire ». La langue les intéresse, pour elle-même ; elle les passionne même, et ceci concerne particulièrement les élèves en difficulté, qui découvrent dans les ANG qu'ils peuvent avoir prise sur elle et mener un discours qui est écouté.

Nous aimerions illustrer ces quelques points par l'analyse de ce qui s'est passé autour de quelques graphies débattues dans deux groupes d'élèves en situation d'ANG : « bicyclette », « crevé », « joueuse ».

Bicyclette et *crevé* ont été traités lors du premier ANG de l'année (octobre 1999) dans le cadre de la phrase dictée : « Le garçon enrageait, car pour la deuxième fois, la roue de sa bicyclette avait crevé ». Cet ANG préparait essentiellement des activités de systématisation traitant de problèmes phonographiques (lois de position affectant g/gu, c/ç / s).

« Joueuse » a été traité lors du dernier atelier (juin 2000) dans le cadre de la phrase : « Cette joueuse est très énervée. Elle a manqué une volée croisée au filet. Son amie, Alice, n'a pas compté beaucoup de points gagnants pour elle ». (ANG orienté sur les problèmes d'accord en genre).

Les élèves sont des élèves de CM2, d'une école urbaine de Dijon, qui présente une population mélangée, issue d'un quartier populaire et d'un quartier bourgeois.

10. BERNIÉ (J.-P.), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive": un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de Pédagogie* n° 141, oct-nov-déc. 2002, 77-88.

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 18

2. RETROUVER LA FAMILLE D'UN MOT, OU COMMENT S'INITIER À LA LEXICOLOGIE

2.1. La bicyclette et le cycle de l'eau : comment les élèves abordent l'analyse sémique

Dans les deux groupes, les mêmes graphies sont répertoriées : ***bisiclette*** – ***biciclette*** – ***byciclette*** – ***bicyclette***[11].

Dans le groupe A, la première approche est phonographique. Les élèves viennent de travailler sur les lois de position et certains critiquent la graphie : *bisiclette* :

263 Victor. faut mettre un « c » parce que sinon ça fait [biziklɛt][12].

Cette affirmation est suivie après discussion d'une autre proposition de remédiation qui prend en compte l'intention de celui qui a écrit *bisiclette* :

282 Victor pour faire [bisiklɛt] correctement avec un « s » / faut avoir deux « s ».

Ce qui est repris en écho par une élève, mais sans la restriction prudente du précédent (si on choisit « s », alors il en faut deux) :

283 Laure si on veut faire [bisiklɛt] on met deux « s »/ on met pas qu'un « s »

Un élève conteste alors cette proposition en signalant qu'il n'est pas toujours nécessaire de mettre deux « s » pour faire [s] comme le prouve le mot précédent : « sa ».

Réplique d'une autre élève :

290 Marie oui / mais au début / on peut pas mettre deux « s » parce que y a pas de mots dans / où y a deux « s » au début

L'argument précédent est donc infirmé. Incidemment. On apprend en même temps qu'un savoir concernant la régularité graphique, qui n'a probablement pas été enseigné explicitement, mais qui a fait par contre l'objet d'un apprentissage implicite[13], peut être clairement formulé par les élèves.

Relancés par l'enseignant, certains élèves renvoient alors à la figure du mot, à l'image qu'ils en ont en mémoire, ce qu'un élève appelle son « origine » :

297 Marie ça pourrait être ça (« s ») mais // ben / c'est toujours par son origine / une [bisiklɛt] c'est // c'est « c » et c'est pas « s ».

11. Nous mettons de côté la graphie : **bicyclète**.
12. Les interventions du maitre sont codées : M. ; celles des enfants sont identifiées par leur prénom. « X » signale que l'élève n'a pu être identifié au décryptage de la bande.
13. Cf. sur ces apprentissages implicites : L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités, PACTON Sébastien ; FAYOL Michel et PERRUCHET Pierre, *Langue française* n° 124, déc.1999, 23-38.

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 19

Les positions semblent bloquées, et une élève formule alors un argument morphologique :

300 Laure quand on dit [bi] dans [bisiklɛt] / ça veut dire « deux » / et euh // là si on met un « c » c'est plus pareil / parce que [bis] ça s'écrit pas avec un « c ».

L'élève, sans identifier formellement le préfixe, a bien découpé le premier morphème, et même signalé ses deux formes : ***bi*** et ***bis***, ce qui l'entraine (malheureusement !) à une conclusion erronée.

Les élèves vont être dès lors partagés entre leur mémoire du mot et cette argumentation morphologique qui les séduit, sans qu'ils puissent trancher. C'est le groupe B qui tranchera, et qui apportera lors de la synthèse finale de l'ensemble des groupes l'élément qui manquait : l'identification du radical « cycle ».

Dans le groupe B, deux interventions complémentaires vont en effet « cartographier » le mot « bicyclette » :

75 M. Trois manières différentes d'écrire / alors / qu'est-ce que vous en pensez ?

76 Aurélie Ben / [bi] ça prend un « i » parce que quand on dit [bikol ʀ] c'est un « i » / et aussi /

77 X. Et euh / [bi] parce que ça s'écrit « b-i »

78 M. D'accord

79 Mathieu Et aussi / ben euh / [bisiklɛt] ça fait [sikl] et [sikl] ça s'écrit avec un « y »

Le commentaire de [sikl] est fait immédiatement par un autre élève :

82 Maxime Ben / en fait / les « cycles » / c'est les deux roues quoi

Et un autre encore fait la synthèse :

101 X. En fait / ben [bisiklɛt] ça vient de deux mots / de « bi » qui veut dire deux et pis « cycle » / pour les roues.

102 X [bi] c'est qu' deux roues / quoi

L'identification des morphèmes est donc juste, même si le terme « préfixe » n'est toujours pas utilisé, non plus que le terme « radical », qui est pourtant connu des élèves, et qui a été bien isolé, puisqu'il a été dépouillé de son diminutif.

Il reste à éclaircir le sens de « cycle ».

Un élève demande :

103 Florian « cycle » ça veut dire « roue » ?

Ce sont les autres élèves eux-mêmes qui lui répondent :

104 X. Ben non / pas forcément

105 Maxime Oui / c'est

(plusieurs élèves parlent en même temps)

106 X Pas forcément / mais y a

107 X Quelque chose qui tourne / *en fait*

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 20

108 X Oui / c'est quelque chose qui tourne / ouais / le cycle de l'eau / par exemple /

109 Maxime Ben oui / le cycle de l'eau c'est

110 X ça tourne

Un peu plus loin, un autre élève dira :

132 X Comme / comme le cycle de la vie / cycle de vie / cycle …

Les élèves auront donc réussi à isoler les deux éléments du mot (sans utiliser cependant le métalangage adéquat) mais surtout à dégager collectivement ce qui est probablement le sème de base du lexème « cycle » : **quelque chose qui tourne**, et cela leur donne les moyens de comprendre la polysémie du mot.

2.2. « Crevé » appartient-il à la famille de « creux » ? ou comment se servir des alternances vocaliques

Le participe « crevé » dans « la roue de sa bicyclette avait crevé » donne lieu, dans les deux groupes, à un nombre réduit de graphies : ***crevé*** – ***crevés*** – ***creuvé***. On s'intéressera au débat concernant la graphie de la première syllabe.

La discussion est vive et incertaine. Comment décider : ***crevé*** ou **creuvé* ? Une roue crevée, n'est-ce pas une roue qui a un creux ?

Les élèves vont d'abord présenter des arguments phonographiques : « crevé » – « crevaison » – « creux » sont très proches phonétiquement, proches également par le sens, et l'on sait d'autre part que « creux » s'écrit avec « eu ». Y a-t-il là une famille de mots qu'il faudrait écrire partout avec « eu » ? La prononciation de [kʀəvɛzɔ̃], qui appartient sans conteste à la famille de « crevé », mais qui s'écrit avec un « e » est particulièrement troublante, puisqu'on y entend pourtant comme le [ø] de « creux ». Malgré tout, un élève signale l'anomalie phonique : « crève, la roue crève », mais ne va pas plus loin :

429 Camille Oui / mais / euh / ben / par exemple / on dit / [ynʀu] [ɛlkʀɛv]] / on dit pas / mais / comme c'est d' la même famille / on va pas dire / on dit pas [ynʀu] [ɛlkʀøv] / on dit [ynʀu] [ɛlkʀɛv]

On voit que les élèves sont alors engagés dans un débat plus complexe que le simple repérage d'une lettre muette finale : il s'agit de retrouver par l'intermédiaire de la famille de mots la graphie d'un radical[14].

La discussion autour de la parenté de sens ne sera qu'ébauchée, parce que manifestement les élèves ne savent pas comment la développer. Il reconnaissent

14. Nous utilisons ici, même dans notre commentaire, le terme qui est communément pratiqué dans les classes. Le terme « base » utilisé par les linguistes, se trouve de façon sporadique dans certaines publications pédagogiques. Il trouble beaucoup les enseignants. Tant que nos formations ne permettront pas à ceux-ci de pouvoir juger en toute clarté de la pertinence des termes du métalangage, nous pensons préférable de s'en tenir au terme traditionnel (surtout lorsqu'il ne peut être la cause de problèmes importants, comme c'est le cas ici).

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 21

comme une évidence une parenté entre « creux » et « crever » mais ne peuvent mener à bien une analyse plus poussée, comme ils l'avaient fait pour « cycle » :

436 X Et / mais aussi / on dit [sə̃kʀø] / mais c'est pas d' la même famille / j' crois / j' suis pas sûre qu' ce soit d' la même famille

La suite de la discussion va faire passer le débat à un niveau d'analyse supérieur et mettre au jour un argument décisif : l'existence d'une alternance vocalique [ə] / [ɛ] pour le verbe « crever », qui n'existe pas dans le verbe « creuser » qui maintient, lui, son radical dans la conjugaison. Cette alternance vocalique est liée orthographiquement pour les élèves à l'alternance graphique : e / è, et ne peut se traduire par l'alternance graphique eu / è. Donc, il ne s'agit pas de la même famille de mots. Bien sûr, les élèves ne disposent pas de cette terminologie pour expliquer le phénomène, et c'est en se battant avec les mots qu'ils vont approcher de sa description. L'enseignant commence par faire une synthèse intermédiaire :

455 M. Alors / si je reprends les arguments / Camille disait « e » / hein / parce que c'était un mot de la famille / et là / tu disais que ça peut être « e-u » parce que / justement / dans les mots de la famille / y avait / tu pouvais mettre « creux » / c'est ce que tu veux dire / euh / Maxime ?

S'ensuit un débat entre ceux qui défendent l'identité de prononciation entre « crevé » et « creux », en passant par « crevaison », et Camille qui défend l'idée de deux prononciations et de deux graphies : « e » pour « crevé » et « crevaison », « eu » pour « creux » :

456 Maxime Oui / [kʀøvɛzɔ̃] aussi

457 Camille Mais [kʀəvɛzɔ̃] / c'est avec un « e » / c'est avec un « e » / c'est pas « e-u » / [kʀəvɛzɔ̃]

458 X. [kʀəvɛz̃] / ben oui / c'est avec un [ə] /

459 Marie En fait / c'est bizarre parce qu'on prononce [kʀø] / et en fait / ça s'écrit avec un « e »

460 X Ben [kʀ̩]

461 X Ouais / mais quand on dit qu'on fait un [kʀø] / c'est « e-u »

462 X C'est la même chose [kʀø] et [kʀø]

463 Maxime ça se prononce pareil / hein / c'est ça le p'tit problème du français (*rire*)

Les élèves finissent par constater qu'il est difficile de trancher entre les deux prononciations, et qu'il s'agit d'une difficulté propre au français, comme le dit en des termes plus savants Nina Catach : « Mais la véritable difficulté en français actuel, en ce qui concerne la voyelle [œ], consiste en l'homophonie de plus en plus fréquente avec [ø], dans certaines conditions de réalisation. Avec la perte de l'opposition de fermeture et de longueur entre [ø] et [œ], [ʀ̩] est en effet en passe, lorsqu'il est prononcé, d'être réalisé comme un [œ] central, plus ou moins bref par rapport à [œ]. »[15]

15. *L'orthographe française*, Nathan, 1980, p. 101.

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 22

À ce moment de la discussion, la remarque faite au début en 429 par Camille. fait retour chez Florian :

464 Florian Oui / mais si on fait / [kʀøze] / on dit pas [kʀɛze]…

465 Camille Oui / mais c'est pas de la famille

Florian essaye alors de formuler cette « règle » de l'alternance vocalique manifestée à l'écrit par l'alternance graphique régulière « e/è », et non « eu/è » (on ne peut pas faire d'accent) :

466 Florian Oui / mais quand on fait « e-u » / on peut pas / on peut pas faire de / d'accent

467 M. Dis voir / va plus loin

468 Florian Ben par exemple / quand on fait [kʀəve] / on peut faire [kʀɛv] / (*rire*) mais quand (???)°

469 M. Ah

470 Maxime Ben oui / on peut pas mettre d'accent quand on met un « u » ensuite

471 M. Tu veux dire que quand c'est le « u » / hein / une fois que t'as mis « u » / tu peux plus changer

472 Maxime Ben / on peut plus mettre d'accent ensuite / quoi

On peut remarquer que Maxime s'est emparé sans difficulté (en 470 et 472) du raisonnement introduit par Florian.

On peut là encore, toutes proportions gardées, mettre en perspective le texte d'un linguiste : « […] On peut tenir le même raisonnement à propos des différences graphique et phonique qu'il y a apparemment entre je lève et nous levons ou entre je reflète et nous reflétons, lorsqu'on sait qu'il existe dans le système phonologique français une règle dite de neutralisation qui fait disparaître les oppositions phonologiques entre les phonèmes /e/, /ɛ/ et /ə/ en syllabe finale fermée. En vertu de cette règle, on ne peut trouver en français standard ni de monosyllabes se prononçant *[lev] ou *[ləv], ni de dissyllabes *[ʀəflet] ou *[ʀəflət]. Un verbe de signifiant /ləv/ présentera donc la réalisation normale de son phonème vocalique dans nous levons, mais ne pourra que se prononcer [lɛv] dans je lève puisque la syllabe est finale et fermée. »[16]

Les élèves ont donc fini par trancher sur l'appartenance ou non à la même famille de « crevé » et de « creux, creuser », et ils l'ont fait en identifiant une alternance vocalique qui ne peut apparaitre que dans le verbe « crever ». On a pu voir comment la dynamique du débat forçait les élèves à complexifier leur raisonnement linguistique : insatisfaits des arguments purement phonétiques, ils finissent par rechercher leurs critères aux niveaux phonologique et morphologique.

16. TOURATIER Christian (1996), *Le système verbal français*, Armand Colin, p. 23.

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 23

La synthèse finale permettra de fixer la graphie « crevé » de façon définitive[17].

2.3. Peut-on écrire « *jouheuse* » ? ou comment résoudre un problème de morphologie lexicale

Lors de ce dernier atelier de l'année, le mot joueuse se présente dans les textes des six élèves de l'atelier avec trois graphies : ***joueusse** – ***jouheuse** – ***joueuse***.

On ne retiendra que le débat autour de ***jouheuse*** : il va permettre de montrer l'évolution d'une élève, Laure, réputée en difficulté au cours de l'année. En début d'année, celle-ci se contentait souvent de se faire l'écho des affirmations de ses camarades, sans réfléchir vraiment par elle-même, comme nous l'avons pointé plus haut :

283 Laure si on veut faire [bisiklɛt] on met deux « s »/ on met pas qu'un « s ».

Dans le dernier ANG de l'année, cette élève :

– demande la parole *en fin d'ANG* pour reprendre et terminer un raisonnement orthographique entamé *en début d'ANG*,
– emploie de façon parfaitement appropriée des termes du métalangage que ses camarades n'avaient pas utilisés jusque là, et qu'elle semble avoir réussi à retrouver en mémoire et à adapter au problème en question *durant le déroulement de l'atelier*. Cet travail cognitif souterrain ne l'a d'ailleurs pas empêchée d'intervenir à propos des autres points débattus.

Voici l'échange qui a eu lieu autour de « ***jouheuse*** » *en début d'atelier*. Laure n'y a pas participé :

14 Marie et j'élimine aussi le deuxième (***jouheuse***)[e], parce que c'est « jouer », il n'y a pas de « h ».

15 M. toi, tu penses qu'il n'y a pas de « h » ?

16 Marie non, parce que dans son verbe, il n'y a pas de « h » : j-o-u-e-r, sans « h ».

17 X. oui, parce que le verbe « jouer » à l'infinitif, il n'y a pas de « h ».

18 M. donc par rapport à l'origine du mot, d'où il vient ? Alison ?

17. La nocivité éventuelle d'une exposition à l'erreur est actuellement en débat, on peut voir ici que dans les conditions de l'ANG, cette exposition a peu de chances d'être suivie d'effet négatif et ce pour plusieurs raisons :
– le texte dicté est systématiquement présenté aux élèves correctement orthographié à l'issue de chaque ANG ;
– lors de la synthèse finale des groupes, le maître fait un bilan oral des problèmes résolus et non résolus dans les groupes et le texte est copié par l'ensemble des élèves pour servir de référence lors de difficultés rencontrées ;
– des activités de systématisation sont proposées aux élèves à la suite des ateliers pour leur fournir des réponses aux questions soulevées et aux problèmes non résolus.

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 24

19	Alison	il y a aussi ça fait jou – eusse s'il y a le « h »…
20	M.	s'il y a le « h »… ?
21	X.	ça peut être un h aspiré, et ça m'étonnerait que..(?)
22	M.	et toi Anthony, qu'est-ce que tu en penses ?

(passage inaudible) …

23	M.	tu réponds à l'argument de Marie. Même si ça vient de « jouer », tu es d'accord avec Marie, ça vient de jouer, même s'il (le « h ») n'est pas dans « jouer », (rien ne dit qu'il n'est pas dans) » joueuse » (sens reconstitué peu audible) alors qu'est-ce que vous en pensez ?
24	X.	on le voit pas souvent écrit comme ça !
25	M.	et toi Marie, tu veux répondre à l'argumentation d'Élisa?
26	Marie	non, moi, je suis toujours d'accord avec mon truc
27	M.	que ça vient de la famille de « jouer », donc qu'il n'y a pas de « h ». Et les autres ? On est tous d'accord sur le fait qu'on met pas deux « s » ; donc pour le « h », qu'est-ce que vous en pensez ?
28	X.	moi, je pense qu'il ne faut pas mettre de « h », moi je suis d'accord avec ce qu'a dit Marie, qu'il faut se fier au verbe…
29	M.	bon, et les autres ?
30	X.	oui.
31	M.	oui, quoi ?
32	X.	moi je suis d'accord avec ce que dit Marie.
33	M.	bon, on laisse comme ça, ce problème là : « joueuse », ça vient de « jouer », et autre problème ?

D'autres problèmes sont donc débattus, et au moment où l'enseignant va clore les débats, Laure prend la parole :

218	Laure	« joueuse », on peut le terminer.
219	M.	… qu'est-ce que tu voulais dire, toi, pour terminer ? Parce que moi, je me suis arrêté quand on était tous d'accord sauf Élisa qui…
220	Laure	y a [ʒu] aussi, le / c'est le radical et heu…– euse, c'est heu… le suffixe
221	M.	oui…
222	Laure	donc il n'y a pas de « h » parce que heu le …
223	M.	on peut dire qu'il n'y a pas de « h » parce que tu (?) coupes le mot « joueuse » en deux
224	Laure	hum
225	M.	le radical et le suffixe. Bon alors, qu'est-ce que tu en penses ?
226	X.	je suis d'accord…
227	M.	donc alors, pour ton « h » ?
228	X	heu…
229	M.	tu penses qu'il n'y en a pas (? ?) alors toi, tu as trouvé un argument qui les touche. Donc l'argument de Laure, ce serait que si on découpe le mot, … en radical et suffixe, il n'y a pas de « h »…
230	Laure	ah non, parce que dans les pré… dans le suffixe –euse, il n'y a jamais de « h ».et dans le heu dans le radical jou– là non plus, y a jamais eu de « h ».

01/Haas * SP* 5/07/04 11:19 Page 25

3. EN GUISE DE CONCLUSION

On a donc pu voir avec ces quelques exemples que les élèves débattaient *avec leurs mot*s de polysémie, d'analyse sémique, d'alternances vocaliques, de morphologie lexicale. Ils montrent amplement ici qu'ils peuvent, même ceux qui sont réputés en difficulté, adopter des attitudes métalinguistiques et qu'ils sont capables de prendre conscience que la langue a son propre système. Néanmoins, il faut souligner le rôle décisif de la situation didactique dans la démonstration de ces capacités : l'ANG leur offre des problèmes concrets qu'ils ont envie de résoudre, dans un cadre collectif restreint, qui leur laisse la parole.

« L'intérêt de cette démarche est évidemment d'abord orthographique, mais il dépasse ce cadre : entrée dans une démarche scientifique, retombée sur l'apprentissage des langues…

Reste la question de l'enseignant, qui, dans cette situation, doit d'une part disposer d'un minimum de formation en linguistique, en particulier dans un domaine qui est plutôt sacrifié en ce moment : la morphologie et la lexicologie, et d'autre part adopter un comportement qui ne va pas de soi : exercer « une véritable fonction d'aide à l'apprentissage, et non pas seulement une fonction d'enseignement »[18].

18. LORROT D. (1998) : Pour l'orthographe, une nouvelle conception de l'apprentissage *Le Français Aujourd'hui n°122, Des conflits en orthographe,* p. 98.

« *FAUT PAS IMAGINER, FAUT VOIR LA RÉALITÉ* » – RÉMI (9 ANS) OU COMMENT LES ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES PEUVENT-ELLES AIDER LES ÉLÈVES À PASSER D'UNE ÉCRITURE INVENTÉE À UNE ANALYSE FORMELLE DE LA LANGUE ? LE CAS DE L'ACCORD SUJET-VERBE CHEZ LES ENFANTS DE CE2[1]

Christine TALLET – université Paris V-LEAPLE

Résumé : Cette étude propose d'analyser les effets des activités métalinguistiques sur l'acquisition d'un point difficile de la norme, l'accord sujet-verbe chez des élèves de CE2. Les justifications qu'ils donnent de leurs graphies mettent en avant que les représentations sur la variation en nombre des verbes font obstacle à la mise en œuvre de cet accord. Comment, alors, faire bouger ces représentations pour que les élèves « s'approprient » la norme ?
Partant d'une réflexion sur la pertinence ou non d'une grille d'aide à la relecture, l'article rend compte, dans un premier temps, des effets des grilles de relecture sur les stratégies des élèves, puis, dans un second temps, tente de montrer, à travers plusieurs corpus, ce qui se joue lors des activités métalinguistiques et comment la confrontation des savoirs avec les pairs, l'étayage de l'adulte et les conflits cognitifs contribuent à faire évoluer les représentations des élèves et participent à la construction du savoir orthographique.

Cet article s'inscrit dans la mouvance des recherches actuelles qui considèrent l'élève comme un élément moteur de l'apprentissage et qui attachent une importance toute particulière aux activités métalinguistiques et notamment aux justifications que donnent les jeunes scripteurs de leurs graphies afin de mieux comprendre, d'une part, leurs représentations sur la langue et, d'autre part, leurs stratégies ; donnant ainsi des pistes de réflexion aux enseignants qui se heurtent aux difficultés d'apprentissage de la norme orthographique.

1. Cours élémentaire 2e année (3e année d'école élémentaire).

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 28

En effet, que penser de la production écrite des élèves si l'on s'en tient uniquement à la graphie ? Quand Stéphie (8,8) écrit sous la dictée ***Dans les prés *broutes les vaches,*** on est tenté de conclure qu'elle confond les classes nom *vs* verbe et qu'elle applique le morphogramme – *s* sur le verbe au lieu du morphogramme – *nt*. Mais que peut-on savoir de sa stratégie ? A t-elle voulu accorder le verbe avec le mot « vaches » ou bien accorder le verbe avec le mot qui le précède « prés » ou y a-t-il une autre raison ?

De même, lorsque Arnold (8,5) écrit pourtant correctement : ***Dans les bois courent les enfants***, peut-on être certain qu'il a identifié le sujet « les enfants » et appliqué la règle « le verbe s'accorde avec le sujet » ?

Quand je demande à Stéphie de justifier la graphie de [brut], elle répond : « *parce que les vaches elles broutent beaucoup* » ; Arnold, quant à lui, justifie la graphie de [kur] en disant « *parce que y a "dans" et "les" ».*

Aucun des deux enfants n'a établi la relation entre le sujet et le verbe. Aussi leurs justifications soulèvent-elles plusieurs questions : quelles sont leurs représentations du nombre ? Comment faire bouger leurs conceptions sur ce point difficile de la norme ? Ont-ils conscience de cette norme ? Comment les aider à construire leur savoir orthographique ?

Stéphie et Arnold ne sont pas des cas particuliers. Ces jeunes scripteurs sont représentatifs des élèves de l'école élémentaire pour lesquels la mise en œuvre de l'accord sujet-verbe s'avère difficile. Les résultats des évaluations nationales de CE2 (troisième année de l'école élémentaire) organisées tous les ans depuis 1989 par le ministère de l'Éducation nationale confirment que le nombre linguistique est une des sources les plus importantes d'erreurs en français : 70,9 % des élèves réalisent l'accord sur un nom et seulement 29,8 % sur un verbe[2]. Autrement dit, dans la phrase « Pendant la récréation, les garçons et les filles jouent aux billes[3]. », le morphogramme – *s* est davantage appliqué que le morphogramme *-nt* ; ce qui signifie que la chaine d'accord dans le groupe nominal est nettement mieux réussie que la propagation de l'accord dans la phrase ne l'est. Ceci peut s'expliquer en partie par l'apprentissage scolaire qui met davantage l'accent sur l'accord dans le groupe nominal et en tous cas, de façon plus précoce, que l'accord avec le verbe. Cette chaine d'accord – c'est-à-dire le principe de la covariation des mots – n'est pas, dans la plupart des cas, explicitement « montrée » aux élèves.

1. POURQUOI LES ÉLÈVES ÉPROUVENT-ILS TANT DE DIFFICULTÉS À RÉALISER L'ACCORD SUJET-VERBE ?

Leurs difficultés sont de deux ordres : linguistique (1) et cognitif (2).

1. Elles tiennent aux spécificités morphologiques du français : le décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit : « Le chien ronge un os. / Les chiens rongent un os. » : à l'oral, l'information « pluriel »

2. Moyenne depuis la mise en place des évaluations nationales.
3. Phrase donnée en dictée en 1989, 1992, 1995, 1999.

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 29

est donnée une seule fois par la variation vocalique du déterminant. À l'écrit, cette même information est notée trois fois : « les » « -s » et « -nt ». Cette morphologie à « prédominance silencieuse[4] » a pour conséquence que l'on ne peut pas, dans la plupart des cas, prendre appui sur l'oral pour réaliser les marques graphiques du nombre que Nina Catach a nommées dans le plurisystème[6] par « morphogrammes grammaticaux ».

2. Les savoirs linguistiques tels que la règle « le verbe s'accorde avec le sujet » ne suffisent pas visiblement à accéder à la compétence orthographique. L'accord graphique d'un mot dépend de son appartenance à une classe morphologique et de sa distribution syntaxique, ce qui implique un important travail d'analyse.

L'application de cette règle résulte de procédures mentales dont les étapes ont été mises en évidence par les travaux de Fayol et Jaffré :

– prise de conscience de l'opposition un / plusieurs et de la variation (décentration par rapport aux mots) ;

– prise de conscience que les noms et les verbes varient en nombre mais que cette variation se manifeste par des marques différentes *(-s* pour des noms – cas général –, *-nt* pour les verbes) ;

– identification de la classe d'appartenance du mot (nom, verbe, adjectif) pour associer la marque graphique du pluriel avec la classe correspondante ;

– analyse des relations qu'entretiennent les unités entre elles – la syntaxe – pour appliquer le principe de la covariation des mots.

Le phénomène de l'accord requiert donc une vigilance orthographique couteuse d'un point de vue cognitif pour l'enfant et « la graphie n'est pas normée tant que l'élève – et ce n'est pas un problème d'âge –, n'a pas la capacité de faire un choix procédural adapté. » (Jaffré)

4. TOTEREAU Corinne, THEVENIN Marie-Geneviève et FAYOL Michel, 1997, Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français in *Des orthographes et leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 147-165.

5. Plurisystème : système qui analyse le fonctionnement de la langue française, et qui met en avant le fait que coexistent deux systèmes au moins : le système phonographique (ensemble des unités sonores) dans la mesure où l'écrit note l'oral, et le système sémiographique (ensemble des unités significatives), puisque les formes graphiques notent du sens. Ces deux systèmes se croisent et s'interpénètrent. Dans ce dernier système, on distingue les morphogrammes qui transcrivent des morphèmes (porteurs d'informations grammaticales et lexicales) et les logogrammes qui transcrivent les lexèmes (signe-mots) et permettent une différenciation entre les homophones hétérographes.

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 30

2. LA RECHERCHE

2.1. Le point de départ de la recherche

La recherche que j'ai menée, dans le cadre d'un DEA[6], est partie d'une réflexion sur l'exercice de la dictée proposé dans les évaluations nationales et tout particulièrement sur la pertinence ou non de la grille d'aide à la relecture qui accompagnait cet exercice lors des évaluations de 1991, 1993, 1994, 1999 et 2000.

Après la dictée, les élèves disposaient de la grille suivante pour les « aider à relire » – cette grille n'était pas préalablement explicitée par l'enseignant aux élèves –

- *Je relis pour vérifier que je n'ai rien oublié,*
- *Je repère les sujets et les verbes et je fais les accords,*
- *Je repère les groupes de mots et je fais les accords.*

À ma connaissance, aucune étude n'a été faite pour analyser les effets de cette grille. Pourtant nombreuses sont les questions qu'elle soulève. Les élèves ont-ils utilisé cette grille ? Si non, pourquoi ? Si oui, comment ? Leur a-t-elle permis de réviser leur texte ? La révision de texte a-t-elle été efficace ? Quelles erreurs leur a-t-elle permis de rectifier ?

L'objet de cet article n'étant pas d'analyser la grille de relecture, je laisserai la parole aux enfants :

Adulte :	*Que comprends-tu quand tu lis « Je relis pour vérifier que je n'ai rien oublié » ?*
Margaux (8,4) :	*ben je comprends qu'il faut relire pour voir si j'ai pas des fautes*
Benjamine (9) :	*de relire pour voir si j'ai pas oublié une lettre / un mot*
Nathalie (8,8) :	*ils disent qu'on doit relier*
Myriam(8,5) :	*je fais un trait un petit trait*
Adulte :	*et pour la phrase « Je repère les sujets et je fais les accords » ?*
Margaux (8,4) :	*ça veut dire que je trouve le sujet et le verbe et que je les accorde / je les mets ensemble / ça veut dire par exemple que je mets le sujet avec le verbe / les mettre ensemble / faire la phrase*
Clément (8,3) :	*qu'on doit retrouver les sujets et les verbes / on les assemble / ben on met le sujet et le verbe ensemble*
Myriam (8,5) :	*je comprends qu'il est à côté de lui*
Moâd (8,8) :	*si on oublie un verbe et un sujet et ben ça sera pas une phrase*
Nathalie (8,8) :	*je les rassemble / je les mets ensemble*

Après ces commentaires quelquefois surprenants, on peut se demander si cette grille – qui se veut être une aide méthodologique – est suffisante pour rendre le savoir opératoire ?

6. *Rôle de la relecture dans la gestion de l'accord sujet-verbe chez les enfants de huit ans*. Université René Descartes Paris V – septembre 2001 – sous la direction de Danièle Manesse.

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 31

Autrement dit, ici se pose la question de la révision de texte et de son efficacité mais surtout la question de la pertinence d'une grille de relecture en tant qu'aide pour la mise en œuvre des savoirs procéduraux. Quelle grille donner à l'élève ? Ne peut-il pas la construire lui-même ou en collaboration avec ses pairs ?

2.2. La méthodologie de recherche

J'ai donc cherché à rendre compte des effets de grilles de relecture sur d'une part les types d'erreurs et d'autre part les stratégies des élèves.

La recherche a été menée auprès de deux classes de cours élémentaire deuxième année de février à juin 2001. Un double corpus a été recueilli :

– d'une part les productions graphiques – les dictées –

– d'autre part « les commentaires métagraphiques » des élèves : lors de l'entretien individuel – après la relecture individuelle – chaque élève devait justifier ses choix graphiques en ce qui concerne les désinences verbales, s'il y en avait, ou la dernière lettre en cas d'absence de désinence verbale.

Youssef (8,3) écrit :	***Le jardinier arrose les salades.***
Adulte *:*	*Pourquoi as-tu écrit « arrose » avec un E ?*
Youssef :	*parce que le jardinier il a qu'un arrosoir.*
Stéphie (8,8) écrit :	***Le lapin *remus les *oreillent.***
Adulte :	*Pourquoi as-tu écrit « remus » avec un S ?*
Stéphie :	*parce que il remue les oreilles / parce qu'il a deux oreilles.*
Ismaël (8,4) écrit *:*	***Le lapin *remu les oreilles.***
Adulte *:*	*Pourquoi as-tu écrit « remu » avec un U ?*
Ismaël :	*parce que je sais pas comment ça s'écrivait*

Afin de pouvoir mesurer les effets des grilles de relecture, les élèves étaient répartis en trois groupes :

– les élèves du groupe 1 « témoin » ne bénéficiaient d'aucune aide à la relecture ;

– ceux du groupe 2 avaient à leur disposition la grille de relecture imposée dans les évaluations nationales ;

– enfin ceux du groupe 3 disposaient d'une grille de relecture élaborée lors d'activités métalinguistiques avec les pairs et l'enseignant. Ce dispositif sera développé plus loin.

L'expérimentation a fait l'objet de six séances : l'évaluation de la relecture a pu se faire en comparant les productions de chaque groupe avant la mise en place du dispositif – grilles de relecture – (trois séances) et après sa mise en place (trois séances). Il s'agissait de comparer l'évolution des productions écrites et des stratégies des élèves selon leur groupe et non de comparer les groupes. Chaque groupe était composé de trois élèves ayant un niveau différent en orthographe. Les enseignantes des deux classes avaient participé à la

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 32

constitution des triades en répartissant les élèves selon leur niveau en orthographe : « bon », « moyen » et « faible ». Même si chaque groupe pris séparément était hétérogène, il n'y avait pas homogénéité du niveau orthographique entre les groupes. Comment chaque élève allait-il évoluer ?, c'est la question à laquelle j'ai cherché à répondre.

Chaque séance se déroulait ainsi :

- dictée
- relecture par l'adulte
- relecture individuelle par l'élève
- entretien sur leurs écrits – commentaires métagraphiques –

Chaque dictée était composée de 10 phrases (cinq phrases avec une chaine d'accord sujet-verbe non marquée à trois éléments : déterminant + nom + verbe au singulier et cinq phrases avec une chaine d'accord sujet-verbe marquée à trois éléments : déterminant + nom + verbe au pluriel. Trois cas se présentaient :

- sujet/verbe juxtaposés (ex : Les lions voient une antilope / Le jardinier arrose les salades),
- sujet/verbe inversés (ex : Dans la nuit brillent les étoiles. / Dans les fleurs butine une abeille. / Dans le jardin siffle un merle. / Sous les rochers se trouvent des crabes.) : cet accord « suppose une rétroaction et donc une anticipation qui requiert une plus grande maitrise de la convention graphique[7] ». La difficulté est encore plus grande lorsque la chaine d'accord précédant le verbe n'est pas de même nature que celle du sujet (ex. Dans les fleurs butine une abeille),
- sujet/verbe non juxtaposés (ex : Les marches du château glissent. / Le bébé des voisins pleure./ Les feuilles des arbres tombent. / Le troupeau du berger approche.) : dans ce cas, la chaine d'accord est interrompue par un « rupteur distracteur [qui] risque d'aiguiller le scripteur sur une autre chaine d'accord[8]. » (ex. Les marches du château glissent.)

Toutes les épreuves proposaient des verbes sans variation morphologique à l'oral. La méthodologie utilisée permettait de rendre compte des différentes étapes de l'écriture :

- premier jet de l'élève qui écrit sous la dictée (en bleu),
- deuxième jet : modifications éventuelles apportées par l'élève lors de la relecture par l'adulte (en vert),
- troisième jet : modifications éventuelles apportées par l'élève lors de sa relecture (en rouge) ; sans aucun outil pour tous les groupes lors

7. JAFFRÉ Jean-Pierre et BESSONNAT Daniel, 1993, Accord ou pas d'accord ? Les chaines morphologiques, *Pratiques* 77, p. 25-42.
8. JAFFRÉ Jean-Pierre et BESSONNAT Daniel, 1993, ibidem.

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 33

des trois premières séances puis pour les groupes 2, relecture avec la grille des évaluations nationales et pour les groupes 3 avec la grille élaborée lors des activités métalinguistiques.

2.3. Le dispositif mis en place dans le cadre de cette étude : les activités métalinguistiques

Le dispositif a été nourri par les travaux de Haas et Lorrot qui ont proposé des ateliers de négociation graphique (ANG) où « les élèves apprivoisent le maniement métalinguistique et s'approprient avec la médiation de l'enseignant, des modes de raisonnement linguistique. »[9]. Un court texte est dicté à un petit groupe d'enfants et les différentes graphies sont affichées. Un élève fait part de ses remarques concernant une ou plusieurs graphies d'un mot et le groupe échange ses argumentations. L'adulte a un rôle « d'animation du groupe, de soutien à la réflexion ». Ces travaux ont montré que « l'activité réflexive est possible dans l'apprentissage de l'orthographe et qu'elle permet même d'introduire les élèves à un niveau d'analyse de la langue qui n'est plus celui de la grammaire scolaire, mais qui se présente comme une analyse de type linguistique. »[10]

Dans la recherche que j'ai menée, les trois enfants de chaque groupe 3 se sont rencontrés à deux reprises : la première fois à l'issue de la séance 3 et la deuxième fois à l'issue de la séance 4. La consigne donnée était la suivante : *Je vous ai réunis pour que vous discutiez ensemble des phrases. Chacun expliquera pourquoi il a écrit le verbe ainsi et les autres donneront leur avis. On essaiera de trouver ensemble une méthode qui permette d'écrire correctement le verbe et le sujet.*

Chacun, à tour de rôle, s'est exprimé sur les phrases et a justifié ses choix graphiques. Puis, peu à peu, les élèves ont construit, avec l'aide de l'adulte, une grille donnant une procédure pour réaliser l'accord. La grille qui suit, construite par un des groupes, est donnée à titre d'exemple :

- ***Je comprends la phrase,***
- ***Je cherche le verbe,***
- ***Je cherche le sujet, c'est-à-dire le mot qui « pilote » le verbe,***
- ***Je regarde si le sujet a un déterminant au singulier (un, une, le, la, l', chaque …) ou au pluriel (les, des, plusieurs …),***
- ***Si le sujet a un déterminant au singulier alors le verbe se termine par E (pour les verbes en ER et certains verbes en IR ou RE),***
- ***Si le sujet a un déterminant au pluriel alors le verbe se termine par ENT.***

Après une première utilisation, la grille a été modifiée à la demande des élèves. Tous ont souhaité y ajouter des exemples.

9. HAAS Ghislaine et LORROT Danielle, 1996, De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe in *Repères* n° 14, p. 161-181.
10. HAAS Ghislaine et LORROT Danielle, 1996, *ibidem*.

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 34

Le dispositif mis en place peut donc se définir comme un échange entre pairs où la confrontation des stratégies prend tout son sens, où chacun a sa place, où le conflit cognitif permet de franchir une étape décisive dans la compréhension de la norme orthographique et où l'adulte a un rôle à jouer. Faire émerger les représentations des élèves qui font obstacle à l'apprentissage et les confronter avec celles de leurs pairs pour s'approprier le fonctionnement du code graphique est un des objectifs des activités métalinguistiques. Il s'agit de co-construire le savoir, de favoriser une attitude réflexive sur la langue, de s'approprier des raisonnements orthographiques et de prendre conscience à travers la confrontation avec les pairs de l'existence de stratégies différentes.

2.4. Les représentations des élèves sur la variation en nombre des verbes

Le recueil des commentaires métagraphiques des élèves est une étape importante dans la recherche si l'on veut comprendre d'une part les représentations des élèves sur la variation en nombre et d'autre part leurs stratégies..

Ex. : Arnold (8,5) écrit : ***Chez les voisins *arrivent mon père****.*
Adulte : *Pourquoi as-tu écrit [aRiv] e-n-t?*
Arnold : *parce que y a les devant « voisins » .*

Les commentaires recueillis ont fait l'objet d'une typologie qui s'appuie sur celle élaborée par le groupe LEA[11]. Je développerai plus particulièrement les quatre catégories de justifications les plus fréquentes :

- les justifications sémantiques : certaines sont liées à la connaissance du monde – ex. Youssef (8,3) écrit : ***Les enfants *regarde un film****. parce qu'y a qu'une cassette.*, d'autres liées au sémantisme « pluriel » de certains mots comme la police, le troupeau, la famille (Rémi (9) écrit : ***Le *troupeaux du berger *approches*** *parce que y a un troupeau mais ils sont plusieurs / c'est comme si par exemple y a des taureaux y a un seul troupeau de taureaux mais y a plusieurs taureaux dans le troupeau*,
- des justifications liées à un repérage sur l'axe syntagmatique : ex. Benoît (8,9) écrit : ***Le bébé des voisins *pleures****. parce que y a des et à voisins j'ai mis un – s*. En général, les élèves accordent le verbe avec le mot qui le précède ; ils appliquent le « principe d'accord par proximité »,
- des justifications s'appuyant sur l'oral et relevant de la phonologie : ex. Thibault (9,1) écrit : ***Dans les bois *cour les enfants*** *ben [kur] on entend [ku] et [r].* Ces élèves ont une stratégie phonographique centrée sur l'encodage des syllabes,

11. L'équipe LEA (Linguistique de l'écrit et acquisition) rassemble des chercheurs et enseignants-chercheurs autour d'un projet mis en place par le laboratoire HESO du CNRS et s'inscrivant dans le cadre de la linguistique génétique de l'écrit.

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 35

– des justifications morphosyntaxiques qui relèvent d'une analyse formelle de la langue : ex. Myriam écrit : ***Les enfants regardent un film*** *parce qu'il y a plusieurs enfants qui regardent le film*.

2.5. Les résultats de la recherche

La recherche a montré que :

1) le fait de donner à l'élève une grille de relecture – telle que celle proposée pour la passation des évaluations nationales – ne semble apporter aucune aide aux élèves. La grille pose un problème de compréhension et se révèle inopérante. Ces élèves n'ont pas amélioré leurs résultats et sont proches du groupe témoin qui travaillait sans aucune grille de relecture.

2) les élèves (groupe 3) qui ont bénéficié d'activités métalinguistiques avec échange entre pairs, élaboration de leur propre grille de relecture et étayage par un adulte ont nettement progressé lorsqu'il s'agit des accords sujet-verbe dans une chaine marquée (pluriel). Les échanges avec les pairs et l'adulte et l'élaboration de la grille par les élèves ont eu pour effet une diminution des erreurs dues à la confusion de classes que l'on appelle la surgénéralisation (ex : ***Les vaches *broutes***). Il en résulte que le morphogramme *–nt* est davantage appliqué sur les verbes.

3) les élèves du groupe 3 ayant élaboré leur propre grille produisent davantage de graphies normées portées par des raisonnements faisant de plus en plus appel à l'analyse syntaxique, même si certaines graphies font encore appel à l'accord de proximité. Les résultats confirment les précédentes recherches (Jaffré) : les élèves s'écartent progressivement des traitements purement sémantiques, logographiques ou phonologiques pour donner priorité à des traitements morphosyntaxiques.

Si cette recherche a permis de démontrer la non-pertinence d'une grille de relecture telle qu'elle est proposée dans les évaluations nationales, elle a surtout mis en avant que les activités métalinguistiques donnent du sens à l' apprentissage et participent à la construction du savoir orthographique. Pour que la grille de relecture soit un véritable outil méthodologique qui apporte un savoir-faire, il est indispensable qu'elle ait été construite par l'élève.

3. LES ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES PERMETTENT DE FAIRE ÉVOLUER PLUS VITE LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES SUR L'ORTHOGRAPHE

Les deux séances d'activités métalinguistiques avec les élèves des groupes 3 ont été enregistrées et retranscrites. Les corpus qui suivent en sont extraits – (M) désigne l'adulte – Les élèves viennent de participer à l'épreuve de la dictée et ils sont réunis pour confronter les marques graphiques appliquées aux verbes et donner la justification de leurs graphies.

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 36

Ces corpus témoignent de l'évolution des représentations des élèves et du rôle que jouent ces activités métalinguistiques en donnant la parole aux élèves. Toutefois, le processus d'apprentissage ne se faisant pas de façon linéaire, il subsiste encore des « tensions ». Le premier extrait choisi met en évidence la difficulté qu'ont les élèves à « dépasser » leurs premières conceptions. Les trois autres montrent comment les élèves vont, dans le cadre des échanges avec leurs pairs et l'adulte, réussir à les « dépasser ».

3.1. La prégnance du repérage sur l'axe syntagmatique ou un exemple de résolution non aboutie

Ce corpus suivant est extrait du premier échange entre Kateline (8,3), Benoît (8,9), Thibault (9,1) et l'adulte (M). Il se situe à l'issue de la séance 3.

1. M : *dans les prés broutent les vaches / j'aimerais que chacun dise comment il a écrit [brut] / Benoît comment as-tu écrit [brut]*
2. Benoît : *avec un E mais je me suis trompé*
3. Benoît : *ben c'est au pluriel*
4. Benoît : *ben « les » et « prés »*
5. M : *toi Thibault tu as écrit [brut] ES pourquoi ?*
6. Thibault : *parce c'est au pluriel les prés*
7. Benoît : *oui mais [brut] c'est un verbe*
8. Kateline : *à chaque fois à la fin des verbes quand on met au pluriel c'est ENT*
9. Kateline : *euh bah // parce que y a que les vaches qui broutent*
10. Benoît : *[brut] c'est un verbe et c'est ce qui est devant qui compte / pas ce qui est derrière*
11. M : *Benoît dit c'est ce qui est devant qui compte / pas ce qui est derrière / c'est-à-dire que lui / il tient compte de « les prés » et non pas comme dit Kateline de « les vaches » / Kateline elle dit que ce sont les vaches qui broutent / et Benoît / lui / dit non on regarde ce qui est devant le verbe on regarde pas ce qui est derrière / qu'en pensez-vous ?*
12. Thibault : *c'est une bonne idée*
13. Benoît : *[brut] c'est un verbe*
14. Benoît : *parce que vu que c'est un verbe / ben on dit je broute / tu broutes/ etc mais sinon on peut pas / par exemple à les vaches on peut pas dire je vache / tu vaches*
15. M : *Kateline tu écrirais aussi ENT à [brut]*
16. Kateline : *non*
17. Kateline : *parce qu'il y a des règles*
18. Benoît : *[brut] ça va avec les prés*
19. M : *est-ce que la règle c'est de dire moi j'écris [brut] avec ENT parce qu'il y a un mot devant qui est au pluriel ou est-ce que je dis comme Kateline / non [brut] ça va avec vaches ? quelle est la règle ?*
20. Benoît : *parce qu'elle a dit / c'est les vaches qui broutent*
21. M : *oui il y a une règle pour écrire le verbe c'est que l'on cherche avec quel mot va le verbe et ce n'est pas forcément le mot qui est devant / on se pose la question de savoir*

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 37

22. Thibault : *qui est-ce qui ?*
23. M : *qui broutent ?*
24. Thibaut : *c'est les vaches*
25. M : *oui et même si le mot vaches est derrière le verbe / si on dit les vaches broutent dans les prés on écrira [brut] de la même façon que si on dit / dans les prés broutent les vaches / que le mot vaches soit devant le verbe ou derrière le verbe ne change rien / [brut] s'écrira toujours pareil avec les vaches bien entendu / donc Benoît tu avais bien écrit [brut] mais ton explication était fausse*
26. Benoît : *oui mais les vaches c'est au pluriel*
27. M : *oui mais ton explication était fausse / [brut] ENT c'est pas parce qu'il y a les prés devant c'est parce que ce sont les vaches qui broutent et les vaches c'est au pluriel / et quand un nom est au pluriel le verbe s'écrit ENT*

Dans cet extrait, Benoît a pour stratégie le repérage sur l'axe syntagmatique . Pour cet enfant, il ne doit pas y avoir de rupture dans la phrase. La règle « *le verbe s'accorde avec le sujet* » ne semble pas faire sens pour lui car il prolonge, quoi qu'il arrive, la marque précédemment appliquée et l'exprime clairement *c'est ce qui est devant qui compte pas ce qui est derrière* (ligne 10). Il a cependant un savoir linguistique : il reconnait le verbe et il connait la marque graphique d'un verbe « *ent* ». Pendant cet échange, Benoît restera sur *sa* représentation de la variation en nombre des verbes.

3.2. De la prégnance du sémantisme « pluriel » de noms tels que « police », « famille », vers une analyse formelle

Le corpus suivant est extrait du premier échange entre Kévin (8,2), Rémi (9), Alizée (8,8) et l'adulte. Il se situe à l'issue de la séance 3.

(…)

1. M : *phrase suivante Kévin*
2. Kévin : *la police arrête les voleurs / le sujet c'est les / c'est la police / c'est les policiers qui arrêtent les voleurs*
3. Rémi : *c'est quoi le verbe ?*
4. Kévin : *le verbe c'est arrête*
5. M : *bonne intervention de Rémi*
6. Kévin : *comme la police / dans la police y a plusieurs même si c'est pas au pluriel y a pas marqué les polices mais dans la police y a plusieurs policiers*
7. M : *oui et alors ?*
8. Kévin : *alors arrête on met ENT parce que dans la police y a pas qu'une personne / si par exemple dans une famille y a pas qu'une personne / y en a plusieurs dans une famille / là c'est pareil*
9. Alizée : *oui y a ta mère ton père*
10. M : *je répète ce que vient de dire Kévin / dans la police il y a plusieurs policiers donc j'écris arrête ENT*

    / qu'est ce que vous pensez de sa remarque ?

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 38

11. Alizée et Rémi : *très bien*
12. M : *vous pensez que c'est bien /// quel est le sujet de la phrase ?*
13. Tous : *la police*
14. Alizée : *c'est la police qui arrête les voleurs*
15. Kévin : *qui est-ce qui arrête les voleurs c'est la police*
16. M : *oui c'est la police / alors c'est au singulier ou au pluriel*
17. Rémi : *la police c'est singulier / parce que c'est la*
18. Alizée : *non c'est au pluriel*
19. Rémi : *ben non parce que c'est la police / y en a qu'une seule de police / y a pas les polices*
20. Alizée : *c'est au pluriel parce que c'est les deux policiers*
21. Rémi : *comment tu peux le savoir parce que y a pas des*
22. Alizée : *c'est comme la famille c'est toute la famille de l'élève qui arrive*
23. Rémi : *oui mais famille c'est pas pareil*
24. Alizée et Kévin : *si c'est pareil*
25. Kévin : *va pas y avoir qu'un seul policier*
26. M : *si on voulait dire qu'ils étaient plusieurs comment on aurait dit ?*
27. Alizée : *ben les policiers*
28. Rémi : *ou des*
29. M : *et là qu'est-ce qui est écrit ?*
30. Tous : *la police*
31. M : *Rémi qu'est-ce que tu penses ?*
32. Rémi : *ben moi je dis que c'est au singulier*
33. Kévin : *non c'est au pluriel*
34. M : *et bien je vais vous dire c'est Rémi qui a raison et je vais vous expliquer pourquoi / je suis d'accord avec vous / quand on dit la police ça représente plusieurs personnes / seulement en français quand on veut écrire correctement les mots à quoi on fait attention /// au déterminant*
35. Kévin : *sauf que des fois par exemple le troupeau de moutons approche*[12] *là y a ENT*
36. M : *et bien non justement / la police effectivement c'est un groupe de personnes / dans la police on voit plusieurs policiers mais quand on écrit on ne fait pas attention à ce que représente la police / je fais attention à ce qui est écrit / et il y a écrit la et la c'est singulier même si c'est plusieurs policiers car c'est écrit la donc comme c'est écrit la police « arrête » finit par E et l'autre fois Kévin lorsque tu as dit le troupeau de moutons approche comment fallait-il écrire approche à la fin ?*
37. Alizée : *E*

12. Phrase dictée lors d'une séance précédente : « Le troupeau du berger approche. »

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 39

38.	M :	*E parce que même s'il y a plein plein d'animaux dans le troupeau / évidemment dans un troupeau y a plusieurs bêtes sinon c'est pas un troupeau / mais c'est marqué le troupeau*
39.	Kévin :	*ah oui sinon ça serait les troupeaux*
40.	Rémi :	*faut pas imaginer*
41.	Kévin :	*en fait c'est un policier / c'est pas les policiers c'est la police*
42.	M :	*oui et là c'est un déterminant singulier*
(…)		
43.	M :	*Alizée phrase suivante*
44.	Alizée :	*la famille de l'élève arrive / alors le verbe c'est arrive / le sujet c'est la famille qui arrive / et la famille je mets un S parce que c'est toute la famille qui arrive*
45.	Rémi :	*très bien*
46.	Kévin :	*non*
47.	M :	*alors Rémi tu penses qu'elle a raison / à famille faut mettre un S ?*
48.	Rémi :	*ben oui parce que dans la famille s'il y a qu'une personne c'est pas une famille / si y en a plusieurs c'est une famille*
49.	Kévin :	*on non*
50.	M :	*Kévin à toi la parole c'est intéressant votre discussion*
51.	Kévin :	*tu viens juste de le dire / avant à la police / alors à la famille c'est exactement pareil*
52.	Rémi :	*oui je me disais un peu ça aussi*
53.	M :	*la famille vous avez raison / on imagine le père la mère les enfants*
54.	Rémi :	*mais faut pas imaginer / faut voir la réalité*
55.	Kévin :	*oui mais là on parle de la famille là pas des personnes de la famille*
56.	M :	*voilà exactement c'est la famille/ et c'est au singulier même s'ils sont plusieurs dans la famille / c'est comme la police / c'est comme le troupeau / on regarde le déterminant / le déterminant c'est la / comment on va écrire arrive alors ? Alizée continue*
57.	Alizée :	*eh ben ENT*
58.	M :	*la famille arrive ENT ? / pourquoi ENT ?*
59.	Alizée :	*parce que c'est / non E tout seul parce que c'est que la famille qui arrive*

Ce corpus nous renseigne sur la manière dont les premières représentations peuvent faire obstacle à l'acquisition d'une orthographe normée et qu'il est important qu'elles soient verbalisées. Ici, il s'agit de la prégnance du sémantisme « pluriel » du nom « police ». Kévin connait la différence entre le singulier et le pluriel mais là, il ne peut se résoudre à voir dans « la police » un nom singulier. Son intervention, ligne 6, est représentative de ce conflit , le sémantisme l'emporte : *comme la police / dans la police y a plusieurs même si c'est pas au pluriel y a pas marqué les polices mais dans la police y a plusieurs policiers* ; puis ligne 33 *non c'est au pluriel*. L'explication d'ordre purement sémantique de Kévin est loin du savoir orthographique. L'échange lignes 17 à 25 entre les trois enfants est très riche : Rémi donne une explication linguistique en s'appuyant sur le déterminant « la » : *la police c'est singulier / parce que c'est la*. Pour lui, la

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 40

valeur sémantique n'est pas confondue avec le nombre du nom collectif (la police). Il utilise la substitution *y a pas les polices*. L'intervention de Rémi entraine alors une véritable réflexion sur la langue et Alizée fait le lien avec le mot « famille » (ligne 22). La ligne 35 est révélatrice du conflit cognitif : l'adulte vient de donner une procédure ; Kévin prend la parole et montre que ses premières représentations sont encore présentes *sauf que des fois par exemple le troupeau de moutons approche là y a ENT*. Il s'appuie, comme Alizée, sur un exemple tiré d'une séance précédente.

Dans la deuxième partie de ce corpus, les rôles semblent s'inverser. Cette fois, c'est Rémi qui est déstabilisé par le sémantisme « pluriel » du mot « famille » quand il dit (ligne 48) *ben oui parce que dans la famille s'il y a qu'une personne c'est pas une famille / si y en a plusieurs c'est une famille* alors que Kévin le reprend en répliquant *tu viens juste de le dire / avant à la police /alors à la famille c'est exactement pareil*. Rémi est sensible à la remarque de son camarade qui l'amène à revenir sur son raisonnement*oui je me disais un peu ça aussi*. Rémi se trouve alors dans une situation de conflit à partir du moment où il prend conscience des oppositions. Quand il dit (ligne 54), *mais faut pas imaginer / faut voir la réalité*, il semble rejeter sa première représentation qui jusque là faisait obstacle à l'apprentissage de la norme, il parle ensuite de réalité : on peut d'ailleurs s'autoriser à penser qu'il s'agit pour lui de la *réalité* linguistique, c'est-à-dire la norme.

3.3. De la prégnance des justifications relevant du rapport phonie-graphie vers une analyse formelle

Le corpus suivant est extrait du premier échange entre Stéphie (8,8), Ismaël (8,4), Arnold (8,5) et l'adulte (M). Il se situe à l'issue de la séance 3.

1. M : */ phrase numéro 3 / les lions voient une antilope / Arnold tu as écrit [vwa] v-o-i / Stéphie v-o-i-t-s et Ismaël v-o-i-x / je vous écoute*
2. Stéphie : *moi j'ai mis v-o-i-t avec un S [vwa] normal et après avec un S parce que y a beaucoup de lions qui voient une antilope*
3. M : *qu'en pensez-vous ? avec ce qu'on a dit juste avant que pensez-vous de ce que vous avez fait ?*
4. Arnold : *je suis plus d'accord*
5. M : *qu'est-ce que tu voudrais mettre ?*
6. Arnold : *X*
7. M : *alors on réfléchit bien /est-ce que ça pourrait être un X ?*
8. Ismaël : *je crois pas/ parce que v-o-i-x c'est quand tu votes*
9. M : *ah les voix quand on vote / oui / c'est un nom tu as raison / on donne des voix / ou j'entends des voix / et là c'est quoi [vwa] ?*
10. Stéphie : *c'est un verbe*
11. M : *c'est le verbe voir / qu'est-ce qu'on cherche après ?*
12. Stéphie : *le sujet*
13. M : *quel est le sujet ?*
14. Ismaël : *antilope*

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 41

15. Stéphie : *non les lions*
16. M : *alors lions ou antilope ?*
17. Tous : *lions*
18. M : *pourquoi ?*
19. Arnold : *parce c'est les lions qui voient une antilope*
20. M : *qu'est-ce qu'on se pose comme question après ?*
21. Stéphie : *on dit qui y en a beaucoup*
22. M : *oui est-ce que c'est au singulier ou au pluriel ?*
23. Arnold : *c'est pluriel*
24. Stéphie : *on met un S à [vwa]*
25. M : *est-ce qu'on met un S à un verbe ?*
26. Ismaël et Stéphie : *non*
27. M : *comment faut-il l'écrire ?*
28. Arnold : *ENT*
29. M : *exactement / donc il aurait fallu écrire v-o-i-e-n-t*
30. Arnold : *on l'entend pas*
31. M : *effectivement tu as raison / si je dis le lion voit / je vais écrire [vwa] v-o-i-t et quand je dis les lions voient / j'entends [vwa] aussi / c'est ça le piège*

La stratégie d'Arnold repose sur la correspondance phonie-graphie. Il semble prendre conscience que la marque graphique du pluriel ne s'entend pas (ligne 30) ; sa stratégie initiale est donc un obstacle à l'application de la norme. Au fur et à mesure de l'entretien, il a une attitude réflexive sur la langue : ligne 4 *je ne suis plus d'accord*. Cette capacité à réviser peut être considérée comme une manifestation de l'acquisition. Dans cet échange, l'interaction entre les élèves et l'hétérogénéité des justifications permettent à chacun de construire son savoir orthographique.

3.4. De la prégnance de l'expérience liée à la connaissance du monde vers une analyse formelle

Le corpus suivant est extrait du deuxième échange entre Youssef (8,3), Adam (8,7), Mariam (8,5) et l'adulte (M). Il se situe à l'issue de la séance 4.

1. Adam : *le lapin mange des carottes / moi j'ai mis ENT*
2. M : *pourquoi ?*
3. Adam : *parce que le lapin il mange plusieurs carottes*
4. M : *qu'en penses-tu Youssef ?*

silence

5. M : *qu'est-ce que tu as mis toi ?*
6. Youssef : *E*
7. M : *pourquoi ?*
8. Youssef : *parce que y a qu'un lapin*

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 42

9. Adam : *oui mais il mange plusieurs carottes le lapin / i mange pas qu'une pendant la journée*
10. Mariam : *oui mais y a que lui qui mange*
11. Adam : *ah oui mais / ah non parce que moi y a plusieurs carottes*
12. Mariam : *si on aurait dit les lapins mangent*
13. M : *si on avait dit les lapins mangent des carottes / Mariam nous dit qu'on aurait écrit mangent ENT mais Adam dit que on écrit mangent ENT parce que le lapin mange plusieurs carottes*
14. Adam : *ben oui il va pas en manger une pendant la journée il en mange plusieurs*
15. M : *alors qui a raison ? comment on peut savoir qui a raison ?*
16. Adam : *le lapin il mange plusieurs carottes / il n'en mange pas qu'une dans la journée*
17. M : *de quoi pourrait-on s'aider pour voir qui a raison ?*
18. Adam : *du pilote*
19. M : *alors on y va*
20. Adam : *c'est qui qui mange des carottes ?*
21. Mariam : *et ben c'est le lapin / c'est pas les carottes qui mangent le lapin*
22. M : *oui donc qui pilote le verbe ?*
23. Mariam : *c'est le lapin*
24. M : *donc / continue Adam et aide-toi de la grille*
25. Adam : *c'est eux qui ont raison parce que le lapin il mange / parce que c'est le lapin qui mange des carottes*

La justification d'Adam nous montre comment la prégnance du sémantisme lié à la connaissance du monde peut faire obstacle à l'apprentissage de l'accord sujet-verbe. La procédure sémantique prend appui sur des références propres à l'élève, elle réfère à l'expérience qu'Adam a du monde. C'est son expérience qui détermine la graphie et il a du mal à s'en détacher. Il est sensible au conflit cognitif et l'échange avec ses pairs aboutit à une validation : *c'est eux qui ont raison parce que c'est le lapin qui mange des carottes.*

L'interaction entre pairs est un lieu privilégié de développement cognitif essentiellement lorsqu'il y a conflit entre les points de vues des enfants et lorsque ces derniers prennent conscience d'une réponse autre que la leur.

4. L'ÉVOLUTION DES STRATÉGIES DES ÉLÈVES : UN GRAND PAS VERS L'APPROPRIATION DU FONCTIONNEMENT DU CODE ORTHOGRAPHIQUE

Les mêmes phrases ont été dictées lors de la première et de la dernière séances, ce qui a permis de mesurer l'évolution des graphies normées et des stratégies de chaque élève des groupes ayant participé aux ateliers métalinguistiques.

Le tableau ci-après présente les justifications données par les élèves pour les graphies normées.

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 43

Il ressort très nettement de ce tableau que tous les élèves de l'échantillon ont progressé et commencent à s'approprier l'analyse formelle de la langue. Même si toutes les graphies ne sont pas correctes, le raisonnement tenu par les élèves est de plus en plus de type morphosyntaxique, comme en témoignent les exemples qui suivent.

Le premier exemple présente le cas des deux élèves qui ont donné le moins de justifications de type morphosyntaxique et le second, le cas des trois élèves ayant le plus progressé.

	Justifications sémantiques		**Justifications phonologiques**		**Repérage syntagmatique**		**Justification morphosyntaxique**		**Autres***		**Nombre de graphies normées sur 10.**	
	1re séance	Dernière séance	1re séance	Dernière séance	1re séance	Dernière séance	1re séance	Dernière séance	1re séance	Dernière séance	1re séance	Dernière séance
Alizée			1	**0**	1		3	**9**	1		5	**9**
Kévin							9	**10**			10	**10**
Rémi					3		0	**7**	3		3	**7**
Benoît					1	**4**	1	**3**			4	**7**
Kateline							3	**9**			4	**9**
Thibault			5	**4**	2		0	**2**			5	**6**
Arnold								**8**	2		4	**8**
Ismaël			1				2	**9**	2		5	**9**
Stéphie	1		3		2			**10**			4	**10**
Adam							3	**7**			5	**7**
Mariam							9	**9**			9	**9**
Youssef	1				9		3	**6**	2		6	**6**
Total	2	**0**	10	**4**		**4**	33	**89**	10	**0**	64	**97**

* Dans cette rubrique « autres », on trouve :
– l'absence de justifications
– la mémorisation visuelle ou procédure « logographique » c'est-à-dire « toute formulation qui recourt à une procédure visuelle, à la mémorisation ou à l'usage des formes graphiques spécifiques[13] » – ex : Arnold écrit « Le jardinier arrose salades. « parce que ce mot je l'ai déjà vu mais je me souviens plus s'il y avait (…) »

4.1. L'exemple de Thibault et de Benoît

Thibault (9,1) et Benoît (8,9) sont ceux qui donnent le moins de justifications de type morphosyntaxique. Ils semblent avoir des difficultés à faire le « deuil » de leurs premières représentations

Lors de la séance 1, les justifications de Thibault reposent à 100 % sur un critère phonologique. Le morphogramme *–nt* n'est jamais appliqué au verbe. Par exemple, Thibault écrit : ***Dans la forêt *fui les enfants*.** en donnant comme justification *on entend [fy] et pis [/i]*. Il ne donne aucune explication morphosyn-

13. ROS DUPONT (M.), 1998, Les explications métagraphiques, une fenêtre ouverte sur l'acquisition de l'écrit, L'orthographe – Regards croisés sur son acquisition, *Liaisons HESO*, n° 29-30, p. 30.

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 44

taxique pendant les deux premières séances. Lors de la dernière séance, les justifications de Thibault sont encore à 50 % des justifications phonologiques, trois graphies sont justifiées par un repérage sur l'axe syntagmatique et deux graphies sur dix – les deux seules graphies normées – sont appuyées par un raisonnement morphosyntaxique.

Thibault écrit : ***Les enfants regardent un film.*** *parce que on peut faire c'est qui / c'est les enfants qui regardent un film et si le sujet est au pluriel alors le verbe se finit par ENT.*

Lors des deux premières séances, les justifications de Benoît reposent sur le repérage sur l'axe syntagmatique : il continue la chaine d'accord avec le mot qui se trouve devant le verbe. L'atelier métalinguistique avec ses pairs lui a permis de s'en écarter puisqu'il a donné lors de la première séance avec la grille, des justifications entièrement basées sur un raisonnement morphosyntaxique. Toutefois, lors de la dernière séance, le repérage sur l'axe syntagmatique vient encore faire obstacle pour quatre phrases à l'analyse formelle de la langue.

Il écrit : ***Dans la ville arrive le cirque*** en justifiant *parce que c'est dans la ville qui arrive le cirque / y a qu'une seule ville / y en n'a pas plusieurs / le cirque c'est le complément donc [ariv] dans la ville c'est au singulier [ariv] ça va être au singulier parce que c'est le verbe / ça va avec dans la ville.* Il s'agit là d'une pseudo-réussite c'est-à-dire une graphie correcte portée par un raisonnement faux.

Les représentations erronées de Thibault et Benoît font encore obstacle à la mise en œuvre d'une orthographe normée. Toutefois, les activités métalinguistiques leur ont permis une prise de conscience de réponses autres que la leur. Il leur faudra encore du temps pour dépasser totalement leurs premières représentations mais on peut considérer qu'ils sont sur la bonne voie. « L'acquisition morphologique ne se réalise ni seule ni de façon linéaire mais, au contraire, coexiste avec les autres procédures et résulte de leurs interactions »[14].

4.2. L'exemple de Rémi, Arnold et Stéphie

Lors de la première séance, aucune graphie normée n'est justifiée par une procédure morphosyntaxique. Par contre, lors de la dernière séance, toutes les graphies normées sont réalisées à partir de ce type de raisonnement ; le score est de 7/10 pour Rémi, 8/10 pour Arnold et 10/10 pour Stéphie.

Au fur et à mesure des séances, ces élèves se sont appropriés le fonctionnement du code orthographique même si parfois ils y font encore un écart :

Séance 6, Rémi écrit : ***Le troupeau du berger *approchent.*** *parce que c'est le troupeau / alors pourquoi ENT si c'est le troupeau ? / parce que y a*

13. ROS DUPONT (M.), 1998, *ibidem*, p. 53

02/Tallet *SP* 5/07/04 11:19 Page 45

qu'un seul troupeau / et on met ENT quand il y en a qu'un seul ? / oui / ah mince c'est E parce que y a qu'un seul troupeau. »

Arnold écrit *:* ***Chez les voisins *arrivent mon père.*** *parce que // parce que le sujet c'est voisins et c'est au pluriel / ah non je me suis trompé / c'est « père » le sujet* ou encore *Le bébé des voisins *pleur. parce que ça s'écrit comme ça*

Adulte : *il n'y a pas d'autres raisons ?*

Arnold : *si parce que c'est le verbe / il faut un – e*

Adulte : *oui, pourquoi ?*

Arnold : *parce que c'est le bébé des voisins qui pleure*

5. POUR CONCLURE

L'évolution de l'acquisition du fonctionnement du code orthographique – l'accord sujet-verbe– est perceptible à travers cette étude. Il est indéniable que le dispositif proposé a permis aux élèves de développer leurs capacités métalinguistiques et de prendre conscience que la norme ne s'attache pas seulement au sémantisme mais aussi au syntaxique, même si des représentations erronées subsistent encore. Les échanges entre élèves, l'étayage de l'enseignant provoquent et rendent familières des pratiques qui sollicitent le raisonnement. Les élèves acquièrent rapidement des habiletés orthographiques. Les activités métalinguistiques sont, pour l'enseignant, un outil précieux pour comprendre le rapport que les élèves entretiennent avec l'analyse de la langue.

J'espère que les enseignants auront pu trouver , à travers cet exemple appliqué au code graphique, des pistes de réflexion pour mettre en œuvre dans leur classe « l'observation réfléchie de la langue » telle qu'elle est préconisée par les nouveaux programmes.

BIBLIOGRAPHIE

ARIAUX-MARIAUX (I.), 1985, Choix orthographiques de dysorthogaphiques, *Pratiques*, n° 46.

CATACH (N.), 1995, *L'orthographe française*, Paris, Nathan, 328 p.

DUCARD (D.), HONVAULT (R.), JAFFRÉ (J.-P.), 1995, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 304 p.

FAYOL (M.), GOT (C.), 1991, Automatisme et contrôle dans la production écrite/les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte, *L'année psychologique,* Paris, PUF, n° 2 juin, p. 187-205.

GUYON (O.), 1996, *Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5e : les morphogrammes grammaticaux S et NT*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Toulouse Le Mirail.

HAAS (G.), LORROT (D.), 1996, De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe, *Repères* n° 14, p. 161-181.

02/Tallet *SP* 5/07/04 15:21 Page 46

JAFFRÉ (J.-P), 1998, Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit, Approches génétiques et productions graphiques, *Activités métalangagières et enseignement du français*, Suisse, Peter Lang, p. 47-62.

ROS DUPONT (M.), 1998, Les explications métagraphiques, une fenêtre ouverte sur l'acquisition de l'écrit, L'orthographe – Regards croisés sur son acquisition, *Liaisons HESO*, n° 29-30, p. 42, p. 11-60.

L'ORTHOGRAPHE : UNE CLÉ POUR L'OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE ?

Danièle COGIS, IUFM de Paris, Léaple – UMR 8606
et Catherine BRISSAUD, IUFM de Grenoble, Lidilem

Résumé : Cet article se propose de montrer comment l'orthographe peut remplir un rôle irremplaçable pour l'observation réfléchie de la langue. Partant de l'écart entre le discours institutionnel et les capacités réelles des élèves, on montrera de quels repères on dispose aujourd'hui pour comprendre comment se construit le sujet, une des notions considérées comme les plus élémentaires de la grammaire. La relation sujet / verbe sera ensuite reprise pour illustrer comment « la dictée du jour », un dispositif didactique orthographique inspiré des ateliers de négociation graphique, permet de travailler en CM2 à partir des conceptions, plus ou moins conformes à la norme, des élèves et de la confrontation à la formulation des autres. À l'issue de cette présentation, seront esquissés de nouveaux rapports entre orthographe et grammaire.

Depuis près d'une dizaine d'années, des recherches qualitatives dans la lignée des travaux d'Emilia Ferreiro (1988), ont permis de mettre au jour la façon dont les élèves appréhendent le fonctionnement de leur langue écrite à travers le filtre que constitue l'orthographe (Bousquet et al., 1999 ; Cogis, 1999), tandis que des recherches expérimentales ont mis en évidence, notamment sur la notion de verbe, que l'inégale maitrise de l'orthographe s'explique par une compréhension encore fragile des fonctionnements syntaxiques (Brissaud, 1998 ; Brissaud, 1999). Ces recherches révèlent le caractère systématique des conceptions des élèves qui sont en rapport étroit avec les données linguistiques qu'ils découvrent, d'une part, et leurs capacités cognitives à un moment de leur développement, d'autre part. Il y a ainsi convergence entre les résultats apportés par une méthodologie fondée sur des entretiens métagraphiques (Jaffré, 1995) et ceux tirés de recherches expérimentales (Brissaud, Cogis, 2002).

Au-delà de cette première convergence, il en est une autre : certaines approches didactiques plus ou moins récentes, et dont il sera question plus loin, permettent à ces mêmes conceptions mises au jour par les recherches de se manifester en classe, condition nécessaire pour aider les élèves à surmonter les obstacles qu'elles peuvent constituer.

Ces approches apparaissent être aussi des outils intéressants pour travailler les notions grammaticales au cœur du nouveau programme du cycle 3 de

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 48

l'école[1], à savoir le nom, le verbe et les éléments qui s'y rattachent, dans une perspective vygotskienne qui fait appel à l'activité propre de l'élève en interaction avec ses pairs et en étayage avec l'adulte (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1983).

Les travaux récents sur l'acquisition de l'orthographe et sur sa didactique peuvent ainsi apporter des éléments de réponse aux interrogations concernant les pratiques à mettre en œuvre dans ce que le nouveau programme appelle *l'observation réfléchie de la langue*, tout en introduisant des perspectives assez nouvelles.

Cet article se propose de montrer comment l'orthographe peut remplir un rôle et même un rôle irremplaçable. Partant de l'écart entre le discours institutionnel et les capacités réelles des élèves, on montrera de quels repères on dispose aujourd'hui pour comprendre comment se construit le sujet, une des notions considérées comme les plus élémentaires de la grammaire. La relation sujet / verbe sera ensuite reprise pour illustrer comment un dispositif didactique orthographique permet de travailler en CM2 dans ce nouveau cadre de l'observation réfléchie de la langue. À l'issue de cette présentation, on s'interrogera sur les nouveaux rapports entre orthographe et grammaire que cet exemple aura permis d'esquisser.

1. À LA RECHERCHE DES NOTIONS ÉLÉMENTAIRES : L'EXEMPLE DU SUJET

En français, le verbe s'accorde avec son sujet. Cet accord est par conséquent crucial pour écrire correctement, puisque la plupart des phrases écrites mettent en jeu une relation sujet / verbe. Les élèves y sont donc confrontés très tôt. Cette relation leur est-elle accessible pour autant ? C'est à partir des productions orthographiques et des raisonnements métalinguistiques d'élèves âgés de 6 à 14 ans qu'on suivra la construction de cet accord et qu'on tentera de répondre à cette question.

1.1. Le discours institutionnel et la réalité des faits

À la question posée de l'accessibilité de l'accord du verbe, l'institution répond par l'affirmative en considérant l'accord sujet / verbe comme suffisamment simple :

- pour faire partie des objectifs du cycle des apprentissages fondamentaux dans les programmes anciens ou nouveaux[2] ;
- pour être évalué dans les évaluations nationales dès le début du CE2.

1. Programmes de l'école primaire *B.O*. Cycle des apprentissages fondamentaux février 2002, Hors-série 1.
2. *B.O*., 2002., 47 : « L'objectif du cycle des apprentissages fondamentaux est de conduire tous les élèves à une orthographe phonétique sûre, *à la capacité de marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans toutes les situations régulières*, au contrôle des accords de genre et de nombre dans le groupe nominal (dans la proximité du déterminant) ». C'est nous qui soulignons, comme dans les citations suivantes.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 49

1.1.1. Les faits

Or, le ministère fournit lui-même la preuve, grâce aux résultats statistiques des évaluations nationales, que la relation sujet / verbe est inaccessible à cet âge : par exemple, un nombre infime d'élèves à l'issue du cycle 2 parvient à accorder le verbe au sujet dans *Les roses jaunes parfument le salon*, à savoir 6,3 %[3].

C'est peu, certes, mais ce résultat ne dit rien d'autre que l'impossibilité de cet accord à l'issue des deux années de ce qu'on appelait naguère *l'apprentissage de la lecture*. Or, un bilan désolé met l'accent sur un niveau *général* en orthographe « préoccupant »[4], et, comme l'exercice continue à être proposé d'année en année, malgré des conclusions similaires, on accrédite l'idée que les résultats pourraient être autres que ce qu'ils sont.

Les « compétences exigées » en cycle 2 ne peuvent alors qu'être de nouveau inscrites au tableau des compétences visées en fin de cycle 3, ce qui est bien le signe de l'inadéquation des attentes pour le cycle 2. Ces attentes sont-elles pour autant plus appropriées pour la fin du cycle 3 ? Les résultats des évaluations nationales prouvent que non, puisque seuls 45,7 % des élèves de 6e produisent la marque *-nt* dans le même *parfument*[5]. Quand un objectif n'est atteint que par moins de la moitié d'une population, il faut s'interroger sur sa pertinence. Pourtant, les commentaires ne vont pas dans ce sens ; bien au contraire, c'est l'absence de réflexion des élèves qui est dénoncée :

« On notera le *faible* résultat (45 % de réussite) à l'item 81 qui évalue l'accord du verbe avec le sujet, et en particulier *l'absence de réflexion* de plus d'un quart des élèves (code 8 de cet item), qui *se contentent* de transcrire la forme verbale *sans s'interroger sur* les marques écrites du pluriel du verbe »[6].

L'idée sous-jacente à ces commentaires incantatoires et dévalorisants est que l'accord sujet / verbe est simple : après tout, il ne s'agit que d'« écrire sous la dictée *une phrase simple* comportant des accords de pluriel (nom et adjectif, sujet et verbe) ». Or, puisque les élèves, à l'entrée du collège, y parviennent si peu, *alors que*, justement, la phrase est simple, c'est que l'on confond le simple des savants et celui des apprentis : *-nt* est en réalité la trace en surface d'une procédure complexe. Il ne suffit pas, en effet, de proposer une activité à des élèves de 8 ou 10 ans pour en faire une activité simple. Ne serait-il pas temps de s'interroger sur les processus cognitifs et de penser les programmes en fonction des capacités réelles et non rêvées des élèves[7] ?

---

3. MEN-DPD (1999), Évaluations CE2-sixième. Repères nationaux septembre 1998, *Les dossiers* 111, 55-57. Seul le pluriel est pris en compte dans tous les résultats.
4. *Ibid.*, 12.
5. MEN-DPD (2002), Évaluations CE2-sixième. Repères nationaux septembre 2001, *Les dossier,* 128, 210.
6. *Ibid.*, 211.
7. Décalage ancien : l'étude de Chervel et Manesse (1989) apporte la preuve de la difficulté que présente le verbe … en 1873, pour des enfants plus âgés ; difficulté encore relevée par Binet et ses collaborateurs au début du XXe siècle (Simon, 1927).

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 50

1.1.2. Une progression manifeste

Les évaluations nationales sont dans cette perspective un outil précieux, puisqu'elles permettent de débusquer des idées reçues qui n'ont rien à faire dans l'enseignement.

Par exemple, si on peut s'étonner de certains résultats, voire les juger très faibles, on y trouve aussi la preuve que les élèves progressent dans leurs connaissances orthographiques, notamment dans l'accord sujet / verbe. En effet, les élèves de 6e cités plus haut, qui sont 45,7% à écrire *parfument* dans *Les roses jaunes parfument le salon* (voir tableau 1) appartiennent à la même génération que les élèves qui n'étaient que 6,3% à le faire en CE2 : le cycle 3 a donc permis de multiplier le pourcentage de graphies normées par un coefficient supérieur à 7 ; dans le même temps, le nombre d'élèves qui écrivaient *parfume* est tombé de 65 à 26,3 %, ce qui est une évolution considérable.

Tableau 1 : évolution des pourcentages de réussite et des principales formes erronées

	1998	1999	2000	2001
	CE2	CM1	CM2	6e
parfume	65,0			26,3
parfument	6,3			45,7
parfumes	8,3			17,1

Mais ce qu'on découvre aussi dans ces résultats, c'est que la norme n'advient pas d'un seul coup : elle passe, pour un certain nombre d'élèves, par une forme provisoire, à savoir *parfumes*, porteuse de la marque nominale de pluriel, apprise plus tôt, dont le nombre augmente durant le cycle 3 (de 8,3 à 17,1 %). On constate alors que, d'une part, en CE2, les élèves sont déjà près de 15 % à concevoir la nécessité du pluriel sur le verbe plutôt que rien ; d'autre part, au début de la 6e, ils sont près de 63 % à penser à marquer le pluriel. La progression n'est sans doute pas linéaire et en tout cas pas conforme à l'idée du « J'enseigne, ils appliquent », et du « Ils manquent de réflexion » que le MEN propage, en dépit des résultats dont il dispose.

L'image du développement de l'accord sujet / verbe est plus complexe ; elle ne se limite pas à la prise en compte du seul savoir normé. Il est donc difficile de comprendre pourquoi malgré ces résultats réitérés depuis que les évaluations nationales existent, cette compétence est indiquée comme devant être atteinte à l'issue du cycle 2 ou du cycle 3. Un élément de réponse se trouve dans les commentaires des résultats :

« S'il est difficile de fixer un programme d'orthographe lexicale pour le cycle 2 dans la mesure où les apprentissages ont pu être très variables d'une classe à l'autre, il n'en est pas de même pour l'orthographe grammaticale. Les exigences sont, dans ce domaine, plus faciles à délimiter et donc à évaluer »[8].

8. MEN-DPD (2001), *Les dossiers,* 111, 56.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 51

En somme, c'est parce que c'est évaluable qu'on évalue ; corollairement, ce qui doit figurer en amont dans les programmes officiels, c'est ce qui est évaluable. Ainsi, d'un côté, en l'instituant, on se persuade que l'objectif peut être atteint ; de l'autre, on constate qu'il ne l'est pas, tout en faisant comme s'il pouvait l'être… L'accord sujet / verbe est bien un symptôme de ce que l'enseignement de l'orthographe peine à être pensé du point de vue de l'apprentissage.

Mais si l'accord sujet / verbe se révèle encore peu accessible à l'école, est-ce la faute au verbe ou au sujet qui commande l'accord ?

1.2. D'un point de vue linguistique, le sujet ne peut être déclaré simple

Depuis l'article de Lagane paru dans le premier numéro de la revue *Langue française* en 1969, les linguistes ont rompu avec la définition sémantique traditionnelle simpliste du sujet « qui fait l'action exprimée par le verbe » et mettent en garde contre les trop fréquentes confusions entre thème, agent et rection du verbe. À une approche de type sémantique jugée beaucoup trop restrictive, Michel Arrivé et al. (1986, 654) ou Riegel et al. (1994, 129), par exemple, opposent un ensemble de traits définitoires du sujet et retiennent un faisceau de cinq propriétés :

1) c'est le premier des constituants obligatoires de la phrase (et il se place « normalement » avant le verbe de la phrase) ;
2) il régit l'accord du verbe en personne et en nombre, parfois en genre ;
3) c'est le seul qui puisse être extrait par *c'est… qui*, ou répondre à la question *qui est-ce qui*, *qu'est-ce qui* ;
4) il appartient à la catégorie des constituants nominaux (et le sujet pronominal personnel en serait une sorte de prototype) ;
5) en cas de passivation, il devient complément d'agent.

Denis Creyssels, qui met lui aussi en garde contre la confusion entre sujet et agent, niveaux grammatical et référentiel (le rôle assumé par le référent est confondu avec la fonction de l'unité linguistique), donne comme seule caractéristique constante du sujet en français « le contrôle qu'il exerce sur la désinence verbale » (1995, 212).

De son côté, Claude Vargas (1995, 99) souligne que le caractère obligatoire, la place et la rection du verbe constituent des propriétés peu opérationnelles et présente l'encadrement par *c'est qui* et l'équivalence pronominale comme plus opératoires.

Les exemples qui suivent montrent la difficulté que présentent certaines opérations pour les élèves :

(a) *Trouvez le sujet dans* Hier, il est parti. Réponse : *C'est hier qu'il est parti. Pour trouver, j'ai encadré par* c'est… qui (CE2).

(b) *Comment as-tu fait pour* mangeait *dans* Le petit garçon a mangeait tout le chocolat. Réponse : *J'ai mis* -ait *parce que* le petit garçon *c'est* il (CM2).

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 52

En somme, il faudrait chercher le sujet pour trouver les marques du verbe… et chercher les marques du verbe pour trouver le sujet ! Et encore, à condition de savoir opérer sans erreur des manipulations syntaxiques judicieuses et de savoir tenir un raisonnement conditionnel mentalement.

Force est de se rendre à l'évidence : le sujet n'est pas une notion simple.

1.3. Que peut-on savoir de ce que savent les élèves de la relation sujet / verbe ?

D'un point de vue psycholinguistique, rien n'est simple non plus, comme on a commencé à le voir avec *Les roses jaunes parfument le salon*. On tentera ici de saisir la dynamique de l'émergence de l'accord sujet / verbe aux cycles 2 et 3 de l'école élémentaire à travers deux zones homophoniques et hétérographiques du français, les formes du type *vol* / *vole* / *voles* / *volent* à trois ou quatre entrées graphiques pour une seule forme phonologique d'une part, et celles qui constituent le secteur le plus complexe de l'orthographe du français, à savoir les terminaisons verbales en /E/, où l'on trouve jusqu'à neuf entrées graphiques (*voler, volé, volez, volaient, volait, volai, volée, volés, volées*), voire onze si l'on intègre *volet* et *volets,* pour une seule forme phonologique (deux si l'opposition e/ε n'est pas neutralisée).

Les productions des élèves permettent en effet de suivre, plus ou moins directement, comment le verbe entre dans une relation privilégiée avec le sujet.

1.3.1. Les oppositions du type vol / vole / voles / volent

Le premier exemple est emprunté au corpus de Siegrist (1986) et permet d'assister au développement de l'accord à travers les graphies fournies par un même élève du CP au CE1 :

(a) *un peti garson* ***tap*** *un petichi un* (CP, novembre)

(b) *six anfens* ***boive*** *dens un vere* (début CE1)

(c) *trois oiseauxs* ***voles*** *vere le lac* (fin CE1)

Au début, le sujet n'existe pas : on peut faire l'hypothèse que la graphie ***tap*** en (a) est le résultat d'une procédure strictement phonographique : l'élève code les phonèmes qu'il parvient à isoler. En (b), la procédure est aussi phonographique, mais on note l'apparition du *-e* diacritique qui suit généralement en français une consonne finale phonique. Ce n'est qu'en fin de CE1 que l'élève semble établir une relation graphique entre ***oiseauxs*** et ***voles*** à l'aide du *-s*, sceau du pluriel. Cette graphie ***voles*** n'est pas conforme à la norme, mais elle est un pas considérable vers elle. Elle est à rapprocher du pourcentage de graphies ***parfumes*** (8,3 %) produites concurremment à ***parfument*** (6,3 %) au début du CE2 (voir tableau 1).

On peut compléter ce tableau par celui de la construction de la compréhension et de la production du nombre du CP au CE2, proposée par Corinne

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 53

Totereau et al. (1997) : le pluriel nominal est acquis avant le pluriel verbal, lui-même acquis en réception d'abord, en production ensuite. Les auteurs soulignent la fragilité de l'accord en nombre dès lors que la complexité de la situation de production s'accroit ; ils précisent que le seul cout du tracé des lettres serait suffisant avec les plus jeunes pour fragiliser les procédures. Nos données montrent aussi que ni l'accord ni l'opposition *-s/-nt* ne peuvent être tenus pour cognitivement légers. En CE2, la partie vient tout juste de s'engager.

1.3.2. La production des formes en /E/

Suivre le cheminement des élèves dans la production des formes en /E/ et en particulier dans l'opposition modale infinitif / participe passé permet aussi de saisir comment se construit la relation sujet / verbe.

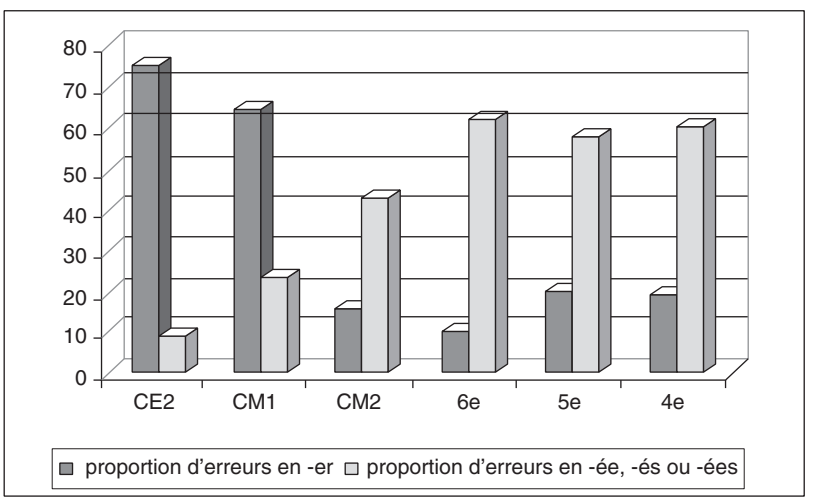
Des élèves de cycle 3 et de collège de la région grenobloise ont écrit en fin d'année scolaire les verbes de 18 phrases où le sujet apparait sous trois modalités différentes (Chevrot et al., à paraitre) :

(a) Les filles *ont trouvé* un prétexte.

(b) Capucine *a caché* le chat du voisin.

(c) Les garçons *ont quitté* le jardin.

Le nombre moyen de graphies non conformes à la norme passe de 11 en CE2 à 5,9 en CM1 et 5,2 en CM2, ce qui confirme l'évolution positive déjà notée au cours du cycle dans les évaluations nationales. Tout aussi significatif, chez les 78,6 % de ceux qui font au moins une erreur, deux sont massives : *-er* à la place de *-é* attendu (***Les filles ont trouver***) et *-é* avec marque(s) de genre et de nombre correspondant au sujet (***Les filles ont trouvées*** ; ***Les garçons ont quittés***).



Graphique 1 : évolution des proportions des deux principales erreurs (18 phrases, 318 élèves).

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 54

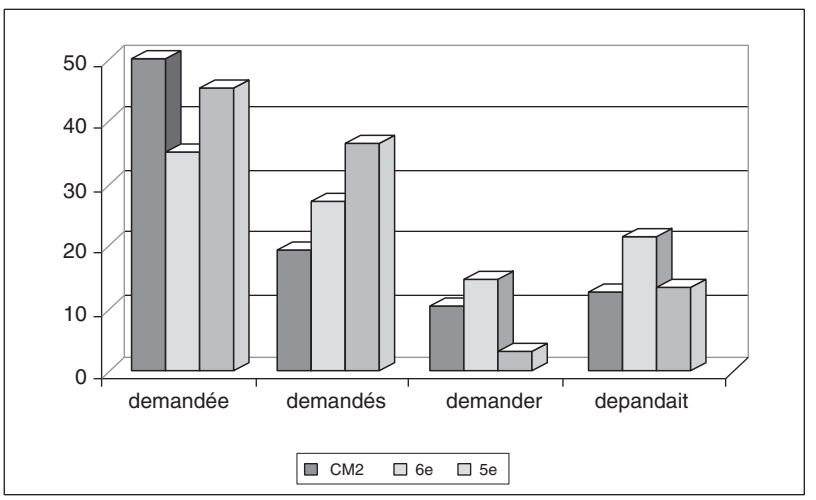
On voit ici nettement le dynamisme de deux tendances contradictoires.

– En CE2 et en CM1, quand ils font des erreurs, la tendance est à la production d'une forme en *-er* que les commentaires métagraphiques des élèves confirment comme archétypique (*J'ai mis -er parce que c'est un verbe*). Ce type d'erreurs diminue fortement au CM2 et représente environ une erreur sur quatre au cycle central du collège.

– À partir du CM1, la forme en *-er* est concurrencée par des formes erronées qui portent les marques du sujet (*-ée* quand le sujet est *Capucine*, *-és* pour *les garçons*). Le poids de ces erreurs grandit au CM2 et en 6e pour représenter au collège environ 60 % des erreurs alors que le nombre moyen d'erreurs reste plus élevé au collège qu'en fin de cycle 3, ce qui montre non pas l'absence de réflexion dénoncée par le MEN, mais une réflexion orientée par le souci de l'accord, réflexion qui n'a pas encore achevé sa course au début du collège.

La classe de CM2 apparait comme une classe charnière dans la mesure où les deux tendances s'affrontent : la forme en *-er* ne semble plus être considérée comme une forme verbale prototypique immuable et le verbe commence à être appréhendé comme une unité flexible, et donc dépendante d'une autre ; pour les élèves, cela veut alors souvent dire privilégier *-és*, *-ée* ou *-ées*, selon les ressources du sujet grammatical ou de ce qui est considéré comme tel.

En effet, les choses se corsent quand plusieurs « candidats » se présentent, comme on va le voir avec la phrase *Elle leur a demandé pourquoi ils avaient jeté une pierre*, dictée à 761 élèves du CM2 à la classe de 5e.



Graphique 2 : évolution des proportions de chacune des quatre erreurs les plus représentées (couvrant 96,6 % des erreurs) pour demandé dans Elle leur a demandé pourquoi ils avaient jeté une pierre (761 élèves).

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 55

La tendance à réaliser l'accord avec le sujet grammatical prend dans ce cas deux formes : la forme en *-ée* majoritaire mais aussi la forme en *-ait* qui couvrent à elles deux 50 à 60 % des erreurs. On observe aussi un autre type de graphie erronée : la forme *demandés* dont le nombre augmente au collège et représente une erreur sur quatre en 6e et une sur trois en classe de 5e.

Nous faisons l'hypothèse que le *-s* de *demandés* est lié à la présence du pronom *leur* placé entre le sujet et le verbe, porteur d'un pluriel transférable, et par là même élu au poste de gouverneur du verbe.

Ainsi, dans une perspective développementale, les erreurs des élèves sur des formes en /E/, à l'instar des pluriels en *-s*, sont à prendre comme la trace de leurs tentatives pour établir une relation entre le verbe et l'élément qui le gouverne.

Autrement dit, ce qui émerge au cycle 3 et au début du collège, c'est d'abord la conscience de l'incomplétude morphologique du verbe (Rémi-Giraud, 1988). La relation *syntaxique*, elle, est à peine ébauchée, ce que montrent particulièrement tous ces errements sur les formes en /E/ et que confirment les capacités faibles et peu évolutives des élèves du collège à identifier le sujet hors du canonique sujet (agent) / verbe / complément (Gonzalvo, Camps, 2003).

Le problème du verbe, c'est bien le sujet, comme on va le voir à présent sur le vif dans une de ces classes charnières de fin d'école élémentaire.

2. TRAVAILLER L'ORTHOGRAPHE EN CM2

2.1. La phrase dictée du jour

Les conceptions orthographiques des élèves s'élaborent à partir de ce qui leur est enseigné et de ce qu'ils infèrent en réception du langage écrit. Certaines conceptions sont en cohérence avec la norme, d'autres non, et font parfois obstacle à l'appréhension de cette norme. Elles peuvent alors se figer et provoquer des erreurs à répétition.

Si l'on veut faire évoluer ces conceptions, il est nécessaire de leur donner droit de cité sur les lieux mêmes de l'apprentissage, c'est-à-dire en classe et plus seulement dans des entretiens de recherche. La phrase dictée du jour est un des dispositifs didactiques qui répond à cette nécessité[9]. L'activité a lieu en classe entière : une phrase est dictée ; toutes les graphies sont recueillies au tableau ; puis les élèves discutent pour déterminer laquelle est la bonne (en général, celle-ci figure dans la liste), tandis que les graphies réfutées sont effacées. Quand la classe parvient à un accord, l'enseignant valide la réponse ; sinon, il peut soit proposer la graphie normée, soit remettre à plus tard la décision, s'il estime intéressant de prolonger le travail. La phrase normée est recopiée dans un cahier qui sert de répertoire.

9. Dispositif mis au point dans un groupe de formateurs à l'IUFM de Paris. Il est le résultat d'une modification des *ateliers de négociation graphique* de Guislaine Haas (GREDO), présentés à deux reprises dans *Repères* (1996, 1999) et ici même.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 56

Le dispositif a donc un double avantage : celui de faire connaitre à l'enseignant l'état des connaissances de ses élèves et donc de l'orienter dans ses choix didactiques, et celui de permettre aux élèves d'avoir prise sur leurs conceptions et, en les confrontant à celles des autres, de progresser.

L'exemple qui suit a été choisi parmi d'autres parce qu'il apporte des éléments de réponse aux interrogations suscitées par les résultats présentés dans la première partie. Une grande partie de la discussion est retranscrite pour montrer le déroulement du travail dans son épaisseur et donner une représentation consistante de ce qui se passe lors de cette activité[10]. Une analyse reprendra ensuite quelques points.

Voici les graphies qui ont été recueillies à partir de la phrase dictée *Rusées, les sœurs de Cendrillon lui donnent de longs travaux à faire* :

Ruser	*les*	*sœur*	*de*	*Cendrillons*	*lui*	*donne*	*de*	*l'on*	*travaux*	*a*	*faire*
Rusées		*sœurs*		*Cendrillon*		*donnent*		*long*	*traveaux*	*à*	*fair*
Rusée		*sœurs*		*Cendrion*				*longs*			
Rusaient		*sœures*		*Candrillon*				*lon*			
Rusé				*Cendrillont*				*longe*			
Russer				*Sandrillon*				*lomg*			
				cendrillon							
				Candrillion							

Dès le cours préparatoire, sinon avant, les élèves savent qu'il existe une norme : l'inscription de toutes les graphies à la vue de tous et leur disposition au tableau sont l'indicateur incontestable qu'il existe des problèmes à résoudre.

2.2. Un problème à résoudre : le verbe

Une fois les premiers mots traités, les élèves en arrivent au verbe. Le débat se déroule en deux grandes phases, l'une où les points de vue divergent, arguments contre arguments, l'autre qui s'oriente vers la résolution du problème. Un débat orthographique n'est jamais organisé de façon structurée, thème après thème. Les fils de la discussion s'entrecroisent souvent jusqu'à la fin. On va en suivre les méandres.

2.2.1. Phase 1 : des points de vue divergents

a) Problème : *donne* ou *donnent* ?

C'est l'élève qui a fourni toutes les graphies initiales qui prend la parole :

1. Ouran : *Comme ça, je l'ai écrit comme ça, encore. Tous les mots, en fait.*

10. La séance s'est déroulée en janvier 2003 à Paris lors d'un atelier de pratique professionnelle (formation initiale de professeurs d'école), animé conjointement par un maitre-formateur et un professeur de l'IUFM. Merci à tous les participants pour leur contribution, et plus particulièrement à Joëlle Hardy-Vulbeau.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 57

2.	M. :	*Il y a d'autres enfants qui ont écrit le mot* /dɔn/ [montre ***donne***] *comme cela ? Cléa ?*
3.	Cléa :	*Moi, je l'ai écrit comme ça, parce que c'est… euh… l… ah non non non.*
4.	M. :	*Marguerite ?*
5.	MargueriteB :	*Moi, je l'ai écrit comme ça parce que…* ***lui donne***, ***lui donne***, *c'est qu'à Cendrillon,* ***lui donne****.*
6.	Gaëtan :	*Oui, mais…*
7.	Siméon :	*Non. Non …*
8.	M. :	*Gaëtan ?*
9.	Gaëtan :	*Moi je pense que* ***lui donnent****, ça représente les sœurs. On peut très bien enlever* ***lui*** *et mettre* ***Rusées, les sœurs donnent de longs travaux à Cendrillon****.*
10.	M. :	*Donc ?*
11.	Gaëtan :	*Moi je pense que j'éliminerais la première.*

Ce premier temps d'échange, qui donne la parole à quatre élèves, fait apparaitre en réalité deux positions : l'une en faveur de ***donne*** en raison du caractère unique de Cendrillon, l'autre en faveur de ***donnent*** en raison du caractère multiple des sœurs. Gaëtan va cependant déjà plus loin en proposant de substituer au pronom anaphorique ***lui*** son antécédent nominal ***à Cendrillon*** pour faire ressortir la relation directe entre ***les sœurs*** et ***donnent***. Le problème est maintenant posé comme une alternative.

b) Arguments en faveur de *donnent*

12.	Siméon :	*Moi je dis, un verbe, ça a toujours un sujet, donc, qui est-ce qui lui donne ? Eh ben, c'est les sœurs, donc, et comme elles sont trois ou deux sœurs avec lui… Eh ben… voilà.*
13.	M. :	*D'accord. Albin ?*
14.	Albin :	*Je suis d'accord avec Siméon parce qu'on élimine le premier, les sœurs, elles sont plusieurs. Parce qu'il y avait déjà écrit avant.*

Deux arguments de types différents sont avancés : dans le prolongement de la manipulation effectuée par Gaëtan, Siméon utilise la question *qui est-ce qui* et parle de *sujet* ; Albin, lui, reprend simplement le nombre de sœurs.

c) Arguments en faveur de *donne*

15.	M. :	*Les enfants qui ont écrit* ***donne*** *avec un -e comme ça, vous avez une idée ? Pourquoi vous avez écrit ça comme ça ? Calypso ?*
16.	Calypso :	*Moi, je sais pas parce que… Je le vois le plus souvent écrit comme ça, je le vois plus souvent au singulier, puis j'ai pas l'habitude de le voir au pluriel.*
17.	M. :	*D'accord. Rachel ?*
18.	Rachel :	*Moi je me dis pas que c'est les sœurs qui donnent, mais je me dis, c'est… on donne à Cendrillon. On donne à Cendrillon…*
19.	M. :	*D'accord. Maryline ?…*

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 58

20. Maryline : *Je sais pas lequel c'est, mais aussi je suis allée au pif.*
21. M. : *Tu as fait ça un petit peu au hasard… Alain ?*
22. Alain : *Comme Maryline. J'ai fait…*
23. M. : *Toi aussi, tu as écrit un peu comme ça. Robert ?*

Pour justifier la graphie ***donne***, trois arguments sont avancés : celui, déjà utilisé, du hasard, c'est-à-dire de l'absence de cause identifiable [20, 22] ; et deux nouveaux, celui de la plus grande fréquence de la forme au singulier qui rend même suspecte celle du pluriel [16], et celui de la prééminence de l'actant ***Cendrillon*** sur l'actant ***les sœurs*** [18].

d) Un accord… remis en jeu

24. Robert : *Moi j'ai écrit un petit peu au hasard, pour **donne**.*
25. M. : *Et là, après notre petite conversation, qu'est-ce que tu dirais ?*
26. Robert : *Ben, je dirais… Eh bien, j'éliminerais le premier.*
27. M. : *Et pour quelle raison ?*
28. Robert : *Parce que **donnent**, c'est… elles lui donnent quelque chose, c'est ent.*
29. Maryline : *Moi j'éliminerais le premier* [***donne***] *parce que* /dɔn/, *c'est pas vraiment avec -ent, et comme ce sont* les *sœurs qui donnent…*
30. M. : *Parce que ce sont les sœurs qui donnent. Est-ce que vous êtes tous d'accord pour éliminer donne avec un -e ?*
31. Élèves : *Oui*.
32. Maria : *Non*.
33. M. : *Non, Maria ? Tu n'es pas d'accord. Mais dis pourquoi.*
34. Maria : *Je suis pas d'accord parce que je pense que ça s'écrit comme ça, et que… on sait pas si les sœurs qui…*
35. Gaëtan : *Mais si, on sait.*
36. Paula : *Ben moi la plupart du temps, je le vois, je le vois écrit **donne**, comme dans la première phrase, mais moi je l'ai écrit comme ça, mais moi je crois que c'est comme ça que ça s'écrit.*
37. M. : *Il y a des tas d'enfants qui ne sont pas d'accord pour éliminer **donne** comme ça. Visiblement, les arguments ne sont pas… vous n'arrivez pas à vous convaincre… Claire ?*

Au moment où des élèves se rallient à ***donnent*** et où un accord semble acquis, deux élèves expriment leur opposition, la première en contestant le rôle actantiel des sœurs dans le procès [34], la seconde au profit d'une image du mot [36]. Le débat est relancé.

2.2.2. Phase 2 : vers la résolution du problème

a) Nouveaux arguments en faveur de *donnent*

38. Claire : *C'est pour Paula, c'est pas parce qu'on voit le plus souvent un mot écrit d'une façon ou d'une autre qu'il sera obligatoirement toujours écrit comme ça.*

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 59

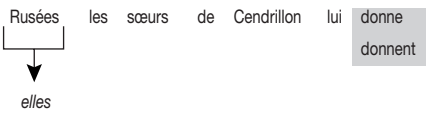
39.	Élèves :	*Oui…*
40.	Maria :	*Mais elle a pas dit qu'elle le voyait, elle a dit juste qu'elle l'a écrit comme ça et qu'elle pense que ça s'écrit comme ça.*
41.	M. :	*Gaëtan ?*
42.	Gaëtan :	*J'éliminerais, sûr, le premier, parce que c'est pas Cendrillon qui va donner du travail à ses sœurs.*
43.	Anne :	*Moi j'éliminerais le premier, parce que c'est… le sujet… enfin… c'est les sœurs de Cendrillon. Donc c'est le verbe, il s'accorde avec le sujet, donc c'est au pluriel, parce qu'elle a plusieurs sœurs.*
44.	Albin :	*Moi je dis encore que c'est le deuxième, parce que c'est les sœurs qui donnent, c'est pas Cendrillon qui donne le travail à ses sœurs.*
45.	Siméon :	*C'est bizarre, parce que, si on prend le premier, Cendrillon donne du travail à ses sœurs, et je vois pas, si elle donne du travail à ses sœurs, pourquoi c'est elle qui irait pas au bal.*
46.	M. :	*Oui. Effectivement…*

En dehors de Maria qui reprécise le sens d'un propos, seuls les élèves qui défendent le pluriel montent à présent au créneau : l'actant à prendre en compte est bien ***les sœurs*** et pas ***Cendrillon*** [42, 44, 45] ; le verbe s'accorde avec le sujet [43]. Mais c'est l'intervention suivante qui oriente définitivement la classe vers ***donnent***.

b) Identification de l'accord sujet / verbe

47.	Cléa :	*En fait, le sujet du verbe, c'est **les sœurs**. C'est elles au pluriel, et elles au pluriel, il faut aussi mettre le verbe au pluriel, parce que sinon, c'est mal accordé.*
48.	M. :	*Tu dis que le sujet, c'est **les sœurs**, et que ça, on peut le remplacer par… ?*
49.	Cléa :	*Elles. Au pluriel.*

L'enseignante trace sous la phrase la manipulation proposée :



En ramenant le problème posé par /dɔn/ à celui de l'identification du sujet grâce à une manipulation courante, à savoir le remplacement partiellement réussi du groupe nominal par *elles*, la dernière intervention clôt le débat grammatical. Reste à la traduire comme la décision de la classe.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 60

c) Problème résolu : *donnent*

50.	M. :	*Paula et Maria, vous avez entendu ce qui a été dit, vous avez changé votre façon de voir ou vous restez sur vos positions ?*
51.	Maria :	*Moi, je suis restée.*
52.	M. :	*Toi tu restes sur* **donne** *avec un -e. Et toi, Paula ?*
53.	Paula :	*Je sais pas.*
54.	M. :	*Tu ne sais pas. D'accord. Bon, alors… ? On va…*
55.	Élève :	*On va voter.*
56.	M. :	*Non, on ne va pas voter. Alain, tu voulais dire quelque chose ?*
57.	Alain :	*Non non non.*
58.	M. :	*Non ? Bon, on va éliminer le premier effectivement…*

L'enseignante efface ***donne***.

59.	M. :	*… parce que c'est effectivement* ***donnent****,* ***-ent****, mais on retravaillera sur quelque chose comme ça un peu plus tard, c'est intéressant.*

Malgré deux dissonances, l'enseignante valide la graphie ***donnent*** et souligne l'intérêt du débat, puis la classe passe à l'examen du mot suivant. Il a donc fallu plus de six minutes à cette classe de CM2 d'un bon niveau scolaire pour déterminer simplement comment accorder un verbe.

2.3. Regards sur un dispositif d'apprentissage

Sans pouvoir faire ici l'analyse approfondie d'une séquence de langue, dont l'intérêt n'est plus à démontrer (*Pratiques*, 1999), on s'arrêtera ici sur deux points essentiels de ce dispositif didactique qu'est la phrase dictée du jour : la construction des connaissances orthographiques et le rôle du maitre.

2.3.1. La construction des connaissances orthographiques

S'il est pratiquement impossible de savoir quels enseignements les élèves de cette classe de CM2 ont pu recevoir préalablement à cette séance (cursus scolaire, apports familiaux éventuels), personne ne peut douter qu'ils ont tous « fait » l'accord et le présent de l'indicatif, et à plusieurs reprises.

Pourtant, un seul élève se place au départ explicitement dans ce cadre grammatical [12], plusieurs sont convaincus que ***donne*** est correct [5, 16, 18, 34, 36] ; et même quand le sujet a été mentionné, le savoir institué n'emporte pas l'adhésion immédiate de la classe. Les résultats des évaluations nationales et autres travaux statistiques trouvent un écho sur le terrain : l'accord vu et revu, évalué dès le cycle 2, ces élèves ne l'ont pas encore bien appréhendé. En tout état de cause, aucun ne propose le raisonnement attendu : « Le verbe, c'est /dɔn/ ; comme son sujet est ***les sœurs de Cendrillon*** et que ce sujet est au pluriel, il doit s'écrire *-nt* ». Néanmoins, la confrontation de leurs connaissances va permettre aux élèves de résoudre le problème posé.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 61

2.3.2. Quelques conceptions-obstacles, procédures et savoirs déjà-là

Au début de la séance, les élèves se répartissent sommairement en quatre groupes : ceux qui n'ont pas réfléchi à la question ; ceux qui sont convaincus qu'il faut un singulier ; ceux qui ont l'intuition du pluriel ; ceux qui raisonnent sur la relation . On retrouve ainsi le mélange de niveaux de conceptualisation et de procédures qui caractérise le développement (Bousquet et *al*., 1999).

Les tenants de la forme ***donne*** privilégient une procédure de type phono / logographique : un mot donné est constitué d'une suite de phonogrammes [1], et ce quelle que soit son insertion syntaxique [36]. C'est d'ailleurs ce qui est contesté par une élève [38].

Mais d'autres, qui mettent en avant une préférence pour le singulier, manifestent dans leur propos le choix d'une procédure de type morphologique : un verbe s'organise bien dans une opposition singulier / pluriel, mais sans que les conditions de la variabilité des formes soient connues [16].

La procédure dominante est de type morphosémantique : c'est le sens que chacun construit dans le langage qui donne la clé de la marque verbale. On peut alors aussi bien trouver la graphie ***donne*** si l'accent est mis sur Cendrillon, après tout l'héroïne du conte [18], ou ***donnent*** si l'accent est mis sur le rôle non négligeable des sœurs dans cette affaire [29]. Dans le premier cas, les connaissances culturelles jouent probablement un rôle et l'erreur est patente ; dans le second, agent et sujet coïncidant, la graphie tombe juste, et les failles de la procédure passent inaperçues. Beaucoup de collégiens en restent à des conceptions de ce type, véritables obstacles pour atteindre le niveau orthographique exigé dans la suite de leur scolarité.

Même si, ici, l'argument n'a pas été avancé explicitement par les défenseurs de ***donne***, sauf peut-être en [5], on a tout lieu de penser que le singulier ***lui*** a orienté le choix de certains élèves. La dévolution du rôle de gouverneur des marques du verbe au mot qui le précède est fréquente dans les commentaires métagraphiques. On sait aussi que c'est une tendance chez le scripteur qui a commencé à automatiser l'accord (Fayol et al., 1993) que d'accorder mécaniquement le verbe avec un élément placé juste avant.

On peut penser que les 8,7 % d'élèves de CM2 (10,8 % en 6e, 16,4 % en 5e) qui écrivent ***demandés*** marqué du pluriel dans *Elle leur avait demandé* (voir *supra* graphique 2) seraient crédités d'un zéro faute avec un *lui* au lieu de *leur*… alors que ce serait un accord erroné qui les conduirait dans ce cas à la forme normée.

Quoi qu'il en soit, il est essentiel de savoir que bien des graphies ne sont justes qu'en apparence, et tiennent souvent au fait que certaines marques grammaticales en français se confondent avec une abstention pure et simple de toute visée grammaticale (masculin, singulier, certaines marques verbales).

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 62

Quelques élèves, cependant, font appel à des procédures morphosyntaxiques : ils recherchent dans les structures la raison des marques et se lancent dans des manipulations pour étayer leur propos, comme par exemple Gaëtan qui réorganise la phrase de base [9], Siméon [12] ou encore Cléa [47] qui identifient le sujet et le mettent en relation avec le verbe. La différence entre un raisonnement fondé sur le sens ou le référent et un raisonnement fondé sur une approche syntaxique n'est d'ailleurs pas toujours perçue par les élèves [14 *vs* 12].

2.3.3. Une activité cognitivo-langagière

Se frayant un chemin parmi les arguments de tous types, quelques élèves établissent la relation syntaxique entre ***les sœurs de Cendrillon*** et ***donnent*** comme une relation sujet / verbe. Sûrs de l'incomplétude morphologique du verbe, ils font de la recherche du sujet la priorité. Les propriétés qu'ils mettent alors en avant sont bien celles que les linguistes avancent (*supra*) : constituant nominal devant le verbe [9] ; possibilité de répondre à la question *qui est-ce qui* [12] ; possibilité d'extraction par *c'est… qui*, même si ce n'est sans doute pas ici un test syntaxique [29] ; remplacement par le sujet pronominal prototypique *il / elle* [47]. Mais il faut attendre cinq minutes d'échange pour que l'idée de sujet, énoncée presque au début par Siméon, [12] soit reprise dans la règle d'accord [43] et magistralement prouvée en [47], ce qui met fin au débat.

Cependant, aucun élève ne parvient à rassembler tous les critères linguistiques à lui seul. Ce que révèle le dispositif, c'est bien que les élèves ont besoin de la formulation d'autrui pour produire une formulation plus adéquate et, de proche en proche, construire collectivement un *texte du savoir* plus satisfaisant, intégrant d'autres points de vue sur l'objet que ceux perçus au départ (Nonnon, 1996).

Le dispositif met aussi en lumière pourquoi peu d'élèves utilisent spontanément les règles et la métalangue, alors que tout l'enseignement traditionnel table dessus : n'ayant encore qu'une idée vague de la notion de sujet, ils ne peuvent le nommer. S*ujet* et *verbe* ne sont d'ailleurs employés que par les trois élèves qui concourent à produire la définition de l'accord en [47] dans un travail conjoint de reformulation. La règle et la métalangue sont ici le point d'aboutissement d'une activité cognitivo-langagière interactive.

En fait, ce que Bachelard soulignait pour les sciences vaut pour l'orthographe : il est probable que l'acquisition passe par des rectifications successives et quelques ruptures dans les modes d'appréhender le système orthographique jusqu'à une représentation des rapports syntaxiques comme rapports nécessaires. Mais pour cela, il faut d'abord avoir la possibilité de penser / formuler.

2.3.4. Le rôle du maitre

Dans ce type d'activité, le rôle du maitre est crucial. Comme tout enseignant, il distribue la parole à tous, y compris aux élèves les plus faibles ; mais, à l'inverse de ce qu'on observe d'habitude, surtout en orthographe, il ne saisit pas

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 63

la première formulation correcte pour obtenir l'acquiescement de tous ; il n'impose pas un changement de position public et immédiat avec de faux ralliements du type *Vous avez compris ? Tu peux répéter ?* pour passer au plus vite à la correction du mot suivant.

Ici, l'enseignante organise un vrai débat : 15 élèves sur 27 prennent la parole entre 1 et 6 fois chacun, soit (sans les coupures) 45 prises de parole pour la classe, 40 pour elle. Ce qui est intéressant, c'est aussi de voir que, pour l'essentiel, elle reprend en écho, parfois reformule, s'assurant de refléter fidèlement un propos, et incite à s'expliquer mais ne valide pas sur le fond les propos, pas plus qu'elle ne les commente. Bien évidemment, elle ne laisse pas complètement au hasard l'ordre des tours de parole pour que les moins habiles disposent d'un vrai temps d'explicitation. Son attitude globale est celle de l'écoute. Les élèves ne s'y trompent pas : ses *d'accord* n'expriment pas un accord sur le fond, mais ponctuent la bonne réception d'un argument.

Cependant, sur ce fond d'abstention volontaire, trois de ses interventions sont différentes et ont des effets décisifs. Tout d'abord, en signifiant que l'argument du hasard ne suffit plus [25], elle amène deux élèves à élaborer un nouveau raisonnement et à modifier leur choix initial ; ensuite, prenant acte du désaccord exprimé par deux élèves, elle souligne que les arguments ne sont pas suffisamment convaincants [37], ce qui déclenche les reformulations qui aboutissent à la définition de l'accord ; enfin, en traçant au tableau la manipulation proposée (mise en correspondance de ***les sœurs*** et ***elles***), elle aide les élèves à l'apprécier à sa juste valeur, car ils en savent assez pour en juger : s'ils ne peuvent pas la produire, ils peuvent la reconnaitre. Dans d'autres cas, l'enseignante choisit de suspendre le débat et, la séance suivante, soumet à la classe qui n'a su trancher entre deux propositions un corpus de phrases permettant de résoudre le problème ; ce mode de travail provoque une meilleure compréhension des phénomènes linguistiques, en plus d'effets orthographiques positifs.

Ainsi, le travail d'orthographe ne se résume pas à l'éviction des fautes et au rappel des règles. Des apprentissages orthographiques se font au croisement de savoirs déjà-là et de savoirs qui s'élaborent au cours des interactions verbales et des confrontations à la norme. Toutes les données convergent pour élaborer un enseignement / apprentissage de l'orthographe sur d'autres bases :

1) Les notions simples n'ont rien de simple pour les élèves : en témoigne celle du sujet – les linguistes eux-mêmes ne peuvent en donner une définition élémentaire. Les écoliers ne sont donc pas en difficulté quand ils font des fautes, ils travaillent à comprendre (Cogis, 2001). Ce qu'ils disent et font constitue un guide pour un repérage objectif des difficultés d'une orthographe objectivement difficile.
2) De fausses réussites masquent le recours à des procédures parfois suffisantes, mais responsables de bien des erreurs aussi. Identifier et travailler les conceptions devient aussi important en orthographe qu'en mathématique ou en sciences (Astolfi, 1997). L'enseignement ne doit donc pas inférer des premiers degrés de connaissance la maitrise d'une notion en laissant à l'élève le soin de se débrouiller des cas plus complexes.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 64

3) L'acquisition est lente, mais la progression est certaine, et devrait l'être davantage si on adopte des dispositifs permettant aux élèves de clarifier au fur et à mesure ce qu'ils apprennent afin de construire véritablement des savoirs sur la langue. Prendre du temps n'est pas en perdre, mais en gagner.

Dans cette perspective, l'observation réfléchie de la langue des nouveaux programmes est une chance pour l'orthographe – et réciproquement.

3. L'OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE

3.1. Une autre place pour l'orthographe

En venant se ranger aux côtés de la *Littérature* dans le nouveau programme, l'*Observation réfléchie de la langue* semble réinstituer l'autonomie de l'étude de la langue au cycle 3, devenue en 1995 « Connaissances nécessaires à la maitrise de la langue orale, de la lecture et de l'expression écrite ».

Mais une lecture plus fine montre qu'il n'en est rien. Non seulement les sous-disciplines traditionnelles – grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire – ont perdu leur entrée de plein droit, mais aucune liste de notions n'y figure : centré sur l'opposition verbo-nominale, ce nouveau programme présente quelques propriétés linguistiques fondamentales et insiste sur les méthodes et activités à privilégier. En outre, le lien entre écriture et grammaire est réaffirmé à plusieurs reprises[11].

L'orthographe ne disparait évidemment pas : composante de la « compétence d'écriture et de rédaction » attendue en fin de cycle[12], elle est aussi présentée comme niveau d'analyse de la langue dans les supports que sont les écrits de toutes disciplines pour y observer des « phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques »[13], ou comme dimension à prendre en compte dans l'étude du verbe, du nom ou du vocabulaire. Le nouveau programme assigne donc clairement à l'orthographe non seulement une fonction essentielle dans la communication écrite, mais un nouveau rôle dans l'étude de la langue.

En plus de la réduction des contenus, cette présentation incite encore à rompre avec la tradition, d'une part en insistant sur l'observation, la manipulation et la réflexion propres de l'élève, plutôt que sur la course à l'ingestion de ce qui est toujours présenté comme *connaissances de base* devant être acquises,

11. « La maîtrise du langage est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes » ; « Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concemé) » (*BO*, 2002, 67 ; 75).
12. *Ibid*., 68.
13. *Ibid*., 75.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 65

mais que peu d'élèves de CM2 maitrisent, comme on l'a vu ; d'autre part en conférant à l'objet langue une unité retrouvée.

Mais si la tâche de l'école est d'initier à une grammaire explicite, les travaux sur l'orthographe montrent toute la complexité du projet, en plus de la difficulté par ailleurs connue de comprendre une leçon (Brossard, 1985). En revanche, avec un dispositif comme la phrase du jour[14], de nouveaux rapports entre orthographe et grammaire se dessinent : si la grammaire scolaire a été inventée pour l'orthographe (Chervel, 1977), l'orthographe se révèle une voie royale pour entrer dans la réflexion grammaticale.

À cela, il y a au moins deux raisons : d'abord, les classes et structures dont les élèves ont besoin pour écrire de façon normée ne sont pas préconstruites : ils les construisent en même temps qu'ils apprennent l'orthographe ; ensuite, l'orthographe matérialise certains aspects de la grammaire et les graphies produites par les élèves sont des traces sur lesquelles ils peuvent revenir et réfléchir (Goody, 1977 ; Olson, 1998).

La question de la métalangue et de la règle, omniprésentes à l'école, est à cet égard significative : peu d'élèves en ont une utilisation spontanée. Elle n'est possible que lorsqu'ils peuvent identifier les unités lexicales dans leur rôle syntaxique ; sinon, ils les désignent en mention. On saisit alors pourquoi le niveau d'orthographe est un indicateur de réussite au collège (Manesse, 1982) : être bon en orthographe à 11 ans, c'est avoir déjà acquis une faculté d'abstraction qui va être fortement sollicitée dans toutes les disciplines.

Or, l'expérience montre qu'à examiner leurs graphies en confrontant leurs points de vue, les élèves commencent à s'interroger sur le fonctionnement de la langue et à acquérir une autre posture vis-à vis de celle-ci (Cogis, 2003). Ce questionnement vient ainsi renforcer celui qui sous-tend les autres situations didactiques d'appropriation de l'orthographe que sont les relectures différées des écrits, les analyses et manipulations de corpus, les résolutions de problèmes orthographiques[15]. De ce fait, l'orthographe devient alors véritablement un objet pour l'observation réfléchie de la langue et une entrée pour la grammaire.

Ainsi, au lieu de poser comme inévitable l'écart entre élèves en n'abordant les faits de langue que par la seule grammaire, c'est-à-dire abstraitement, le travail à partir des graphies produit des effets chez des élèves faibles. En effet, ceux-ci, habituellement perdus dans l'inorganisé et l'aléatoire (Bautier, 2002a), découvrent, par l'intermédiaire des autres qui rendent publiques leurs façons de raisonner, que la langue est un système, que les graphies ont une raison d'être, qu'on n'écrit pas « comme ça » et qu'eux aussi peuvent produire un raisonnement. Or, l'incapacité à adopter une distance par rapport aux discours et à entrer dans des usages « méta » et non pragmatiques du langage est ce qui

14. L'enseignement de l'orthographe ne se résume toutefois pas à ce seul dispositif.

15. Ces situations, notamment travaillées par l'équipe RESO de l'INRP, ont fait l'objet de nombreuses publications dans *Repères*. Voir Angoujard (1994). Voir aussi Brissaud, Bessonnat (2001).

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 66

explique pour de nombreux chercheurs les difficultés d'apprentissage des élèves de milieux populaires (Lahire, 1993 ; Bautier, 2002b). Le rôle de l'école élémentaire est donc primordial : les futurs élèves en difficulté du collège peuvent encore y développer des attitudes positives envers la réflexion métalinguistique avant de s'enfermer dans des procédures figées et peu efficaces, assorties d'une représentation d'eux-mêmes et du savoir négative. Quant aux élèves plus avancés, ils développent leur compréhension des rapports de nécessité qui régissent la langue. On permet ainsi à *tous* les élèves d'appréhender la langue comme un objet de connaissance et de progresser.

3.2. Nouveaux enjeux

La redéfinition des finalités de l'enseignement de la grammaire et la démonstration de l'intérêt de certains dispositifs didactiques et d'une représentation de l'orthographe différente (orthographe des élèves ; place de l'orthographe dans les activités et du rôle qu'elle peut jouer pour étudier la langue) ne sauraient porter leurs fruits sans l'adhésion des enseignants. Or ceux-ci sont souvent pris dans l'opinion commune du « Il n'y a qu'à appliquer les règles ». Il est donc urgent de faire comprendre aux professeurs d'école et de collège que les programmes sont ambitieux et que seuls les bons élèves peuvent atteindre le niveau escompté dans une approche traditionnelle ; mais qu'on peut travailler l'orthographe et construire des connaissances métalinguistiques avec tous, autrement, notamment en observant des faits de langue à la fois dans des corpus de langue normée et tels que les élèves les *interprètent* dans leurs graphies.

Mais « donner la parole aux élèves en acceptant de prendre cette parole au sérieux » (Grossmann, Vargas, 1996 : 7), les accompagner dans l'appropriation de leur langue ne relève pas de la solution de facilité : travailler avec un dispositif tel que la phrase du jour ou l'atelier de négociation graphique, c'est se risquer dans les mondes cognitifs des élèves, c'est, pour maitres et élèves, plonger les mains dans le moteur, le cambouis et la pâte dont notre langue est (en partie) faite.

Dans l'état actuel des choses, les conditions d'un travail en profondeur auprès de stagiaires aux connaissances grammaticales souvent limitées font défaut[16]. Quant au compagnonnage éventuel[17], ce n'est certainement pas dans ce domaine qu'il sera le plus efficace. D'une part parce que le malaise des maitres dans ce domaine de l'étude de la langue dure depuis quelques décennies, d'autre part parce que les pratiques ordinaires sont celles de la leçon / exercices / correction. On ne passe pas si facilement d'un système de pensée à un autre, du « système enseigner » au « système apprendre » sans formation théorique et didactique. La formation a donc un rôle essentiel à jouer en acceptant de consacrer du temps à la remise en cause des représentations et à la construction d'autres démarches et attitudes dans le domaine de la langue.

16. Tout correcteur au concours du professorat des écoles sait de quoi il retourne. Or le temps de formation est compté et la zone proximale de développement existe à tout âge…

17. Rumeur actuelle concernant la refonte de la formation des maitres.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 67

Au terme de ce parcours psycholinguistique et didactique, on est saisi d'un vertige : la question de la formation des maitres est posée depuis plus de trente ans ; depuis plus de trente ans, des équipes de chercheurs et de formateurs n'ont cessé de proposer d'autres approches[18]. Aurait-on davantage de chance aujourd'hui d'infléchir les pratiques ? Va-t-on enfin réussir à considérer que, dans ce secteur aussi, les élèves peuvent et doivent avoir une réelle activité cognitive ?

Favoriser l'appropriation des notions grammaticales et d'attitudes intellectuelles par l'activité propre des élèves, les faire entrer dans des démarches de résolution de problème pour observer la langue ne datent donc pas d'aujourd'hui : c'était déjà ce que préconisaient officiellement les Compléments aux programmes et instructions du 15 mai 1985…

Peut-être, car on dispose à présent de trois nouveaux atouts :

1) on commence à avoir une bonne idée des procédures et raisonnements des élèves, et leur découverte par les enseignants, dès que ceux-ci en prennent connaissance, suscite manifestement une autre façon de voir les choses, étape indispensable pour se convaincre de la nécessité de modifier sa pratique ;
2) on a des dispositifs didactiques adaptés au travail de la langue à partir des conceptions des élèves et ils commencent à être utilisés dans les classes (Haas, 1996 ; Cogis, Ros Dupont, 2003), ce qui permet aux formateurs de disposer de corpus ;
3) on observe, lors de colloques interdisciplinaires (Bordeaux, 2003, Arras, 2204), une convergence sur le rôle central du langage et l'activité propre de l'élève dans la construction des connaissances, ce qui ne peut que faciliter les prises de conscience et les mises en œuvre dans le cadre de la polyvalence et de la « transversalité » de la maitrise du langage à l'école affirmée dans les nouveaux programmes.

Raison de plus pour investir au plus vite le nouvel espace ouvert par *l'observation réfléchie de la langue* désormais instituée au cycle 3 de l'école primaire.

18. V. Legrand (1970). Rappelons encore le rôle des équipes de l'INRP et de *Repères* (Ducancel, Dabène, 1999), mais aussi celui de *Pratiques* et du *Français aujourd'hui*. En liaison avec les thèmes développés ici, on évoquera plus particulièrement le questionnement d'élèves de CE1 sur les propriétés du sujet (Principaud, 1978) ou les effets de la présence d'un pronom antéposé sur l'identification du verbe et de ses marques (Ducancel, 1984).

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 68

BIBLIOGRAPHIE

ANGOUJARD (A.), dir., 1994, *Savoir orthographier*, Hachette/INRP.

ARRIVÉ (M.), GADET (F.), GALMICHE (M.), 1986, *La Grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion.

ASTOLFI (J.-P.), 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF.

BAUTIER (E.), 2002a, Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ?, *Pratiques*, 113-114, 41-54.

BAUTIER (E.), 2002b, L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français, *Revue française de Pédagogie*, 140, 53-64.

BOUSQUET (S.), COGIS (D.), DUCARD (D.), MASSONNET (J.), JAFFRÉ (J.-P.), 1999, Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs, *Revue française de Pédagogie*, 126, 23-37.

BRISSAUD (C.), 1998, *Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures*, thèse de doctorat, université Stendhal – Grenoble III.

BRISSAUD (C.), 1999, La réalisation de l'accord du participe passé employé avec *avoir*. De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales, *Langage et société*, 88, 5-24.

BRISSAUD (C.), BESSONNAT (D.), 2001, *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. CRDP de Grenoble / Delagrave, collection 36.

BRISSAUD (C.), COGIS (D.), 2002, La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2, *Lidil*, 25, 31-42.

BROSSARD (M.), 1985, Qu'est-ce que comprendre une leçon ?, *Bulletin de psychologie*, 371, 727-737.

BRUNER (J.), 1983, *Savoir faire, savoir dire*, PUF.

CHERVEL (A.), 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Payot.

CHERVEL (A.), MANESSE (D.), 1989, *La dictée. Les Français et l'orthographe*, Calmann-Lévy / INRP.

CHEVROT (J.-P.), BRISSAUD (C.), LEFRANÇOIS (P.), à paraitre, Norme et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendances, résolution, *Faits de langue*, 22.

COGIS (D.), 1999, *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques de genre en français par les enfants entre 8 et 11 ans*, thèse de doctorat, université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III.

COGIS (D.), 2001, Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen, *Revue française de linguistique appliquée*, VI-1, 47-61.

COGIS (D.), 2003, Construction des connaissances, langage et orthographe : vers un nouveau contrat didactique , in Jaubert (M.), Rebière (M.), Bernié (J.-P.), éds, *Actes du Colloque pluridisciplinaire international*, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, Bordeaux (avril 2003), cédérom.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 69

COGIS (D.), ROS DUPONT (M.), 2003, Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?, *Dossiers de l'éducation*, 9, 89-98.

CREYSSELS (D.), 1995, *Éléments de syntaxe générale*, PUF.

DUCANCEL (G.), 1984, *Monsieur, on n'est pas d'accord* ou d'une petite révolte à une bonne résolution, *Repères*, 62, 13-20.

DUCANCEL (G.), DABÈNE (M.), dir., 1999, *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, *Repères*, 20.

FAYOL (M.), LARGY (P.), TOTEREAU (C.), 1993, Apprentissage et mise en œuvre de l'accord sujet / verbe chez les enfants de 7 à 14 ans, in Jaffré (J.-P.), Sprenger-Charolles (L.) et Fayol (M.), *Les actes de la Villette. Lecture-écriture : acquisition*, Nathan, 193-202.

FERREIRO (E.), 1988, L'écriture avant la lettre, in Sinclair (H.), dir., *La Production de notations chez le jeune enfant – Langage, nombres, rythmes et mélodies*, PUF, 17-70.

GONZALVO (L.), CAMPS (A.), 2003, Le concept grammatical « sujet » chez les élèves de secondaire : caractéristiques et évolution, in Jaubert (M.), Rebière (M.), Bernié (J.-P.), éds, *Actes du colloque pluridisciplinaire international*, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, Bordeaux (avril 2003), cédérom.

GOODY (J.), 1977, *La raison graphique*, trad. 1979, Éditions de Minuit.

GROSSMANN (F.), VARGAS (C.), 1996, Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école, *Repères*, 14, 3-14.

HAAS (G.), 1999, Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3, *Repères*, 20, 127-142.

HAAS, G., LORRIOT, D. (1996) : De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe, *Repères*, 14, 161-181.

JAFFRÉ (J.-P.), 1995, Les explications métagraphiques. Leur rôle en recherche et en didactique, *Les Métalangages de la classe de français*, *DFLM, Actes du 6e colloque*, Bouchard (R.), Meyer (J.-C.), dir., 137-138.

LAHIRE (B.), 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, PUL.

LEGRAND (L.), 1970, *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives*, Delachaux et Niestlé.

MANESSE (D.), 1982, *Pratiques langagières au collège*, thèse de 3e cycle, université de Paris V.

MEN, 2002, *BO* Hors série 1.

MOSÈS, RÉMY, 1919, L'orthographe de nos enfants. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Société Alfred Binet*, 126/127, 94-117.

NONNON (É.), 1996, Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration, *Langue française*, 112, 67-87.

OLSON (D.), 1994, *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, trad. 1998, Retz.

03/Cogis *SP* 5/07/04 14:11 Page 70

Pratiques, 1999, 103-104, *Interactions et apprentissage*.

PRINCIPAUD (J.-M.), 1978, Les groupes dans la phrase (CE1) ; La relation sujet-verbe au CE1 : de l'implicite à l'explicite, *Repères*, 47, 38-58.

RÉMI-GIRAUD (S.), 1988, Essai sur la notion de sujet, *L'infinitif*, PUL, 95-109.

RIEGEL (M.), PELLAT (J.-C.), RIOUL (R.), 1994, *Grammaire méthodique du français*, PUF.

SIEGRIST (F.), 1986, *La conceptualisation du système alphabétique orthographié du français par l'enfant de 6 à 9 ans*, thèse de doctorat de psychologie, 141, université de Genève.

SIMON (T.), 1927, Nouvelles épreuves d'orthographe. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Société Alfred Binet*, 126/127, 69-101.

TOTEREAU (C.), THÉVENIN (M.-G.), FAYOL (M.), 1997, Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français, in Rieben (L.), Fayol (M.), Perfetti (C. A.), dir., *Des orthographes et leur acquisition*, Delachaux et Niestlé, 147-165.

VARGAS (C.), 1995, *Grammaire pour enseigner. 2/ La phrase verbale : les fonctions et les catégories*, Armand Colin.

VYGOTSKI,1934, *Pensée & Langage*, (rééd. 1997) La Dispute.

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PHONOLOGIQUES POUR TOUS LES ÉLÈVES EN GRANDE SECTION MATERNELLE

Roland GOIGOUX – Laboratoire PAÉDI, IUFM d'Auvergne
Sylvie CÈBE – UMR ADÉF, IUFM de Lyon
Jean-Louis PAOUR – Laboratoire PSYCLÉ, université de Provence

Septembre, cours préparatoire.

La maîtresse : *pouvez-vous me proposer des mots où l'on entend le son [a] ?*

Amélie : *papa*

La maîtresse : *oui*

Benoît : *maman*

La maîtresse : *bien*

Camille : *tonton*

Résumé : Après avoir rappelé les prescriptions officielles dans le domaine de l'enseignement de la phonologie à l'école maternelle, nous présentons le processus de conception puis les principes pédagogiques et didactiques d'un instrument (*Phono*) que nous avons élaboré pour aider les enseignants de grande section dans leur travail. Nous indiquons enfin les premiers résultats de l'étude de l'impact de cette instrumentation sur les apprentissages d'élèves de ZEP.

INTRODUCTION

L'enseignement réfléchi de la langue commence avant le début de la scolarité obligatoire. L'apprentissage de la lecture / écriture requiert en effet la maîtrise consciente et le contrôle intentionnel de nombreuses connaissances linguistiques, en particulier phonologiques. Les capacités métaphonologiques précoces semblent faciliter cet apprentissage grâce à l'allégement de la charge cognitive qu'elle autorise lors de l'étude de l'écrit (Gombert, 1999). Nous exposerons dans cet article notre propre conception de cet enseignement à travers la présentation d'un instrument didactique que nous avons conçu pour aider les enseignants de grande section de maternelle dans leur travail au service de tous les élèves.

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 72

1. LA PRESCRIPTION RELATIVE À L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONOLOGIE

Dans le domaine de l'enseignement de la phonologie[1] à l'école maternelle, le travail prescrit, c'est-à-dire ce qui est communiqué aux enseignants pour les aider à concevoir, à organiser et à réaliser leur travail (Goigoux, 2002), prend deux formes principales :

– les programmes d'enseignement qui définissent en amont les attentes de l'institution scolaire à l'égard des maitres ;

– les outils d'évaluation qui définissent ce qui est attendu à l'issue de leur activité professionnelle (prescription par l'aval).

L'arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire (MEN, 2002) place le langage au cœur des apprentissages de l'école maternelle. Après avoir indiqué que les élèves doivent comprendre « comment fonctionne le code alphabétique » (*idem*, p. 63), il stipule que cet objectif est « au centre de la dernière année de l'école maternelle […] comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l'apprentissage de la lecture » (p. 78). Mais si on enjoint aux maitres de développer chez leurs élèves la capacité à « prendre conscience des réalités sonores de la langue » (p. 82), on ne préconise pas pour autant de mettre en place un entrainement systématique pour atteindre cet objectif. Les nouveaux programmes encouragent plutôt à *faire jouer* leurs élèves avec les constituants du langage à travers des comptines, des jeux chantés, des chansons ou des poésies, les activités proposées devant être courtes mais fréquentes et s'inscrire dans des jeux aux règles claires ou dans des moments centrés sur les activités artistiques. Les auteurs des programmes semblent redouter la forme (trop scolaire ?) de l'exercice ou de l'entrainement phonologique revenant ainsi en arrière par rapport aux précédents programmes qui demandaient de consacrer du temps aux situations « pendant lesquelles les acquis linguistiques implicites deviennent l'objet d'exercices spécifiques » (MEN, 1995, p. 23).

L'unité syllabique doit être la cible principale de ces jeux (à travers des activités de découpage, de dénombrement, d'ajout, d'inversion ou d'association). En ce qui concerne la grande section, on recommande de s'intéresser également aux constituants infra syllabiques (rimes, phonèmes), sans aller trop loin cependant puisque les programmes excluent que les maitres s'engagent dans des exercices d'épellation phonétique, l'accès à cette compétence étant considérée comme une conséquence de l'alphabétisation et non un préalable (Hébrard, 2003). Pour éclaircir ce point et assurer une liaison plus efficace avec l'école élé-

1. Si la phonétique s'intéresse aux caractéristiques physiques et physiologiques (articulatoires) des sons, la phonologie s'intéresse à leur fonction linguistique, c'est-à-dire à leur capacité à porter une information. Pour la phonologie, les différences de prononciation étudiées par la phonétique (distinguer par exemple un [R] roulé d'un [R] grasseyé) sont sans pertinence alors que les oppositions entre phonèmes le sont car elles portent des différences de significations (par exemple la différence [R] / [P] permet de distinguer oralement « roue » et « pou »).

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 73

mentaire, les programmes détaillent la liste des compétences exigibles à la fin de l'école maternelle. La partie » Découverte des réalités sonores du langage » (MEN, 2002, p. 94), stipule que les élèves doivent être capables de :

– rythmer un texte en scandant les syllabes orales ;
– reconnaitre une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin, en début et au milieu d'énoncé) ;
– produire des assonances ou des rimes.

Les outils d'évaluation proposées par la DPD (direction ministérielle du développement et de la prospective ; http://www.banqoutils.education.gouv.fr) spécifient ces compétences en les réévaluant légèrement puisqu'ils accordent plus d'importance au phonème. Ces outils permettent aux enseignants de maternelle de mieux se représenter ce que l'école élémentaire attend de leurs élèves à l'entrée au CP. Compte tenu des caractéristiques et de la difficulté des exercices proposés, ils permettent aussi d'entrevoir que l'activité ludique, à elle seule, ne suffira pas à faire acquérir lesdites compétences à tous les élèves.

Les tâches d'évaluation sont directement associées, par liens électroniques, aux documents d'accompagnement des programmes publiés sous le titre *Lire au CP* (MJER, 2003) et diffusés dans toutes les écoles. Ces documents présentent un ensemble de tâches d'enseignement utiles pour remédier aux difficultés des élèves. Ces tâches, malheureusement, ne sont pas hiérarchisées et ne permettent pas aux enseignants de planifier leur activité d'enseignement : aucune progression n'est proposée malgré la forte demande des enseignants à ce sujet (cf. la consultation-action de 1999 sur l'école maternelle, *École de tous les possibles* ; MEN 2000).

2. À LA SOURCE DE LA PRESCRIPTION

La source principale de cette prescription est constituée par les résultats de nombreuses recherches en psychologie cognitive qui ont établi des corrélations fortes entre les habiletés phonologiques et l'apprentissage de la lecture (ONL, 1998) même si les mécanismes explicatifs entre les deux font toujours l'objet de débats (Magnan et Colé, 2000).

Dans la mesure où l'apprentissage de la lecture repose pour partie sur la capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes) et ceux de l'écrit (les graphèmes), on comprend aisément que l'aptitude à percevoir et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques favorise cet apprentissage. Les maitresses d'école maternelle, qui depuis des décennies exercent leurs élèves à jouer avec les constituants sonores du langage, le savent bien.

Toutefois, un ensemble de travaux récents, centré sur une analyse plus rigoureuse du développement des habiletés phonologiques, a ouvert de nouvelles perspectives à l'instrumentation didactique (pour une synthèse, voir Écalle et Magan, 2002).

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 74

On a, en effet, établi que la syllabe, du moins en français, est une unité phonologique qui est disponible très tôt (Colé, Magnan et Grainger, 1999), l'existence d'une conscience syllabique préalable à l'apprentissage de la lecture ayant été largement démontrée (Velutino et Scalon, 1987). La gradation des compétences phonologiques fait également apparaitre la rime dès les premières phases de l'émergence de cette conscience (Bryant, Mac Lean, Bradley et Crossland, 1990). La conscience phonémique, capacité à manipuler et à réfléchir sur les unités phonémiques de la parole (Tummer, 1989), se développe plus tardivement, après la conscience d'unités plus larges et après la découverte d'une structure interne à la syllabe (la structure attaque-rime ; Treiman, 1989) (cf. tableau n°1).

Tableau n° 1 : les différents niveaux de segmentation phonologique

Mot plurisyllabique			CLAVICULE (/klavikyl/)					
Syllabes			/kla/-/vi/-/kul/					
Attaque-rime		/kl/-/a/		/v/-/i/			/k/-/ul/	
Phonèmes	/k/	/l/	/a/	/v/	/i/	/k/	/u/	/l/

[adapté de *Enseigner la lecture au cycle 2* (p. 35), Gombert et al., ouvrage coordonné par Goigoux, Éditions Nathan, 2000]

S'affranchissant quelque peu de la rigueur des descriptions linguistiques, psychologues et didacticiens ont considéré à des fins heuristiques la syllabe, l'attaque et la rime comme des unités phonologiques au même titre que le phonème. C'est ainsi que Lecocq considère qu'on peut ranger les différentes épreuves phonologiques par ordre de difficulté en fonction à la fois des niveaux phonologiques sollicités (syllabe, rime et phonème) et du mode de traitement, plus ou moins analytique, de ces unités.

L'ensemble de ces travaux justifie une progression d'enseignement qui privilégie le niveau épilinguistique (Gombert, 1990), c'est-à-dire des activités linguistiques effectuées sans contrôle conscient, avant de chercher à atteindre le niveau métalinguistique[2] qui suppose au contraire une prise de conscience des unités traitées (Gombert et Colé, 2000). L'atteinte de ce second niveau est tout à fait réaliste en fin de grande section maternelle puisqu'on a pu établir que des enfants de 5-6 ans qui ont bénéficié d'un enseignement parviennent à un véritable contrôle métaphonologique (Martinot et Gombert, 1996).

Les conclusions de la psychologie cognitive ont été d'autant plus aisément reprises par les auteurs des programmes qu'elles corroborent celles des travaux issus de la sociologie, de la linguistique ou de la psychologie des apprentissages établissant que la réussite scolaire est en grande partie liée à la disposition géné-

2. C'est ainsi que des tâches de type « trouver un mot qui rime avec le mot cible » relèverait d'un niveau *épilinguistique* (simple contrôle exercé par l'organisation des connaissances phonologiques en mémoire à long terme sans intentionnalité) alors que des tâches de type « supprimer la consonne initiale et prononcer ce qui reste » (qui constitue un mot de la langue : clou / loup ; roi / oie) relèverait d'un niveau *métalinguistique*.

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 75

rale que les élèves entretiennent à l'égard du langage (Lahire 1993 ; Bautier, 1995). Ces travaux montrent, par exemple, qu'à l'entrée au cours préparatoire, certains élèves ne savent pas relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer des lettres en sons) et les activités langagières riches de significations qui leur sont familières (Goigoux, 1993). Ils ne savent pas non plus interrompre leur activité langagière habituelle pour en développer une nouvelle à propos de la langue, c'est-à-dire « uniquement centrée sur la dimension linguistique, mais sans les dimensions affective et cognitive du langage » (Brigaudiot, 1997, p. 56). En résumé, ils échouent à traiter le langage comme un objet autonome que l'on peut étudier d'un point de vue strictement phonologique (cf. l'exemple placé en exergue[3]).

Pour interpréter l'erreur de Camille (et s'interroger rétrospectivement sur la réponse de Benoît), on peut faire l'hypothèse que cet élève traite le problème par analogie avec d'autres situations didactiques habituelles à l'école maternelle (et dans la vie quotidienne) où la proximité sémantique est déterminante. Il ne parvient pas à réaliser ou à maintenir un traitement exclusif de la dimension phonologique pendant toute la durée de la tâche. En d'autres termes, il lui est très difficile de dissocier les diverses dimensions du langage pour n'en traiter qu'une seule.

Or, pour réussir les exercices scolaires proposés dès le début du cours préparatoire, il faut pouvoir s'intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'elle véhicule. Et c'est précisément cette compétence qui fait défaut aux élèves[4] qui, dans leur milieu familial, ont rarement l'occasion de traiter des situations qui favorisent son développement. Seule l'école peut véritablement les aider à prendre conscience que l'écrit dérive de l'oral « dont il constitue un prolongement et une théorie, non un émiettement barbare » (Danon Boileau, 1998, p. 205) et à découvrir que le principe alphabétique permet de noter de manière homogène la face sonore de tous les mots. C'est bien le développement de cette capacité, inhabituelle, à « casser du sens pour le réduire en syllabe, puis casser l'unité sonore de la syllabe pour parvenir aux sons transcrits par les lettres de l'alphabet » (*idem* p. 207) que les enseignants doivent viser en conduisant les élèves à s'intéresser au fonctionnement de chacun des deux codes, oral et écrit.

Et c'est dans ce sens que vont les propositions didactiques des équipes PROG-INRP (Brigaudiot, 1998, 2000), bien connues des lecteurs de cette revue, quand elles mettent l'accent sur la nécessaire clarté cognitive qui doit présider à toute mise en relation entre les manipulations phonologiques et la réflexion sur les caractéristiques de l'écrit alphabétique. Toutefois, ces propositions, dont nous partageons l'orientation générale (Brigaudiot, 2000, p. 204 et suivantes ; p. 250 et suivantes), nous semblent pouvoir être complétées par nos propres suggestions.

3. Amélie : *papa* ; Benoît : *maman* ; Camille : *tonton*.
4. Ce sont ces élèves qui sont au centre de nos préoccupations didactiques : ils ont réellement besoin que l'école les aide à construire ce que les autres enfants ont bien souvent déjà construit à la maison, c'est-à-dire une théorisation du langage que la langue écrite va rendre possible et nécessaire.

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 76

3. PHONO, UN NOUVEL INSTRUMENT DIDACTIQUE

Avant de présenter les principes pédagogiques et didactiques de l'instrument (« *PHONO » ;* Goigoux, Cèbe et Paour, à paraitre) que nous avons élaboré dans le droit fil des programmes et en nous appuyant sur les acquis scientifiques précédemment résumés, nous voudrions préciser notre conception du processus de conception d'instruments innovants.

3.1. La conception de l'instrument

3.1.1. La dimension instrumentale de l'activité d'enseignement

Qu'il s'agisse du choix des tâches et de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de leur réalisation, l'activité d'enseignement est largement tributaire des instruments dont dispose le maitre. C'est pourquoi nous accordons une place centrale à la dimension instrumentale dans notre réflexion sur l'activité enseignante en référence aux travaux de Rabardel (1995) qui subdivise cette dimension en deux composantes :

– les *artefacts*, matériels (dans *Phono*, par exemple, les images sélectionnées, les affichages et les fiches de travail individuel) ou symboliques, qui peuvent être utilisés en présence des élèves ou en leur absence, par exemple au moment de la préparation des séances didactiques (i.e. le guide du maitre).

– les *schèmes d'utilisation* associés qui résultent d'une construction personnelle ou de l'appropriation de schèmes professionnels préexistants. Ces schèmes ont une dimension privée – ils sont propres à chaque individu – et s'inscrivent dans la mémoire personnelle des sujets en tant que ressources mobilisables. Mais ils ont également une dimension sociale : communs aux membres d'un même milieu de travail, ici l'école maternelle, il convient de les considérer comme des *schèmes sociaux d'utilisation c'est-à-dire* des ressources inscrites dans la mémoire impersonnelle du collectif professionnel.

Dès lors, nous considérons l'activité instrumentée comme le résultat d'une tension entre, d'une part, les exigences normatives de l'instrument et des prescriptions et, d'autre part, les efforts que fait le maitre pour « réélaborer, restructurer, resingulariser les artefacts et les modalités de l'usage » pour son propre compte (Rabardel, 1995, p. 14). Nous nous situons en cela dans la perspective ouverte par Vygotski avec le concept d'acte instrumental[5] (Vygotski, 1925/1994) : nous cherchons à pallier les insuffisances de la didactique « classique » qui, trop souvent, néglige le pôle enseignant lorsqu'elle conçoit de nouveaux artefacts. Si ceux-ci sont élaborés en fonction d'une analyse rigoureuse

5. Cette perspective se développe sous de multiples formes dans les recherches contemporaines sur le travail, notamment dans les domaines de la cognition socialement située (Cole 1996, John-Steiner, 1995). Pour notre part, nous nous intéressons surtout à la manière dont l'évolution des artefacts influence l'activité des enseignants et provoque l'apparition, la disparition ou la recomposition des tâches didactiques (Goigoux, 2001).

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 77

des savoirs à enseigner et des processus d'acquisition des élèves, ils ne prennent pas (ou prennent peu) en compte les savoir-faire et les conceptions des maitres qui sont appelés à les utiliser. Rien, pourtant, ne permet d'affirmer que les instruments qui se sont révélés efficaces pour conduire une recherche-innovation (et produire des effets sur les élèves) sont intrinsèquement pertinents pour l'enseignement ordinaire ni que l'utilisation qu'en feront les maitres correspondra aux intentions des concepteurs. Faute de disposer d'un modèle de l'utilisateur, les innovations se soldent parfois par de cuisants échecs lorsqu'elles s'éloignent du cercle étroit de leurs concepteurs[6].

En d'autres termes, pour que les nouveaux outils didactiques contribuent à l'amélioration des apprentissages des élèves, il nous parait indispensable, dès leur conception, de modéliser et d'intégrer la question de leur usage par tous les enseignants. C'est ce que nous avons cherché à faire en partant l'analyse des pratiques habituellement mises en œuvre en grande section par les maitres quand ils cherchent à développer la conscience phonologique.

3.1.2. Les conceptions et les pratiques des maitresses de GS

Pour concevoir l'instrument « *PHONO* » (Goigoux, Cèbe, Paour, à paraitre), il nous paraissait essentiel de chercher à tenir compte des demandes spécifiques des enseignants, tout en assurant la continuité entre nos propositions et leurs pratiques habituelles. Ce point est important si l'on veut que la part d'innovation introduite s'insère facilement dans l'exercice quotidien des maitres et rencontre une adhésion durable.

Les maitresses que nous avons interrogées reconnaissent l'importance du travail sur la phonologie, mais elles ne semblent pas en mesurer véritablement l'impact sur l'apprentissage ultérieur de la lecture. Elles minimisent souvent les écarts de compétences entre élèves, les bonnes réponses de ceux qui réussissent masquant souvent le désarroi des autres. Lorsqu'elles les identifient, c'est pour mentionner leur propre difficulté à gérer l'hétérogénéité des habiletés enfantines. Toutes se posent la même question qu'Hébrard reformule à sa manière : « comment faire travailler des groupes importants d'élèves sur des matériaux aussi difficiles à matérialiser que la langue orale, des matériaux aussi peu susceptibles de fixer l'attention encore flottante de jeunes enfants ? » (Hébrard, 2003, p. 35).

Les pratiques enseignantes effectives que nous avons observées en GS partagent, dans le domaine de la phonologie, un certain nombre de points communs : compte tenu de leurs caractéristiques (comptines, jeux de parole, jeux chantés, poésies…), les tâches choisies sont très souvent réalisées en collectif ; elles sont plutôt utilisées de manière aléatoire – au gré des thèmes et des projets qui rythment le travail des classes maternelles – et, par là-même, pratiquées très

6. Les opérateurs n'utilisent pas toujours les artefacts comme les concepteurs peuvent s'y attendre. Ce fait empirique constitue, depuis les travaux initiaux de Ombredane et Faverge (1955), une donnée de base de l'ergonomie et de la psychologie de langue française, où on considère l'inventivité des opérateurs comme une marque essentielle de l'intelligence au travail (de Montmollin, 1992).

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 78

irrégulièrement (leur fréquence d'usage est très variable d'un mois à l'autre dans une même classe). Elles sont ludiques, variées et judicieuses quant aux compétences phonologiques qu'elles mettent en jeu. Toutefois, la plupart d'entre elles nous paraissent présenter une limite importante dans la mesure où elles sollicitent la mobilisation simultanée d'un grand nombre de compétences qui n'ont pas été préalablement enseignées. Nous admettons qu'elles permettent bien d'entrainer les compétences des élèves les plus performants, mais elles nous paraissent trop complexes pour que les élèves qui ne les maitrisent pas encore puissent profiter de ces tâches pour développer des habiletés nouvelles.

Prenons un exemple pour justifier ce point de vue. Dans beaucoup de classes, on demande aux élèves de chercher des mots qui riment avec leur prénom pour fabriquer une comptine du type « je m'appelle Nicolas, j'aime bien le chocolat ». Pour donner une réponse correcte, il faut être capable 1) d'inhiber le traitement sémantique pour ne pas dire ce qu'on aime vraiment (les frites !), 2) de décomposer son prénom en syllabe, 3) d'en abstraire la syllabe finale, 4) d'aller chercher dans son lexique mental un mot qui finit de la même manière… Autant de compétences qui, on le sait, font encore défaut à nombre d'élèves à l'entrée au CP, autant de difficultés possibles sur lesquelles le maitre aura du mal à agir ne sachant pas très bien à quel niveau elles se situent.

Doit-on pour autant supprimer ces tâches quand on veut aider les élèves les moins performants ? Nous ne le pensons pas puisque nous y faisons largement appel dans notre dispositif. Toutefois, nous leur faisons jouer un rôle très différent : nous les utilisons seulement comme tâches d'évaluation, une fois (et une fois seulement) que les compétences qu'elles requièrent ont été enseignées, apprises et entrainées très régulièrement.

Venons en à présent à la question des outils eux-mêmes. Les institutrices que nous avons interrogées connaissent l'existence d'outils pour enseigner la phonologie, par exemple ceux de Zorman et Jacquier-Roux (1998). Mais elles refusent de les employer car ils sont trop connotés dans le registre médical ou ré-éducatif. Importés dans le champ scolaire à partir de l'orthophonie, ils respectent mal, à leurs yeux, deux conditions : être utilisables en grand collectif et s'adresser à tous les élèves, pas seulement à ceux qui sont en difficulté. Toutefois, contrairement à certaines idées reçues, les maitresses aspirent bien à utiliser de nouveaux instruments, non pour remédier mais pour enseigner.

Notre projet est donc réaliste car nous partageons cette exigence. Contrairement à d'autres chercheurs, en effet, nous pensons important que tous les élèves d'une classe, quel que soit leur niveau initial, puissent bénéficier de l'intervention tout au long de l'année, et ce, pour deux raisons : d'une part parce que tous les élèves, y compris les plus performants, ont besoin d'entrainement pour acquérir et automatiser les procédures qui sous-tendent les habiletés phonologiques et, d'autre part parce que l'enseignement de ces compétences est au programme de l'école maternelle et du cycle II, pour tous les élèves. Néanmoins, c'est bien le souci des élèves les plus fragiles (ou les moins performants) qui a guidé nos efforts pour la construction de *PHONO*. C'est en fonction de ces élèves qu'ont été définis le rythme et la programmation des tâches d'enseignement. Conçu durant l'année 2001-2002 en collaboration avec une équipe

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 79

d'institutrices de GS et de maitres E[7], *PHONO* vise à favoriser 1) l'enseignement des procédures spécifiques qui sous-tendent l'analyse phonologique et 2) le développement de prises de conscience sur la nature des apprentissages réalisés (réflexion systématique sur l'activité et ce qu'elle vise à faire apprendre).

En résumé, cinq caractéristiques le distinguent des autres outils disponibles :

- il permet un enseignement adressé *à tous* les élèves et non une remédiation ciblée sur quelques-uns ;
- il est utilisable en *collectif* ;
- il propose une *planification* des tâches en rapport avec la progressivité des apprentissages des élèves et adaptée à ceux qui ont le plus besoin d'école ;
- il ne vise pas seulement la maitrise de procédures, il organise aussi une réflexion *métacognitive* ;
- il introduit de nouvelles tâches mais utilise abondamment les *tâches habituelles* de l'école maternelle en leur assignant de nouveaux objectifs (entrainement, variation, réinvestissement, évaluation).

Cet instrument est régi par un ensemble de principes, didactiques pour une part, pédagogiques pour l'autre, que nous allons présenter successivement.

3.2. Principes didactiques

Finalisées par « l'entrée dans l'écrit », nos propositions didactiques visent à apprendre progressivement aux élèves à considérer la langue comme un objet d'étude (et plus seulement comme un outil de communication) et à prendre conscience de ses dimensions phonologiques dans des activités conçues pour cela. En effet, à la fin de leur scolarité maternelle, il ne suffit pas que les élèves sachent « à quoi sert la langue écrite », il faut aussi qu'ils aient commencé à comprendre « comment elle marche » (notamment ce qu'elle représente et les liens qu'elle entretient avec la langue orale).

3.2.1. Construire une planification de l'enseignement

Notre planification des tâches d'enseignement (*cf.* annexe n° 1) repose sur l'examen de trois critères :

- *des critères relatifs à la nature des unités linguistiques* (syllabes, rimes, attaques, phonèmes) et à leur position (syllabe en position initiale, interne, finale ; phonèmes en attaque, en rime ou en position interne). Prenant en compte les données scientifiques rappelées plus haut, nous proposons de commencer par un travail sur la syllabe qui est la cible principale de la GS, celle qui définit le seuil de maitrise à atteindre par *tous* les élèves avant le début du CP. Nous travaillons aussi sur les rimes dont l'identification est aisée et précoce, pour aller progressivement, via l'opposition attaque / rime, vers les phonèmes

7. Maitres E : « enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique » (*BO* spécial n° 4, 2004).

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 80

qui sont très difficiles d'accès avant l'apprentissage de la lecture, en particulier les consonnes[8].

– *des critères relatifs à la nature du lexique* (opposition noms communs / noms propres / mots outils, par exemple) et, en tout premier lieu, à *sa familiarité* pour les élèves (mots familiers ou rares, mots étrangers et mots inventés) : le travail sur les prénoms des élèves de la classe et sur le nom des objets de leur imagier de référence (*CATÉGO*)[9] est privilégié tout au long de l'entrainement.

– *des critères relatifs à la nature des opérations intellectuelles mobilisées* (en compréhension et/ou production) : nous prenons soin d'alterner des tâches de *comparaison* d'éléments phonologiques, de *catégorisation* (découvrir une règle de tri, appliquer cette règle pour classer des items, proposer de nouveaux items conformes à la règle) et de *transformation* d'éléments phonologiques (dénombrement des unités linguistiques, segmentation ou modification prosodique, fusion, effacement, ajout, substitution ou inversion d'unités linguistiques).

La combinatoire de ces trois ensembles de critères nous permet d'agencer les tâches d'enseignement. Ainsi, par exemple, la taille de l'unité linguistique manipulée n'est pas un critère suffisant pour prédire la difficulté d'un exercice : un phonème placé en position terminale dans un mot sera plus simple à identifier qu'une syllabe insérée au milieu d'un mot trisyllabique, une syllabe sera plus aisée à supprimer dans un mot très familier que dans un mot rare, etc. De la même manière, il est très difficile pour les jeunes élèves de rechercher dans leur lexique mental « des mots où on entend telle syllabe ou tel phonème ». C'est pourquoi, dans nos tâches, les mots à analyser sont toujours d'abord proposés par l'enseignant (ou choisis parmi les cartes de *CATÉGO*). Les élèves doivent seulement dire s'ils comportent le son recherché, le nombre de syllabes choisi, etc. Bien entendu, on accueille positivement toutes les propositions spontanées des élèves.

Ces critères nous permettent en outre de proposer une planification (cf. annexe n°1) pour vingt et une semaines de travail (appelées ici leçons) comportant chacune 3 à 4 séances de 10 à 15 minutes. Les onze premières semaines sont centrées sur l'unité syllabique, sans présenter l'écriture des mots. Quand un support est nécessaire, on privilégie donc les images, les objets ou les photos. L'écrit commence à jouer un rôle dans la seconde partie de l'entrainement lorsque les activités de segmentation infra syllabique invitent les élèves à observer la position de certains phonèmes au sein des syllabes et leur représentation graphémique. Pour faciliter cette objectivation de la langue orale, nous recommandons l'utilisation d'une représentation graphique de la structure sonore des mots basée sur le symbolisme suivant :

– un segment de droite pour représenter un mot ;
– un trait courbé pour représenter la syllabe ;

8. Pour les consonnes, nous débutons le travail avec les continues (consonnes constrictives et occlusives nasales : F, S, CH, V, Z, J, L, R, M, N, GN) qui sont plus simples à discriminer que les non continues (occlusives orale : P, T, K, B, D, G).

9. *Catégo, un imagier pour apprendre à catégoriser*. Éditions Hatier, Cèbe, Paour et Goigoux, 2002.

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 81

– un gros point (ou un jeton rond lors des manipulations) pour le phonème.

Un mot comportant trois syllabes au sein desquelles on cherche à localiser un phonème (par exemple [a] dans *Malika*) sera donc représenté ainsi :

3.2.2. Choix du rythme de progression et des tâches de transfert

Ce sont les maitresses qui choisissent elles-mêmes le rythme d'avancement dans les leçons : ce sont elles qui sont les mieux placées pour ajuster le travail proposé aux caractéristiques et au niveau de leurs élèves. Nous leur demandons seulement de ne pas aller pas trop vite pour laisser à tous le temps d'apprendre et de devenir de véritables experts.

Les enseignantes choisissent elles-mêmes leur métalangage, même si nous recommandons d'utiliser les termes de mot, de syllabe et de *son* pour désigner les phonèmes et les groupes consonantiques (par exemple [tR]). Pour l'attaque, la plupart des enseignantes évoquent seulement *ce qu'on entend au début du mot* (ou de la syllabe) mais toutes utilisent le terme de *rime* en précisant que *c'est ce qu'on entend à la fin du mot* (ou à la fin de la syllabe).

Notre instrument ne représente qu'une trame de propositions qui restent à adapter. La dernière partie de chaque leçon (tâches de transfert) en particulier est très ouverte : elle laisse place à d'importants réaménagements et enrichissements en puisant dans le répertoire des tâches phonologiques que les maitresses ont l'habitude d'utiliser. Ces tâches sont souvent plus complexes que les tâches principales que nous proposons : elles peuvent être utilisées pour remobiliser des élèves qui trouveraient les leçons « trop faciles » mais, inversement, il faut prendre garde à ne pas submerger les élèves les plus fragiles avec des exercices qui s'avèreraient hors de leur portée.

3.3. Principes pédagogiques généraux

3.3.1. Stabiliser les formats

Nos activités visent à déplacer la centration de l'attention des élèves de la signification des mots vers les procédures impliquées dans leur analyse phonologique. Ce déplacement est rendu plus facile si l'on propose aux élèves un dispositif structuré, précis, explicite et répétitif qui les aide à mieux comprendre les objectifs visés et ce qu'ils sont censés apprendre. C'est pourquoi nous avons stabilisé (ou « formaté », au sens de Bruner ; 1983) les modalités de présentation et de réalisation des activités, la structure des tâches, leurs contenus et le matériel utilisé. Ce « formatage » nous parait indispensable si l'on veut que chaque élève réalise une expérimentation effective, prolongée et diversifiée du matériel sonore à

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 82

analyser. C'est en effet quand le monde devient prévisible que l'enfant peut être sensible aux variations introduites et prendre une part de plus en plus grande dans l'activité et dans son contrôle. Il faut pour cela accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves ne réside pas seulement dans les contenus culturels ou symboliques : l'apprentissage et la prise de conscience des procédures efficaces qui sous-tendent l'analyse efficace de la langue, l'amélioration du fonctionnement mis en œuvre, le développement du sentiment de contrôle sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes, même et surtout chez les très jeunes élèves qui ont encore très peu de domaines dans lesquels ils sont experts.

3.3.2. Un matériel simple, connu de tous les élèves

Nous avons opté pour un matériel *connu* des élèves (leurs prénoms, des images et/ou des photos d'objets très familiers) et *épuré*.

Connu, parce que les jeunes élèves sont particulièrement sensibles aux traits de surface (aux contenus) et qu'il nous parait inutile, voire néfaste, d'introduire dans les tâches des dimensions sémantiques ou esthétiques superflues. En effet, un habillage trop riche encourage une centration sur les contenus. Il risque donc d'empêcher les jeunes élèves de se concentrer sur les propriétés sonores des objets à analyser.

Épuré pour éviter que ces mêmes élèves ne s'égarent dans le traitement de propriétés ou de relations non pertinentes par rapport à l'objectif visé. Appauvrir et réduire au maximum la richesse sémantique du dispositif (comme on le fait, par exemple, dans les épreuves piagétiennes) oblige en effet à traiter, sans échappatoire, ce qui est jugé central par l'enseignant tandis qu'en augmenter la quantité conduit à consommer inutilement les ressources attentionnelles sans pour autant rendre le traitement cognitif plus complexe (Cèbe, 1998).

3.3.3. Des activités cognitives complexes ; de la répétition sans répétition

Épurer les situations et les tâches ne revient pas à minimiser leur difficulté ni à réduire l'activité cognitive qu'on attend de l'élève, encore moins d'éluder des activités intellectuelles fondamentales : explorer, trier, rechercher, se poser des problèmes, vouloir les résoudre. Les compétences que nous cherchons à développer et les activités que nous proposons sont très complexes du point de vue des traitements cognitifs qu'elles exigent. À ce titre, elles réclament du temps, de la réitération, de l'entrainement et de la systématisation. Mais la répétition à l'identique d'une même activité (même menée plus lentement et en plus petit groupe) ne suffit pas à garantir le succès d'un apprentissage. Pour permettre *à tous les élèves* de réussir et de comprendre, nous pensons qu'il est plus efficace de les solliciter dans des registres cognitifs différents, autrement dit de faire travailler la même compétence dans des tâches dont on fait varier les buts. C'est ainsi par exemple que, dans un même ensemble de leçons (bloc V, cf. annexe n° 1), les élèves vont devoir successivement :

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 83

- fusionner des syllabes prononcées par l'enseignant pour trouver l'image qui correspond au mot ainsi énoncé ([mu] + [tõ]);
- trouver la règle que l'enseignant a choisie pour ranger dans une même boîte les cartes qui représentent *champignon*, *cochon*, *mouton*, *pantalon*, *papillon*, *avion* ;
- étendre une catégorie (les mots qui finissent par [õ]) en cherchant parmi un ensemble d'images mis à leur disposition par l'enseignant, celles qui respectent la règle (*garçon*, *lion*, *cochon*, *pigeon*, etc.) ;
- corriger les erreurs commises à l'exercice précédent par un élève fictif, erreurs matérialisées par un tri d'images erroné ;
- faire la liste des procédures qui permettent d'expliquer les raisons qui ont conduit un élève fictif à trouver la bonne réponse et un autre une réponse erronée ;
- ajouter le phonème [õ] à la fin de leur prénom ;
- transformer des mots en remplaçant la rime [õ] par [u], etc.

3.3.4. Stabiliser le déroulement des leçons

Toutes les leçons de « *Phono* » sont menées en collectif dans le coin « regroupement », face au tableau. Ce dispositif a le mérite de faciliter le guidage et le maintien de l'attention des élèves sur ce qui fait l'objet de la discussion commune, d'éviter de perdre du temps (et des élèves !) à faire rechercher individuellement l'information, le mot ou l'indice dont on parle, de diminuer les contraintes qui pèsent sur l'activité, de s'assurer que tous regardent bien la même chose, de masquer des informations… La participation de tous est assurée par le matériel lui-même puisque chacun devra, à tour de rôle, prendre en charge l'analyse d'un mot en fonction de la consigne donnée par l'enseignant. La plupart du temps, chaque enfant dispose d'un support (un objet, une photo ou une image).

Toutes les leçons sont construites de la même manière et se déroulent selon le même modèle. Celui-ci n'a rien d'original puisque nous recourrons à un scénario didactique qui reproduit les principales phases d'une résolution réflexive : prise d'informations exigeante, mise en commun des informations recueillies, anticipation du problème à traiter et du but à atteindre, planification des actions, réalisation, contrôle, vérification, évaluation.

Chacune des 21 leçons comporte plusieurs types de tâches : une *tâche principale* et une *tâche de transposition* que les élèves résolvent successivement guidés par l'enseignant, et des *tâches de transfert proche* qu'ils traitent le plus souvent de façon autonome.

3.3.5. Une succession de trois types de tâches : principale, transposition, transfert proche

– Tâche principale

L'enseignant demande d'abord de rappeler tout ce qui a été appris au cours des séances précédentes et procède à un moment de révision : il reprend

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 84

une tâche déjà faite pour remettre les élèves dans l'activité, centrer plus facilement leur attention sur les aspects sonores (et non sémantiques) de la langue et entrainer les procédures récemment apprises.

Sachant que d'une façon générale, les élèves obtiennent des performances supérieures lorsqu'ils connaissent le but cognitif de la tâche qu'ils ont à résoudre, l'enseignant annonce ensuite l'objectif de la leçon. Il explique, par exemple, que la leçon du jour vise à apprendre à comprendre que les mots sont constitués de morceaux plus petits (syllabes), à compter le nombre de syllabes contenues dans un mot, à mémoriser un modèle auditif et à le maintenir en mémoire pour localiser une syllabe dans un mot… Il est important de préciser que chaque leçon vise *un seul et même* objectif.

L'enseignant explique ensuite la consigne de la tâche à réaliser et traite lui-même plusieurs exemples pour accroitre les possibilités de compréhension. Puis, il demande à chaque élève, à tour de rôle, de traiter un exemple, avec son aide si besoin. Au terme de cette première activité, l'enseignant fait expliciter aux élèves ce qu'ils viennent d'apprendre, leur fait décrire les difficultés rencontrées, ce à quoi il faut être attentifs, etc. Immédiatement après, il passe à la tâche de transposition.

– Tâche de transposition

La tâche de transposition vise à développer la même compétence cognitive (ou à faire apprendre la même procédure) que celle de l'activité principale mais elle en diffère par un ou plusieurs paramètre(s) : la structure de la tâche, le matériel, les contenus, la quantité d'informations, la consigne peuvent varier. On veut, par elle, amener les élèves à se rendre compte que ce qu'ils viennent d'apprendre a une portée plus générale et peut s'appliquer sur d'autres contenus et d'autres types de tâches.

Là encore, l'activité finit par un temps d'explicitation dans lequel les élèves sont incités à formuler une règle qui rend compte de ce qui vient d'être appris. Cette règle peut porter sur la procédure apprise ou sur le type de fonctionnement qui a aidé à traiter efficacement la tâche. Par exemple : « on peut compter le nombre de syllabes de tous les mots de la langue et même des mots qu'on ne connait pas » ; « le nombre de syllabes qu'il y a dans les mots n'a rien à voir avec la taille des choses qu'ils représentent » ; « quand on veut savoir si une syllabe est bien dans un mot, il faut d'abord mettre la syllabe modèle dans sa mémoire et puis bien analyser le mot, jusqu'au bout (pas seulement la première syllabe) », etc

– Tâches de réinvestissement ou de transfert proche

Pour favoriser le réinvestissement des compétences nouvellement acquises, nous nous attachons à donner aux élèves de nombreuses occasions d'en particulariser l'usage. C'est pourquoi, une fois que ces deux tâches ont été traitées sous le contrôle et le guidage de l'enseignant, nous en proposons de nouvelles, certaines avec l'aide du maitre, d'autres sans cette aide.

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 85

On demande par exemple aux élèves : 1) de découper dans un catalogue des images qui représentent des mots qui contiennent une, deux ou trois syllabes puis de les coller dans trois cases différentes ; 2) de trier les cartes par catégories (celles qui contiennent la syllabe [ma] dans une boite, celles qui contiennent la syllabe [to] dans une autre et celles qui ne contiennent ni l'une ni l'autre dans une troisième, etc.

Avant de les laisser travailler seuls, l'enseignant demande aux élèves de s'interroger *a priori* sur ce qu'ils peuvent transposer (comment, pourquoi, avec quels effets). Il nous semble en effet capital de faire sémiotiser, par les élèves, l'utilité de ces activités complémentaires (avant qu'ils s'y livrent et après qu'ils s'y sont livrés) si l'on veut favoriser le repérage dans la tâche, aider les élèves à savoir quelles procédures utiliser…

Ces tâches de « généralisation » nous paraissent aussi être un bon moyen d'automatiser un certain nombre de processus exécutifs, automatisation qui permet de dégager des ressources cognitives que l'élève peut consacrer au traitement de problèmes plus complexes. Elles constituent enfin une partie importante du dispositif pour le développement des capacités de l'auto-régulation du fonctionnement. Dans le travail mené en collectif, cette régulation est assurée par l'enseignant et par le déroulement de la leçon tel que nous l'avons stabilisé. Ces activités permettent d'apprendre aux jeunes enfants à prendre progressivement en charge la régulation de leur fonctionnement dans une activité autonome.

3.3.6. Stabiliser les modalités des guidages, la nature des interactions

L'enseignant joue un rôle prépondérant dans ce dispositif : c'est lui qui encadre, guide et contraint le fonctionnement des élèves dans l'activité. Il sollicite un grand nombre de verbalisations et la mise en œuvre de diverses compétences langagières. Le langage est donc utilisé dans plusieurs de ses fonctions (argumenter, décrire, justifier, expliciter, dire ses difficultés…) et au service d'activités cognitives diverses (mémoriser, planifier, comparer, catégoriser, contrôler, vérifier…). Toutefois, il convient de préciser que l'objectif n'est pas de faire de développer ces compétences langagières pour elles-mêmes puisqu'elles ne sont ici qu'un moyen pour favoriser l'abstraction réfléchissante.

Il faut aussi se garder de placer la charrue avant les bœufs c'est-à-dire s'attendre à ce que les élèves soient immédiatement capables de verbaliser et d'expliciter les procédures. Ce point nous parait décisif quand on travaille avec de jeunes élèves qui ne maitrisent encore qu'imparfaitement les outils langagiers. En sur-privilégiant les productions langagières on risque en effet de modifier le but et de capter inutilement l'attention des élèves (et de l'enseignant) sur la forme du discours plus que sur son contenu.

Nous n'ignorons pas toutefois que les représentations linguistiques jouent un rôle important dans la construction des connaissances parce que l'enfant qui peut parler un langage « public » peut aussi exploiter les réussites des autres.

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 86

C'est pourquoi on enjoint aux enseignants de reformuler les productions des élèves, espérant favoriser ainsi le passage « de cet oral pluriel à une appropriation individuelle » (Bautier, 1997).

4. UNE PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION, DES RÉSULTATS ENCOURAGEANTS

À l'issue d'une conférence que nous avons réalisée dans leur circonscription, une quinzaine d'enseignantes (exerçant dans 3 villes différentes : Clermont-Ferrand, Givors et Reims) se sont portées volontaires pour utiliser « *PHONO* » dans leur classe de grande section de maternelle (ZÉP) au cours de l'année scolaire 2002-2003. Afin de nous approcher des conditions habituelles dans lesquelles se trouvent les maitres lorsqu'ils se saisissent d'un nouvel outil pédagogique, nous avons décidé de leur fournir la totalité des leçons sans formation complémentaire ni supervision particulière. Tout autre choix, nous aurait fait perdre en validité écologique et, par conséquent, en possibilité de généralisation. Nous n'avons rencontré les maitresses qu'à la fin de l'entrainement pour faire, avec elles, le point sur sa faisabilité en contexte scolaire et sur les changements à faire subir à l'instrument pour l'améliorer.

4.1. Les point de vue des enseignantes

Toutes les enseignantes interrogées en fin d'année scolaire se disent très satisfaites de l'utilisation qu'elles ont faite de « *PHONO* » pour les raisons qui suivent :

- le dispositif s'intègre sans aucun problème dans l'organisation habituelle de la classe ;
- il s'utilise facilement « tel quel » mais autorise des variations et des changements ;
- il permet de travailler des procédures essentielles selon une progression déjà pensée ;
- il permet de gagner du temps de préparation ;
- la palette de tâches proposées au sein d'une même leçon permet de solliciter tous les élèves (les plus habiles comme les plus fragiles) ;
- la stabilité et la régularité du dispositif, le nombre important de leçons permettent d'installer des habitudes de traitement efficace chez les élèves et d'observer des progrès auxquels les élèves eux-mêmes sont sensibles ;
- le travail collectif permet de travailler à un rythme soutenu ;
- la mise en activité de chaque élève permet de repérer facilement ceux qui ont besoin d'une aide supplémentaire (aide que certaines maitresses apportent à un autre moment de la journée en petit groupe de besoin).

La mise en œuvre a varié selon les enseignantes : certaines ont pris « *Phono* » comme « rituel du matin » et ont donc mené une séance par jour

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 87

(d'environ 10 minutes) ; d'autres ont préféré faire deux leçons par semaine (d'une vingtaine de minutes). Toutes ont accepté la tutelle très étroite que nous proposons lors des tâches principales et de transposition dans la mesure où elles ont pu en mesurer rapidement l'impact positif sur les élèves et où elles ont pu réinvestir leurs activités ludiques habituelles au service du transfert. Toutes disent enfin vouloir réutiliser l'instrument l'année suivante dans les mêmes conditions.

Certaines de ces quinze enseignantes sont impliquées dans un dispositif de recherche[10] (Cèbe, Goigoux et coll., 2003) dans lequel elles ont été amenées à utiliser deux autres instruments (« Comparer des comparaisons » et « Catégoriser des catégories ») dont nous sommes également les auteurs mais qui n'ont pas encore donné lieu à un travail d'ajustement aux schèmes professionnels disponibles. Là, les points de vue sont loin d'être aussi consensuels. Les maitresses ont trouvé la mise en œuvre difficile pour plusieurs raisons : la manière dont sont pensés ces outils est très éloignée de leurs pratiques habituelles et les amènent à éprouver le sentiment d'être débutantes, de ne rien maitriser, de ne rien pouvoir modifier, inventer… D'autre part, le fait de devoir travailler en petit groupe de 8 élèves les a obligées à reproduire quatre fois la même leçon au cours de la semaine, provoquant un sentiment de lassitude et les privant de faire d'autres activités plus « intéressantes »… On le voit, l'innovation, à elle seule, ne permet pas d'emporter l'adhésion des enseignants.

4.2. Les apprentissages des élèves

Pour évaluer les premiers effets de l'entrainement « *Phono* » sur les apprentissages, nous avons comparé les résultats obtenus par les élèves avant et après l'intervention dans des épreuves qui évaluent le niveau de développement de la conscience phonologique.

4.2.1. Les épreuves

En pré-test et en post-test, nous avons proposé les trois mêmes épreuves, empruntées à Zorman et Jacquier-Roux (2001) :

- « Rimes » : on demande à l'enfant de dire quel est, parmi les trois mots énoncés par l'expérimentateur, celui qui finit comme le mot modèle (exemples : *sapin* / *bonbon*, *chapeau*, *marin* ; *marteau* / *cheval*, *gâteau*, *bougeoir*…).
- « Comptage syllabique » : l'enfant doit dénombrer le nombre de syllabes contenues dans le mot énoncé par l'expérimentateur (exemples : *joli*, *éléphant*…).

10. Recherche *Cognitique* intitulée « *L'influence des pratiques pédagogiques sur l'efficience scolaire : prédire, observer et intervenir en grande section d'école maternelle pour prévenir les difficultés d'apprentissage au cours préparatoire* » sous la responsabilité de Jean-Louis Paour, université de Provence, centre de recherche en psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion (EA 3273). Près de 400 élèves sont concernés.

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 88

– « Segmentation syllabique » : l'enfant doit supprimer la deuxième syllabe de cinq mots bisyllabiques (*manger* ➔ *man*) puis la première syllabe de cinq autres (*raisin* ➔ *sin*).

Les passations sont individuelles et durent environ dix minutes. Tous les items sont proposés sans contrainte de temps. Chaque item est coté 0 ou 1 (échec ou réussite) : le score maximum est de 8 pour la première épreuve, 5 pour la 2e, 10 pour la 3e, soit un score maximum global de 23.

4.2.2. Résultats

À l'heure actuelle, nous disposons des résultats de 55 élèves inscrits dans quatre grandes sections différentes (ZEP). Les données recueillies en pré-test, qui attestent du très faible niveau de performance de ces élèves de ZEP en début de GS, justifient pleinement l'introduction de « *Phono* » dans les pratiques d'enseignement.

Tableau 1 – Résultats au pré-test et au post-test : moyennes (et écarts-types)

Nombre d'élèves : n = 55	Pré-test (sur 23)	Post-test (sur 23)
Moyenne	9,41	17,74
Écart type	(5,45)	(4,34)

Les résultats au pré-test, avec seulement 41 % de réussite aux 23 items proposés, situent nos quatre classes parmi les 20 % les plus faibles sur le plan national (rappelons qu'elles sont toutes en ZÉP). L'analyse montre en outre que la moitié des élèves testés obtient une note globale inférieure à 10, score qui, si l'on n'intervient pas, laisse présager de grandes difficultés futures (seuil établi par Zorman et al., 2001).

Les résultats au post-test, avec près de 77 % de réussite aux 23 items proposés, sont nettement supérieurs à ceux de la moyenne nationale. Seuls deux élèves sur les 55 que compte notre échantillon ne dépassent pas le score de 10. Les progrès sont donc considérables.

4.2.3. À qui profite l'intervention ?

Cette question mérite qu'on s'y arrête un instant car elle pose le problème de l'impact de l'innovation dans les processus de démocratisation de l'école. Loarer *et al*. (1995) indiquent en effet que, dans de nombreuses études, les « sujets chez lesquels les progrès entre pré-test et post-test sont le plus marqués sont ceux dont le niveau initial était le plus élevé. » (p. 166). Ils signalent que cette « observation, irritante pour qui se soucie d'égalité des chances devant la connaissance » (p. 116) a été faite maintes fois dans l'évaluation des effets d'apprentissage divers. Autrement dit, ce sont classiquement les élèves qui ont le moins besoin de l'entraînement qui en profitent le plus. Ce constat soulève donc deux problèmes : 1° notre intervention profite-t-elle à tous les

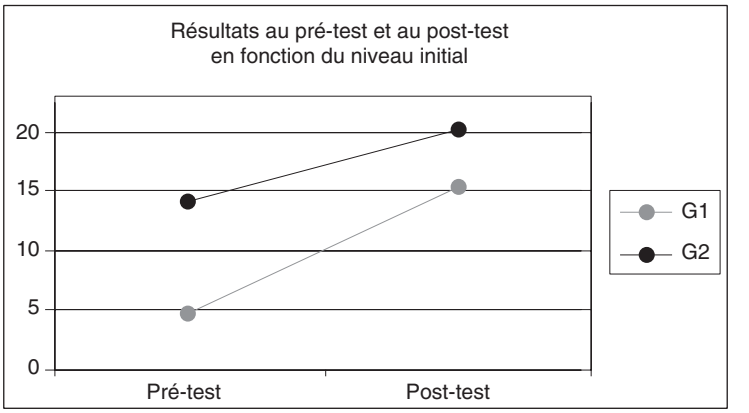
04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 89

élèves (ou à une minorité d'entre eux) ? et 2° fait-elle progresser ceux qui étaient initialement les plus efficients ?

Pour traiter de cette question, nous avons distingué deux groupes : l'un constitué par les élèves qui obtiennent des scores inférieurs à 10 (donc potentiellement en grande difficulté), l'autre par les élèves qui obtiennent un score supérieur ou égal à 10. Le traitement des données fait apparaitre que, si les deux groupes progressent de façon importante (gain de 10,60 points en moyenne pour le premier groupe, de 5,96 pour le second), ce sont les élèves initialement les moins performants qui tirent un plus grand profit de l'intervention.

Tableau 2 – Résultats au pré-test et au post-test en fonction du niveau initial des élèves : moyennes (et écarts-types)

		Pré-test (sur 23)	Post-test (sur 23)
Groupe 1 : scores < 10 au pré-test n = 28	Moyenne Écart type	4,85 (2,03)	15,46 (3,70)
Groupe 2 : scores ≥ 10 au pré-test n = 27	Moyenne Écart type	14,14 (3,44)	20,11 (3,67)



Ces premiers résultats se retrouvent quelle que soit la classe considérée, autrement dit quelle que soit l'enseignante qui a dispensé l'entrainement. Ils indiquent que l'utilisation de « *Phono* » en grande section de maternelle ZÉP a permis à la quasi totalité des élèves d'atteindre un niveau d'habiletés phonologiques qui permet d'envisager la suite de leurs apprentissages avec confiance. Les évaluations que nous conduirons en juin 2004, à l'issue de leur cours préparatoire, nous permettra, nous l'espérons, de le vérifier.

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 90

BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER (É.), 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris : L'Harmattan

BAUTIER (É.), 1997, Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. *Actes du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous ».* Cédérom, IUFM d'Aix-Marseille.

BRIGAUDIOT (M.), 1997, Quelles connaissances linguistiques pour aider les élèves dans la maitrise des discours à l'école maternelle. *In* M-L Élalouf (Éd.), *Professeur d'école enseignant de Français*. Paris : AFLA.

BRIGAUDIOT (M.), 1998, Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères, 18, 7-27.*

BRIGAUDIOT (M.), coord., 2000, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (équipe PROG-INRP), Paris : Hachette / INRP.

BRUNER (J. S.), 1983, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

BRYANT (P.), BRADLEY (L.), MACLEAN (M.), CROSSLAND (J.), 1990, Rhyme, alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26 (3), 429-438.

CÈBE (S.), 1998, Une intervention à visée cognitive en grande section de maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. *Repères,* 18, 97-112.

CÈBE (S.), PAOUR (J.-L.), GOIGOUX (R.), 2002, *Catégo, un imagier pour apprendre à catégoriser*. Paris : Hatier.

COLÉ (P.), MAGNAN (A.), GRAINGER (J.), 1999, Syllable-sized units in visual words recognition : Evidence from skilled and beginning readers, *Applied psycholinguistics,* 20, 507-532.

DANON BOILEAU (L.), 1998, Pour que le déchiffrage ne reste pas lettre morte, *Repères, 18,* 205-209.

ÉCALLE (J.), MAGNAN (A.), 2002, *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs.* Paris : Armand Colin.

GOIGOUX (R.), 1993, *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (étude longitudinale).* Thèse de doctorat de l'université René Descartes, Sorbonne-Sciences humaines.

GOIGOUX (R.), 2001, Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. In Dolz (J.) et ali. (Éds) *Les tâches et leurs entours en classe de français. (Conférence invitée ; VIIIe colloque international de didactique du français langue maternelle),* université de Neuchâtel (cédérom DFLM).

GOIGOUX (R.), 2002, L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002, in Evesque (J-M.), Gautier (A-M.), Revest (C.) et Schwartz (Y.), Éds., *Les évolutions de la prescription*, Actes du XXXVIIe congrès de la Société d'ergonomie de langue française. Aix-en-Provence : GREACT (pp. 77-84).

GOMBERT (J.E.), 1990, *Le développement métalinguistique,* Paris, PUF.

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 91

GOMBERT (J.E.), COLÉ (P.), 2000, Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in M. Kail et M. Fayol (Éds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au delà de trois ans* (p. 117-150). Paris : PUF.

GOMBERT (J.E.), 1999, La construction des connaissances phonologiques chez l'enfant. *Parole,* 9/10, 89-100.

GOMBERT (J.E.) et coll., 2000, *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2.* Paris : Nathan.

HÉBRARD (J.), 2003, Place de l'activité orale dans l'apprentissage de la lecture en CP, in Observatoire national de la lecture (Éd.), *Le manuel de lecture au CP,* Paris : SCÉRÉN / Savoir Livre.

JAFFRÉ (J. P)., BOUSQUET (S.), MASSONNET (J.), 1998, Retour sur les orthographes inventées, *in* J. Fijalkow (Éd.), *L'écrit au cycle II*, *Défi, n° 1,* 33-46.

LAHIRE (B.), 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

LECOCQ (P.), 1992, *La lecture : processus, apprentissage, troubles*. Lille : PUL

MARTINOT (C.), GOMBERT (J.E.), 1996, Le développement et le contrôle des connaissances phonologiques à l'âge préscolaire. *Revue de Neuropsychologie*, vol. 6 (2), 251-269.

MEN, 2000, *Synthèse nationale de la consultation - action et éléments de réponse aux questions posées à l'occasion de cette consultation « L'école de tous les possibles »* (BOEN H.S. n° 8 – 21-10-1999) ; document non publié.

MEN, 2002, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. CNDP / XO Éditions.

MEN, 1995, *Programmes de l'école primaire***.** CNDP / Savoir Lire

MJER, 2003, *Lire au CP*, Document d'accompagnement des programmes, Paris : SCÉRÉN

ONL, Observatoire national de la lecture (1998) : *Apprendre à lire*, Paris : Odile Jacob.

RABARDEL (R.), 1995, *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

TREIMAN (R.), 1989, Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture. In Rieben & C. Perfetti (Éds.), *L'apprenti – lecteur* (p. 241-259). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

TUMMER (W.E.), 1989, Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In Rieben & C. Perfetti (Éds.), ouvr. cité.

VELLUTINO (F.R.), SCALON (D.M.), 1987, Phonological coding, phonological awareness and reading ability : Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quaterly,* 33, 321-363.

VYGOTSKI (L.), 1925/1994, Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50, 35-47.

ZORMAN (M.), JACQUIER-ROUX (M.), 1998, *Entraînement phonologique*, Grenoble : éditions de la Cigale.

ZORMAN (M.), JACQUIER-ROUX (M.), 2001, Bilan de santé. Évaluation du développement pour la scolarité de 5 à 6 ans BSEDS 5-6 (version 2)

04/Goigoux *SP* 5/07/04 11:19 Page 92

ANNEXE N°1

Phono

(Goigoux, Cèbe et Paour ; à paraître, Hatier 2004)

Planification des séances des semaines n°1 à 21

		Tâches principales et tâches de transposition	Tâches de transfert
1	I	Répéter des mots, fusionner des syllabes pour reconstituer un mot et contrôler son articulation pour segmenter des mots en syllabes	*Jeux avec les prénoms Fusionner des syllabes Remettre en ordre*
2		Frapper les syllabes, compter le nombre de syllabes et utiliser un symbolisme visuel pour représenter les syllabes.	*Jeux avec les noms et prénoms : se reconnaître, s'appeler, symboliser*
3		Réutiliser les procédures apprises (segmenter, fusionner, compter, coder) dans des tâches nouvelles.	*Comparer son prénom Chacun à sa place Charades*
4	II	Repérer des régularités de la langue parlée : apprendre à localiser une syllabe dans un mot ; comprendre qu'une syllabe peut être retrouvée à l'intérieur d'un mot.	*Inventer des cibles à comparer – Syllabes identiques parmi les prénoms*
5		Localiser une syllabe contenue dans un mot ; utiliser le codage pour résoudre un problème.	*Pigeon vole – Chercher des cibles – Comparer*
6		Encoder un modèle auditif et le maintenir en mémoire pour réaliser la tâche.	*Pigeons volent*
7	III	Transformer les mots en ajoutant des syllabes.	*Inversion – Verlan – Ajout – Permutation*
8		Transformer les mots en supprimant des syllabes.	*Qui est-ce ? – Supprimer*
9		Réutiliser ce qui a été appris pour abstraire la règle de transformation des mots.	*Marabout, bout d'ficelle Mots tordus*
10	IV	Utiliser les connaissances acquises en phonologie et en comparaison dans des tâches de comparaison auditives complexes.	*Les deux font la paire*
11		Utiliser le codage des syllabes et les procédures de comparaison dans des situations nouvelles.	*Où est-il ? (localiser)*
12	V	Trier selon la syllabe finale puis la rime	*Pigeon vole (rime)*
13		Trier (selon la rime puis l'attaque)	*À l'attaque ! Pigeon vole (rime)*
14		Comparer pour trouver une règle de tri (une rime puis une attaque)	*Comptines : compléter, inventer, frapper…*
15		Trier (selon l'attaque ou la rime) Détecter un intrus Proposer de nouveaux mots (conformes à la règle)	*Ranger, corriger* *Le petit corbillon* *Modifier l'attaque, la rime*
16	VI	Supprimer ou ajouter un phonème en attaque, en rime Trouver la règle de transformation	*Trouvons sa règle* *Mots tordus* *Qui est-ce ?*
17		Comparer des mots pour extraire un phonème commun (en position d'attaque ou de rime)	*Domino, Familles, Loto (attaques / rimes)* *On connaît la chanson*
18	VII	Fusionner des phonèmes formant un mot monosyllabique	*Qui est-ce ?* *Transformations*
19		Localiser un phonème dans une syllabe à l'intérieur d'un mot	*Localiser un phonème* *Paires qui riment*
20		Segmenter, localiser, dénombrer, inverser (phonèmes, mots).	*Écriture inventée* *Localiser un phonème*
21	Synthèse	Contrôler une double catégorisation, sémantique et phonologique, successivement sur le même matériel	*Tous les jeux de Catégo : mistigri, domino, memory…*

QUEL ENSEIGNEMENT DE LA PONCTUATION (ET AUTRES MARQUES D'ORGANISATION TEXTUELLE) EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS ?

Véronique PAOLACCI, Claudine GARCIA-DEBANC – GRIDIFE (groupe de recherche sur les interactions didactiques et la formation des enseignants) – IUFM Midi-Pyrénées – Laboratoire Lordat (EA 1941), université Toulouse-Le Mirail

Résumé : Comment construire une expertise professionnelle en ce qui concerne l'enseignement de la ponctuation et des marques d'organisation textuelle? Entre approche normative et approche stylistique, activités en compréhension (lecture) et activités en production (écriture), les formateurs d'enseignants ont des difficultés à définir les objectifs et les modalités d'enseignement des marques de segmentation textuelle que sont la ponctuation, les connecteurs et le blanc graphique. Quelles conceptions les enseignants stagiaires ont-ils de l'enseignement de ces éléments ? Comment les amener à un regard critique du matériel d'enseignement à leur disposition notamment les manuels ? À un autre regard sur les productions d'élèves ? Nous nous proposons dans un premier temps de caractériser ces objets d'enseignement à un niveau linguistique et psycholinguistique. Ces deux perspectives sont complémentaires et interrogent les enseignants sur les activités rédactionnelles des élèves. Nous adoptons ensuite une posture descriptive puisqu'il s'agit de présenter l'analyse de travaux d'enseignants débutants (fiches de préparation…) élaborés pendant leur deuxième année de formation. Ces analyses permettent d'approcher les pratiques déclarées de ces enseignants. À partir des conclusions issues de ces descriptions, un module de formation est proposé. Le formateur doit, en effet, se donner les moyens de répondre à la question suivante : que doivent savoir et/ou savoir faire les enseignants pour mettre en œuvre de façon efficace des activités de langue autour des marques d'organisation textuelle et comment aborder ces compétences avec les enseignants débutants ?[1]

Les notions relevant de l'observation réfléchie de la langue sont, parmi les contenus de formation initiale, celles qui apparaissent souvent aux jeunes enseignants en formation comme les plus ingrates. En effet, ils ont conscience de leurs insuffisances théoriques à propos des notions grammaticales à enseigner et de leur méconnaissance du type de démarche à mettre en œuvre avec les

1. Nous remercions Michel Gangneux pour sa lecture attentive de cet article.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 94

élèves. Se fondant sur les souvenirs de leur propre scolarité, ils jugent ces enseignements souvent inintéressants et ennuyeux. Paradoxalement, ils signalent les activités grammaticales (grammaire, conjugaison, orthographe) comme à la fois les moins intéressantes et les plus faciles à enseigner[2]. C'est dire que ce domaine de la formation en français est probablement l'un des plus délicats à mettre en œuvre.

Si les difficultés sont grandes à propos d'une notion syntaxique d'une utilisation aussi fréquente que la relation sujet-verbe, pour laquelle les savoirs grammaticaux sont stabilisés et circonscrits, même s'il existe des modèles théoriques différents pour en rendre compte (C. Garcia-Debanc, 2004, à paraitre), les difficultés pour le formateur sont plus grandes encore quand il s'agit de travailler en formation sur la ponctuation, pour laquelle les savoirs disponibles sont plus dispersés, moins stabilisés et qui peut apparaitre comme plus périphérique dans le système orthographique. Où trouver une théorie de la ponctuation ? Faut-il enseigner systématiquement la ponctuation ? Faut-il la travailler isolément ou en relation avec les autres marques de segmentation des textes que sont les connecteurs ou les alinéas ? Compte tenu du volume limité de la formation initiale, le travail conduit sur ces contenus peut-il être également profitable d'un point de vue méthodologique et les acquis sont-ils transférables à propos d'autres notions de l'observation réfléchie de la langue ? Que font les stagiaires dans leurs pratiques effectives au cours des stages ou de leurs premières années d'enseignement des démarches qui leur ont été proposées en formation ? Telles sont quelques-unes des questions qui se posent au formateur. Le petit nombre de recherches didactiques sur l'enseignement grammatical ces dernières années[3] ne permet pas de disposer d'éléments précis sur les pratiques effectives des enseignants dans ce domaine et n'aide pas vraiment, dans l'état actuel, à éclairer ses choix.

Certaines des compétences professionnelles requises peuvent avoir été construites par les professeurs-stagiaires dans le cadre de la préparation au concours. C'est le cas pour les professeurs des écoles à travers l'analyse des productions d'élèves : la connaissance des différentes zones du système orthographique, telles que les définit notamment N. Catach (1979), parmi lesquelles figurent les signes de ponctuation est en effet un des contenus indispensables pour réussir le concours de professeurs des écoles (CRPE). Ceci est également vrai, dans une moindre mesure, pour l'épreuve sur dossier des concours professeurs de lettres classiques et modernes (CAPES) et des professeurs de lycée professionnel lettres (PLP). Or, le passage de la première à la deuxième année

2. Comme le montrent leurs réponses à des questionnaires de début d'année en formation professionnelle (PE2) visant à cerner leurs conceptions de l'enseignement du français. « Quelles sont, selon vous, les activités de français les plus intéressantes/les moins intéressantes, les plus faciles/difficiles à préparer ou à conduire ? » (tableau à double entrée à compléter). Ces questionnaires ont été proposées plusieurs années différentes. Les réponses sont toujours convergentes.

3. Figurant notamment dans *l'Annuaire 2001-2002 des recherches en cours* réalisé par la DFLM (association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle) ou présentes dans le numéro 14 de *Repères* consacré à l'enseignement grammatical, publié en 1996.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 95

d'IUFM exige une conversion des savoirs d'analyse en savoirs pour l'action[4]. D'autre part, un certain nombre de stagiaires de deuxième année n'ont pas bénéficié d'une formation complète dans leur préparation du concours. Les compétences linguistiques et professionnelles sont donc très hétérogènes dans le public en formation.

Comment construire une expertise professionnelle en ce qui concerne l'enseignement raisonné des marques d'organisation textuelle ? Comment organiser avec les élèves une activité d'observation réfléchie de la langue favorisant la maitrise de la ponctuation en production ? Avec quels seuils d'exigence pour des élèves de fin d'école primaire ? Pour répondre à ces questions, le formateur doit effectuer des choix quant aux théories de référence sur la ponctuation qu'il choisit, aux types d'activités-élèves qu'il promeut en formation, aux activités qu'il propose dans le cadre des séances de formation.

C'est à donner des informations pour motiver ces choix et construire ces pratiques que s'emploie cet article, fournissant de premiers éléments d'analyse d'une thèse en cours de rédaction[5]. Nous fondant sur les travaux psycholinguistiques montrant l'utilisation conjointe par les enfants de 10-12 ans, dans la genèse de l'écriture, d'un système de ponctuation et de connecteurs (notamment dans le numéro fondateur de *Langue Française*, coordonné par M. Fayol et J.M. Adam en 1989, intitulé *Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques*), nous avons pris le parti ici de lier l'enseignement de la ponctuation avec d'autres marques d'organisation textuelle (dorénavant MOT) comme la notion de blanc graphique (alinéa, paragraphe) et les connecteurs. Nous nous situons ainsi dans une perspective d'observation réfléchie du fonctionnement de la langue finalisée par la résolution des problèmes rencontrés par les élèves en situation complexe de production d'écrits.

Nous proposerons tout d'abord une revue des travaux linguistiques et psycholinguistiques décrivant le système linguistique de ces marques linguistiques et donnant des repères sur leur acquisition par les enfants de 9 à 11 ans. Pour éclairer les choix à effectuer en formation, nous rendrons compte ensuite des conceptions d'enseignants en formation (PE2[6]) recueillies grâce à un protocole comportant questionnaires et préparations d'activités. Nous proposerons enfin un module de formation permettant de construire des éléments d'expertise professionnelle.

4. Comme cela a pu être montré par rapport à la réécriture de textes (C. Garcia-Debanc, A. Trouillet, 2000).
5. Véronique Paolacci, *Les marques d'organisation du texte – Comment les envisager en tant qu'objets d'enseignements ?– Vers une didactique de la ponctuation, des connecteurs, et du blanc graphique (dans l'articulation école/collège)*, dirigée par Claudine Garcia-Debanc, université de Toulouse-Le Mirail.
6. Professeurs d'école 2e année.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 96

1. ENTRE NORME ET USAGE, TEXTES LITTÉRAIRES ET PRODUCTIONS D'ENFANTS : LES RECHERCHES SUR LES « MOT »

1.1. Multiplicité des approches linguistiques des marques d'organisation textuelle: définitions plurielles

Pour définir des contenus de formation, le chercheur en didactique dispose d'un ensemble de savoirs disponibles pour chacune des familles des marques d'organisation textuelle. Les études linguistiques sur ces marques sont complexes pour les non-initiés et peu homogènes dans leur contenu.

1.1.1. Les travaux sur la ponctuation en tant qu'objet linguistique

Jusqu'aux années 70, l'approche normative de la ponctuation domine[7]. J. Damourette (1937) est le premier à dépasser le simple catalogue des marques de ponctuation. A. Doppagne (1958) reprend les idées de J. Damourette qui attribue à la ponctuation un rôle pausal et mélodique[8].

Dans les années 1970, avec l'équipe HESO-CNRS autour de N. Catach, la ponctuation devient un véritable objet théorique. La ponctuation, pour N. Catach (1980) est un « ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets[9] et formant système complétant et suppléant l'information alphabétique ». Les signes de ponctuation sont « dépendants et complémentaires ». Les « ponctèmes » (N. Catach, 1991) sont des signes au sens linguistique du terme, i.e. éléments constitués d'un signifiant et d'un signifié.

N. Catach valorise une approche systémique du paradigme de la ponctuation. L.G. Védénina (1989) élargit la notion de ponctuation à ce qu'elle appelle la « présentation typographique »[10]. J. Anis (1988) fait de même et classe conjointement les signes de ponctuation, les paragraphes[11] et les blancs graphiques dans ce qu'il nomme les topogrammes[12]. Les signes de ponctuation sont hiérar-

7. C. Tournier (1980) précise, dans son article, l'histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours .
8. Dans la même perspective, J. Drillon (1991) présente dans son ouvrage « une étude du bon usage qu'on fait des signes de ponctuation ». J. Popin (1998) propose, dans un ouvrage de vulgarisation plus récent, un catalogue des signes de ponctuation et précise lui aussi la norme qui régit ces signes (p. 53).
9. Isolables par l'analyse et indécomposables à leur niveau hiérarchique.
10. Étude des caractères d'imprimerie, justifications des lignes, blancs…
11. J.-P. Jaffré (1991) précise que c'est la dimension textuelle qui a fait naitre l'intérêt pour l'alinéa, le paragraphe et la mise en page.
12. Graphème ponctuo-typographique, qui contribue à la production du sens, en tant qu'organisateur de la séquentialité et indicateur syntagmatique (approche structurale de la langue) et énonciatif (approche pragmatique de la langue) : signes de ponctua-

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 97

chisés (N. Catach, 1994) et ont différentes fonctions. Un même signe peut remplir plusieurs fonctions. C'est L.G. Védénina (1989) qui affine le plus, dans son ouvrage de référence, les fonctions des signes de ponctuation. La linguiste russe distingue la ponctuation syntaxique, la ponctuation énonciative, la ponctuation sémantique et la ponctuation intonative. Le paradigme de la ponctuation prend alors la dimension d'un système polyfonctionnel.

Les travaux linguistiques sur la ponctuation fluctuent entre la mise en valeur du « bon usage » et les usages stylistiques[13] de la ponctuation. L'approche est tout aussi hétérogène à propos des connecteurs.

1.1.2. Les connecteurs : approches textuelle et pragmatique

• L'approche textuelle (J.M. Adam, 1990)

Dans les études de J.M. Adam (1990), les marques d'organisation textuelle font partie des marques qui correspondent à différents phénomènes textuels dont ceux de la segmentation et de l'empaquetage[14].

• L'approche pragmatique

Les connecteurs sont au centre des théories de pragmatique textuelle. J. Moeschler et A. Reboul (1998), dans une perspective de théorie du discours, parlent de « connecteurs pragmatiques »[15]. Ces linguistes posent comme hypothèse que ces marques de cohésion que sont entre autres les connecteurs pragmatiques ont plutôt un « contenu procédural » (p. 75) et donc une « fonction interprétative » (p. 96). J. Moeschler et A. Reboul (1998) proposent une définition qui se veut générale et consensuelle : « un connecteur est une marque linguistique, appartenant à des catégories variées (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbiales) qui :

a) articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives quelconques

b) donne des instructions sur la manière de relier ces unités

tion, blanc de mot, retrait, retour à la ligne, ligne blanche, soulignement, petite capitale, italique, gras.

13. Les analyses littéraires sont des approches complémentaires aux travaux linguistiques. H. Meschonnic (2000) fait un plaidoyer pour les usages divers que l'on peut faire de la ponctuation, usages éloignés du « pur et simple jeu de règles conventionnelles » (p. 289). H. Meschonnic revendique ainsi la « poétique de la ponctuation ».

14. Les notions de mise en page, de titre, de paragraphe, « signes de démarcation graphique » sont intégrés dans le phénomène de la « segmentation ». Ponctuation et connecteurs correspondent aux notions de « période » et de « parenthésages », qui équivalent aux phénomènes d' » empaquetages de propositions ». « La période désigne un empaquetage propositionnel essentiellement rythmique (souligné par la ponctuation et la syntaxe) ; les parenthésages, un empaquetage de propositions marqués explicitement par les connecteurs (argumentativement marqués) et les organisateurs (non marqués argumentativement), (p. 72) ».

15. Les « connecteurs pragmatiques » prennent l'étiquette de « mots du discours » pour Ducrot et al. (1980).

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 98

c) impose de tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas tirées en son absence *(p. 77)*[16] ».

Ces travaux linguistiques sont complétés par des recherches psycholinguistiques qui sont pour les enseignants un éclairage complémentaire à ce contexte scientifique. Les psycholinguistes s'attachent aux processus de production des textes, donc à l'usage qui est fait des marques linguistiques que nous étudions.

1.2. Les recherches en psychologie du langage : approches génétiques et développementales

Ces recherches se sont intéressées particulièrement aux productions langagières (orales et écrites) des adultes (sujets experts) qu'ils ont comparées à celles des enfants. J.P. Bronckart et al. (1985) et B. Schneuwly (1988) proposent une « grammaire d'opérations langagières » dans une optique interactionniste qui prend en compte le contexte social de l'activité de production. Les marques d'organisation textuelle apparaissent au niveau des opérations de *connexion / segmentation* ; elles ont pour caractéristique de « ponctuer » le texte, de le segmenter, de le découper en parties et en même temps de fonctionner comme un « ciment » entre ces parties[17].

Pour M. Fayol (1997 (a), 1997 (b)), connecteurs et ponctuation fonctionnent comme une sorte de système de « parenthétisation ». Ces éléments linguistiques ont certes des valeurs sémantiques mais marquent aussi en surface « des relations hiérarchiques entre les énoncés et pour les connecteurs, la nature de ces relations » (M. Fayol, 1997(a), p. 169). Dans tous les types d'écrits étudiés, le degré de liaison inter-propositionnelle contraint l'occurrence de ces marques de surface. Ce marquage dépend, d'une part, de l'extension du paradigme linguistique et, d'autre part, de l'utilisation plus ou moins stratégique qu'un individu peut faire des marques. Pour L. Chanquoy (1991)[18], la ponctuation et les connecteurs fonctionnent de manière complémentaire et ils jouent en présence / absence.

16. Les deux linguistes se référent aux recherches de Roulet et al. (1985) qui donnent l'étendue du paradigme des connecteurs. *Car*, *parce que*, *puisque*, *en effet* sont des connecteurs argumentatifs ; *donc*, *alors*, *aussi* sont des connecteurs conclusifs ; *mais*, *quand même*, *cependant* sont des connecteurs contre-argumentatifs ; *finalement*, *en somme* des connecteurs réévaluatifs. Dans une perspective d'apprentissage, on ne peut séparer ces marques des questions d'« intention et de raisonnement ». J. Moeschler (1994) montre en analysant une copie d'élève les résultats d'un apprentissage qui oublie ce questionnement fondamental.
17. Au sein des opérations de *connexion / segmentation*, B. Schneuwly (1988, 1989) définit les opérations de *balisage* (qui marquent les étapes de la planification), d'*empaquetage* (qui marquent la liaison entre les propositions) et de *liage* (comme les *et*, les *puis* qui ont peu de signification et que l'on trouve en abondance à la fois dans les discours oraux et écrits d'enfants).
18. L. Chanquoy (1990) a mené notamment une étude longitudinale sur l'acquisition et le développement de la ponctuation et des connecteurs chez des enfants de 6 à 8-9 ans.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 99

Ainsi, deux fonctions sont attribuées au système de la ponctuation et au paradigme des connecteurs dans la perspective de la psychologie du langage. La principale fonction (précoce selon les recherches en psycholinguistique) est « de marquer, dans le texte, le degré de relation entre les éléments tels qu'ils sont organisés au niveau de la représentation du producteur ». Une seconde fonction (plus tardive chez les scripteurs) est « une fonction de planification au niveau de la structure textuelle d'ensemble » (J.M. Passerault, 1991, p. 100). Cette fonction demande une représentation de la situation de communication (les buts de la production, son ou ses destinataires).

Les travaux spécifiques concernant la segmentation d'un texte en paragraphes sont peu nombreux dans la perspective de la production. J.F. Le Ny (1985) traite du statut psychologique du paragraphe. Le psychologue y défend l'idée qu'« aller à la ligne est un signe et constitue de ce fait une instruction » (p. 131). J.F. Le Ny accorde au paragraphe les mêmes caractéristiques que celles de la ponctuation : « son absence de la parole orale, sa variabilité et son caractère facultatif »[19].

À la lumière de ces recherches, on peut inviter les enseignants à avoir un autre regard sur les productions écrites de leurs élèves notamment en les amenant à considérer les erreurs avec d'autres perspectives que la seule évaluation-sanction (M. J. Reichler-Béguelin, 1992).

Le formateur doit aussi prendre en compte les écrits qui complètent ces recherches scientifiques et qui sont à la disposition des enseignants. Ce sont les textes officiels[20], les manuels scolaires[21] ou les grammaires de référence[22]. En ce qui concerne les éléments linguistiques étudiés, les approches sont souvent disparates et parfois contradictoires. Ainsi, détail révélateur de cette disparité, dans les programmes 2002 du cycle III, ponctuation et connecteurs sont abor-

19. D. Bessonnat (1988) résume l'ontogenèse de la segmentation du texte en paragraphes. Au début de l'école élémentaire, « si paragraphe il y a, sa structure coïncide avec la phrase. L'alinéa manifeste la pause de la production textuelle » (p. 96). À la fin du cycle III, « on note une cooccurrence de l'alinéa avec les connecteurs ». Ce n'est qu'à la fin du collège, « que le scripteur commence à acquérir une maîtrise raisonnée du paragraphe » car cela suppose une planification contrôlée du texte en fonction du destinataire. Pour une approche typographique et linguistique de la notion de paragraphe, on peut aussi consulter l'ouvrage de M. Arabyan (1994).

20. Les *Programmes de l'école élémentaire* (1995, p. 102 ; 2002, p. 198) et les *Programmes de la classe de 6e* (1995, p. 12) et les *Accompagnements des programmes de 6e* (1997, p. 26) auxquels s'ajoutent les supports d'*Évaluations nationales CE2-6e* (2001, 2002 pour les dernières éditions).

21. Pour une analyse de manuels scolaires de cycle III sur la question de la ponctuation, voir J.-C. Chabanne (1998) ou D. Bain et al. (1995) pour les manuels de collège. Il faut également envisager aujourd'hui une étude du contenu de certains sites Internet qui sont de plus en plus consultés par les enseignants.

22. Par « grammaires de référence », nous entendons les grammaires qui sont conçues comme sources pour les enseignants non spécialistes en linguistique comme celles de R. Tomassone (1996) et d'E. Charmeux et al. (2001). Leur consultation est nécessaire pour « connaître l'essentiel des connaissances exigibles » (R. Tomassone, 1996, p. 3).

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 100

dés conjointement parmi « quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte » (p. 198). Dans les *Accompagnements des programmes de 6e* (1997), la ponctuation est située dans le chapitre « grammaire de la phrase » (p. 26) et l'étude des connecteurs appartient à la section intitulée « grammaire du texte » (p. 26). Comment les enseignants débutants se repèrent-ils dans ce paysage d'écrits didactiques ? Comment les aider quand on est formateur ? Les protocoles que nous avons mis en place permettent d'avoir un élément de réponse à ces questionnements.

2. LES CONCEPTIONS DES STAGIAIRES PROFESSEURS D'ÉCOLE 2e ANNÉE (PE2)

2.1. Les protocoles mis en œuvre pour recueillir les conceptions des stagiaires PE2

Les protocoles que nous allons décrire sont proposés à des stagiaires en formation professionnelle de professeurs des écoles (PE2) au début du module cycle III à l'IUFM et avant leur stage en responsabilité[23] en cycle III. Il s'agit pour eux de construire une séance sur la ponctuation[24] au sein d'un projet d'écriture. Parmi une série d'une vingtaine d'exercices, les stagiaires ont à choisir trois exercices[25]. À l'issue de la séance en classe, ils doivent répondre à un questionnaire pour guider leur analyse. Les stagiaires s'engagent à fournir leurs fiches de préparation, des productions d'élèves et un enregistrement (audio ou vidéo) d'un moment de classe.

On peut supposer que les enseignants débutants, malgré des approches linguistiques dispensées pendant leur formation, font appel dans l'urgence de la classe à des représentations personnelles (et souvent datées au niveau des savoirs linguistiques) du contenu d'enseignement. Il y aurait conflit entre les savoirs acquis (ou en cours d'acquisition) à l'IUFM pendant leur formation initiale et leurs représentations personnelles.

Ainsi, nos attentes sont les suivantes:

– Les stagiaires élaborent des séances éloignées des besoins particuliers de leurs élèves et donc abordent la langue d'une façon périphérique par rapport aux activités de l'enseignement du français.

23. L'organisation de l'année de formation des PE2 à l'IUFM de Toulouse est basée sur l'alternance entre les modules de formation à l'IUFM et les stages de trois semaines en responsabilité sur les trois cycles de l'école éléméntaire, complétés par un stage de deux semaines en pratique accompagnée (dans la classe d'un Maitre Formateur).

24. Dans un souci de faisabilité, seul le paradigme de la ponctuation isolé des autres marques d'organisation textuelle est proposé.

25. Le choix de la modalité « exercice » est privilégié ; il semble important que les enseignants débutants réfléchissent sur l'usage des manuels (matériel dont il ne faut pas négliger la complexité, comme le souligne Michèle Verdelhan-Bourgade (2002)) et sur le statut de l'exercice, « l'observation réfléchie de la langue [ne devant pas être] une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs » (*Programmes de l'école élémentaire*, 2002, p. 195). Nous avons fixé arbitrairement le nombre des exercices à choisir à trois.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 101

- Plutôt que de privilégier une approche systémique du paradigme de la ponctuation, ils élaborent avec leurs élèves un inventaire des signes.
- Ils envisagent rarement les fonctions de ces éléments linguistiques ou mettent en avant certaines fonctions par rapport à d'autres.
- Ils s'intéressent essentiellement à la ponctuation sur le versant *lecture* (réception d'un texte) *vs écriture*
- L'enseignement de la ponctuation est abordé isolément[26].

Deux types de protocoles sont proposés aux stagiaires[27].

- *Protocole I* : Un groupe des stagiaires dispose d'une batterie d'exercices[28], selon nous, assez diversifiés au niveau de l'approche pour constituer un échantillon représentatif des manuels de langue de CM2.
- *Protocole II* : Un deuxième groupe de stagiaires a, outre la batterie d'exercices, un article de la grammaire de référence *Grammaire méthodique du français* (p. 83 à 87) de M. Riegel, J.C. Pellat, R. Rioul (1994) et un extrait de l'article de psycholinguistique de J.M. Passerault (1991), Le développement de l'utilisation du système de ponctuation à l'écrit (*Pratiques*, n° 70).

Dans le document donné aux enseignants débutants, les exercices sont présentés dans le désordre et décontextualisés de tout contenu des chapitres de manuels. Ils concernent des phrases ou des supports textuels et peuvent être caractérisés par les consignes suivantes :

- Ponctuer une suite de phrases ou un texte[29] (par exemple, *récrivez les phrases suivantes en utilisant les éléments qui sont donnés dans le désordre, en rétablissant la ponctuation et les majuscules* ou *recopie ce texte en ajoutant les majuscules et la ponctuation*)
- Ponctuer différemment un même texte pour changer le sens

26. Nous entendons par cela qu'aucun rapprochement avec les autres marques d'organisation textuelle n'est opéré.
27. Issus essentiellement des promotions P0 (Professeurs d'école ayant été recrutés sur la liste complémentaire au concours et ayant fait des remplacements dans les classes pendant une année scolaire avant leur formation PE2 en IUFM).
28. Les exercices sont au nombre de 20, issus des manuels suivants : *Les couleurs du français, CM2*, 1988, Hachette ; *L'orthographe à 4 temps, CM*, 1993, Hachette Éducation; *Français 6e*, collection dirigée par C. Oriol-Boyer, 1994, Hatier ; *Grammaire 6e*, coll. dirigée par G. Molinié, 1996, Magnard ; *Grammaire, CM2*, 1999, Belin ; *L'orthographe au collège*, 2001, D. Bessonnat, C. Brissaud, CRDP de Grenoble ; 6*00 exercices de grammaire pour l'expression, CM*, 2001, Hachette Éducation. Nous pensons que les exercices sélectionnés sont assez représentatifs de ceux que l'on peut trouver dans les manuels actuels. Nous avons privilégié à la fois des approches traditionnelles et des approches plus novatrices comme celle de D. Bessonnat et al. (2001) initiées par D. Bessonnat (1991).
29. Exercices à « trous » (E. Barjolle, 2001).

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 102

- Ponctuer des phrases[30] de type différent (par exemple, *termine chaque phrase par un point d'exclamation ou un point d'interrogation selon le sens*)
- Lire à haute voix un même texte ponctué de manières différentes
- Découper un texte en paragraphes
- Produire un texte en tenant compte d'images
- Produire un texte en tenant compte de débuts de phrases
- Produire un texte à partir d'une série de signes de ponctuation imposés
- Remplacer des marques de ponctuation par des connecteurs (par exemple, *remplace les virgules par les conjonctions « mais », « et », « car »*)
- Transformer une phrase du style indirect au style direct.

Les consignes des exercices sont assez diversifiées. Une consigne comme *réécrivez le passage suivant en allant systématiquement à la ligne après chaque phrase : votre nouvelle version aura ainsi un rythme plus haché* (*Français 6e*, Collection dirigée par C. Oriol-Boyer, 1994, Hatier) illustre la fonction prosodique de la ponctuation. La fonction sémantique de la ponctuation est représentée par la consigne *écris ces phrases en plaçant la ponctuation de deux manières différentes. Tu obtiendras des phrases de sens différents* (*L'orthographe à 4 temps, CM*, 1993, Hachette Éducation). La consigne *complète les énoncés en tenant compte des indications fournies par la ponctuation* (*L'orthographe au collège*, 2001, C. Brissaud, D. Bessonnat, CRDP de Grenoble) concerne plutôt la fonction syntaxique des marques. Les exercices d'un même manuel couvrent un ensemble de compétences larges peu homogènes.

L'article de grammaire donné en lecture aux stagiaires donne une définition des signes de ponctuation et insiste sur les fonctions des marques de ponctuation. Les auteurs présentent une lecture synthétique des travaux de N. Catach (1980, 1994) et de L.G. Védénina (1988). L'article de J.M. Passerault place l'étude de la ponctuation au niveau génétique et insiste sur les relations entre les paradigmes des connecteurs et de la ponctuation.

Nous postulions que la lecture (ou non) de ces deux écrits résumant les recherches linguistiques et psycholinguistiques des marques d'organisation textuelle permettraient des mises en œuvre contrastées par les stagiaires.

2.2. Des constats « diagnostiques » de compétences professionnelles en cours d'élaboration

Les documents élaborés par les PE2[31] permettent d'analyser les pratiques déclarées des enseignants interrogés. Notre étude s'apparente à une étude de

30. Exercices d'« étiquetage », « comme si le nom même des signes de ponctuation suffisait pour ponctuer les phrases d'un texte correctement » (E. Barjolle, 2001).

31. L'expérience a été menée en novembre 2002. Il est à noter qu'aucun stagiaire n'a mis en place un dispositif d'enregistrement de la séance en classe. Cette crainte non avouée d'être observé dans sa pratique est aussi fréquente chez des enseignants plus chevronnés.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 103

cas[32] et est basée sur la comparaison qualitative des éléments suivants : l'approche spécifique envisagée, les objectifs formulés, les exercices choisis, la « trace écrite » proposée aux élèves et les prolongements prévus illustrés avec les cas les plus saillants (nous citerons en particulier une stagiaire, la stagiaire A).

2.2.1. L'approche spécifique envisagée

Les fiches de préparation analysées prouvent que certains stagiaires n'ont pas intégré leur étude dans un projet d'écriture malgré le protocole demandé : c'est le cas de la stagiaire A. Celle-ci justifie son choix ainsi : ***Je ne suis pas partie de la production écrite car il y avait très peu d'erreurs. Mon point de départ a été un extrait de texte d'auteur dans lequel il fallait relever les marques de ponctuation***[33]. De ce fait, elle n'intègre pas l'étude de la langue dans un projet d'écriture. Nous notons également la tendance de plusieurs stagiaires à privilégier l'étude de la ponctuation du dialogue, ce qui est aussi le cas de nombreux manuels, comme le remarque J.C. Chabanne (1998).

2.2.2. Les objectifs formulés

Un stagiaire met côte à côte les objectifs et les compétences[34] suivants : ***objectif général : identifier et écrire les types de phrases /compétences : l'enfant doit être capable de ponctuer et de structurer un texte***. On ne peut nier que ce stagiaire n'a pas été suffisamment sélectif.

Les objectifs formulés par les stagiaires sont assez généraux. La stagiaire A vise ***l'utilisation correcte de la ponctuation***. Cet objectif renvoie à une conception normative de la ponctuation. On peut lire aussi, dans une fiche de préparation d'une autre stagiaire, l'objectif suivant : ***savoir repérer des fonctions syntaxiques, sémantiques et prosodiques de la ponctuation***. Consciencieusement, la stagiaire essaie de rendre compte de l'article de grammaire de référence lu mais cet objectif reste bien ambitieux pour une seule séance de langue. La rédaction des objectifs pose en général problème pour l'ensemble des stagiaires interrogés.

2.2.3. Les exercices choisis

On peut estimer, à la lecture de ces préparations, que les stagiaires ayant eu à leur disposition les articles de linguistique et de psycholinguistique effec-

32. Huit stagiaires ont accepté de nous communiquer leurs travaux et nous les en remercions.
33. Les citations des stagiaires sont fidèles à leurs auteurs.
34. Les métalangages didactiques « objectif et compétence » seraient à définir par une nomenclature officielle (comme il en existe pour les programmes du collège) car leur définition est très fluctuante. Les étudiants de première année (PE1) ont pourtant pour le concours de professeurs des écoles (CRPE) la lourde tâche de les définir pour un chapitre de manuel donné dans les questions du second volet didactique de l'épreuve du français.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 104

tuent un choix plus « raisonné » des exercices que les autres stagiaires. Ils essaient de se justifier en se référant aux fonctions de la ponctuation.

L'ensemble des stagiaires privilégient la fonction sémantique (avec les exercices sur les modalités phrastiques) et la fonction prosodique de la ponctuation (les élèves sont amenés à lire à haute voix des extraits de textes pour rendre compte des signes de ponctuation à l'oral). Certains stagiaires attribuent un statut explicite à certains exercices dans le compte rendu des séances. Ainsi, l'exercice *lis les deux phrases à haute voix pour faire entendre les différences de sens* est pour une stagiaire une ***mise en situation*** et l'exercice *ponctuer un texte non ponctué* est un exercice ***de réinvestissement***. Souvent, aucune place n'a été accordée à l'observation. Une stagiaire a sélectionné des exercices sur les types de phrase, sur le découpage en paragraphes et sur un texte à ponctuer. Comment les élèves peuvent-ils se retrouver dans cet ensemble d'activités dans lequel aucun objet d'enseignement n'est clairement repérable ? Nous notons que l'exercice qui mettait en valeur la relation entre le système de la ponctuation et celui des connecteurs n'a jamais été choisi : pourtant, il illustrait la relation entre le paradigme de la ponctuation et celui des connecteurs, ce qui est assez rare dans les manuels. Les exercices qui mettaient l'élève en situation de production plus ou moins contraignante n'ont pas été choisis non plus. Est-ce parce que les stagiaires estimaient manquer de temps en abordant une situation d'écriture avec leurs élèves?

2.2.4. La trace écrite proposée

La trace écrite (ou « leçon ») proposée aux élèves, comme les objectifs choisis, est révélatrice de l'enseignement de la ponctuation ou du moins des conceptions qu'en ont les PE2 La stagiaire A présente une liste des signes de ponctuation avec un classement par rapport à la place des marques dans la phrase (ponctuation à la fin de la phrase, ponctuation à l'intérieur de la phrase) et ajoute la ponctuation du dialogue. Chaque signe de ponctuation est caractérisé essentiellement par des fonctions prosodiques et sémantiques. On peut lire ***la virgule marque une pause de peu de durée, le point-virgule annonce une pause plus longue, le point d'exclamation indique la fin d'une phrase exclamative ou parfois impérative***. Cette enseignante regrette de ne pas avoir vu ***tous les signes de ponctuation, même s'ils ne sont pas directement réinvestis dans la réécriture des textes***. Elle confirme par là son approche normative et son vœu d'exhaustivité en abordant le paradigme de la ponctuation sous la forme d'une liste et non d'un système. De façon générale, les traces écrites proposées par les stagiaires restent fidèles aux leçons des manuels qui mettent en valeur le rôle de tel ou tel signe de ponctuation dans un inventaire sélectif des marques (J. C. Chabanne, 1998).

2.2.5. Le prolongement prévu

À l'issue de ces séances, le prolongement envisagé est soit un approfondissement sur un signe en particulier (comme par exemple la virgule, ce que suggèrent les *Programmes de l'école élémentaire 2002*) soit une production

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 105

écrite (et ***penser au moment de l'évaluation de cette production à la difficulté de la gestion de la ponctuation des élèves***, précise une stagiaire). Dans leur analyse, les PE2 ont conscience que l'apprentissage de la ponctuation prend du temps (c'est le cas de la stagiaire A qui fait un bilan mitigé des acquis de ses élèves) et doit être également poursuivi au collège.

2.3. Quelques pistes de réflexion pour le formateur

On ne peut pas dire que l'échantillon des enseignants interrogés soit représentatif de l'ensemble des enseignants débutants. Le profil de la stagiaire A est tout de même assez fréquent. Cette stagiaire utilise exclusivement le manuel de la classe (*La courte échelle, CM2*) sans réflexion préalable, ce qui est dommageable, sachant notamment que ce manuel présente un enseignement cloisonné du français. Pour le formateur, il s'agit de tenir compte de cela pour faire évoluer les représentations erronées ou réductrices de certains enseignants en formation. Ainsi, il doit se poser en premier lieu le problème de la sélection des savoirs de référence[35].

Le statut de l'exercice (fait oralement, copié ou réalisé directement sur des photocopies) semble constituer une piste de réflexion nécessaire[36] en formation initiale. L'exercice ne garantit pas l'apprentissage. Nous avons pourtant noté que la succession d'exercices constituait le corps de la séance exposée par la stagiaire A. Pourtant, l'exercice ne se suffit pas en lui-même s'il n'est pas intégré dans une cohérence d'ensemble. Par contre, il est bien ancré dans les traditions enseignantes. Un élève sait-il ponctuer quand il a réussi un exercice ? Comment amener les stagiaires à analyser les exercices ? Comment mener la correction d'un exercice sur la ponctuation ? Nous avons vu que donner des exercices aux stagiaires sans arrière-plan théorique ne s'avère pas une aide (au contraire…). C'est encore le problème des savoirs de référence qui est posé.

À l'issue de ces observations, nous proposons un module de formation sur l'enseignement des marques d'organisation textuelle qui tente d'illustrer l'intérêt de prendre en compte conjointement les théories linguistiques et les théories psycholinguistiques quand est abordé dans la classe un problème de langue. Notre souci est de construire un module de formation qui prenne en compte les représentations des stagiaires.

35. Problème que pose F. Calame-Gippet (2001) qui cite P. Perrenoud : les formateurs ont un pouvoir symbolique car « ils façonnent les représentations à l'intention des enseignants en formation initiale ». La formatrice ajoute que, dans la part du choix qui revient aux formateurs, le rapport au savoir scientifique apparait déterminant.

36. L'analyse des dossiers des PE2 complétée par la lecture de mémoires professionnels interroge également le formateur-chercheur sur le statut de la « fiche de préparation ». Comment cet outil didactique peut-il devenir une véritable étape de réflexion professionnelle ?

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 106

3. PROPOSITIONS DE SÉANCE DE FORMATION INITIALE VISANT À DÉVELOPPER UN ENSEIGNEMENT « RÉFLÉCHI » DES M.O.T.

3.1. Présentation de l'activité

Les propositions qui suivent sont réalisables en une séance de trois heures[37]. L'activité mise en place concerne un groupe de stagiaires PE2 et de PLC2[38] en situation de TD. Les stagiaires se répartissent dans trois ateliers après avoir répondu à un questionnaire individuel initial. La séance se clôture par une mise en commun finale animée par le formateur.

Les objectifs poursuivis sont les suivants :

– Faire émerger les représentations des stagiaires concernant les marques linguistiques étudiées
– Analyser les capacités de ces stagiaires à prendre en compte les outils proposés en l'occurrence une grille d'analyse de démarche de manuels et une grille de typologie d'erreurs pour construire les bases d'un enseignement raisonné des marques d'organisation textuelle.

Nous posons comme hypothèse générale que le travail d'échanges oraux dans les groupes est à la fois une mise en lumière des représentations des stagiaires sur l'enseignement de la ponctuation mais aussi un réel moment de formation. Toutefois, on pourra difficilement évaluer ce que les professeurs débutants retiendront de cette séance : le choix de diversifier la nature des ateliers ne nous permet pas de contrôler les acquis.

La **phase initiale** de la séance (30 minutes) consiste en un recueil des représentations des stagiaires sur les marques d'organisation textuelle d'un point de vue déclaratif[39] : on leur demande notamment de définir les éléments linguistiques étudiés. Mais le point de vue procédural est également privilégié avec la ponctuation d'un texte non ponctué et la correction[40] d'une copie d'élève de 6e au niveau de l'emploi des marques d'organisation textuelle (annexe I). Les caractéristiques de cette copie sont les suivantes : la ponctuation forte est présente mais pas toujours pertinente ; l'emploi de la virgule est rare ; la présence des guillemets, du point-virgule et des points de suspension prouvent une connaissance du paradigme de la ponctuation mais la ponctuation du discours direct n'est pas acquise ; des blancs graphiques apparaissent dans la

37. Les plans de formation des IUFM ne sont pas extensibles et la problématique qui nous intéresse ici ne fait pas oublier que des contenus comme les enseignements / apprentissages concernant la conjugaison, la syntaxe, le lexique doivent être abordées en formation (pour tous les cycles). Et nous ne citons là que les activités de l'enseignement de la langue française !
38. Professeurs de lycée et de collège 2e année.
39. C.Garcia-Debanc et A.Trouillet (2000) ont montré l'écart entre les savoirs déclaratifs d'une stagiaire et ses savoirs procéduraux dans une séance de réécriture ; la stagiaire entraînée par le groupe-classe oublie son objectif initial et arrive en fin de compte à une écriture collective du texte au lieu de la réécriture ciblée prévue.
40. Nous utilisons le terme de « correction » à dessein.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 107

copie mais on ne note aucun alinéa ; des connecteurs structurent certains moments de la narration mais sont peu nombreux mis à part les *et* (qui traduisent vraisemblablement une *planification pas à pas*[41]). De façon très globale, on peut dire que les emplois des marques d'organisation textuelle sont assez diversifiés et rendent compte des intentions rédactionnelles du jeune scripteur.

Dans cette première phase de recueil des représentations, il s'agit d'amener les stagiaires à prendre conscience des difficultés à définir des notions complexes puis à prendre conscience des compétences multiples que demande la ponctuation d'un texte non ponctué pour enfin confronter les stagiaires au poids de la norme dans la tâche de correction des écrits d'élèves. Le travail est individuel. Cette phase initiale restera pendant la séance un point de départ auquel le formateur se réfèrera notamment dans la mise en commun finale.

À l'issue de la phase initiale, les stagiaires se répartissent dans trois ateliers. Limités à 40 minutes, ces ateliers sont découpés en trois moments (étape I, étape II, bilan). Chaque groupe désigne un rapporteur pour la mise en commun finale.

L'**atelier 1** consiste tout d'abord à catégoriser des exercices de manuels, à sélectionner un exercice facile, difficile ainsi qu'un exercice qui serait adapté pour un enseignement de la ponctuation. Il s'agit d'amener les stagiaires à s'interroger sur les conceptions de l'enseignement de la langue véhiculées par certains manuels[42] à travers le contenu des exercices. Nous reprenons là le protocole utilisé pour recueillir des données que nous avons décrit précédemment. On demande aussi aux stagiaires de regrouper des exercices à la lumière du chapitre « La ponctuation » de la *Grammaire méthodique du français* (1994, p. 85-87) de M. Riegel et al. Il sera intéressant de noter les critères de catégorisation retenus par les stagiaires et si la lecture de l'article de M. Riegel et al. fait évoluer ce classement[43].

L'**atelier 2** propose de comparer les démarches (de notre point de vue contrastées) de manuels pour répondre à la question : Quelle conception de l'enseignement des marques d'organisation textuelle pour quels apprentissages? La grille d'analyse que nous proposons (annexe II) doit aider les stagiaires à identifier les savoirs de référence sous-jacents[44]. On amène notamment les enseignants à s'interroger sur la place du texte dans les chapitres des manuels. Les manuels sont *Les outils de la langue 6e* (2000, Hachette Éducation, p. 88-96-98-106) et *Expression, 600 activités pour pratiquer l'écrit et l'oral, 6e* (2002, Magnard, p. 79-85) pour les PLC2 ; les manuels, *La nouvelle balle aux mots CM2* (1995, Nathan, p. 11-12) et *La langue française* –

41. B. Schneuwly (1988).
42. Voir M. Laparra (1994) sur la nécessité de donner des moyens en formation initiale pour une meilleure utilisation des manuels.
43. En faisant apparaitre les différentes fonctions des signes de ponctuation par exemple.
44. Nous proposons aux stagiaires l'étude des chapitres sur la ponctuation et sur les connecteurs et nous écartons un travail sur la notion de paragraphe vu le temps imparti pour la séance.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 108

mode d'emploi CM1 (2003, Sedrap, p. 54-55) pour les stagiaires PE2 (*manuel 1* et *manuel 2* dans la brève description qui suit). Si l'approche est nettement phrastique dans le *manuel 1*, le *manuel 2* place l'étude de la langue en réponse à la question « comment sont faits les écrits ? ». La ponctuation est abordée dans le chapitre « les écrits littéraires », les connecteurs et le paragraphe dans le chapitre « les écrits de documentation scientifiques ». Si l'on examine ensuite les exercices proposés, le *manuel 1* confirme l'étude limitée à la notion de phrase avec la mise en valeur de la fonction délimitative de la ponctuation. La marque linguistique de « connecteur » n'apparaît pas en tant que telle dans ce manuel; par contre, on note la présence des chapitres sur la coordination et la subordination. Le *manuel 2* valorise l'étude des marques du dialogue. Les exercices proposés aux élèves dans ce manuel illustrent principalement la fonction sémantique de la ponctuation et l'importance de la mise en page pour les connecteurs et les paragraphes. Les « leçons » sont aussi révélatrices de la différence des référents théoriques de ces deux matériaux didactiques. Pour la ponctuation notamment, le *manuel 1* présente un inventaire des signes de ponctuation sans aucune précision alors que le *manuel 2* insiste sur les fonctions de la ponctuation. Ainsi, le *manuel 2* confirme le fort ancrage théorique dans la grammaire de référence des mêmes auteurs (E. Charmeux et al., 2001) et privilégie une approche textuelle alors que les référents du *manuel 2* sont plus flous.

L'**atelier 3** demande l'analyse de la copie d'élève proposée dans la phase initiale à l'aide d'une grille de typologie d'« emplois déviants » des marques de ponctuation. L'objectif est d'amener les stagiaires à envisager différemment le statut de l'erreur[45] et à s'interroger sur la norme ou du moins sur leur rapport personnel à la norme (et quelle norme ?) dans une tâche d'évaluation. La grille proposée inspirée par l'approche systémique des erreurs d'orthographe de N. Catach (1979) essaie d'illustrer les relations entre le système de la ponctuation et celui des connecteurs. À la fin de ce module, cette évaluation « raisonnée » de la copie est comparée avec la correction réalisée dans la phase initiale. Le travail est réalisé individuellement ou en binôme.

La séance se termine par une **phase finale d'échanges oraux** entre les groupes de stagiaires. Cette dernière étape est un moment important où le formateur a un rôle décisif à jouer. Les rapporteurs de chaque atelier rendent compte des recherches et des conclusions de leurs groupes.

Pour l'**atelier 1** (travail sur les exercices), il est intéressant de mettre en valeur les principes de regroupement des exercices retenus. Le formateur insiste sur l'importance de prendre en compte les fonctions de la ponctuation pour

45. Notre travail de DEA (*Connaissances linguistiques et évaluation de productions d'écrits par des enseignants-Le cas des connecteurs*, 2000, université de Toulouse-Le Mirail) a montré les écarts entre des enseignants, débutants et expérimentés, dans une même tâche d'évaluation de copies d'élèves. Cependant, à tous les niveaux d'expertise, il ressort de cette étude le flou des savoirs linguistiques (savoirs sur le paradigme des connecteurs dans le cas particulier de notre étude). Pour tous les enseignants que nous avons interrogés, l'évaluation prouve une approche normative de l'écriture.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 109

sélectionner de façon plus « raisonnée » les exercices. Un retour sur les définitions des éléments linguistiques de la phase initiale est possible à cette étape.

Les conclusions de l'**atelier 2** (étude comparative de deux démarches de manuels) illustrent la nécessité de se donner les moyens d'analyser le matériel didactique qu'est le manuel scolaire. Le formateur résume les conceptions de l'enseignement des marques d'organisation textuelle qui émergent des observations de ces supports didactiques.

Enfin, l'**atelier 3** (évaluation de la copie d'élève) doit rendre compte du rapport à la norme qui se pose quand on évalue l'usage de la ponctuation en liaison avec les autres marques d'organisation textuelle dans un écrit d'élève. Le formateur revient sur les enseignements (dont rendent compte les travaux en psychologie du langage) que peut apporter la prise en compte des usages réels que les enfants font de la ponctuation et des autres marques d'organisation textuelle en production écrite.

3.2. Remarques après une première mise en œuvre

Cette séance a été réalisée en novembre 2003 en formation initiale de PLC2 dans le cadre d'un module sur la didactique de l'écriture au collège[46]. Certains choix ont été effectués par la formatrice avant la séance de formation. Ainsi, la **phase** de recueil des représentations a été écourtée aux définitions et à l'exercice sur le texte à ponctuer. Le travail sur la copie de 6ème a été réservé à l'atelier 3. La **phase initiale** d'une dizaine de minutes a été suivie par une mise en commun. On ne peut pas dire que les différentes définitions proposées par les stagiaires aient été particulièrement exploitées. Nous pensons qu'il est plus important de fixer l'attention des enseignants débutants sur des activités procédurales comme l'exercice proposé, les enseignants se mettant alors à la place de l'élève et prenant conscience des difficultés des jeunes scripteurs.

Au cours de la séance de formation, dans l'**atelier 1** (classement d'exercices), les stagiaires ont eu des difficultés à trouver une cohérence d'ensemble dans leur classement. En effet, les professeurs débutants ont eu du mal à analyser et à évaluer le contenu des exercices : il est intéressant de noter par exemple que l'exercice considéré comme le plus facile par les stagiaires est le plus contraignant et le plus complexe dans sa mise en œuvre (*ponctuer un texte non ponctué avec des signes inventoriés dans la consigne*).

L'**atelier 2** (comparaison de manuels) a également posé problème aux PLC2 : ceux-ci renseignent la grille d'analyse proposée (annexe II) de façon pointilleuse mais dégagent avec peine des éléments de synthèse. La grille aurait dû être plus sélective et insister sur les critères permettant d'identifier le contraste entre les deux démarches des manuels. Notons qu'il est un fait que les cultures premier et second degrés ne sont pas identiques dans l'approche

46. Nous remercions Marie-Claude Fanjeaux (formatrice et professeur au collège de St-Lys (31)) et ses stagiaires PLC2 de l'IUFM Midi-Pyrénées.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 110

du matériel didactique que sont les manuels, ne serait-ce que dans les questions traditionnelles posées aux concours de recrutement.

L'**atelier 3** (analyse de copie d'élève) a présenté un grand intérêt pour les stagiaires qui ont pu confronter plusieurs solutions possibles. Les échanges sur la pertinence des emplois des signes de ponctuation ont bien illustré les interrogations des professeurs débutants face à l'existence d'une norme et à la prise en compte de variations.

Pour la mise en œuvre du protocole auprès des professeurs d'école débutants, nous tiendrons compte de ces remarques qui éclairent le chercheur.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La conception d'activités de formation pour enseigner les marques d'organisation textuelle que sont les signes de ponctuation, les paragraphes et les connecteurs suppose la prise en compte d'écrits didactiques diversifiés: des recherches linguistiques nombreuses, parfois peu accessibles pour les enseignants non-spécialistes mais pour l'essentiel résumées dans les grammaires de référence; des recherches en psychologie du langage qui clarifient les processus rédactionnels des élèves et qui proposent des modèles très utiles pour les enseignants; des textes officiels (programmes et évaluations nationales) qui constituent l'un des arrière-plans des matériaux didactiques que sont les manuels; des manuels de grammaire qui sont les supports les plus accessibles pour les praticiens en terme de progression, d'activités et de démarches. La difficulté est de prendre en compte tous ces écrits (parfois discordants) pour construire un « enseignement réfléchi de la langue ».

L'activité menée auprès des stagiaires en formation a mis à jour une série de questions plus générales sur l'observation réfléchie de la langue. Comment faire pour que des enseignants débutants s'interrogent sur leur conception de l'enseignement de la langue pour éventuellement la faire évoluer? Le module de formation présenté peut apporter de notre point de vue une réponse à ce problème. Il vise une approche « raisonnée » des phénomènes de structuration textuelle qui prend en compte à la fois l'activité scripturale de l'élève et les référents théoriques. L'objectif n'est pas ici de proposer une séquence de formation type. Nous avons vu les difficultés des enseignants débutants à passer de simples constats à une règle d'action dans l'analyse des manuels malgré la grille proposée : les outils de chercheur ne sont pas toujours transférables en l'état en formation.

Si les conceptions des enseignants ont été travaillées, la préparation des activités de classe a été écartée mais cela reste aussi une de nos pistes de recherche. Nous avons illustré ici l'intérêt de l'analyse des pratiques effectives[47] des professeurs avec l'activité proposée à des stagiaires PE2 et PLC2 en forma-

47. C. Garcia-Debanc (2002) a montré combien l'analyse des pratiques effectives des enseignants est importante pour la formation.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 111

tion initiale. Le contenu des ateliers que nous avons décrits est aussi l'occasion de séances de formation continue (premier et second degré)[48]. L'analyse des pratiques effectives d'enseignants expérimentés (professeurs d'école ou professeurs de collège) en formation est complétée par des observations dans les classes autour du même objet d'enseignement. Nous répondons ainsi aux objectifs du groupe de recherche du GRIDIFE de l'IUFM Midi-Pyrénées[49]. La recherche didactique sur l'« enseignement réfléchi » de la langue a beaucoup à apprendre de ces analyses[50]. Ce n'est qu'une meilleure connaissance des pratiques effectives des professeurs complétée par l'analyse de leurs conceptions qui peut permettre d'ajuster la formation aux besoins des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Accompagnement des programmes de 6e, 1997, Savoir Livre, CNDP.

ADAM (J.M.), 1990, *Éléments de linguistique textuelle – Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, Mardaga.

ANIS (J.), 1988, *L'écriture, théories et descriptions*, Deboeck Université.

ARABYAN (M.), 1994, *Le paragraphe narratif*, L'Harmattan.

BAIN (D.) et al., 1995, Quelle grammaire pour apprendre à ponctuer ou comment réintégrer la ponctuation dans une didactique de texte ?, *Les métalangages dans la classe de français*, Actes du 6e colloque DFLM de Lyon, 159-160.

BARJOLLE (E.), 2001, Une gêne pratique à l'égard des manuels, *Le Français aujourd'hui*, 135, 32-44.

BESSONNAT (D.), 1988, Le découpage en paragraphes et ses fonctions, *L'organisation des textes, Pratiques*, 57, 81-107.

BESSONNAT (D.) 1991, La ponctuation, *Pratiques*, 70, 9-49.

BESSONNAT (D.), BRISSAUD (C.), 2001, *L'orthographe au collège*, Paris, CRDP de Grenoble, Delagrave.

BRONCKART (J.-P). et al., 1985, *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

48. Nous avons pu initier un travail autour de la ponctuation lors d'un stage de langue (niveau collège) et nous avons proposé le contenu de l'atelier 1. Les professeurs de collège ont montré un réel intérêt pour ce travail réflexif sur les exercices des manuels.

49. Groupe de recherche sur les interactions didactiques et la formation des enseignants dont l'objet est de comparer des pratiques d'enseignants expérimentés et débutants dans divers domaines disciplinaires.

50. À compléter avec l'analyse des pratiques des formateurs. Un stage de formation de formateurs animé au mois d'octobre 2003 au sein de l'IUFM de Midi-Pyrénées a permis de mettre en évidence le besoin des formateurs de différentes disciplines d'échanger et de confronter leur expérience de façon transversale. Ceci prouve que les IUFM sont aussi des lieux où les partenaires s'interrogent sur leur propre pratique pour mieux amener les enseignants en formation à analyser la leur.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 112

CALAME-GIPPET (F.), 2001, Problématiser le rapport aux savoirs de référence en formation initiale : le cas du « schéma narratif », *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*, CRDP Midi-Pyrénées, Delagrave, 349-365.

CATACH (N.), 1979, *L'orthographe française*, Nathan Université.

CATACH (N.), 1980, *La ponctuation*, Langue Française, 45, Larousse.

CATACH (N.), 1991, La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite, *La ponctuation, Pratiques*, 70, 49-61.

CATACH (N.), 1994, *La ponctuation*, Que sais-je ?, PUF.

CHABANNE (J.-C.), 1998, *La ponctuation dans les manuels à l'école primaire (8-10 ans) : aspects théoriques et didactiques, À qui appartient la ponctuation ?*, DUFAYS (J.M.), ROSIER (M.), TILKIN (F.), Éds, Paris, Bruxelle, Duculot.

CHANQUOY (L.), 1991, *Ponctuation et connecteurs : acquisition et fonctionnement – Études comparatives chez l'enfant et chez l'adulte (méthodes Off-Line et On-line)*, thèse de doctorat université de Bourgogne.

CHARMEUX (E.), MONIER-ROLAND (F.), GRANDATY (M.), 2001, *Une grammaire d'aujourd'hui*, SEDRAP.

CHARMEUX (E.), MONIER-ROLAND (F.), BAROU-FRET (C.), GRANDATY (M.), 2003, *La langue française – mode d'emploi, CM1*, SEDRAP.

DAMOURETTE (J.), 1939, *Traité moderne de ponctuation*, Larousse.

DOPPAGNE (A.), 1978, *La bonne ponctuation*, Duculot.

DRILLON (J.), 1991, *Traité de ponctuation française*, Tel Gallimard.

Évaluations CE2-6e - Repères nationaux septembre 2000, 2001, DPD.

Évaluation à l'entrée en 6e - Présentation, 2002, DPD.

FAYOL (M.), 1997a, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF, 145-163.

FAYOL (M.), 1997b, On acquiring and using punctuation. A study of written French, *Processing Interclausal relationships*, COSTERMANS (J.), FAYOL (M.) Éds, Lauwrence Erlbaum Associates.

GARCIA-DEBANC (C.), 1990, *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

GARCIA-DEBANC (C.), 2001, La question de la référence dans l'enseignement du français, *Didactique des disciplines*, TERISSE A. (Éd.), Deboeck université, 77-95.

GARCIA-DEBANC (C.), 2002, Décrire les pratiques d'enseignement effectives : un enjeu essentiel pour la didactique et la formation des enseignants, *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, VENTURINI (P)., AMADE-ESCOTE (C.), TERRISSE (A.) Éds, La Pensée sauvage, 225-231.

GARCIA-DEBANC (C.), TROUILLET (A.), 2000, Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ?, *La réécriture, Pratiques*, 105/106, 51-83.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 113

JAFFRE (J.-P.), 1991, La ponctuation du français : études linguistiques contemporaines, *La ponctuation, Pratiques*, 70, 61-85.

Langue française, 1989, *Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques,* 81, ADAM (J.M.), FAYOL (M.) Éds.

LAPARRA (M.), 1994, Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants, *Pratiques des manuels, Pratiques*, 82, 107-121.

LE NY (J.F.), 1985, Texte, structure mentale, paragraphe, *La notion de paragraphe*, Paris, CNRS, 129-137.

MESCHONNIC (H.), 2000, La ponctuation, graphie du temps et de la voix, DURRENMATT (J.) Éd., *La Ponctuation*, La Licorne, Poitiers, MSHS, 289-295.

MOESCHLER (J.), 1994, Structure et interprétabilité des textes argumentatifs, *Regards croisés sur une copie, Pratiques*, 84, 93-113.

MOESCHLER (J.), REBOUL (A.), 1998, *Pragmatique du discours – De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris, Armand Colin.

PASSERAULT (J.M.), 1991, La ponctuation. Recherches en psychologie du langage, *Pratiques*, 70, 85-107.

Pratiques, 1991, 70, *La ponctuation*, BESSONNAT (D.) Éd.

Programmes de l'école primaire,1995, CNDP.

Programmes de l'école élémentaire, 2002, CNDP.

Programmes de la classe de 6e (décembre 1995), direction des lycées et collèges.

REICHLER-BEGUELIN (M.J.), 1992, L'approche des « anomalies » argumentatives, *Pratiques*, 73, 51-77.

RIEGEL (M.), PELLAT (J.C.), RIOUL (R.), 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF

SCHNEUWLY (B.), 1988, *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.

SCHNEUWLY (B.), ROSAT (M.C.), DOLZ (J.), 1989, Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits – étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans, *Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques, Langue Française*, 81, 40-59.

TOMASSONE (R.), 1996, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave.

TOURNIER (C.), 1980, L'histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours, *La Ponctuation, Langue Française*, 45, 28-41.

VEDENINA (L.G.), 1988, *Pertinence linguistique et présentation typographique*, CNRS.

VERDELHAN-BOURGADE (M.), 2002, Le manuel comme discours de scolarisation, *Un discours didactique : le manuel. Études de linguistiques appliquées*, 125, Didier Érudition.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 114

ANNEXE I

Corrigez cette copie (évaluation 6e 2003, orthographe de l'élève respectée) comme vous en avez l'habitude en classe et en vous en tenant à l'étude de la ponctuation, des connecteurs et de la mise en page (paragraphe, alinéas, blanc graphique). Quelles observations pouvez-vous faire ?

Bob suivit son chien et ils marchent depuis 1demi heure déjà.
Mais un moment il ne voit plus son chien il cria « Bambou Bambou »mais le chien ne revena pas. Bob s'inquieta beaucoup pour son chien, il avanca encore et encor un momen il vit une clairière et une grotte. Il s'arrêta et au loin. Il vit son chien, allor il appelle « Bambou » et il vena.
Il amena son maître ; et il cresa cresa et..
Ils voient qu'oi un trésor formidabe dans un coffre mannifique.
(ligne sautée)
La nuit tomba. Le garçons et son chien san aller dans la grotte et le garçons fit un beau feu de bois et garda le trésor près de lui. Ils sandormir. Le lendemain matin (blanc)
Le chien se leva et vit de la nourriture ; des fruit. Le chien en ramassa un peu, il reveilla son maitre et lui donit quelque fruis. Ils sont allé doirent un peu dans la clairière Bob alla dedans avec son chien. Le garçon sorta et Dit que le trésor niété plus. Le chien dit
(blanc sur la copie)
« Se n'ai rient je vais essayer de le retrouvé » il renifla et ne trouva rien il revit voir le garçon et le garçon dit « Je l'ai retrouver m'ai vide. Le chien dit « Le coffre où et tile » « il est là » dit le garçon et le chien le santit. Il alla dans la grotte et marcha 10 min. Il vit un vieux monsieur avec le trésor. Le chien dit « Bonjour monsieur se trésor et à moi et à mon maître » Le monsieur lui doma. Le chien revena à son maître et repartit chez eux !!

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 115

ANNEXE II

Grille d'analyse de manuels de langue	MANUEL 1	MANUEL 2
1. Chapitre sur la ponctuation		
Titre du chapitre (métalangage utilisé)		
1.1. Description des éléments du chapitre:		
• Genre du (ou des) texte (s) à l'observation :		
Narratif		
Narratif avec une partie dialoguée		
Descriptif		
Autres		
• Mise au point synthétique des savoirs à retenir:		
Au début de la séance		
Après le texte d'étude initial		
En fin de chapitre		
Autre (à préciser)		
1.2. Description du contenu :		
• Contenu des savoirs à retenir:		
Quelle nomenclature ?(quels sont les signes nommés ? Préciser dans quel ordre en numérotant les marques):		
– Point		
– Majuscule		
– Virgule		
– Point virgule		
– Ponctuation du dialogue (guillemets, tirets, deux points)		
– Guillemets		
– Tirets		
– Deux points		
– Point de suspension		
– Point d'interrogation		
– Point d'exclamation		
– Autres (à préciser).		
Liste des signes sans ordre explicite		
Liste des signes avec un ordre explicite (hiérarchie des signes, place des signes dans la phrase ...)		
Règles d'emploi ou d'usage (ex : sépare des mots…)		
Ponctuation du mot (apostrophe, trait d'union)		
Relation établie entre les signes		
Fonctions des signes :		
– Prosodique (pauses, intonation)		
– Syntaxique :		
* Délimitation de la phrase[51]		
* Apposition…		
– Sémantique :		
* Modalités des phrases[52]		
* Dialogue[53]…		

51. Par exemple, « les majuscules marquent le début des phrases » ; « les différents points marquent la fin des phrases ».
52. La ponctuation est la marque du type de phrase : déclaratif, interrogatif, exclamatif…
53. Dialogue ou discours direct.

05/Paolacci *SP* 5/07/04 11:20 Page 116

Grille d'analyse de manuels de langue	MANUEL 1	MANUEL 2
• Caractérisation des exercices :		
Rétablir la ponctuation d'origine d'un texte		
Ponctuer autrement un texte		
Lire à haute voix un texte		
Écrire un texte		
Rétablir la ponctuation d'origine d'une phrase		
Ponctuer autrement des phrases		
Comparaison de phrases ponctuées différemment		
Lire à haute voix des phrases		
Relation avec les connecteurs		
Relation avec la notion de paragraphe		
Mettre en relation des signes entre eux		
Passer du style indirect au style direct		
Autres (à préciser)		
1.3. Objectifs généraux des séances		
Savoir écrire la ponctuation		
Savoir lire la ponctuation		
1.4. Bilan général :		
Approche phrastique		
Approche textuelle		
2. Chapitre sur les connecteurs		
Métalangage utilisé dans le titre		
2.1. Description des éléments du chapitre		
• Genre du (ou des) texte(s) à observer…		
• Place de la synthèse des savoirs à retenir…		
2.2. Description du contenu		
• Contenu des savoirs à retenir		
Quelle nomenclature ?		
Sémantique des connecteurs		
Fonctions des connecteurs (à préciser)		
Place des connecteurs (dans le texte, dans la phrase)		
• Caractérisation des exercices		
Reconnaître les connecteurs		
Placer des connecteurs dans un texte		
Écrire un texte avec des connecteurs		
Interaction avec la ponctuation…		

PRODUCTION DE TEXTES ET APPRENTISSAGE LEXICAL : L'EXEMPLE DU LEXIQUE DE L'ÉMOTION ET DES SENTIMENTS

Francis GROSSMANN & Françoise BOCH
LIDILEM, E.A. 609 – Université Stendhal, Grenoble 3

Résumé – L'étude se propose d'explorer, d'un point de vue didactique, les relations possibles entre l'apprentissage du lexique et la production d'écrits, à partir de l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments, dans le récit d'expérience ou de fiction. Les différentes activités didactiques présentées visent à favoriser la conscience réflexive des opérations lexicales lors du processus d'écriture, à travers le développement de compétences métatextuelles et métalexicales. Cette approche intégratrice de l'appropriation du lexique est illustrée par une analyse de productions écrites réalisées par des élèves de CM2, analyse qui permet, d'une part, de pointer les différents problèmes posés généralement par le réinvestissement lexical dans la production de textes, d'autre part de déboucher sur des propositions didactiques concrètes susceptibles de les dépasser.

1. INTRODUCTION

Les débats récents qu'ont suscités les IO consacrées à l'« observation réfléchie de la langue » ont montré la difficulté d'intégrer les activités portant spécifiquement sur la langue aux activités de production et d'expression. Dans le domaine des activités lexicales, comment fournir un contenu précis à l'adjectif « réfléchi » ? Et que proposer de neuf en la matière, sans rejeter aux oubliettes les propositions antérieures[1] ?

Une réponse possible à cette problématique consiste à articuler une didactique de l'écriture et une didactique du lexique[2], en s'appuyant sur l'idée qu'un entrainement prenant en compte le lexique peut avoir des répercussions positives, si cet entrainement est effectué dans une perspective de production de textes. En effet, si l'on a jusqu'ici analysé la place des opérations générales liées

1. Voir entre autres Bastuji (1978), Picoche (1992), (1993), Florin (1993), Vigner (1993), Leeman (2000), Calaque (2000) et (2002).
2. Problématique explorée dans le cadre d'un projet École et sciences cognitives 2003 -2006 : « Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3 et au collège », financé par le ministère de la Recherche. Le projet est mené en collaboration avec deux équipes de psychologues, à l'université de Nantes (Labécd, EA 3259) et à l'université de Provence (PsyCLE, EA 3273, U. de Provence) ainsi qu'une équipe de linguistes de l'université de Montréal (OLST).

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 118

au processus d'écriture (planification, formulation, révision), la place du lexique a, quant à elle, été peu considérée, si ce n'est à travers la formule fourre-tout de « mise en mots ». De même, si plusieurs recherches (Nagy & Anderson, 1984, Carver, 1994) ont montré que l'étendue du lexique était en relation étroite avec les performances en lecture, et avec la réussite scolaire en général, on a peu étudié jusqu'à présent la place de la compétence lexicale et métalexicale dans le domaine de la production de texte, ainsi que l'impact que pourrait avoir un entrainement spécifiquement centré sur le développement des compétences métalexicales. Lorsqu'on cherche à préciser ce qu'implique la notion de « mise en mots », on constate qu'elle recouvre des aspects relativement hétérogènes.

La mise en mots implique d'abord, de la part du scripteur, la capacité de catégorisation, liée à l'expérience du monde, et pose par conséquent la question de la dénomination, mais aussi celle des stéréotypes, des scripts, de l'affectivité attachée aux mots par le sujet. La réflexion lexicale ne peut donc consister simplement à fournir des mots nouveaux aux enfants ; elle implique aussi un travail sur les catégories et sur les représentations. D'un autre côté, on sait aussi, grâce aux études psycholinguistiques portant sur l'accès lexical, que les scripteurs doivent également être en mesure de mobiliser, en production écrite, le lexique qu'ils connaissent par ailleurs. La prétendue « pauvreté lexicale » des textes d'enfants est en partie liée à cet aspect du problème, et suppose qu'un effort particulier soit fait pour aider les scripteurs à mobiliser leurs connaissances lexicales, notamment par un travail préparatoire oral.

Au plan textuel, les choix lexicaux engagent aussi des points de vue, puisque choisir de dénommer tel objet, tel fait ou tel évènement de telle ou telle façon conduit à le mettre en scène d'une certaine façon dans la production, les changements de points de vue entrainant également des choix lexicaux nouveaux. Si l'on cherche à lier lexique et production de textes, se pose aussi inévitablement la question des genres textuels, dans lesquels les réseaux lexicaux s'organisent de manière spécifique, liés à des contraintes qui peuvent être très générales (la description d'un personnage dans un récit), ou beaucoup plus spécifiques (la montée de la peur ou de l'angoisse dans un récit fantastique ou à suspense).

Enfin, un autre aspect à ne pas négliger est celui de la combinatoire : s'intéresser à un lexique pour la production écrite suppose bien évidemment de prendre en compte non pas les unités lexicales « nues », mais aussi leurs combinaisons. Les recherches effectuées ces dernières années sur les lexiques – grammaires (Lamiroy, 1998 pour une synthèse) ont montré que le lexique représentait bien une composante fondamentale, dans la mesure où il codait à la fois les aspects sémantiques et les aspects syntaxiques[3]. Cet examen rapide montre à quel point la compétence lexicale est essentielle pour la production de textes, et ce à différents niveaux. Notre hypothèse de travail repose donc sur le lien nécessaire entre le développement de cette compétence et le réinvestissement

3. Le cadre théorique que nous avons choisi, celui de la Théorie Sens Texte d'Igor Mel'čuk a l'avantage de nous offrir une modélisation fine des différents types de combinaisons lexicales, tant au plan sémantique que syntaxique.

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 119

lexical dans la production d'écrits. Nous présentons d'abord nos choix didactiques concernant le lien lexique - production de textes (section 2) ; nous fournissons ensuite quelques précisions concernant l'organisation du champ sémantique particulier qu'est celui des émotions et des sentiments (section 3). Nous précisons ensuite nos propositions en nous appuyant en particulier sur l'analyse d'une démarche menée dans une classe de CM2 ainsi que sur un travail en cours dans notre équipe de recherche (section 4).

2. LE LIEN LEXIQUE - PRODUCTION DE TEXTES

Au plan didactique, contrairement à ce qui s'est produit pour la lecture où les aspects lexicaux peuvent apparaitre comme directement responsables de certains problèmes de compréhension du texte, la mobilisation du lexique durant l'acte de production de texte n'est pas un sujet qui a donné lieu à beaucoup de recherches récentes. Les représentations traditionnelles en la matière s'orientent autour de deux perspectives :

- celle de l'enrichissement lexical (Paveau, 2000 pour une critique) ; le lexique utilisé par le jeune scripteur étant jugé pauvre et déficient, on propose de l'aider à élargir sa palette lexicale ;
- celle de la recherche du mot juste : certains choix lexicaux étant jugés non pertinents, on tente d'exercer la capacité à « trouver le mot juste », et on propose des exercices de substitution lexicale (du type « dites / ne dites pas »).

Bien qu'il ne s'agisse pas de rejeter par principe ces deux entrées, on peut mettre en évidence leurs limites. La problématique de l'enrichissement lexical néglige le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'accroitre le stock lexical, mais d'aider au choix, ce qui suppose des compétences de type métacognitif permettant d'évaluer la pertinence de telle ou telle solution linguistique. Quant à l'autre perspective (la recherche du mot juste), elle se heurte à la fois à des problèmes de nature théorique et à des problèmes concrets. Sur le plan théorique, il va de soi que, dans bien des cas, il n'y a pas un mot juste, mais différentes possibilités de formulations, impliquant des choix lexicaux – et syntaxiques – différents. En outre, en insistant sur l'aspect substitutif (un mot à la place d'un autre), on néglige les interactions entre lexique et syntaxe et le fait qu'un changement lexical implique souvent une restructuration de tout l'énoncé. Notons également que cette perspective se contente généralement de signaler aux élèves un certain nombre d'impropriétés lexicales, sans pour autant les aider au cours de la rédaction. Enfin, les problèmes d'accès lexical ne sont pas posés, si bien que l'on tient pour acquis que l'élève peut mobiliser à bon escient le lexique dont il a besoin.

Sur un plan plus général, on constate que les conceptions didactiques concernant les liens entre activités de langue et production de textes oscillent généralement entre deux pôles principaux :

- activités parallèles sans aucun lien : la grammaire ou le lexique de la langue maternelle donnent matière à des activités complètement déconnectées de la production orale ou écrite ; l'inconvénient, dans

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 120

ce cas, semble être le peu de finalité que l'on accorde aux activités sur la langue, qui semblent tourner à vide ;

– conception instrumentale : l'enseignant met en œuvre, lorsqu'il le juge utile, des activités « décrochées » de langue, en répondant à des besoins observés au cours des activités de production orale ou écrite ; l'avantage semble évident par rapport à la première conception (meilleure intégration), mais les inconvénients ne sont pas moindres : la programmation des activités est difficile et rend difficile leur cohérence sur le long terme ; de plus, le sens spécifique des activités de langue (notamment leur dimension réflexive) a tendance à s'effacer, et la part même de ces activités est souvent réduite ; le travail sur le lexique se limite souvent, en lecture, à l'explicitation du sens des mots « difficiles », et en production, comme nous le verrons dans l'exemple proposé, à des exercices préparatoires visant à explorer avec les enfants le champ lexical impliqué.

Par rapport aux conceptions exposées précédemment, nous proposons une voie alternative, appuyée sur les principes suivants :

1) prise en compte des problèmes d'accès lexical, en suscitant des activités visant à faciliter la mobilisation du lexique utile en production ;
2) perspective à la fois empirique et réflexive : on part du postulat que les progrès en production sont liés entre autres à la capacité à essayer différentes solutions linguistiques, à partir d'essais / erreurs mais aussi à partir de choix raisonnés ;
3) indépendance relative des activités concernant le lexique et des activités dirigées vers la production de textes, afin de permettre une programmation des activités spécifiques à chacun des deux domaines, tout en facilitant leur intégration (voir le point suivant) ;
4) interaction facilitée entre les activités centrées sur le lexique et celles centrées sur la production d'écrit grâce a) à la spécification du ou des champ(s) sémantique(s) de départ, b) au choix de genres de textes compatibles avec le champ sémantique de travail c) à la finalisation des activités lexicales en termes d'aide à la rédaction : on privilégie les activités lexicales qui paraissent les plus intéressantes du point de vue de la production.

Ce dernier aspect – ainsi que la nécessité pour l'élève d'explorer différentes solutions linguistiques – justifie l'appui sur un modèle théorique mettant au cœur du système linguistique la notion de paraphrase. Nous avons fait le choix d'un cadre théorique privilégié, celui de la théorie Sens-texte (désormais TST)[4] ; la place accordée à la paraphrase dans ce modèle correspond bien à la nécessité de fournir aux apprenants une multiplicité de solutions linguistiques durant l'ac-

4. Nous ne pouvons ici, même brièvement, décrire ce modèle théorique, développé par le linguiste russe I. Mel'čuk et ses collègues à Moscou puis à Montréal. Le lecteur intéressé en trouvera une brève introduction dans l'ouvrage de Fuchs et Le Goffic (1992), et une présentation plus détaillée dans Mel'čuk, Arbatchewsky-Jumarie, Elnitsky, Lordanskaja et Lessard (1984).

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 121

tivité d'écriture, tout en leur offrant également des outils pour choisir la solution la mieux adaptée.

3. LE CHAMP SÉMANTIQUE DES ÉMOTIONS ET DES SENTIMENTS

3.1. Le choix du champ sémantique

Nous avons choisi de travailler sur le lexique de l'émotion et des sentiments pour une double raison. D'une part, ce champ présente un intérêt humain évident, qui trouve matière à s'exprimer à travers l'expérience personnelle des jeunes scripteurs mais aussi dans les récits et les fictions de toutes sortes ; écrire un récit d'expérience ou fictionnel suppose que le scripteur soit en mesure de traduire un point de vue, ce qui passe généralement par la traduction de ses sentiments personnels ou de ceux qu'ils fait éprouver aux personnages qu'il met en scène. D'autre part, ce lexique est abstrait, difficile par sa richesse conceptuelle, assez peu mobilisé dans sa diversité par les élèves dans leurs productions. Il mérite donc pleinement un travail didactique.

3.2. Quelques distinctions sémantiques

Nous fournissons dans cette section quelques éléments pouvant être utiles du point de vue didactique, tout en rappelant qu'il y a souvent un jeu possible en langue (la polysémie permet une marge d'indécidabilité interprétative) comme en discours (l'actualisation autorise des sens inattendus) : c'est cette dimension créative qui permet à un écrivain de parler, par exemple, d'une *bouffée de bonheur*, alors que cette association est peu prédictible.

Si l'on se situe d'un point de vue psychologique (Johnson-Laird P.N., & Oatley K., 1989), on peut distinguer des émotions de base et des émotions complexes. Les émotions de base, comme *la joie, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût* correspondent selon ces auteurs à des expériences primitives, non communicables lorsqu'on ne les a pas éprouvées. Les émotions complexes sont construites à partir d'émotions de base et d'autres concepts concernant l'individu dans la perception qu'il a de lui-même et ses interactions avec les autres, souvent en prenant en compte également les normes morales.

Joie : vis-à-vis de soi et/ou des autres, et avec une dimension morale : *fierté*

Tristesse : vis-à-vis de soi, et avec une dimension morale*, remords*

Peur : vis-à-vis des autres : *timidité*

Tristesse : vis-à-vis des autres : *pitié*

Colère : avec une dimension morale : *indignation*

Dégoût : vis-à-vis de soi, avec une dimension morale ou affective : *honte*, vis à vis des autres : *aversion*

Cette distinction entre émotions primaires et secondaires est évidemment sommaire, puisque toutes les émotions, quelle que soit par ailleurs leur base biologique, sont aussi des construits culturels, et sont donc toujours

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 122

complexes de ce point de vue. Par ailleurs, il n'est pas toujours facile de dériver une émotion complexe d'une émotion prétendument simple, ce qui pose aussi, au plan linguistique, le problème de la distinction entre émotions et sentiments. Si l'on se place au plan sémantique, certains noms (*peur, joie, colère*) représentent cependant bien des catégories générales qui peuvent, dans une certaine mesure, servir de définissants pour des noms plus spécifiques : ex. la *fierté* est une sorte de *joie* éprouvée lorsque l'on a réussi quelque chose, aux yeux des autres ou de soi-même. Enfin, certains noms d'émotion indiquent le haut degré (ou, plus rarement, le bas degré) : ainsi, *terreur* apparait comme intensifiant *peur*, de même qu'une *appréhension* l'atténue. L'intensification peut s'opérer également au plan syntagmatique, par le recours à des adjectifs intensifs (*éprouver une grande peur, une légère frayeur*), ou encore par l'emploi d'expressions semi figées : *une colère noire* (voir Tutin & Grossmann, 2002, et Grossmann & Tutin, 2003). Remarquons aussi que, dans le champ des émotions, la polarité est souvent marquée : une émotion est vue comme agréable (cf. la *joie*) ou désagréable (cf. la *peur*) mais toutes sortes de nuances sont possibles (la *mélancolie* n'est pas toujours dénuée de charme)[5].

On peut également opposer les émotions obligatoirement réactives, liées à une cause immédiate (la *surprise* ou la *colère*) aux émotions plus médiates, liées à des causes qui peuvent être moins directes (la *joie*, la *mélancolie*). En définitive, toujours du point de vue sémantique, il parait également utile de préciser les dimensions sémantiques du champ à partir de deux oppositions :

- *émotion* vs *état, disposition* : le fait qu'on *pique une colère*, qu'on puisse avoir un *accès de colère* montre que la colère peut être décrite comme une émotion soudaine, qui nous *envahit,* puis *retombe* ; d'autres affects sont plus diffus, même si leur actualisation comme émotion fugace ne peut être exclue ; par exemple le *bonheur* est plutôt un état affectif qu'une émotion, mais il peut être actualisé comme émotion *(une bouffée de bonheur la submergea) ;* de même la *timidité* est plutôt une disposition, mais peut fonctionner comme un nom d'émotion dans des expressions comme *il éprouva un accès de timidité* ;
- *émotion* vs *sentiment* : lorsqu'on cherche à préciser cette distinction au plan linguistique, on est conduit à distinguer les émotions, affects transitoires, causés mais non orientés vers un objet humain ou abstrait, (appelés « émotions »), et les affects orientés vers un objet humain ou abstrait, qui peuvent être durables, que l'on peut qualifier plutôt de « sentiments »)[6] ; ainsi, *l'amour* et la *haine* sont des sentiments, en principe obligatoirement orientés ; l'objet dans ce cas, ne se confond pas avec la cause : *j'aime Jeanne* (l'objet de mon amour), éventuellement *pour ses beaux yeux* (la cause), tandis que pour les

5. Pour une étude des différentes dimensions sémantiques des noms d'émotion, appliquée à l'allemand, on se rapportera à Mel'čuk, I. & Wanner, L. (1996).

6. Les deux critères ne convergent pas toujours : ainsi la colère, affect généralement transitoire plutôt que durable, est orientée vers un objet humain et abstrait ; elle est donc à la fois « émotion » par son caractère transitoire et « sentiment » par son orientation.

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 123

noms d'émotion au sens strict, l'objet se confond avec la cause (*la peur du vide* est la peur causée par le vide)[7] ;

Remarquons que l'utilisation de verbes-support comme *éprouver* ou *ressentir* permet de distinguer les émotions des états ou des qualités (en principe, on *n'éprouve pas de la paresse*, on *est paresseux*), mais qu'elle ne discrimine pas les émotions des sentiments : on *éprouve de la haine* ou *de l'amour pour une personne* (sentiment) tout comme *de la frayeur* ou *de la tristesse*. De même, l'emploi du nom classifiant « sentiment » est trompeur ; on dit même presque plus aisément : *il éprouve un sentiment de tristesse* qu'*il éprouve un sentiment d'amour pour Julie*[8], bien que l'amour soit plutôt un sentiment tandis que la tristesse est plutôt une émotion.

3.3. Choix terminologique et parti pris didactique

La distinction émotion / sentiment semble claire du point de vue psychologique : la psychologie établit une distinction essentiellement comportementale entre émotion et sentiment ; bien que la thématique des émotions soit actuellement souvent au devant de la scène, on peut signaler que cette discipline s'est également intéressée, et depuis longtemps à l'affect, au ressenti (« mood ») en psychologie clinique comme en psychologie sociale (Channouf et Rouan, 2002).

En linguistique la différence entre émotion et sentiment est difficile à effectuer, même si l'on peut trouver, on l'a vu, des indices pour les distinguer. Si l'on se situe au plan didactique, la meilleure définition semble être celle proposée par J. Picoche (1997), qui a le mérite de la simplicité, même si elle ne résout pas tout : les émotions sont des expériences *liées au corps*, tandis que les sentiments sont des *expériences liées au cœur*. En ce qui concerne la dénomination du champ sémantique, nous avons décidé d'utiliser, pour des raisons de commodité, l'étiquette générale de « sentiments »[9] (en utilisant ce terme comme simple nom - support), ce qui n'empêche nullement de sensibiliser les élèves aux distinctions possibles entre émotions et sentiments au sens strict. Nous ne souhaitons pas raisonner en termes exclusifs en opposant les deux catégories « émotions » ou « sentiments » : en effet, il est utile de montrer aux élèves les liens sémantiques qui peuvent relier des lexèmes tels que *colère*, *indignation*, *mépris* ou entre *peur*, *angoisse*, *crainte*, *appréhension*, ce qui rend nécessaire l'usage d'une étiquette couvrante. Par ailleurs, l'entrée par les affects associés aisément à des manifestations physiques (fréquemment codées linguistiquement, cf. *trembler de peur*) nous a semblé d'accès plus facile pour de jeunes enfants.

7. Il convient d'ajouter le fait que les émotions sont accompagnées de manifestations physiologiques observables (c'est pourquoi elles relèvent de l'observation clinique en psychologie, biologie et même aujourd'hui des neurosciences) tandis que l'étude des sentiments relève de la philosophie morale.
8. Certes non impossible, mais souvent remplacé par *il éprouve de l'amour pour…*
9. Nous ferons de même dans la suite de ce texte, en utilisant « sentiment » comme un générique subsumant à la fois les noms d'émotion et les noms de sentiments.

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 124

3.4. Types d'unités mises en jeu dans le travail didactique

Le travail didactique engagé ne se limite pas à la question des dénominations des émotions / sentiments : si c'était le cas, on se retrouverait dans l'optique traditionnelle du « mot juste » (trouver le mot qui parait le plus adéquat pour nommer une émotion ou un sentiment). Le problème posé est beaucoup plus large : il s'agit de donner aux enfants des outils pour décrire les sentiments qu'ils éprouvent ou qu'ils prêtent à un personnage dans un récit fictionnel. La catégorie nominale n'est donc pas seule concernée : on travaillera aussi bien sur les noms que sur les verbes, les adjectifs ; on s'intéressera aux associations syntagmatiques (collocations) du type *prendre peur*, *avoir une peur bleue*, etc. On s'intéressera aussi aux constructions impliquées par les lexèmes (liées aux structures actancielles des unités lexicales), ainsi qu'aux effets de sens qu'opèrent des opérations comme la conversion (*Michel est envahi par la peur* ; *la peur envahit Michel*). En ce qui concerne les apparentés morphologiques, l'idée est de dépasser une conception purement mécanique, qui consisterait à faire trouver les dérivés sans analyser leur fonctionnement sémantique et syntaxique. Ainsi e*ffroi*, qui est un déverbal issu d'*effrayer,* ne fonctionne pas de la même façon du point de vue causatif que le verbe et appartient à un registre de langue différent (*effroi* est plus littéraire qu'*effrayer*) ; *bonheur* peut être un nom de sentiment : *j'éprouve un grand bonheur*, tandis que *malheur* ne l'est pas : *? j'éprouve un grand malheur*.

Par ailleurs, les unités lexicales concernées n'appartiennent pas toutes au champ sémantique des émotions / sentiments, entendu au sens étroit du terme : en effet, dès lors que l'on s'intéresse à la mise en scène d'une émotion ou d'un sentiment dans un texte, on a à manipuler des unités qui ont pour fonction de créer l'arrière-plan émotionnel dans lequel s'inscrit l'action du récit, c'est à dire qui visent à créer un « climat » (de peur, par exemple) ou à décrire les manifestations d'une émotion particulière, par exemple la joie ou la colère. Le lien entre dénomination des sentiments et ce que nous avons appelé évocation ou mise en scène des sentiments apparait donc comme une clé pour le travail didactique orienté vers la production de textes. En effet, dans les textes, la dénomination des émotions ou des sentiments est beaucoup moins fréquente que leur mise en scène.

4. LES OBJECTIFS VISÉS ET LA DÉMARCHE ENVISAGÉE

La démarche qui va être présentée vise, de façon générale, à assurer une meilleure intégration des activités lexicales en les connectant de manière plus nette aux activités de communication. Pour expliciter notre point de vue, nous nous appuierons, lorsque ce sera possible, sur un travail exploratoire, réalisé dans une classe de CM2, qui nous fournira des exemples et montrera aussi dans quelles directions il faut travailler pour aller plus loin ou pour éviter les inconvénients de la démarche qui avait alors été adoptée. Nous avions négocié avec l'enseignante[10] le fait que nous souhaitions travailler sur le lexique de l'émotion au cours d'une activité d'écriture. D'autres propositions d'activités

10. Dominique Fister (école Jules Ferry, Villard-Bonnot), que nous remercions chaleureusement ici pour sa coopération.

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 125

sont issues du travail collectif en cours, lié au projet, et seront expérimentées prochainement dans des classes de CM2 et de 6e de la région grenobloise[11].

4.1. Faire émerger les notions d'« émotion » et/ou de « sentiment » et leurs manifestations associées

Les enfants ont tous une expérience personnelle des émotions, et il est intéressant de s'appuyer sur ce ressenti personnel. Dans la classe de CM2 évoquée, l'enseignante s'est appuyée sur les émotions éprouvées par les enfants lors d'une activité d'escalade :

Enseignante :	*on va travailler sur ce qu'on a ressenti pendant l'escalade. Qui peut me dire ce que veut dire « ressentir » ?*
Élèves :	*les sentiments qu'on a eus / sentis, par exemple « oh c'est beau ! »*

(Ils donnent des exemples : *le stress, la colère, la joie, la tristesse, le bonheur*)

Un élève :	*c'est une émotion*
Enseignante :	*oui, très bien ; où est ce qu'on la sent, cette émotion ?*
Élèves :	*dans le corps, il y a de la chaleur ou de la douleur*
Un autre :	*dans les yeux, quand on pleure, il y a des larmes*
Un autre :	*dans les mains, quand elles tremblent* (la maitresse ajoute : *oui, on peut avoir les mains moites, aussi, transpirantes, qui collent. C'est aussi le signe d'une émotion*).
Un autre :	*dans le ventre : mal au ventre, avoir un nœud à l'estomac*
Enseignante :	*au niveau de la parole, aussi : la voix chevrotante, le menton qui tremble, la langue qui reste collée au palais*
Un élève :	*dans le dos aussi : plein le dos, courber le dos*
Enseignante :	*oui, et rentrer la tête dans les épaules. Dans les jambes aussi : avoir les jambes qui flageolent*

On voit que les enfants sont en mesure de donner des indices de manifestation, d'associer les émotions à leurs manifestations physiques.

Ce type de travail peut être effectué de nombreuses façons, en fonction du temps dont on dispose et du niveau ; dans le cas présent, seule la peur a donné lieu a une exploration des manifestations physiques et comportementales associées. Le travail peut donc se prolonger autour des manifestations d'autres sentiments (*colère*, *chagrin*, *joie*, etc.).

4.2. Activer la carte des sentiments pour faciliter l'accès lexical au cours de la production

Les élèves connaissent beaucoup de termes qu'ils ne sont pas pour autant capables de mobiliser au cours de la production. Au cours du travail effectué sur

11. Ces propositions ont été élaborées et discutées avec les autres membres de l'équipe, en particulier Élisabeth Calaque, Christelle Cavalla, Agnès Tutin (Lidilem, Grenoble 3) et Alain Polguère (OLST, Montréal).

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 126

les sentiments, on rencontrera également des termes moins connus ou inconnus. On peut fabriquer une ou des carte(s) des sentiments, complétée(s) au fur et à mesure du travail, à partir de principes simples, comme par exemple la polarité positive/négative (sentiments agréables ou désagréables). Le but à ce stade n'est pas d'affiner les distinctions sémantiques, mais tout simplement de rendre disponible le lexique, et introduire des principes de catégorisation très simples. Tous les moyens sont bons pour le faire : on peut aussi jouer à des jeux d'association (sentiments « doux », sentiments « violents », sentiments « agréables », « désagréables », sentiments « qui durent », sentiments « qui ne durent pas »), ou encore fabriquer des « jeux de familles de sentiments ». Ainsi, on peut demander aux enfants de classer en deux colonnes une série d'étiquettes de sentiments selon leur proximité sémantique, et chercher ensemble le sentiment plus « basique » qui les relie, plus ou moins directement (forme de critère inconscient qui a présidé à leur classement). Le tableau ci-dessous donne un exemple de ce qui pourraient être les familles de joie et tristesse[12] ; le même type de recherche collective pourrait être fait à partir de colère ou peur, opposition qui présente l'avantage de sortir du simple critère positif/négatif[13] :

Tableau 1 : les « familles » de joie *et de* tristesse.

famille de *joie*	famille de *tristesse*
bien-être, bonheur, bien-être, extase, quiétude euphorie, gaieté, contentement, soulagement, détente, satisfaction, fierté jubilation, ravissement, allégresse	*famille de tristesse mélancolie, désespoir, détresse, ennui, regret, chagrin, abattement, cafard, peine, nostalgie, affliction, amertume*

Dans une perspective plus créative, on peut demander aux enfants de choisir dans une série deux étiquettes de sentiments et d'expliquer les raisons de ce « mariage » plus ou moins insolite[14].

4.3. Prendre conscience des différentes phases d'évolution d'un sentiment

Un des problèmes, rencontrés dans les textes produits par les enfants de CM2 lors du travail exploratoire réalisé, a consisté dans la difficulté pour eux à « faire vivre » le sentiment, en le déployant dans le temps. Par exemple, un enfant écrit, à propos de l'activité d'escalade :

12. On s'est limité ici aux noms, mais un recensement identique peut être réalisé sur les verbes, ou sur des collocations de différentes natures. Le principe de ces familles comporte naturellement une part d'arbitraire, qu'on peut faire découvrir aux enfants : le choix du nom générique est parfois discutable, et surtout, un même sentiment peut figurer dans différentes familles.
13. On peut aussi s'amuser à reprendre l'idée de la Carte du Tendre, et présenter sur une carte des « chemins » qui mènent d'un sentiment à l'autre ; par exemple, *l'ennui* peut conduire à *l'abattement*, la *nostalgie* à la *mélancolie*, le *chagrin* au *désespoir*, mais aussi, heureusement, *l'énervement* à la *détente*, et le *désespoir* au *soulagement* . On induit déjà alors des dynamiques narratives.
14. Activité inspirée du jeu des « mariages insolites » proposés par E. Calaque (2002).

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 127

Ex. 1 : ***Pendant que René, notre moniteur, me mettait le baudrier, j'ai eu quand même un peu peur. Mais j'étais bien content quand j'étais tout en haut*** (texte n° 21).

Les enfants, une fois qu'ils ont nommé un sentiment, ont rarement tendance à en marquer l'évolution. Il est important par conséquent de leur montrer qu'un sentiment passe par des phases différentes, qui sont traduites lexicalement. On peut par exemple *ressentir une légère appréhension* avant une activité ; puis, devant une menace soudaine (déclenchement de l'orage, difficulté éprouvée lors de l'escalade), *ressentir un sentiment de panique*, qui *s'apaise* lorsque la difficulté est surmontée. Différentes activités peuvent être proposées pour sensibiliser les élèves à cette dimension évolutive des sentiments et aux associations syntagmatiques qui leur sont associées ; il est possible, par exemple, de relever et classer les expressions d'un sentiment selon les phases : début, développement, fin (voir *infra*, 3.5).

4.4. Mobiliser les sentiments pour planifier l'écriture d'un texte

La description des sentiments n'est pas un supplément d'âme des textes narratifs ; elle joue aussi un rôle fonctionnel, en fournissant des causes permettant d'interpréter les réactions d'un personnage, et donc l'évolution de l'action. Ce qui fait la différence entre un récit et une simple succession d'évènements ou d'actions, c'est, rappelons-le, l'intérêt humain que peut prendre tel événement aux yeux de celui qui le raconte. Or, la tendance naturelle des jeunes scripteurs est de s'en tenir à un récit factuel, dans lequel les sentiments – lorsqu'ils sont évoqués – sont comme « posés », sans que le lien avec l'action narrative soit précisé. C'est pourquoi, dans son travail préparatoire, l'enseignante de CM2 avait insisté sur leur rôle structurant, en demandant aux élèves de mettre en rapport les différents sentiments ressentis et le déroulement de l'escalade. Le résultat de la discussion collective avait été porté au tableau :

Tableau 2 : les émotions associés à l'activité d'escalade par les enfants

Avant	Pendant	Après
Excité Impatient Avoir hâte Intrigué Curieux Impressionné Ressentir une tension L'angoisse L'anxiété	On a peur, on a la frousse Lutter contre sa peur Surmonter sa peur Content ou pas content On éprouve de la frayeur, de l'inquiétude Rempli d'inquiétude Avoir la chair de poule On a des frissons, un nœud à l'estomac On se sent mal à l'aise Tendu Effrayé Énervé, en colère, désespéré par le mauvais temps Avoir le vertige Rougir de honte	Soulagé Détendu Heureux Fier d'avoir surmonté sa peur, combattu une épreuve Fier de soi Se surpasser

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 128

Ce cadre structurant a fonctionné, dans la mesure où les enfants ont tous été en mesure de produire des textes dans lesquels les émotions ressenties jouent un rôle structurant. Cependant, les émotions correspondant aux différentes étapes du récit sont souvent fournies de manière statique, plutôt que réellement mises en scène ; la clarté et la simplicité du plan de texte adopté lors de la préparation (*avant, pendant, après*), si elle a aidé, a aussi conduit, comme on peut le constater, à figer l'écriture comme le montrent bien les productions reproduites ci-dessous ;

Ex. 2 : ***Au début de l'escalade, j'avais un peu peur et j'étais stressé mais après ça allait mieux. On a commencé par grimper la montagne sans les cordes. Après on est redescendu pour se préparer. On a mis un baudrier et un casque. Pendant que j'escaladais j'avais des frissons et la chair de poule mais aussi j'étais courageux. Ça devenait de plus en plus dur. J'étais bien content de redescendre et quand j'étais en bas je me sentais soulagé, j'étais détendu et fier de moi. Après on est rentré à la Pulka*** (texte n° 25).

Ex. 3 : ***Nous sommes allés à l'escalade. Au début j'étais impatiente et excitée et quand j'ai vu les rochers je m'attendais à autre chose. C'était effrayant. Il fallait surmonter sa peur. En même temps j'avais la chair de poule. Par contre il a plu j'étais désespérée par le temps. J'étais en colère et en même temps stressée. Mais mains tremblaient. Quand tout était fini, j'étais fière de moi d'avoir affronté ses épreuves. Avant, je mourais de peur mais à la fin j'étais rassurée*** (texte n° 20).

Pour améliorer l'écriture, il semble donc nécessaire de travailler dans trois directions :

– éviter le réemploi trop mécanique : il est naturel que les élèves se servent du matériau lexical qui a émergé lors de la discussion collective ; cependant, le réemploi doit être effectué en connaissance de cause. On sait qu'une telle capacité de tri ne peut s'acquérir que sur le long terme ; il est possible cependant d'attirer l'attention des élèves sur le fait qu'une certaine économie de l'expression des sentiments s'impose. On peut par exemple leur demander de décrire un sentiment sans le nommer ou de le suggérer à partir de manifestations physiques ou de comportements ; il en va de même pour les expressions figées (*avoir la chair de poule*, *avoir les cheveux qui se dressent sur la tête*, etc.) qui présentent un aspect souvent très conventionnel, et qu'on peut recommander d'éviter, sauf recherche d'un effet de sens volontairement comique ;

– établir un lien plus fin entre action narrative et sentiment éprouvé, et présenter une plus grande diversité de l'« offre » émotionnelle ; dans le cas du récit d'expérience dans lequel étaient engagés les élèves, on peut par exemple envisager la palette des émotions éprouvées selon des phases plus segmentées, et une plus grande variété des sentiments possibles, associés à autant de possibles narratifs ou de « scripts » envisageables :

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 129

a) l'attente : impatience, appréhension, stress, excitation ; envie d'y aller, de ne pas y aller ; le désintérêt devant l'activité proposée (qui permettra éventuellement la surprise de voir qu'elle nous plaît) ;

b) la préparation : l'impatience qui grandit ; l'ennui de ne pas commencer tout de suite ; le sentiment d'assurance lorsque toutes les précautions sont prises ; l'énervement devant un problème technique ;

c) l'escalade : sentiment de maitrise de la situation, ou au contraire celui de ne pas être à la hauteur ; la solidarité des équipiers, et la joie que procure l'esprit d'équipe (ou au contraire, la déception qu'entraine le manque d'entente) ; le blocage devant une difficulté ; la nécessité de surmonter sa peur pour continuer ; le besoin de se prouver à soi même que l'on est capable d'accomplir l'activité ; le découragement devant une difficulté ;

d) un évènement imprévu, l'orage (ou tout autre événement, dérapage, etc.) : surprise ; effroi, panique ou au contraire excitation supplémentaire ; le comique de la situation (entraînant une détente) ;

e) la fin de l'activité : soulagement ; regret, envie de recommencer ; fierté d'avoir réussi, déception de ne pas avoir parfaitement réussi, envie d'aller jouer, besoin de détente, etc.

– mieux gérer les « transitions émotionnelles ». Cet aspect est lié à deux autres aspects : le premier a déjà été évoqué à propos de l'évocation des différentes phases d'un sentiment ; en développant les différentes phases d'un sentiment, on peut en effet éviter l'impression d'artifice que cause souvent le passage abrupt, non négocié, d'un sentiment à un autre. Le second est lié au dynamisme narratif : la description des sentiments intervient à des moments significatifs dans l'économie textuelle, en particulier lors des moments de tension ou de détente, et non n'importe quand. Seule une observation fine des textes peut contribuer à aider les enfants à améliorer leurs performances sur ce point : nous nous servirons d'un petit corpus de textes issu de la littérature enfantine contemporaine pour observer comment les écrivains font passer leurs personnages d'un sentiment à un autre.

4.5. Mieux maitriser la combinatoire lexicale

Les enfants de la classe de CM2 ont éprouvé parfois des difficultés lorsqu'ils avaient à effectuer certaines associations lexicales. Par exemple, des enfants ont écrit :

Ex. 4 : ***ma peur* se ramollissait *de plus en plus*** (texte n° 3).

Ex. 5 : ***Dans la navette*** *(transport pour y aller)* **le nœud à l'estomac commençait à [se] former**. (…) ***Arrivée devant la paroi,* le nœud à l'estomac était formé** (texte n° 17).

Certes, ce type de combinaisons est toujours délicat à analyser, et il y aurait danger à vouloir à toute force normaliser les textes d'enfants en les privant de ce qui peut apparaître parfois comme des bonheurs d'expressions. Le professeur a donc la tâche redoutable d'encourager une forme de liberté qui permet de prendre

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 130

ses aises avec les formes standard tout en faisant prendre conscience aux enfants qu'il existe dans la langue des associations privilégiées, que l'on doit connaître, y compris lorsque l'on veut jouer avec elles ou les transgresser. Nous utilisons le concept de fonction lexicale (FL) pour faciliter l'appréhension de la dimension combinatoire du lexique. Une fonction lexicale est une relation lexicale régulière dans la langue ; il existe des fonctions lexicales paradigmatiques (la plus connue étant la synonymie) et des associations syntagmatiques : par exemple, la FL « Intensification »[15], lorsqu'on l'applique à *peur* donne *grande peur*, *terreur*. L'intérêt de la notion de fonction lexicale, telle qu'elle a été formalisée dans le cadre du Dictionnaire Explicatif et Combinatoire est qu'elle permet d'envisager des relations rarement prises en compte pour le lexique[16]. Nous faisons l'hypothèse que le fait de connaitre les principales fonctions lexicales, même de manière intuitive, permet de manipuler le lexique de manière plus efficace.

Pour rendre conscients les enfants du fait qu'il existe des contraintes sur les associations syntagmatiques, il est possible de proposer des activités d'écriture. En effet, le scripteur a besoin, au cours du processus d'écriture, de trouver les lexèmes « appelés » par d'autres lexèmes, en fonction de ce qu'il veut dire. L'objectif est donc ici principalement lexical, mais il peut cependant donner lieu à des exercices et à l'écriture de textes courts, par exemple :

- décrire l'irruption, puis l'atténuation d'un état émotionnel chez un personnage en recourant non seulement aux noms de sentiments, mais à la phraséologie verbale associée (ex. *un sentiment de terreur s'empara de lui*) ;
- décrire les émotions ou les sentiments lorsqu'ils déclinent ou se terminent (*la colère tombe, s'apaise, diminue, décline*, *s'en va, s'évanouit) ;* aspects liés : la mobilité des émotions humaines et l'expression linguistique de cette mobilité ;
- décrire une émotion intense : l'intensification peut être marquée par des adjectifs (*une grande peur, une peur indescriptible, atroce*, *folle, irraisonnée* ; *une joie profonde*, *etc).* ; dont certains ne sont plus motivés et sont figés (*une peur bleue, une colère noire)*. Certains noms peuvent exprimer l'intensité par eux-mêmes (*terreur*) ; le processus d'intensification peut se traduire par des verbes (*sa peur grandit, s'accroit, se développe ; il sent la peur monter en lui, etc*).

Par ailleurs, les émotions peuvent être :

- déclenchées (début d'un processus émotionnel) : *prendre peur* ; *se mettre en colère, piquer une colère (fam.) ;*
- causées par quelqu'un ou quelque chose : X *éveille provoque, suscite, soulève la colère de, cause de la tristesse… ; X remplit de colère*, *rend fou de colère* ; plus imagé : *X allume la colère*, ou *le désir de quelqu'un* (mais pas *allume la tristesse* !) ;

15. Nous rebaptisons ainsi la fonction MAGN du DEC.
16. On se reportera au DEC et à Mel'čuk, I., Clas, A., Polguère, A. (1995), pour la présentation des fonctions lexicales.

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 131

– ressenties, éprouvées (utilisation de verbes-supports) : *avoir peur ; éprouver de la tristesse, de la joie, être en colère* ;
– contrôlées ou masquées par le sujet qui les éprouve : *maîtriser une émotion, surmonter, dominer, réfréner (sa peur, son angoisse)* ; *cacher, dissimuler, masquer (sa peur, sa joie, etc.)*.

On peut aussi caractériser celui qui éprouve une émotion : X est *triste, angoissé*, *irrité*…

Nous nous proposons de travailler ces aspects syntagmatiques en recourant à des jeux d'association permettant de discuter les critères d'appariement entre des séries (*éprouver*, par exemple, fonctionne avec tous les noms de sentiments, tandis que *surmonter* ne fonctionne qu'avec les noms de *colère* ou de *peur*). Le but ici est de rendre sensible les élèves à la motivation des associations lexicales : la problématique du « mot juste », critiquée plus haut, est investie autrement à partir d'une observation guidée, permettant de mieux comprendre la logique sémantique qui fonde ces associations, et parfois le caractère arbitraire de certaines d'entre elles.

4.6. Savoir mettre en scène les sentiments dans les textes

On a vu que le fait de nommer de manière explicite les sentiments ressentis par un personnage dans un récit n'était somme toute qu'un cas parmi d'autres, et même plutôt rare dans certains genres narratifs. Si le scripteur doit être familiarisé avec ce que l'on peut appeler la logique des sentiments, c'est donc moins parce qu'il lui faudrait « nommer » en permanence les émotions ressenties, que parce qu'une connaissance plus fine du champ sémantique des sentiments lui fournit des outils pour mieux analyser leur mise en scène dans les textes, et au-delà, parce qu'elle lui fournit aussi des clés pour l'interprétation des textes.

On peut, suivant les objectifs visés, et le niveau d'enseignement, se contenter d'une catégorisation lâche du genre (par exemple « les histoires qui font peur ») ou s'intéresser à un genre plus nettement défini (le récit fantastique), et faire varier les types énonciatifs (récit à la première personne, le héros sent la peur monter en lui ; récit à la troisième personne, le narrateur décrit le comportement d'un personnage en proie à la peur ou à tout autre sentiment).

Parmi les objectifs qui peuvent être visés ici :

– créer un climat associé à un sentiment (*climat de peur, de bien-être, d'inquiétude, d'ennui, de tristesse*…) ;
– associer un climat et des actions narratives, en jouant sur la synergie ou sur l'antagonisme entre climat et action : climat de peur qui débouche sur un évènement effrayant, climat de peur qui se résout par un évènement futile ; climat de quiétude qui va être troublé par un évènement inquiétant ;
– caractériser brièvement les sentiments d'un personnage pour expliquer son comportement ;

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 132

– décrire les sentiments contradictoires d'un personnage (du type « tempête sous un crâne ») devant une décision à prendre ;
– décrire un évènement émotionnel prélude à un développement narratif : *rencontre, coup de foudre… et ?* ;
– donner à voir les sentiments ressentis par un personnage en décrivant son comportement, son attitude (sans nommer les sentiments) ;
– exprimer un point de vue subjectif, témoignant d'un sentiment, en recourant à des évaluatifs : certains élèves de la classe de CM2 ont su le faire en recourant à des modalisateurs adjectivaux du type de ceux présentés dans le texte (20) ;

Ex. 6 : ***Quand j'ai vu les rochers je m'attendais à autre chose. C'était* effrayant** (texte 20).

Nous ne prétendons nullement à l'originalité sur ce terrain, et l'on s'appuiera ici sur les travaux didactiques et linguistiques concernant la description (Reuter, 2000), la construction du point de vue dans les textes (Rabatel, 1998), la modalisation (trop de noms seraient ici à citer). On terminera sur ce point en rappelant que l'on peut aussi analyser la manière dont le scripteur peut jouer sur les stéréotypes associés aux sentiments. Là encore il nous semble utile de nous appuyer sur des textes. Par exemple, on observera la manière dont la peur est mise en scène dans le texte suivant, extrait de *Poète Maudit* d'Agnès Desarthe (Médium, École des Loisirs, 1995, p.108) :

> « J'ai levé les yeux et là, à ce moment bien précis, j'ai eu la peur de ma vie. Devant moi, au milieu de la route, comme s'il était tombé du ciel, se tenait, droit comme un poteau et grand comme une montagne, M. Marchepied, le père de Julien. Ma bouche s'est ouverte toute seule, comme pour crier et j'ai commandé à mes jambes de faire demi-tour et de partir en courant. Mes jambes ne m'ont pas écouté. Je me suis mis à trembler et j'ai essayé de penser à mon grand-père pendant les bombardements. Je n'avais plus de salive dans la bouche, ni d'air dans les poumons. Les énormes sourcils de M Marchepied ressemblaient à des chenilles géantes, son cou battait comme celui d'un taureau prêt à charger. Ma dernière heure avait sonné (…) ».

Agnès Desarthe reprend des stéréotypes de la peur, en particulier certaines de ses manifestations extérieures, comme le tremblement, le fait d'être paralysé, le fait de ne plus avoir de salive, l'arrêt de la respiration. Cependant, elle n'utilise que quelques rares stéréotypes de langue (« j'ai eu la peur de ma vie » ; « ma dernière heure avait sonné »), et s'arrange plutôt pour revitaliser les expressions consacrées. Ainsi elle n'écrit pas « trembler de peur », mais exprime simplement la manifestation : « je me mis à trembler ». De même, elle exprime de manière imagée et non conventionnelle certaines manifestations (« ma bouche s'est ouverte toute seule », « mes jambes ne m'ont pas écouté »). Enfin, si certaines comparaisons imagées relèvent bien du stéréotype (l'image du taureau prêt à charger), d'autres apparaissent comme originales (les sourcils comparés à des chenilles géantes). Le travail d'observation du texte doit permettre aux élèves de cerner ce qui apparaît codé lexicalement, et ce qui ne l'est pas, et de leur montrer en quoi le travail de l'écriture s'appuie sur la stéréotypie, de langue ou de pensée, pour mieux la dépasser.

5. CONCLUSION

Le cadre didactique que nous avons tenté de décrire à travers diverses activités est sous-tendu par un objectif central, qui consiste à développer ce que l'on pourrait appeler « l'attention au lexique » au cours des différentes phases de l'écriture de textes, en attirant l'attention des enfants sur la palette des moyens linguistiques dont ils disposent, pour les aider ensuite à manipuler les unités lexicales au cours de la rédaction. Dans la perspective de production de textes qui est la nôtre, nous avons essayé de montrer en quoi la prise de conscience de la diversité des modalités d'expression d'un sentiment nous semble en fin de compte plus productive à travailler avec les enfants qu'une simple activité de préparation lexicale à l'écriture. La démarche que nous préconisons répond pleinement aux exigences des dernières IO, en ce qu'elle s'insère dans un projet qui motive l'écriture et qui tend à construire, chez les élèves, une représentation du texte comme le fruit d'un lente élaboration, fondé sur le principe de réécritures successives, à partir d'essais /erreurs. En outre, nous plaçant cette fois-ci du côté de l'enseignant, il nous semble riche et intéressant, d'un point de vue pédagogique, d'affiner la perception que peuvent avoir les élèves des outils langagiers disponibles, en procédant en classe à un véritable travail linguistique, tremplin à l'exercice de leur intelligence. L'originalité des orientations proposées – dont nous n'avons présenté ici qu'une version exploratoire qui va être expérimentée – consiste à relier de manière plus ferme l'étude du lexique et le travail de production de textes. Si notre but est de développer la conscience réflexive des opérations lexicales lors du processus d'écriture, nous pensons toutefois qu'une approche raisonnée ou réflexive ne peut s'effectuer sans maturation, et sans expériences langagières. C'est pourquoi nous avons insisté sur la nécessité de pratiquer l'observation guidée des textes (cf. 3.6), qui représente de ce point de vue un facteur important, pour faire découvrir comment la langue est mise en jeu dans le lexique.

Notre objectif immédiat était de montrer que le travail sur le lexique – et de manière plus générale la réflexion sur la langue – pouvait retrouver toute sa place à l'école, à condition, bien sûr, qu'on veuille bien s'en donner les moyens.

BIBLIOGRAPHIE

BASTUJI (J.), 1978, Les théories sur le vocabulaire, éléments pour une synthèse, *Pratiques*, *20*, 75-89.

CALAQUE (E), 2000, Enseignement et apprentissage du vocabulaire : hypothèses de travail et propositions didactiques, *Lidil*, 21,18-36.

CALAQUE (E), 2002, *Les mots en jeux, l'enseignement du lexique*, Grenoble, CRDP.

CARVER (R.P.), 1994, Percentage of unknown vocabulary Words in Text as a Function of the relative Difficulty of the Text, Implications for Instruction, *Journal of Reading Behavior*, 26, 413-437.

CHANNOUF (A.), ROUAN (G.), 2002, *Émotions et cognitions*, Bruxelles, De Boeck Université.

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 134

FLORIN (A.), 1993, Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire, *Repères, 8,* 94-112.

FUCHS (C.), LE GOFFIC (P.), 1992, *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Paris, Hachette.

GROSSMANN (F.), TUTIN (A.), à paraître, Motivation of Lexical Associations in Collocations : the Case of Intensifier denoting « Joy ». In Leo Wanner, (ed) : *Festschrift in Honour of Igor Mel'čuk*, Benjamins.

HAYES (J.R.), FLOWER (L.S.), 1980, Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing : An interdisciplinary approach* (p. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

JOHNSON-LAIRD (P.N.), OATLEY (K.), 1989, The Language of Emotions : An Analysis of a Semantic Field, *Cognition and Emotion*, 3 : 81-123.

LAMIROY (B.), 1998, Le lexique grammaire. Essai de synthèse, *Travaux de linguistique 37,* 7-24, Paris, Duculot.

LEEMAN (D.), 2000, Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique, *Le français aujourd'hui*, 131, 42-52.

MEL'ČUK (I.), ARBATCHEWSKY-JUMARIE (N.), ELNITSKY (L.), IORDANSKAJA (L.), LESSARD (A.), 1984, *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : Recherches lexico-sémantiques I*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.

MEL'ČUK (I.), CLAS (A.), POLGUÈRE (A.), 1995, *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain la Neuve, Duculot.

MEL'ČUK (I.), WANNER (L.), 1996, Lexical Functions and Lexical Inheritance for Emotion Lexemes in German, in Wanner, L. ed., 1996, 209-278.

NAGY (W.E.), ANDERSON (R.C.), 1984, How Many Words are there in Printed School English ?, Reading Resarch Quaterly, 19, 304-330.

PAVEAU (A.), 2000, La richesse lexicale, entre apprentissage et acculturation, *Le français aujourd'hui*, 131, 19-30.

PICOCHE (J.), 1992, L'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire, *Enjeux, 26*, 13-28.

PICOCHE (J.), 1993, La cohérence des polysèmes, un outil pour débloquer l'enseignement du vocabulaire, *Repères*, 8, 11-28.

PICOCHE (J.), 1997, Le vocabulaire de la douleur en français, Recherche de quelques primitifs sémantiques, in *Les formes du sens. Étude de linguistique française, médiévale et générale offerte à Robert Martin à l'occasion de ses 60 ans*, sous la direction de Georges Kleiber et Martien Riegel, Duculot, 311-119.

POLGUÈRE (A.), 2000, Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique, *LIDIL*, 21, 75-97.

RABATEL (A.), 1998, *La construction textuelle du point de vue*, Lausanne / Paris, Delachaux et Niestlé.

REUTER, Y. (2000) : *La description, Des théories à l'enseignement - apprentissage*, Paris, ESF.

06/Grossmann *SP* 7/07/04 11:49 Page 135

TREMBLAY (O.), 2003, *Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*, mémoire de maîtrise sous la direction d'A. Polguère, OLST, université de Montréal.

TUTIN (A.), GROSSMANN (F.), 2002, Collocations régulières et irrégulières : esquisse du phénomène collocatif, *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII-1.

VIGNER (G.), 1993, Le monde, les mots, l'école. Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire, *Repères, 8*, 191– 209

WANNER (L.), 1996, ed., *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*, Amsterdam, J. Benjamins.

SAVOIRS SUR LA LANGUE ET ÉTAYAGES DES ACTIVITÉS DE LANGAGE ÉCRIT AU CYCLE 2

Jacques RILLIARD, IUFM de Bourgogne – Mâcon et INRP PROGCODE
Anne DELBRAYELLE, IUFM d'Amiens et INRP PROGCODE

Résumé : La recherche INRP *PROGCODE* « Maitrise progressive du système de l'écrit de la GS au CE1 » se donne comme objectif d' étudier les moyens didactiques permettant à tous les élèves de traiter avec une compétence de plus en plus assurée les activités de compréhension, de production de langage écrit et les connaissances sur l'écrit *sans jamais les séparer*.
Nous montrons d'abord qu'il est possible d'articuler la construction de connaissances sur le système de l'écrit avec les progrès de chaque enfant en compréhension et production de langage écrit au cours du cycle 2 grâce à des apprentissages progressifs, c'est-à-dire qui prennent appui sur les acquis du cycle 1 et accompagnent les élèves par des étayages différenciés au cours du cycle 2.
Nous présentons ensuite un tableau des apprentissages des élèves susceptible de guider le maitre dans son action d'enseignement : lors des activités langagières, les remarques des élèves prennent la forme de *scandales* qui traduisent leur découverte progressive du système de l'écrit. Ce tableau indique comment, à partir des réflexions, des difficultés qu'ils rencontrent dans les textes, le maitre peut les aider à comprendre les principes de fonctionnement de l'écrit pour devenir lecteurs et producteurs d'écrits.
L'article se consacre enfin aux modalités de l'association entre les apprentissages d'une élève et ceux de la classe. Pour permettre à chaque élève d'atteindre les visées de fin de cycle 2, il est nécessaire de redéfinir les appuis permettant les progrès de chacun. Un essai de théorisation didactique des écrits de référence et des outils analogiques permet d'esquisser une recomposition des savoirs lorsqu'ils sont construits à partir des activités de langage écrit.

La recherche INRP *PROGCODE* « Maitrise progressive du système de l'écrit de la GS au CE1 » s'inscrit dans la continuité des recherches *PROG* « Apprentissages progressifs du langage écrit de la Petite section au CE 1 » (Brigaudiot, 2000, pour le cycle 1) et *PROGFORM*. « Étude du transfert d'une recherche en formation : *PROG* en formation » (rapport non publié).

Ses objectifs sont d'« étudier les moyens didactiques permettant à tous les élèves de traiter avec une compétence de plus en plus assurée les deux éléments du problème d'apprentissage de l'écrit *sans jamais les séparer* : l'écrit,

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 138

c'est du langage, « ça parle » ; pour que ce soit du langage, il faut mettre en correspondance la chaine écrite et la chaine sonore, traiter la valeur sonore des lettres, des groupes de lettres et, secondairement, les autres valeurs des signifiants ».

S'agissant de la maitrise du système, « *sans jamais les séparer* » pose le problème du transfert par les élèves des connaissances sur la langue dans les situations où elles sont utiles. Cette recherche pose en principe qu'aucun progrès dans la découverte du système n'est significatif s'il ne réalise un progrès dans la convergence des habiletés requises pour comprendre, pour produire du langage écrit et réfléchir sur les fonctionnements linguistiques mis en œuvre. Ce qui répond aux préoccupations ministérielles, lesquelles préconisent une articulation entre lecture, écriture et activité réfléchie sur la langue.

L'argumentation qui suit se fonde principalement sur les travaux en cours dans les groupes d'Amiens, Mâcon et Nancy.

1. PRINCIPES DES APPRENTISSAGES PROGRESSIFS EN MATIÈRE DE LANGUE AU CYCLE 2

1.1. Prendre appui sur le cycle 1 et assurer la continuité au cycle 2

La recherche précédente a défini les visées de fin de cycle 1 à partir d'une théorisation des situations d'apprentissage relatives aux activités de langage. Dans les petites classes, le maitre ne peut pas s'appuyer sur des unités de langue ou sur des concepts métalinguistiques pour orienter l'attention de enfants sur l'objet langue, qui n'est pas distinct des discours où il se manifeste. Tous les enseignants connaissent ces **malentendus** caractéristiques : alors que le maitre parle de la langue, et surtout d'unités non significatives, l'enfant croit qu'il parle du monde : *La souris mange du riz, le renard mange du lard, le cochon mange du thon, le lapin mange… – des carottes*.

Ceci est valable aussi pour l'écrit. Il faut une longue pratique, associant les élèves à la découverte de la complémentarité entre production et compréhension, pour former une représentation de la communication écrite comme mise en contact langagière d'un énonciateur et d'un destinataire absents l'un à l'autre. Ces pratiques favorisent l'émergence de représentations de l'écrit comme **trace**[1] de l'activité de langage d'un qui « n'est pas là ». Dès lors, des conduites métalinguistiques peuvent traduire cette découverte de la **nature de l'écrit**, dès le cycle 1 : « En fin de cycle 1, tous les élèves doivent avoir progressé dans la compétence métalinguistique relative à l'écrit. Ils doivent se poser des questions sur la nature de l'écrit. » (Brigaudiot, 2000)

1. Nous employons « trace » faute de mieux. « Encodage » pose le problème des apprentissages comme résolu. « Transcription » est inexact. Le bon terme serait celui d'E. Ferreiro : « interprétation », mais son sens est inaccessible aux jeunes élèves.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 139

Par exemple, une comparaison peut se faire entre le texte qu'on est en train d'écrire ou lire et des écrits qu'on se rappelle : *« Valentin », c'est grand, il a plus de lettres que « Paul », « anniversaire », c'est comme le début d'« Anaïs », « lapin », ça finit comme « Quentin »*. La notion de trace, en effet, implique nécessairement la mise en relation de la chaine sonore et de la chaine écrite, ce que font les élèves en associant des caractéristiques sonores et des suites de lettres. Ces repérages dans l'écrit sont alors les **points d'appui** de tous les progrès dans la compréhension et la production de l'écrit. Ces trois éléments sont indissociables. Il est indispensable, du point de vue didactique, de les viser tous les trois au même titre pour que les élèves disposent des appuis cognitifs leur permettant d'engager, dès le début du cycle 2, la conquête de la lecture et de l'écriture.

1.2. Viser d'emblée la « gare d'arrivée » du cycle 2

Par ailleurs, le maitre a en tête et montre aux élèves les visées de fin de cycle 2. « Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire. » (IO, 2002) La compréhension du langage écrit, si elle est toujours à travailler à partir de la lecture à haute voix du maitre, s'entend, en fin de cycle 2, comme début d'autonomie en **lecture**. C'est pourquoi la recherche *PROG* en a précisé les conditions : un texte d'une vingtaine de lignes dans un univers accessible, sans difficultés particulières de langue (longues phrases, subordonnées incises, lexique rare) ; écrit nouveau appartenant à un genre bien connu, lu silencieusement, puis activités de rappel et relecture à haute voix de parties du texte en réponse à une consigne ou à une question.

En production de langage écrit : « Écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe ou de lexique. » (IO, 2002) Ici encore, la notion d'autonomie mérite d'être précisée. Elle n'a de sens, en effet, que si l'élève a la totale initiative du discours qu'il produit. Il devient alors possible de distinguer le destinataire du texte (parent, autre élève, personne extérieure à l'école…) d'un **premier lecteur coopératif**, – l'enseignant le plus souvent –, qui peut vérifier qu'il est possible de comprendre sans l'aide de l'élève ce que ce dernier est le seul à savoir : ce qu'il a voulu dire. La « gestion correcte » de la langue écrite requiert, quant à elle, une aide magistrale, grâce à laquelle l'écrit pourra être acheminé à son destinataire.

C'est par cet **écart** manifesté aux élèves entre leur usage actuel et les normes graphiques que prend sens la découverte du **système de l'écrit**, qui permet de « **comprendre** et de **retenir** » : « Avoir compris et retenu le système alphabétique de codage d'écriture, les correspondances régulières entre les graphèmes et les phonèmes » et tout ce qui est énuméré sous la rubrique « écriture et orthographe » (IO, 2002). Il sera précisé plus loin ce qui caractérise le passage entre une première découverte de la nature de l'écrit et ce qui manifeste que des élèves se représentent un système plurifonctionnel.

On voit que la découverte du rapport avec le sonore n'est aucunement le fruit d'un enseignement ou d'une progression par lesquels les maitres auraient

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 140

décidé d'enseigner « les sons » qui correspondent aux lettres, ou de commencer par l'organisation phonographique seule. Ce qui amène l'exploration de l'écrit, c'est une réponse à la question « **comment** faites-vous ? », impliquant des activités antérieures, par exemple la distinction de deux prénoms. Or cet écrit – en particulier la liste de prénoms – manifeste à la fois des régularités et de grandes irrégularités : comparer ***Anaïs*** et ***Antoine*** ou ***Claire*** et ***Isabelle***. Et pourtant, les élèves sont sensibles d'abord aux régularités, car le fait de regarder l'écrit comme trace d'une activité de langage précise et mémorisée est porteur de la découverte de la **nature alphabétique** de l'écrit. À la question posée, certains, qui connaissent la liste des prénoms par cœur, répondent : *« Anaïs » est écrit en premier*. D'autres énoncent *s'il y a un « a » tu lis [a]*, et cela ne prouve pas qu'ils sont entrés dans le système : peut-être évoquent-ils le **nom** de la lettre (nous écrirons A) ou en généralisent-ils une valeur fréquente ? D'autres feront une remarque comparative : *des fois, il y a un A et on ne dit pas [a] … pour « Antoine »*. Ils perçoivent la régularité et en même temps ce qui leur parait une anomalie. Ceux-là s'acheminent vers le **système**. En effet, on découvre le système dès lors qu'on perçoit que l'écrit est organisé suivant des fonctionnements multiples. L'organisation des apprentissages est dépendante de ces remarques et des découvertes effectuées, donc du degré d'entrée des élèves dans le système, et non d'un programme préétabli par l'adulte.

1.3. Accompagner tous les élèves : les étayages différenciés

Les dispositifs d'étayage de l'activité des élèves en production et en compréhension du langage écrit se différencient en fonction de la manifestation des compétences actuelles des élèves (Brigaudiot, 2000).

Dispositif 1. Le maitre se montre en train de lire ou d'écrire. Il exhibe ses procédures. Il fait comprendre comment et pourquoi il lit ou écrit de telle ou telle manière. Ce dispositif est nécessaire quand la tâche est actuellement hors de portée des enfants : lecture à haute voix du texte d'un album ; production d'une histoire en dictée à l'adulte….

Dispositif 2. Il s'agit pour l'élève et le maitre de faire ensemble. C'est une activité conjointe. L'élève a, en partie, les capacités requises pour la tâche, mais celle-ci ne peut être accomplie que grâce aux interventions de l'adulte « se calant » sur les savoirs de l'élève.

Dispositif 3. L'élève travaille seul en compréhension ou en production. Soit le maitre sait que ses compétences lui permettent de réussir la tâche, soit le maitre désire le laisser « se débrouiller » en l'observant, pour revenir ensuite avec lui sur l'activité langagière qu'il a eue et mettre en place des situations d'apprentissage.

Dans les trois dispositifs, les enfants font des essais, des remarques, des observations, posent des questions ayant trait à l'écrit.

CE1 : Dylan veut écrire : *des gants de boxe*. Il graphie : ***des gan de bgace***.

D : *je ne sais pas comme ça s'écrit* [bɔks] Il cherche longtemps.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 141

Maitre : *tu veux que je te l'écrive ? Regarde*. Le maitre écrit devant Dylan en verbalisant : [bɔks], [b], [ɔ], [ks] et *j'ajoute la lettre E qu'on n'entend pas ici*.

CE1 : Kévin écrit ***mon chapau***. Il hésite un peu pour la syllabe finale.

K : *A,U ça fait [o], hein ?, mais je mets pas O parce que des fois on le met pas.*

L'observation des élèves permet au maitre d'ajuster les étayages afin d'articuler la visée de construction de connaissances sur le système de l'écrit avec les progrès de chaque enfant en compréhension et production.

2. LES « SCANDALES », FIL ROUGE DE LA DÉCOUVERTE DU SYSTÈME

2.1. Curiosité, étonnement, « scandale »

Les pratiques étayées de lecture et de production suscitent et entretiennent la curiosité des élèves à propos de l'écrit. En voici quelques exemples.

En lecture. En début de CP : *Dans **Caroline**, le **C** de **Céline**, il fait* /k/ *!* ; nettement plus tard dans le cycle : *Il y a **la fin** parce que c'est fini et **la faim** quand on veut manger.*

Dans des situations de production. En début de CP : *Pourquoi on n'écrit pas A dans « Benoit » ?* ; plus tard dans l'année : *Pour écrire « et les poules », il faut le* /e/ *de « Pierre et Chloé », E, T*.

Citons encore cette discussion, en Grande section : *on écrit un « ami » ou un « nami » ?* ; il a été observé un an après, au CP, la réponse suivante d'un élève à un autre : *« un ami » ? « un », tu connais, « ami », tu connais,* /n/*, tu t'en fous !.*

Ces remarques sont différentes suivant les situations, se répètent tout au long du cycle, évoluent dans le temps. C'est ce que veut indiquer le tableau suivant : un classement des principaux types de remarques relevées dans les essais de lecture, suivant un ordre qui n'indique pas une succession de thèmes pour un enseignement mais un enrichissement, une multiplication progressive des interrogations des élèves, l'ordre marquant *grosso modo* celui de leur apparition. Parmi toutes les remarques, certaines marquent un étonnement ; elles ont parfois la forme de questions. Elles sont choisies de préférence car elles impliquent une **surprise**. L'interprétation proposée doit être comprise comme une tentative pour expliciter l'attente que cette surprise implique. Elle n'a de valeur que d'hypothèse appelant des confirmations.

Quelles sont les sources des interprétations présentées dans ce tableau et en quoi peut-on considérer ces formulations d'élèves comme des points de départ de la découverte du système d'écriture ?

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 142

Tableau n° 1 – Remarques formulées en rapport avec les essais de lecture (déchiffrage et compréhension)

Circonstances		formulations	interprétation
Reconnaissance de prénoms d'enfants de la classe	1	*Cynthia, elle a un /k/ dans son nom, comme Carole, mais on n'entend pas /k/*	L'enfant attend que la lettre C fasse le son /k/. Peut-être ce son est-il pour elle le « nom » de la lettre ?
	2	*C'est pas Cla – i – re, c'est « Claire » ! – Mais il y a un A dans son nom !*	Un enfant attend que chaque lettre fasse un son, l'autre anticipe le prénom qu'on cherche à reconnaitre, commençant par /kl/
Comparaison d'écrits connus (ici « il joue dans la cour ») avec un écrit nouveau pour déchiffrer et comprendre	3	*Est-ce qu'il y a « joue » dans « jour » ?* (On peut comprendre : /ʒu / est-il dans la chaine / ʒ u ɾ/ ?)	Question qui peut renvoyer à des attentes concernant des lettres muettes : on voudrait qu'elles « fassent » quelque chose. Mais ces attentes sont multiples et particulièrement complexes. Voir le commentaire qui suit le tableau.
Remarques incidentes lors de la reconnaissance d'un mot variable dans une phrase	4	*Tiens ! il y a un « s » à* maisons *!*	Le mot est reconnu : on attend qu'il s'écrive toujours de la même manière.
Remarques pendant une activité de compréhension ou de relecture d'un écrit de la classe dicté au maitre	5	*Qui c'est « elles » ?*	Problème de mémoire discursive : l'attente de l'enfant est d'identifier l'antécédent. Le « s » joue-t-il un rôle pour discriminer deux possibilités ?
Déchiffrage d'un verbe connu dans un texte où il est à la troisième personne du pluriel	6	*Pourquoi « ent », il fait [à] quelquefois, et quelquefois, il fait rien ?*	L'enfant attend que « -ent » fasse toujours le même son en fin de mot, quelle que soit sa classe grammaticale
Lors d'un échange sur la compréhension d'un écrit	7	*Il y a deux « marche », il y a la « marche » d'escalier et la « marche » quand on se promène !*	L'enfant attend que, pour chaque « mot » différent de sens, il y ait une différence graphique. Cette attente d'une différence est une des manières d'attribuer un rôle aux lettres muettes.
En lecture à haute voix par un autre élève	8	*On dit pas un* /zwazo/ *ou un* /wazo/, *quand on parle, on dit : un* /nwazo/ *Maman est fière de son fils (/fil/) – non,* /fis/	L'enfant qui écoute lire peut manifester le désir de retrouver une chaine sonore comparable à celle dont il a l'expérience à l'oral. Son attente ne se satisfait pas d'un oral « bébé » ou d'une lecture à haute voix débutante. Son anticipation du sens est souvent meilleure que celle du déchiffreur. Il cherche immédiatement à comprendre.

L'interprétation des remarques et des étonnements manifestés par les enfants devant l'écrit qu'ils veulent lire procède des courts entretiens menés par l'enseignant : « **Comment** as-tu fait pour ?… » (ici : pour essayer de lire telle partie d'un écrit). Ces entretiens veulent apprendre aux élèves à formuler des stratégies de lecture, en localisant les zones regardées, en énumérant des indices utilisés, en discutant l'identification de certains mots. À ces occasions, certaines remarques énoncent une surprise et des expressions apparaissent,

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 143

comme : *je pensais… je croyais que*... Elles traduisent à la fois un acquis, un appui utilisé par l'élève, et un trouble qui le saisit à divers moments de son apprentissage, devant une réalité de l'écrit qu'il n'arrive pas à comprendre.

C'est à cause du caractère troublant des remarques ainsi faites, que nous les avons appelées ***scandales***. *Scandales* pour les enfants car ils se sont construits, par exemple, une première représentation alphabétique, très opératoire, et qu'ils découvrent plusieurs principes à l'œuvre dans l'écriture : des lettres dont la valeur sonore change avec la position, des graphies concurrentes, des lettres muettes, des phénomènes particuliers liés à la segmentation en mots, etc. L'enfant perçoit l'inadéquation, dans certains cas, de ce que sa découverte de la nature de l'écrit lui a fait construire. En bref, nous faisons l'hypothèse que les enfants passent de la découverte de la nature de l'écrit à celle de son système dès lors qu'ils sont capables de formuler leurs *scandales* devant le polyfonctionnement de l'écriture. Ce serait comme un seuil dans les représentations des enfants, qui se manifeste de manière récurrente au cours des activités de langage, sous des formes variées et plus ou moins complexes. On peut donc poser que le repérage, l'identification et le traitement méthodique des *scandales* par le maitre permet de conduire les élèves vers la découverte du système de l'écrit en fin de cycle.

2.2. Comment repérer les *scandales* ?

À quelles conditions le repérage des *scandales* est-il possible ? Quel peut être l'apport d'allers et retours entre situations de lecture et situations de production ?

L'élaboration, au cours des activités de lecture, d'un métalangage qui permette les remarques relatives au système n'est pas simple. Soit l'exemple 3 du tableau 1 : *Est-ce qu'il y a « joue » dans « jour »* ? Il illustre l'ambigüité des formulations d'élèves et l'importance des situations qui les accompagnent pour essayer de les comprendre. Plusieurs élèves, ici, essaient de lire un énoncé contenant le mot ***jour*** et l'un d'entre eux fait une comparaison explicite avec un autre énoncé, déjà connu : le début de ***jour*** c'est comme /ʒu / dans ***il joue dans la cour.*** La maitresse, dans la situation, comprend qu'il y a mobilisation spontanée d'un écrit existant pour réaliser une comparaison des chaines sonores.

Mais elle constate aussi ce qu'indique la question : tous les enfants ne sont pas persuadés que le raisonnement soit valide. Peut-on utiliser des affiches réalisées dans les temps de production pour essayer de lire ? Et si on le fait, rien ne peut exclure que le trouble de certains ne provienne de l'existence d'une lettre E qui ne se retrouve pas dans ***jour*** ou d'une interrogation sur le sens (une « joue », ce n'est pas un « morceau de jour »).

La question se pose donc de la complémentarité des découvertes lors des allers et retours entre réception et production. La clarification du métalangage, qui exige ces allers et retours, appelle en conséquence l'examen des remarques d'élèves lors des essais d'écriture ou quand ils collaborent à l'encodage du maitre en dictée à l'adulte. Sans préciser davantage ces deux situations, le

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 144

tableau suivant (n° 2) tente une description des principales attentes relevées quand les élèves sont aux prises avec l'encodage de leur énoncé. Le commentaire indiquera les correspondances constatées avec le premier tableau. On retiendra particulièrement l'émergence d'attentes relatives au lien entre l'écriture et le sens, déjà manifestes pour les exemples 5, 6 et 7 du premier tableau.

Tableau n° 2 – Remarques formulées en relation avec les essais d'écriture autonome et en dictée à l'adulte avec participation à l'encodage

	formulations	interprétation
1	*J'entends et je ne vois pas !*	Surgénéralisation d'une graphie de référence pour représenter un son : une autre graphie trompe l'attente de cette graphie mémorisée
2	*Il faut plusieurs lettres pour faire un son !*	Attente d'une correspondance « un son / une lettre » rendant difficile d'admettre les digrammes.
3	*Il y a des lettres qu'on n'entend pas !*	Étant donnée la nature alphabétique de l'écriture, il n'y a pas d'attente particulière pour noter ce qui ne s'entend pas.
4	*On entend pareil mais on n'écrit pas pareil !*	C'est une remarque proche de la première, mais qui n'implique pas l'attente d'une graphie précise : elle exprimerait le désarroi d'avoir à choisir entre des graphies concurrentes
5	*Pourquoi on n'écrit pas un ***nours** ?*	Espaces entre les mots : il faut penser aux espace et en plus négliger de noter les liaisons, alors que noter tous les sons était le souci primordial tant que la nature alphabétique de l'écriture constituait le seul appui de l'encodage.
6	*C'est quel /a/, **a** ou **à** ?*	Graphies concurrentes pour deux termes grammaticaux, qui n'offrent pas un appui sur le sens comparable aux noms, adjectifs, verbes
7	*C'est le même mot, mais il ne s'écrit pas pareil !*	Un même mot a plusieurs écritures : l'attente relative au nombre et au genre ne se porte que sur les marques présentes à l'oral
8	*Pourquoi il n'y a pas de **s** à **quatre** ?*	Surgénéralisation d'une marque écrite du nombre, sans tenir compte des classes grammaticales. Puisque ***s*** signifie « plusieurs », ***quatre*** devrait avoir un ***s*** !
9	*Le mot qui change tout le temps !*	Les formes du verbe : un casse-tête ! On peut comprendre : elles défient les anticipations.
10	*Maitre, tu t'es trompé : t'as pas mis un **s** à **place** ! (dans **il les place sur l'étagère**)*	Chaines sémantiques et chaines de marques : raisonnements distributionnels (***les …s***) et sémantiques (pluriel à ***place*** parce qu'« il y en a plusieurs » = objets) échouent faute d'une analyse morphologique.

La comparaison de ces observations, faites en production, avec les précédentes, référées à des activités de compréhension, permet de constater qu'il y a *grosso modo* davantage de remarques différentes en production qu'en compréhension (notées désormais respectivement P et C). Quels sont les points com-

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 145

muns et les différences qualitatives entre les observations faites dans les deux cas ?

Des thèmes reviennent, qui confirment certains scandales, relatifs à des représentations provisoires que les enfants se font à différentes périodes. Dans la période où ils ne parviennent pas encore à une notation exhaustive des sons, ils semblent s'appuyer sur des « représentants » privilégiés des classes de phonogrammes équivalents et avoir du mal à concevoir qu'il y ait, par exemple, d'autres graphies que le O pour le son /o/. Si, de plus, il leur faut relativiser l'idée que chaque son soit représenté par une lettre, la découverte du ***au*** de ***Audrey*** sera encore plus difficile (exemples 1 et 2). Les mêmes formulations ne renverront pas à des faits du même ordre quand les enfants auront mémorisé des graphies de référence pour tous les archigraphèmes : les concurrents graphiques poseront d'autres problèmes, les valeurs de position aussi. Ainsi les thèmes qui se retrouvent en production comme en compréhension jalonnent-ils une **évolution** des représentations.

Un autre thème participe à cette recomposition des représentations des élèves, c'est l'idée que l'écrit comporte aussi des indices référés au sens. Parmi eux, les espaces entre les mots (C8-P5), des lettres muettes (C3 ?-P3), qui sont remarquées très tôt par les enfants, comme simple indice de reconnaissance de mots fréquents. Des remarques étonnées impliquant certains homophones (C7-P6), les graphies concurrentes (C4), les valeurs morphologiques (C7,P9) ou les classes grammaticales (C6 ?-P8,P10) peuvent être du même ordre que les précédentes ou signaler une fonction distinctive imaginée pour ces lettres : deux homophones de sens différents devraient s'écrire différemment et inversement deux occurrences du même mot s'écrire d'une manière identique. Une remarque isolée sur les graphies de sons ou les lettres muettes ne prend donc valeur de découverte du système que si un autre principe de fonctionnement vient en **limiter** la pertinence et marquer les conditions de la généralisation.

Les différences entre les formulations de *scandales* ou les époques où elles apparaissent se comprennent par ce processus de **généralisation**. Tant que le jeu des limitations réciproques entre principes différents n'a pu opérer, des surgénéralisations sont constatées. Des remarques isolées sur le ***s*** (R4) sont suivies de constats de variations, qui se généralisent (P7) parfois abusivement (P8,P10). Des remarques semblables en apparence prennent des valeurs différentes parce qu'elles dépendent des activités qui leur ont donné naissance : la question des homophones se fixe assez tôt en production sur les homophones grammaticaux du type ***à / a*** (P6), du fait de leur fréquence, alors qu'en compréhension, les élèves sont mieux placés pour utiliser un contexte qui **désambiguïse** les deux ***marche*** (C7). La précocité d'une formulation de *scandale* ne signifie pas non plus facilité plus grande à lui trouver solution : les représentations permettant de maitriser les distinctions lexicales sont peut-être plus faciles à mobiliser en référence aux compétences du français parlé que les oppositions morphosyntaxiques permettant de distinguer l'usage d'une préposition de celle d'un verbe ; néanmoins, les secondes reviennent plus souvent et les enfants les traitent avec les moyens dont ils disposent, souvent dépendants de remarques de surface.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 146

C'est aussi de cette manière qu'on peut considérer les interrogations ayant un aspect sémantique : recherche précoce de l'antécédent d'un pronom (C5) mais raisonnements confus pour établir des chaines de marques graphiques (P10). Tout se passe comme si les élèves, dès lors qu'ils dépassent l'approche exclusivement phonographique et introduisent un lien de l'écrit au sens, entraient dans de longs tatonnements pour les mettre en relation : au cycle 2 ne se manifeste pas encore une identification claire de la zone des morphèmes.

2.3. Comment traiter les « scandales » ?

La recherche didactique en cours vise à théoriser un ensemble de choix didactiques permettant le traitement cumulatif des *scandales*. Traitement **cumulatif**, car il s'agit de doter la classe d'un ensemble de plus en plus riche de moyens conduisant les élèves à construire les principes du système d'écriture à partir de réponses différenciées aux problèmes rencontrés lors des activités de langage. Ces moyens résultent d'un compromis entre le système, tel que l'adulte le connait, et les représentations provisoires des enfants. Pour que le système soit homologue du savoir adulte, deux principes sont fondamentaux : le lien de l'écrit à la chaine sonore et son lien au sens. Quant aux représentations des enfants, elles conditionnent leur possibilité de tirer profit de l'action du maitre. En conséquence, le maitre choisit **quels *scandales* traiter**, **quand et comment**, à partir de l'observation continue des élèves et en ayant toujours en tête les savoirs à construire. Le tableau suivant (n° 3) esquisse ce qui pourrait devenir un modèle didactique lui permettant d'orienter son observation et d'argumenter des modalités d'action pour la classe. On constatera que le nombre des *scandales* retenus dépend en grande partie des modalités d'action qui sont pertinentes pour provoquer des découvertes significatives. Hormis l'appui des élèves sur une première représentation de la nature de l'écrit (que ce tableau suppose en permanence, ainsi que les dispositifs d'aide présentés), il s'agit de choix relatifs aux formes de mémoire et de raisonnements sollicitées chez les élèves. La justification de ces choix sera développée plus loin.

Ce répertoire de *scandales*, lié à l'ensemble des activités de langage, ne peut constituer une progression. Les *scandales* ne peuvent émerger qu'en raison de la capacité de réflexion des élèves et ne sauraient être décrétés par le maitre. Son rôle est d'en faciliter, d'en préparer l'émergence, d'en noter l'apparition et de l'interpréter comme significative des progrès accomplis, indicatrice des progrès à réaliser et des activités d'apprentissage à mettre en place à cette fin. Parmi tous les scandales formulés, ceux du tableau 3 sont choisis parce qu'ils supposent des traitements différenciés cumulés au fur et à mesure des progrès des élèves.

Les choix soulignés dans la colonne des « modalités d'action » renvoient tous à deux considérations relatives à la mémoire et à la réflexion des élèves de cycle 2 sur l'écrit. Leur capacité de réflexion repose sur la disponibilité en mémoire de produits d'activités langagières écrites et sur des opérations de comparaison des écrits antérieurement compris et produits avec le maitre au cours de véritables activités de langage : leur contexte, leur valeur émotive, leur signification sont essentielles. Les conditions de la **disponibilité** des écrits pour des raisonnements sont donc très importantes à observer.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 147

Tableau n° 3 – Choix didactiques au cycle II pour le traitement cumulatif des scandales

Quels scandales traiter ?		Quand ?	Comment ?
Sept scandales interprétés avec les élèves, choisis par le maitre (ici formulés pour lui, à reformuler avec les élèves)		Comparaison C et P, durée du traitement	Modalités d'action choisies par le maitre pour réassurer les élèves et leur permettre de construire les principes du système d'écriture
L'ÉCRITURE DES MOTS EST… COMPLIQUÉE	**Des graphies de référence ne suffisent pas !** Dans ces graphies, il y a nécessairement des digrammes	Manifesté en C et P de manière comparable. Problèmes à traiter en priorité, à partir de la découverte de la nature de l'écrit. Les acquis stabilisés en fin de cycle.	*Comparaisons faites de mémoire* en C et en P : traitements surtout par entretiens. Premiers affichage de listes de mots, partielles et provisoires. Rappels du pourquoi de ces listes : l'essentiel est de les avoir constituées.
INSTABLE	**Les valeurs sonores des lettres varient suivant leurs positions !** Position dans le mot, lettres voisines. La structure de la syllabe écrite est trop difficile.	Remarques plus fréquentes en P qu'en C, étalées tout le long du cycle. Difficultés persistantes en fin de cycle pour certaines graphies complexes	Stratégie de réassurance : listes de mots analogues, un problème à la fois. *Un long temps d'accumulation* d'exemples est nécessaire (moyens de capitaliser les remarques faites avec des mots bien connus pour des traitements différés à partir de la 2e année)
DISCONTINUE	**Il faut des espaces dans l'écriture, mais on ne les entend pas dans la parole !** Distinguer lettres espacées ou pas, et alineas, *des séparations de mots*	En C on voit des espaces, mais en P paraissent les représentations que les élèves se font du « mot » : au début, ils notent tout ce qu'on entend ; puis séparent les unités reconnues.	Stratégie d'exigence croissante *pendant la dictée à l'adulte* : découper le message qu'on dicte, savoir où on en est, distinguer syllabe / « mot » (a du sens) pour des plurisyllabiques, proposer des espaces. Rayer, ajouter des mots ou groupes de mots en relecture pour améliorer.
DISTINCTIVE ?	**On fait des différences à l'écrit entre deux mots qui s'entendent pareil !** **…et en plus, pas toujours !**	En C, homophones lexicaux ; en P, grammaticaux. Formulations précoces en P (grande fréquence) mais stabilisation très lente des savoir faire.	Stratégie de réassurance en P : *listes analogiques d'énoncés peu décontextualisées* (produits en dictée à l'adulte), *un problème à la fois*, sans opposition d'homophones. Raisonnements intuitifs, sans terminologie grammaticale. Jeux de lecture en C : sur ambigüités
VARIABLE	**Les mêmes mots ne s'écrivent pas toujours pareil !**	En C moins qu'en P, où s'imposent des choix. En milieu de cycle : on passe d'une omission de ce qui est redondant à l'écrit à un début d'analogie.	Stratégie de *mise en place d'outils analogiques sous la forme de groupes nominaux* (pluriels et féminins). 3e année : manipulation d'un modèle et observation des marques.
SPÉCIALISÉE	**On n'a pas les mêmes choix suivant les sortes de mots !** Lettres muettes ou graphies caractéristiques du verbe et du nom en fin de mots.	Surgénéralisation de valeurs phoniques en C (*ent*) ou morphologiques en P (*ait …*) Apparition tardive dans le cycle.	Stratégie de mise en place d'*outils analogiques sous la forme d'énoncés verbaux liés aux textes produits, suivant le temps. Classements* d'outils (opposition Nom / Verbe). Conserver des textes de référence : rien de vraiment construit sur le verbe.
BIZARRE	**Pour lire / écrire les mots, il faut réfléchir au sens mais le sens, en grammaire, ce n'est pas ce qu'on pense !** Tentatives de justifications sémantiques des graphies liées au sens.	Formulations précoces, et confuses en C mêlant les remarques sur le sens avec des constats sur *ce qu'on voit souvent* (voir les chaines longues, les marques de personne verbale).	Stratégies d'attente pour rebondir sur des questions trop complexes : en C, *entretiens* sur la compréhension de catégories grammaticales (qui parle, époques…). *Entretiens métagraphiques* (P : relecture de chaines de marques). Évaluation : tris de graphies, tris noms / verbes donnés dans leurs énoncés, corrections d'un mot d'après un modèle donné.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 148

D'autre part, le raisonnement des enfants est en général **analogique**. Il peut arriver que leur formulation soit du type : « je sais qu'on peut écrire (ce mot, ce son) de telle ou telle façon, mais je ne sais jamais laquelle ». Mais le maitre, dans nos hypothèses de recherche, ne choisit pas sa modalité d'action en fonction des formulations enfantines : il oriente les élèves vers la constatation de régularités dans les écrits (ce qui n'a rien à voir avec l'énoncé de « règles ») car il vise un système. Pour que des constats accumulés fournissent un matériau à la réflexion, il faut revenir à la question de leur disponibilité. Faute d'examiner d'abord cette question, il est tentant de conclure prématurément à l'existence d'un raisonnement analogique. Rien ne prouve, si un enfant dit, au vu d'une liste, *Tiens !* ***André*** *et* ***Ambroise****, ils ont [ã] !* », qu'il puisse répondre à la question : *qu'est-ce que tu entends pareil dans les mots : France, campagne, maman, grand… ?*, mots qui ne sont pas sous ses yeux et qui ne sont pas forcément extraits d'énoncés disponibles dans sa mémoire.

Dans le traitement didactique des *scandales* se pose donc le problème des références disponibles pour les élèves.

3. ÉCRITS DE RÉFÉRENCE ET OUTILS ANALOGIQUES

3.1. Les écrits de référence

Appelons **écrits de référence** dans une classe donnée les écrits qui favorisent le recours à des traces d'activités de langage écrit disponibles en mémoire pour servir de point d'appui à toutes les découvertes relatives au système d'écriture. Ces écrits, peu nombreux, proviennent tous d'activités en compréhension et en production qui ont eu lieu dans la classe. Ils sont pourtant différents d'un élève à l'autre. En effet, chacun a recours électivement à ceux des écrits qui sont associés à une activité qui l'a marqué et que (donc ?) il peut relire sans trop de difficulté. Notons qu'au bout d'un certain nombre de recours à ces écrits, ils sont sus quasiment par cœur.

Une illustration du rôle que peuvent jouer les écrits de référence sera proposée à partir d'une étude de cas : les difficultés rencontrées par Élise, observée en production de langage écrit au CP, puis au CE1.

3.1.1. Comment Élise entre dans l'exploration du système d'écriture

7 décembre 2001. Production en langage écrit : le maitre propose aux élèves d'*écrire ce que pourrait dire la maitresse à David*, personnage bien connu, extrait d'un album intitulé *David à l'école*. Élise souhaite écrire : *Range ton avion dans ta case*.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 149

	Références
Élise transforme le début de l'énoncé : *Arrête de jouer*	
/…/ Elle écrit ***ar de (joue) je*** puis continue :	Savoir mémorisé
E : « *à l'avion* ».	
E écrit : ***a***	Savoir mémorisé
M : *ensuite ?*	
E : *je dois écrire « la »*	
E écrit les chiffres ***16***	Tableau servant à la numération, utilisé de mémoire
E : *oh, j'ai écrit en détaché. En attaché, je ne sais pas comment ça s'écrit « la »* (barre ce qu'elle a écrit).	
E cherche dans son alphabet.	Alphabet présentant les divers types de lettres dans son classeur
E : *non, il n'y a pas toutes les lettres dans l'alphabet.*	
/…/	
E : *il faut deux nombres pour écrire « la »*	
M : *tu penses qu'il faut deux* ***lettres***	
E : *oui*	
M : *alors, que faut-il comme lettres ?*	
E : *de toute façon, le A, je l'ai fait à l'envers, je ne sais pas comment ça s'écrit en attaché : « la »*	
E écrit ***la***	
M : *tu peux relire cet que tu as écrit ?*	
E : *« arrête de jouer // à ton avion »*.	
E cherche à écrire : « *na* »	De mémoire. Élise veut écrire « *la* » pour « *l'avion* », ou « *na* » pour « *ton avion* » :
M : *attends, tu avais dit : « l'avion »*	
E écrit : ***laa***	

Le projet d'écriture d'Élise (*Arrête de jouer à l'avion*) n'est pas stabilisé dans sa mémoire. C'est l'enseignant qui doit le lui rappeler, au moins lorsque cela entraine une tentative d'encodage incohérente par rapport à ce qui est déjà réalisé. D'autre part, il est manifeste qu'Élise juxtapose plusieurs soucis liés à des enseignements différents : la numération, la maitrise des lettres cursives, au point de confondre lettres et chiffres.

Il ne s'agit pas de simples difficultés marquant tout à fait normalement un apprentissage en cours. Il s'agit d'obstacles qui, s'ils ne sont pas levés, rendent impossible l'apprentissage.

Huit jours plus tard, le 14 décembre 2001, la situation a évolué. Après un rappel du récit : *Le loup conteur*, le maitre propose aux élèves d'écrire *ce que fait le loup à un moment de l'histoire*.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 150

	Références
E : *« Il frappe à la barrière. Il tient son livre. Il va aller dans la ferme »*.	
E écrit : *i* puis *l*. *Un F c'est comment ?*	Savoir mémorisé
E cherche dans l'alphabet., recopie le *f*, écrit *rap*	Alphabet
E rajoute un « e »	Savoir mémorisé
E écrit e (pour « *à* »)	
E : « *la* », répète « *la* », dit [e] puis [r], puis [l]	
E : *je l'attache ?*	Souci de la segmentation à l'état de
M : *À ton avis ?*	« scandale »
E : *non*	
E écrit *d*	Savoir mémorisé
M lit : [darier] ?	Savoir mal mémorisé (D / B)
E : *non*, écrit b en script car regarde l'alphabet.	Alphabet
/…/	
E écrit *rr* puis *i*	Savoir mémorisé
E regarde les affiches derrière elle, regarde dans la liste des prénoms :	
« *Clément Bamière* »	Liste des prénoms
E : [bamjɛr], [barjɛr] et recopie ère.	
E écrit le *V* en regardant le prénom *Valentin*	Liste des prénoms en cursive,
E : mais je ne l'attache pas /…	avec majuscule au début

L'énoncé projeté par Élise est mieux maintenu même s'il faut s'attendre à des ruptures dans les procédures d'encodage du fait qu'il est long. Exemple de rupture : le ***V*** de ***Valentin*** peut coder « *livre* » ou « *il va* », qui sont plus loin. Le raisonnement analogique avec un prénom de la classe est remarquable ; il conduit à une extraction réussie de ***ère***. Élise est dans l'exploration du système : relation à la chaine sonore **et** souci des espaces.

3.1.2. Les procédures d'Élise

8 mars 2002, Élise et Matthieu écrivent ensemble. C'est une situation qu'organise le maitre à certains moments, non pour remplacer l'aide magistrale, mais avec la fonction définie de développer les échanges entre enfants, en particulier concernant les procédures de travail : énoncer à deux et mémoriser l'énoncé à produire, oraliser des segments de la chaine à encoder, chercher les graphies possibles et les réaliser, épeler et contrôler le code utilisé et la réalisation des graphies choisies par confrontation entre les représentations des enfants. Un entretien sur le partage des tâches, les procédures employées suit ce temps de travail.

Ce jour-là, les enfants doivent écrire la suite de l'histoire : *C'est moi le plus fort !* terminée en classe auparavant, donc après le triomphe du loup comme la terreur des bois auprès des personnages des contes enfantins. Les deux enfants veulent écrire : *le loup est fier*.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 151

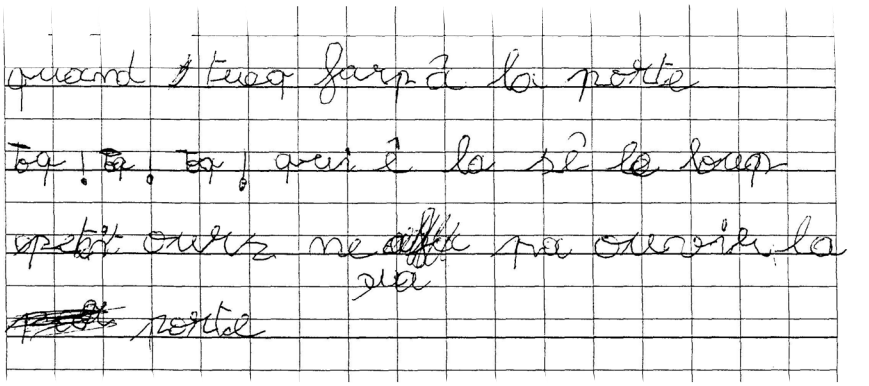
	Références
Matthieu : *le loup est fier*	
Élise écrit : ***le loup*** en prenant appui sur l'extrait lu la veille.	Écrit lu récemment
Élise cherche comment écrire : « *est* »	
Elle regarde son texte, montre le « ***est*** » de ***c'est*** et recopie : ***est***	Titre de l'album
Matthieu : *Ca s'écrit comment « est » ?*	
Élise lui épelle les lettres	
Élise : *« fier ». C'est comme « fillette ». « Fillette », on l'a là…*	Classeur : épisode avec le petit
Elle va chercher dans son classeur et dans l'histoire : *C'est moi le plus fort*, trouve le groupe nominal : ***la petite fille***	chaperon rouge : « c'est vous le plus fort ! » répond la petite fille.
Élise : *[r]*	
Elle écrit : ***r***	De mémoire. Voir ci-dessous

Des procédures de travail sont manifestement en place, et parmi elles, celles qui concernent directement le système : l'épellation, la recherche en mémoire ou dans des références, l'extraction d'une graphie par un raisonnement analogique. Cependant, le nom de la lettre / Er / est confondu avec le son qu'elle fait dans certains contextes.

Le 8 novembre 2002, les élèves du CE1 imaginent la suite de l'histoire dont le début a été lu en classe : *Un loup derrière la porte*. Le maitre demande aux élèves de ne pas se servir, dans un premier temps, du classeur contenant les écrits de référence, pour souligner l'importance de chercher « d'abord » dans sa tête. Élise travaille seule.

Voici la trace de son activité, comme la découvrirait une personne extérieure à la classe : le début du texte amorce, puis l'écrit d'Élise :

> « Cet après-midi là, tandis que Papa Ours scie du bois dans le jardin, Petit ours, bien calé dans un fauteuil, lit son livre préféré. Tout est calme, quand…



On peut percevoir le texte ainsi : ***quand tuaq (?) farp à la porte Toq ! Toq ! Toq ! qui ê la sê le loup petit ours ne <afa> va pa ouvir la <par> porte*** et l'on peut comprendre : « quand (?) frappe à la porte : toc ! toc ! toc ! – Qui est là ? – c'est le loup. Petit ours ne va pas ouvrir la porte ».

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 152

Le maitre a un bref entretien avec l'élève. Un mot est radicalement illisible ; l'interprétation de certains autres est douteuse. L'enfant peut vérifier le degré d'efficacité de son premier jet, s'il a bien en mémoire ce qu'il voulait écrire. Ici, le maitre l'a noté, le projet était : *quand quelqu'un frappe à la porte*… Donc, il sait que l'élève n'a pas perdu de vue l'activité de langage, puisqu'elle a continué son écrit, et l'élève peut dire comment elle a fait pour écrire ***tuaq***, ou d'autres mots. Ensuite, le maitre réécrit en-dessous, de manière normée et en expliquant. En procédant ainsi, il vise à permettre à l'enfant de prendre conscience de ses procédures actuelles et de mesurer l'écart entre celles-ci et les procédures expertes.

Où en est Élise après deux mois au CE1 ? Le maitre constate que la confusion du son et du nom de la lettre a disparu : l'enfant encode avec des **graphies de référence** même si elles sont éloignées de la norme. Il peut négliger, du point de vue du système, les erreurs de « réalisation » comme les lettres mal formées (***<parte>*** pour ***porte***), les inversions (***farp*** pour ***frap***), les omissions (***ouvir*** ?) ou les duplications de mots. Pas de trace d'une prise en compte des valeurs de position : tous les /k/ sont notés Q alors que « calé » et « calme » fournissaient un autre exemple. Les **espaces** sont respectés. Un fait est particulièrement significatif : le dissyllabe « ouvrir » encodé en un seul « mot » graphique. Il peut s'interroger sur le mot ***à*** dans ***à la porte*** qui semblerait indiquer que l'élève fait des **différences à l'écrit** entre homophones. Il n'y a pas d'occurrence de **marques de féminin ou de pluriel** mais le **verbe** « être » pose un problème intéressant. La même élève qui extrayait la graphie ***est*** du titre « C'est moi le plus fort ! » écrit maintenant ***qui ê la*** et ***sê le loup*** ! Régression ? Oui et non. Le résultat est moins bon mais la convergence des compétences nettement plus ambitieuse. Enfin, Élise ne mobilise que très peu dans les références ce qui marque un **lien de l'écrit au sens**. Il y a donc urgence au CE1 de stimuler son attention dans cette direction.

Élise utilise fréquemment comme références des écrits récents parce que plus disponibles dans sa mémoire proche. Elle n'est pas seule. Dans la classe, tous font ainsi : ils extraient de ces écrits des mots, des graphies pour former ou lire d'autres écrits ou d'autres mots. Ces écrits sont variés : des histoires (avec ou sans paroles de personnages), des recettes, des listes souvent (prénoms, jours de la semaine, menus de la cantine, listes thématiques, abécédaires illustrés par des images et des mots), des poèmes, du courrier, des textes lus mais non produits, des textes produits en dictée à l'adulte ou en autonomie puis orthographiés par le maitre. En revanche, Élise se sert très peu des listes de « trouvailles » constituées avec toute la classe (cf. 3.2. ci-dessous). Et ici encore son cas n'est pas isolé. N'en a-t-elle a plus besoin ? Ou au contraire, certains traitent-ils de problèmes qui ne l'effleurent pas, parce qu'ils ne font pas *scandale* pour elle ? Ces trouvailles en effet renvoient à des traitements spécifiques de *scandales* et supposent de mobiliser le raisonnement qui leur a donné naissance. Il est inévitable qu'il y ait des ruptures à certains moments entre ce que le groupe a compris et ce qu'Élise a perçu.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 153

3.2. Des listes analogiques aux « outils de traitement »

3.2.1. Ce qu'il faut qu'Élise réussisse.

Pour aller plus loin avec Élise, il faut comprendre en quoi consistent ces ruptures et comment les éviter. En constituant des listes de « trouvailles », les élèves de la classe mettent en œuvre une procédure qui entraine un début de généralisation. En effet, à partir de la formulation d'un *scandale* choisi, un « **décrochement** » fait passer les élèves de solutions *ad hoc* (le mot que je cherche est écrit ici) à un raisonnement général (je peux chercher à faire un mot en prenant des morceaux à d'autres mots connus). Lorsque la classe inscrit ses « trouvailles », elle utilise pour cela un raisonnement analogique (il y a beaucoup de mots où ***au*** s'entend /o/). Les trouvailles sont donc des **listes analogiques** spécialisées suivant un fonctionnement du système d'écriture. Ces références fabriquées par les élèves conservent une fonction pratique et elles gagnent en pouvoir heuristique. En passant d'écrits très disponibles à de telles listes, qui ont valeur d'« **outils** » ne renvoyant pas seulement aux activités de compréhension ou de production mais aux activités métalinguistiques qui leur ont donné naissance, on produit des références moins disponibles. Il est nécessaire d'engager ce processus pour mener Élise vers la représentation d'un système.

Benjamin est élève de la même classe qu'Élise. Il écrit une devinette : *Je suis un champignon. Trouvez mon nom*. À la demande du maitre, il a relu son écrit en soulignant « là où il se pose des questions, là où il n'est pas sûr ». Voici son premier jet :

> ***j'ai une grose <u>tête</u> j'ai les yeux bleu, j'ai les <u>jou</u> rouge j'ai les main tout rosé, j'ai les cheuveux jaune j'ai le <u>né</u> <u>come</u> un <u>elle</u> je ne tire pas la lange j'ai les <<u>piés</u>> pieds violet Qui suis-je ?***

À part les interrogations sur le nom de la lettre (L ou « elle » ?), les graphies de /e/, et apparemment un souci de la figure des mots (*comme*, *pied*), l'élève répond au maitre qui lui demande pourquoi il a souligné ces mots-là : « *i faut p'têt' mettre un S parce qu'il y en a plusieurs* ». On voit que le *scandale*, qui a émergé déjà au CP, n'est pas résolu pour Benjamin ; par ailleurs, il se traduit dans pratiquement tous les écrits de la classe. Or, c'est une entrée majeure dans une partie du système où l'écrit est lié au sens. Donc le maitre choisit de le traiter ; de lui donner un traitement **didactique** c'est-à-dire non pas d'enseigner les « règles » de l'accord et leurs exceptions, mais de préparer les élèves à observer méthodiquement le phénomène, en allant « **du langage à la langue** » autant de fois qu'il le faut.

3.2.2. Des listes analogiques

À partir de la réponse au cas particulier, le maitre demande si l'on connait d'autres exemples « où il y a plusieurs choses » et les liste sous la dictée des élèves, avec l'entourage qui permet de vérifier l'affirmation. C'est l'esquisse d'une liste analogique. N'ayant pas le temps nécessaire pour constituer la liste en une séance, il y revient plusieurs fois à partir de plusieurs écrits de référence pour l'enrichir et permettre à d'autres élèves de percevoir le problème.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 154

Chaque transformation d'écrits bien connus pour former les listes est intuitive et rappelle le **raisonnement analogique** de départ : on extraira ***les yeux bleus***, ***les mains***, ***les cheveux***… Bien sûr, le *scandale* rebondira plus tard : on ne peut pas vraiment dire qu'il y a *plusieurs jaunes*, et pourtant le maitre montre ***les cheveux jaunes***. Ce sera la « *bizarrerie* » des chaines de marques, que les enfants exploreront plus tard : pour l'heure, il y a un **raisonnement généralisable** qui permet de « comprendre et de retenir » : on ne peut répondre à ce genre de questions de « pluriel » qu'en observant l'entourage du mot.

Ainsi, au fil des jours, se constituent des listes variées qui inscrivent dans la mémoire de la classe les observations faites par les enfants sur le code. Quand elles deviennent trop nombreuses, difficiles d'accès, ou simplement anciennes et leur raison d'être plus ou moins oubliée, il est temps de « faire le ménage », de les trier et classer : c'est là que se joue le caractère cumulatif des observations faites. C'est l'occasion de savoir où en est Élise et si elle continue à se servir des écrits les plus récents avec un seul type de raisonnement. Cet ensemble de listes analogiques de formes et de durée variées accompagne donc une réflexion tâtonnante et aussi de plus en plus riche. On voit bien que les termes à trier sont plus ou moins décontextualisés, plus ou moins nombreux suivant les élèves. Les collections sont comparées en classe, en restant dans la limite des écrits les mieux connus. Le but est toujours qualitatif et non quantitatif. Il n'y a pas de recherche d'exhaustivité.

3.2.3. Des « outils de traitement »

Sous le contrôle du maitre, au moyen de **tris** et de **classements** à forte valeur heuristique, anticipant la structuration du système d'écriture et permettant des récapitulations et des résolutions de problèmes, les élèves vont fabriquer alors un outil que nous appelons « **outil de traitement** ». C'est une activité qui, s'appuyant sur les *scandales* manifestés, cherche à rendre compte des principes de fonctionnement du système. Qui ramène donc la multiplicité des scandales, et l'énumération des formes de la langue, à quelques savoir faire métalinguistiques inhérents à l'activité elle-même, telle que l'étayage magistral l'a configurée. C'est vraiment un outil qui transforme les listes antérieures.

Voici un exemple d'*outil de traitement* de *scandales* apparus surtout en lecture, rassemblant un ensemble de trouvailles concernant les digrammes.

Quand on voit a, on regarde la lettre qui suit.

AI et on lit comme dans :

Il vivait – Il aimait – le serpent glissait – une toile d'araignée – Claire.

AU et on lit comme dans :

Aussi – Malaurie – Maud – des fleurs sauvages – à mi-hauteur – la sauterelle.

AN et on lit comme dans :

Les paysans – un ancien puits – en descendant – la chaleur accablante.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 155

L'outil sera peut-être vite inutile pour la plupart des enfants, mais il peut être personnalisé pour aider ceux qui en ont besoin. En proposant à certains élèves de choisir des exemples qui font sens pour eux, de tels *outils de traitement* permettent des récapitulations personnalisées, tenant compte des divers parcours des enfants. Dans le cas de l'exemple cité précédemment, la liste constituée de ***les yeux bleux***, ***les mains***, ***les cheveux*** conduit les élèves, avec l'aide du maitre, à **trier** et **classer**, puis à choisir où ils placeront les exemples qu'ils trouveront, chacun à son rythme. C'est cette opération qui assure aux outils leur pouvoir d'ouvrir à la découverte des principes de fonctionnement de l'écriture.

Élise profite-t-elle de la mise en place collective de cette seconde liste analogique qui prend la forme d'un groupe nominal et concrétise des réponses au *scandale* de la variabilité des mots ? C'est très peu probable dans l'immédiat. En faisant varier les étayages, le maitre peut toutefois l'aider à entrer dans ce type de raisonnement, parce qu'il y va de sa capacité à bien réussir son cycle 3. Les **référentiels** de compétence qu'expérimente la recherche *PROG* sont toujours des compétences et représentations ouvertes : « En fin de CE1, tous les enfants doivent avoir progressé dans une compétence "méta" qui consiste à utiliser des référents qu'il a lui-même constitués et classés pour faire les observations relatives au système de l'écrit ». L'existence de cette compétence implique un progrès caractéristique du cycle 2, qui consiste pour les élèves à passer de l'appui sur la seule représentation de la nature de l'écrit à une représentation de sa nature et de son système.

En conséquence, le maitre différencie les voies de progrès pour Élise. Il la fait travailler avec un compagnon qui va l'aider à repérer les difficultés dans sa production. Il lui demande d'alimenter l'outil avec des exemples extraits des écrits qu'elle connait le mieux. Il reformule avec elle les difficultés qu'elle rencontre quand elle essaie d'écrire. Il lui fait distinguer, par exemple : comment s'écrit le /s/ de *bosse* ? et : qu'est-ce qu'on écrit à la fin de *jour* dans *tous les jours* ? Il soutient la relecture orthographique de ses textes en lui plaçant dans une liste analogique des passages corrigés (*retrouve quelque chose que tu as écrit dans* : ***les mains, trois enfants, mes gants***). Il essaie de savoir si elle peut tirer profit d'un exemple donné en modèle pour localiser et corriger une erreur (*je te donne le modèle* : ***les pieds violets***, *trouve l'erreur dans ce passage – entouré* : ***est-ce que vous avez des cartouche d'ordinateur ?***)

3.3. Quels savoirs sur le système d'écriture ?

Pour que les maitres puissent réaliser cette association du collectif et des progrès individuels, la recherche *PROGCODE* se donne comme but pratique de diffuser non des outils tout prêts, mais, avec des exemples contextualisés, les modalités de fabrication, de gestion individualisée des outils expérimentés, en réponse aux sept *scandales* choisis pour atteindre les objectifs de fin de cycle. En effet, l'émergence et le traitement des ces *scandales*, à partir d'écrits de référence et de leur transformation en listes puis en outils pour comprendre et retenir, ne doit rien à un enseignement de la langue diffusé sous la forme du rappel écrit d'un programme défini *a priori*, fût-il habilement présenté. Ils sont dépen-

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 156

dants des traces d'activités de langage, puisqu'ils ne raisonnent qu'à partir des écrits disponibles, n'accumulent les exemples qu'au rythme des découvertes des élèves. Leur efficacité attendue n'est pas du type : enseignement d'une mise en application immédiate. L'efficacité des outils est médiate, et dépendante des **savoirs construits**. Savoirs qui deviennent opératoires dans l'état provisoire où ils sont, mais sous un contrôle magistral qui garantit leur pertinence au regard des **savoirs savants**. Ces derniers, savoirs sur l'orthographe et sur son acquisition en particulier, apportent en effet un éclairage décisif pour caractériser les apprentissages du cycle 2. Voilà qui reste à préciser.

Ce qu'il est possible de dire, dans l'état actuel de notre recherche, à partir de la théorisation des actions d'enseignement et de l'état perceptible des représentations des élèves, c'est que leurs apprentissages passent par une approche discursive et/ou sémantique des **catégories** morphologiques. En effet, certains types d'erreurs et des difficultés à adopter les raisonnements adultes sont caractéristiques. Par exemple, des graphies telles que ***il a *parlait*** sont fréquentes. Elles peuvent se comprendre comme l'effet d'une analogie entre formes en /e/ ou /ε/ exprimant le « passé » : cette catégorie sémantique est bien repérée des enfants dans les comptes rendus ou narrations faisant alterner imparfait et passé composé. Quant aux raisonnements des adultes, ils sont parfois très mal compris, témoin la réflexion suivante d'une élève de CE1. Le maitre avait enseigné : *pour savoir s'il faut écrire **a** ou **à** on remplace le mot par **avait***. Réponse de l'élève : *je peux pas dire : il avait une écharpe, il l'a toujours !* C'est une forme classique des malentendus entre un maitre qui raisonne en langue et un élève qui perçoit les significations en discours.

Ces catégories précèdent l'identification des **classes** grammaticales[2]. Dans un entretien avec le maitre, un autre élève de CE1 justifie la graphie ***je *sui*** en expliquant : *je mets pas de S, i a « je » devant !*. On peut comprendre que la catégorie « personne » est ici perçue sous les espèces du nombre, et tout se passe comme si un « petit mot » qui commande le singulier ou le pluriel fonctionnait dans le prédicat verbal comme dans le groupe nominal. Un éclairage psycholinguistique serait ici pertinent. Du point de vue didactique, nous retenons la conclusion suivante : un décrochement réflexif au cycle 2 est possible s'il tient compte de la perception que les enfants ont du langage. Une première approche des classes « nom » et « verbe », choisies à cause de leur importance dans la découverte des graphies morphologiques, serait donc possible par le moyen des catégories de « temps » et de « nombre ». La recherche *PROGCODE* pourra préciser ce que la décontextualisation et la recontextualisation de groupes signifiants avec les élèves permet de construire. Mais la visée n'est pas d'élaborer un programme. Il s'agit de développer leur capacité de raisonner, dans les textes et avec les outils, les valeurs catégorielles (« personne », etc.), le tissage des marques morphologiques. Le choix des *scandales* d'une **écriture**

2. Traditionnellement, les « catégories » sont des propriétés (expression du temps, du nombre…) qui servent à classer les « parties du discours ». Les tris entre les outils ne correspondent pas à l'opposition nom / verbe mais plutôt à détermination / prédication (Weinrich), sans prétention théorique, seulement comme activité métalinguistique guidant l'observation.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 157

distinctive, variable, spécialisée, répond à celui d'initier une classification d'outils, et le dernier, l'**écriture *bizarre***, au besoin de souligner l'ouverture nécessaire sur le cycle 3 pour développer des savoirs en langue.

CONCLUSION : MODIFICATION DES PRATIQUES ET RECOMPOSITION DES SAVOIRS ENSEIGNÉS

Les convergences de compétences significatives des progrès des élèves dans leurs activités de compréhension et de production écrites sont liées à l'existence d'une représentation juste de la nature de l'écrit, qui leur confère un pouvoir tout nouveau mais réel d'apprendre à lire et écrire avec l'aide d'un adulte. Dès lors, les essais qu'ils font sont autant de rencontres avec le langage écrit et avec l'écrit lui-même, et cela provoque des décrochages réflexifs. Si l'oral s'apprend sans y penser, l'écrit développe la conscience linguistique, en même temps qu'il la requiert pour être maitrisé. Ces décrochements se font sans recours à des concepts descriptifs de la langue mais à cause de représentations qui se manifestent sous la forme de *scandales* cognitifs.

Le maitre peut structurer son enseignement en développant la curiosité des élèves à l'égard de l'écrit et en transformant ces représentations. Tous en effet n'accèdent pas par eux-mêmes à une connaissance de **l'orthographe** comme norme sociale actualisant une des potentialités d'un **système**. Certains restent longtemps troublés par la complexité des micro systèmes qui organisent le lien de l'écrit au sens et s'en tiennent à une approche phonographique. C'est donc de la responsabilité du maitre que d'exercer l'intelligence des élèves à prendre des repères dans ce domaine complexe pour qu'à terme ils aient les moyens intellectuels de comprendre et de retenir les caractéristiques de la morphologie lexicale et grammaticale.

C'est sur ce point particulièrement que les choix didactiques apparaissent les plus pertinents. On peut dire d'une manière générale que la **juxtaposition** d'une approche cognitive centrée sur le code avec une approche culturelle des écrits laisse aux élèves le soin de faire le travail **d'articulation** des deux. Si cette juxtaposition pose bien la nécessité des deux aspects, elle ne pense pas leur lien dans l'apprentissage. Or, on a vu qu'une élève en difficulté est précisément dans le risque de ne pouvoir profiter de ces situations d'apprentissage. C'est pourquoi il est proposé de transformer certaines pratiques.

En effet, ou bien on raisonne en langue et l'on enseigne un choix de concepts comme le déterminant, le nom, le verbe et des règles pour les relier : on travaille alors de manière **séparée** ce domaine de la langue et l'on pose la possibilité d'un transfert immédiat sous forme d'applications ; ou bien on raisonne en discours et l'on aide chaque élève à **décrocher** de son activité de langage pour y réfléchir, sans séparer la réflexion de l'action. Dans le premier cas on ne traite pas les représentations des élèves ni leurs *scandales* ; on suit une progression a priori. Dans le second, on essaie de le faire, et l'on suit les progrès des élèves.

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 158

Dans ce dernier cas, l'observation des représentations des élèves fournit la base de la différenciation pédagogique : elle consiste en une création d'outils par les élèves eux-mêmes, en fonction de contraintes heuristiques posées par le maitre. Ce caractère heuristique est déterminé par une recomposition didactique des savoirs enseignés, liée aux savoir faire qui assurent aux élèves une autonomie grandissante de la lecture et de la production écrite. En l'état actuel, la recherche *PROGCODE* fait la proposition d'un programme de compétences en découverte du système de l'écrit, à parcourir dans le sens que l'on veut, qui comporterait ces chapitres :

Participer à l'encodage d'un écrit qu'on tient en mémoire

Mettre des espaces dans un écrit qu'on produit

Comprendre et pratiquer les ratures et ajouts nécessaires pour porter une modification qu'on a proposée afin d'améliorer une première version d'un texte.

Apprendre à poser les bonnes questions pour trouver de l'aide en lisant ou écrivant

Classer des mots ou groupes de mots dans des outils analogiques pour répondre à une question qu'on s'est posée

Utiliser un outil à la demande du maitre pour améliorer l'encodage d'un écrit ou compléter une liste dont on a particulièrement besoin

On voit que la production d'outils pour réfléchir sur l'écrit est introduite dans cette liste. Ancrés sur les propositions du tableau n° 3, ils sont constitués progressivement, conservés ou jetés, transformés tous au moins une fois l'an, en vue de leur communication l'année suivante, non comme traces de savoirs acquis mais comme moyens de reprendre les découvertes après que le maitre a pu s'assurer des savoir faire des élèves avec les différents écrits de référence. Le schéma chronologique mis à l'épreuve au cycle 2 serait peut-être :

En première année : des écrits non triés (narrations au passé, écrits adressés, listes et poèmes), et comme outils les types de lettres et des affichettes où l'on liste des comparaisons faites par les enfants, de manière empirique. Transformation : un écrit narratif structuré, sans discours direct, produit avec les élèves ; comme outils : quelques listes refaites avec les élèves pour illustrer une graphie fréquente de quelques phonèmes.

En seconde année : des écrits non triés, dont un récit su quasiment par cœur, produit avec les élèves ; comme outils, outre un abécédaire, quelques listes de mots pour illustrer des graphies liées à des positions particulières, des listes de groupes de mots (en séparant groupes nominaux et prédicats verbaux) pour les questions de nombre et de variation des verbes. Transformations : un écrit narratif avec discours direct très bref, des exemples de pluriel avec des groupes comportant un adjectif, des exemples de verbes à un même temps.

En troisième année : des écrits non triés sinon par genres de textes ; des outils groupes nominaux pour le nombre et le genre, des verbes triés par le temps dans les récits au passé composé, dans le courrier ou les écrits adressés. Transformation : marques de personnes dans des verbes avec

07/Rilliard *SP* 5/07/04 11:20 Page 159

nous et *vous*, et avec *je* / *tu*, *il* / *ils* (sans recherche de produire un paradigme complet).

La recherche *PROGCODE* appelle des compléments. Il faut, en particulier, préciser la gestion des outils dans la classe et pour chaque élève. Il faut aussi clarifier le rapport avec le cycle 3. L'effet attendu de cette approche du code n'est pas d'assurer une meilleure pratique immédiate de la métalangue scolaire courante. Il s'apprécie en termes d'amélioration des compétences et des représentations en lecture et en production écrite ; en termes de savoir faire et de savoirs opératoires pour ce qui est du code, ces derniers étant au service des premiers. Les progrès des élèves étant définis comme acquisition de connaissances se traduisant par une meilleure convergence des composantes de l'activité de lecture ou de production écrite, seule l'activité de langage elle-même permet d'évaluer ces progrès. Ceci est différent d'une évaluation qui juxtaposerait des performances partielles. De tels modes d'évaluation peuvent, dans une certaine mesure, aider à diagnostiquer les difficultés d'un enfant mais on ne saurait décréter qu'un savoir sur la langue est un instrument de communication sans tenir compte de l'exercice même de cette activité.

BIBLIOGRAPHIE

ANGOUJARD (A.), coord., 1999, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette Éducation, Didactiques.

BLED (B.), 1988, Adapter les stratégies d'enseignement aux stratégies d'apprentissage des élèves, dans Ducancel G (coord.) : *Orthographe : quels problèmes ?* INRP, *Repères* 75.

BRIGAUDIOT (M.), coord., 2000, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette Éducation, Didactiques.

BRIGAUDIOT (M.), coord., 1994, Quelques éléments pour une problématique du « méta » à l'école, dans Brigaudiot (M.) et Goigoux (R.) coord., Activités métalinguistiques à l'école, INRP, *Repères* 9.

DJEBBOUR (S.) et LARTIGUE (R.), 1994, *Des outils de référence analogiques,* INRP META et CRDP Créteil – CDDP Melun.

HAAS (G.), 1999, Les ateliers de négociation graphiques, dans Ducancel (G.) et Dabène (M.) coord., Recherches-actions en didactique du français à l'école. Hommage à Hélène Romian, INRP, *Repères* 20.

JAFFRÉ (J.-P.), 1995, L'acquisition de l'orthographe, dans DUCARD, HONVAULT, JAFFRÉ, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan Université.

SANDON (J.-M.), 1999, L'orthographe du français et son acquisition, dans Ducancel (G.) et Dabène (M.) coord., Recherches-actions en didactique du français à l'école. Hommage à Hélène Romian, INRP, *Repères* 20.

SCHNEUWLY (B.), 2000, Les outils de l'enseignant, un essai didactique, dans Plane (S.) et Schneuwly (B.) coord, Les outils d'enseignement du français à l'école, INRP, *Repères* 22.

WEINRICH (H.), 1989, *Grammaire textuelle du français*, Didier / Hatier.

LA DIVERSITÉ AU FONDEMENT DES ACTIVITÉS RÉFLEXIVES

Jean-François DE PIETRO – Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel / Délégation à la langue française de la Suisse romande

« L'éveil aux langues, c'est pour ouvrir le monde des langues... »

(Mélissa, 10 ans)

Résumé : Apparues en Grande-Bretagne dans les années 80, les démarches de type « éveil aux langues » (*language awareness*) se développent aujourd'hui dans de nombreux pays. Ces démarches proposent une nouvelle manière d'envisager la partie réflexive des activités langagières conduites en classe (fonctionnement des langues, mais aussi liens entre oral et écrit, histoire des langues et relations entre langues, etc.), en y intégrant l'ensemble des langues « présentes » dans la classe : langue d'enseignement, autres langues enseignées, langues issues de la migration.

Cessant d'être considérée comme un obstacle, la *diversité linguistique* se trouve ainsi légitimée et devient un objet privilégié du travail en classe, à la base de la construction par les élèves de savoirs sur les langues et d'une culture langagière élargie, du développement d'aptitudes métalinguistiques utiles aux apprentissages et d'une remise en question des stéréotypes et préjugés fréquemment observés à l'égard des langues « étrangères ».

Après quelques observations à propos de la situation actuelle de l'enseignement, l'auteur met en évidence les apports possibles de telles démarches dans le domaine de la grammaire, en discutant principalement, à titre d'exemple, des questions relatives à la notion de *genre* et en présentant quelques activités qui peuvent être conduites avec des élèves des différents degrés de l'école obligatoire. En guise de conclusion, il souligne l'apport de telles démarches pour une conception « élargie » de la grammaire dans une perspective interlinguistique et la construction d'une culture plurilangagière, tout en relevant la nécessaire complémentarité des activités conduites dans cette optique avec celles qui sont plus directement orientées vers la maitrise de l'expression écrite et orale.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 162

1. ENSEIGNER LE FRANÇAIS DANS UN ENVIRONNEMENT PLURILINGUE

Au-delà de « l'observation réfléchie de la langue », ce texte porte plus largement sur la politique éducative à conduire, en ce début de XXIe siècle, dans le domaine des langues[1]. Les questions sont nombreuses : comment améliorer l'enseignement du français ? Quelles adaptations doivent être apportées pour tenir compte des évolutions actuelles de la société ? Quelles langues étrangères les élèves devraient-ils apprendre ? Quand devraient débuter ces enseignements ? etc. Il n'aborde ainsi qu'indirectement les questions qui sont placées au centre de ce numéro. Toutefois, j'espère parvenir à montrer que la perspective adoptée ici contribue à apporter des réponses un peu différentes, un peu originales à ces questions, en particulier en ce qui concerne la place, les finalités et les démarches d'un enseignement / apprentissage réflexif portant sur le français... et sur les autres langues.

Au tournant du siècle, la Suisse romande s'est lancée, pour l'ensemble des disciplines, dans l'élaboration d'un *Plan d'étude cadre* couvrant la scolarité obligatoire. Le français y apparait au sein d'un vaste « domaine LANGUES » qui inclut également la littérature, les langues étrangères, l'écriture et les instruments de la communication. L'ensemble du domaine est structuré autour de trois finalités complémentaires qu'on retrouve, sous des modalités diverses, derrière les objectifs d'apprentissage : communiquer – réfléchir sur la communication et la langue – construire des références culturelles. Pour la langue française plus spécifiquement, à côté d'entrées centrées sur les capacités communicatives habituellement retenues (comprendre / produire l'écrit – comprendre / produire l'oral), le Plan d'étude comporte deux entrées qui concernent plus directement les dimensions réflexives et culturelles : l'une intitulée « fonctionnement de la langue », l'autre « approches interlinguistiques » et visant à assurer une meilleure intégration des enseignements prodigués dans les diverses langues[2].

Globalement, la tâche de l'école consiste ainsi à préparer les élèves afin qu'ils disposent de savoir-faire langagiers qui leur permettront d'agir avec efficience dans leur environnement mais aussi de connaissances, attitudes et représentations qui soient « en phase » avec ces savoir-faire et leur permettent de donner sens à leurs activités langagières et à celles d'autrui. Autrement dit, il s'agit de faire en sorte que les élèves puissent communiquer, en produisant et

1. Ce texte a été rédigé initialement en vue d'un séminaire organisé en 2000, à Lyon, par les organismes linguistiques des pays francophones du nord (Communauté française de Belgique, France, Québec, Suisse) et portant sur « Le français dans une société de la connaissance ». Il a été repris et adapté en vue de sa publication dans ce numéro.
2. À savoir l'allemand, langue nationale enseignée dès l'école primaire, l'anglais introduit de plus en plus précocement, l'italien et l'espagnol enseignés en option dès la fin du secondaire et les langues liées aux processus migratoires, enseignés partiellement dans le cadre scolaire sous la dénomination de « cours de langues et cultures d'origine ». À propos des nouvelles orientations au niveau romand, cf. de Pietro, à paraitre.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 163

comprenant des textes oraux et écrits correspondant aux diverses situations de la vie sociale, mais aussi, en même temps, de les amener à communiquer de manière plus consciente, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages, de leur transmettre des références culturelles partagées – ce qui ne signifie pas nécessairement acceptées ! – qui expriment leur appartenance à une même communauté de langue(s), à un environnement langagier commun. Il découle de cela que l'enseignement réflexif doit être conçu avec une double finalité de construction (1) d'outils au service de certaines capacités pratiques (orthographe, rédaction de textes complexes, etc.), et (2) d'un cadre de réflexion pour appréhender le(s) langage(s). On soulignera en outre que l'une et l'autre finalités supposent une terminologie qui permet de définir les difficultés rencontrées, de parler de la langue (autrement dit une *métalangue*) et participe de la culture commune. Ainsi, si un enseignement réflexif n'est pas toujours garant d'une meilleure pratique, et s'il s'agit donc de rester prudent et modeste à ce propos[3], un tel enseignement devrait pour le moins contribuer au développement chez les élèves d'un *rapport différent au langage*, en ce qui a trait tant aux comportements communicatifs qu'aux représentations et connaissances à propos du langage et des langues.

À l'heure actuelle, en Suisse romande, il apparait qu'aucune de ces finalités n'est atteinte de façon satisfaisante. Sans sans entrer dans le détail, nous observons en effet, du côté des élèves,

- une maitrise pratique de la langue qui reste bien souvent problématique, tant en français que dans les langues étrangères[4] ;
- des connaissances et représentations langagières souvent fragiles (Kilcher-Hagedorn et al. 1987 ; Martin 1999 ; etc.), et souvent peu en rapport avec la réalité des pratiques et de l'environnement.

Dans le cadre d'une publication consacrée aux activités réflexives à l'école, c'est ce second point que nous allons examiner ici, en liant étroitement la question des connaissances à développer chez les élèves à la fois aux démarches à mettre en œuvre pour y parvenir et au contexte de l'école actuelle.

Le contexte de l'enseignement, en effet, a considérablement changé ces dernières années. En relation directe avec le langage, au-delà des effets de mode et des parlers branchés[5], on peut déceler divers grands changements qui, selon nous, doivent impérativement être pris en compte, car ils ont précisément cette fonction sémiotique si bien décrite par Vygotski (1935/1985, 290) de transformer notre rapport même au langage, comme l'entrée dans l'écrit transforme

3. Voir à ce propos Lafontaine 1988, Mahieu-Marneffe 1988, etc.
4. En ce qui concerne le français, la récente enquête PISA, portant sur les capacités de compréhension en lecture, a par exemple mis en évidence d'importantes lacunes en lecture chez de nombreux élèves (Nidegger [Éd.] 2001).
5. Mais non sans rapport avec eux : dans un article sur internet, M. Bellot-Antony montre en effet à quel point le « français d'aujourd'hui », dans la création lexicale par exemple, est traversé par les changements qui agitent nos sociétés, leur métissage en particulier. *Cf.* www.france.sk/culturel/pedagaspects.htm.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 164

notre rapport à l'oralité, comme l'apprentissage d'une deuxième langue transforme notre rapport à notre langue maternelle[6].

Parmi eux, bien sûr, il y a le développement des nouvelles technologies informatiques, multimédias, en tant qu'outils de communication, de connaissance et d'apprentissage ; il y a également l'émergence progressive d'un système d'échanges et de circulation mondialisé, dans lequel la maitrise de langues étrangères (dont l'anglais...) parait de plus en plus nécessaire. Et il y a aussi le caractère toujours plus métissé, pluri(cultur)el, de nos sociétés, de nos savoirs, de nos pratiques quotidiennes, et la prise de conscience du rôle du langage non seulement en tant que « moyen de communication », mais également en tant que vecteur des expressions identitaires, servant certes souvent à l'affirmation d'une appartenance commune mais souvent aussi à l'exclusion et à la division...

Ce sont essentiellement ces derniers aspects que nous évoquerons ici, en partant de l'idée que « la question du français » ne doit pas être isolée des réflexions conduites sur les autres langues, plus précisément sur la diversité des langues en tant que telle et les relations qu'elles entretiennent entre elles. Il s'agit, en particulier, ce faisant, de prendre mieux en compte l'hétérogénéité des élèves et la diversité des langues présentes dans le contexte scolaire, celles qui sont enseignées d'une part, celles qui sont « apportées » dans les classes par tous ces élèves qui ont acquis une première langue autre que le français, qui parlent à la maison une ou plusieurs autres langues que celle(s) de l'école[7].

2. DES CONNAISSANCES ET REPRÉSENTATIONS LANGAGIÈRES À ACTUALISER

Lorsqu'on écoute les élèves, mais aussi les adultes, parler du langage, on est souvent frappé par la pauvreté des connaissances et des représentations qu'ils expriment : confusion entre oral et écrit[8], confusion entre français régional, français populaire et « faute », méconnaissance de ce qu'est une langue, de ce qu'est la grammaire (un Romand qui disait ne pouvoir apprendre le suisse allemand parce que cette langue *n'a pas de grammaire*...), méconnaissance des diverses langues parlées ici et là (en France par exemple), des liens (de

6. Transformation qu'évoquait déjà Goethe : « Wer fremde Sprachen nicht kennt weiss nichts von seiner eigenen » (Goethe, Maximen und Reflexionen, II, 23).
7. En Suisse comme ailleurs, le nombre d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle est toujours plus élevé. Il atteint plus de 40 % en moyenne dans les classes genevoises par exemple. De nombreuses initiatives sont développées pour prendre en compte ce phénomène : classes d'accueil, cours de langues et cultures d'origine, cours de soutien, activités interculturelles réalisées au niveau des établissements... Pourtant, comme le montrent les difficultés rencontrées par ces élèves (cf. enquête PISA entre autres) et leur taux d'échec scolaire, les résultats restent bien décevants.
8. Un exemple, parmi de nombreux autres : durant une enquête sur les représentations que des élèves romands se font de l'Allemagne, de la Suisse allemande et des langues qui y sont parlées, un élève de 16 ans écrit à propos de la Suisse alémanique : *On y parle le suisse allemand, langue dont on ne comprend pas les lettres de l'alphabet...* (de Pietro 1994).

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 165

« parenté ») qui unissent de nombreuses langues, etc. En outre, de nombreux locuteurs entretiennent encore largement le mythe de la pureté de la langue, répugnant bien souvent aux emprunts et aux mélanges codiques qu'ils pratiquent pourtant...

Tout se passe comme s'il y avait un hiatus entre des connaissances grammaticales parfois très pointues, acquises à force d'exercices scolaires d'analyse portant essentiellement sur les constituants et fonctions à l'intérieur de la phrase, et des représentations plus globales à propos des langues et du langage qui seraient en retard et ne correspondraient pas (ou plus ?) à la situation actuelle, caractérisée entre autres par les transformations que nous avons mentionnées.

Or, cette confusion qui règne dans les relations que la plupart des locuteurs entretiennent avec leur(s) langue(s) constitue certainement – par les préjugés auxquels elle donne naissance, par l'insécurité qu'elle suscite – un obstacle à la mise en place sereine d'une politique linguistique et d'une politique éducative dans le domaine des langues, ainsi que cela est encore apparu récemment à la lumière des débats sur les propositions de rectifications orthographiques ou sur la féminisation des termes de métier... D'ailleurs, le français est encore largement enseigné selon une didactique de « langue maternelle », trop fortement fondée sur les intuitions « innées » des élèves, trop implicite également, sans tenir compte des élèves d'autres origines linguistiques.

Ces quelques exemples montrent bien l'ampleur de la tâche devant laquelle l'école se trouve. Ils mettent surtout en évidence la nécessité d'élargir le type de réflexions, d'analyses et de connaissances qu'il s'agit de développer chez les élèves, afin de leur permettre de construire un rapport plus intéressant au langage, une véritable « culture (pluri)langagière » qui corresponde aux pratiques langagières de notre époque.

Ce sont des démarches qui participent d'une telle « grammaire au sens large », qui prennent justement ce genre de questions comme objets du travail dans la classe, que nous allons à présent examiner, dans la mesure où elles nous semblent de nature à intégrer au moins deux des changements de paradigme que nous avons évoqués auparavant : le caractère pluriculturel des classes d'aujourd'hui et la prise en compte du rôle du langage comme vecteur identitaire et civique.

3. LES DÉMARCHES D'ÉVEIL AUX LANGUES À L'ÉCOLE

Les démarches que nous allons présenter sont connues sous diverses dénominations qui témoignent à la fois de l'émergence du domaine dans divers contextes et de son effervescence. Elles sont initialement apparues en Grande-Bretagne, dans les années 1980, dans le but d'apporter une réponse à trois ensembles de problèmes constatés alors et qui sont très semblables aux constats que nous avons nous-même présentés ici : les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration, les difficultés des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères et

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 166

leurs difficultés en anglais, notamment liées au niveau trop limité de leurs capacités métalangagières. C'est dans ce contexte que Hawkins (1992) propose, dans le cadre de ce qu'il appelle une « matière-pont », une autre manière d'aborder l'étude du langage, qu'il dénomme *language awareness*. Les activités qu'il élabore avec son équipe mettent l'accent sur des capacités peu exercées habituellement[9], telles que l'observation, l'analyse, la comparaison, qui sont travaillées sur des matériaux provenant de langues diverses et nombreuses, mais aussi de systèmes sémiotiques différents (autres systèmes d'écriture, pictogrammes, etc.) ; ces activités portent sur des « problèmes » très divers que Hawkins (1985 et 1987) regroupe sous 6 domaines : la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain...), la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture), l'apprentissage des langues.

C'est ensuite sous des dénominations telles que « Éveil aux langues » ou « Éveil au(x) langage(s) » qu'on les retrouve, dès les années 90, dans le monde francophone, sous l'impulsion d'abord de Louise Dabène (1992) à Grenoble, puis de Christiane Perregaux à Genève (1995)[10]. Enfin, on retrouve des démarches similaires, mais sous d'autres dénominations, en Italie (*educazione plurilinguistica*), en Allemagne (*Begegnung mit Sprachen*), et en France chez d'autres didacticiens (*Éducation aux langues et aux cultures*, Macaire 2002)…

Bien que cette dénomination soit peu satisfaisante et ambigüe, nous parlerons ici d'« éveil aux langues » car c'est la mieux connue. Toutefois, comme nous le verrons, il ne s'agit pas seulement de démarches d'éveil, qui auraient cours avant de passer aux choses sérieuses, mais de démarches qui devraient soutenir, accompagner, les apprentissages linguistiques tout au long de la scolarité.

Ne nous arrêtons donc pas à des questions de terminologie – dont on sait cependant l'importance. De quoi s'agit-il ? Globalement, les activités proposées ont pour but de doter les élèves d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et attitudes relatifs tout à la fois au français – en tant que langue de la communauté, d'une certaine identité collective, et en tant que langue vecteur des apprentissages à l'école –, aux autres langues présentes dans l'environnement immédiat mais aussi cognitif des élèves – langues des camarades d'autres origines linguistiques, langues occultées du territoire, langues de l'Europe, du monde –, voire au langage *en général* si l'on reprend l'idée de faculté de langage proposée par Saussure. Ces activités prennent ainsi en compte, comme élement essentiel de la démarche, à la fois le rapport que chacun entretient avec son « milieu langagier » et le caractère de plus en plus en plus plurilingue de ce milieu.

9. Cela est surtout vrai pour le monde anglophone, où les méthodes communicatives ont fortement été privilégiées, apparemment au détriment tout de même de la construction d'un rapport à la langue... Dans le monde francophone, il s'agit plutôt de faire évoluer des pratiques existantes que d'introduire quelque chose de complètement nouveau.

10. On soulignera toutefois le caractère précurseur joué en Suisse par l'ouvrage de Roulet (1980) à propos de la *pédagogie intégrée* des langues maternelle et secondes.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 167

Bien que nous nous situions clairement dans le domaine de l'enseignement des langues, il s'agit pourtant immédiatement de lever un malentendu possible. Cet éveil aux langues n'est pas à proprement parler un enseignement de langues : comme le souligne M. Candelier (1998 et 2003), il porte sur des langues que l'école n'a pas nécessairement pour ambition d'enseigner et elle les aborde non pas tant en vue d'une maitrise pratique qu'en tant qu'elles fondent des apprentissages métalangagiers d'une part (connaissances et attitudes *sur* les langues), transversaux d'autre part (développement de savoir-faire utiles entre autres aux apprentissages linguistiques : capacités de discrimination auditive, capacités de comparaison et d'analyse, etc.). Autrement dit, les activités proposées ne visent pas en premier lieu l'apprentissage des langues, mais elles accompagnent, renforcent et complètent les apprentissages linguistiques en agissant sur les attitudes et la motivation, en mettant en place des capacités nécessaires à ces apprentissages et en leur donnant une plus grande signification sociale et cognitive.

C'est dans ce contexte que sont apparus les deux projets sur lesquels nous nous appuyons ici : EOLE et EVLANG. Le premier a été développé dans le cadre de l'école romande, à la suite de diverses expériences conduites dans les cantons de Genève et Neuchâtel, et il a abouti récemment à l'édition de supports didactiques contenant une trentaine d'activités pour les degrés pré-scolaires et primaires (Perregaux et al. [Dir.] 2003). Le second, conduit dans le cadre des projets Socrates-Lingua de la Communauté européenne, a réuni sous la direction de Michel Candelier (université du Mans) des équipes de chercheurs et de didacticiens d'Autriche, de France (Métropole et Ile de la Réunion), d'Espagne (Catalogne), d'Italie et de Suisse ; il consistait en l'élaboration de supports didactiques pour les degrés de la fin du primaire et, surtout, en l'expérimentation et l'évaluation d'un cursus d'éveil aux langues d'une année et demie, fondé sur ces supports, dans plus de 100 classes réparties dans les différents pays mentionnés (Candelier [Dir.] 2003).

De manière générale et succincte, on peut considérer que les démarches proposées aujourd'hui sous les différentes dénominations rencontrées partagent toutes les caractéristiques suivantes :

- Elles abordent divers aspects du langage et des langues en fondant systématiquement (ou presque) les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) de tous statuts, enseignées ou non dans l'institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde).
- Elles visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école.
- Elles concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, etc.) et métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos. Le « détour par d'autres langues », qui est constitutif de ces démarches, aide en outre les élèves à construire le langage comme objet d'étude, de

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 168

réflexion, d'observation ; on sait en effet à quel point les élèves peuvent rencontrer de difficultés à concevoir les faits langagiers pour eux-mêmes, sans aller directement au sens qu'ils véhiculent de manière apparemment transparente (cf. infra, p. 10* et 17*).

– Elles s'adressent à l'ensemble des élèves, à ceux qui possèdent dans leur répertoire une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que celle(s) de l'école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et à ceux qui ne connaissent qu'une seule langue, à la fois maternelle et scolaire, et qui pourront, grâce aux activités proposées, en découvrir d'autres (souvent présentes dans leur environnement immédiat, mais sans y être ni perçues ni reconnues), travailler avec elles et, ainsi, se décentrer par rapport à leur première langue.

Ces démarches ont ainsi une orientation à la fois linguistique et cognitive (compréhension du fonctionnement des langues), sociolinguistique (légitimation de la diversité des langues, quelles qu'elles soient et quel que soit leur statut, et, plus concrètement encore, accueil dans l'environnement scolaire, avec un véritable statut, des langues associées à la migration), psychologique (dans la mesure où elles amènent les élèves à se décentrer par rapport à leur L1 et à entrer ainsi dans (l'apprentissage) d'autres langues) et (inter)culturelle[11].

D'un point de vue didactique, les activités proposées dans ce cadre s'inscrivent généralement dans une pédagogie socioconstructiviste, en mettant l'accent à la fois sur les activités des élèves et sur la confrontation des points de vue apportés par exemple par les élèves monolingues *vs* plurilingues. Elles se présentent souvent sous la forme d'un « problème » mis en évidence dans une phase de mise en situation, traité dans le cadre d'un travail en groupe puis repris, mis en commun, avec l'ensemble de la classe (Candelier [Dir.] 2003 ; Perregaux *et al.* [Dir.], 2003).

Bref, par de telles activités, il s'agit, « simplement », de travailler avec la diversité des langues : le français, les autres langues présentes (bien que souvent occultées, voire méprisées) dans la classe (langues liées aux processus migratoires, dialectes locaux), les autres langues enseignées dans l'école, et toute autre langue qui peut, pour une raison ou une autre, s'avérer pertinente. Il s'agit bien d'un enseignement langagier réfléchi, mais d'un type plutôt nouveau dans le contexte francophone notamment, où l'idéologie « unilinguiste » reste très prégnante (Boyer 1996).

Mais quoi de mieux, pour bien comprendre de quoi nous parlons, que de prendre un premier exemple ?

11. *Cf.* la « définition » placée en exergue de l'article, proposée par une élève, dans le cadre du projet EVLANG, lorsqu'on lui a demandé ce qu'était l'éveil aux langues pour elle. Pour une présentation plus générale, voir notamment Babylonia 2, 1999 ; Candelier 1998 et 2003 ; Moore 1995 ; Moore [Éd.] 1995 ; etc.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 169

4. D'UNE CULTURE LANGAGIÈRE ÉTROITEMENT GRAMMATICALE ET UNILINGUE À UNE APPROCHE FONDÉE SUR L'OUVERTURE ET LA PLURALITÉ : L'EXEMPLE DU GENRE

Les démarches didactiques que nous développons sont donc fondées sur la résolution de problèmes soulevés par l'apprentissage des langues et la compréhension de leur fonctionnement. Quel est par conséquent le « problème du genre » ? En fait, justement, tout se passe comme s'il n'y avait pas de problème... du moins pour la part, de plus en plus restreinte, des élèves qui ont la langue de l'école comme langue maternelle, qui « sont tombés dedans quand ils étaient petits » comme disait l'autre ! Le genre des noms n'est donc guère discuté à l'école primaire, si ce n'est lorsque les élèves doivent « expanser » un groupe nominal au moyen d'adjectifs et, surtout, accorder ceux-ci avec le nom. Ce silence n'est pas sans fondement. À quoi bon en effet aborder une notion aussi abstraite, aussi complexe, et « charger » encore le programme, alors que – finalement – les élèves savent bien qu'on dit *la pleine lune* et non *le plein lune*, *une belle tomate* et non *un beau tomate*... Cependant, cela ne vaut plus dès que ces élèves débutent l'apprentissage d'une seconde langue, telle l'allemand où *la lune* (*der Mond*), telles l'espagnol et l'italien où *la tomate* prennent le genre masculin (esp. *el tomate*, it. *il pomodoro*)[12], ou telle l'anglais où toute marque de genre semble disparaitre si le nom qui en est le porteur n'est pas repris sous la forme d'un pronom... Lorsqu'ils entament ainsi l'apprentissage d'une autre langue, les élèves sont confrontés à ce qui constitue en fait un véritable « obstacle cognitif » (comment un mot peut-il bien changer de sexe ?...). Mais l'école ne s'embarasse en général guère de ces questions, se contentant d'imposer aux élèves des listes à apprendre et de les pénaliser lorsque, tentant de s'accrocher à leur vision primordiale du monde, ils réajustent subrepticement le genre des mots de la nouvelle langue...

De plus, comme nous l'avons déjà souligné, il importe de penser également à tous les élèves des classes actuelles qui n'ont pas, ou pas seulement, le français comme langue maternelle, qui certes ont acquis ou acquièrent rapidement les mots dont ils ont besoin en les utilisant avec le genre idoine mais qui, en revanche, n'ont guère d'« outils » (au sens où la grammaire fournit des outils) à leur disposition pour comprendre les relations entre le français, langue de l'école et de la communauté où ils vivent désormais, et leur langue d'origine lorsque le genre de certains noms n'y est pas semblable, voire même lorsque l'ensemble du système générique fonctionne de manière différente (cf. langues à classes telles le *swahili*).

L'exemple suivant, fragment d'un échange entre un observateur et un élève, lors de l'expérimentation d'une activité, met bien en évidence le malaise que peut ressentir un enfant « non préparé » lorsqu'il se trouve pour la première fois face à des données qui remettent en question l'apparente évidence – la « naturalité » – de ses catégorisations. Cet exemple est extrait d'une activité au

12. En catalan, la situation est plus subtile encore puisque, selon les dialectes, le mot désignant ce fruit peut être féminin (*sa tomàtiga* ou *la tomate*) ou masculin (*el tomàquest*)...

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 170

cours de laquelle les élèves, après avoir repéré le rôle des déterminants dans le marquage du genre, sont chargés de placer des mots allemands dans un tableau à double entrée (selon les critères du genre et de la langue) ; on y voit comment, malgré un travail préalable sur les déterminants en allemand, la langue maternelle vient interférer sur le classement. Antoine, en particulier, y exprime sa difficulté à accepter la différence observée :

Antoine	*là... « die Zitrone » c'est masculin*
Obs.	*pourquoi ?*
Antoine	*ben. parce que c'est UN citron.. c'est masculin*
Obs.	*oui.. mais essaie de te souvenir de ce que l'on a dit*
Antoine	*ah oui « die » c'est soit pluriel soit... masculin ? « das » c'est neutre... ah. oui. « die » c'est féminin.. eh... ça fait bizarre de dire UNE citron*

Ce n'est que lorsque l'aspect « naturel » du genre fait problème et est thématisé (*ça fait bizarre de dire UNE citron*) qu'une véritable compréhension de ce qu'est le genre devient possible et qu'une ouverture à des fonctionnements langagiers différents peut se concrétiser. C'est pourquoi, dans nos activités, des situations de travail par groupes d'élèves et des moments de mise en commun sont proposées, afin de provoquer l'émergence de conflits sociocognitifs, de *résistances*, et de favoriser la confrontation des points de vue, l'explicitation mutuelle et la mise en place de stratégies de résolution plus efficaces.

4.1. Des fruits et légumes en tous genres...[13]

L'activité *Fruits et légumes en tous genres* propose aux élèves des degrés primaires (7 à 9 ans) un travail interlinguistique autour du genre et de sa manifestation la plus visible, le déterminant (qui figure d'ailleurs au programme des degrés concernés, dans le cadre de l'étude du groupe nominal simple DET + N). Il s'agit d'explorer ces notions à travers diverses langues romanes (italien, espagnol, portugais, français). Le but consiste à faire découvrir aux élèves certaines similarités entre langues romanes (systèmes à deux genres, ressemblances entre les articles et entre les noms, etc.), l'importance du déterminant dans la constitution et la reconnaissance du groupe nominal, tout en les amenant à une première prise de conscience d'une certaine arbitrarité du genre grammatical.

L'activité débute par une mise en situation où les élèves découvrent un même mot dans quatre langues romanes (français : *la noix*, espagnol : *la nuez*, italien : *la noce*, portugais : *a noz*). Ils cherchent à identifier les langues, discutent de leurs constats et partagent leurs connaissances sur les langues présentées. Par groupe de 3 ou 4, ils reçoivent ensuite une série de cartes à classer en fonction du genre et de la langue. Pour cela ils peuvent se référer aux indices entrevus lors de la mise en situation, en étant particulièrement attentifs aux déterminants. En outre, pour identifier les langues présentes, ils peuvent fréquemment faire appel aux compétences de certains camarades qui les connaissent. Voici le genre de tableau auquel ils aboutissent :

13. L'activité présentée ici a été élaborée par C. de Goumoëns, dans le cadre du projet EOLE (cf. Perregaux et al. [Dir.], 2003). Voir à ce propos de Goumoëns 1997 et de Pietro 1999, textes auxquels ce chapitre emprunte largement.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 171

	MASCULIN		FÉMININ	
français	le citron	le radis	la poire	la cerise
portugais	o limão	o rabanete	a pêra	a cereja
italien	il limone	il ravanello	la pera	la ciliegia
espagnol	el limón	el rábano	la pera	la cereza

L'enseignant présente ensuite aux élèves deux nouveaux mots (*la tomate* et *le chou*) qu'ils doivent à leur tour insérer dans le tableau. Mais ils sont alors confrontés à un problème particulièrement aigu, puisqu'ils doivent classer des mots dont le genre varie à travers les langues romanes...

	MASCULIN	FÉMININ
français	le citron le radis le chou	la poire la cerise la tomate
portugais	o limão o rabanete o tomate	a pêra a cereja a couve
italien	il limone il ravanello il cavolo il pomodoro	la pera la ciliegia
espagnol	el limón el rábano el tomate	la pera la cereza l a col

La démarche comparative amène ainsi les élèves à constater que le genre d'un nom ne fait pas partie intégrante de l'objet et que les rapports entre le monde extra-linguistique et la langue sont plus complexes qu'ils ne pouvaient l'imaginer sur la base de leur seule langue maternelle. En d'autres termes, ils découvrent – concrètement, sans nommer le phénomène – le caractère arbitraire du signe, entrant ainsi dans une forme de connaissance différente, fondée sur la pluralité, des phénomènes langagiers[14].

14. En outre, tout le travail réflexif mené au cours de cette activité est aussi une occasion de renforcer la capacité de l'élève, travaillée par ailleurs, à identifier le genre d'un nom par repérage du déterminant dans le groupe nominal.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 172

L'exemple suivant illustre ce qui peut se passer alors dans une classe : les résistances de certains élèves (Yves), la perception et l'acceptation de l'arbitrarité du signe chez d'autres (Thomas, Stéphane) et leur capacité à argumenter en se basant sur des indices interlinguistiques formels (Théo) :

Thomas vient placer la carte *o tomato* dans la ligne du portugais et dans la colonne masculin.

Ens.	*alors « la tomate » en portugais c'est pas féminin ?*
Tho.	*non*
Yv.	*on dit pas « le tomate » et « la chou » !*
Th.	*oui mais le portugais c'est pas le français.. c'est pas les mêmes mots*
Ens.	*cela vous parait juste ?*
Théo	*oui parce que le « o » c'est comme « le » et le « a » c'et comme « la »*
Stéph.	*parce que en allemand aussi on dit des féminins alors que dans les autres langues c'est masculin. par exemple on dit « le sel » et en allemand on dit « la sel »*
Tho.	*moi je me suis dit que si je trouvais un « o » je mettais avec les autres « o »*
Yv.	*oui mais c'est pas possible. on peut pas dire « le tomate » [...]*

4.2. Découvrir une autre manière de classer les noms : *Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?*

Pour des élèves plus âgés (10 à 12 ans), qui ont débuté l'apprentissage d'une autre langue depuis deux ou trois années, il a paru judicieux de proposer un problème plus complexe et qui permette de recadrer la question du genre dans une perspective plus large[15]. Dans les moyens EOLE, nous proposons par exemple d'explorer le système de classification des noms en *swahili*.

Le fonctionnement du *swahili*, langue de type bantoue, présente en effet d'importantes différences avec le français et les autres langues étudiées à l'école en ce qui concerne le classement des noms : ceux-ci ne sont pas répartis en deux ou trois *genres* comme en français ou en anglais (féminin, masculin, neutre) mais en *classes* (six ou plus) marquées par un système de préfixes placés à l'avant du nom. Ainsi, *mzee* (plur. *wazee*) signifie « le vieil homme » et appartient à une classe regroupant les « êtres humains », alors que *uzee* signifie « la vieillesse » et appartient à une classe de « noms abstraits » ; les arbres, sortes d'arbres et parties du corps sont quant à eux réunis dans une même classe marquée par les préfixes *m-* (sg.) et *mi-* (pl.) : *mti*, « l'arbre », *mtende*, « dattier », *mkono*, « bras », etc. (Lyons 1970).

Pour découvrir cette autre façon d'organiser le monde, les élèves sont invités à classer une série de mots (accompagnés de leur traduction) et à formuler

15. En Suisse romande, l'allemand, première autre langue enseignée, est fréquemment l'objet de préjugés négatifs chez les élèves (de Pietro 1993 et 1994 ; UNESCO 1995). C'est là une des raisons pour lesquelles il a paru plus judicieux d'éviter d'affronter directement l'obstacle du changement de genre dans cette langue et d'y arriver après un « détour ».

L'activité présentée ici figure également dans les moyens d'enseignement EOLE (Perregaux *et al*. [Dir.], 2003).

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 173

des hypothèses sur les critères de classement auxquels ils recourent ; dans un deuxième temps, ils tentent de construire des règles de fonctionnement du *swahili* en ce qui concerne ce système de classes nominales.

Le *détour* par une langue telle que le swahili nous parait ici particulièrement intéressant car il éveille la curiosité des élèves, élargit leurs connaissances sur des langues autres, enrichissant ainsi les aspects culturels de l'enseignement, tout en les forçant à reconsidérer et approfondir leurs représentations grammaticales acquises et à construire une représentation plus adéquate de ce qu'est le « genre ». Il apparait plus facile alors de revenir aux difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'allemand, aux « fossilisations » qu'on y observe fréquemment et de permettre le passage d'une langue à l'autre. La déclaration de cet élève de 13 ans, étudiant l'allemand depuis déjà quelques années (3-4 ans), exprime cette prise de conscience provoquée par l'activité : *Je n'aurais jamais cru qu'un mot puisse changer de genre d'une langue à l'autre*...

De telles activités, certes, sont avant tout utiles en vue de l'apprentissage d'autres langues, dans lesquelles le marquage générique diffère du français. Toutefois, la découverte d'autres systèmes de classification peut ouvrir à des réflexions intéressantes à propos d'autres formes de classement à l'œuvre dans le français mais qui restent généralement peu visibles, peu conscientes, quand bien même elles ont des implications morphosyntaxiques : distinction entre noms comptables et non comptables (cf. choix du déterminant), entre noms + animés ou – animés (cf. choix du pronom interrogatif), entre noms propres et communs...

4.3. Se jouer du genre linguistique pour changer le monde...

Lorsqu'elle abordée dans une telle perspective, interlinguistique, la catégorie du genre suggère encore d'autres réflexions stimulantes et enrichissantes sur le langage. Il est ainsi possible d'aborder la question des liens entre monde linguistique et monde extralinguistique – autrement dit la question de l'arbitrarité du signe – sous un autre angle, en confrontant les élèves aux connotations culturelles que véhicule le genre de certains noms. Un extrait de la correspondance du poète allemand Rilke permet de faire apparaitre « le problème » :

> *« Ich denke immer im Sinne von « le soleil » et « la lune », das Umgekehrte in unserer Sprache ist mir konträr, so dass ich immer machen möchte « der grosse Sonn » und « die Möndin ». [...] so geht es einem oft, dass man mit dem äusserlichen Benehmen der Sprache uneins ist und ihr Innerstes meint. »*[16]
>
> R. M. Rilke (Brief an Nanny Wunderly-Volkart, 4.12.1920)

16. « Je pense toujours au sens de « le soleil » et « la lune », l'inverse dans notre langue me contrarie, à tel point que j'aimerais toujours formuler « der grosse Sonn » et « die Möndin ». [...] cela nous arrive souvent qu'on ne soit pas d'accord avec le comportement extérieur de la langue et qu'on fasse référence à son for intérieur. » (traduction de C. Brohy, que je remercie pour sa collaboration). Voir également le poème *Sonnenuntergang*, dans lequel le poète H. Heine parle de « ... *Luna, die Göttin, und Sol, der Gott...* » (*Sämtliche Gedichte*, Frankfurt a. Main/Leipzig, Insel, 1997).

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 174

Des procédés semblables sont exploités dans d'autres langues (en espagnol, *el mar* (m) alterne avec *la mar* (f), employé dans des contextes poétiques et dans les professions relatives à la mer) et peuvent faire l'objet d'une activité si les élèves semblent suffisamment compétents dans les langues concernées et intéressés à ces questions. Et il en va de même en français avec les fameuses *délices*, *orgues* et autres *amours*...

De même, avec des élèves plus âgés, il devient intéressant de travailler autour des connotations sociales de la langue – et/ou de la grammaire –, par exemple en exploitant les nombreux débats qui portent aujourd'hui sur la formulation non sexiste des textes et qui, souvent de manière implicite, mettent directement en jeu la nature même de ce qu'est le marquage générique : le signe d'une domination sociale ? la simple expression linguistique d'un phénomène général d'économie linguistique, en liaison avec le caractère arbitraire du signe ? Quelques citations polémiques, prises ci et là, peuvent initier un débat :

> *« Si bien que nous ne devrions pas être choqués si l'on nous dit : Cette femme « est professeur » ou « est médecin ». C'est l'équivalent de : Cette femme exerce la médecine ou le professorat. À ce moment, vouloir, contre l'usage général, marquer du féminin celle qui pratique cette profession, paraît mesquin : c'est faire intervenir le sexe dans des domaines où c'est le cerveau qui joue le rôle essentiel. »*
>
> *« Le sexisme est encore dans la grammaire et l'orthographe qui veulent qu'on écrive « les trois femmes et le chien sont partis ». L'association française « Pour une éducation non sexiste » recommande d'accorder majoritairement : « les trois femmes et le chien sont parties ». Pour ma part, j'ai pris le parti de toujours féminiser : « les trois femmes et les quatre hommes sont parti-e-s ». Je sais que cela peut paraître agaçant, barbare, mais il me semble qu'ainsi on souligne la participation des deux sexes. Le trait d'union me paraît de loin préférable aux parenthèses, d'une part pour l'ordinateur, d'autre part pour le symbolisme... On n'a que trop mis la femme entre parenthèses. »*
>
> *« [I]l faut observer cette curiosité : ce n'est que lorsqu'il faut désigner des fonctions de prestige que la langue semble résister au féminin. Alors que l'ouvrière, la guichetière et la téléphoniste ont sans difficulté trouvé le chemin de notre oreille, les ambassadrices, les juges et les ministres-présidentes semblent lui offrir certaines résistances... »*
>
> *« Les avis si divers qui viennent d'être reproduits s'accordent pour identifier le genre et le sexe : le masculin, c'est le mâle, et dès lors une femme doit être désignée par un nom féminin. Je l'ai déjà dit, cette vue est fausse. »...*

À travers la discussion de ces quelques prises de position, à travers l'examen des pratiques effectivement en usage dans leur propre environnement (offres d'emploi, textes légaux, etc.) et, dans une perspective interlinguistique, à travers la découverte de « solutions » proposées dans d'autres langues[17], les

17. En voici quelques exemples : *Was soll frau tun, um akzeptiert zu werden ? — Die Schweizer Bevölkerung hat entschieden. — Der Kaufmann und die Kauffrau haben ihr Geschäft verlassen. — Someone has lost their hat*. etc. Voir à ce propos la revue *CREOLE 2* (2000), éditée par le *Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école*, dans laquelle nous présentons plus largement une activité autour de ces questions. Voir aussi *Français et Société 10* (1999).

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 175

élèves approfondissent leur compréhension de la notion de genre, ils se forgent des avis critiques et argumentés à propos de leur langue et participent à la vie sociale du langage : n'est-ce pas ainsi qu'ils pourraient devenir ces fameux usagers – auxquels, depuis Vaugelas, en appellent si souvent les grammairiens – à même de *faire l'usage* en meilleure connaissance de cause ?...

L'exemple des activités qu'on peut conduire, dans une perspective d'éveil aux langues, à propos de l'expression linguistique du genre, de sa variation à travers les langues, de ses connotations sociales et poétiques, montre comment la diversité des langues peut devenir un outil au service de la connaissance. La pluralité, ici, n'est plus seulement un obstacle ou une réalité tolérée : elle est la matière qui fonde la compréhension des phénomènes, elle est – ainsi que l'affirment depuis bien longtemps Albert Jacquard (1978) et d'autres – une richesse collective, au fondement même du développement cognitif ET social. Ainsi conçues, les activités réflexives s'inscrivent parfaitement dans le changement de paradigme précédemment évoqué : elles prennent en compte la pluralité culturelle effective de nos sociétés et de nos classes[18], elles ouvrent les élèves à la diversité, elles les amènent à mieux comprendre certains phénomènes et à construire une culture langagière leur permettant de participer aux débats sociaux sur le langage ; enfin, elles les accompagnent dans leur découverte des langues qu'ils étudient, les aident à mieux reconnaitre, et accepter, les différences que celles-ci contiennent par rapport au français, à dépasser leurs éventuels préjugés et blocages, favorisant ainsi leurs apprentissages. Le genre, par exemple, offre une magnifique illustration de la manière dont une langue, à travers ses catégories grammaticales, imprègne la perception de ses locuteurs.

5. D'AUTRES EXEMPLES

Les activités conduites autour du genre ne constituent pas un exemple isolé. Tous les aspects ou presque du langage peuvent être abordés dans une telle perspective, ne serait-ce qu'en s'intéressant à la manière dont les choses se passent dans les langues « apportées » par les élèves de la classe. Les quelques exemples qui suivent abordent d'autres objets langagiers et illustrent d'autres manières de procéder pour conduire de telles activités réflexives.

Yoyo, bonbons et compagnie[19]

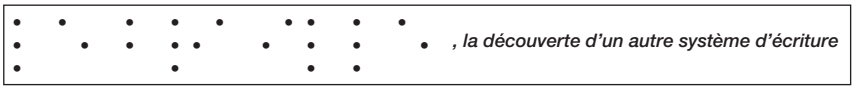
Confrontés, abruptement, à un corpus de petites cartes sur lesquelles figurent, toujours à deux reprises, des inscriptions du genre *yo, dói, glou, Weh, bé, ti*

18. Il est utile de préciser ici que les activités proposées prévoient systématiquement la possibilité pour les élèves d'autres origines linguistiques de faire entrer ce qu'ils savent dans les réflexions conduites par la classe. Lors de nos expérimentations, certains de ces élèves paraissaient toutefois gênés de faire ainsi partager à leurs camarades des connaissances dont eux-mêmes ne percevaient pas toujours la légitimité. Il importe par conséquent de ne pas les forcer. Mais nous avons aussi pu voir une élève albanophone présenter à ses camarades le fonctionnement du genre en albanais, alors qu'ils ignoraient tout de cette langue, ou le grand-père d'un élève venir chanter Frère Jacques en patois valaisan !
19. Activité rédigée par Janine Dufour dans le cadre du projet EOLE (Perregaux et al. [Dir.], 2003).

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 176

mais aussi *·Û,* ‡̂, _Ø ou È, les élèves (âgés de 6 à 7 ans) les observent et tentent de les classer. Dans un premier temps ils les réuniront peut-être en fonction des différents systèmes d'écriture qu'elles illustrent (alphabets arabe, cyrillique, latin...) ; puis l'un ou l'autre groupe remarquera certainement que chaque étiquette apparait toujours deux fois et – surtout – qu'on obtient apparemment un mot lorsqu'on réunit les deux étiquettes semblables : *bébé, glouglou, yoyo, bonbon*... Un autre élève, lusophone (*dói-dói, vóvó*), germanophone (*Wehweh, Wauwau*), hispanophone (*titi, coco*), bulgarophone (*·Û·Û,* ‡̂‡̂) ou arabophone (È È, _Ø _Ø)[20] pourra peut-être venir confirmer cette hypothèse ; l'enseignant pourra aussi leur faire écouter un enregistrement qui fournit les mots dans leur langue originale et leur traduction en français, de sorte qu'ils constatent que dans ces langues également la réunion des deux syllabes produit un mot...

Les élèves découvrent ainsi une manière de former des mots qu'on rencontre dans un grand nombre de langues, ils émettent des hypothèses sur la signification de ces redoublements syllabiques, en cherchent d'autres, en français ou dans d'autres langues qu'ils connaissent, recopient certains mots dans leur cahier... Ils apprennent en même temps à observer le langage autrement, à repérer des ressemblances, à s'intéresser à la forme des mots, aux règles de formation, aux correspondances graphie-phonie dans différents systèmes d'écriture... Ils adoptent une posture nouvelle pour eux... et *font de la grammaire*[21]



Dans le double but de découvrir à la fois un système d'écriture peu ou pas du tout connu, mais aussi une forme d'altérité à laquelle on pense moins souvent, les élèves sont invités à décripter un message rédigé en braille[22] ; pour ce faire, ils s'appuient sur un corpus contenant en fait des « paires minimales », comme les linguistes se sont efforcés de le faire pour décrire des langues inconnues, et ils développent ainsi des capacités d'analyse et de comparaison qui leur permettent de prendre conscience de propriétés qui sont valables quel que soit le système graphique travaillé : nécessité que les unités puissent être distinguées les unes des autres par une différence au moins, nécessité d'une stabilité du signe qui doit se reconnaitre quel que soit son contexte d'emploi, etc. Ils découvrent en même temps que tout système – qu'il soit auditif, visuel ou tactile – fonctionne dans une

20. Les mots des autres langues signifient respectivement : *port*. bobo (*dói-dói*) et grand-mère (*vóvó*), *all*. bobo (*Wehweh*) et chien lorsqu'on parle à de petits enfants (*Wauwau*), *esp*. ouistiti et monstre imaginaire (*titi, coco*), *bulgare* voiture et petit poisson (*·Û·Û,* ‡̂‡̂), et *arabe* papa (» ») et toc-toc (fiÿ fiÿ). L'activité contient également des mots de ce type en chinois et en malayalam.

21. Modestement, sans oublier qu'il s'agit ici d'élèves très jeunes, en pleine découverte de l'écriture !

22. Cette activité a été conçue dans le cadre du projet EOLE (J.-F. de Pietro et A.-M. Broi). Pour les mettre en situation et susciter leur curiosité, les élèves sont tout d'abord confrontés, yeux bandés, à un véritable message en relief ; ils devinent ainsi l'expérience des aveugles et prennent conscience du « problème ».

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 177

large mesure grâce à des propriétés et selon des contraintes comparables. Enfin, ils découvrent une autre modalité de l'altérité linguistique, un univers lié à une « différence », à un handicap, mais qui n'exclut pas la communication !

Le voleur de mots[23]

Le point de départ, ici, est un conte dans lequel quelqu'un s'est mis à voler les mots d'une communauté linguistique :

> *Il était une fois un voleur de mots. Chaque fois qu'il entendait un mot qui lui plaisait, il le mettait à l'intérieur d'un sac et le cachait dans un endroit où personne ne pourrait le retrouver. Quand le voleur s'emparait d'un mot, plus personne ne pouvait le prononcer. Il s'effaçait de la mémoire des gens, des dictionnaires et de tous les livres...*

Empêchés dès lors de dire ce qu'ils veulent, les membres de la communauté vont chercher diverses solutions pour continuer à communiquer : remplacer les mots volés par d'autres mots synonymes de la langue standard puis, lorsque ceux-ci auront été volés à leur tour, par des régionalismes, par des emprunts à d'autres langues, voire par de véritables inventions lexicales...[24]

Les élèves sont ainsi confrontés avec les multiples manières qu'offre une langue de « dire la même chose », ou presque, et invités à exploiter toutes les potentialités de leur répertoire pour continuer à communiquer. L'activité porte donc sur le lexique, afin d'amener les élèves à en explorer diverses facettes, en jouant avec différentes sources de diversification (synonymes, variétés régionales ou sociolectales, emprunts...). Elle permet aussi de leur faire prendre conscience de l'importance pour la communication de partager un code commun et de mettre en évidence l'inscription culturelle du lexique qu'ils utilisent quotidiennement, sans y réfléchir.

« I live in Ney York but… *je suis né en Haïti* »[25]

C'est un tout autre domaine qui est abordé ici : le bilinguisme et les situations de communications plurilingues et pluriculturelles. À travers une courte autobiographie langagière d'un jeune nommé Adrien, l'activité va permettre de mettre en évidence les différentes situations de communication que rencontre cet enfant migrant, né en Haïti et habitant New-York depuis l'âge de 12 ans. Un sociogramme simplifié, reconstruit par les élèves sur la base du récit d'Adrien, permet de répondre à la question « quelle(s) langue(s) parle-t-il à qui ? ». On s'aperçoit alors qu'Adrien n'utilise pas les mêmes langues selon qu'il est à New-York ou en Haïti, selon la personne avec laquelle il parle, qu'il utilise parfois deux

23. *Cf.* Projet EVLANG, Équipe de l'Université de Barcelone (D. Masats, A. Noguerol et V. Unamuno) ; adaptation française par E. Zurbriggen. Cette activité figure également dans les moyens EOLE (Perregaux *et al.* [Dir.], 2003).
24. Le conte se termine par la découverte du coupable – qui se trahit en utilisant justement un des mots volés qu'il est par conséquent le seul à pouvoir utiliser...
25. Cette activité a été conçue par l'équipe de Grenoble III (J. Billiez, S. Costa-Galligani, C. Jaffrès, P. Lambert, C. Sabatier et C. Trimaille) dans le cadre du projet EVLANG. Voir également, dans EOLE, l'activité « Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues ».

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 178

langues avec une même personne, parfois trois et parfois une seule, qu'il vit des situations où on lui parle dans une langue et où il répond dans une autre, etc. L'activité se termine par l'audition et l'observation par les élèves (repérage de langues en particulier) d'un rap exprimant la situation d'Adrien, entre autre dans la forme même du texte qui « mélange » créole, français, anglais et espagnol.

L'enjeu de cette activité est d'amener les élèves à réfléchir à leur conception du bilinguisme, en construisant à partir de l'histoire d'Adrien des notions (*répertoire plurilingue*...) qui permettent de fonder une réflexion plus riche et mieux adaptée à la situation réelle des migrants. Il s'agit aussi, ce faisant, de mettre en cause certaines définitions courantes, élitistes, du bilinguisme comme « connaissance parfaite et égale de deux langues », d'amener les élèves à se représenter plus concrètement des situations de communication et des pratiques plurilingues, et – en particulier pour les élèves de la classe qui sont directement concernés – de les aider à mieux comprendre, voire légitimer, leur propre situation et les pratiques langagières qu'ils y mettent en œuvre.

Un tel travail revient ainsi à mettre en évidence la richesse du répertoire global des élèves bi– ou multilingues, notamment bien sûr les enfants migrants, mais il concerne également les élèves qui ne vivent pas eux-mêmes de telles situations dans leur vie quotidienne en les ouvrant à une réalité qu'ils ne soupçonnent souvent guère.

6. DES DÉMARCHES PERTINENTES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DES LANGUES

Ces différents exemples mettent en évidence la variété des activités qu'on peut conduire dans une telle perspective plurilangagière. Nous pourrions d'ailleurs les multiplier à l'infini : tout aspect du langage peut en fait être exploré de manière pertinente et motivante par des activités *fondées* sur la diversité : les différents systèmes d'écriture, des idéogrammes chinois qui fournissent une entrée intéressante dans le *plurisystème* du français au braille (Chignier et al. 1990 ; Perregaux et al. [Dir.] 2003) ; les différentes formes de marquage du pluriel – et la prise de conscience qu'elles ne sont pas toujours audibles en français (Perregaux *et al.* [Dir.] 2003) ; les différentes formes de l'expression grammaticale de la négation et de l'interrogation en français, en les comparant aux moyens mis en œuvre dans la langue des signes (Perregaux et al. [Dir.] 2003) ; l'étude des formes de salutation et des marques de politesse en français (tutoiement / vousoiement, conditionnel, imparfait, modalisateurs, euphémismes, etc.) puis à travers des langues où les règles sont différentes (allemand *Sie*, italien *lei*, japonais... ; cf. site http : //jaling.ecml.at/) ; l'explication de certaines « bizarreries » du lexique (*quatre-vingts*) grâce à la découverte de systèmes de numération quinaires ou vicésimaux (nahuatl, peul, breton ou basque...)[26]; etc.

26. « quatre-vingts » est en effet une survivance d'un système vicésimal, vraisemblablement d'origine celte, autrefois intégré dans un système qui contenait également les formes *vint et dis, vint et onze, deus vins, trois vins*, jusqu'à *dis neuf vins* : *Set vins filles ou plus* (Rutebeuf) ; *onze vingt perdrys* (Rabelais) ; *Des vieillards de six-vingt ans* (Voltaire)... (*Cf.* Grevisse, *Le bon usage*, [13]1993, p. 892, chapitre sur le déterminant numéral).

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 179

Certaines questions demandent d'ailleurs qu'on envisage simultanément plusieurs langues : lorsqu'on veut travailler sur les nombreux emprunts que le français a faits à des langues de tous les continents (Walter 1997, Perregaux et al. [Dir.] 2003), lorsqu'on vise à développer l'intercompréhension entre langues voisines en mettant en évidence ce qui rapproche les langues d'une même famille (Dabène & Degache [Dir.] 1996 ; Blanche-Benveniste & Valli [Éd.] 1997), etc.

Les démarches présentées ici proposent en fait *une autre manière d'aborder l'enseignement réflexif de la langue*, ou plutôt *des langues,* manière empreinte de curiosité, d'ouverture, mais aussi de vécu puisqu'elles prennent le plus possible en compte les connaissances et les représentations des élèves. On observera qu'elles peuvent concerner à la fois des objets « traditionnels » de l'enseignement réfléchi de la langue (pluriel, ordre des mots, phénomènes d'accord, correspondances graphies-phonies, formation des mots...) ou des aspects des langues qui n'étaient habituellement guère abordés, tels que le plurilinguisme, les familles de langues, etc. Il nous semble par conséquent que ces démarches constituent une perspective intéressante – et qui s'inscrit parfaitement dans le changement de paradigme que nous avons précédemment évoqué – pour relever les défis qui sont lancés aujourd'hui à la société et à l'école. L'éveil aux langues rend en effet possibles

- une meilleure adaptation de l'enseignement réflexif au contexte actuel – mondialisé, pluriculturel et plurilingue – de la société et de l'école,
- une prise en compte des représentations des élèves et une reconnaissance des savoirs qu'ils apportent, en liaison avec leurs expériences de vie,
- une mise en perspective de la langue française en tant que langue commune et civique, mais pas nécessairement maternelle, qui prend place dans un ensemble de langues cohabitant plus ou moins harmonieusement,
- un élargissement des réflexions conduites à l'école (activités sur des « objets » nouveaux, tels le bilinguisme, le statut des langues, etc.), dans l'optique d'une culture langagière ouverte et actualisée,
- enfin, et c'est peut-être l'élément le plus fondamental, la mise en place d'un mode de construction des connaissances ancré dans la diversité et la pluralité, à l'opposé des démarches réductrices, normalisantes, uniformisantes qui, trop souvent encore, ont cours aujourd'hui.

Et il nous semble permis d'espérer qu'une telle approche contribue à remotiver les élèves – entre autres celles et ceux qui savent des choses, dans leur langue familiale, mais que l'école actuelle ne sait pas comment prendre en compte, faute d'un cadre didactique approprié – à redonner sens à des activités qui partiraient de « vraies » questions, de vrais problèmes – pour lesquels le français offre certes une solution, mais parmi d'autres possibles.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 180

7. DES OUTILS DIDACTIQUES POUR UNE ÉDUCATION *À* ET *PAR* LA DIVERSITÉ

Il importe de souligner que ces apports potentiels de l'éveil aux langues ne deviennent effectifs que dans la mesure où des outils *concrets* sont proposés pour conduire des activités *concrètes* en classe. Le propos de cet article, par conséquent, est résolument didactique : il s'agissait pour nous de montrer, à travers quelques exemples, qu'il est possible de mettre en œuvre des démarches didactiques rigoureuses (largement inspirées de l'approche par situation-problème et s'inscrivant parfaitement dans les développements qu'on observe aujourd'hui en français, en mathématique et ailleurs), grâce auxquelles l'enseignant permet à ses élèves de construire des connaissances à propos du français et des langues et des méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers (observation, comparaison et classement de matériaux, établissement d'hypothèses, élaboration de règles, etc.), tout en les ouvrant à la diversité linguistique et culturelle.

Le rapport premier au langage, pour chacun d'entre nous, est fait d'évidence, de connivence, de transparence, d'automatisme. Il conduit les élèves – surtout ceux qui sont monolingues – à *assimiler* leur langue maternelle au langage, à confondre le fonctionnement de leur langue avec le fonctionnement de toutes les langues. Or, c'est là un des obstacles les plus importants lorsqu'il s'agit de réfléchir au fonctionnement de la langue, d'apprendre une autre langue et, peut-être surtout, de s'ouvrir aux autres[27]. La prise en compte de langues diverses, présentes ou non dans la classe, le « détour par d'autres langues » constitue ainsi un mécanisme clé de ces démarches, qui permet aux élèves d'aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » en français (l'arbitraire du signe par exemple – qu'on leur fera découvrir à travers l'observation d'*onomatopées* dans différentes langues ; Perregaux et al. [Dir.] 2003) ou qui font obstacle dans l'apprentissage d'autres langues du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels les élèves sont habitués dans leur première langue (le genre ou la formation des nombres composés en allemand, le *present continuous* en anglais, par exemple). Le *détour* permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de *sortir* de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir. En outre, le fait d'être confrontés à des langues inconnues, dans lesquelles les automatismes sont bloqués, dans lesquelles il n'est plus possible d'aller immédiatement au sens, contraint les élèves à observer avec minutie les matériaux qui leur sont proposés et à rechercher des indices essentiellement formels.

L'exemple ci-après, également extrait de la réalisation de l'activité *Fruits et légumes en tous genres* dans une classe romande, met bien en évidence cette attention à la forme lorsque les élèves travaillent sur des langues qu'ils ne connaissent guère. Comme on le voit, ils observent les déterminants et s'en ser-

27. Et, comme nous l'avons déjà souligné, cet obstacle devient plus grand encore lorsque la langue étudiée, telle l'allemand en Suisse romande, tend déjà à être objet de préjugés culturels (de Pietro 1993 et 1994 ; UNESCO 1995)...

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 181

vent comme indices, d'une manière qu'on peine souvent à instaurer dans l'enseignement du français...

Yasmina, Tiago et l'enseignante discutent à propos de deux cartes représentant un chat en espagnol et en italien :

Yasmina (hispanophone)	*ici j'ai reconnu c'est ma langue c'est l'espagnol. pour le déterminant*
Ens.	*tu as reconnu grâce au déterminant.. d'accord. et là comment vous avez su que ici c'était en italien ? parce que tout à l'heure Jacques m'a dit qu'il y avait un mot en portugais et un mot en espagnol. pourquoi a-t-il dit ça ?*
Tiago (lusophone)	*parce que cela se ressemble*
E.	*oui. Mais, toi comment tu sais que c'est pas du portugais ?*
Tiago	*parce qu'on dit pas « il gatto » (il appuie sur le « il »), mais on dit « o gato »*
E.	*Alors qu'est-ce qui est différent ?*
Tiago	*je dois mettre un « o » ici.*
Yasmina	*le déterminant*
E.	*Oui, c'est un autre déterminant*
Tiago	*c'est un « o » (...)*

Or, ce mouvement consistant à dépasser l'évidence, à regarder la vitre plutôt que le paysage, est constitutif d'une posture particulière, « grammaticale », qui doit être incorporée par les élèves pour aborder toute activité réflexive sur la langue – en premier lieu en français qui, ainsi, s'en trouve lui aussi gagnant !

8. VERS UNE CULTURE LANGAGIÈRE PLURIELLE ET CITOYENNE

La diversité linguistique (*inter* mais aussi *intra*linguale) figure ainsi au centre des activités proposées dans la mesure où – entre la disparition de nombreuses langues et la méfiance encore fréquente envers le plurilinguisme – elle semble bien constituer un enjeu prioritaire d'une éducation linguistique d'aujourd'hui.

Avec des élèves de collège ou de lycée, et toujours en prenant en compte la diversité des langues, il est d'ailleurs possible d'aborder des questions « sociolinguistiques » très actuelles, qui sont à la fois pertinentes d'un point de vue linguistique et intéressantes pour les élèves. Par exemple, par des activités portant sur des thèmes aussi chauds que la féminisation du langage, l'exclusion par le langage, la signification des normes[28], il devient possible – sans renoncer aux exigences scolaires d'appui sur des données concrètes et de rigueur – de mettre la réflexion au service d'une dimension sociale du langage, souvent négligée par ailleurs : la *citoyenneté linguistique* — qui consiste à doter progressivement les membres d'une communauté langagière des « outils » qui leur permettent, en tant que citoyens, de participer pleinement au fonctionnement démocratique (en en assumant les droits et les devoirs) et aux débats qui, par-

28. Voir par exemple les débats autour des récentes propositions de rectifications de l'orthographes... Cf. Matthey 1998.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 182

fois, portent sur des questions linguistiques : à qui appartient la langue[29] ? faut-il simplifier l'orthographe ? féminiser le discours ? accepter les anglicismes ? enseigner une seule langue pour tous ?... Il nous parait du devoir de l'école – et tout particulièrement d'un enseignement réfléchi de la langue – de préparer les élèves à cette citoyenneté en abordant de telles questions.

Les enjeux sont importants aussi, nous l'avons vu, pour les élèves issus de la migration : il s'agit, à leur intention, de faire exister et de légitimer leurs connaissances à propos de leur langue d'origine qui, trop souvent, restent ignorées quand elles ne sont pas carrément déniées. Ce qui, en fait, est en jeu ici, c'est que, progressivement, la manière même d'envisager les faits de langue évolue et intègre (potentiellement) l'ensemble des langues. Une telle évolution, située d'abord sur le plan cognitif, correspond pour les langues habituellement minorisées à une véritable reconnaissance puisqu'elles deviennent des objets scolaires légitimes, contribuant de plein droit à la construction des savoirs[30]. Des activités d'éveil aux langues, conduites régulièrement, devraient ainsi favoriser, chez les élèves qui parlent des langues minorisées, une meilleure estime d'eux-mêmes et, chez tous les autres – qui découvrent une diversité d'idiomes et de variétés, parfois à l'intérieur même de leur langue, qu'ils n'imaginaient généralement guère... – une attitude moins empreinte de préjugés et de stéréotypes envers les langues qu'ils ne connaissent pas (encore) (de Goumoëns *et al*., 1999). Ces activités, il est important de le souligner, concernent par conséquent *tous* les élèves.

Le chemin, toutefois, est encore long jusqu'à ce qu'on applique à l'école, à grande échelle et « naturellement », de telles démarches qui permettent aux élèves de se forger des attitudes plus ouvertes à la diversité et à l'altérité, de développer des savoir-faire utiles tant pour la langue locale que pour l'apprentissage des langues étrangères et, enfin, de construire une culture langagière moins restrictive que celle qu'on leur offre aujourd'hui sous le nom de grammaire... Car c'est bien de cela qu'il s'agit finalement, de ce que pourrait, et devrait être la part de l'enseignement des langues qui n'est pas directement orientée vers la production : une sorte de *grammaire générale et plurilinguistique*, fondée d'abord sur la construction d'un rapport différent aux phénomènes langagiers, curieux, ouvert à la diversité, mais qui ne renonce pourtant pas à la méthode, à la rigueur, aux connaissances. Cette approche ne prétend en aucune façon remplacer l'ensemble de ce qui se fait actuellement à l'école (en particulier les aspects de la grammaire qui sont directement orientés vers la production, que ce soit au niveau de l'orthographe[31] ou de l'élaboration textuelle) ; mais elle suggère un recadrage, une réorganisation du champ de la réflexion, désormais conçu comme un accompagnement aux divers enseigne-

29. Question pertinemment posée par J.-M. Klinkenberg (1995). Voir également Klinkenberg 2001.

30. Cette remarque vaut d'ailleurs également pour le français parlé à la maison par les élèves francophones !

31. On signalera cependant que des réflexions de type « éveil aux langues » peuvent également s'avérer pertinentes et utiles pour des domaines apparemment moins stimulants, tels l'orthographe : cf. à ce propos Chignier *et al.* 1990 et Matthey 1998.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 183

ments de langues auxquels elle apporterait une cohérence qui leur fait si largement défaut actuellement (Roulet 1980). C'est ainsi que la réflexion sur les langues pourra devenir un outil au service de l'expression et de la structuration, certes, mais aussi de l'*accueil* et de la *légitimation* des langues (Dabène 1989) – de toutes les langues – présentes dans l'environnement scolaire. C'est ainsi qu'elle contribuera à la construction de la classe comme *espace pluriel* dans une société plurielle (Perregaux 1995), sans oublier pourtant le français, langue de l'école, des apprentissages, de la vie en commun, mais en lui donnant au contraire sa juste place dans cet espace...

Plusieurs étapes jalonneront encore ce parcours, jamais achevé, sans cesse menacé par de nouvelles résistances, imprévues, mais qui nous semble constituer une priorité pour la société et l'école pluriculturelles en devenir. C'est en tout cas ce qui a été affirmé récemment dans une *Déclaration de la conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP, 18 novembre 1999), lorsqu'il est mentionné, parmi « [l]es valeurs éducatives essentielles dont l'École publique a charge de promotion », une « mission d'intégration dans le respect des autres langues et cultures (...) Prendre en compte et rendre accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit. ».

BIBLIOGRAPHIE

Babylonia 2, 1999, *S'ouvrir aux langues*. Numéro thématique édité sous la responsabilité de J.-F. de Pietro.

BELLOT-ANTONY (M.), 2001, *Quelques aspects du français d'aujourd'hui*. http://www.france.sk/culturel/pedagaspects.htm.

BLANCHE-BENVENISTE (C.), VALLI (A.), Éd., 1997, L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le français dans le Monde* [numéro spécial]. Paris, Hachette.

BOYER (H.), 1996, *Élements de sociolinguistique*. Paris, Dunod.

CANDELIER (M.), 1998, L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen « EVLANG ». In Billiez (J.) [Éd.], *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène,* Grenoble, CDL-Lidilem, 299-308.

CANDELIER (M.), Dir., 2003, *EVLANG : l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation*. Bruxelles, DeBoeck.

CHIGNIER (J.), HAAS (G.), LORROT (D.), MOREAU (P.), MOUREY (J.), 1990, *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon, CRDP.

CREOLE. Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Université de Genève (Valerie.Hutter@pse.unige.ch).

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 184

DABÈNE, L. (1989) : Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In B. Py, & R. Jeanneret (Éd.), *Minorisation linguistique et interaction.* Neuchâtel, faculté des lettres & Genève, Droz (pp. 179-186).

DABÈNE, L. (1992) : Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères* 6, 13-22.

DABÈNE, L., DEGACHE, C. [Dir.] (1996) : Comprendre les langues voisines (numéro thématique). *Études de linguistique appliquée 104.*

DE GOUMOËNS, C. (1997) : Une activité d'éveil au langage et d'ouverture aux langues sur les déterminants. In : *Expériences d'éveil aux langues et au langage* (actes du colloque du 24 mai 1997). Paris, faculté des sciences humaines et sociales de la Sorbonne.

DE GOUMOËNS, C., DE PIETRO, J.-F., JEANNOT, D. (1999) : Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin de la VALS/ASLA* 69/2, 7-30.

DE PIETRO J.-F. (1994) : Une variable négligée : les attitudes. Représentations sociales de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand. *Éducation et recherche 1*, 89-110.

DE PIETRO, J.-F. (1993) : Au-delà des langues maternelles et étrangères : le langage ou comment un élève suisse francophone peut-il bien apprendre l'allemand ? *Lettre de la DFLM*, N° 13, 11-15.

DE PIETRO J.-F. (1999) : La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *TRANEL 31,* 179 – 202.

DE PIETRO J.-F. (à paraitre) : Des activités réflexives à l'école : le cas de la Suisse francophone. *Actes du colloque « Langue et étude de la langue »*, Marseille, 5 – 7 juin 2003.

Français et Société 10 (1999) : *La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres, au Québec, en Suisse romande, en France et en Communauté française de Belgique*. Service de la langue française / Duculot.

HAWKINS, E. (1987) : *Awareness of Language : an introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

HAWKINS, E. (1992) : La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères* 6, 41-56.

http://jaling.ecml.at/ (site consacré au projet Janua Linguarum)

JACQUARD, A. (1978) : *Éloge de la différence*. Paris : Seuil (Points).

KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C., DE WECK G. (1987) : *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques.* Berne, Lang (Exploration. Recherches en sciences de l'éducation).

KLINKENBERG, J.-M. (1995) : À qui appartient la langue ? *La Revue nouvelle*, CII, 90-97.

KLINKENBERG, J.-M. (2001) : *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*. Paris, PUF.

08/De Pietro *SP* 7/07/04 11:53 Page 185

LAFONTAINE (D.), 1988, Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous ! *Enjeux* 15, 7-28.

LYONS (J.), 1970, *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique*. Paris, Larousse (traduit de l'anglais 1968).

MACAIRE (D.), 2002, Et pourquoi ne présenterait-on pas plusieurs langues à la fois ? De quelques questions concernant les langues à l'école primaire et de réponses possibles. *Französisch heute, 33,* 1, 88-105.

MAHIEU-MARNEFFE (M.), 1988, Temps et textes : constats et perspectives. *Enjeux* 15, 81-111.

MARTIN (D.), 1999, La terminologie grammaticale à l'école : facilitateur ou obstacle aux apprentissages ? L'exemple de la « suite de verbe ». *Tranel* 31, 13 – 35.

MATTHEY (M.), 1998, Éveil au langage et politique linguistique : l'exemple des rectifications orthographiques de 1990 en Suisse romande. In Billiez, J. [Éd.], *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène.* Grenoble, CDL-Lidilem, 335-340.

MOORE (D.), 1995, Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia 2*, 26-31.

MOORE (D.) [Éd.], 1995, L'éveil au langage. Revue *Notions en questions*. *Rencontres en didactiques des langues*, Paris, Didier, No 1.

NIDEGGER (C.) [Éd.], 2001, *Compétences deu jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel, IRDP.

PERREGAUX (C.), 1995, L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139.

PERREGAUX (C.), DE PIETRO (J.-F.), DE GOUMOËNS (C.), JEANNOT (D.) [Dir.], 2003, *EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, CIIP (2 volumes + documents et brochure d'accompagnement).

ROULET (E.), 1980, *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier/CREDIF.

UNESCO,1995, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris, Commission française pour l'UNESCO.

VYGOTSKI (L.), 1935/1985, *Le langage et la pensée*. Paris, Éditions sociales.

WALTER (H.), 1997, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris, Laffont, 1997, 344 p.

REVUE... DES REVUES
NOTES DE LECTURE

REVUES

Lire écrire à l'école, n° 19, Les formes brèves, IUFM et CRDP de l'académie de Grenoble

Enjeux, n° 54, L'écrit dans l'enseignement supérieur II, CEDOCEF, Namur

Enjeux, n° 55, Former des enseignants en lecture, CEDOCEF, Namur

Le français aujourd'hui, n° 140, Gestes et enjeux de la correction, AFEF

Le français aujourd'hui, n° 141, Enseigner la langue de l'école au lycée, AFEF

Le français aujourd'hui, n° 143, La langue des élèves, AFEF

Spirale, n° 31, Anthropologie de l'éducation et de la formation, ARRED, Lille

Études de linguistique appliquées, n° 128, Du culturel dans le lexique et dans les dictionnaires, Didier Érudition

Études de linguistique appliquées, n° 130, Approches du français langue maternelle, Didier Érudition

Études de linguistique appliquées, n° 131, Inconscient et langues étrangères, Didier Érudition

Pratiques, n° 115-116, L'écriture et son apprentissage, CRESEF

Pratiques, n° 117-118, Textes et valeurs, CRESEF

Recherches, n° 36, Difficultés de lecteurs, Revue de didactique et de pédagogie du français, Lille

Recherches, n° 37, Français et interdisciplinarité, Revue de didactique et de pédagogie du français, Lille

OUVRAGES REÇUS

BRIGAUDIOT Mireille et DANON-BOILEAU Laurent, 2002, *La naissance du langage dans les deux premières années*, PUF

HAAS Guislaine (dir.), 2002, *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, CRDP de Bourgogne

TOCHON François-Victor, 2003, *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*, PUF

AURIAC-PEYRONNET Emmanuèle (dir.), 2003, *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, De Boeck

MANESSE Danièle (coord.), 2003, *Le français en classes difficiles. Le collège entre langue et discours*, INRP

Journées d'études du GRILEF, 2002, Autour du texte référentiel, IUFM d'Amiens

10/Notes de lecture *SP*2 5/07/04 11:20 Page 188

NOTES DE LECTURE

■ Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié (Éd.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international. Bordeaux, avril 2003.* IUFM d'Aquitaine et université Victor Segalen Bordeaux 2. Cédérom : CIRFEM c/o Laboratoire DAEST Université Bordeaux 2, 3 ter, place de la Victoire, F-33076 BORDEAUX cedex.

Il ne saurait être question de rendre compte ici de manière exhaustive d'un colloque dont les actes, publiés dans un cédérom, réunissent 101 contributions. Je voudrais seulement donner aux lecteurs de notre revue une idée des enjeux et de la problématique du colloque, de la diversité et de la richesse des contributions, souhaitant ainsi qu'ils se plongent dans les actes d'une manifestation tout à fait importante pour les linguistes, les didacticiens, les formateurs de toutes disciplines.

Dans son introduction, Michel Brossard constate d'abord que le succès du colloque indique que « la problématique proposée correspondait aux préoccupations de beaucoup ». Puis ils insiste sur quelques uns des risques que l'entreprise encourt. En fait, tous se ramènent à celui de la confusion entre « construction des connaissances » et « langage ». « Si les connaissances se construisent dans un milieu langagier, elles ne se réduisent pas à du langagier. Les connaissances sont, en effet, des opérations de pensée à l'œuvre dans des formes sémiotiques » et le but de l'enseignant, c'est que l'élève réeffectue ces opérations de pensée. Par ailleurs, « aucune connaissance ne jaillira de l'entrechoc des opinions », dans la mesure où ces connaissances sont « historiquement constituées ». Enfin, en se cantonnant aux interactions langagières, « ne risque-t-on pas d'oublier le travail, par l'élève, de reprise et d'élaboration intérieure des connaissances en cours d'appropriation, c'est-à-dire ce qui, en relation avec les apprentissages, relève du développement ? »

Dans leur conférence inaugurale, Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié indiquent les enjeux et décrivent la problématique du colloque.

Il s'agit d'abord de dresser un « état des lieux : quels sont les différents usages faits du langage dans les situations d'apprentissage propres aux disciplines d'enseignement ? » Ils notent que la discipline « français » voit ses « territoires traditionnels » chahutés et que la participation des disciplines « récemment impliquées dans le débat (…) en dérangera probablement d'autres. »

Il s'agit aussi d'adopter un point de vue « pluridisciplinaire et comparatiste, fort éloigné des coûteuses illusions transdisciplinaires qui avaient affecté le pôle du français "bien commun" quelques années auparavant, écrasant les spécificités langagièes des disciplines sous des modèles formels désincarnés. »

« Il y a urgence à redéfinir (…) l'épistémologie des disciplines » de ce point de vue. « Une "discipline" n'est pas une "matière", mais un fonctionnement socio-historique caractérisé par un ou plusieurs genres de l'activité, sémiotisés

10/Notes de lecture *SP*2 5/07/04 11:20 Page 189

et socialisés par des genres discursifs, qui leur donnent leur substance (et qui) fonctionnent comme comme des “intercalaires sociaux” permettant au sujet de se mettre au diapason de la situation. »

« L’école, lieu social d’enseignement et d’apprentissage, (…) exige des élèves qu’ils s’inscrivent dans de nouveaux réseaux de sens, de nouvelles pratiques, étrangères aux pratiques quotidiennes. (…) Les élèves doivent adopter les manières de penser-parler-agir qui se révèlent efficaces dans les différentes disciplines et qui entretiennent des liens avec les pratiques sociales de référence. »

Dans cet espace de tension, le langage peut-il être un outil ? Seulement s’il est conçu comme un « artefact » au sens socio-constructiviste. « Le langage vu comme outil est donné à travers des usages qui réfèrent à des activités contextuellement situées. (…) Ces usages, au travers de l’activité disciplinaire, doivent être objectivés, mis à distance, travaillés par le croisement avec d’autres usages, comme les genres du travail de l’école. »

À partir de cette problématique, les ateliers du colloque ont été organisés selon quatre axes :

1. Pratiques langagières, savoirs disciplinaires, identité des disciplines
2. Pratiques langagières, contrat didactque, construction du sujet scolaire
3. Pratiques langagières pour apprendre et se construire dans différentes disciplines
4. Pratiques langagières, pratiques réflexives

Dans chacun des axes, des intervenants issus de nombreuses disciplines ont échangé et des symposiums ont proposé un « éclairage pluriel et plus systémique ». Nous emprunterons à quelques uns de ceux-ci.

Christian Orange (IUFM des Pays de la Loire) propose de considérer le débat scientifique comme « forme didactique » « pour penser les relations entre langages et apprentissages scientifiques ». Cela n’est possible que si l’on procède à des élucidations, à des choix épistémologiques.

S’appuyant sur les Sciences de la vie et de la terre, il montre que, selon une épistémologie du « concret », de « l’observation », de l’« expérience », « les élèves n’apprennent rien en sciences » dans un tel débat. Selon une épistémologie où l’« on prend au sérieux les conceptions des élèves », le débat vise à faire évoluer ces conceptions, mais « il ne s’y trouve pas d’enjeux spécifiques d’un savoir scientifique ».

Selon une troisième conception, le débat est « au cœur de la construction de savoirs scientifiques précis ». Selon cette épistémologie, « l’activité scientifique a pour finalité le développement d’explications raisonnées de phénomènes, (…) la construction de modèles explicatifs. » Il s’agit donc de problématiser, c’est à dire d’organiser un savoir et un discours en « un réseau de nécessités et de contraintes » mettant en tension « monde du vécu » et « monde des idées explicatives et des modèles ».

10/Notes de lecture *SP*2 5/07/04 11:20 Page 190

Une équipe pluri-disciplinaire INRP, dirigée par Jacques Colomb, a étudié « L'argumentation à travers les disciplines en classe de 5e ». Les chercheurs proposent des axes d'observation qui « visent à décomposer la question suivante : existe-t-il un objet scolaire qui serait l'argumentation ? ».

Le premier axe est formulé ainsi : « Le statut de l'argumentation : compétence expériencielle, compétence objectivée ou objet d'apprentissage ? » Il apparait que la compétence expériencielle des élèves (acquise souvent en partie hors de l'école) se manifeste dans toutes les classes, que « la compétence objectivée tend à se développer dans les différentes disciplines, et que le statut d'objet d'apprentissage est réservé explicitement au champ du français. » Le praticien pourrait se focaliser sur le repérage et sur les fonctions du métalangage.

Axe 2 : « Les mouvements argumentatifs : entre généralisation et particularisation ». On constate dans la plupart des cas que l'argumentation généralisante est plus valorisée que la description d'un objet singulier. Les chercheurs questionnent cette dissymétrie et suggèrent de valoriser la variété des mouvements argumentatifs.

L'axe 3 se centre sur « le tressage argumentatif : une argumentation co-construite ou un cheminement individuel ? ». « Les locuteurs sont conduits à réorganiser leur position initiale en intégrant des éléments fournis par les autres ou en les rejetant. Il y ainsi deux jeux argumentatifs qui se déroulent en même temps : celui du groupe qui avance vers une conclusion et celui de chaque individu qui renforce, fissure ou stabilise sa position initiale. »

L'axe 4 concerne « la construction par la langue d'un objet commun », par les procédés de désignation et de thématisation, par ceux de caractérisation, décomposition, inclusion dans une catégorie plus vaste. Les chercheurs insistent sur le fait que « la construction mentale d'un objet est faite d'un tissage de relations. »

En ce qui concerne « les places offertes et les places prise par le jeu argumentatif » (axe 5), les chercheurs distinguent des places sociales, des places régies par les codes de communication scolaires, des places enjeux d'apprentissage et des situations fictionnelles (jeux de rôle). On devrait s'intéresser aux glissments, recouvrements entre ces strates et aux conflits, coopérations, négociations à ce plan.

L'axe 6, enfin, est consacré au « statut du sujet argumentateur et (à) son engagement dans l'argumentation ». Ce statut dépend à la fois des rapports de l'élève avec l'école, le sujet traité, ses partenaires…, mais il dépend aussi de la fonctionnalité ou de la fictionnalité de la situation construite. L'enjeu argumentatif n'est pas toujours clairement perçu et il peut évoluer au cours des échanges. Il est intéressant de relever les indices de « la prise en charge énonciative des assertions, des questions, des jugements, etc. », mais aussi à « la référence à l'expérience sociale, affective, intellectuelle personnelle du sujet. »

10/Notes de lecture *SP*2 5/07/04 11:20 Page 191

L'introduction du symposium « Lectures croisées et construction de méta-savoirs en sciences et en littérature » est due à Jean-Louis Dufays (Université de Louvain). L'ambition était d'aller au-delà de « la manière dont chaque discipline organise ses objets dans des formes discursives particulières » et « d'analyser la place du langage au sein d'expériences interdisciplinaires ». Les intervenants ont choisi de se focaliser sur la « relation interdidactique particulière entre discours scientifiques et genres littéraires, en particulier le récit de fiction ».

Évoquant un certain nombre d'oppositions : discours de la science / discours de l'écriture, objectivité / subjectivité, énoncé / énonciation…, Jean-Louis Dufays note qu'« elles mériteraient un plus ample examen fondé davantage sur l'analyse de leurs exploitations et de leurs effets dans les classes. » L'approche interdidactique suscite aussi une réflexion sur les « communautés discursives » à l'origine des savoirs renvoyant aux disciplines. Il faudrait étudier, « surtout, comment l'élève se les représente (…) aux différentes étapes de sa scolarité et en fonction de son propre ancrage évolutif dans différentes communautés. »

Jean-Louis Dufays souligne que les textes du symposium ouvrent la réflexion sur « les enjeux et les conditions du décloisonnement entre les disciplines ». Il appelle de ses vœux que ce décloisonnement suscite chez les élèves « le goût et la capacité de problématiser les usages du langage et les images du monde ».

C'est, pour une part, dans ce sens que va Dominique Bucheton (IUFM de Montpellier) dans la conférence de cloture qu'elle a prononcée en tant que « grand témoin ». En effet, constatant que les « contextes épistémologiques » des disciplines et « les sources du savoir des élèves » sont éminemment diverses, elle souligne qu'il faut « les mettre au travail, les confronter, les réorganiser, créer à partir de là des dynamiques cognitives. » Elle plaide pour « une conception hétéronome du langage pour penser la complémentarité, la diversité, mais aussi les conflits d'usage des systèmes sémiotiques dans la classe. »

Le concept de « régime langagier » lui semble un de ceux qui permettraient de rendre compte des « jeux multiples » selon lesquels la « puissante machine langagière » tourne dans et entre les disciplines. Régime de régulation de l'action, régime de vérité en Histoire, régime du possible / impossible / nécessaire en Biologie, etc. Elle note d'ailleurs qu'« on devrait pouvoir inventorier un peu plus, dans la discipline Français notamment, la diversité de ces modes de dire » qui modifient « les genres, les modes énonciatifs, les modalisations, les univers discursifs… »

Dominique Bucheton énonce, pour finir, un certain nombre de « concepts émergeants », « au statut timide et relativement peu affirmé par leurs auteurs ». Parmi ceux-ci, certains me paraissent complémentaires du concept de « régime ». Par exemple : « tressage / tissage des discours », « glissement, circulation, fracture, péripétie », « bascule / déplacement ». En effet, si l'on s'accorde pour viser à ce que les élèves s'instituent comme sujets langagiers dans les disciplines et entre les disciplines, on peut avancer qu'il leur faut identifier et adopter les régimes langagiers pertinents dans telle discipline, dans telle situa-

10/Notes de lecture *SP*2 5/07/04 11:20 Page 192

tion de classe dans la discipline, mais aussi « jouer » entre les régimes, à l'intérieur de chacun d'eux et à l'intérieur des situations.

Il y a là, selon moi, une direction de travail majeure à la fois pour les chercheurs et pour les formateurs, dans les différentes disciplines, mais aussi au plan interdidactique. Plusieurs interventions au cours du colloque ont tracé des pistes, qu'il faudrait explorer méthodiquement.

Il me semble qu'une des conditions pour avancer dans cette direction est que la didactique du Français s'empare de cette problématique. Dans son propre « territoire » d'abord – il y a à faire. Ensuite, en croisant son regard avec celui des autres didactiques, au plan du langage dans tous les champs disciplinaires à l'école. La condition symétrique est que les didactiques des disciplines s'interrogent sur le rôle du langage dans la consctruction des connaissances disciplinaires. Le colloque de Bordeaux a manifesté qu'elles avaient commencé de le faire et déjà enregistré des avancées importantes à ce plan.

Gilbert Ducancel

REPÈRES 28/2003

SUMMARIES

Françoise Hoin and Gilbert Ducancel

THE « REFLEXIVE OBSERVATION OF LANGUAGE » AT SCHOOL

Francis Grossmann and Danièle Manesse

– Presentation

Francis Grossmann, université Grenoble III, LIDILEM
Danièle Manesse, université Paris V, LEAPLE et INRP

– Linguistic controversy : a fisrt step into morpholexical analysis

Ghislaine Haas, université de Dijon et Laurence Maurel, IUFM de Bourgone – équipe GREDO

This article aims to demonstrate that when a certain number of requirements are satisfied – a clearly identified problem to solve, the usefulness of finding a solution to this problem, a collective discussion set up in small groups, the teaching discreet backing up – the pupils, even the ones with learning difficulties, enjoy debating upon linguistic matters and they are, in their own way, able to deal with these matters by working out through interaction real procedures of linguistic analysis.

– « So, we can't imagine things, we've got to see things as they are ! » (Rémy).
Or How metalinguistic activities can help pupils to pass from inventing their way of writing to a formal analysis of language. The case of the subject – verb agreement for CE2 pupils (8 to 9 years old)

Christine Tallet, université Paris V – LEAPLE

This study aims to analyse the effects of metalinguistic activities on the acquisition of a difficult point in the language norm i.e. the subject – verb agreement for CE2 pupils (8 to 9 years old). The way they justify their spelling puts forward that their representations of the variations in number of verbs hinder the implementation of the necessary agreement. Then, the question is how to change their representations so that pupils can take over the norm.

Starting with a reflexion on the relevance or non-relevance of having the children use a specific re-reading aid worksheet, the article first reports the effects of this aid worksheet on the pupils' strategies ; then it aims to demonstrate, through various corpuses, what is at stake during metalinguistic activities and how the confrontation of acquirements among peer-pupils, the teacher's backing up and the cognitive conflicts all contribute to change the pupils' representations and have their part in the building up of the spelling skill.

11/Summaries *SP* 5/07/04 11:20 Page 194

– Spelling : a key to the reflexive observation of language ?
Danièle Cogis, IUFM de Paris, LEAPLE et Catherine Brissaud, IUFM de Grenoble, LIDILEM

This article aims to show how orthography can play an irreplacable role in the reflexive observation of language. Considering the gap between the institutional speech and the real capacities of pupils, we show the landmarks we now have at our disposal to understand how the notion of subject, which is regarded as one of the most basic notions in grammar, is built up. Then the subject – verb relationship us re-used to illustrate how a daily dictation exercise, or an orthographical didactic device inspired by spelling negociation groups, enables us to work in CM2 (10-11 years old) from the pupils conceptions, which are more or less conform to the norm and the confrontation between peers' formulation. After this presentation, new relationships between spelling and grammar are briefly suggested.

– How to favour the development of phonological skills for all the pupils in Grande Section (nursery school ; 5 year olds)
Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne – PAÉDI, Sylvie Cèbe, IUFM de Lyon – ADÉF et Jean-Louis Paour, université de Provence – PSYCLÉ

First we remind the ministerial instructions in the fied of phonology teaching in nursery schools ; then we present the devising process and pedagogical and didactic principles of a teaching aid *(Phono*) that we have worked out to help the teachers of grande section in their job. Finally, we report the first results of the study on the effects of the use of that teaching aid on the acquirements of pupils in Priority Area Schools.

– The question of the teaching of punctuation (and other textual organization markers) in teachers training courses
Véronique Paolacci et Claudine Garcia Debanc, IUFM Midi-Pyrénées – GRIDIFE et laboratoire Lordat, université Toulouse-Le Mirail

How to build up professional expertise in the teaching of punctuation and textual organization markers ?

Between the normative approach and the stylistic one, between activities of comprehension (reading) and activities of production (writing), trainers teachers find it difficult to define the objectives and teaching modalities of such linguistic markers as punctuation, connectives and graphic blank. How do trainee teachers see the teaching of these linguistic elements ? How can we take them to regard all the teaching aids available, especially the text books, with a critical eye ? How can we take them to look on their pupils' writings differently ?

We first aim to characterize these teaching objects on the linguistic and psycholinguistic level. These two perspectives are complementary and they enlighten teachers about what their pupils do when writing. Then we take up a more descriptive attitude since we present an analysis of some trainee teachers' work (i.e. their class devising worksheets) done during the second year of their professional training. These analyses enable us to characterize the actual teaching practises used by the trainee teachers. Once conclusions are drawn from these descriptions a specific course is set up for the trainees. Trainers of teachers need to give themselves the means by which they can respond to the fol-

lowing question : what do teachers need to know and be able to do in order to implement language activities about textual organization markers efficiently and how to initiate these competences with novice teachers ?

– Text writing and lexical learning : the example of the lexis to express emotions

Francis Grossmann et Françoise Boch, université Grenoble III – LIDILEM

This article aims to explore, from a didactic point of view, the possible links existing between lexical learning and text writing through the example of the lexis to express emotions. The different didactic units which are presented aim to favour the reflexive awereness of the lexical operations implemented along the writing process through the developpement of metatextual and metalexical skills. This approach, by the way of units, of the lexis acquisition, relies on the Meaning / Text Theory ; it is illustrated by an analysis of some texts written by pupils in CM2 (11 year olds) which also contributes to highlight the different problems usually raised when pupils are supposed to re-use some specific lexis in their own texts.

– Knowledge on the written language and backing up of written language activities in the 2nd cycle (5 to 7 years old)

Jacques Rilliard, IUFM de Bourgogne-Mâcon et INRP PROGCODE et Anne Delbrayelle, IUFM d'Amiens et INRP PROGCODE

The *Progcode* INRP research « Progessive mastery of the written system by pupils from Grande section to CE1 » (5 to 7 years old) aims to study the didactic means by which all the pupils can, with more and more competence, deal with activities of written comprehension and production and improve their knowledge of written language *without dissociating the two aspects*.

We first demonstrate that it is possible to link up the construction of knowledge on the written system with the progress of each child in the fields of written comprehension and production during the 2nd cycle (5 to 7 years old) by the way of progressive apprenticeship which relies on what has been acquired in the 1st cycle and continues by differentiating backing up activities in the 2nd cycle.

Then we set out a table of the pupils' acquirements which can guide teachers in their action. During the language activities, the pupils' remarks take the form of *scandals* which express their step by step discovery of the written system. The table shows how, by learning from their pupils' remarks and the difficulties encountered by them in their texts, teachers can help their pupils to understand the principles which underlay the functioning of the written system in order to be able to become good at reading and text – writing.

Finally, the article deals with the modalities permitting to combine the acquirements of one pupil and those of the whole class. To enable each child to reach the end of 2nd cycle attainments it is necessary to redefine the backing up devices making progress possible for any child. A didactic theorization attempt including the reference texts and analogical lists enables us to evoke a reconstruction of pupils' knowledge achievements when they are done after language activities.

11/Summaries *SP* 5/07/04 11:20 Page 196

– Language diversity, a base for reflexive activities

Jean-François de Pietro, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel / Délégation à la langue française de la Suisse romande

« Language awareness, it helps to open up the world of languages ... »

(Melissa, 10)

Language awareness processes which first appeared in Great Britain in the eighties are now developing in a lot of countries. These processes suggest a new way of considering the reflexive part in the language activities set up in the classroom (how languages work, the links between oral speech and written language, the history of languages and the relationships existing between them, etc...) by introducing into them all the languages listed as « present » in the classroom : the teaching language, the other languages taught (as school topics) and the language brought in by immigrants.

Being no longer regarded as an obstacle, *linguistic diversity* finds itself legitimized and it becomes a special subject in the classwork, the base for the building up by pupils of acquisitions on languages, of a wider culture, the development of their metalinguistic capacities of great use in their learning and the questionning of commonly observed stereotypes and prejudices about « foreign » languages.

After some remarks on the current situation in teaching, the author puts forward the possible contributions of such processes in the field of grammar by discussing mainly, as an example, questions related to the notion of gender and by presenting some activities which can be set up with pupils of different grades of compulsory school. As a conclusion, he emphasizes the contribution of such processes for a « wider » conception of grammar with an interlinguistic view – point and the construction of a multilanguage culture, while at the same time he points out the necessary complementarity of activities set up in that perspective and the ones which are more directly turned towards the mastery of oral and written expression.

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à

INRP - Service des publications - Abonnements - abonn@inrp.fr
BP 17 - 69195 SAINT-FONS CEDEX - Tél. 04 72 89 83 24 / 95 76

Nom

ou Établissement

Adresse

Localité Code postal

Date Signature ou cachet

Demande d'attestation de paiement ❑ oui ❑ non

Abonnement (2 numéros par an) tarifs valables jusqu'au 31 juillet 2004	
France (TVA 5,5 %)	**27 €**
Corse, DOM	**26,13 €**
Guyane, TOM	**25,59 €**
Étranger	**31 €**
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	**16 €**
Le double numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	**32 €**

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962 [instruction M9.1], article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques).
Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

BULLETIN DE VENTE AU NUMÉRO

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à
INRP - Service des publications - Vente à distance - pubvad@inrp.fr
BP 17 - 69195 SAINT-FONS CEDEX - Tél. 04 72 89 83 24 / 83 41

Nom
ou Établissement
Adresse

Localité Code postal

Date Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement ❑ oui ❑ non

Liste des numéros publiés en 3e de couverture.

Prix France jusqu'au 31 juillet 2004, TVA 5,5 %.

Numéro(s) commandé(s) :

	Nb de n°	Prix	Total
REPÈRES		**16 €**	

• Toute commande doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.