

VERS UNE CONSTRUCTION CONTINUE DE LA NOTION DE VARIATION LANGAGIÈRE DU CYCLE 1 AU CYCLE 3

Eveline CHARMEUX, IUFM de Toulouse.

Résumé : A propos de la notion de variation langagière, composante essentielle de la maîtrise de la langue, l'article esquisse les grandes lignes de la construction continue de cette notion, du cycle 1 à la fin du cycle 3 :

- des contenus d'enseignement/apprentissage de la langue, conçus comme une appropriation progressive de la variation, depuis la découverte des variétés discursives jusqu'à l'explicitation, à partir d'analyses fines des conditions externes et internes des communications, des fonctions de ces variétés ;
 - une organisation spiralaire, et non linéaire, de cette appropriation, qui, prenant appui sur les savoirs langagiers issus de l'expérience des enfants, construit, à travers des situations diversifiées de communication, des savoirs opératoires et des savoirs de type «méta-langagier».
-

Pendant longtemps on a pensé que «bien parler», c'était pouvoir et savoir utiliser le «bon usage», norme unique que l'école se devait d'imposer comme la marque incontestable et transparente d'une pensée fine et cultivée. Cette conception, héritée des grammaires philosophiques des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, avait pour corollaire une grammaire, conçue comme un apprentissage systématique et linéaire des composantes de ce bon usage, selon une progression rigoureuse, paliers après paliers, année après année, pour appliquer ensuite la connaissance reçue. L'autre corollaire était, bien entendu, une attitude répressive des «écarts» constaté avec cette norme : formes régionales, argotiques, grossières, toutes les formes de déviance langagière étant énergiquement rejetées, pour être remplacées par les formulations officiellement admises.

C'est pour tenter de clarifier ce problème, que le groupe INRP «Variation» a mené ses recherches, dans la continuité des premiers travaux INRP 1^{er} degré. Dès le «Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire» (1970), en effet, l'apport des théories fonctionnalistes, élaborées autour des notions de communication et de situation, avait permis d'affirmer que les normes régissant le fonctionnement de la langue ne sont pas seulement linguistiques, et qu'elles ont aussi d'autres origines et diverses : «Sans entrer dans un débat théorique, rappelons cependant... que la communication est toujours un acte complexe, dans lequel interfèrent sans cesse des composantes linguistiques, psychologiques, sociologiques» (p. 6). Prenant appui sur les concepts de la linguistique sociale du GRECSO de Rouen (J.B. Marcellesi, 1986), de la linguistique scolaire (Ch. Marcellesi, 1976) et de la linguistique fonctionnelle (en particulier F. François, 1980) et des travaux de C.Vargas en vue de sa thèse d'état (Vargas, 1987), le groupe, d'abord soucieux de prendre en compte des différences langagières entre enfants, a cherché à prendre

en compte les déterminations d'ordre situationnel, social, physiologique, psychologique, régional, qui provoquent ces différences ; après ce premier objectif d'explicitation, le groupe a pu cibler un objectif de didactisation de ces phénomènes, de leur place dans la maîtrise du français, par la définition de **la notion didactique de variation**, qui permet de faire comprendre les phénomènes de variétés langagières constatés empiriquement, où se reflètent et s'affrontent les diversités sociales, régionales, ethniques, les différences de générations, où s'expriment des tensions, des conflits, les désirs de paraître des groupes ou des individus, par rapport à la variation.

1. OÙ SONT LES PROBLÈMES ? ET QU'APPORTENT LES CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE « VARIATION » À LA PROBLÉMATIQUE DES CYCLES ?

Un exemple, parmi d'autres, de ce qui peut se passer en classe, est révélateur des difficultés effectives des élèves.

Un CM1 de Toulouse¹ se voit proposer un « contrôle » de mathématiques, à l'aide du problème suivant :

Pour se rendre à son travail, monsieur Martin prend le train chaque jour. La SNCF lui propose trois types d'abonnement :

- * un abonnement hebdomadaire qui coûte 68 f. par semaine ;
- * un abonnement mensuel qui coûte 194 f. par mois ;
- * un abonnement annuel qui coûte 1 847 f. par an ;

Monsieur Martin travaille en moyenne 46 semaines dans l'année, soit 11 mois par an.

Quelle est, pour lui, la formule la plus avantageuse ?

Après tout le travail effectué en mathématiques, et un trimestre d'étude des énoncés de problème en tant que types d'écrit (situation scolaire, langage spécifique, travail de construction des significations par repérage des informations pertinentes aux questions posées, et mise en relation des données utilisables), la maîtresse pensait que sa classe était capable de traiter mathématiquement ce problème. Or, au bout de dix minutes la moitié des enfants n'avait pas démarré, et certains, découragés, s'apprêtaient à rendre copie blanche. Devant un tel fiasco, la maîtresse décide d'annuler le travail en tant que « contrôle », et propose une séance de régulation et d'analyse de ce qui s'est passé.

M : *Qu'est-ce qui vous a gênés ?*

E1 : *On peut pas répondre : il manque un mois.*

E2 : *Dans l'année, il y a 52 semaines, pas 46.*

E3 : *S'il prend l'abonnement annuel, il sera volé puisqu'il ne travaille que 11 mois.*

E4 : *Je ne comprends pas : « la formule la plus avantageuse » ; normalement, c'est tout le temps pareil !*

La maîtresse s'attendait, à la rigueur, à quelques difficultés de vocabulaire, qui, apparemment, ne se sont pas produites, mais elle n'avait pas prévu que la **situation**

d'abonnement, en tant que **situation sociale**, pouvait être ignorée des élèves. Or, c'était le cas pour une bonne majorité d'entre eux ; de ce fait, ceux-ci, incapables d'utiliser des savoirs acquis en ce domaine, n'avaient eu comme référents que les modèles mathématiques sur la proportionnalité mis en place depuis le CE, c'est-à-dire :

- plus on achète, plus on paie ;
- plus on voyage, plus on paie ;

donc, on doit payer toujours pareil, quelque soit le type d'abonnement choisi... Si bien que le problème restait sans solution... ou terminé d'avance !

Ce qui est venu confirmer l'hypothèse d'explication selon laquelle la responsabilité de l'échec incombe à l'ignorance de la **situation** (et non à des ignorances mathématiques), c'est que les enfants ayant vécu chez eux cette situation ont résolu le problème sans difficulté, et ont même pu expliquer aux autres pourquoi, malgré son prix élevé, c'est l'abonnement annuel qui revient le moins cher. Néanmoins, certains enfants n'ont pas réussi à l'admettre, tant ce résultat leur paraissait étrange par rapport à leurs propres savoirs. On observe ici un phénomène de **rupture épistémologique** où les savoirs antérieurs, trop différents de la situation-problème proposée, vont jusqu'à faire obstacle non seulement à la recherche et à la compréhension de solutions nouvelles, mais même à la simple lecture : les remarques des enfants montrent bien que l'absence, dans leur vécu personnel, de situations de ce type, suffit à faire écran au travail d'interprétation des unités linguistiques du texte, unités, dont ils connaissent pourtant le sens. Où l'on trouve confirmation de ce que les difficultés langagières ne peuvent se résoudre par «des séances de langage» scolaires, ou des leçons de grammaire (dont la fonction est tout autre), mais bien par un vécu de situations sociales effectives, **analysées** en relation avec les situations. Le problème n'étant pas de connaître le sens des mots, comme une donnée première toujours utilisable (ce qu'il n'est pas), mais d'avoir pu, et ce depuis longtemps, mettre en relation le sens des mots avec les données pragmatiques (qui parle, à qui, où, quand et pour obtenir quel résultat) afin de rendre fonctionnels les choix langagiers. C'est ainsi que peut se construire la signification des discours produits, sans se limiter au sens des mots qui constituent les textes. La maîtrise du fonctionnement des écrits, en lecture ou en production, semble aujourd'hui passer par ce type de savoirs opératoires, et donc par la maîtrise des situations de communication.

Mais cela pose trois problèmes :

- * celui de la nécessité d'un vécu des situations **très antérieur** aux analyses qu'on veut en faire. Il ne suffit pas, semble-t-il, de faire vivre des situations au moment où on veut faire travailler les enfants ; un ancrage profond dans les savoirs d'expérience paraît indispensable à la prise de conscience et à la construction de savoirs. D'où la nécessité d'une conception à **long terme** du travail à l'école, n'envisageant plus l'activité dans ses résultats immédiats : le travail mené dans les classes maternelles, et dont rendent compte plusieurs numéros de la revue *Repères* ² ;
- * celui de la diversité de ces situations, diversité, importante depuis toujours, mais plus encore aujourd'hui, grâce au développement des techniques de communication : répondeur téléphonique, correspondance par cassettes enregistrées, minitel et télématique, pour ne citer que quelques exemples, diversité qui entraîne une diversification extrême des utilisations de la

langue. Cette diversification constitue un obstacle au confort langagier dont les enfants, comme de nombreux adultes du reste, ont besoin ;

- * celui de la fonctionnalité de cette diversification : comme nous l'avons évoqué plus haut, les travaux du groupe Variation³ ont montré que la diversité des choix langagiers ne dépend pas seulement des conditions externes des communications (conditions géographiques, historiques, sociales), mais essentiellement des conditions internes, c'est-à-dire des enjeux de la situation, qui confèrent une fonction à ces différences : faire varier de façon fonctionnelle les choix langagiers, c'est transformer la variété en variation. L'un des acquis majeurs de cette recherche est que la maîtrise du langage passe par la construction de cette notion de variation, et par la maîtrise des savoirs opératoires qui y sont attachés. Or, la construction de tels savoirs ne peut se faire que progressivement, sur plusieurs années, au sein d'un travail d'équipe, constamment réajusté en fonction des situations vécues par les enfants.

Une telle conclusion apporte, on le voit, une réponse cohérente aux problèmes posés par le travail en cycles. On peut, en prenant appui sur ces travaux, définir les contenus de cette nouvelle forme de travail, et clarifier les axes d'une organisation pluri-annuelle de ces contenus : depuis le vécu de situations diverses de communication et la prise de conscience de leurs caractéristiques et de leur influence sur les choix langagiers, jusqu'à la construction de savoirs sur les divers aspects de la variation langagière, sur les facteurs de variation et les règles de son fonctionnement.

2. VIVRE DES SITUATIONS DE COMMUNICATION DIVERSES ET LES DÉCRIRE POUR EN DÉCOUVRIR LES IMPLICATIONS LANGAGIÈRES : DE LA VARIÉTÉ À LA VARIATION

Dès la Petite Section d'École Maternelle, il est possible de vivre des situations diverses de communication, dont les enfants peuvent déjà repérer certaines caractéristiques : ainsi, une école maternelle⁴ dont les projets communs nécessitaient des entretiens de classe à classe, a-t-elle eu l'idée d'installer un téléphone-jouet entre les classes. Très vite, les enfants se sont heurtés à des difficultés : par exemple, l'habitude qu'ils avaient de répondre «oui» avec la tête s'est révélée parfaitement inefficace ; l'interlocuteur ne comprenait rien et s'impatientait. Lorsqu'il a été question de parler des dessins produits, il était impossible de les montrer, il a fallu les décrire, et ce n'était pas facile. L'analyse qui a suivi a permis aux enfants de découvrir les contraintes propres à cette situation de conversation pas comme les autres : dire qui on est, affirmer son accord ou son désaccord de façon explicite, etc. La conclusion à laquelle ces enfants sont arrivés est qu'il faut, au téléphone, dire autrement ce que l'on a à dire. C'est la prise de conscience de cet «autrement» qui est ici capitale.

Autre exemple, la visite de deux rédactrices d'un magazine pour enfants, auquel l'école est abonnée⁵, venues répondre aux questions que les «grands» (ceux de la GS) leur ont posées, sur le magazine, et les mystères de sa fabrication. La préparation du questionnaire a été l'occasion de nombreuses découvertes : Comment poser les questions ? Comment choisir parmi les formulations proposées par les uns et les autres ? Et puis, les journalistes ne parlent pas tout-à-fait comme la maîtresse ou les parents... Tout ceci constitue autant d'entrées dans la variation du

langage. A cette découverte de la diversité des contraintes, liées aux modifications des situations, s'ajoute celle des diverses fonctions du langage, notamment de l'écrit : préparer le goûter, chaque matin, avec la maîtresse (préparation suivie des achats correspondants au magasin à côté de l'école), cela exige qu'on n'oublie pas ce qui a été décidé : il faut donc l'écrire, («*maman, elle fait comme ça !*») : découverte et utilisation d'une autre fonction encore de l'écrit, la fonction «*mémoire*». Lorsqu'après avoir lu plusieurs contes, les enfants érigent en règles d'écriture ce qu'ils ont trouvé de commun à ces contes, c'est une autre fonction qui est alors mise en jeu, celle de mise en forme de la pensée : «*pour bien savoir, il faut écrire !*». C'est par la familiarisation avec l'univers de l'écrit, que s'ouvrent les apprentissages premiers de la lecture/écriture : ses fonctions, ses ressources, communication, mémoire, jeu et plaisir aussi, lorsque la maîtresse lit à haute voix, sur un livre, des histoires avec des mots étranges qui font rêver.

On comprend, au passage, que ce premier cycle n'est point un cycle «**pré-scolaire**» mais bel et bien un cycle d'**apprentissages premiers**, qui pose les premières pierres des savoirs futurs.

Au cycle 2, ces savoirs «*futurs*» commencent à se construire, à travers des situations qui provoquent des étonnements et des prises de conscience. Par exemple, pour organiser le spectacle prévu à Noël, les trois classes du cycle 2 d'une école⁶, ont dû se rencontrer et rendre compte de l'état d'avancement du projet. Problème : Qui va parler dans la rencontre ? Toute la classe ? C'est impossible : on ne peut pas parler tous en même temps ! Un seul enfant va parler, mais il parlera au nom de «*toute la classe*» ; on découvre ainsi que ce n'est pas forcément une personne en chair et en os qui parle dans un message, mais parfois un «*être*» social, «*collectif*». On voit naître ici, de façon très modeste encore, mais indispensable à une compréhension fine plus tard, les notions différentes d'«*auteur*» et de «*narrateur*».

A propos d'un spectacle de théâtre, les enfants ont eu à rédiger deux messages différents : l'un pour les parents, l'autre, pour l'Inspecteur qui avait donné l'autorisation de s'y rendre, à condition qu'on lui rende compte de ce qui avait été vu ; même s'ils avaient le même «*sujet*», les deux messages ne pouvaient se ressembler ; ni les mêmes mots, ni surtout les mêmes phrases n'ont été utilisés. De nouveaux paramètres à acquérir apparaissent ici : le rôle des **destinataires** et celui des **fonctions** du message qui entraînent des **choix langagiers** différents.

Au cycle 3, cycle d'**approfondissements**, ces constats, parcellaires et occasionnels, vont pouvoir s'étendre et être affinés par une explicitation précise avant d'être érigés en règles par les enfants eux-mêmes.

Après un travail sur la notion de support d'écrits, et les indices qui permettent de les reconnaître, les enfants d'un CM2⁷, réunis en groupes de trois, ont à retrouver les supports d'où sont tirées plusieurs photocopies d'écrits différents (un extrait d'un document du Comité Français pour la Santé relatif à l'eau, une planche de BD, une page de manuel de maths, un poème, une fiche d'information sur le karaté extraite de «*Santé Magazine*», et un article tiré de la même revue sur la rage). Il s'agit pour eux de formuler des hypothèses sur la fonction de chacun des écrits. La consigne donnée par la maîtresse était exactement : «*chercher de quels supports ces photocopies ont été tirées et à quoi les écrits peuvent servir*». Précisons que l'emploi de photocopies ici est tout à fait délibéré : si l'on veut arriver aux caractéristiques textuelles et linguistiques, il faut que progressivement, les enfants prennent de la distance avec les indices premiers, que sont les caractéristiques formelles, couleurs,

format, épaisseur, etc. et qu'ils deviennent capables de reconnaître des écrits porteurs d'indices un peu plus abstraits. On pourrait, d'autre part, penser que la variable sémantique est ici un peu inutile, et que la différence de type d'écrits apparaîtrait mieux sur des écrits de même thème ; en fait, pour un premier contact, il nous semble indispensable de laisser cette variable, ne serait-ce que pour la faire apparaître aux yeux des enfants : elle est, en effet, utilisée toujours par un groupe ou deux, comme critère de classement et sa présence dans les propositions des enfants est le meilleur moyen de faire expliciter sa spécificité.

La grille suivante était proposée aux groupes :

	photocopie 1	photocopie 2	photocopie 3	photocopie 4	photocopie 5	photocopie 6
les points communs aux photocopies avant de lire ce qui est écrit						
les points communs aux photocopies quand on a lu ce qui est écrit						
le support d'où elles sont tirées						
à quoi servent les écrits photocopiés						

La première case de la grille a comme objectif de provoquer une exploration des éléments périphériques du texte, ce que les enfants appellent « la silhouette » du texte, avant la lecture fine des documents ; une telle conduite est apparue comme nécessaire non seulement à un travail de grammaire des textes, mais d'abord à une lecture efficace. On a pu observer que l'habitude de lire linéairement, en essayant de comprendre au fur et à mesure, est responsable de bien des incompréhensions et échec, notamment aux examens : d'abord parce qu'elle prive des indices périphériques, mise en page, taille et types de caractères graphiques, présence de schémas ou de photos, grâce auxquels des hypothèses préalables peuvent être formulées, qui permettront d'orienter le choix d'indices pertinents par la suite ; ensuite, parce qu'elle interdit l'anticipation et la « retro-lecture », composantes essentielles de la lecture efficace : non point revenir en arrière (indicateur de lecture inefficace), mais capacité à garder en mémoire disponible les incompréhensions et points d'interrogation, jusqu'à ce que des informations nouvelles permettent de les éclairer. On est ainsi amenés à considérer que la lecture linéaire a surtout comme rôle d'être un moyen de vérification et d'approfondissement des premières hypothèses.

La mise en commun du travail des groupes a fait apparaître un point de divergence intéressant et qui confirme bien l'importance de la situation dans la compréhension et l'analyse. Un des groupes avait donné comme fonction au texte sur le karaté (fiche d'information) : « il sert à nous faire faire du karaté » ; vives protestations des autres groupes : « moi, dit une élève, si je voulais te faire faire du karaté, je ne le dirais pas comme ça ; je dirais « venez faire du sport » et je donnerais les prix et les horaires. » un autre élève de renchérir : « le texte qui est là, il sert seulement à nous informer sur ce sport, pas à nous en faire faire... » La notion de texte informatif par opposition au texte injonctif apparaît bien ici en voie de construction.

Il est intéressant de souligner que certains groupes avaient donné comme fonction aux écrits proposés : «ça sert à nous faire progresser en lecture», ou encore : «c'est pour nous faire lire». Où l'on prend conscience de la nécessité de clarifier constamment le contrat didactique, afin qu'il ne vienne pas faire écran au travail proprement dit. La distinction entre les contenus du travail et des savoirs à construire, et le projet de construire ces savoirs, n'est jamais évident pour tous les élèves, et quel que soit le niveau de la classe, il est toujours bon de le clarifier. Cette réaction a du reste convaincu la maîtresse d'organiser une séance de régulation sur les raisons de travailler ainsi. Même si les premières réponses spontanées ont été assez conformes aux représentations sclérosées de l'école : «c'est pour qu'on sache mieux lire», «c'est pour qu'on puisse avoir un bon métier plus tard» (?!), une élève a tout de même dit : «c'est pour qu'on comprenne mieux les différences entre un texte de problème et un poème ; et c'est pour qu'on sache mieux comment faire quand on écrit».

Parallèlement, ces règles repérées et formulées par les enfants sont à la fois affinées et réinvesties dans les situations de productions de textes liées aux projets de la classe : un autre CM2⁸, vient d'organiser une exposition, destinée aux parents, sur le travail en informatique réalisé dans l'année. La classe aimerait bien que le Maire de Toulouse vienne la visiter. Pour rédiger la lettre d'invitation, les enfants qui ont proposé de «réfléchir ensemble sur tout ce qu'il ne faut pas oublier», se heurtent à une grosse difficulté :

E1 : *Il faut bien tout dire, parce que sans ça, il ne saura pas qui l'invite...*

E2 : *Oui, mais il faut aussi que la lettre ne soit pas trop longue : quand on est le Maire, on a beaucoup de travail et pas beaucoup de temps ; si la lettre est trop longue, il ne la lira peut-être pas jusqu'au bout.*

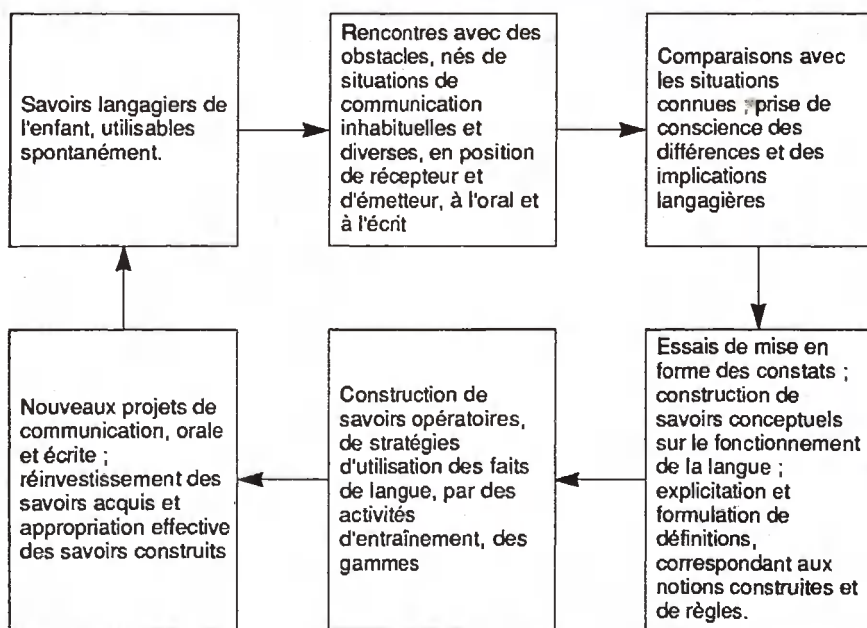
E3 : *Il faut dire beaucoup de choses en pas beaucoup de mots...c'est ça qu' est difficile !*

Ce dernier point, qui évoque la condensation nécessaire d'informations, a posé aux enfants de gros problèmes linguistiques ; ils voulaient dire à la fois : «La classe a organisé une exposition» ; «la classe a travaillé avec des ordinateurs» et «la classe serait heureuse que vous veniez visiter cette exposition». Comment dire tout cela sans répétitions et sans que la lettre soit trop longue ? Les groupes ont cherché des solutions diverses : «La classe, a travaillé avec des ordinateurs ; elle a organisé une exposition ; elle serait heureuse que vous veniez la visiter» ; mais celle qui a retenu les suffrages est : «La classe du CM2 de l'école...serait heureuse que vous puissiez venir visiter l'exposition qu'elle a organisée sur le travail mené cette année avec les ordinateurs.» Le groupe qui a fait cette proposition, - à vrai dire, avec l'aide de la maîtresse ! - était extrêmement fier de sa trouvaille : «On a fait une seule phrase avec tout ça !». Un enfant a même ajouté : « C'est drôle : pour que ça soit plus court, il faut faire des phrases plus longues !» Et de conclure : «La grammaire, ça sert à trouver les solutions commodes quand on écrit !»

Deux constats peuvent se dégager des exemples présentés ici. D'une part, que situations de lecture et situations d'écriture entretiennent entre elles une évidente complémentarité : plus les enfants lisent, plus ils s'approprient de stratégies d'écriture, et plus ils produisent, plus ils maîtrisent les stratégies de lecture d'écrits ; mais surtout, que la diversité analysée des écrits lus et produits conduit à mieux comprendre les raisons de la variété langagière constatée, à repérer sa fonction, à s'approprier les règles de son utilisation ; bref à transformer la variété en variation.

3. UNE ORGANISATION SPIRALAIRE DES APPRENTISSAGES

L'importance des situations vécues et analysées, dans l'appropriation des faits de langage, invite à remettre en question les habitudes de progression linéaire des contenus : les remarques précédentes ne sauraient être interprétées, comme une démarche progressive qui partirait des situations vécues au cycle 1, pour arriver à des analyses au cycle 2 et à l'élaboration de règles au cycle 3 !! Les apports ici des théories constructivistes de l'apprentissage⁹, prolongeant les travaux de Piaget, permettent de formuler des propositions différentes sur la notion de progression pédagogique. Si l'on rapproche ces théories des travaux menés sur les conditions de fixation des savoirs appris, notamment en matière de langue étrangère¹⁰, on est amené à définir une forme de progression en « spirale », partant de situations globales, complexes, où les savoirs d'expérience des enfants sont mis en œuvre, pour déboucher sur des analyses progressivement approfondies qui seront réinvesties dans de nouvelles situations globales, elles-mêmes analysées et ainsi de suite. C'est pourquoi, nous proposons de faire vivre l'ensemble de la démarche à chaque fois, mais de façon de plus en plus approfondie et explicite, au fur et à mesure que les savoirs d'expérience s'enrichissent et que le pouvoir d'analyse et de compréhension des phénomènes se renforce ; la progression s'effectue alors de façon spiralaire, selon un schéma que l'on peut représenter ainsi :



Cette spirale peut ainsi fonctionner depuis la Petite Section d'Ecole Maternelle jusqu'à la fin du cycle 3, avec une progression, non des contenus, mais du **degré d'explicitation de ces contenus**, autour des trois questions¹¹ qui semblent constituer la maîtrise de la variation langagière :

- * repérer ce qui peut varier ;
- * repérer ce qui fait varier ;
- * construire les règles de variation :

3.1. Repérer ce qui peut varier

Dans l'exemple du téléphone évoqué plus haut, les enfants de la petite et de la moyenne section d'école maternelle ont perçu des différences dans les formulations langagières (*dire autrement...*), mais aussi dans la manière de prononcer : au téléphone, il faut bien articuler, sinon le destinataire ne comprend pas bien. S'est amorcée ainsi une sorte d'inventaire des points de variation : les différences de données pragmatiques entraînent des modifications dans le péritexte (prononciation, présentation, etc.) mais aussi dans le texte lui-même : des contenus sémantiques, non nécessaires en situation directe doivent être explicités au téléphone, et les unités linguistiques à utiliser ne sont plus tout à fait les mêmes ; les mots sont souvent différents, la tournure des phrases aussi.

Sans doute ceci n'a pas été explicité de cette manière par les enfants, mais l'analyse était « dans la tête de la maîtresse », et ce qui a été dit, si modeste que cela fût, a rendu possible des analyses plus fines venant après.

Par exemple, le travail de repérage des objets à lire, des situations auxquelles ils correspondent, et des différences qui permettent de les distinguer, constitue une deuxième boucle de la spirale : Nicole Patin est « Z.I.L. », et chargée de remplacement dans cette classe de grande section de maternelle depuis 10 jours ; 26 enfants de cinq ans.

Au moment de son arrivée, Nicole a trouvé la bibliothèque de classe un peu délaissée et fort en désordre. Son premier projet a donc été d'inviter les enfants à ranger tous les livres et documents divers qu'elle contenait. Pour ce faire, elle leur a demandé d'abord de chercher à les classer par familles. Leur premier classement a été : deux familles, *les livres et les « autres trucs »*.

M : *c'est quoi, les autres trucs ?*

E1 : *c'est comme des catalogues...*

E2 : *non, des catalogues !*

E3 : *ça s'appelle des magazines, ma maman, elle en a, même qu'on sait pas où les mettre...*

M : *des magazines et des catalogues, c'est pareil ?*

E3 : *les catalogues, c'est plus gros...*

M : *toujours ?*

E3 : *oui, et des fois c'est plus gros encore (geste pour traduire l'épaisseur)*

M : *et les livres, alors, c'est comment ?*

E4 : *c'est comme ça (geste) et c'est plus dur...*

E3 : *ils ont du carton dans la couverture.*

E5 : *et pis, c'est pour les grands...*

E3 : *pas vrai, y en a pour les enfants...*

E2 : *bien sûr : y sont dans notre classe, alors, c'est pour nous aussi...*

On retrouve ici, dans ce premier tri si sommaire soit-il, la conscience de lieux de variation importants : les caractéristiques matérielles des objets, en relation avec leurs destinataires.

Afin d'aller plus loin dans l'analyse des «autres trucs», la maîtresse a proposé alors un travail en petits groupes de trois élèves ; il s'agissait de classer des magazines. Le critère retenu par la majorité des groupes a été les destinataires : les magazines pour les parents et ceux pour les enfants :

M (tenant «Sciences et Avenir») : *pourquoi, l'avez-vous mis dans le paquet des grands ?*

E1 : *parce que ça parle des bateaux, et des avions ; ça explique des choses. (apparaît ici l'intuition, non seulement des destinataires, mais déjà de la fonction de l'écrit...)*

M (tenant «Auto-moto») : *et pour celui-là ?*

E : *ça, c'est parce que ça parle des autos et des motos ; on en parle à la télé ; et pis, c'est les parents qui lisent ça...*

M (tenant «La Pêche-Mouche») et celui-là ?

E1 : *c'est pour parler des poissons et de la pêche ;*

E3 : *et pis, c'est écrit tout petit ; nous on peut pas lire ça, c'est pour les parents...*

E2 : *quand c'est pour les parents, c'est toujours écrit tout petit. (déjà, ici, formulation d'une règle... qui va, du reste, être ébranlée par un autre enfant...)*

E2 : *y a beaucoup à lire, c'est difficile...*

E4 : *tiens, là, c'est écrit gros pourtant...*

E1 : *c'est pour quand il pêche : il prend le livre et il voit bien parce qu'il prend le livre avec une main et la canne avec l'autre, alors, c'est pas facile, c'est pour ça que c'est gros...*

Où l'on voit que les enfants sont tout à fait capables de trouver des explications cohérentes... selon une logique, qui, pour n'être pas la nôtre, n'en est pas moins solide !

Dans une autre classe, de CP cette fois¹², la maîtresse avait demandé aux enfants de classer une série de photocopies d'écrits, où étaient regroupés des poèmes, une courte nouvelle, des pages de publicité extraites de magazines, et des recettes de cuisine illustrées, sauf une, qui proposait cinq recettes de cèpes. Son objectif était de faire expliciter les indices repérés pour effectuer ce classement, ainsi que les critères utilisés, en utilisant exprès des photocopies, afin de les conduire à une analyse plus fine. Or, l'un des groupes avait mis dans la même famille les poèmes et la recette non illustrée.

M : *expliquez-moi votre classement.*

E1 : *tout ça, c'est des poèmes.*

M : *à quoi le voyez-vous ?*

E2 : *il y a des fleurs au coin (les enfants ont reconnu la mise en page de Florilège)*

E3 : *c'est pas écrit sur toute la ligne.*

M (tenant la recette des cèpes) et cette photocopie-là ?

E1 : *ben... c'est pareil...*

E2 : *moi, je vois le mot «cèpes».*

E1 : *oui, c'est une comptine de cèpes...*

M : *ah bon ! pourquoi penses-tu que c'est une comptine ?*

E1 : *ben, le mot il est répété plusieurs fois, c'est toujours comme ça dans les comptines...*

Un exemple, ici, de réinvestissement des savoirs d'expérience ; où l'on voit que la faculté de dégager des règles est bien là, et très tôt, chez les enfants, pour peu qu'on les mette dans des situations où ces savoirs peuvent jouer un rôle.

En fin de cycle 3, dans la classe de Martine Gilles, le travail sur les photocopies avait abouti à une seconde grille d'analyse beaucoup plus fine de ce qui varie d'un texte à l'autre, élaborée, bien entendu, par les enfants :

relevez :	photocopie 1	photocopie 2	photocopie 3	photocopie 4	photocopie 5	photocopie 6
les types de phrases						
les temps des verbes						
les pronoms personnels						
les déterminants						
les connecteurs ; "mais", "ensuite", etc						

Précisons que le terme de «connecteurs» n'est pas venu spontanément : il avait d'abord été question des «petits mots», séquelle des premières formulations d'enfants, toujours préférées par eux. Ce fut, du reste, pour la maîtresse, une prise de conscience de la nécessité de mettre en place un travail sur les vocabulaires scientifiques, notamment grammaticaux, qui constitue une des pistes actuelles de recherche-innovation du groupe toulousain.

La mise en commun a fait apparaître que des caractéristiques linguistiques de textes narratifs, informatifs et explicatifs avaient été repérées par une majorité des groupes ; par exemple : «*dans les textes informatifs, il n'y a jamais de je, ou tu ; toujours il ou elle* » ; «*dans les textes explicatifs et informatifs, c'est le présent qu'on trouve le plus, alors que dans les histoires, c'est souvent le passé simple avec l'imparfait*» etc.

3.2. Repérer ce qui fait varier (les variations : pourquoi ?)

La séquence d'écriture de la lettre au maire de Toulouse a bien fait apparaître le rôle de l'analyse situationnelle dans les choix langagiers. La recherche de moyens de condensation informative a été motivée, les enfants l'ont dit eux-mêmes, par le souci de dire beaucoup de choses en peu de mots, afin que la lettre soit à la fois très détaillée et aussi courte que possible, parce que «*un maire, ça a pas beaucoup de temps et ça n'aime pas les lettres trop longues*». Le lien entre les choix linguistiques et les données pragmatiques était tout à fait clair pour ces enfants, qui ne visaient pas à faire une «belle» lettre, comme on le disait jadis, mais à faire une lettre efficace par rapport au projet la motivant. Cette notion de l'écriture au service de projets d'action peut être comprise, au moins partiellement très tôt.

Ainsi, une affiche qui, à Toulouse, comme partout, annonçait à grand renfort de gâteau d'anniversaire que «Carrefour a dix ans», et qui s'étalait sur un mur proche de l'école, a été proposée à la lecture d'enfants de Grande Section et de CP.

Question : *De quel type d'écrit s'agit-il ?*

Réponse : *C'est une affiche.*

Q : *A quoi, le voyez-vous ?*

R : *Parce que c'est grand ; parce que c'est collé sur le mur là-bas...*

Q : *Que voyez-vous sur cette affiche ?*

R : *Il y a un gâteau ; c'est un gâteau d'anniversaire ; il y a des bougies ; oui, il y en a dix ; ça parle de Carrefour ; je vois écrit «dix ans» ; etc.*

La mise en relation des indices de l'image et des éléments linguistiques repérés a permis de construire le contenu informationnel du texte : «Carrefour a dix ans», «c'est son anniversaire».

Q : *Est-ce qu'on peut savoir qui dit cela ?*

R : *C'est sûrement Carrefour, pour qu'on sache que c'est son anniversaire !*

Q : *Pourquoi veut-il qu'on sache que c'est son anniversaire ?*

R : *Bon ! Pour qu'on lui offre un cadeau !*

Le premier moment d'hilarité, provoqué par cette réponse ingénue, passé, force a été à la maîtresse de reconnaître que cette proposition n'était pas si loin de la réalité... Encore, fallait-il préciser l'affaire :

Q : *Vous croyez qu'il y a des gens qui vont offrir un cadeau d'anniversaire à Carrefour ?*

R : *Rires*

Q : *Alors, pourquoi, Carrefour a-t-il fait cette affiche ?*

R : *C'est pour qu'on ait envie de venir acheter quelque chose ; c'est pour nous faire aller à Carrefour ;*

Finalement, l'essentiel du message a été fort bien perçu par les enfants : bien cachée sous une apparence d'information anodine, la fonction de cette affiche est en réalité de nous faire agir, de nous attirer dans le magasin, sans que nous en ayons vraiment conscience ; débusquer ce projet sous les mots, c'est remonter des marques linguistiques jusqu'au données pragmatiques, c'est-à-dire, jusqu'au projet d'écriture. On voit ici à quel point écriture et lecture sont intimement liés dans l'apprentissage : plus l'enfant produit de textes, en situations effectives, plus il devient capable d'approfondir les significations de ce qu'il lit, notamment en découvrant l'importance essentielle du «non-dit», dans tout message produit ; et plus il lit, plus il peut repérer et s'approprier des stratégies diverses d'écriture.

Il s'agit ici de facteurs de variation dits «internes» à la situation de communication : ce sont les enjeux de la communication dont l'influence apparaît ici aux enfants grâce à l'interaction lecture/écriture, et surtout grâce à toutes les situations de communication, à la fois semblables et différentes, vécues à travers les projets de vie de la classe et analysées, comparées, afin de dégager des invariants, dont on a ici quelques exemples.

Des situations différentes ont permis, par comparaison toujours, de faire apparaître d'autres facteurs de variation, que l'on peut qualifier «d'externes», puisque repérables objectivement (contrairement aux enjeux).

* **La variation régionale :** classe de G. Gros¹³, Ecole de la Planette à Nîmes, CM1 & 2.

Cette classe, qui correspond avec des enfants de Loire-Atlantique, a décidé de leur envoyer un conte occitan sur lequel ils ont travaillé et qu'ils ont fort apprécié. La nécessité de traduire ce conte est apparue d'emblée : il est évident que les correspondants ne comprendraient pas la version originale. Cette activité de

traduction a posé bien des problèmes, et provoqué bien des tâtonnements ; mais la découverte la plus importante a été que le «français», contrairement à ce qu'ils croyaient, n'est pas partout le même tout à fait. Un exemple est ici caractéristique : les enfants se sont trouvés confrontés à la phrase occitane suivante :

« *Me sià tant desvariat que leis ai perdudas.* »

Un enfant propose : « *Je me suis tellement dévarié que je les ai perdues.* »
Mouvements divers dans la classe : le maître ne semble pas d'accord ; certains enfants non plus ; mais l'auteur de la proposition et la plupart de ses camarades se défendent avec énergie : « *Bien sûr que ça va : mon papa le dit, le voisin aussi...* » Vive approbation des autres enfants... Il est vrai que ce terme est couramment employé à Nîmes, avec un sens complexe mêlant les notions de «délirer», «se dépêcher de façon désordonnée», «s'empêtrer», si bien que sa non-appartenance au français national n'a rien d'évident... Pour sortir de cette difficile situation, le maître a alors proposé de chercher dans deux dictionnaires, le dictionnaire français et un dictionnaire occitan-français. C'est avec une énorme surprise que les enfants ont découvert que le mot «dévarier» n'existait pas dans le dictionnaire et qu'il fallait un dictionnaire occitan pour le trouver. Le danger à éviter alors, c'est celui qu'une conception normative de la langue, dominante à l'école pendant fort longtemps, n'aurait pas manqué, à savoir dire aux enfants que «dévarier» n'est pas français ; c'est, au contraire, un mot parfaitement français, et ressenti comme tel, même par ceux qui ne le comprennent pas, mais ce mot n'appartient pas au code commun, c'est-à-dire aux faits de langue française, compréhensibles par tout sujet francophone, qu'il soit africain, belge, canadien, ou toulousain... Deux notions, inséparables, ont donc été mises en voie de construction ce jour-là par ces enfants : celle de variation régionale et celle de code commun¹⁴, qu'il importe de ne pas confondre avec le code dominant, le fameux «bon usage», en dehors duquel il n'était point de salut langagier. On conçoit que cette notion est ici juste amorcée ; sa construction prendra du temps, à condition que ce travail soit poursuivi et approfondi. Apport incontestable de la recherche à la problématique des cycles.

* **La variation temporelle : l'exemple du signifiant graphique** ; classe de Danièle Sirven CE1, Ecole Mixte 1 de Grenade s/Garonne.

Nous mettons sous ce terme de «signifiant graphique», emprunté à J. Anis (1983), à la fois la forme des signes graphiques, et leur organisation dans les unités signifiantes, c'est à dire, l'orthographe. Un exemple intéressant de relation «invariant/variation»¹⁵ historique est apparu dans la classe de D. Sirven.

A deux reprises, les enfants ont été confrontés à des textes écrits en ancien français : la première fois, à propos d'un projet de recherche sur les jeux au Moyen Age, ils avaient eu à lire un texte tiré de «L'Enfant à l'ombre des Cathédrales» de D. Alexandre-Bidon et M. Closson (PUF Lyon), qui contenait deux extraits en ancien français, le premier, de R. Lulle, tiré du livre de Blaquerne, le second, tiré de la Description de Paris de Guillebert (1434) ; la deuxième fois, à propos d'un autre projet, jailli de la lecture du livre de Janosch : «Le Petit Homme à la Pomme». Ce projet a conduit toute la classe à planter un pommier dans la cour de l'école et Danièle avait eu l'idée de proposer aux enfants la photocopie des pages sur la pomme, d'un dictionnaire économique du XVIIIème siècle, dans lesquels, certains «s» intérieurs aux mots ont la forme ancienne « j ». Après bien des hésitations sur la signification de ces pages, les enfants, ayant compris qu'il s'agit d'un dictionnaire comme ils ont

l'habitude d'en utiliser, explorent la page et Julien s'écrie tout à coup : « *Y'a des «f» au milieu des mots et ça se lit pas !* » ; plusieurs enfants répondent alors avec vivacité : « *mais si, on a déjà vu ça dans l'histoire des jeux au Moyen Age...* » Mais cela ne résoud pas le problème, car personne ne se souvient de ce que ça voulait dire. Sur le conseil de Danièle, on dresse la liste des mots qui contiennent ce signe...c'est le mot «chasse» qui provoque le déclic : « *Ça, ça veut dire chasse* ». Grâce à cette trouvaille, les autres mots sont identifiés : «composition», «diverses», «favoriser» ; Myriam lit «Connaissance», réaction immédiate de Christophe : « *Ça aussi, on l'avait vu dans le vieux français, que «oi» ça s'écrit «ai» aujourd'hui !* » La lecture se poursuit et Mohammed fait remarquer : « *Je vois le mot «espèces», au milieu d'une ligne...* » ; « *mais, dit Vincent, il devrait y avoir 2 «f», et je vois un «s» normal...* » ; Christophe : « *Peut-être que le «f» ne se met pas toujours à la place de «s»* » ; Julien : « *Je crois que le «f» se met dans le mot et quand il est à la fin, on met un «s» comme nous* ». Mathieu, avec fierté, lit « *Cette pomme se garde assez longtemps* », et remarque : « *il y a une faute : il faudrait un «p» à longtemps* ». Danièle répond¹⁶ que ce n'est pas une faute, mais que le mot s'écrivait comme ça à l'époque : la façon d'écrire les mots a changé au cours des années. Toutes ces remarques ont conduit les enfants à vouloir les rassembler dans un tableau¹⁷, pour bien s'en souvenir...

Constats et commentaires	Moyen Age	XVIIIème siècle	Aujourd'hui
oi → ai	ils fouloient s'efforçoient s'eslevoient	connoissance Anglois	ils foulaient s'efforçaient s'élevaient connaissance Anglais
Remarques des enfants :	<i>peut-être que le son /e/ s'écrivait "oi"</i>		
une autre forme du "(s)" → s		cho(s)es favori(s)er arbu(s)les au(ss)i cha(ss)e e(s)pèces (s)ervir mou(ss)e	chose, arbustes, chasse, servir, favoriser, aussi, es- pèces, mousse
Remarques des enfants :		<i>peut-être qu'on met "s" rien que pour le pluriel ; peut-être qu'on met "(s)" quand c'est un s très important comme dans "l'écorce de ces arbres e(s)t épai(ss)e".</i>	
Des mots écrits autrement	enfants amy jeunes récréative	agrémens alimens longiems cruds verd coignassier	enfant, ami, jeunes, cru, ré- créative, aliments, long- temps, vert, cognassier
Vocabulaire		pommeraye	verger

C'est ce travail de synthèse qui constitue véritablement la construction d'un savoir, ici de type «méta», puisqu'il s'agit de savoir **sur la langue**, prise ici comme objet d'étude, dans ses variations à la fois graphiques (forme des lettres), orthographiques et lexicales, entre le Moyen Age, le XVIIIème siècle et aujourd'hui.

Il n'en est encore qu'à ses premiers balbutiements : le travail est à poursuivre, précisément dans les années suivantes, et en relation avec ce qui a été construit ici. La conception «à long terme» du travail est ici sensible : des prolongements apparaîtront plus solides encore dès que des langues étrangères vont faire l'objet d'apprentissage : la compréhension de la variation temporelle, et de la variation géographique ne peut que favoriser l'acquisition de systèmes linguistiques étrangers.

CONCLUSION

On mesure ainsi tout ce qu'apporte un tel travail de recherche à la problématique des cycles : la maîtrise du langage, dont la principale composante semble bien la maîtrise de la variation, ne peut se construire que petit à petit, à travers une exploration à la fois approfondie et continue, - dans un mouvement «spiralaire», aux courbes de plus en plus fines et serrées, - qui nécessite, de la part des enseignants, une organisation élaborée en équipes. Les différentes composantes de la variation langagière : «ce qui varie», «comment ça varie», et «pourquoi ça varie comme ça» semblent devoir être acquises progressivement, en relation les unes avec les autres, dans les situations de communication, mais aussi dans les activités «décrochées» de grammaire, d'orthographe, au cycle 3, dans la construction de la combinatoire, dès le cycle 2, dans le travail sur le lexique, rendu nécessaire par les lectures et les projets d'écriture. Où l'on voit que la volonté de cohérence et d'efficacité, exprimée par la mise en place des cycles, se trouve bien soutenue par les résultats de la Recherche, vers la mise à disposition de tous du pouvoir libérateur par excellence qu'est la maîtrise de la parole, sous toutes ses formes.

NOTES

- 1 Cf. *Didactique du français et recherche-action*, par H. Romian, Ducancel, et alii, Coll. Rapports de Recherches 1989 n°2 Paris, INRP.
- 2 Classe de Suzanne Augistrou, 2ème année du cycle 3 (ex-CM1) ; Ecole Annexe mixte 1 de l'UFM de Toulouse.
- 3 Notamment le numéro 76 de *Repères*, articles de J. Treignier, E. Charmeux.
- 4 Comptes-rendus dans la revue *Repères*, n° 61, 67, 71, 76, 78. et dans l'opus cité en note 1.
- 5 Ecole Maternelle Michoun à Toulouse.
- 6 Tiens, une situation vécue d'abonnement qui aurait peut-être évité à nos CM1 les déboires mathématiques qu'ils ont connus...
- 7 Même école, mais enrichi de l'élémentaire, cette fois: tout le cycle 2 travaille en équipe.
- 8 Classe de Martine Gilles, École Molière à Toulouse.
- 9 Classe de Suzanne Augistrou, Ecole Annexe IUFM Toulouse. Cette situation est évoquée dans «*Maîtrise de la langue et cycles*», par Romian, Charmeux, Djebbour et Gadeau, INRP, 1992.

- 10 Notamment les travaux de C. Bruner et Vygotsky.
- 11 En particulier ceux de D. Coste et R. Gallisson.
- 12 Ces questions constituent une conclusion provisoire et partielle de la recherche en cours, conduite, dans le prolongement des travaux du groupe VARIATION sur la construction des savoirs métalinguistiques. En l'état de nos travaux, nous ne présenterons ici que les deux premières questions.
- 13 Classe de Josette Dupuis, Ecole de Saint Lys en Haute-Garonne.
- 14 Cette situation est décrite par S. Fabre dans *Didactique du français et recherche-action*, opus cité, pages 48 et sqq.
- 15 Cette notion est explicitée au chapitre II de *Didactique du français et recherche-action*, opus cité
- 16 Opposition explicitée par le groupe INRP, «RESOLUTIONS DE PROBLÈMES EN FRANÇAIS» de recherches INRP, voir notamment Ducançel, in *Repères*, n°78 (1989)
- 17 Lors de l'analyse de cette séquence dans le groupe de recherche toulousain, la maîtresse a reconnu qu'elle aurait dû renvoyer la question aux enfants et leur permettre de donner eux-mêmes la réponse...on n'a pas toujours le bon réflexe, en classe !
- 18 Ce tableau a été bien sûr élaboré par les enfants, et il reste provisoire et évolutif.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1- Ouvrages de référence :

- JP. BRONCKART (1985) «*Le fonctionnement des discours*». Delachaux & Niestlé.
- J.P. BRONCKART, et alii (1988) «*La langue française est-elle gouvernable ?*» Delachaux & Niestlé.
- E. CHARMEUX, (1989) «*Le «bon» français et...les autres*» Toulouse, Ed. Milan.
- Denise FRANÇOIS (1976) «Sur la variété des usages linguistiques chez les adultes» in *La Pensée*, n°190 p. 63-73.
- Frédéric FRANÇOIS (1975) «Fonctions et normes de la langue écrite» in *Le Pouvoir de Lire*, Paris, Casterman.
- Frédéric FRANÇOIS dir. (1980) «*Linguistique*». PUF
- Bernard GARDIN, J.B. MARCELLESI et le GRECSO (1980) «Sociolinguistique et école» in *Sociolinguistique ; approches ; théories ; pratiques ; T. II, section V*, Paris PUF.
- I.P.N. (1971) «*Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*» Paris, IPN.
- Christiane MARCELLESI (1976) «Aspects socio-culturels de l'enseignement du français» in *Langue Française*, n° 32 Paris, Larousse.
- Jean-Baptiste MARCELLESI (1986) *Langages* n°83 Paris, Larousse.
- André MARTINET, (1970) *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin.
- Hélène ROMIAN (1979) *Pour une pédagogie scientifique du français* Paris, PUF.
- Hélène ROMIAN et alii (1989), «*Didactique du français et recherche-action*», Collection Rapports de Recherche n°2 INRP Paris.
- Claude VARGAS (1987) «*Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours*». Thèse d'État, Université de Provence.

2 - Articles

E.CHARMEUX (1987) «Construire la notion de variation dès les premiers apprentissages» in *Repères* n°71, p.19 et sqq.

E.CHARMEUX (1988) «Pour construire le concept de variation, structurer les savoirs expérimentiels des enfants...» in *Repères* n° 76 p. 67 et sqq.

Groupe Variation (1983) «Ils sont différents», *Repères* n° 61, INRP, Paris.

(1985) «Ils parlent autrement ; pour une pédagogie de la variation langagière», *Repères* n° 67, INRP, Paris.

(1987) «De la langue à la variation langagière» in *Repères* n°71, «Construire une didactique», INRP, Paris.

(1988) «Eléments pour une didactique de la variation langagière», *Repères* n° 76, INRP, Paris.