

RÉSOLUTIONS DE PROBLÈMES DE FRANÇAIS

Apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement par cycles

Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie
Suzanne DJEBBOUR, IUFM de Créteil

Résumé : Conformément aux principes de la «nouvelle politique pour l'école», comment concilier la centration sur les élèves dans leur diversité, sur leurs savoirs et leurs difficultés, et une projection, voire une programmation, des savoirs dont on vise l'apprentissage ?

À partir de l'analyse de projets d'enseignement de la production d'écrits au cycle 2, l'article apporte des réponses pédagogiques. Puis il montre que les entrées didactiques utilisées par les maîtres en sont, en fait, la clé. En effet, c'est la référence à l'extra-langagier (situations, référent) et au langagier (l'activité discursive, depuis l'ancrage énonciatif jusqu'aux questions de langue) qui leur permet de faire se formuler et se résoudre les problèmes d'écriture comme tels. C'est elle aussi qui leur permet de concevoir leurs projets d'enseignement, de les réguler et de les évaluer, en assurant la progressivité et la continuité des apprentissages.

1. QUATRE PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT

La recherche INRP «Résolutions de problèmes de Français» (1984-1990), – désormais RESO –, s'est donnée comme but d'apporter des éléments de solution nouveaux à des problèmes d'enseignement qui ne l'étaient pas, et dont nous avons des raisons de penser qu'ils se posent encore à la grande majorité des maîtres. (G. DUCANCEL, S. DJEBBOUR, H. ROMIAN, 1991).

1.1. La diversité des performances et des connaissances des élèves

Des travaux sociologiques récents ont confirmé ce que des observations empiriques permettaient d'avancer. Si, dans l'ensemble, «le niveau monte» quant aux pratiques et aux connaissances des élèves, l'écart entre les performances extrêmes s'accroît, ainsi que la variance inter-individuelle. En classe de français, comment prendre en compte la diversité des performances langagières des élèves et celle de leurs méta-connaissances, non seulement pour faire progresser tout le monde, mais pour réduire l'écart entre celles des «meilleurs» et des «moins bons» tout en favorisant des apprentissages, des itinéraires de progrès personnels, ancrés dans cette diversité ? Cela renvoie à un des objectifs, à une des justifications de l'organisation du Premier degré en cycles d'enseignement : «promouvoir un enseignement adapté à la diversité (des élèves) (...), une adaptation plus fine à chaque

cas particulier. (...) La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves recentre l'action du maître. (...)»

1.2. Les contenus d'enseignement, les apprentissages visés

Le second problème auquel la recherche RESO s'est efforcée d'apporter des éléments de solution est, par contre, absent des textes officiels définissant l'organisation de l'école en cycles. Il s'agit du problème posé par le choix, l'adaptation des contenus d'enseignement. Il y est précisé, au contraire : «L'organisation en cycles ne s'accompagne pas d'une réforme des contenus d'enseignement. Les programmes actuels sont maintenus».

À la fin de l'ouvrage qu'il a consacré aux collèges expérimentaux, G. LANGOUET (1985) s'efforce d'expliquer leur «efficacité relative», marquée, en particulier, par le fait que leurs effets, positifs dans l'ensemble, s'estompent au fil du cursus, et, finalement, ne bénéficient pas d'abord aux catégories d'élèves visées prioritairement par l'expérience : élèves en retard (ayant déjà redoublé) ; élèves des catégories socio-professionnelles les plus basses. Il avance que les contenus d'enseignement (et les modalités d'évaluation), qui n'ont pas été transformés dans les collèges expérimentaux, en sont la cause première.

Une première formulation du problème des contenus de l'enseignement du Français peut être : comment, dans le choix des apprentissages que l'on vise, concilier trois références : la référence aux pratiques sociales, nécessaire pour que les savoirs des élèves soient «en phase», socialement opératoires ; la référence aux descriptions, aux analyses linguistiques, qui permet de définir les objets et les objectifs d'enseignement ; la référence aux savoirs actuels des élèves ?

L'écho des pratiques sociales et des descriptions linguistiques n'est pas absent des textes officiels sur les cycles. Ainsi, l'énumération des compétences en matière de production d'écrits utilise des éléments de typologies, de sémiotique littéraire... Mais, si l'on veut résoudre à la fois le problème du choix des savoirs individuels et inter-individuels (1.1. ci-dessus), il ne suffit pas d'affirmer que «les erreurs que peut faire l'élève constituent un indicateur privilégié de ses démarches et des ses acquis», que «chaque élève, par essais et erreurs corrigés, construit son propre itinéraire». Il faut se demander : les essais de quoi ? les erreurs ayant trait à quoi ? Et aussi, du côté du maître, quels essais provoquer, quelles erreurs prendre en compte, parmi la pluralité des essais et des erreurs possibles, à tel moment, ensuite ?

Cela conduit à reformuler le problème des apprentissages visés. Quels actes, quelles composantes de l'activité lexicale, de l'activité discursive orale, écrite, choisir comme objets d'apprentissage, en fonction des savoirs actuels des élèves, et en référence aux analyses linguistiques et aux pratiques sociales (G. DUCANCEL, 1989).

1.3. La continuité et la progressivité des apprentissages visés

Il s'agit, cette fois, d'un des thèmes majeurs des textes officiels. «Assurer de façon plus efficace la continuité des apprentissages. (...) Bien assurer la continuité entre les cycles. (...) La continuité de la construction et de l'acquisition des savoirs par l'enfant est un des garants de sa réussite scolaire. L'organisation en cycles (...) doit (le) permettre». Elle vise, en particulier, «une organisation plus cohérente des progressions».

Les propositions ne peuvent, évidemment, être que générales et de principe : modalités et règles de fonctionnement des cycles ; observation et évaluation continues des acquis des élèves ; mise à plat des compétences visées du cycle 1 ou cycle 3. La recherche RESO le formule en termes d'élaboration, de régulation et d'évaluation de projets d'enseignement à court, moyen et long terme. (G. DUCANCEL, 1989). Pour elle, il est étroitement lié au problème précédent : quels actes, quelles composantes de l'activité lexicale, de l'activité discursive orale, écrite, enchaîner dans un projet d'enseignement, d'un projet à l'autre, dans un temps donné ? En fonction des acquis antérieurs des élèves et en référence aux analyses linguistiques et aux pratiques sociales ; comment élaborer un projet ou une suite de projets visant continuité et progressivité des apprentissages ; comment élaborer un projet ou une suite de projets visant continuité et progressivité des apprentissages ; comment les ajuster, les infléchir, voire les transformer en cours de route ; comment en évaluer les effets ?

1.4. Les situations

Le dernier problème est d'abord pédagogique. Dans un/des projet(s) d'enseignement, quelles situations mettre en place ? Comment les articuler et les enchaîner. En particulier, quelle place accorder aux résolutions de problèmes en situation de communication (interlocution orale, lecture-relecture, écriture-réécriture), et hors situation de communication ?

Mais on est vite renvoyé à des questions didactiques. Quels types de savoirs sont mobilisés, sont développés dans telle et telle situation ? En particulier, quelle place aux connaissances explicites, verbalisées, sur la langue, les discours, dans telle et telle situation ? (G. DUCANCEL, 1989 b.).

Les réponses à ces questions seront d'autant plus utiles que les textes officiels se refusent à proposer des activités et des démarches : «Même si des exemples précis d'activités ou de démarches sont parfois donnés pour illustrer le propos et mieux définir le champ, il ne s'agit pas d'un guide pédagogique induisant une méthode ou des démarches particulières. Ces dernières restent de la responsabilité des maîtres.»

2. NOTION DE PROBLÈMES ET DE RÉOLUTIONS DE PROBLÈMES

2.1. Comment apprend-on ?

La centration de la recherche RESO sur les problèmes de Français et leur résolution est d'abord issue d'une réflexion sur l'apprentissage. Comment apprend-on ? Certes pas seulement par résolution de problèmes. On apprend par répétition, par application d'algorithmes, etc. Mais il semble que la dynamique des apprentissages d'un individu, que l'acquisition de nouveaux savoirs procèdent pour une large part des problèmes rencontrés et de leur résolution (le plus souvent, soulignons-le, non-verbalisés).

En effet, en termes piagétiens, « il y a problème quand des difficultés, des obstacles ne peuvent être surmontés par l'assimilation des données aux structures cognitives existantes. La résolution est celle d'un conflit entre assimilation au connu, à l'acquis, et accommodation de ceux-ci à l'inédit, au nouveau, à l'inconnu. » (G. DUCANCEL, 1989 b.). La notion de problème met donc l'accent sur les savoirs des sujets, leur mobilisation, leur confrontation avec le réel des tâches à accomplir, des phénomènes à comprendre.

L'analyse des comportements de résolution de problèmes en psychologie cognitive permet d'apercevoir comment les savoirs se développent, s'étendent, se diversifient. S. EHRLICH (1975) montre que « le sujet doit, à partir du contexte de la tâche, des caractéristiques de celle-ci et des objets concernés, chercher en mémoire des informations, des concepts, des règles utiles, et les composer correctement. La structure ainsi composée sert de base opératoire à la recherche de la solution : le sujet peut anticiper les résultats, passer à l'exécution de la tâche et en contrôler le déroulement. Quand la solution est correcte, la structure est renforcée, et sera plus disponible à l'avenir. Quand elle ne l'est pas, elle est rectifiée. » (G. DUCANCEL, 1989 b.).

2.2. Le caractère social des apprentissages

Cependant, les actions d'enseignement s'adressent non pas à l'enfant ou à un enfant. Le partenaire du maître est un ensemble d'élèves qu'il s'efforce de constituer en groupe d'apprenants. C'est dans ce cadre et par cette médiation que chaque élève agit, essaie, se trompe, rectifie..., qu'il mobilise ses savoirs, les ajuste, les transforme. On est ainsi conduit à s'intéresser aux travaux de psychologie cognitive interactive (p. ex. A.-N. PERRET-CLERMONT, 1981) qui insistent sur le caractère social des conflits qui sous-tendent l'émergence et la résolution des problèmes.

En effet, les conflits sont essentiellement socio-cognitifs. D'abord parce qu'en classe, ils procèdent au moins autant de la confrontation des différentes performances des élèves, de leurs conceptions et de leurs méta-connaissances différentes que du conflit, chez chacun, entre les savoirs actuels et la tâche. La diversité, voir l'hétérogénéité, n'est donc pas, dans cette perspective, source de difficultés ou d'obstacles à l'acquisition de savoirs visés par le maître. Elle est, au contraire, pour lui, un point d'appui privilégié pour l'émergence et la résolution des problèmes.

Par ailleurs, les conflits individuels et inter-individuels sont, en fait, des conflits entre des conceptions et des savoirs sociaux, scolaires et non-scolaires, que les élèves reprennent, présentent, échangent, dans leur diversité, leurs alternatives, leurs contradictions. (G. DUCANCEL, 1991). De ce point de vue, donc, les résolutions de problèmes participent de la construction des savoirs sociaux des individus et des groupes.

2.3. Vers une cohérence de démarche entre les disciplines

Le choix des résolutions de problèmes de Français rencontre des centrations semblables ou voisines dans la didactique d'autres disciplines d'enseignement. Par exemple, la didactique de l'E.P.S. (problèmes moteurs ; prise de risque...), des mathématiques (articulations, conflits entre trois systèmes, celui du savoir, celui de l'élève, celui du maître...), des sciences expérimentales (problèmes scientifiques ; résolutions de problèmes et construction, évolution des trames conceptuelles des élèves...). Cette convergence est de nature à fonder une cohérence des démarches entre les disciplines enseignées à l'école. Une recherche précédente avait d'ailleurs exploré les voies d'une interdisciplinarité entre le Français et les sciences expérimentales. (INRP, 1983 ; G. DUCANCEL, 1980).

3. PROBLÈMES LANGAGIERS

Mais la recherche RESO avait à donner du contenu à la notion de problèmes de Français. Poser l'existence de ces problèmes ne suffisait pas à donner prise à l'action enseignante, à les constituer comme objet de recherche didactique. Ainsi, dire, par exemple, que toute activité de production d'écrit est problématique pour les élèves ne suffit pas pour que l'on sache par quel(s) bout(s) la prendre, ni s'il faut prendre de la même façon toute activité de production d'écrit.

Des psychologues et des psycholinguistes ont étudié les problèmes de langage, soit en confrontant, en situation expérimentale, des enfants à des tâches langagières problématiques, soit en analysant leurs conduites langagières dans des situations non-provoquées. La recherche RESO y a reconnu deux plans d'analyse qu'elle pouvait utiliser en didactique.

3.1. Interaction sociale et dialogisme

J. BEAUDICHON (1981) insiste sur le caractère interactif des actes d'émission et des actes de réception dans l'interlocution. Les problèmes à résoudre naissent, pour une part importante, des décalages entre les partenaires aux plans de la maîtrise du référent, de l'identification des caractéristiques des situations, des compétences langagières de chacun. En même temps, les informations transmises par le partenaire ou induites à partir de ses attitudes, aussi bien avant qu'après l'émission et la réception, déterminent pour une part le choix de la conduite langagière, son auto-évaluation, une prise de décision pour la suite...

C. HUDELLOT (1985), de son côté, souligne qu'il y a « mise en mots relativement à un discours antécédent, qu'il soit manifeste dans le dialogue en train de se produire, ou implicite au regard des discours habituellement tenus, ou de ce qu'on peut convenir d'appeler le discours intérieur. » Dans ce cadre, il étudie ce que J.-S. BRUNER (1983) appelle les « étayages langagiers » des adultes. Il montre que leur réussite dépend de la capacité de ceux-ci à se situer dans la « zone proximale de compétence verbale de l'enfant » (concept repris à VYGOTSKY), de façon à ce que celui-ci puisse s'appuyer sur ses compétences pour comprendre et faire progresser l'interlocution.

3.2. Les objets des problèmes langagiers

Par ailleurs, de nombreuses recherches, souvent très focalisées, hétérogènes quant à leurs cadres théoriques de référence et à leur méthodologie, ont analysé les objets extra-langagiers et langagiers des problèmes des enfants. Les caractéristiques des situations sont du nombre : la visée (réaliser une tâche ensemble ; faire comprendre...), la distance physique (co-présence ; séparation), la distance sociale (communication entre pairs ou non...) ... Il en est de même des caractéristiques du référent : congruent ou non ; familier ou non ; présent ou absent... Il en est de même de l'ancrage énonciatif et de la gestion de ses marques, de la cohérence du discours ; de sa mise en mots...

3.3. Principes de catégorisation et d'analyse ; référents linguistiques et psycholinguistiques

Devant cette diversité, la recherche RESO a eu besoin de principes de catégorisation et d'analyse qui lui permettent à la fois d'identifier les composantes des problèmes de langage, leurs interactions, et de mettre au point les modalités de travail didactiques dans les classes en recherche.

Il ne saurait être question, ici, de présenter de manière exhaustive les référents théoriques que, pour cela, elle a mis à contribution. On en mentionnera seulement quelques uns, en indiquant l'intérêt didactique que RESO a cru y trouver et le parti qu'elle a essayé d'en tirer.

3.3.1. Les opérations de discours

Le modèle de description et d'analyse du fonctionnement des discours élaboré par les psycholinguistes de Genève (J.-P. BRONCKART et coll., 1985 ; B. SCHNEUWLY, 1988) met en relation les observables des corpus textuels avec les opérations constitutives des discours. Celles-ci s'exercent sur l'extra-langagier (interaction sociale et référent) et sur le langagier, depuis l'ancrage contextuel et énonciatif jusqu'aux composantes de la mise en texte.

Ce modèle a contribué à ce que la recherche RESO spécifie les entrées didactiques pour la problématisation des difficultés des élèves en classe et pour la résolution de ces problèmes. Il ne s'est pas agi de prendre les opérations, – d'ailleurs

inobservables – comme entrées didactiques, mais d'identifier, grâce au modèle, ce qui peut poser problème, ce qui pose effectivement problème dans le discours tenu, et, partant, de concevoir les interventions didactiques.

3.3.2. Types et structures de textes

Au plan de l'analyse des textes oraux et écrits, les travaux de J.-M. ADAM (1990) conduisent d'abord à distinguer séquences et configurations (ou figures) textuelles, donc à distinguer deux niveaux de lecture, de prise en compte des dysfonctionnements des productions discursives des élèves.

Par ailleurs, J.-M. ADAM propose une typologie des séquences qui conduit à croiser plusieurs critères de classifications : visée, univers discursif de référence, macrostructure, agencement des propositions et des paquets de propositions, qui sont en relation plus ou moins contrainte, plus ou moins libre (G. DUCANCEL, 1989).

3.3.3. Le système graphique

Au plan de la réalisation (ortho)graphique des discours, les travaux de l'équipe HESO du CNRS (N. CATACH, 1980) mettent en avant la pluridimensionnalité du système graphique du Français, et incitent à traiter les problèmes des élèves dans leur complexité (codage de la parole, marquages morphologiques, syntaxiques, marques distinctives, ...).

La recherche a conduit, de plus, à distinguer les problèmes orthographiques à forte implication textuelle, à les traiter, donc, dans des contextes linguistiques de plus ou moins grande extension. (J.-P. JAFFRE, 1988).

3.3.4. Dialogisme et jeux de langage

Enfin, les travaux de F. FRANÇOIS et de ses collaborateurs (1984 ; 1990) proposent, comme objet d'analyse privilégié, dans l'espace et l'unité d'un échange discursif, les enchaînements, les reprises et les modifications, les changements de champ, de mode, de genre, de mise en mots et de point de vue qui s'y produisent. C'est ce jeu, très ouvert, qui crée ou non l'événement, qui, de toute façon, fait sens, même pour des suites de monologues oraux ou écrits.

Cela conduit, en classe, dans des activités de réception et de production de discours spécifiés, visant des apprentissages lexiques et discursifs spécifiés, à favoriser et à analyser les reprises, les reformulations, les réécritures, à la fois comme les événements langagiers, discursifs, et comme les événements au plan des apprentissages visés.

Cette perspective change quelque peu les données du premier problème que nous avons posé : prendre en compte la diversité des performances et des méconnaissances langagières des élèves pour réduire les écarts tout en ménageant des itinéraires de progrès personnels. En effet, il ne peut s'agir d'évaluer d'abord cette

diversité et ces écarts, puis d'inventer des «réponses didactiques». Il s'agit d'abord de faire s'échanger les discours et de favoriser, là d'abord, l'émergence et la résolution des problèmes. Ceux-ci n'apparaissent pas, ne se construisent pas comme tels spontanément. C'est l'action du maître qui le permet. Nous allons en donner des exemples.

4. DIVERSITÉ DES PRODUCTIONS ET DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

Nous nous en tiendrons, ici, aux productions d'écrits, et nous emprunterons nos exemples à deux projets d'écriture au cycle 2.

Le premier projet a été mis en œuvre dans le Cours Préparatoire de F. PECHON (École Châteaudun-Amiens) au début du second trimestre scolaire. Le contexte est le suivant. La cour de récréation des petites classes est envahie régulièrement par les garçons des Cours Moyens, qui viennent y jouer au football. Ils évincent ainsi les petits, les bousculent, leur prennent leur ballon. Il a été décidé d'essayer de trouver une solution en «demandant rendez-vous» aux grands, pour avoir une discussion avec eux, dans leur classe. Cependant, les élèves disent qu'«on ne peut pas y aller comme ça. Il faut se préparer.»

Le projet d'écriture se formule ainsi :

- *Il faut marquer ce qu'on veut dire sur un petit bout de papier.*
- *Pour pas oublier.*
- *M. : Oui. Alors, que faut-il faire exactement ?*
- *Dire «Excusez-moi de vous déranger.»*
- *Et leur demander.*
- *Mais gentiment.*
- (...)
- *Faut faire un petit bout de papier.*
- *L'écrire.*
- *Pour le lire.*
- *Mais gentiment.*

Il est résumé oralement, puis les élèves, en six petits groupes, rédigent ce qu'ils appellent explicitement leur «message», «pas une lettre» (genre d'écrit qu'ils connaissent bien pour l'avoir pratiqué).

Nous n'analyserons pas, ici, la genèse des textes dans les groupes ni les problèmes orthographiques qui s'y posent.

Ce qui est frappant, c'est que le même projet d'écriture, dont on s'est assuré qu'il était fidèlement resté en mémoire chez tous, aboutit à trois genres d'écrits différents.

Un groupe a formulé le problème de la cour de récréation : *Les grands nous prennent toute la place et nous logeient* le ballon.* (Nous rectifions l'orthographe.) Deux groupes ont rédigé ce qu'ils devraient faire. Exemple : *Demander aux grands de pas loger* le ballon gentiment : et de nous laisser un peu de place.* À noter que, dans ce groupe, un élève a proposé de mettre *gentiment* après *demander*. Refus des autres

* Picard (orig. germ.). Équivaut, pour un objet inanimé, à placer dans un endroit inaccessible, en hauteur généralement. Proche d'un de sens de *loge* en ancien français. : prison. Pour des êtres animés (se) *jouquer* (Fr. : *jucher*).

qui relisent en marquant une pose après *ballon*. Par ailleurs, ils expriment que les : indiquent qu'il y a encore quelque chose à dire. Les trois autres groupes ont rédigé une ou deux des phrases qu'ils comptent dire : *S'il vous plaît, prenez pas...*

Le second projet a été mis en œuvre dans le Cours Préparatoire de D. VERECQUE (École Delpech-Amiens), dans la seconde moitié du premier trimestre scolaire. Il s'agit d'écrire une histoire, en petits groupes, qui emprunte à l'album qu'on lit ses deux personnages : une petite fille et son père qu'elle croit être un géant («*Autrefois, il y avait des géants.*»).

Les textes produits par les groupes sont bien tous des récits de fiction qui reprennent les deux personnages. Ils leur en adjoignent d'autres : la mère, un groupe de «vrais» géants, un chat... Un texte n'a pas de fin. Tous présentent des dysfonctionnements dans l'emploi des temps verbaux (mélange de P.S., P.C., Prt, ou, au contraire, dans un texte, tous les verbes à l'Imp). Dans de nombreux passages, on note une ambiguïté référentielle des pronoms sujets et objets. Dans plusieurs textes, on relève des «répétitions» (de *papa*, de *géant*...). Enfin, deux textes présentent des dysfonctionnements dans le discours rapporté. Exemple : *La petite fille croit que son papa est un géant sauf qu'il n'est pas un géant. La petite fille demande à son papa si tu es un géant.*

Dans cette classe, donc, le projet d'écriture a bien abouti à la production des discours attendus, des récits de fiction. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit d'un genre familier aux élèves. La référence à l'album qu'ils lisent a facilité les choses. Par contre, les difficultés tiennent à la macrostructure (un groupe), au système des temps (tous les groupes) et à la mise en texte (anaphores pronominales, répétitions nominales, citations de discours...).

5. FORMULATION DES PROBLÈMES

Pour l'instant, ces dysfonctionnements n'ont été ni repérés ni problématisés par les élèves.

Dans les petits groupes du second C.P., les discussions ont essentiellement porté sur le choix des personnages et des actions qu'ils accomplissent, sans, d'ailleurs, que cela se soit formulé en termes de problèmes de narration, sauf, parfois, pour décider, s'il était possible que tel personnage fasse telle chose. Dans le premier C.P., les échanges ont porté sur «les idées» : que les grands nous laissent de la place, ne logent pas notre ballon... Il y a eu, cependant, dans un groupe, un problème quant à la place de *gentiment*, mais il ne s'est pas explicité. Deux possibilités étaient en présence. Celle qui a été choisie était majoritaire, et elle l'a été sans justification.

Il s'agit maintenant de faire en sorte que les élèves repèrent les dysfonctionnements des discours tenus, expriment les difficultés qu'ils ont rencontrées, les questions qu'ils se sont posées, et, à partir de là, formulent les problèmes à résoudre. Insistons sur le fait qu'on ne s'occupera pas de ce qui ne fait pas difficulté et/ou fonctionne bien. Ainsi, dans le second C.P., les groupes ont mis un titre à leur récit, ou bien disent qu'ils l'ont oublié et qu'ils le rajouteront. Un problème émergera pourtant à ce propos, mais plus tard. Celui de la distinction sémantique et topologique du titre et de la première phrase du récit.

5.1. Les points d'appui pédagogiques

Au plan pédagogique, – c'est-à-dire, en classe, au plan de la mise en scène du procès d'enseignement/apprentissage : organisation et régulation des rôles des acteurs, des formes sociales de travail, des phases et genres d'activités, des supports, des références, des outils... –, les maîtres s'appuient de manière privilégiée sur la diversité des productions des élèves et celle de leurs méta-connaissances, en référence au projet d'écriture tel qu'il a été formulé initialement. C'est pourquoi le repérage des dysfonctionnements et la formulation des problèmes interviennent quand la classe examine de manière critique les textes des groupes. Il s'agit donc d'une séance collective de mise à distance. Dans d'autres cas, elle pourrait avoir, ou avoir d'abord, pour théâtre les petits groupes, avec la présence de l'enseignant, par exemple si l'écriture avait été individuelle.

Dans le C.P. de F. PECHON, les élèves vérifient que tous les textes sont bien «des messages» et non des lettres. C'est le cas, et il les trouvent «tous très bien.»

La maîtresse les incite à les regarder de plus près.

— M. : *Est-ce qu'avec vos messages vous êtes prêts à aller dans les classes des grands ? (...) Vous dites qu'ils sont tous très bien. Peut-être. Mais vous n'avez pas tous écrit la même chose. Regardez le texte de chaque groupe.*

Progressivement, les élèves expriment, par comparaison, des différences entre les discours :

— *Dans un, c'est pour demander aux grands.*

— M. : *Explique ce que tu veux dire.*

— *Ben, il y en a un qui va bien pour demander de pas loger le ballon.*

— M. : *Lequel ?*

— *Le rose. (Celui du groupe qui a écrit en rose).*

— M. : *Oui...*

— *Ils ont écrit «demander».*

— M. : *Ah, il y a des messages où il y a écrit «demander»... Lesquels ?*

— *Le rose et le vert foncé.*

— M. : *Oui. Je vous les relis.*

(...)

— M. : *Alors, qu'est-ce qu'ils font ?*

— *Ils demandent.*

— M. : *Ah ? Je vous les relis.*

(...)

— *Oui. Ils demandent.*

— *Y en a peut-être d'autres.*

— M. : *Eh bien, relisez-les.*

(...)

— M. : *Alors, les autres ont écrit «demander» ?*

Silence.

— M. : *Vous m'avez dit que les groupes rose et vert foncé ont écrit «demander».*
C'est vrai. Et les autres ?

— *Ils demandent aussi.*

— M. : *Je vous les relis.*

(...)

— *Ils ont pas demandé.*

— *Si.*

(...)

— M. : *Qu'est-ce qu'ils ont écrit ?*

— *Ils ont dit «S'il vous plaît».*

— M. : *Très juste. Quels groupes ?*

Les élèves les désignent bien.

— M. : *Et le dernier? Ils ne disent pas «S'il vous plaît»...*

— *Non.*

— M. : *Alors, que disent-ils ?*

— *On l'a déjà entendu.*

— M. : *Ah, tu as l'impression qu'on a déjà entendu ça ?*

— *Oui.*

— M. : *Et où ça ?*

— *Là-bas. Au coin entretien.*

— *Oui.*

Ils montrent l'endroit où les problèmes de la cour de récréation se sont discutés.

— M. : *C'est tout à fait vrai.*

— *Oui. C'est ce qu'on a dit là-bas.*

— M. : *Oui. Ils nous redisent quoi ?*

— *Ce que tu avais écrit au coin entretien.*

— *Les idées.*

(...)

— M. : *C'est vrai. ils nous redisent la même chose.*

— *Et pas les solutions.*

(...)

— M. : *Et les groupes rose et vert foncé ?*

— *C'est aussi ce qu'on avait dit au coin entretien.*

— M. : *Oui, mais il y a une petite différence.*

— *Là, ils ont trouvé une solution.*

— *Et ils demandent gentiment.*

— *C'est poli.*

— M. : *Oui... Et dans ceux-là ? (Textes transcrivant ce qu'on demandera aux grands).*

— *Là, on dit qu'on veut bien d'eux.*

(...)

Ces distinctions se construisent peu à peu à partir de la comparaison de la mise en mots (*demander/s'il vous plaît*), de la sémantique des textes, et de la référence aux situations d'énonciation : celle où l'on a formulé le problème, et, moins nettement, celle où l'on s'adressera aux grands. Il est à remarquer que cette référence utilise un repérage spatial (*là-bas ; au coin entretien*) et un repérage temporel (*On l'a déjà entendu.*). Il reste, entre autres, que la distinction entre les textes où l'on demande et ceux où l'on dit qu'il faut demander n'est pas claire.

5.2. Les entrées didactiques

Le processus de formulation des problèmes ne repose donc pas seulement sur la prise en compte pédagogique de la diversité des productions et des métaconnaissances des élèves. Il repose sur la référence à la mise en mots, à la sémantique des textes, à leur situation d'énonciation, qui sont les entrées didactiques utilisées ici (didactiques, puisqu'elle visent les composantes de l'activité discursive qui sont choisies comme objets d'enseignement/apprentissage. Cf. 1.2. ci-dessus).

Il est essentiel, en effet, de souligner que la seule comparaison des productions ne constituerait pas les problèmes discursifs comme tels, aboutirait seulement à des constats de différences inter-individuelles (inter-groupes, ici) entre lesquelles on choisirait en fonction de critères non discursifs : le texte le plus long ou le plus court, le plus lisible, voire celui de l'élève le plus populaire... En fait, l'appui sur la diversité des productions et des connaissances des élèves est au service des entrées didactiques, que sont les caractéristiques des situations et du référent, l'activité de discours, la langue.

Le maître a, évidemment, présentes à l'esprit les entrées didactiques potentielles dans le projet qu'il a mis en œuvre. Elles se précisent à l'examen des productions des élèves, au repérage de leurs dysfonctionnements. Mais, si l'on veut que ces problèmes d'écriture aient du sens pour les élèves, qu'ils les appréhendent comme les leurs et puissent les résoudre, il faut se tenir dans leur «zone proximale de compétence» langagière et méta-langagière. Leurs remarques, leurs suggestions en sont les indicateurs qui guident le maître. Elle le renseignent sur leur appréhension des problèmes. Et celle-ci n'est jamais exactement celle de l'adulte, ni celle que croit l'adulte. Prenons-en un exemple dans le C.P. de D. VERECQUE.

Au début de son récit de fiction, la groupe vert a écrit : (...) *La maman de la petite fille est partie en Amérique elle a vu des bêtes un jour. Elle est allée au zoo. (...)*

Les premières remarques des élèves portent sur la place narrative du personnage de la mère :

— *Dans leur texte, je comprends pas. Au début, ils parlent de la maman. Et après, il n'en parlent plus.*

L'explication des auteurs peut s'interpréter comme une justification de cette disparition : elle permet de développer l'histoire de la petite fille.

— *C'est normal. Elle est partie en Amérique.*

La réplique d'un autre élève semble aller dans ce sens, mais, en fait, elle indique qu'il y a une ambiguïté quant à la référence des deux *elle*.

— *Oui. Mais il faut parler de la petite fille.*

Les interventions des enfants du groupe vert montrent qu'ils sont, eux-mêmes, divisés :

— *C'est pour ça qu'on a écrit une seule fois «maman».*

— *Oui, et en Amérique, il y a des serpents.*

— *Non, c'est la petite fille qui rencontre des bêtes.*

(...)

- *Non. C'est pas vrai. On s'est pas dit ça entre nous.*
- *Et puis, c'est pas la petite fille, parce que, en Amérique, y a plein de serpents.*
- *Non. J'te dis que c'est la petite fille.*
- *La maman, elle a peut-être rencontré des poissons, en bateau.*
- *M. : Peut-être. Mais ce n'est pas dit dans le texte. (...) Ce n'est pas marqué. Je relis.*

Par cette intervention, la maîtresse ramène les élèves à ce qui est écrit. Elle relit le texte en entier de façon à ce qu'ils puissent identifier qui est le personnage principal, pour revenir, ensuite, au passage incriminé et lever l'ambiguïté des *elle*.

En fait, les réactions des élèves ne correspondent pas complètement à ce qu'on attendait. Ils identifient bien la petite fille comme le personnage principal. Ils reviennent bien aux *elle*, mais ils n'en lèvent pas l'ambiguïté. Tout au contraire, semble-t-il : puisque c'est l'histoire de la petite fille, *elle*, c'est elle. Le débat qui s'engage a trait à la place du point. Le laisser où il est ? Le mettre avant *un jour* ? On le laissera là où il est, sans que s'explique le fait que cela marque le début des aventures de l'héroïne. La maîtresse remettra la problème sur le tapis après la réécriture, quand on critiquera les secondes versions.

6. RÉOLUTIONS DES PROBLÈMES

6.1. Dans le cycle écriture-réécriture

Quand le problème est moins complexe pour les élèves, quand il se formule plus clairement, il se résout dans le cycle écriture-réécriture.

Ainsi, à plusieurs reprises, les élèves de cette même classe formulent et résolvent d'autres problèmes d'ambiguïté référentielle de pronoms, lors de l'examen critique des premiers jets ou lors de sa réécriture. Dans d'autres cas, ils n'y parviennent pas, on l'a vu. Alors, des détours sont nécessaires.

6.2. De la nécessité, parfois, d'emprunter des détours

Dans le C.P. de D. VERECQUE, deux textes présentaient des dysfonctionnements dans le discours rapporté. Par exemple : *La petite fille croit que son papa est un géant sauf qu'il n'est pas un géant. La petite fille demande à son papa si tu est un géant.*

Les élèves manifestent leur gêne, mais les problèmes sous-jacents n'émergent pas :

- *Je ne comprends pas très bien. Il y a plusieurs fois «géant». On ne comprend pas.*
- *Parce que le premier, c'est le titre. Et le deuxième, c'est l'histoire.*
- *Non. (...)*
- *On ne comprend pas parce qu'ils devraient mettre «es-tu un géant ?»*
- *Oui, mais avec le «tu», on ne sait pas si c'est le papa ou la maman.*
- *Et il y a deux géants dans la phrase. (...)*
- *Parce que, la première fois, papa, il ne répond pas, et la deuxième fois, il répond.*
- (...)

On voit que, si un élève semble avoir identifié le dysfonctionnement et trouvé une solution, il n'en est pas de même, loin de là, pour les autres. On relève une confusion entre l'existence des mots *géant* et des êtres géants, entre phrase entrée en matière, titre et début de l'histoire, et, surtout, une incertitude dans l'identification des énonciateurs et de ceux à qui ils s'adressent.

6.2.1. Détour par la lecture

Il est alors décidé de se focaliser sur l'identification des discours, et de faire un détour par des activités de lecture.

La maîtresse choisit comme album à lire «*Le secret de la boîte d'allumettes*». On est dans une salle de classe pendant la leçon de... lecture. Un dragon minuscule s'échappe d'une boîte d'allumettes qu'un élève a ouverte. Il se déplace sous les tables et ne cesse de grandir, sans que la maîtresse, assise à son bureau, s'en aperçoive. Elle interroge les élèves sur leur texte de lecture, mais aussi sur les raisons de leur agitation.

Ce récit fait alterner discours du narrateur et discours des personnages rapporté sous forme de dialogue. Il présente une forte récurrence de mots désignant les personnages (*dragon, maîtresse...*) tantôt dits par le narrateur, tantôt par les personnages. La maîtresse conduit les séances de lecture de façon à ce que le travail se focalise sur ces faits. Par exemple, dans la lecture de l'extrait suivant :

Mademoiselle Agathe écoutait la petite Hélène qui lisait. Soudain, Hélène poussa un hurlement.

— *Enfin, Hélène, que t'arrive-t-il aujourd'hui ? demanda la maîtresse.*

— *Rien, mademoiselle, dit Hélène qui était une petite fille bien sage et bien polie.*

Ce fut au tour de Pierrot de venir lire. le dragon avait encore grossi et s'approchait de son livre.

(...)

— *Y a deux personnages qui parlent.*

— M. : *Viens nous montrer.*

L'élève montre les deux tirets.

— M. : *Bon. Il y a deux tirets. Et qui parle ?*

— *Hélène.*

— M. : *Viens nous montrer.*

L'élève montre *Enfin, Hélène...*

— *Non. C'est pas elle.*

— *C'est pas elle qui dit «Hélène».*

— *C'est la maîtresse.*

— *Hélène, elle a un problème.*

— M. : *Ah. Elle a un problème ?*

— *Oui. parce que la maîtresse dit «Que t'arrive-t-il ?»*

— M. : *Viens nous montrer et nous lire ce passage.*

L'élève lit, en ajoutant «Point d'interrogation».

— *C'est une question.*

— M. : *Et qui la pose ?*

— *Melle Agathe.*

- M. : *Comment tu le sais ?*
 — Ben, y a «*demande la maîtresse*».
 (...)

 — M. : *Et là ?* (Elle montre le second tiret).
 — *Hélène.*
 — *C'est marqué.*
 — *Non. C'est Melle Agathe.*
 — *Oui. On voit «mademoiselle».*
 — *Non. La maîtresse, elle pose une question avant. Donc, c'est pas la maîtresse qui va répondre à elle-même.*
 — M. : *Ah bon, tu veux dire que si on voit «mademoiselle», ce n'est pas elle qui le dit ?*
 — *Oui. C'est ça.*
 — *C'est pas Melle Agathe qui dit «mademoiselle» à elle-même.*
 — *Y a pas deux mademoiselles dans l'histoire.*
 — M. : *Très juste. Essayez de lire.*
 (...)

 — M. : *Alors ? Qui avait raison ? Qui parle ?*
 — *C'est Hélène.*
 — M. : *Oui. Répétez-moi exactement ce qu'elle dit.*
 — *«Rien».*
 — *Pas seulement.*
 — *«mademoiselle, dit Hélène.»*
 — *Non. Elle dit pas «dit Hélène.»*

6.2.2. Tâche-problème

Pour approfondir le travail d'identification des discours, la maîtresse pose alors aux élèves une tâche-problème qu'elle a construite. Elle leur remet un second texte à lire, de même présentation que le premier :

Mademoiselle Agathe écoutait la petite Hélène qui lisait. Soudain, Hélène poussa un hurlement. La maîtresse lui demanda ce qui lui arrivait aujourd'hui. Hélène, qui était une petite fille bien sage et bien polie, dit qu'il ne lui arrivait rien.

Ce fut au tour de Pierrot de venir lire. Le dragon avait encore grossi et s'approchait de son livre.

— *Madame, est-ce que c'est le même texte ?*

— M. : *Ça, je ne sais pas. À vous de voir.*

Après un temps de lecture individuelle :

— *Mais il manque «Rien». C'est pas pareil.*

— M. : *Ah, Farid, tu ne retrouves pas «Rien» ?*

— *Si. Ça y est, je l'ai retrouvé.*

— M. : *Et les autres ? Cherchez.*

(...)

— M. : *Donc, dans le premier texte, «rien» est au début, après le tiret, et, ici, il est tout à la fin de la phrase. (...) Qu'est-ce qui se passait dans le premier texte ?*

— *Elle lui répond.*

- M. : *Qui répond ?*
 — *Hélène. (...)*
 — M. : *Et ici ?*
 — *Là, c'est pas normal. Y a personne qui pose une question.*
 (...)

 — *On voit pas si elle répond.*
 — M. : *Qu'est-ce qu'on voit ?*
 — *On voit «Hélène». Mais on croit qu'elle dit pas de mots.*
 (...)

 — *C'est bien écrit, sauf qu'il manque plein de mots.*
 — *C'est la même réponse, mais elle le dit pas pareil.*
 — *C'est la même réponse, mais pas en disant les mêmes mots.*
 — *C'est pas dans la même écriture.*
 (...)

 — *On dit qu'elle est bien polie.*
 — *Et bien sage.*
 — *Et qu'il lui arrive rien.*
 — M. : *Qui dit tout ça ?*
 — *L'auteur.*
 (...)

 — *Parce qu'il y a personne qui parle.*
 — *Oui. Y a pas de tiret.*
 (...)

6.2.3. Réécriture

Ces découvertes, ces explications sont d'une grande qualité. Elles ne se réinvestissent, pourtant, pas si facilement quand il s'agit, ensuite, de réécrire le passage qui posait problème. Vraisemblablement parce que les élèves ont du mal à jouer le rôle de lecteurs de leur propre texte, bien qu'ils le reprennent plusieurs jours après l'avoir écrit.

La proposition *sauf qu'il n'est pas un géant*, qui n'avait donné lieu à aucun commentaire, est confusément sentie comme «n'allant pas». Les élèves la suppriment. Ils pensent la reprendre dans leur titre.

Les élèves se focalisent sur le discours rapporté. Quatre propositions concurrentes sont émises :

- | | | |
|-----------------------|-------------------|-----------------------------|
| Elle va voir son père | pour lui demander | si tu es un géant. |
| | | s'il est un géant. |
| | pour lui dire | est-ce que tu es un géant ? |
| | | s'il est un géant. |

Après des essais à haute voix peu probants, la maîtresse leur demande de rédiger en petit groupe, en se demandant bien qui parle.

Ils écrivent d'abord :

Elle va voir son père. Papa, est-ce que tu es un géant ?

Mais, pour eux, «Père. Papa, ça va pas ensemble.» Ils réécrivent :

Elle va voir son père.

Papa, est-ce que tu es un géant ?

Qui parle à la deuxième ligne ? Pour certains, «y a elle et Papa. Ça dit que c'est elle qui parle. Ça peut pas être quelqu'un d'autre». Mais, pour d'autres, l'alinéa peut faire croire que c'est l'auteur. On décide, finalement, de mettre un tiret, comme dans le texte de lecture.

Dès qu'il est mis, ils en mettent un second, en dessous, et rédigent la réponse du père :

— *Non. Je ne suis pas un géant. Les géants sont beaucoup plus grands.*

On voit que le détour et le temps qu'il a pris étaient justifiés par la confusion initiale où étaient les élèves et par l'importance des apprentissages discursifs en jeu. Le détour a été productif, mais l'on n'est pas certain que les problèmes aient été clairs et clairement résolus pour tous. Il faudra faire en sorte d'y revenir.

6.2.4. Des détours pour faire émerger les problèmes

Dans la même classe, un autre détour a été nécessaire. Nous avons dit que toutes les premières versions des groupes présentaient des dysfonctionnements dans l'emploi des temps verbaux. Quoi qu'ait fait la maîtresse lors de la critique des textes (incompréhension feinte, constat de différence entre les textes quant aux temps...), les élèves ne s'en sont absolument pas préoccupés, et n'y ont rien changé en réécrivant.

On se trouve, d'évidence, hors de la zone proximale de compétence des élèves. Pourtant, ils ont entendu depuis longtemps des récits au P.S.-Impt ou au Prt-P.C.-Impt. Ils viennent de lire, en classe, un album au P.S.-Impt. L'équipe fait alors l'hypothèse que, pour que le problème posé par les temps de leur récit entre dans leur zone proximale de compétence d'écriture, il faut, en lecture, focaliser leur activité sur le repérage de ces temps et, surtout, sur l'identification de leur fonction discursive.

Un nouvel album, «*Le chat orange*», est choisi parce que ses deux premières pages, à l'Impt, présentent la vie habituelle du héros, avant que l'action ne commence par un *Alors* suivi de P.S. (On se souvient que les textes des groupes, ou bien emploient l'Impt seul (un texte), ou bien mêlent tous les temps de l'indicatif).

Les élèves remarquent bien que l'on raconte d'abord «ce qu'il fait tous les jours», «ses habitudes», puis que, après *Alors*, on raconte «ce qui n'arrive qu'une fois», que c'est là que «l'histoire commence». Remis en présence de leurs textes, ils s'emploient à y faire les mêmes repérages, puis à utiliser les temps comme dans le livre. On fera en sorte, dans les activités ultérieures de lecture et d'écriture de récits, que d'autres systèmes de temps soient rencontrés et employés, afin que l'opposition Impt-P.S. ne soit pas la seule qui soit associée, par les élèves, à l'opposition «avant l'histoire» - «histoire».

Dans le C.P. de F. PECHON, une autre forme de détour a été employée.

On se souvient que, si les élèves avaient bien identifié un des textes comme la rédaction du problème qu'on voulait résoudre, ils distinguaient mal ceux qui transcrivaient les paroles à adresser aux grands et ceux qui consignaient ce qu'il fallait faire. Certes, les élèves avaient dit que, dans les premiers, on disait «S'il vous plaît» et que, dans les seconds, il était écrit *demander*. Mais ils avaient dit aussi que, dans les seconds, «on demande». Il apparaît donc qu'ils ne font pas la différence entre écrire *demander* et effectuer l'action, et que, surtout, ils ne se représentent pas, ou pas bien, la situation de rencontre avec les grands et l'usage qu'ils feront alors de leur texte. Il est donc décidé de simuler en classe, dans la séance suivante, cette rencontre. La maîtresse jouera le rôle des grands. Un groupe frappera, entrera, etc., pendant que les autres seront spectateurs. Puis ce sera le tour des autres groupes, l'un après l'autre;

On en est là au moment où cet article est écrit. On escompte que la simulation fera prendre conscience à chaque groupe du rôle de son texte lors de la rencontre, et de ses limites, ainsi que de celui et de celles des textes des autres groupes. Elle permettra à la maîtresse d'utiliser de manière privilégiée la référence à la situation de communication et à ses paramètres, et de faire ainsi émerger les problèmes différents que posent, de ce point de vue, les différents textes. La réécriture pourra aller dans le sens de la rédaction d'un aide mémoire qui emprunte aux différents genres de textes produits et soit plus riche en explications et en arguments.

7. UN MOMENT DANS UN PROJET D'ENSEIGNEMENT AU CM1 CM2 (classe de J.M. BRAULT, École de la Croix en Brie, équipe de Melun)

En développant l'exemple qui va suivre, nous souhaitons surtout mettre l'accent sur la manière dont le maître **gère et reformule son projet d'enseignement** compte tenu des compétences manifestées par les premières productions de ses élèves. On observera notamment comment le projet d'écriture initial, grâce à la **démarche de résolution de problème**, passe par une phase d'**activité métalinguistique** dont l'enjeu dépasse la production écrite en cours.

Le projet d'enseignement concerne la production d'**écrits prescriptifs** (Cf. S. DJERBOUR et R. LARTIGUE, 1989).

Les **contenus d'enseignement** visés (Cf. ci-dessus 1.2.) peuvent ainsi se formuler :

- prise en compte de l'**enjeu pragmatique** dans un discours prescriptif (il faut que le lecteur puisse utiliser, fabriquer, jouer...),
- l'**énonciation** spécifique à ce type de discours (les modes et les temps employés pour les actions «prescrites» étant constants à l'intérieur d'un texte, même si le choix en est relativement ouvert),
- l'**organisation du texte** en «blocs» correspondant à des rubriques qui portent des **titres**,
- l'utilisation de «**moyens extra-alphabétiques**» (**mise en page, encadrés, soulignés...**) correspondent à ce découpage du texte.

Soulignons l'intérêt des deux derniers domaines d'apprentissage cités, puisque tous les écrits de type scientifique que les élèves rencontrent présentent ces mêmes caractéristiques. La «pratique sociale» (Cf. ci-dessus 1.2.) est particulièrement proliférante en «moyens extra-alphabétiques». Il est donc pertinent de rendre les enfants capables de comprendre l'usage de ces moyens en tant que lecteurs, et de se les approprier en tant que scripteurs.

On n'attend pas le cycle 3 pour faire produire des écrits prescriptifs aux élèves. Dans ce domaine, il est possible d'envisager des «**apprentissages progressifs**» (Cf. ci-dessus 1.3.) d'un cycle à l'autre. Une recette de cuisine constitue un type de discours simple parce que l'organisation du texte est en quelque sorte imposée par l'ordre chronologique des actions à effectuer. L'écriture d'une règle de jeu, au contraire, demande qu'on se détache de la chronologie pour envisager des cas de figure, des sanctions... Si le découpage d'un écrit en rubriques peut-être abordé dès le début du cycle 2, le choix et le maintien d'une forme syntaxique pour l'ensemble des titres d'un même texte, l'usage d'hyponymes, constituent bien des apprentissages de longue haleine.

Dans la classe de CM dont il est question ici, les élèves ont déjà eu l'occasion de produire des écrits prescriptifs variés : consignes d'utilisation du matériel informatique, notice de fabrication, règles de jeu sportif.

Nous allons montrer comment, à un moment de la mise en œuvre de son projet d'enseignement, le maître par une **démarche de résolution de problème** conduit les élèves à **consolider et développer leurs savoirs** dans le domaine de l'énonciation. (S. DJEBBOUR et R. LARTIGUE, 1990).

Le projet d'écriture des élèves est la rédaction d'un fichier de technologie à partir d'expériences qu'ils ont eux-même réalisées. Les destinataires sont les élèves d'une autre classe de même niveau. Le but de l'écrit est double : il s'agit de conduire à la robotisation d'un train électrique, d'une part, à l'acquisition de connaissances, d'autre part. Cet écrit tient donc à la fois de la fiche technique et du manuel scolaire (questions adressées au lecteur pour guider son observation et sa réflexion).

Avant de se mettre à écrire, les élèves reformulent d'abord collectivement les paramètres de cette situation. Volontairement, le maître ne fait pas anticiper sur le choix d'un mode d'énonciation. Il veut en effet d'abord se rendre compte si chacun des textes produits révèle ou non une maîtrise de la **cohérence énonciative**. En fonction des premiers jets, il envisage de mettre ensuite en place une procédure appropriée qui permette d'aller plus loin dans cette maîtrise. La situation proposée (rédiger un fichier) est en effet propice à la réflexion sur le choix d'une stratégie énonciative et d'une seule pour l'ensemble des fiches.

Les contenus à traiter sont répartis entre les élèves et un premier jet d'écriture est produit individuellement ou par deux. Le maître constate qu'il n'y a aucun problème de cohérence énonciative dans aucune des fiches rédigées, ce qui témoigne des apprentissages déjà réalisés. La procédure mise en œuvre est alors la suivante. Le maître renvoie aux élèves les différentes stratégies d'énonciation

adoptées dans les premiers jets, et, pour focaliser leur attention sur le problème à résoudre (celui du choix d'une stratégie), il choisit de neutraliser la variable « contenu » en proposant lui-même sur une affiche, différentes façons de rédiger les instructions pour un même montage :

- A. *Accrochez le fil rouge au pôle + de la pile et reliez l'autre bout de fil à la lampe. Dénudez bien le bout du fil.*
- B. *On accroche (...), on relie (...). On dénude...*
- C. *Tu accroches...*
- D. *Accroche...*
- E. *Accrochons...*
- F. *Accrocher...*

N.B. Le maître recopie à chaque fois l'intégralité des instructions.

Sur une autre affiche, il présente les diverses manières de questionner le lecteur :

1. *Que se passe-t-il ?*
2. *Que remarque-t-on ?*
3. *Que remarquez-vous ?*
4. *Que remarques-tu ?*
5. *Que remarquons-nous ?*

Puis il demande aux élèves, individuellement d'abord, collectivement ensuite, de repérer les types de questions syntaxiquement compatibles avec chacun des modes d'énonciation. On comprend qu'il ne s'agit pas là d'un simple exercice d'appariement de formes, puisque plusieurs solutions sont possibles. On a affaire à une tâche-problème qui nécessite, pour être menée à bien, la confrontation et la discussion des solutions individuelles. Ce faisant, on laisse de côté pour un temps la production du fichier pour mener à bien cette activité métalinguistique.

Il s'agit, enfin, d'opérer un choix parmi ces possibilités. Ce sera l'infinitif (F) reconnu compatible avec la forme impersonnelle (1) ou l'emploi du « on » (2). L'infinitif, sans doute plus difficile à manier pour eux, présente pour les élèves la vertu d'éviter la question du choix entre tutoiement et vouvoiement. Ils sont en effet divisés sur les effets induits par l'un et l'autre de ces modes d'énonciation : « on peut bien dire « tu » à des CM, mais si des adultes lisent le fichier on aura l'air idiot... ».

Le maître, ayant constaté pour ses élèves un premier niveau de réussite dans la cohérence énonciative, a donc pu viser ici une **extension de leurs savoirs**. La complexité de la tâche d'écriture proposée (un fichier et des questions adressées au lecteur) lui a permis d'étendre des savoirs acquis dans des tâches plus simples : **une seule fiche technique, une règle de jeu...** Enfin, la tâche-problème dépasse la considération du produit fini et confronte les élèves à l'ensemble théorique des choix possibles. D'un problème de choix d'une énonciation appropriée, on est passé à une activité métadiscursive et métalinguistique, on a exploré les ressources de la langue et choisi parmi celles-ci en connaissance de cause.

8. CONCLUSION

La recherche conduite à l'INRP sur l'enseignement du Français par les résolutions de problèmes apporte donc une réponse à une question dont l'organisation de l'école par cycles souligne qu'elle est centrale : comment concilier une nécessaire concentration sur les élèves, leurs savoirs et leurs difficultés, et une projection, voire une programmation, des savoirs dont on vise l'apprentissage ?

Nous croyons avoir montré que les entrées didactiques des maîtres en sont la clé. C'est la référence à l'extra-langagier (situations ; référent) et au langagier (l'activité discursive, depuis l'ancrage énonciatif jusqu'aux questions de langue) qui leur permet de faire se formuler et se résoudre les problèmes d'écriture comme tels, à partir de la prise en compte de la diversité des performances et des méta-connaissances des élèves. L'identification et l'analyse de cette diversité par les maîtres, à partir de cette même référence, leur servent à concevoir tel projet d'enseignement, à le réguler au long de sa mise en œuvre, à en évaluer les effets et à en envisager les suites (G. DUCANCEL, 1989).

Il nous semble que la formation initiale et continuée des maîtres se heurte, en la matière, à deux types d'obstacles (G. DUCANCEL, S. DJEBBOUR, H. ROMIAN, 1991) :

- le poids de la tradition enseignante et des attitudes dominantes des maîtres en Français ;
- le «coût» d'un tel mode de travail pour qui s'y engage, à coordonner, articuler ses composantes.

La condition nécessaire, sinon suffisante, au franchissement de ces obstacles nous paraît être que les maîtres acquièrent une solide formation en psychologie cognitive et en linguistique et psycho-linguistique des discours, des textes. Certes, cela ne les conduit pas à tout coup à mettre en cause leurs conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement, leurs attitudes vis-à-vis des élèves. Mais il nous semble que cette formation est un des moyens privilégiés pour qu'ils prennent conscience des fondements de ces attitudes et de ces conceptions, pour qu'ils envisagent une rupture qui s'accompagne de modalités nouvelles de travail en classe.

Mais la formation initiale et continuée des maîtres doit aussi leur permettre de construire ces modalités de travail. Il semble, pour cela, pertinent de faire alterner pratiques et analyse des pratiques, références aux recherches en didactique et mise en œuvre de projets d'enseignement transposant la méthodologie et les procédures de ces recherches (INRP, 1990).

C'est dire que la «nouvelle politique pour l'école» a besoin d'une nouvelle politique de la formation. C'est l'objectif affiché des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Les recherches en didactique devraient y jouer un rôle formateur central.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM J.-M. (1990) : *Éléments de linguistique textuelle*. Liège. Mardaga.
- BEAUDICHON J. (1981) : *La communication sociale chez l'enfant*. Paris. P.U.F.
- BRONCKART J.-P. et coll. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- BRUNER J.-S. (1983) : *Savoir faire, savoir dire*. Paris. P.U.F.
- CATACH N. (1980) : *L'orthographe française*. Paris, Nathan Université.
- DJEBBOUR S. et LARTIGUE R.
 (1989) : *Des écrits prescriptifs en classe : les projets d'enseignement du maître*. INRP «Repères» n° 78.
 (1990) : *Procédure des écrits prescriptifs à l'école élémentaire, objectifs d'enseignement, savoirs construits*, dans *Diversifier l'enseignement du Français écrit*. Delachaux et Niestlé.
- DUCANCEL G.
 (Dir.) (1980) : *Interdisciplinarité Français-Éveil scientifique*. INRP. «Repères» n° 58.
 (Dir.) (1989) : *Projets d'enseignement des écrits, de la langue*. INRP. «Repères» n° 78.
 (1989 b.) : *Apprendre le Français en résolvant des problèmes*, dans ROMIAN H. et coll. : *Didactique du Français et recherche-action*. INRP. Coll. «Rapports de recherches».
 (1991) : *Didactique des conduites et des discours explicatifs*. Université Paris V. Non publié.
- DUCANCEL G., DJEBBOUR S., ROMIAN H. (1991) : *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits, orthographe au CE1*. INRP. Coll. «Didactiques des disciplines».
- EHRlich S. (1975) : *Mémoire et apprentissage chez l'homme*. Paris, P.U.F.
- FRANÇOIS F. et coll.
 (1984) : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris. P.U.F.
 (1990) : *La communication inégale*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- HUDELot C. (1985) : *À la poursuite du dialogue*. INRP. «Repères» n° 65.
 INRP (1983) : *Éveil scientifique et modes de communication*. INRP. Coll. «Recherches pédagogiques» n° 117.
- JAFFRE J.-P. (1988) : *Savoir mettre en forme. Problèmes et apprentissages des marques linguistiques*, dans DUCANCEL G. (Dir.) : *Problèmes d'écriture*. INRP. Coll. «Rencontres pédagogiques» n° 19.
- LANGOUET G. (1985) : *Suffit-il d'innover ?* Paris. P.U.F.
- PERRET-CLERMONTA.-N. (1981) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne. P. Lang.
- ROMIAN H. (Dir.) (1990) : *Contenus, démarche de formation et recherche*. «Repères» n° 1, nouvelle série. INRP.
- SCHNEUWLY B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.