

D'HIER A AUJOURD'HUI : APPRENDRE LE LANGAGE ÉCRIT EN RÉSOUVANT DES PROBLÈMES

Gilbert DUCANCEL avec la collaboration de Bruno NIBAS
IUFM d'Amiens et INRP PROG

Résumé : L'apprentissage du français par résolutions de problèmes est un objet de recherche qui a émergé en 1984, alors qu'Hélène Romian avait la responsabilité des équipes INRP École. On rappelle brièvement l'origine de la recherche RESO, ses principales avancées et les questions qui restaient posées à son issue. On développe ensuite quelques réponses d'aujourd'hui telles que les propose la recherche INRP PROG (« Construction progressive de compétences en langage écrit de la Petite Section au Cours élémentaire 1 »). On se centre sur des jeux et des situations-problèmes en compréhension et en production proposés en début d'année dans un Cours élémentaire 1 (7 ans) du groupe d'Amiens. On analyse les attitudes et les procédures de résolution de Marjorie et de Thomas, les apprentissages réalisés et ceux qu'il leur reste à accomplir. On conclut sur difficultés, obstacles et problèmes, et sur la nécessité de lier les entrées pédagogiques et didactiques.

En tant qu'objet de recherche, l'apprentissage du français par résolutions de problèmes a émergé à l'INRP en 1984, alors qu'Hélène Romian avait la responsabilité des équipes Français École. Le n° 32 de *REPÈRES* date de cette année-là et s'intitule *Résolution de problèmes en français*. Il est la première manifestation de la recherche RESO. Le thème est ensuite repris de nombreuses fois jusqu'à aujourd'hui, y compris par des chercheurs INRP n'ayant pas de filiation directe avec RESO. En témoigne le dernier numéro de notre revue, le n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, dans lequel les quatre premiers articles se consacrent à des problèmes d'interprétation en lecture littéraire et où l'on trouve évoqués des problèmes de compréhension ici et là dans les autres articles. On constate aussi qu'il s'agit d'un thème commun aux didactiques des différents champs disciplinaires, à différents niveaux du cursus. Ainsi le double numéro 10-11 de *SPIRALE* (1993) s'intitule *Résolution de problème et enseignement-apprentissage*. Il réunit des contributions ayant trait au Français, aux Mathématiques, aux Sciences sociales, à la Géographie, à la Physique, dans le 1er et le 2d degré, sans compter des articles qui interrogent Piaget, Vygotsky, Bourdieu, Hameline, Meirieu... Il apparaît, enfin, qu'il s'agit d'un des concepts que mobilisent les chercheurs qui visent à définir les contours d'une didactique générale, comme le montrent les actes d'un colloque réuni à Louvain la Neuve et intitulé de manière significative *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (Raisky et Caillot, eds, 1996).

1. RESO : UNE CENTRATION SUR LES ÉLÈVES ET LEURS APPRENTISSAGES DES L'ORIGINE

1.1. D'une date de naissance et de son contexte

C'est en 1984, et pour six ans, qu'a démarré la recherche INRP RESO. Son intitulé était : « Apprendre en résolvant des problèmes. A l'école maternelle et à l'école élémentaire, résolutions de problèmes concernant les faits de langue, de discours et les situations de communication : stratégies des élèves et démarches des maitres. »

Le contexte de cette naissance mérite d'être rappelé. Les équipes INRP Français École, issues de l'époque du *Plan de rénovation du Français à l'école élémentaire*, avaient été supprimées administrativement en 1980. Hélène Romian avait cependant pu maintenir, hors institution, un petit groupe de chercheurs « en veille ». Après le changement politique de 1981, un nouveau ministre manifesta sa volonté de relancer les recherches INRP. A l'incitation d'Hélène Romian, ce petit groupe jugea urgent... de ne pas se précipiter. Une enquête nationale sur les besoins de recherches pour l'enseignement du français à l'école et pour la formation des maitres (demande sociale) fut alors lancée, parallèlement à une analyse de la conjoncture politique (politique de la langue) et de la conjoncture scientifique (sciences du langage et recherches didactiques) (*REPÈRES* 60, 1983)

Une des critiques les plus fréquentes et les plus fortes qu'ont formulée les quelques 600 maitres, formateurs, universitaires interrogés lors de l'enquête a concerné le « mauvais rendement » de l'enseignement du français à l'école, imputé avant tout à son cloisonnement (lecture / rédaction / grammaire / orthographe / vocabulaire) et au fait qu'il ne prenait en compte les faits de langue qu'au niveau phrastique (Romian et Ducancel, 1983). C'est à partir de ce constat que la problématique RESO s'est élaborée de 1982 à 1984.

1.2. Comment favoriser les apprentissages langagiers des élèves ? Situations et modalités de résolution de problèmes d'abord

L'analyse de pratiques et de discours de maitres a conduit à constater que « la question des apprentissages langagiers est généralement évacuée. Dans la plupart des cas, le maitre construit des situations d'oral et d'écrit (raconter telle sortie ; imaginer sa vie d'adulte ;...) qui sont censées permettre le réinvestissement de ce qui a été enseigné dans les leçons de grammaire et d'orthographe et la correction magistrale des fautes. D'autres maitres, moins nombreux, s'efforcent de pratiquer une pédagogie de projet qui permet des activités de communication fonctionnelles et variées. Mais, dans tous les cas, le silence est fait sur le processus des apprentissages langagiers. Même quand on dit, à juste titre, qu'on apprend à parler en parlant, à écrire en écrivant, on ne dit pas comment cela se passe, ni quelles attitudes et comportements magistraux aident ces apprentissages. » (Ducancel, 1989 a)

La notion de problème et de résolution de problème était présente en psychologie cognitive, chez certains psycholinguistes et linguistes s'intéressant aux procédures, en didactique des mathématiques (1), en didactique des sciences surtout (pour une analyse, Ducancel, 1989 a). Dans le domaine de l'enseignement du français, la recherche « Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique » (1976-80), sous la responsabilité de Christian Nique, pionnière en la matière, avait exploré des démarches de type expérimental (*REPÈRES* 55, 1979).

RESO a fait son miel de ces recherches. Elle s'est à la fois efforcée d'intégrer des acquis de ces recherches et d'en identifier les limites, à partir de ses objectifs propres et de sa centration sur le langage des enfants, sur leurs apprentissages langagiers. Nous nous sommes ainsi appuyés sur le travail de définition de ce que sont des problèmes pour les enfants accompli par les équipes INRP Sciences et sur les trois types de situations dans lesquelles ils sont le centre de l'attention des maîtres : situations fonctionnelles répondant à des besoins des enfants (cultures, élevages, lecture de documentaires, discussions...), situations de résolution des problèmes ayant émergé dans les situations précédentes, synthèses des apprentissages réalisés. Mais, en même temps, nous prenions de plus en plus conscience qu'en Sciences, les problèmes ont avant tout trait aux représentations du « monde », aux connaissances actuelles des élèves, alors qu'en Français il s'agit/devrait s'agir avant tout de problèmes dans/pour les activités langagières. Nous nous sommes également appuyés sur les démarches de type expérimental explorées par la recherche « Analyse de la langue » tout en notant qu'elles avaient, le plus souvent, été mises en œuvre dans des situations d'étude décrochées de la communication langagière et qu'elles concernaient des fonctionnements phrastiques. Nous étions donc conduits à nous interroger à la fois sur l'articulation entre les situations d'activité langagière et les situations de mise à distance réflexive, sur les activités métalangagières en situation et hors situation et sur le parcours du langage à la langue.

Le souci premier, nous l'avons dit, était de favoriser les apprentissages langagiers des élèves. Cela « nous conduit donc à nous intéresser d'abord aux situations de communication, aux problèmes que les enfants y rencontrent, et aux apprentissages langagiers et métalangagiers qui résultent de leur résolution. L'opposition entre ces deux types d'apprentissage n'est alors plus aussi évidente qu'il pouvait paraître. » (Ducancel, 1984) On note donc la volonté de se centrer d'abord sur les apprentissages communicationnels et discursifs en cherchant à articuler le langagier et le métalangagier. On note aussi que les problèmes ne sont pas définis a priori, mais que c'est l'observation des élèves en situation qui permet au maître de les apercevoir. Le rôle de celui-ci est donc crucial : « l'attitude du maître est primordiale pour que tout cela se produise, et non autre chose ou rien. Sans activités de communication authentiquement fonctionnelles, pas d'émergence de problèmes. Sans création de situations adéquates aux différentes étapes de la résolution, pas de sélection et de mobilisation des savoirs pertinents à partir de la « lecture » par les élèves de ces situations. Sans confrontation soigneusement renouvelée des élèves avec le réel

et avec leurs divergences, pas d'émergence ni de résolution collectives du problème. » (id.)

La première phase de RESO a été pédagogique. Elle a visé à expérimenter et articuler situations et démarches de résolution de problèmes langagiers et métalangagiers. Résolutions en situation de communication, on l'a vu. « Pratiques provoquées de communication » aussi, expérimentées et théorisées par Dominique Brassart et Claudine Gruwez (1984) : « Il apparaît téméraire d'imaginer que c'est seulement à travers une pratique plus ou moins réitérée des situations fonctionnelles de communication qu'on en assoiera réellement la compétence. Il paraît donc nécessaire de concevoir un second temps, en relation explicite avec cette pédagogie globale et les situations-problèmes qui s'y rencontrent, d'« exercisation-objectivation » de la compétence de communication dans ses différents aspects. » (Les auteurs proposent différents exemples dont des pratiques de repérage et de production de textes argumentatifs). Résolutions de problèmes (énonciatifs en l'occurrence) qui ont émergé en situation d'écriture et qui sont formulés et résolus en situation différée, avant réécriture. (Bled, 1984). Résolutions décrochées enfin, qui visent avant tout à comprendre « en langue » un fait, un fonctionnement qui a provoqué des interrogations dans une situation langagière antérieure (Ducancel, 1984).

1.3. Le pédagogique bien vite rattrapé par le didactique : les « contenus » d'apprentissage

Même si, dès 1984, - on l'a vu -, les équipes RESO spécifiaient les savoirs visés par les résolutions de problèmes qu'elles mettaient en place, c'est seulement dans un deuxième temps que la recherche s'est centrée sur les « contenus » d'apprentissage. Nous n'entrerons pas ici dans le détail dans la mesure où de nombreuses publications ont rendu compte des résultats de la recherche à ce plan (en particulier : Ducancel (Coord.) 1988, Ducancel 1989 b, Lartigue (Coord.) 1993, Angoujard (Coord.) 1994). Nous voudrions seulement insister sur ce qui, croyons-nous, a fait l'originalité de RESO.

Comme les autres recherches, RESO s'est trouvée confrontée au « choix des référents théoriques linguistiques, (au) choix des « savoirs savants » » (Ducancel, 1989 b). Au début de la recherche, dans la mesure où le souci fondamental était de mettre les enfants en vrai langage, les équipes ne pouvaient guère anticiper les problèmes que rencontreraient ceux-ci. D'où l'affirmation réitérée que les problèmes « émergent » des situations de communication, de discours. Mais il est vite apparu que la « transformation » d'une difficulté, d'un dysfonctionnement en problème à résoudre nécessitait de la part du maître des « analyseurs » théoriques. Il est significatif que ce soit Jean-Pierre Jaffré (*REPÈRES* 62, 1984) qui pose le problème, en prenant l'exemple d'un modèle théorique bien constitué, le modèle HESO : « Comment utiliser un outil qui a sa cohérence propre pour l'intégrer dans une démarche pédagogique dont les lignes de cohérence sont (ou devraient être) spécifiques ? »

Quelle a été la réponse de RESO ? Une « première didactisation (...) transforme des notions, des concepts, des savoirs des linguistes en contenus à

enseigner. » (Ducancel, 1989 a). Il ne s'agit pas d'application, mais d'un processus « dialectique. Il n'est pas question que la théorie dicte à la pédagogie les lignes d'une progression linéaire et contraignante, née de ses propres postulats méthodologiques. D'un autre côté, le pédagogue ne peut recourir à une théorie sans que celle-ci ne produise des effets, dus à ces mêmes postulats. » (Jaffré, 1984 ; l'auteur prend des exemples pour l'apprentissage du système de l'écrit).

Cependant, cette première didactisation ne concerne pas les référents théoriques. Elle concerne aussi « les pratiques sociales (et) les pratiques scolaires, traditionnelles et innovantes. » (Ducancel, *REPÈRES* 78, 1989 b ; voir aussi Romian *REPÈRES* 71 1987, Ducancel *REPÈRES* 75 1988 et, plus récemment, dans Raisky et Caillot 1996 et dans *REPÈRES* 15 1997). Ces pratiques sont analysées et didactisées à la fois à l'aide des outils théoriques des linguistes et en fonction des visées et de la logique de la recherche didactique.

Mais la didactisation ne s'arrête pas là. Ducancel (1989 a) pose qu'il s'agit d'une « double didactisation », le second processus étant le plus important pour ce qui est des apprentissages puisqu'il dessine « les savoirs effectivement enseignés », les apprentissages effectivement accomplis par les élèves. « Ils sont le fruit, lors des résolutions de problèmes, de l'interaction entre les savoirs visés par le maître et les compétences, les connaissances et les stratégies des élèves. » Le paradoxe fondateur des apprentissages et des actes didactiques (Ducancel 1996) tient en ce que, d'une part, ce sont les capacités et les représentations actuelles des élèves qui indiquent au maître les apprentissages à viser, et que, d'autre part, il n'y a apprentissages que s'il y a un écart, une tension entre ces capacités, ces représentations et celles que le maître vise. Il n'y a apprentissage que si le maître situe explicitement les élèves dans cet écart, cette tension, en « se calant » sur leurs capacités et leurs représentations actuelles et en les leur renvoyant comme marques de leur parcours d'apprentissage, de ce qu'ils savent déjà et de ce qu'ils vont apprendre.

2. QUESTIONS RÉTROSPECTIVES A RESO

Dans la conclusion d'un premier rapport de recherche effectué à mi-parcours, au bout de trois ans (Ducancel, 1989 a), on note sans surprise que cette seconde didactisation est parmi les aspects qui doivent être davantage expérimentés et théorisés par les équipes RESO. On considère que c'est elle qui doit commander les projets d'enseignement des maîtres : « Cette seconde didactisation permet seule aux maîtres d'élaborer des projets d'enseignement à moyen et long terme. Fondés sur l'analyse collective en classe des invariants construits, des difficultés non résolues, des obstacles non levés, des questions restées en suspens ou non encore abordées, ces projets sont aussi explicites que possible selon l'âge des élèves et donnent lieu autant que possible à des contrats d'apprentissage entre élèves et maître. Ces projets ont à être régulés, ajustés, reformulés paritairement et dans leur durée. » On trouve la même direction de travail dans un second rapport, rédigé deux ans plus tard, à partir de la description contrastive des modalités de traitement des difficultés des élèves par les maîtres RESO et par d'autres maîtres (Ducancel, Djebbour et Romian, 1991).

Les réponses apportées par les équipes RESO (*REPÈRES* 78 1989, Lartigou (Coord.) 1993, Angoujard (Coord.) 1994) l'on essentiellement été en termes de projets s'adressant au groupe-classe et l'ajustement aux capacités manifestées par les élèves est, lui aussi, géré à ce niveau. Par ailleurs, la modalité d'émergence, de formulation et de résolution des problèmes est, le plus souvent, l'interaction entre élèves, soit en classe entière soit en petit groupe (et une des questions les plus travaillées est d'ailleurs celle de l'alternance entre ces dispositifs). On ne trouve guère d'exploration de modalités de différenciation ni d'exemples théorisés de la médiation magistrale.

Une autre question posée à l'issue de RESO est celle des savoirs construits / à construire par les élèves. Après Hélène Romian (*REPÈRES* 71 1987), RESO distinguait savoirs expérimentiels, savoirs opératoires, savoirs conceptuels et considérait les seconds comme centraux : « Ce qui est déterminant en matière de résolutions de problèmes, ce sont les savoirs cognitivo-linguistiques opératoires et les épi et méta-connaissances correspondantes. (...) Les résolutions de problèmes aboutissent à la construction et à la formulation d'invariants. Il s'agit de propriétés, de relations, de modes de fonctionnement fixes qui se conservent et se retrouvent quand les situations, les discours, les contextes linguistiques changent. » (Ducancel, 1989 a). Si cette place centrale accordée aux savoirs opératoires témoigne de la centration des équipes sur les activités langagières des élèves, les invariants qui se construisent à partir de là sont considérés avant tout comme étant de l'ordre de savoirs déclaratifs méta ayant trait à la langue et aux textes. Le fait que RESO ait essentiellement étudié des résolutions de problèmes de production de différents genres d'écrits et de problèmes d'orthographe l'explique pour une part. C'est dans ce cadre qu'elle a expérimenté la construction d'invariants procéduraux (procédures rédactionnelles, procédures orthographiques). Mais ces invariants ne sont pas analysés en termes de compétences en langage écrit ni de représentations de la nature langagière de l'écrit.

Il serait long et lassant de suivre à la trace les essais de réponses à ces questions qui ont eu lieu dans la filiation de RESO. Nous sauterons directement à quelques une de celles que la recherche PROG a apportées, sachant que, bien sûr, le chantier reste ouvert.

3. PROG : LES RÉOLUTIONS DE PROBLÈMES, MOTEURS DE LA CONSTRUCTION PROGRESSIVE DES COMPÉTENCES EN LANGAGE ÉCRIT

La recherche INRP PROG a été présentée dans les quatre premiers articles de *REPÈRES* 18 (1998). Nous y renvoyons le lecteur. Nous le renvoyons aussi à un ouvrage sous presse, coordonné par Mireille Brigaudiot : *PROG : Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP et Hachette Éducation. Nous prendrons ici, dans une classe PROG et à un moment précis du cycle 2, des exemples de résolutions de problèmes en langage écrit qui répondent pour une part aux questions laissées en suspens par RESO et qui illustrent à leur façon le rôle moteur des résolutions de problèmes dans la construction progressive des compétences en langage écrit des élèves.

3.1. Compétences visées et dispositifs pour leur construction

Nous sommes en septembre 1997 dans le CE1 de Bruno Nibas (École Bapaume à Amiens). Le groupe de recherche PROG travaille avec ces élèves depuis la Grande Section de Maternelle. Les compétences et les représentations visées depuis deux années sont :

- + la compréhension de langage écrit, lu par le maître et, de plus en plus fréquemment et systématiquement, lu par les élèves eux-mêmes (voir Ducancel et Vérecque, 1998) ;
- + la représentation de l'acte de lire (voir Brigaudiot, 1998 et Defrance, 1998) ;
- + la production de langage écrit en dictée à l'adulte et, progressivement, par les élèves eux-mêmes (voir Brigaudiot, 1998, Calléja, Cloix et Rilliard, 1998 et Defrance, 1998) ;
- + la représentation de l'acte d'écrire (voir Brigaudiot, 1998) ;
- + la découverte de la nature de l'écrit et de son système même (voir Brigaudiot, 1998, Calléja, Cloix et Rilliard, 1998 et Defrance, 1998).

Le travail en classe utilise les trois dispositifs présentés par M. Brigaudiot (1998) :

- + dispositif 1 : « l'élève participe en tant que spectateur à une utilisation de l'écrit par le maître » ;
- + dispositif 2 : « le maître et l'élève utilisent l'écrit dans une même démarche » ;
- + dispositif 3 : « l'élève résout un problème en langage écrit construit par le maître ».

Le premier dispositif ne relève pas des résolutions de problèmes. Le maître se montre en train d'avoir une activité ordinaire pour lui (par exemple, lire et comprendre un écrit qui n'a pas d'images), mais il le fait en affichant ses procédures, en les mettant en scène, de façon à ce que l'élève les découvre. Ce dispositif paraît la seule voie d'apprentissage quand l'activité se situe hors de la zone proximale d'apprentissage de l'élève.

Les dispositifs 2 et 3 relèvent des résolutions de problèmes. Le dispositif 2 concerne des activités langagières dont on a des raisons de penser qu'elles se situent dans la zone proximale de l'élève ou d'un petit groupe d'élèves (par exemple : quelques comptines sont sues par cœur ; le maître en redit une ; il faut retrouver le texte de celle-ci parmi les textes de toutes - textes que les enfants n'ont jamais vus - en disant comment on fait pour le reconnaître). Il s'agit alors, pour le maître, d'accompagner l'enfant de sorte que cet étayage lui permette de réussir l'activité. La médiation du maître consiste à s'appuyer sur les savoir faire et les représentations actuelles de l'élève, à les confronter aux exigences de la tâche en offrant à l'enfant des appuis cognitifs et métalangagiers qui s'avèrent nécessaires pour qu'il résolve les problèmes qui lui sont ainsi posés.

Nous distinguons (PROG, à paraître) des « jeux-problèmes » qui combinent une dimension ludique et le fait que seuls un ou deux éléments sont problématiques (par exemple, retrouver parmi plusieurs bandes écrites de longueurs diffé-

rentes celle que le maître vient de lire : le problème consiste à mettre en relation la chaîne sonore qui est donnée et la chaîne écrite, en particulier sa longueur) et des « situations-problèmes » mettant en jeu un plus grand nombre d'éléments problématiques, comme, par exemple, les situations de production autonome d'un message écrit : il faut se mettre au clair sur les buts, les effets visés, analyser la situation (en particulier, les savoirs et les attentes du destinataire), planifier le contenu, concevoir le texte, enfin le réaliser sur le support, entre autres en scripturant la chaîne sonore.

Le dispositif 3 se distingue du précédent par le fait qu'un ou quelques élèves sont seuls pour résoudre les problèmes de langage écrit construits par le maître. On vise donc le succès des enfants qui arrivent tout seuls à avoir une activité langagière avec l'écrit. Le maître est observateur et observateur avant tout des processus, non pas des produits : il attend que les élèves lui indiquent ce qu'il devra les aider à apprendre. Ces situations ne sont évidemment pas la seule source d'information du maître. Toutes les situations vécues en classe, toutes les attitudes et procédures des élèves l'informent et il en garde une trace. Mais, à des moments charnières de l'année scolaire et/ou du cycle, ces situations, aussi bien définies que possible à l'avance et qui se prêtent particulièrement bien à une observation individuelle approfondie, semblent indispensables et, de l'avis unanime des maîtres PROG, apportent une moisson d'informations nouvelles et « qui décoiffent ».

3.2. Marjorie et Thomas au début de leur CE1 ; résolutions de problèmes et évaluation de leurs compétences

3.2.1. Compréhension d'un écrit lu : où en sont les élèves en début de CE1 ?

C'est à une telle situation-problème de compréhension d'un écrit inconnu lu par eux que les élèves de Bruno Nibas ont été confrontés en septembre de leur CE1.

Le support a été conçu par le groupe PROG d'Amiens. Il est présenté aux élèves comme la photocopie d'un livre. D'abord une première de couverture classique : titre, auteur, éditeur. Au verso de celle-ci, deux images : un enfant dans sa chambre, éveillé, assis sur son lit ; le même enfant qui a ouvert la porte et se trouve devant un espace obscur. En regard, page 3, le titre et huit lignes de texte. Au verso, page 4, à nouveau deux images : l'enfant est aux toilettes et fait pipi bien qu'il soit effrayé par une grosse araignée ; il est reconduit dans sa chambre par ses parents et ses grands frère et sœur. En regard, page 5, les sept dernières lignes de texte et le mot « FIN ».

On peut résumer le récit de la façon suivante. La nuit, un petit garçon hésite à aller faire pipi car il fait noir. Il se décide car il a peur de faire dans son pyjama : « Il est grand : il a six ans. » Dans les toilettes, il est effrayé par une araignée mais il ne veut pas crier : « Il est grand : il a six ans. » Il retourne se coucher dans le noir. « Maintenant, il est grand. Il a six ans. » (On note que la quatrième image ne correspond à rien dans le texte.)

Le maître tourne lentement toutes les feuilles devant l'élève avant de refermer. *Ca raconte une histoire. Je te laisse faire. Tu me raconteras l'histoire tout à l'heure, quand tu seras prêt. Vas-y. Prends ton temps. Et quand tu es prêt, tu me le dis et tu me racontes l'histoire.* Le maître note tous les comportements de l'élève. Il note aussi son rappel en l'encourageant si besoin est. Quand le rappel est terminé, le maître reprend des assertions de l'enfant. *Tu m'as dit : « ... ».* *Comment tu sais ça ? Qu'est-ce qui te le dit ?* Il pose ensuite la question : *D'après toi, est-ce que X a peur ?* Et après la réponse : *Comment tu le sais ? Qu'est-ce qui te le dit ?* Il confronte ensuite la réponse positive ou négative à un passage qui montre le contraire et il note ce que dit l'élève. Enfin, il attire l'attention sur le fait qu'on dit plusieurs fois la même chose dans le texte, puis : *La dernière fois, ce n'est pas tout à fait pareil.* Il relit. *A ton avis, pourquoi, la dernière fois, on dit « Maintenant, il est grand. Il a six ans » en insistant un peu sur « Maintenant » et il note ce que dit l'élève.*

3.2.2. Où en est Thomas ?

Thomas écoute bien la consigne et montre qu'il la comprend. Il regarde d'abord attentivement les images dans l'ordre, puis il balaie le texte des yeux très rapidement et dit qu'il est prêt.

- Th. 1 : *Ca parle d'un petit garçon. Il se lève de son lit puis... Je sais plus.* Il revient aux premières images.

- Th. 2 : *Il se lève de son lit et il a ouvert la porte pour prendre son petit déjeuner. C'était le jour de son anniversaire. Pis après, il a fait des lettres. Et quand il est revenu à l'école... Il distribuait à ceux qu'il voulait inviter à son anniversaire. Pis après ils ont fait la fête et après ils sont revenus. C'était fini son anniversaire.*

M. reprend des éléments et demande comment il sait cela. Pas de réponse.

- M. 3 : *Tu l'as vu écrit quelque part peut-être ?*

- Th. 3 d'un air satisfait : *Non.*

- M. 4 : *Alors, dis-moi comment tu sais ce que tu m'as dit ?*

- Th. 4 sur le ton de l'évidence : *Parce que j'ai vu les images et pis j'ai vu qu'il y avait beaucoup de monde* (en montrant la quatrième image).

La suite du questionnement étant sans objet, le maître annonce :

- M. 5 : *Écoute bien. Je vais te lire l'histoire qui est écrite.* Il regarde ostensiblement le texte en montrant d'un geste de la main comment il se déplace dans celui-ci (dispositif 1).

- M. 6 : *Alors, est-ce que tu avais bien compris l'histoire ?*

- Th. 5 : *Ben moi, tu sais, j'ai sept ans, et pis... Etc.*

Ce qu'il sait par ailleurs de Thomas - qu'il observe en continu tout particulièrement - conduit le maître à aller au delà d'une interprétation superficielle des comportements observés qui consisterait à dire que, pour comprendre, Thomas ne recourt qu'aux images. Thomas sait que, pour comprendre une histoire, il faut en lire le texte. Son survol rapide de celui-ci lui a d'ailleurs permis de comprendre que le garçon a six ans. Mais la mise en correspondance de la chaîne écrite et de la chaîne sonore est encore extrêmement laborieuse pour lui et, puisqu'il y a ici des images (ce qui est rare dans les situations habituelles de lecture de la classe), il s'appuie presque exclusivement sur elles. L'histoire qu'il

invente référe, par ailleurs, à un vécu fortement investi par lui, comme le souligne sa dernière intervention. La dimension symbolique du langage gouverne ici sa conduite langagière au détriment des dimensions cognitive et « méta » (Brigaudiot, 1998).

3.2.3. Où en est Marjorie ?

Marjorie ne prête pas attention aux images. Elle lit depuis la une de couverture jusqu'à « FIN » très lentement en subvocalisant, sans pauses ni retours en arrière. Arrivée au bout, elle dit tout de suite qu'elle est prête.

- Marj. 1 : *C'est un petit garçon qui n'a pas peur. Il a six ans. Il a vu une chose... C'était une araignée. Il voulait pas faire pipi dans son pantalon... Après je m'en rappelle plus.* Silence. Attend la suite.

- M. 1 : *Tu m'as dit que c'est l'histoire d'un petit garçon qui n'a pas peur. Comment tu le sais ? Qu'est-ce qui te le dit ?*

- Marj. 2 : *C'est marqué dans le titre. Montre celui-ci : « X n'a pas peur ».*

- M. 2 : *Oui, tu as raison ! Et tu m'as dit qu'il ne voulait pas faire pipi dans son pantalon...*

- Marj. 3 : *Oui. Je l'ai lu dans cette page là. Parcours la page 5 lentement. Là. Montre « Alors, il fait pipi. »*

- M. 3 : *D'après toi, ce petit garçon, il a peur ou bien il n'a pas peur ?*

- Marj. 4 : *Non, il a pas peur. Elle montre à nouveau le titre.*

- M. 4 : *Pourtant, regarde là, ce qui est écrit.*

M. montre deux passages qui vont à l'encontre de l'affirmation. Marj. les relit mais ne dit rien.

M. relit « Il est grand : il a six ans. », « Il est grand : il a six ans. » et « Maintenant, il est grand. Il a six ans. ». Il attire l'attention sur la variante et demande pourquoi ce n'est pas tout à fait pareil à la fin.

- Marj. 5 sur un ton un peu véhément : *Il n'a pas peur. C'est un grand parce qu'il n'a jamais peur. Dans l'histoire, il n'a jamais peur.*

Marjorie ne s'est pas occupée des images. Elle a lu le texte en entier et a bien compris que le petit garçon *est un grand parce qu'il n'a (pas) peur*. Mais son rappel est lacunaire et, pour elle, dans l'histoire, *il n'a jamais peur*. Enfin, elle justifie *Il voulait pas faire pipi dans son pantalon* par la relecture de « Alors, il fait pipi. » situé beaucoup plus loin dans le texte. Cette observation de Marjorie confirme les observations effectuées au quotidien par le maître. Elle consacre l'essentiel de son énergie à sonoriser lentement le texte du début à la fin, sans arrêts ni retours en arrière. Cela entrave certaines synthèses sémantiques et elle se tient, pour l'essentiel, à la mise en relation de la phrase titre et de la phrase conclusive.

3.2.4. Production autonome d'un écrit : où en sont les élèves ?

En septembre également, les élèves de Bruno Nibas ont été confrontés individuellement à une autre situation-problème, celle-ci visant à évaluer la production autonome d'un écrit.

Il s'agit d'une adaptation de la situation « Message » mise au point par l'équipe nationale PROG et utilisable dès la fin de Moyenne Section (PROG, à paraître). On a quelque chose à faire connaître (piscine, visite médicale, fête, etc...) à des destinataires très bien connus (les parents le plus souvent). Le maître demande d'abord à l'élève comment on pourrait faire pour qu'ils le sachent. Puis il lui demande de leur écrire lui-même un petit papier qu'il leur remettra le soir. Ceci fait, il demande à l'élève de relire ce qu'il a écrit. Enfin, pour aider l'élève et qu'on puisse relire le message, il se le fait dicter avec des relectures fréquentes et des questions : est-ce qu'ils comprendront bien ; est-ce qu'on n'a rien oublié ; etc.

Bruno Nibas fait l'économie de la phase « comment on pourrait faire pour qu'ils le sachent » dans la mesure où cette fonction de l'écrit est bien en place chez tous. Le destinataire n'est plus un familier et il faudra s'adapter à cette distance. La situation et le contenu informatif sont explicités collectivement, en relation avec un projet de la classe. Dans le cas présent, on se met d'accord oralement sur : *Nous allons écrire à N. (une jardinerie bien connue) ou aux jardiniers de la ville d'Amiens (qui viennent souvent à l'école) pour demander ce qu'on peut planter maintenant pour avoir des fleurs au début du printemps.* L'écriture est individuelle et est observée par le maître. Il n'y a pas de dictée finale à l'adulte mais une réécriture avec l'aide du maître.

3.2.5. Où en sont Thomas et Marjorie ?

Nous ne rapporterons pas ici le détail des observations de Thomas et de Marjorie.

Thomas et Marjorie conçoivent tous deux à haute voix un message adressé, correspondant bien au projet, clair et complet. Mais Thomas ne parvient à écrire de manière compréhensible que des mots qu'il connaît par cœur ou qu'il peut copier dans des écrits familiers de lui. C'est d'ailleurs à cette recherche qu'il se livre avant tout et non à la mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite : il l'abandonne vite les rares fois où il la tente. Marjorie, quant à elle, utilise les trois procédures et ne recule pas devant de longues recherches à partir de la chaîne sonore. Mais cela n'est pas toujours couronné de succès et elle en perd plus d'une fois son discours.

3.3. Marjorie et Thomas : des situations-problèmes pour aller plus loin dans les apprentissages

A partir de ces observations individuelles de début d'année, Bruno Nibas a mis en place des situations-problèmes d'apprentissage en compréhension et en production aussi différenciées que possible, en groupes ou individuellement, selon le dispositif 2. Nous nous bornerons ici à un exemple avec Thomas et un avec Marjorie, en situation duelle maître-élève.

3.3.1. Atelier d'écriture autonome de textes libres avec Thomas

Avec Thomas et quelques autres élèves ayant des difficultés semblables, un atelier d'écriture de textes libres a eu lieu pendant cinq semaines, à raison d'environ une heure à chaque fois, en relation duelle maître-élève. Il a été explicitement présenté comme un atelier pour s'entraîner à écrire et pour progresser. (Bien entendu, cet atelier ne remplace pas les autres activités de production d'écrits auxquelles se livrent tous les élèves : courrier et messages adressés, récits de fiction, etc.).

On se rappelle qu'une des difficultés de Thomas est la mise en relation chaîne sonore-chaîne écrite aussi bien en compréhension qu'en production. Cela le conduit à essayer rarement cette mise en relation, voire à l'éviter. La production autonome régulière d'écrits a semblé de nature à le faire progresser. Le fait que cela se passe en tête à tête avec le maître, sans socialisation ultérieure dans la classe, était susceptible de lui redonner confiance et de l'inciter à la prise de risque. Enfin, le choix de le laisser entièrement libre du texte à écrire devait alléger les contraintes de la situation et la conception du texte même, tout en répondant à la forte charge symbolique que le langage écrit porte souvent chez lui.

Le maître propose à l'élève *d'écrire quelque chose, pas seulement des mots, un petit texte. Tu écris ce que tu veux, tu es libre. Tu écris ce que tu as envie d'écrire, mais moi, je devrai te comprendre. Je devrai comprendre ce que tu auras écrit. Je ne t'aiderai pas pendant que tu écriras, mais quand tu auras fini, je te montrerai comment j'écris certains mots et je t'expliquerai.* Quand l'élève a fini, le maître lui demande de relire et de corriger là où il croit s'être trompé. Quand c'est fait, le maître lui demande encore de relire, puis réécrit le texte en-dessous, en passant plusieurs lignes, en respectant la disposition du texte de l'élève et en justifiant après avoir demandé à celui-ci son avis et ses propositions. Au début de chaque séance suivante, le/les textes précédents, datés et archivés, sont relus par l'élève.

Lors de la première séance, Thomas essaie d'abord de transformer la situation pour éviter d'avoir à résoudre les problèmes qu'elle pose. Le maître tient bon et le recentre sur la tâche.

- Th. 1 : *J'écris des mots* (montre une liste de mots disponible dans la classe).

- M. 1 : *Ah non ! Tu triches. Pas des mots, un petit texte. Ce que tu as envie d'écrire.*

- Th. 2 en montrant encore la liste : *Je les prends tous.*

- M. 2 : *Écris un texte. Pour ça, tu peux utiliser des mots que tu connais et d'autres aussi.*

- Th. 3 le regard sur la liste : *J'écris « il ».*

- M. 3 : *Peut-être, mais réfléchis bien à ce que tu veux écrire avant de te lancer.*

- Th. 4 après un temps de réflexion : *« Il était une fois ».*

Il écrit tout de suite **Il était une**

- Th. 5 répète plusieurs fois [fwa]. *Je l'ai écrit quelque part. Relit la liste. Non, je ne trouve pas. Dis-le moi.*
- M. 4 : *Non. Essaie de trouver. Tu vas y arriver. Comment tu peux faire ?*
- Th. 6 : *J'te dis que je sais pas l'écrire.*
- M. 5 : *Et moi, je te dis que tu peux trouver. Réfléchis.*
- Th. 7 répète [f][u][a]. Il regarde dans la liste et copie **fou**. *I faut [a]*. Il barre **fou** et écrit **fa**.
- M. 6 : *Ca fait [fwa] ?*
- Th. 8 : *Non. Ajoute u => **fau**. Lit [fwa].*
- M. 7 : *Tu es sûr ?*
- Th. 9 relit tous les mots de la liste commençant par **f**, dont **faut**. *Ca va pas. Faut que je mette [a]. Ajoute oi. => **fauoi**. Il relit [fwa].*

A partir de ce moment où il s'est risqué à rechercher les correspondance entre la chaîne sonore et la chaîne écrite, il multiplie ces recherches, - mais avec des succès très inégaux -, tout en énonçant préalablement à voix haute des parties de son texte. Au bout du compte, il a écrit : **il était une fauoi dans une case un petit gaots qui avé. 7 tans et qui sapés thomas et il pravaï pré bun pas come les or** Il relit sans hésitation « *Il était une fois un petit garçon qui avait sept ans et qui s'appelait Thomas, et il travaillait très bien, pas comme les autres.* » On note une nouvelle fois qu'il a mobilisé la dimension symbolique du langage et l'on peut penser qu'il adhère ainsi au contrat qui lui est proposé dans l'atelier. Il ne corrige de lui-même à peu près rien mais participe activement à la correction effectuée par le maître, en repérant, en particulier, les erreurs semblables qu'il a faites plusieurs fois. Il relit sans difficulté la version corrigée.

Lors de la seconde séance, on note des réinvestissements de la première, par exemple **classe** écrit après un petit temps de réflexion, **fapeur** qu'il corrige de lui-même en **fateur**. Il se livre aussi à un travail métalinguistique important pour écrire « **sorcière** ». Il a d'abord décomposé la chaîne sonore et, à partir de là, écrit **sarsir**. Il relit [saRsɪR] et dit *N'importe quoi ! C'est dur. C'est un mot long. Je regarde dans mon classeur.* Il s'agit d'un classeur d'écrits de référence très bien connus de chaque enfant. Il va tout de suite à la photocopie d'une affiche dont le texte est :

Avec nous, la lecture
c'est pas sorcier
Magnard Jeunesse

Il relit ce texte et manifeste sa déception : [soRsje], *c'est pas ça*. Sur les encouragements du maître, il dit et copie *ce qui est bon, **sorcier***, puis il dit qu'il manque quelque chose au bout mais ne trouve pas. Le maître complète donc le mot. Son texte est plus court que le premier et c'est un récit sans guère d'implication symbolique pour lui, ce qui lui permet peut-être de se livrer à davantage de recherche sur la réalisation de la chaîne écrite.

Lors de la troisième séance, il poursuit son récit. Il planifie d'un coup la suite et la fin, tout en se livrant à de nombreuses recherches graphiques qui aboutissent à un texte compréhensible.

Lors de la quatrième séance, Thomas annonce d'entrée de jeu : *Aujourd'hui, je vais écrire une histoire de « Plouf »* (l'album a été lu en classe).

C'est une histoire de Plouf. Eh ben, les lapins, i sont derrière le loup. Ils lui font une blague. Ils disent qu'ils sont dans le puits. Alors, lui, il plonge. Il crovait, mais c'est leur reflet ! Il est un peu bête. Dans le puits, i pleure. Y a un seau. Il essaie de monter. Mais, tu sais, en haut, y a... un truc. Alors, ça tourne, et la corde, elle tombe sur lui et il pleure. Je vais l'écrire. On remarque qu'il a bien compris le récit lu en classe, que cela l'amuse d'en écrire un épisode supplémentaire, qu'il en conçoit le scénario entièrement et que, ceci fait, il annonce qu'il va l'écrire. Il a donc bien intégré et est capable de réinvestir les étapes de la production d'un récit de fiction.

La suite écrite montre qu'il énonce en langage écrit et de manière compatible avec l'énonciation de l'auteur. Il termine par la chute du seau sur la tête du loup, ce qui souligne qu'il s'agit de l'épisode final, ce qu'il n'avait pas précisé au début de la séance. Au total, il écrit cinq lignes tout en consacrant du temps à la recherche des bonnes graphies. Il y a cependant un peu plus d'erreurs phonétiques que lors des deux séances précédentes. Thomas le sait mais relativise car son texte est tout à fait compréhensible. Il manifeste, en fin de séance, le plaisir qu'il ressent maintenant : *La prochaine fois, j'écrirai beaucoup de lignes. Beaucoup plus, tu verras.*

Lors de la cinquième séance, Thomas déclare d'entrée de jeu :

- Th. 1 : *Aujourd'hui, je vais écrire une histoire tordue.* (Les élèves ont lu « Le prince de Motordus » et ont commencé à jouer aux motordus).

- M. 1 : *Une histoire tordue ?*

- Th. 2 : *Ben oui, avec des motordus ! Je commence.* « *Le prince des Motordus* »

Il écrit : **le pinse des Motodus**

- Th. 3 : *Vas-y. Lis !*

Le maître lit et Thomas rit à gorge déployée.

La procédure est la même pour **le pinse fait du rahoavoile**, pour **il tonpe** et pour **il rante chez luiil** et à chaque fois Thomas rit en entendant le maître lire. Il accepte avec plaisir que son texte soit communiqué aux autres élèves.

Pour Thomas, l'essentiel s'est joué dans la première séance. Grâce au maître, il a finalement accepté la situation-problème et pris le risque de rechercher comment écrire la chaîne sonore. Il a également suivi avec beaucoup d'attention et a participé à la réécriture de son texte par le maître à la fin des séances, réinvestissant ses découvertes de l'une à l'autre. Lors de la cinquième séance, Thomas en est arrivé à décider de jouer avec ces petites unités de la langue qui lui faisaient peur auparavant et avec les relations chaîne sonore-chaîne écrite qu'il ne maîtrisait pas et qu'il évitait au début. Il a également compris le jeu sémantique lié au jeu phonique. Le maître pouvait clore l'atelier et s'en remettre aux situations ordinaires d'apprentissage de la classe pour que Thomas continue à progresser.

3.3.2. Jeux de compréhension d'écrits avec Marjorie

Avec Marjorie, nous nous centrerons sur un atelier de jeux-problèmes de compréhension d'écrits déjà lus. Nous avons vu que, devant un texte inconnu

d'elle, Marjorie le sonorise du début à la fin de manière lente et laborieuse, ce qui entraîne un rappel lacunaire, qui se réduit à quelques macro-propositions sémantiques, au demeurant pertinentes.

Pour elle et quelques autres élèves, Bruno Nibas a mis en place un atelier de jeux-problèmes en relation duelle élève-maitre (tandis que les autres élèves sont en groupes ou seuls, sans le maître). Les jeux ont pour support des écrits qui ont été lus et relus et que les élèves connaissent bien. Marjorie en sera donc grandement aidée au plan de la sonorisation de la chaîne écrite. Par contre, ils la contraindront à prêter attention à certains éléments, à certaines relations textuelles, ce qu'elle a encore du mal à faire en ce début de CE1. Des éléments du texte-source ont, en effet, été changés. Marjorie devra les repérer et les rétablir. Pour cela, il faudra qu'elle se remémore les structures du texte initial, lise le texte modifié, repère les lieux où il y a des différences, identifie celles-ci et effectue les changements inverses. (2)

a. « Plouf » : personnages et paroles des personnages changés

« Plouf », de P. Coentien (École des loisirs) a été lu et relu plusieurs fois. Bruno Nibas a effectué quelques modifications : le second personnage, le cochon, a été remplacé par le renard à qui le loup promet non pas un fromage mais des poules ; le troisième, le lapin, par les chats à qui on promet non pas des carottes mais des souris ; quand, à la fin, le loup revient, le père chat lui promet non pas des lapins mais des chats. Les paroles sont en cohérence avec l'entrée en scène des personnages afin que les élèves puissent aussi bien repérer le changement de lieu textuel des paroles que celui des personnages et qu'ils aient à changer de place les ensembles personnages + paroles de ceux-ci.

Marjorie lit d'abord lentement en subvocalisant tout du long. On remarque de courtes pauses aux endroits où il y a eu des changements.

- M. 1 : *Est-ce que tu connais cette histoire ? Est-ce que tu l'as déjà lue ?*

- Marj. 1 : *Oui, je la connais, sauf qu'il y a des mots qui changent.*

- M. 2 : *Ah oui ? Lesquels ?*

- Marj. 2 : *Par exemple, le renard. Les personnages.*

- M. 3 : *Tu peux m'expliquer tout ce qui a changé ?*

- Marj. 3 : *C'est qu'y a un personnage qui dit qu'y a des souris dans les puits. C'est le loup.*

- M. 4 : *Ah bon. Comment tu sais ça ?*

- Marj. 4 : *C'est là.*

Elle montre le bon endroit et relit

- Marj. 5 : *Ah non. C'est pas le loup, c'est le renard. J'm'ai trompée.*

- M. 5 : *Mais tu as trouvé. Est-ce qu'il y a d'autres choses de changées ?*

Marjorie remonte dans le texte, relit ici et là et ne trouve pas.

- M. 6 : *Tu ne trouves pas. Voilà ce que je te propose. Tu regardes les personnages dans l'ordre, du début à la fin.*

Marjorie a perçu des changements quand elle a lu. Elle retrouve un de ceux-ci, mais nomme le personnage du texte initial. Elle rectifie son erreur, mais elle ne retrouve pas les autres changements, lit au hasard et s'apprête à tout relire. La proposition du maître lui offre une procédure (PROG, à paraître).

Effectivement, elle se focalise alors sur le repérage des personnages. Elle ne semble cependant pas les chercher près des guillemets, mais plutôt en balayant les mots un peu au hasard quelques lignes après le nom d'un personnage qu'elle a reconnu. Elle retrouve deux d'entre eux et justifie en montrant l'occurrence du mot. Mais cette procédure, opposée à sa procédure initiale de relecture intégrale, lui joue des tours. En particulier, elle nomme le cochon et montre le mot dans « Ah le cochon ! ». Le maître lui demande de bien réfléchir. Elle relit seulement « Ah le cochon ! » Il lui demande d'aller au-delà et elle rectifie alors. En fin de texte, c'est d'elle-même qu'elle élargit sa lecture pour rectifier une autre erreur.

b. « Le petit roi dodu » : paroles des personnages interverties

« Le petit roi dodu » de G. Jeffrey (Nathan) a, lui aussi, été lu et relu. Pour le jeu-problème, les paroles des personnages ont été interverties : quand le roi demande conseil à un personnage, c'est un autre qui répond. L'ordre d'entrée en scène des personnages interpellés par le roi n'est donc pas changé mais, ici, des incohérences sont introduites que l'on peut repérer par le contenu des paroles et l'indication du personnage qui répond et qui n'est pas celui qui a été interpellé. Les changements introduits occupent moins d'espace textuel, ce qui peut rendre leur repérage plus difficile, mais, en revanche, les incohérences introduites devraient faciliter celui-ci.

Le maître prévient qu'il a fait des farces et qu'il faut les retrouver. Marjorie lit lentement en subvocalisant le premier paragraphe.

- Marj. 1 : *Tout ça, c'est bon, c'est dans l'ordre.*

Elle lit de la même façon les paragraphes suivants et fait le même commentaire.

Quand elle arrive au premier paragraphe où une incohérence a été introduite :

- Marj. 4 : *Ca, c'est pas à sa place.* Relit le paragraphe. Silence.

- M. 1 : *Explique-moi.*

- Marj. 5 : *Là, i faut mettre « chat », pas « chien ».*

Or, le passage est le suivant : « Le roi alla demander conseil au jardinier. « ... » demanda le roi. Le chat proposa : « ... » « Non » dit le roi « ... Je préfère aller demander conseil au chien ». De toute évidence, Marjorie a perçu que quelque chose avait été changé, mais elle n'a pas perçu l'incohérence et, devant l'insistance du maître, propose un changement qui ne ferait qu'introduire une nouvelle incohérence.

Le maître lui propose alors d'entourer avec précision ce qui ne va pas dans tout le texte. Comme il l'escomptait, Marjorie cesse de se focaliser sur tel ou tel mot et réfléchit sur des séquences textuelles. Elle entoure bien celles qui sont mal placées et justifie bien dans l'ensemble. Elle les découpe et cherche les endroits où ils devraient aller. Mais, pour cela, elle relit tout le texte, ce qui lui prend du temps et elle ne parvient pas à replacer les séquences prélevées.

On voit que Marjorie est passée, grâce au maître, d'un traitement local d'informations successives à un traitement plus large de séquences dans lesquelles elle repère les relations incohérentes. Mais elle ne parvient pas encore, à partir

de là, à rétablir les relations cohérentes et le retour à sa stratégie initiale de lecture à haute voix du début à la fin, encore coûteuse pour elle, l'en empêche définitivement ici. Bruno Nibas décide donc de poursuivre l'atelier de jeux-problèmes de compréhension en relation duelle avec elle (nous ne rendons pas compte des autres séances) mais aussi de favoriser le développement de ses habiletés à sonoriser la chaîne écrite en la sollicitant beaucoup dans des situations de relecture d'un texte connu, et l'habileté inverse en lui proposant le même atelier d'écriture de textes libres qu'à Thomas.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

En guise de conclusion, nous nous bornerons à soulever deux des questions que la recherche PROG nous a posées.

Centrée sur les moyens de favoriser la construction progressive par les élèves de leurs compétences en langage écrit, PROG s'est efforcée de cerner ce qui peut faire obstacle à cette construction au long des deux premiers cycles de l'école primaire. Nous avons été conduits à définir comme obstacle ce qui fait qu'un enfant « va à l'envers, va en sens contraire » de la construction visée (PROG, à paraître). Nous avons inventorié un certain nombre des obstacles que nous avons pu rencontrer (PROG, idem). Par exemple, le fait qu'un enfant n'imagine pas que le langage puisse fonctionner autrement qu'entre des partenaires réunis *hic et nunc*, ou encore que les « pattes de mouches » sur un papier soient et puissent faire langage aux deux sens du terme : c'est le langage d'un « pas ici, pas maintenant » et / parce que c'est du sonore.

PROG nous permet de dire qu'il ne peut y avoir de prise de conscience et de résolution de problème de langage écrit si l'enfant est confronté à un obstacle. On peut emprunter à Vygotsky et dire qu'on est alors tout à fait hors de la zone proximale d'apprentissage de l'élève. Il ne peut y avoir problème et résolution de problème que si l'on est dans cette zone et que si l'enfant rencontre seulement des difficultés pour réussir les tâches langagières auxquelles il est confronté.

Cela réduit le champ de pertinence des résolutions de problèmes comme moteurs des apprentissages et nous replace au cœur de la réflexion sur la progressivité de ceux-ci. PROG n'a duré que trois ans et n'a pu, quant à la levée des obstacles, que dessiner des pistes. Parmi celles-ci, il nous semble que les activités en dispositif 1, quand « l'élève participe en tant que spectateur à une utilisation de l'écrit par le maître » (Brigaudiot 1998) ou par tout autre expert, sont parmi les plus efficaces. Pour reprendre ici des concepts élaborés dans RESO, il nous semble que cela dote l'élève de savoirs expérientiels inédits, non encore dicibles, problématisables par lui, mais qui peuvent faire bouger les contours de sa zone d'apprentissage et permettre au maître de le mettre ensuite en situation de résolution de problème et de l'aider à se construire des savoir-faire opératoires, transférables, généralisables.

La seconde question rejoint une de celles qui se sont posées à RESO dès son démarrage. Il s'agit des rapports entre le pédagogique et le didactique. Est-

ce que la recherche PROG propose le primat du pédagogique ? Est-ce que ce qui est fondateur des attitudes et du travail des maîtres, c'est le postulat constructiviste de la progressivité et de la réussite des apprentissages pour tous ? Ou bien est-ce le « contenu des apprentissages », les compétences et les représentations en matière de langage écrit ?

C'est, à l'évidence, un faux problème. Nous sommes dans le domaine des pratiques langagières, des apprentissages langagiers. Les « contenus d'apprentissage » renvoient aux activités langagières écrites, aux compétences de compréhension et de production en langage écrit. Les maîtres doivent avoir toujours à l'esprit les compétences visées (en fin d'année, en fin de cycle...) et, en même temps, connaître et « se caler » sur les manifestations des compétences actuelles de leurs différents élèves. Être à la fois « devant et derrière ». Ce n'est pas le devant qui détermine la progressivité des parcours. Ce sont les capacités actuelles analysées en fonction de leur évolution et des visées à long terme. Autrement dit, c'est le didactique, la réflexion, l'analyse, la gestion des « contenus » des apprentissages en langage écrit qui préside à la gestion pédagogique des situations, des dispositifs. Mais, inversement, ce qui donne sens, c'est à dire ce qui dit vers où on va, c'est le projet pédagogique. Il est certain que, par là, la recherche PROG rejoint, sans état d'âme, le militantisme éducatif. Ce qu'Hélène Romian n'a jamais refusé, bien au contraire.

NOTES

- (1) Mais il s'agissait encore, pour l'essentiel, de l'exercice scolaire appelé traditionnellement « problème » même en mathématique dite « moderne ». Par exemple, au Cours Préparatoire, à partir d'images, constituer l'ensemble des objets ayant une propriété en commun, l'ensemble des objets ayant une non-propriété en commun, écrire le cardinal des ensembles ainsi constitués, etc.
- (2) Marjorie avait aussi rencontré des problèmes d'interprétation du texte lu. Les jeux-problèmes présentés ici ne visent pas à la faire progresser à ce plan. Cela sera dévolu à des situations en dispositif 2 que nous ne rapportons pas dans cet article.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANGOUJARD A. (Coord.) (1994) : *Savoir orthographier*, INRP et Hachette Éducation, Didactiques.
- BLED B. (1984) : Où est le problème ? De l'évaluation de productions écrites à des activités de structuration dans une pédagogie de projet, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- BRASSART D-G. et GRUWEZ C. (1984) : Pour une didactique de la compétence de communication (2) Les Pratiques provoquées de communication, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.

- BRASSART D-G. (Coord.) (1993) : *Résolution de problème et enseignement-apprentissage*. ARRED, SPIRALE, 10-11.
- BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R. (Coord.) (1998) : *A la conquête de l'écrit* ; INRP, REPÈRES, 18.
- BRIGAUDIOT M. (1998) : Pour une construction progressive des compétences en langage écrit, dans BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R., ouvr. cité.
- CALLEJA B., CLOIX C. et RILLIARD J. (1998) : Essayer d'écrire dès l'école maternelle : un risque raisonné porteur d'apprentissages, dans BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R., ouvr. cité.
- DABENE M. et DUCANCEL G. (Coord.) (1997) : *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, INRP, REPÈRES 15.
- DEFRANCE M-A. (1998) : Et si l'entrée dans la culture de l'écrit se faisait comme le miel ? dans BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R., ouvr. cité.
- DUCANCEL G. (Coord.) (1984) : *Résolutions de problèmes en français*. INRP, REPÈRES, 32.
- DUCANCEL G. (Coord.) (1988) : *Problèmes d'écriture*, INRP, Rencontres pédagogiques, 19.
- DUCANCEL G. (1988) : Une double didactisation. Aspects du traitement didactique des référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche RESO, dans DUCANCEL G. (Coord.) : *Othographe : quels problèmes ?* INRP, REPÈRES 75.
- DUCANCEL G. (1989 a) : Apprendre en résolvant des problèmes, dans ROMIAN H. et coll. : *Didactique du français et recherche-action*, INRP, coll. Rapports de recherches, 2.
- DUCANCEL G. (Coord.) (1989 b) : *Projets d'enseignement des écrits*, de la langue, INRP, REPÈRES 78.
- DUCANCEL G. (1996) : Les parcours des savoirs dans l'enseignement du français à l'école, dans RAISKY C. et CAILLOT M. (Eds), ouvr. cité.
- DUCANCEL G., DJEBBOUR S. et ROMIAN H. (1991) : *Comment les maitres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits et orthographe au CE1*, INRP, Didactiques des disciplines.
- DUCANCEL G. et VERECQUE D. (1998) : Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit, dans BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R., ouvr. cité.
- JAFFRE J-P (1984) : Théorie de l'écrit et cohérence pédagogique, dans DUCANCEL G. (1984) ouvr. cité.
- LARTIGUE R. (Coord.) (1993) : *Écrire en classe. Projets d'enseignement*, INRP, Rencontres pédagogiques 33.
- NIQUE C. (Coord.) (1979) : *Pour une pédagogie de l'éveil scientifique*, INRP, REPÈRES, 55.
- PROG (à paraître) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP et Hachette Éducation.
- RAISKY C. et CAILLOT M. (Eds) (1996) : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, De Bœck Université, Perspectives en éducation.

- ROMIAN H. (Coord.) (1983) : *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* INRP, REPÈRES, 60.
- ROMIAN H. (Coord.) (1987) : *Construire une didactique*, INRP, REPÈRES 71.
- ROMIAN H. et DUCANCEL G. (1983) : Une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du Français, dans PETITJEAN A. et ROMIAN H. (Dir.) : *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*. II ème colloque international de didactique et pédagogie du français, tome 2, INRP, CNRS et AFEF.
- TAUVERON C. et GROSSMANN F. (Coord.) (1999) : *Comprendre et interpréter les textes à l'école*. INRP, REPÈRES, 19.