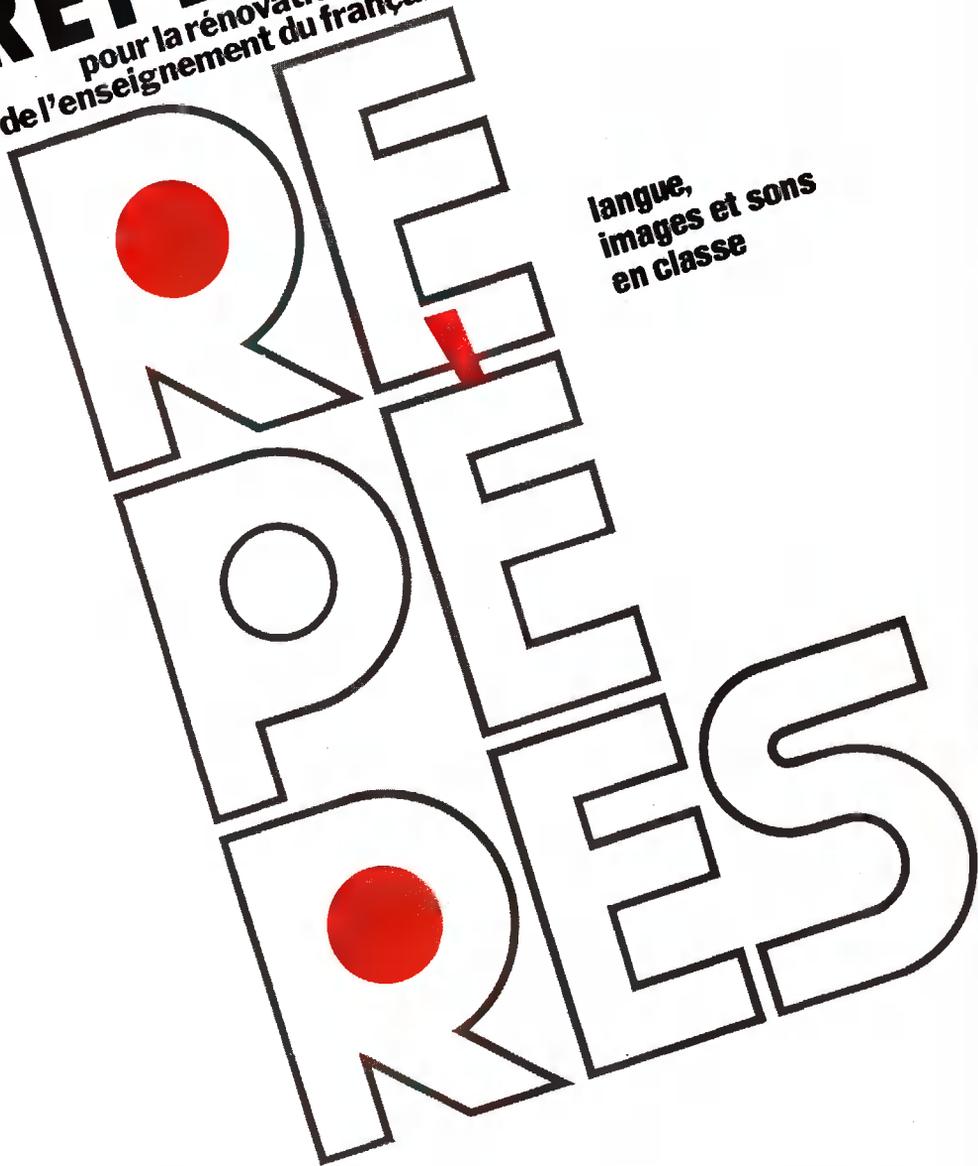


OCTOBRE
1984
N°64

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français

langue,
images et sons
en classe



SOMMAIRE

LANGUE, IMAGES ET SONS EN CLASSE

	Page
Apprentissages langagiers et apprentissages sémiotiques. Quels rapports en 1984 ? par Roger BRETOME, Pau	1
LANGAGIER ET SEMIOTIQUE	
Le langagier et le sémiotique... ou le sémiotique et le langagier ? Priorités, rencontres et télescopes, par Roger BRETOME	3
LE POINT SUR LES RECHERCHES	
Etat des recherches en sémiotique et en "sémio-pédagogie", par Maryvonne MASSELOT, Besançon, et Françoise SUBLET, Toulouse	11
UN OUTIL CULTUREL NOUVEAU : LA TELEVISION	
Télévision et apprentissages sémiotiques et langagiers, par Françoise SUBLET	23
Une année avec la télévision, dans un CP de ZEP. On y apprend à lire, par Jean Michel LONJOU, Toulouse	33
Prise en compte au CM2 d'un outil culturel nouveau : la télévision, par Marguerite et Claude CHAUMONT, Vannes	39
PRATIQUES THEATRALES ET APPRENTISSAGE DES LANGAGES	
Jeu dramatique, pratiques théâtrales et apprentissages des langages : les pistes d'une recherche, par Jean Louis CABET et Jean Claude LALLIAS, Livry-Gargan	51
IMAGES ET MOTS	
L'illustration des contes merveilleux. Images de la réception et pratique d'analyse des contenus, par Hélène VIGNE, St-Germain-en Laye	67
Des images, au travail des mots. Aspects sémiotiques : l'expérience d'une équipe INRP de 1975 à 1980, par Monique YZIQUEL, Quimper	79
REFLEXIONS METHODOLOGIQUES	
Décrire les contenus et démarches de l'enseignement du français, par Hélène ROMIAN (1ère partie)	95
ERRATA	
Pour une didactique de la compétence de communication (REPERES n° 62) 103	

APPRENTISSAGES LANGAGIERS ET APPRENTISSAGES SEMIOTIQUES

QUELS RAPPORTS EN 1984 ?

par Roger BRETOME
Ecole Normale de Pau

Le présent numéro de *Repères* est constitué du rassemblement conjoncturel d'articles produits par la plupart des équipes INRP qui constituent le groupe "Sémiotiques". Ces écrits ne sont pas encore exactement le reflet du travail "d'innovation contrôlée" que nous entendons effectuer (1), mais de tentatives d'innovation-rénovation telles qu'on peut actuellement les concevoir en fonction des acquis théoriques et pratiques, comme de l'évolution de la société.

Pour ce qui concerne les acquis théoriques, on se reportera à l'article de Maryvonne MASSELOT qui établit l'état de la question, ou plutôt l'état des questionnements. Des diverses recherches sémiotiques qui se sont développées ces dernières années, on ne peut guère en effet dégager de perspective globalisante et unificatrice, surtout lorsqu'on envisage leur(s) domaine(s) avec des préoccupations didactiques et pédagogiques.

Quant aux avancées pédagogiques, elles ont été le fait d'individus isolés, de mouvements pédagogiques, ou d'instances institutionnelles comme le montre Françoise SUBLET. L'Unité Française 1er degré de l'INRP a participé à l'ouverture vers l'insertion des apprentissages langagiers dans un cadre sémiotique diversifié, dans la droite ligne du Plan de Rénovation et compte-tenu des évolutions indispensables de la problématique des années 70. Les premiers résultats enregistrés demeurent cependant inédits puisqu'ils sont pour la plupart rassemblés dans l'ouvrage de Monique YZIQUEL et Hélène ROMIAN : "Enseigner le français à l'ère des médias : rencontres de la langue, des images et des sons" (2), à paraître, (en 1985 ?).

L'évolution de la société, enfin, fait incontournable s'il en est, rend de plus en plus indispensable la prise en compte à l'école des acquis langagiers et sémiotiques (en relation ? en interaction ?) des enfants pour la réussite du plus grand nombre d'entre eux (voir l'article de Roger BRETOME). Les "messages pluri-codés" (MPC) sont en effet devenus majoritaires dans l'environnement. La langue n'y est plus le seul code utilisé ; elle s'y trouve le plus souvent en relation - complexe - avec d'autres codes, ce qui modifie profondément les trajets d'élaboration des significations et les pratiques langagières elles-mêmes. Si l'on ne veut pas perpétuer des "décalsages" (qui sont, parmi d'autres, de très probables facteurs d'échec) entre les usages sociaux et les usages scolaires, les apprentissages et l'en-

(1) Voir notamment : Pour une pédagogie scientifique du français par Hélène ROMIAN, PUF, Recherches Pédagogiques, n°61 ; et de nombreux numéros antérieurs de *Repères*.

(2) Collection Plan de Rénovation, INRP - NATHAN.

seignement de la langue à l'école (écouter-parler, lire-écrire) doivent être reconsidérés en fonction de cette évolution.

Les essais d'innovation que présente le Groupe "Sémiotiques" témoignent des objectifs essentiels qui seront au centre de son programme de recherche :

- expliciter les problèmes pédagogiques qui se posent en classe aux enseignants, aux enfants et aux formateurs de maîtres, que l'expérience culturelle des enfants y soit ou non prise en compte et diversifiée ;
- intégrer les acquis des recherches en sémiotique aux pratiques pédagogiques en évitant, autant que possible, les écueils de l' "applicationnisme", comme le souligne Maryvonne MASSELOT ;
- construire des démarches pédagogiques impliquant l'utilisation et la production de divers types de messages pluri-codés, de divers modes de communication : la télévision avec Françoise SUBLET et Jean-Michel LONJOU, avec Marguerite et Claude CHAUMONT ; le jeu dramatique, le théâtre avec Jean-Claude LALLIAS (formation des maîtres comprise) ;
- expérimenter des pratiques pédagogiques nouvelles de rencontres entre les mots et les images (comme avec les sons), des pratiques nouvelles d'analyse de ces rencontres, qu'il s'agisse d'essais limités dans le temps ou systématiquement poursuivis tout au long de l'année scolaire : essais centrés sur l'illustration de contes merveilleux avec Hélène VIGNE, sur la photo avec Monique YZIQUEL.

En témoignant également, et d'une autre manière, les réflexions méthodologiques d'Hélène ROMIAN sur la description des pratiques de classe : nous trouvons dans ce n°64 de Repères, comme dans le numéro 63, les premiers pas d'un Groupe de Recherche-Action. Ils s'inscrivent dans une dynamique, à construire, dont l'innovation est le moteur.

Prendre en compte à l'école les relations entre apprentissages langagiers et apprentissages sémiotiques n'est pas une mince affaire ; les enjeux sont d'une importance capitale aujourd'hui. Le lecteur comprendra que nous ne présentions ici, le plus souvent, que des pistes d'innovation et de recherche, non des solutions définitives aux problèmes, qui se posent. Nous espérons que la palette est cependant assez riche pour favoriser d'ores et déjà le changement des pratiques, en toute connaissance de cause.

LANGAGIER ET SEMIOTIQUE

LE LANGAGIER ET LE SEMIOTIQUE... ... OU LE SEMIOTIQUE ET LE LANGAGIER ? PRIORITES, RENCONTRES ET TELESOPAGES

Rédaction : Roger BRETHOME,
Co-Responsable du Groupe "Sémiotiques"
Conception Groupe "Sémiotiques", INRP.

Le groupe "Sémiotiques" qui s'est constitué au sein de l'Unité Française de l'INRP, considérant que les acquis sémio-langagiers extra-scolaires doivent être pris en compte dans l'enseignement, se donne comme objectif général de recherche : l'étude des relations entre les pratiques langagières et les pratiques sémiotiques mises en oeuvre dans le traitement pédagogique des messages pluri-codés, à l'école, dans l'ensemble des activités.

Le texte qui suit essaie d'embrasser le "champ" multidimensionnel dont de nombreux aspects restent à explorer scientifiquement, sinon à défricher purement et simplement. Résultat des réflexions de l'ensemble des membres du Groupe au fil des séminaires nationaux, ce texte constitue la première partie de son Programme de recherche.

I - PROFUSION DES MESSAGES PLURI-CODES MEME A L'ECOLE :

Au préalable trois définitions. On entend par :

- **pratiques langagières** : les actes de communication qui impliquent majoritairement le système linguistique ;
- **pratiques sémiotiques** : les actes de communication qui engagent des procédures d'encodage et de décodage de messages pluri-codés, c'est-à-dire des messages complexes, scolaires et non-scolaires, dans lesquels la signification est véhiculée par des systèmes de représentation linguistiques et/ou non linguistique qui peuvent se combiner entre eux de diverses façons ;
- **traitement des messages pluri-codés** : l'ensemble des procédures de réception-production de ces messages, que suppose actuellement toute démarche pédagogique, tout apprentissage.

Les messages pluri-codés sont devenus majoritaires dans l'environnement et concernent de nombreuses activités scolaires, notamment les activités d'éveil (lecture ou production de cartes, schémas, croquis, graphiques, réception d'émissions TV ou de films, utilisation de la radio ou d'enregistrements sonores, pratique du jeu dramatique et réception de spectacles théâtraux, production-utilisation de documents photographiques, utilisation de manuels et d'albums, d'affiches et autres supports publicitaires, etc.).

Quels que soient les choix pédagogiques des maîtres, quels que soient les choix théoriques que l'on peut faire par ailleurs, nous sommes devant une réalité incontournable - qui est un fait de société : les apprentissages langagiers sont étroitement mêlés à des apprentissages sémiotiques. Leurs relations probablement très diverses sont actuellement mal connues, et peu ou mal utilisées dans les activités scolaires. Le développement et la complexification des formes et modes de communication - jusques et y compris grâce à l'informatique et à la télématique - mettent l'école dans l'obligation de se donner les moyens d'une maîtrise, par les maîtres et les élèves, des relations nouvelles qui en résultent. Il y a probablement là une dimension parmi d'autres d'une pédagogie de la réussite pour tous les enfants : les apprentissages et l'enseignement de la langue : écouter-parler, lire-écrire, ont à être reconsidérés en conséquence.

Or, on observe actuellement de nombreux décalages entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales, qu'il s'agisse de décalages culturels au sens large, de décalages concernant les cadres et les processus d'apprentissage, ou encore de décalages plus spécifiquement attachés aux usages langagiers et linguistiques. Chaque type de décalage pose des problèmes pédagogiques difficiles à résoudre.

II - UNE ECOLE FERMEE AU FLUX DES COMMUNICATIONS SOCIALES :

Dans la vie sociale, les communications pluri-codées traversent notamment grâce aux médias, la plupart des pratiques culturelles et contribuent à les diversifier, en créant même de nouvelles. Il n'en est pas ainsi à l'école qui continue essentiellement à véhiculer-reproduire une culture, *La Culture*, par opposition à des sous ou infra-cultures (le plus souvent symbolisées par les messages des médias, justement !), *Culture* marquée par les usages les plus normés ou les plus figés de la langue - écrite en particulier - les plus coupés de ses fonctionnements sociaux actuels.

Les enfants sont ainsi placés dans une situation de "décalage" : familiarisés très tôt, très vite, et de façon plus active qu'on ne le dit souvent, avec les langages pluri-codiques dans l'environnement, ils sont confrontés à l'école à un enseignement centré sur des messages et des pratiques langagières isolés, coupant le linguistique de tout le reste. Pour ne citer ici qu'un exemple, pensons à la consommation télévisuelle des enfants dans le milieu familial et à la place que fait le plus souvent l'école à ce média.

On observe un décalage analogue dans les pratiques culturelles des maîtres selon qu'on les envisage dans leur vie personnelle ou dans leur vie professionnelle. Ainsi, J. SULTAN et J.P. SATRE (1) ont pu constater que presque 80% des instituteurs utilisent l'appareil photo pour leur propre usage, mais que 12% seulement d'entre eux s'en servent en classe. On a fait ou on ferait des constatations analogues à propos de la TV, du magnétophone, de la caméra... et de

(1) in *La Télévision à la porte de l'école*, Documentation Française.

façon plus générale, au delà de la simple utilisation d'appareils ou de technologies, des conditions de réception ou de production de tout message.

Cette situation est d'autant plus regrettable que, dans l'environnement, les messages correspondants sont diffusés et s'enchaînent selon un processus de "flux" (2) qui empêche l'arrêt et entrave la mise à distance, l'analyse indispensables pour accéder à la connaissance, à l'esprit critique, et partant, à l'autonomie. Par ailleurs, chaque milieu socio-professionnel reçoit ou produit les objets culturels selon des filtres, le plus souvent implicites, qui enferment dans des pratiques typées ou réductrices (3) : on ne peut donc s'en remettre à "l'école parallèle" pour l'apprentissage et la maîtrise des pratiques concernées.

Cette situation engendre de multiples problèmes pédagogiques :

a) - lorsque les médias restent à la porte de la classe :

- l'absence de motivation des élèves (ou leur faible motivation) à l'égard des tâches scolaires, et surtout des types de messages diffusés par l'école ;
- leur enfermement dans des habitudes d'attention non vigilante et/ou suivie, de "dispersion", que tout un chacun déplore ;
- des pratiques de surconsommation de messages par rapport aux pratiques de production ;
- la familiarisation des enfants avec des écrits qui sont très souvent éléments de messages pluri-codés, mais sans analyse explicite des rapports fonctionnels entre les différents codes ;
- le rejet de la "greffe scolaire", d'autant plus fort que les pratiques culturelles de l'environnement sont plus éloignées des usages scolaires.

b) - Dans les classes où les maîtres essaient d'innover, il s'agit de savoir :

- comment l'école remplit sa fonction sociale, tout en armant les enfants d'outils d'analyse du réel et notamment l'analyse des objets culturels ; (4)
- comment modifier les hiérarchisations culturelles hâtives et abusives qui ont conduit aux décalages signalés, et diversifier les pratiques indispensables à l'épanouissement de l'individu :
 - comment convaincre les enfants, les maîtres, les parents de la nécessité de cette évolution à l'école ;
 - quels objets scolaires et non scolaires, quels médias, quels types de discours,

(2) Ce terme d'abord utilisé pour nommer le "défilement" télévisuel (S. BLUM, *La Télévision ordinaire du pouvoir*, PUF, 1982), est actuellement employé dans le contexte d'autres médias : radio, presse, affiche, cinéma... Il paraît alors désigner la diffusion continue, surabondante et multiforme, dans le temps et l'espace, des produits diversifiés véhiculés par les divers modes de communication à l'intention d'un vaste public.

(3) Voir, en particulier, les travaux de P. BOURDIEU, F. MARIET, J. SULTAN.

(4) cf. Ouvrage à paraître de M. YZIOUEL et H. ROMIAN : *Enseigner le français à l'ère des médias...*, Collection Plan de Rénovation, INRP - NATHAN.

quels modes de représentation utiliser dans l'ensemble des activités scolaires pour améliorer les apprentissages langagiers en les insérant dans des apprentissages culturels.

Ces problèmes pédagogiques à résoudre impliquent enfin que l'école aide les enfants à dépasser les comportements de consommation-soumission afin d'accéder à l'autonomie, aux choix actifs, et à se comporter ainsi en citoyens adaptés à leurs temps et à leur avenir.

III - ELARGISSEMENT DU CHAMP DES APPRENTISSAGES LANGAGIERS, EN RELATION AVEC DES PRATIQUES SEMIOTIQUES DIVERSIFIEES :

On ne peut plus ignorer que des changements importants (diversification et complexifications) affectent les trajets d'élaboration des significations (5) dans les opérations de décodage comme dans celle d'encodage, dès lors que la langue entre en interaction avec d'autres modes de représentation du réel qui constituent autant de systèmes susceptibles de surcroît, de se combiner entre eux. Mais on a souvent remarqué que :

- la plupart des enfants, même lorsqu'ils sont actifs dans la réception ou la production de messages pluri-codés, ont tendance à ne pas dépasser une perception synchrétique floue ou à s'attacher à tel(s) détail(s), ce qui les conduit à élaborer un (ou des) sens fragmentaire(s) ou erroné(s) ;
- les adultes, pour leur part, ont tendance à ne percevoir dans ces messages - des plus figuratifs aux plus abstraits - qu'un sens considéré comme évident, gommant ainsi la polysémie de fait qui leur est, le plus souvent, attachée ;
- de plus, ces tendances sont accentuées par le phénomène de "flux" qui a déjà été mentionné.

On constate, en général, en milieu scolaire une évacuation ou une prise en compte insuffisante et/ou mal orientée des messages pluri-codés en tant que véritables objets d'apprentissage et d'enseignement dans le cadre des nouveaux comportements corporels, affectifs, cognitifs de l'homme - et de l'enfant - d'aujourd'hui. Or on est fondé à penser comme le suggère G. SALOMON (6), que : "l'exposition aux éléments symboliques utilisés par les médias (...) influe sur l'habileté des enfants à exercer des facultés intellectuelles spécifiques en interaction avec l'âge, les aptitudes, la condition sociale, et d'autres facteurs (7), ces "facultés" influençant elles-mêmes les apprentissages langagiers et sémiotiques, dans leurs inter-relations.

(5) Nous renvoyons ici, notamment, aux travaux de C. METZ et de G. SALOMON.

(6) in *Communications*, n°33, pp.83-84 : **La Fonction crée l'organe.**

(7) Dans la catégorie desquels nous émettons l'hypothèse qu'on peut classer les "variables pédagogiques". Et nous étendons le domaine des "facultés" en jeu aux domaines : corporel, affectif et cognitif dans l'optique d'une "psychologie constructiviste".

Cette contradiction pose des problèmes pédagogiques complexes :

a) - Lorsque les médias restent à la porte de la classe :

- les objets traditionnels d'enseignement ne traitant que de savoirs éclatés (on lit-produit des cartes d'une part, et on lit-produit des textes d'autre part), la réussite des apprentissages des enfants s'en trouve entravée, puisque les apprentissages sociaux de ces mêmes enfants s'inscrivent dans des cheminements beaucoup plus complexes qui mêlent le langagier et le sémiotique ; cette démarche traditionnelle pose d'ailleurs de redoutables problèmes de conduite pédagogique, liés au cloisonnement des activités ;
- les maîtres ne savent pas, non plus, traiter pédagogiquement (quels choix et quelles exploitations, en fonction de quels objectifs ?) l'abondance et la diversité des réactions des enfants en contact avec des messages pluri-codés (présentés, évoqués et/ou commentés en classe) en dépassant l'expression première et informelle. A la limite l'utilisation de supports pluri-codés est considérée, par les maîtres ou les parents, voire par les enfants eux-mêmes, comme un luxe ou une activité "gratuite".

b) - Dans les classes où les maîtres essaient d'innover, il s'agit de savoir :

- comment améliorer les stratégies de réception et de production, entraîner à tester la pertinence des indices perçus ou produits, entraîner à élaborer des blocs de signifiés, à les organiser pour parvenir à une ou des significations moins réductrices que celles qui ont été signalées, en y incluant l'apprentissage d'opérations fondamentales de même nature, quel que soit l'objet perçu ;
- comment définir la spécificité des différents apprentissages, le développement et le transfert de capacités acquises, même hors de l'école, d'un domaine à un autre, d'un code à un autre, dans leurs interactions, leurs relations, leurs interférences : puisque ni le cloisonnement des activités, ni une pédagogie d'inculcation ne peuvent ici apporter de réponse satisfaisante, il reste à promouvoir, à décrire, à analyser et à rendre efficaces des démarches heuristiques qui permettront aux enfants de s'approprier les pratiques langagières et sémiotiques, de mieux situer et utiliser les différents modes de représentation, selon les exigences des situations et la diversité des usages sociaux de communication ;
- enfin, comment rendre les enfants capables de s'approprier les fonctions nouvelles de la communication verbale dans les trajets plus complexes d'élaboration des significations tels qu'ils ont été définis au début de ce paragraphe.

IV - MODIFICATIONS DE LA LANGUE ELLE-MEME :

La langue orale a été profondément modifiée par la parole des médias (celle de la télévision en particulier, mais aussi par la radio, les disques, les cassettes...) et de nombreux observateurs ont noté que pour une majorité d'enfants, la langue orale qu'ils fréquentent le plus souvent, en dehors de l'école, est justement celle de ces médias, la TV étant dominante.

L'écrit lui-même a été transformé par l'évolution des messages présents dans l'environnement. Il y abonde sous des formes diverses, il y demeure indispensable, et il le deviendra peut-être plus encore avec les développements de l'informatique et de la télématique.

Les emballages, les prospectus, les affiches, les spots publicitaires, les sous-titres... **mettent en rapport, dans l'espace et dans le temps**, de façons fort diverses, des éléments et des structures linguistiques qui ne sont plus exclusivement des phrases canoniques, linéairement enchaînées en des paragraphes ou des textes clos se refermant sur eux-mêmes. Les scénarios et dialogues télévisuels ou filmiques, les pièces de théâtre utilisent aussi d'autres structururations syntaxiques et d'autres cohérences textuelles que celles de la langue orale ou écrite conventionnelles, dans leurs usages reçus. De même, les dépliants, journaux ou magazines dont regorgent quotidiennement les boîtes à lettres. De même encore, les albums et bandes dessinées, tous les ouvrages pour la jeunesse. Les manuels scolaires enfin tentent de s'adapter à ces évolutions, les reproduisent tant bien que mal.

La variabilité des discours, de la langue des médias fait problème :

"La" langue des médias n'est pas une réalité monolithique : les médias véhiculent des langages très divers. Pour ne citer qu'un exemple ici, prenons celui d'un journal télévisé : s'y côtoient la langue écrite - lue, oralisée - par le présentateur et des éléments d'interviews qui relèvent de normes diverses, selon des dosages parfaitement aléatoires, les dites normes et les dits dosages étant rarement explicités.

a) - Lorsque les médias restent à la porte de la classe :

- on peut constater le désarroi des maîtres devant les résurgences anarchiques des apprentissages langagiers non scolaires lors de l'accomplissement des tâches scolaires : faute de les prendre en compte explicitement et de problématiser les composantes de telles situations, l'enseignant ne sait que faire, improvise sans s'être fixé d'objectif(s), ou au contraire s'enferme dans des pratiques normées et sécurisantes ;

- en résulte un blocage des enfants, qui ne peuvent mettre en oeuvre à l'école leurs acquis langagiers, blocage accentué par le fait que ces acquis sont vécus dans l'affectif ; il en résulte, soit une culpabilisation des élèves à propos de leurs pratiques extra-scolaires, soit, inversement et/ou corrélativement, une attitude de dénigrement et de refus des usages normatifs de l'école.

b) - Dans les classes où les maîtres essaient d'innover, de savoir :

- comment élargir et diversifier le champ des apprentissages langagiers et métalangagiers (mise à distance, analyse, appropriation d'outils d'analyse), pour qu'ils répondent aux mutations évoquées et qu'ils englobent la diversité des formes linguistiques qui en résultent ;

- comment, aussi, mettre en oeuvre, analyser et développer les trois fonctions majeures que R. BARTHES (8) attribuait à la langue dans ses rapports aux images, et que nous étendons ici à d'autres codes :
 - . fonction "d'ancrage" (réduction de la polysémie),
 - . fonction de "relais" (expression de ce qu'un autre code, à lui seul, ne peut exprimer),
 - . fonction de "redondance" (voulue et signifiante, qui est au centre des transcodages);
- comment éveiller à la notion de variabilité des usages langagiers en relation avec les différents modes de communication (N.B. : les programmes nationaux dits "Différences" et "Evaluation" prennent en compte d'autres aspects de la "variabilité" : voir REPERES, n°61, octobre 83, et n°63, juin 84).

Comment, en particulier, des opérations de transcodage, peuvent-elles y contribuer, la langue se trouvant alors "interagissante dans les processus d'élaboration, puis d'élucidation, d'explicitation, voire de poétisation" (9) des messages pluri-codés ?

V - ETAT ACTUEL DE LA LITTÉRATURE PÉDAGOGIQUE, DES OUTILS DIDACTIQUES, ET DE LEURS UTILISATIONS :

La plupart des ouvrages consacrés à la pédagogie du Français traduisent une méconnaissance fondamentale des dimensions sémiotiques des communications contemporaines. Et si les manuels intègrent des supports pluri-codés, le choix et la qualité de ceux-ci sont souvent discutables : reproductions réduites et, de ce fait, peu lisibles ; représentations purement scolaires, parfois pauvres et confuses, en retrait par rapport à celles de l'environnement et probablement moins accessibles aux enfants à cause de leur parti-pris de simplicité. Quant aux méthodologies d'utilisation, elles restent souvent floues, faute de justifications théoriques, didactiques ou pédagogiques. De plus, si insuffisants que soient les manuels, ils ne sont pas utilisés de façon optimale, ni au plan des ressources qu'ils proposent, ni à celui de la démarche pédagogique.

Là encore, se posent des problèmes pédagogiques complexes.

La prise en compte des relations entre apprentissages langagiers et apprentissages sémiotiques est une idée neuve qui pose de redoutables problèmes théoriques (absence de théorie générale, dispersion des travaux ; nous ne pouvons nous référer ni à Une Linguistique, ni à Une Sémiotique), mais aussi et surtout des problèmes pratiques. La conception d'outils nouveaux pour la classe est une nécessité, mais exigera un travail difficile que la Recherche doit entreprendre : par exemple, on devra envisager la production de récapitulatifs d'ensembles d'activités permettant de repérer les fonctions des images et des textes dans les livres pour enfants et les manuels ; ou des grilles de repérage de la diversité des discours télévisuels, etc ; chaque catégorie d'outils comportant une gamme diver-

(9) M. YZIQUEL et H. ROMIAN : cf. supra.

sifiée pour que les maîtres se les approprient selon leur formation et leur démarche pédagogique d'ensemble : de la fiche pédagogique directement utilisable pour une séance donnée à de tout autres outils conçus pour être vraiment "personnalisables" et évolutifs.

La présente recherche, tant par son utilité pratique que par son intérêt scientifique, a donc pour ambition de dépasser l'aléatoire et l'implicite pour aider les maîtres à changer en connaissance de cause leurs pratiques pédagogiques pour améliorer les stratégies et les résultats d'apprentissages langagiers et sémiotiques des enfants, en interaction.

Dans le courrier de "Repères"

"L'ECRITURE-IMITATION"

"Pratiques" n° 42, juin 1984

Numéro dirigé par Thomas ARON et André PETITJEAN

Au sommaire :

"Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques" par André PETITJEAN.
 "Vraies questions sur un faux texte : "La chasse spirituelle" d'Arthur RIMBAUD, par Jean-Pierre GOLDENSTEIN - "D'après FLAUBERT, avec PROUST, via QUENEAU, Pratiques du pastiche à l'Université", par Thomas ARON -
 "Le Petit Chaperon Rouge : conte et anticontes" par André PETITJEAN -
 "Contes et parodies : un exemple d'introduction de l'histoire littéraire dans le premier cycle" par Yves REUTER -
 "Mises en pièces : une lecture productive de Bernard VARGAFTIG", par Jeanine APEL-MULLER,
 "Usages scientifiques et didactiques de l'imitation" par Michel CHAROLLES -
 "A propos d'un écrivain paysan ou de l'importance des stéréotypes scolaires" par Jacques BOURQUIN

LE POINT SUR LES RECHERCHES

OU EN SONT LES RECHERCHES EN SEMIOTIQUE ET EN SEMIO-PEDAGOGIE ?

Sémiotique : Maryvonne MASSELOT,
Université de Besançon
Pédagogie : Françoise SUBLET,
Université de Toulouse-Le-Mirail

L'interaction pratiques sémiotiques / pratiques langagières est une problématique trop récente pour que soient disponibles des résultats et des descriptions immédiatement opératoires.

Néanmoins, les pistes et les questions élaborées dans **Recherches Pédagogiques** (n° 116) marquent à la fois l'importance de cette interaction dans les pédagogies de l'écrit et la complexité de la problématique, au carrefour des recherches linguistiques et psycholinguistiques, sémiotiques, psychosémiotiques, sociosémiotiques.

- Il s'agit donc d'articuler deux ensembles de travaux :
- ceux qui tentent d'élucider les théories fondamentales auxquelles la présente recherche peut faire appel ;
 - ceux qui formulent les problèmes pédagogiques et didactiques en articulation avec les acquis théoriques.

Cette articulation constitue précisément notre tâche fondamentale : construire le cadre théorique d'une recherche assumant les acquis de la sémiotique, de la socio- et de la psycho sémiotique, en même temps que ceux, très récents, de la pédagogie de la communication.

I. RECHERCHES PSYCHO ET SOCIO-SEMIOTIQUES

Ces études mettent en évidence trois données essentielles :

- a) Le langage n'est pas seulement défini par des capacités audiophonatoires, mais par l'émergence et l'exercice d'une faculté de substitution, comme à tous les langages. Cette faculté est nommée faculté symbolique ou sémiotique représentative.
- b) Le langage est dépendant du développement de la communication et non de bases "proto-linguistiques" (phonologiques, syntaxiques ou sémantiques qui seraient des "prérequis").

c) Les capacités de l'individu à traiter l'information, donc à user avec pertinence de sa fonction sémiotique, se situent dans un tissu d'interaction qui lui viennent des échanges de toute nature offerts par son environnement affectif, social, culturel, et par conséquent scolaire.

Pour reprendre la formule de J. COSNIER (1982), l'enfant "apprend le dialogue avant la langue" ou la "conversation avant le discours".

Pensées dans une perspective de recherche en didactique du français, ces données renvoient à des questions déjà formulées en 1980 dans **Recherches Pédagogiques** (n°116 publié en 1982).

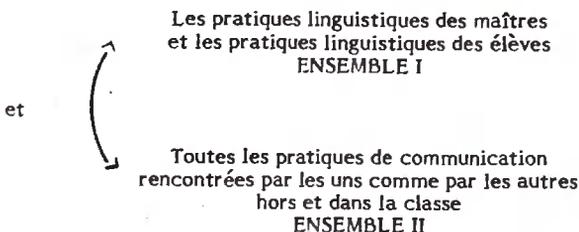
"La question est de savoir si les maîtres inscrivent ou non les apprentissages de l'écrit dans les apprentissages de l'ensemble des modes de communication" (p.45).

Ou bien, plus loin :

"Nous sommes fondés à poser l'hypothèse de recherche suivante : un apprentissage de la lecture/écriture prenant en compte les aspects symboliques et sémiotiques de la langue permet une intégration meilleure des conduites du lecteur/scripteur" (p.108).

Le champ balayé par l'Unité de Recherche Français 1er degré de 1975 à 1980 était partiellement celui de l'élaboration d'outils de description des pratiques des maîtres, en matière d'apprentissages linguistiques.

Définir le langage comme l'émergence de la fonction sémiotique amène à considérer les pratiques, non en termes linguistiques, mais en termes d'interaction entre :



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

La problématique de 1980 se formule dès lors en référence au champ "LANGAGE-COMMUNICATION", et non plus au champ "PASSAGE DE L'ORAL A

L'ECRIT", la langue étant l'instrument spécifique de la communication orale-verbale, mais n'y étant pas seule impliquée.

Ce ne sont plus les "apprentissages de l'écrit" qui sont visés, mais plus globalement et plus fondamentalement, en même temps, les pratiques langagières dans leur interaction avec les pratiques sémiotiques en général.

L'émergence du sémiotique n'est pas circonscrite au seul domaine de la linguistique ou des problèmes de didactique de la langue. Nombre d'analyses ou d'articles publiés ces quinze dernières années montrent l'importance accordée à la sémiologie par d'autres sciences humaines, la sociologie et la psychologie en particulier. Dans un article intitulé. "On demande toujours des inventeurs"... G. JACQUINOT (1981) fait bien le point sur ces interrogations mutuelles montrant l'enjeu épistémologique et didactique de cette confrontation :

"spécialistes du cerveau, sémiologues, psychologues de la connaissance et théoriciens de l'apprentissage apportent des connaissances nouvelles sur les perceptions visuelles, sonores, le fonctionnement de ces deux modes de signifier complémentaires que sont l'image et le verbe, le rôle des divers langages dans l'élaboration des fonctions cognitives et les mécanismes d'apprentissage liés à l'utilisation des nouveaux moyens de communication : il est grand temps pour les pédagogues d'en tenir compte, et délaissant les diverses pédagogies audio-visuelles et autres techniques issues d'un applicationnisme étroit, de contribuer, par leur pratique, à l'élaboration d'une théorie de l'apprentissage par les médias" (p.20).

Le désaveu explicite de "l'applicationnisme" prend dans la perspective des recherches en **socio-sémiotique** et **psycho-sémiotique** une très grande importance : elle légitime une entreprise de recherche d'innovations pédagogiques fondée sur une description des actes de communication pluricodiques sans leur spécificité formelle codique, et leur richesse fonctionnelle.

1.1. La socio-sémiotique

Le parti pris socio-sémiotique vise les productions codiques comme objets cohérents systématisés.

Encore faut-il préciser que les définitions divergent sans toutefois se contredire selon qu'elles émanent du courant sémiotique ou du courant sociologique. Entre A.J. GREIMAS (1975) et J. DAVALLON (1982), l'émergence de la pragmatique permet de poser la question des modes de réception et de production.

En 1975, l'entreprise socio-sémiotique proposée par A.J. GREIMAS se démarque de la sémiotique textuelle en incluant dans les objets d'étude toutes les manifestations discursives, quel que soit leur statut, suivant en cela l'exemple de R. BARTHES :

"...une socio-sémiotique doit prendre en charge tous les discours sociaux indépendamment des substances, canaux ou médias qui servent à leurs manifestations (télévision, théâtre, cinéma, spectacles de sports collectifs, livres d'images etc...) ne serait-ce que parce qu'ils renvoient tous à un même et seul univers signifiant, et parce que les formes d'organisation discursives qu'ils décèlent sont comparables" (p.54).

La problématique socio-sémiotique s'enrichit dans les articles récents de la dimension apportée à la linguistique en général, et à la psycholinguistique en particulier, par la théorie des actes de parole et les questions de traitement de l'information :

"Cette production de signes met en jeu deux composantes que toute analyse doit prendre en compte simultanément : le **dispositif formel** (l'oeuvre en tant que matière organisée spatio-temporellement et qui est matrice réglant sa propre réception), et l'**opération de réception**, c'est-à-dire la saisie perceptive, sensorielle, les effets psychologiques, cognitifs et affectifs qui seront produits par le dispositif, enfin l'acte de déchiffrement producteur du sens" (J. DAVALLON. 1982, p.45).

De ces définitions, deux lignes de force sont à retenir :

- Les discours sociaux - tels que les définit A.J. GREIMAS -, sont objets d'analyse dans la mesure où ils signalent un (et un seul) univers signifiant.
- Cet univers signifiant est manifesté par **des formes** qui constituent à la fois un **modèle discursif** et une **matrice régulatrice de la réception ou de la production**.

L'entreprise socio-sémiotique vise donc essentiellement à décrire et à repérer des manifestations formelles et les pratiques sémiotiques qu'elles signalent.

Puisque les discours sociaux véhiculent des blocs de signifiés appartenant au même univers signifiant, par des formes non identiques mais similaires, puisque l'activité du sujet, émettant ou récepteur, est comparable quel que soit le dispositif formel mis en oeuvre, nous sommes fondés à poser que l'enfant a, par sa vie sociale et non scolaire, une expérience sémique diversifiée qui conditionne et informe ses apprentissages et ses stratégies d'acquisition.

De plus, nous sommes fondés à poser que la prise en compte de cette expérience sémique,

- soit par des activités de plus en plus nombreuses et variées de décodage et d'encodage,
- soit par des activités métasémiotiques (que la recherche se doit de promouvoir et de décrire),
- soit par des activités de transcodage opérant sur les formes discursives, pourrait être la pierre angulaire des activités de langage à l'école.

1.2. La psycho-sémiotique

L'étude de la fonction symbolique ou fonction sémiotique est bien connue en psychologie en particulier dans la tradition piagétienne. (Ouvrage de J. PIAGET lui-même, Ecrits en collaboration ou non - Ouvrage de J. PALUS, 1969).

Cependant, pour se garder de tout flou terminologique ou de définitions réductrices, il convient de rappeler que la fonction symbolique, comme l'appelle PIAGET dans ses premiers écrits, ou les fonctions sémiotiques décrites dans "**La formation de symbole chez l'enfant**" (1946), désignent l'ensemble des fonctions qui permettent de **représenter** un objet ou un concept par autre chose, et plus exactement, par un signifiant. Il s'agit donc d'une aptitude de l'individu, nettement distincte des aspects figuratifs de la pensée (voir PIAGET et B. INHELDER **Mémoire et Intelligence**, 1968). Elle se construit en particulier par les activités d'initiation et de jeu symbolique.

Selon J.M. DOUTRELOUX (1983), l'exercice de la fonction symbolique est suscité, motivé et orienté par l'interaction qui s'exerce entre les actes de communication variés que rencontre l'enfant. Mais, tandis que chez DOUTRELOUX la symbolisation se définit par le va-et-vient entre un pôle sémantique de **représentation** et un pôle formel de **formalisation**, chez d'autres auteurs (G. SALOMON, 1977 en particulier), la structure formelle des systèmes symboliques engage des procédures de modalisation qui conditionnent les activités de représentation.

Dans cette perspective, l'interaction entre les actes de communication et les jeux de rôle qu'ils font naître est moins profonde que l'interaction qu'entretiennent entre elles les **formes de présentation des systèmes symboliques** (G. SALOMON 1981). Les conclusions de ces travaux semblent, dans l'état actuel des observations, apporter deux certitudes qui constitueront le fondement de cette recherche :

- sur le plan cognitif, d'abord :

Les enfants savent extraire des informations et des connaissances des messages pluricodés (voir les travaux de MERINGOFF (1978), sur la compréhension par les enfants d'histoires vues à la télévision).

Ceci concerne l'appréhension du contenu au travers de structures formelles, et grâce à elles. Ce que G. SALOMON (1981) distingue nettement du **traitement sémiotique** ensuite :

"un contenu a une forme et une structure. Et plus essentiel encore, chacun d'eux cultive sa propre association de systèmes symboliques puis produit d'autres formes originales d'expression" (p.87).

Les performances sémiotiques réalisées par les enfants en situation de décodage ou d'encodage reposent sur la construction de modèles par observation et imitation :

"un élément symbolique peut servir de modèle et peut être imité pour devenir une faculté intellectuelle" (p.85).

- sur le plan intellectuel, ensuite :

"Il est possible de postuler que, plus les systèmes symboliques sont similaires, plus ils exigent de facultés similaires... De plus, étant donné que tel système symbolique convient mieux que tel autre à un contenu déterminé, on est porté à transformer les messages codés en remplaçant un code par un autre qui "s'y adapte" plus commodément" (p.85).

Cette dernière description de l'activité sémiotique renvoie strictement aux transcodages dont la promotion contrôlée en situation scolaire constitue l'une des visées de l'action pédagogique (voir section 6).

II. RECHERCHES EN SEMIOLINGUISTIQUE

La diversité des approches sémiotiques tient à l'angle d'analyse choisi ; un panorama a été tenté (A. HELBO 1979), et une bibliographie thématifiée, est disponible (Actes sémiotiques 1982 ; voir la bibliographie). Dans la perspective de cette recherche, on se reportera à **Repères 60**, où M. MASSELOT (1981) fait le point sur la sémiotique, science d'appui de la Didactique, de la Pédagogie du Français, et précise les attendus méthodologiques.

Les trois grands secteurs concernés sont :

- la sémiotique visuelle ou iconique,
- la sémiotique textuelle ou narrative,
- la sémiotique gestuelle ou kinésique

sans oublier le renvoi précédent à la socio- et à la psychosémiotique, il est clair toutefois que la fragmentation des messages en éléments codiques visés par une pratique scientifique spécifique, n'assume pas la globalité de notre sujet.

D'une part, les messages ne sont pas traités dans leur aspect systématique, avec focalisation sur les règles de leurs combinatoires, mais de plus, la problématique de l'interaction entre les diverses pratiques est quasi absente.

Force est donc de recourir à des analyses fines et pointues, donc partielles, qui intègrent la dimension du faire sémiotique et les procédures de construction du sens : soit qu'elles soient absorbées dans le contexte scolaire (M. MASSELOT 1978 - 1980 - J. FONJANILLE 1980), soit qu'elles soient abordées dans leur dimension pragmatico-sémiotique centrée sur les problèmes d'énonciation, d'argumentation et de rhétorique.

L'intérêt de cette recherche est double : la prise en compte des recherches existantes et monothématiques, de leurs acquis dans la connaissance des messages monocodiques, conduit à aborder le problème de la combinatoire. Nous ne

considérons pas des "contenus" atomisés et formalisés, mais nous proposons une approche des messages dans leur **"totalité de sens"**, dans la systémique qui fonde la production du sens.

- à l'encodage (sémiogénèse d'encodage)
- au décodage (sémiogénèse de décodage) (M. TARDY 1978).

La première utilité de notre entreprise sera un apport fondamental aux questions posées par la combinatoire codique, dans ce que A.J. GREIMAS appelle les messages de la "quotidienneté", ceux des médias en général et de la TV en particulier.

La seconde vise, bien sûr, l'apport pédagogique développé ci-dessous.

2.1. Sémiotique iconique ou visuelle

L'état des recherches en sémiotique visuelle montre d'importants acquis dans le domaine de la sémiotique graphique (J. BERTIN et R. GIMENO), de la sémiotique des langages planaires (J.M. LE FLOCH), et en particulier de l'image (U. ECO, R. LINDEKENS), de la peinture (E. PANOFSKY, LE FLOCH, M. SCHAPIRO, L. MARIN, F. THURLEMANN) de la B.D. (FRESNAULT-DERUELLE).

Ces travaux présentent en commun la particularité d'analyser les effets de sens, les trajets de lecture en relation avec les conditions psychophysiologiques et/ou sociales de la réception. Ils pointent donc fortement le point de vue du destinataire et couvrent le champ des pratiques de décodage des messages pluricodiques.

A retenir essentiellement, les procédures de réception de l'image photographique (R. LINDEKENS) et l'activité investie par le lecteur, en tenant compte du fait que les sujets sont des adultes hors de circuit d'apprentissage ; à retenir principalement comme guide méthodologique et théorique, l'analyse que fait U. ECO du fonctionnement des codes culturels et des codages théoriques mis en oeuvre dans les modes de production.

Si les travaux de sémiotique sur la TV sont encore embryonnaires (M. MASSELOT 1983-1984), ils se situent dans la perspective des analyses filmiques de C. METZ plus que dans celles de M.C. ROPARS-WUILLENIER, M. VERNET, R. BELLOUR ou R. ODIN, dont les réflexions s'inspirent fortement de la psychanalyse.

Ces travaux prennent en compte de façon préférentielle :

- les relations codiques définies par C. METZ (voir infra),
- la description qu'il mène des statuts et fonctions des codes imbriqués dans les systèmes pluricodiques,
- le fonctionnement des trajets entre les signifiés manifestés par la substance pluricodique.

2.2. La sémiotique narrative

... ou plutôt les sémiotiques narratives ou textuelles.

Compte tenu de la complexité des approches, il est important que cette recherche délimite de façon explicite les travaux, sources et appuis et leur mode d'intervention.

Outre les exigences méthodologiques déjà évoquées, les écrits d'A. HENault (1979-1983) offrent une bonne base de référence. Y sont développées les hypothèses de travail, les notions de *sème*, *isotopie*, et l'organisation des figures du discours à partir d'exemples précis. Même apport dans les pages de M. ARRIVE (1979, A. HELBO éd.). Si l'aspect narratif et discursif est abondamment représenté (sans oublier les "classiques" PROPP (1970) et BREMOND (1973), la question de la combinatoire codique échappe à cette problématique. Les travaux de sémiotique visuelle posent ici et là le problème du lien avec d'autres codes, ceux de sémiotique textuelle entretiennent un parti pris logocentrique qui fait que la recherche aura à constituer un cadre théorique autonome.

2.3. Kinésique, proxémique, sémiotique de la représentation.

Un assez grand nombre d'articles renvoient à la constitution de la signification par le geste, l'occupation de l'espace et des places où acteurs et objets - en particulier dans le jeu dramatique ou la mise en scène - entretiennent et manifestent des réseaux de relations informant l'espace.

Indispensables pour tout ce qui touche au théâtre, mal articulées entre elles, appartenant à un questionnement scientifique qui va de l'éthologie (MONTAGNER 1975), à la kinésique, (BIRDWHISTELL, 1954), ces recherches doivent aussi être recentrées dans la perspective de la sémiologie de la représentation.

III - CHAMP DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

De façon encore empirique, nous avons pu constater, dans les classes primaires, l'existence de diverses pédagogies des langages multi-codiques (L. M-C), caractérisées par des activités et démarches différentes.

Ces pédagogies spécifiques interfèrent de manière plus ou moins cohérente avec des pédagogies générales, déjà repérées à l'intérieur de typologies diverses, selon le point de vue théorique adopté :

- **pédagogique** (cf. les trois modèles décrits dans *Repères* n°58) ;
- **sociologique** (cf. les trois modes de travail pédagogique selon M. LESNE dans "Travail pédagogique et formation d'adultes" PUF 1977) ;
- **psychologique** (cf. les modèles d'hétéro, d'auto et d'inter-structuration présentés par Louis NOT dans "Les pédagogies de la connaissance" Privat 1979) ;
- **psychosociologique** (G. FERRY).

Si ces modèles existent donc pour nous aider à analyser les activités et démarches pédagogiques générales, ils sont à créer dans le domaine spécifique de l'approche des langages MC à l'école.

Cependant, une approche de type historique peut aider :

- à mieux comprendre la façon dont sont nés (et co-existent aujourd'hui) divers types de pédagogies des LMC.
- à proposer quelques traits différenciateurs de ces pédagogies.

3.1. Les messages multi-codés auxiliaires d'enseignement.

Dès 1879, avènement de la scolarité obligatoire, des messages multi-codés entrent à l'école :

* **de façon officielle** : les images scolaires associées ou non à des textes apparaissent dans les manuels, tableaux muraux, cartes. Elles ont comme fonction essentielle de traduire ou d'induire l'expression verbale :

- . **traduire** : l'image - illustration sert à rendre un discours, oral ou écrit, plus clair, (en rendant plus concrets les référents dont il parle) ;
- . **induire** : l'image sert de support pour la production de l'expression verbale (dans divers moments : observation, élocution, contrôle, interrogation).

L'activité de lecture/écriture est bien sûr destinée à l'approche du langage écrit. Apprendre à lire/écrire, c'est d'abord apprendre les éléments simples (lettres/sons), pour aller vers les plus complexes, mots, phrases, textes.

* **de façon marginale** : d'autres images apparaissent dans le cadre de la vie scolaire, sur les **bons points** (scènes édifiantes), sur les **buvards** (publicités). A la récréation les enfants échangent les **images chromolithographiques** et peuvent constituer des albums. L'école tolère mais ignore ces divers messages, comme sont ignorés l'imagerie populaire, puis les messages des médias.

Très tôt pénétrera aussi à l'école, mais avec les mêmes fonctions, **l'imagerie optique** (lanterne magique). **Les moyens audio-visuels feront une entrée massive au début des années 50.** L'arrêté du 4 juillet 1951 introduit officiellement radio et télévision scolaire, qui viennent compléter l'ensemble des MAV déjà présents à l'école : dans les années 60, les enfants peuvent donc être en contact avec divers MAV qui font appel :

- à l'ouïe : radio, disques, magnétophone ;
- à la vue : matériaux graphiques divers : images, photos, cartes, tableaux, graphiques, etc., vues fixes projetées ; film fixe ; film animé ;
- à l'ouïe et à la vue : film sonore, TV.

Mais "étant donné l'état du parc des appareils et les documents disponibles, on peut dire que cette période a vu le règne du film fixe et de la diapositive et du film d'enseignement". (Cl. MONNERAT et coll. : *L'enfant et l'image, 1879-1979*, CNDP, 1979).

Fondamentalement, le rapport aux messages MC n'a pas changé : **traduire/induire, à partir de messages fabriqués pour l'enseignement, par l'enseignement** (le CNDP prend en charge la production et la diffusion des MAV. Instruction du 30.1.62). Même si la TV entre à l'école, elle demeure avant tout "un instrument commode permettant de fournir une documentation à jour" (ib.).

Malgré certaines modifications apportées par l'arrêté de 1963 (accroissement des émissions destinées aux élèves, développement des émissions d'information pédagogique pour les maîtres, création d'équipes de recherche pédagogiques ou de lieux de recherche privilégiés, comme les CES expérimentaux) l'approche des messages multi-codés n'évolue guère : ce sont des messages scolaires qui demeurent des moyens d'accéder à d'autres savoirs, même lorsque les enseignants, dans les années 70, commencent à accueillir dans leur classe des messages non-scolaires.

3.2. Les langages pluri-codiques à l'oeuvre dans des messages scolaires ou non-scolaires, objets d'enseignement, dans une approche de type sémiologique.

Parallèlement à ce premier courant pédagogique naît dans les années 60 un autre type de pédagogie des langages M.C., sous l'influence :

- **Des recherches en sémiologie** : elles contribuent à proposer une autre définition de la lecture, dont DUCROT et TODOROV rendent compte lorsqu'ils écrivent "La lecture se propose de décrire le système d'un texte particulier", que ce texte soit mono ou pluri-codique. Dans cette perspective, lire consistera à effectuer des procédures de décodage (ou d'encodage) des divers niveaux du message.

- De certaines pratiques relevant de **l'éducation populaire** (cf. ciné-clubs, activités diverses de la Ligue de l'Enseignement...).

- De certaines **innovations** ou **recherches pédagogiques dans le cadre de l'Ecole**, dans des organismes divers (ICAV et CCEN, transformés plus tard en ICOM et Media-Formation ; CNDP et CRDP ; équipes de recherche INRP).

Ce nouveau courant pourrait être caractérisé par :

- L'introduction de toutes sortes de messages, mono ou pluri-codés scolaires ou non scolaires. En particulier, la presse, la BD, le cinéma entrent dans les classes.

- Des pratiques de réception et de production, où l'on est attentif à la forme-sens des messages. Les enfants sont entraînés en particulier à :

- . Percevoir correctement les signifiants

- . Repérer les divers niveaux de fonctionnement du message (dénotation/connotation ; mode de traitement des images visuelles et sonores)

- . Construire par des lectures successives les divers sens des messages lorsqu'ils sont en situation de réception ou de production (de leurs propres messages).

3.3. La perspective pragmatique

Vers la fin des années 70, se développe un 3^e courant issu, lui aussi, de divers horizons :

- Sans renoncer aux acquis de l'approche sémiologique, s'amorce depuis quelques années une évolution au niveau des théories et des pratiques, qui prend en compte le phénomène fondamental de la **réception du sujet-lecteur**. Pourquoi et comment lit-on ? Des recherches sociologiques permettent de mieux cerner les différentes pratiques culturelles (cf. l'enquête socio-démographique sur les pratiques culturelles des Français de 1973 à 1981 - Dalloz 1982). De même des recherches dans le domaine psychologique permettent de mieux comprendre comment nous pouvons lire les messages verbaux ou iconiques. Au niveau de la **réception et de la production, la perspective pragmatique** nous invite à analyser tout ce qui, dans les messages, renvoie à l'acte d'énonciation : qui parle à qui ? quand ? où ? Quelles traces le message garde-t-il de sa situation de production ?

- Dans certains domaines, comme celui de la TV, des éducateurs - parents, enseignants et travailleurs sociaux, ont voulu prendre en compte l'ensemble du phénomène télévisuel et pas seulement la réception-production de messages.

C'est ainsi qu'en 1979, sous l'égide du F.I.C., un certain nombre d'organismes et de ministères ont décidé de monter l'opération Jeune Téléspectateur Actif, destinée à proposer à la communauté éducative de prendre en compte la place que la TV tient dans la vie quotidienne des jeunes et de développer chez eux un comportement actif, dans cette nouvelle pratique culturelle.

Ce dernier courant pourrait donc être caractérisé par :

- les traits du 2^e courant, qu'il a intégrés,
- une perspective co-éducative,
- une prise en compte des usages sociaux que les enfants (et leur famille) ont déjà des messages pluri-codés, ou peuvent développer à l'école, dans une perspective fonctionnelle,
- une plus grande attention portée à l'activité du sujet récepteur et producteur, à travers une démarche de recherche.

Dans le courrier de "Repères"

"LA PLANETE DES LIVRES"

Coll. "Lectures, mode d'emploi CE1"
par Jean-Pierre KERLOC'H

Armand Colin-Bourrelier, 1984

Une première anthologie de la littérature enfantine contemporaine. Pour l'éveil à des lectures multiples : lecture-plaisir, lecture-documentation, des mots et des images...

PUBLICATIONS DE L'UNITE DE RECHERCHE FRANCAIS DE L'I.N.R.P

"ASPECTS DE LA LANGUE ORALE DES ENFANTS A L'ENTREE AU CP
ETUDES PHONOLOGIQUES"

sous la direction de Anne-Marie Houdebine

Au sommaire :

Des recherches pour une pédagogie de l'oral, par Hélène Romian, I.N.R.P.
 Décrire la langue orale des enfants, par Anne-Marie Houdebine, Université de Poitiers

I - Un sondage phonologique : problèmes théoriques et méthodologiques

- . Aspects linguistiques, par Dany Hadjaj, Université de Clermont-Ferrand
- . Aspects sémiologiques, par Anne-Marie Houdebine
- . L'enquête : matériel, épreuves et consignes de passation, échantillon expérimental, par Eric Espéret, Université de Poitiers
- . Bilan de l'essai des consignes de passation, par Gabrielle Konopczynski, Université de Besançon et Jean Konopczynski, Ecole Normale de Besançon
- . Etude quantifiée des résultats de la passation d'octobre 1975, par Eric Espéret

II - Analyses linguistiques

- . Prolegomènes, ou Décrire la langue parlée des enfants sans visées prescriptives ou adulte-centristes, par Gabrielle Konopczynski
- . Etude des niveaux phonétique et phonologique, par Gabrielle Konopczynski
- . Prononciations majoritaires des monèmes contenant des voyelles d'aperture moyenne, par Jean-Pierre Goudaillier, Université Paris V
- . Description des caractéristiques de quelques français régionaux, par Gabrielle Konopczynski
- . Variations régionales des prononciations des voyelles d'aperture moyenne, par Jean-Pierre Goudaillier
- . Diversité du français et variabilité de son acquisition, par Gabrielle Konopczynski

III - Phonologie et pédagogie : formation des maîtres, pratique de la classe

- . Autour du sondage. Pratiques pédagogiques, par Anne-Marie Houdebine
- . Un inventaire de paires minimales, par Anne-Marie Houdebine

IV - Les systèmes phonologiques du français et leur dynamique - Incidences pédagogiques, par Anne-Marie Houdebine

Pour vous procurer cet ouvrage, adressez-vous au

Centre Régional de Documentation Pédagogique
 6, rue des Fusillés, BP 1153, 25003 Besançon cedex

Participation aux frais : 50 F.
 (plus frais de port)

Joindre le chèque correspondant à la commande,
 libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable du CRDP.

UN OUTIL CULTUREL NOUVEAU :
LA TELEVISION

TELEVISION ET APPRENTISSAGES SEMIOTIQUES ET LANGAGIERS (*)

Françoise SUBLET
UER Sciences du comportement et de l'éducation
Université de Toulouse Le Mirail

I - LA TELEVISION A L'ECOLE : AUXILIAIRE D'ENSEIGNEMENT OU PRATIQUE CULTURELLE ?

1.1. De la télévision, soutien pédagogique...

La télévision est devenue depuis une vingtaine d'années un moyen de communication de masse dominant. Dès le début des années 60, quelques rares maîtres l'ont introduite dans leur classe ; puis de façon beaucoup plus massive, dans les années 70, plus de la moitié des écoles primaires se sont équipées en postes de TV.

Mais, le plus souvent, la TV a été utilisée comme auxiliaire d'enseignement, soutien pédagogique dont les maîtres attendent essentiellement :

- une incitation à l'expression,
- une illustration du savoir qu'ils transmettent,
- une sensibilisation à un problème abordé ensuite et approfondi selon les méthodes habituelles.

Notons aussi que la grande majorité des maîtres ont fait ces activités à partir d'émissions scolaires, qui bien souvent reproduisaient le modèle didactique traditionnel : enseigner, c'est transmettre le savoir constitué du maître (qui sait) à l'élève (qui ne sait pas).

1.2. ... à la télévision, objet d'enseignement dans une approche de type sémiotique.

Parallèlement au premier courant décrit, se développe vers la fin des années 60 un autre type d'approche de la télévision. Sous l'influence de recherches en sémiologie, de pratiques innovatrices (dans des associations, dans des écoles, dans des organismes divers liés à l'Education Nationale, dans des équipes de recherche INRP..), on commence à voir apparaître un nouveau courant caractérisé par :

(*) Cet article reprend les éléments essentiels d'une communication faite au Colloque International de Didactique et Pédagogie du Français (14-17 décembre 1983, organisé par l'INRP).

- l'introduction (prudente...) d'émissions de TV non scolaires,
- une pratique de réception où l'on tente de rendre les enfants attentifs à la forme-sens des messages, à travers de multiples activités de décodage (et d'encodage, en utilisant divers modes d'expression).

1.3. Quand la télévision est reconnue comme une pratique culturelle : l'opération "Jeune Téléspectateur Actif".

En 1979, sous l'égide du FIC (Fonds d'Intervention Culturelle), un certain nombre d'organismes et de ministères, (dont ceux de l'Éducation, de la Culture, de la Santé, du Temps Libre...) ont décidé de monter ensemble l'opération JTA, destinée à proposer à l'ensemble de la "communauté éducative - les parents, les enseignants, les animateurs socio-culturels - de prendre en compte dans leurs tâches de formation, la place que la télévision tient dans la vie quotidienne des enfants et des adolescents, et de développer chez eux un comportement actif, en donnant les moyens d'accéder à une réelle autonomie dans cette nouvelle pratique culturelle. L'objectif général de ce programme vise à "cultiver" le regard que le jeune porte sur l'écran, en introduisant dans l'enseignement scolaire régulier et dans les activités socio-éducatives, une pédagogie de l'usage de la télévision de masse". (1)

Or, ces perspectives renouvellent les relations de l'école à la TV :

- on accepte de reconnaître dans l'enfant un sujet qui a déjà une pratique télévisuelle dans sa famille, et qui peut donc participer activement à la poursuite de ses apprentissages ;
- on ouvre l'école à une production télévisuelle non-scolaire : . où il n'y a pas de séparation nette entre le fait d'apprendre et de se divertir, entre les fonctions référentielles et esthétiques d'un message : tout y est matière à spectacle... ; . où c'est le traitement de l'image et du son (travail au niveau de l'écriture filmique), et/ou la mise en place de dispositifs qui l'emportent sur le contenu à transmettre ;
- on incite les enfants à devenir des "lecteurs de télévision" capables de : . choisir leurs émissions, négocier leurs choix avec d'autres, avoir ainsi une prise sur le flux télévisé proposé par les chaînes ; . reconnaître la façon dont ils lisent déjà une émission de TV, selon diverses "entrées" possibles ; . lire une émission de TV à divers niveaux, de façon plus active et distanciée (2).

On reconnaît aussi que l'école n'est pas le seul lieu d'éducation à ces pratiques télévisuelles. On va donc devoir réfléchir au rôle spécifique qu'elle peut jouer par rapport à celui d'autres milieux, et en collaboration avec eux.

Toulouse a été choisie pour être un des onze terrains d'expérimentation JTA de 1979 à 1983. J'ai moi-même fait partie de l'équipe d'animation JTA qui a

(1) E. Pierre, J. Chaguiboff, B. Chapelain, **Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 15 ans**, La Documentation Française, 1982, p.7 ; 77 et ss.

(2) J'ai moi-même abordé ce thème dans la revue **Le Français aujourd'hui**, n°61, mars 83 : Françoise Sublet, **Les jeunes, la lecture et la télévision**.

organisé dans cinq quartiers de la ville, des stages de formation destinés à des enseignants, parents, travailleurs sociaux, pour une fois réunis... J'ai déjà décrit par ailleurs (3) le type de formation que nous avons proposé. Outre ces stages (de deux fois une semaine), nous avons aussi effectué des actions de sensibilisation (plus courtes) et de suivi pédagogique.

1.4. Le relais de Média-Formation

Dans le cadre de la mission Media-Formation (4), nous avons créé un Groupe National d'Etudes sur "L'enfant et la Télévision". L'objectif de ce groupe est de créer des outils de formation destinés aux maîtres de l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire, et leur permettant une nouvelle approche de la TV à l'école. Ce groupe, grâce à des actions d'animation, de formation, de production, a permis à de nombreux formateurs de se rencontrer, d'échanger leurs expériences, d'approfondir leur réflexion.

1.5. Une recherche - innovation

Depuis un an, j'interviens dans l'animation d'une école de Toulouse, située dans une Zone d'Education Prioritaire (ZEP), l'école Ronsard. J'ai surtout travaillé dans le domaine de la lecture au CP-CE1. Nous avons commencé à mettre en place une bibliothèque d'école. Grâce à l'opération JTA, cette école dispose d'un magnétoscope, et plusieurs maîtres ont fait dès cette année des essais dans leur classe.

Nous avons l'intention de dépasser ces premiers essais et de commencer une recherche-innovation sur les relations entre cette prise en compte de la TV à l'école et le développement des pratiques langagières et sémiotiques des enfants.

Mais encore faut-il analyser les enjeux d'une telle recherche, surtout pour des enfants en situation de difficulté scolaire.

II - LA PRISE EN COMPTE PAR L'ECOLE DE LA PRATIQUE TELEVISUELLE DES ENFANTS PEUT-ELLE CONTRIBUER A DEVELOPPER LEURS CAPACITES LANGAGIERES ET SEMIOTIQUES ?

2.1. La télévision, élément essentiel de l'environnement socio-culturel des enfants.

2.1.1. Une consommation importante mais variable :

En moyenne, les enfants regardent plus de deux heures par jour la TV. Mais

(3) Françoise Sublet, **La télévision et les ZEP**, dans **Pratiques** n°37, mars 83.

(4) La Mission Media-Formation, dépendant de la direction des Ecoles, est destinée à "favoriser l'intégration des techniques modernes de la communication dans la pratique enseignante et la formation des maîtres du Premier Degré".

une enquête effectuée par le CEO (5) en 1980-81 montre que la consommation télévisuelle des enfants varie selon le sexe, la période de l'année, et enfin le niveau d'instruction de la mère. Au cours de la semaine du 25-12-1980 (haute écoute), les enfants dont la mère a un niveau d'instruction primaire, ont regardé la TV plus de 220 minutes par jours. Les mêmes ne l'ont regardée que plus de 110 minutes dans la semaine du 14-5 au 20-5. Par contre, les enfants dont la mère a un niveau d'études supérieur, pendant les mêmes périodes, l'ont regardée moins de 180 minutes (décembre) et de 80 minutes (mai).

2.1.2. et pourtant, une consommation déjà active...

Les enfants réactivent le souvenir de moments agréables passés devant la TV, en se racontant l'histoire de certaines émissions, surtout celles de fiction ou de variétés. Cette conversation est souvent liée à des gestes qui permettent de revoir la situation. D'autre part, la TV suscite des jeux à travers tous les éléments de **péri-télévision** (jouets, livres, images, publicités...).

2.1.3. qui témoigne de capacités langagières et sémiotiques.

Les enfants sont bien capables de lire certaines émissions, (ou certains éléments d'émissions), d'en construire le sens, d'identifier des personnages, leurs qualifications diverses, leurs rôles dans la narration. Ils peuvent utiliser la langue pour se communiquer leurs émotions et réactions, en l'associant à des gestes. Et ils ont même conscience des difficultés qu'ils rencontrent dans cette remémoration. L'enquête "Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 15 ans" (1) présente des enfants qui perçoivent celles qu'ils rencontrent dans le domaine de la chronologie, la continuité, la synthèse de leurs récits. Et même, certains soulignent une maîtrise imparfaite de l'expression orale, qui ne leur permet pas de comprendre le récit d'autres enfants.

D'autres recherches, comme celles de G. Salomon, soulignent combien les enfants sont sensibles non seulement au contenu des émissions, mais aussi aux formes de représentation (6) : rythme du montage, structure du scénario, effets visuels spéciaux.

2.1.4. Et pourtant encore, une inégalité dans les effets de cette consommation.

Certaines recherches soulignent que ces apprentissages ne se font pas de la même façon selon certaines variables : âge des enfants, nouveauté et structure des programmes, mode de réception, milieu social. Je m'attacherai surtout à ces deux dernières variables.

(5) M.-C. Gruau, **Les 8-14 ans et la télévision, une enquête du CEO**, dans **Education 2000**, n°22, juillet 82.

(6) G. Salomon, **La fonction crée l'organe**, dans **Communications**, n°33, 1981.

Mode de réception : le fait de regarder la TV en même temps que les parents paraît développer un regard plus éduqué, moins superficiel du point de vue cognitif, nous rappelle Salomon (6). Jean-A. Rondal (7) de son côté souligne l'importance des interactions verbales entre parents et enfants, en ce qui concerne les effets de la TV sur le langage des enfants : "La plupart des recherches menées aux Etats-Unis rapportent une relation négative entre le temps d'exposition aux programmes de Télévision et le développement du langage. (...) Le rôle des parents apparaît comme capital, (particulièrement les encouragements à suivre l'émission, les commentaires et les discussions avec les enfants), dans l'amélioration de la performance orale".

Milieu social : Salomon fait état de recherches réalisées en Israël auprès d'enfants de milieux populaires et de familles moyennement aisées sur les effets produits par les éléments symboliques de la série "Sesame Street". Il est apparu que les enfants de classe moyenne étaient en règle générale plus influencés que les autres surtout en ce qui concerne les facultés de synthèse (classification, rattachement des parties à des ensembles).

On peut donc dire que prendre en compte la pratique télévisuelle des enfants, comme élément essentiel de leur environnement socio-culturel, c'est :

Accueillir leur expérience personnelle, familiale et sociale, et rompre ainsi avec une pédagogie où le maître, isolé par rapport aux autres milieux éducatifs, décide de tout, considérant l'élève comme un objet subissant une instruction, et non comme un sujet engagé dans un processus de formation.

Accepter de se situer sur le terrain des apprentissages réalisés par les enfants (et pas d'abord sur celui de l'enseignement du maître).

Les maîtres ont donc bien une responsabilité essentielle pour aider les enfants (surtout ceux qui vivent dans des milieux où les interactions verbales parents-enfants sont limitées) à **poursuivre leurs apprentissages**. Encore convient-il de reconnaître la complexité du phénomène télévisuel du point de vue de ses langages et du rôle spécifique qu'y joue la langue.

2.2. Sémiotique du langage/discours/flux télévisuel.

Etant donné la nouveauté et la précarité des connaissances concernant le phénomène télévisuel, j'ai choisi d'en proposer plusieurs approches, qui me paraissent fécondes du point de vue de leur exploitation au niveau pédagogique.

2.2.1. Le langage télévisuel.

A la suite de CH. Metz, on peut dire que le langage télévisuel est fort proche du langage cinématographique, malgré certaines différences qui concernent les conditions extra-textuelles. On pourra donc aborder une émission comme un **"texte"** à lire, en y repérant des codes.

(7) J.-A. Rondal, *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Pierre Mardaga éditeur, 1983, pp.12-13.

- **non spécifiques au langage télévisuel**, (musique, bruits, texte verbal, mimiques, gestes, objets, vêtements comme signes sociaux, organisation des plans dans l'image et au niveau des contenus, rôle des personnages, thèmes)

- **spécifiques au cinéma et à la TV** : mouvements d'appareil, variation d'échelle de plans, montage des images, hors-champ, combinaison des images/bruits/mots, utilisation de certains signifiants (accélééré, ralenti, flou...) dont la signification varie selon les époques, genres, réalisateurs... On pourra aussi aborder la syntagmatique : plans, séquences, grandes articulations du récit. On pourra enfin situer cette sémiologie dans celle, plus générale, des messages audio-visuels.

2.2.2. Le discours télévisuel

Des recherches récentes, dont celles de S. Blum (8), ont souligné que "le langage télévisuel n'existe pas sans le mode d'énonciation qui lui donne corps (...). Ainsi devrait-on plutôt considérer que le télévisuel est moins un système de signes qu'un discours combinant plusieurs codes dont celui du langage verbal, discours, c'est-à-dire flux déterminé par le mode d'énonciation, et situé naturellement, si l'on reprend la comparaison langue/parole, dans le champ de la parole et non pas dans celui de la langue".

On pourra alors s'attacher à l'observation des modes d'énonciation, (en particulier à tous les phénomènes d'interpellation du téléspectateur, qui lui donnent l'impression d'être actif, de participer, lui qui n'a pourtant pas droit de réponse dans ce **discours unilatéral**).

2.2.3. Le flux télévisuel.

Peut-on encore parler de discours quand on envisage la TV comme un **défilement qui produit l'effacement**, qui interdit la perception d'éléments distincts ? Ce flux est cependant **régi par des règles** : celles du "montrable", du "rationnel", du "véridique", celles de l'interpellation du téléspectateur, des grilles de programmes et des rituels qu'elles instituent.

Prendre en compte ce flux, (comment le vit-on, qu'en a-t-on retenu, comment s'y "déplace-t-on"), peut permettre d'y réintroduire la **mémoire, la pause, l'effort pour construire le sens, l'accès au symbolique**.

2.3. Langue, discours et communication à la télévision

2.3.1. A la TV, on entend et on voit une langue contemporaine, dans certaines de ses pratiques sociales actuelles.

Les enfants trouvent à la TV "un réservoir permanent et sans cesse renouvelé de documents authentiques concernant la langue dans ses pratiques sociales effectives, c'est-à-dire telle qu'elle est utilisée réellement aujourd'hui". (9)

(8) S. Blum, *La télévision ordinaire du pouvoir*, PUF, 1982.

(9) L. Porcher, *Les medias, hier, aujourd'hui et demain*, dans *Les Chiers du CRELEF*, n°11, 1981, p.3.

2.3.2. Les discours dans les messages télévisés.

- Leur relation à l'image :

Les émissions de TV étant des produits composites, les procès linguistiques et iconographiques se superposent, se succèdent, se combinent de façon complexe. M. Tardy (10) a proposé des modalités différentielles de la façon dont ces procès s'articulent les uns sur les autres. Il distingue trois catégories télévisuelles où se manifestent de façon différente les rapports entre image et langue : les **entretiens** : montrer les gens en train de parler ; les **reportages** : montrer les événements et les dire, en décalé parfois ; les **récits**, où la suite des images constitue elle-même un récit qui englobe les unités du système linguistique.

Dans chacune de ces catégories, les discours obéissent à des contraintes importantes : dans les entretiens, par exemple, on remarquera la peur du vide, du silence, l'importance du débit, de l'intonation, des hésitations.

Traversent ces diverses situations différents types d'articulation entre images et paroles (11) :

- elles peuvent avoir un rapport de **simultanéité** entre elles ou au contraire présenter un **décalage** (des paroles "premières" orientant souvent la lecture d'images, et inversement des images "premières" permettant d'interroger le spectateur).

- Les paroles peuvent avoir vis-à-vis des images une fonction de **relais** (prise en charge d'informations absentes à l'image), de **redondance** (répétition d'informations présentes à l'image), d'**ancrage** (précision du sens de l'image au niveau du sens dénoté ou connoté).

Discours "en situation" et "hors situation"

Les discours émis par les présentateurs, animateurs, journalistes sont souvent "en situation" (très fortement liés à la situation d'énonciation), et en même temps, "hors situation", (car la TV institue une communication à distance qui pousse ces médiateurs à l'explicitation).

On peut alors se demander si pour certains enfants, dont le milieu d'origine n'est pas réellement entré dans l'écrit, cette utilisation de la parole ne peut pas constituer une médiation entre l'oral et l'écrit (discours hors situation), qu'ils sont en train d'acquiescer.

Un discours socialement codé :

A travers les émissions de TV circule un discours social multiple, à travers

(10) M. Tardy, **Procès linguistique et procès iconographique dans les messages télévisuels**, dans *Langue Française*, n°28, décembre 75.

(11) On pourra bien sûr se reporter à Roland Barthes, **Éléments de sémiologie et rhétorique de l'image**, dans *Communications*, n°4, Le Seuil, 1964. Voir aussi les éléments proposés par Geneviève Jacquinet, **Image et pédagogie**, PUF, L'Éducateur, 1977. On trouvera dans cet ouvrage des éléments intéressants concernant le rôle des paroles dans des émissions pédagogiques.

lequel diverses couches sociales peuvent (ou non) s'exprimer et se reconnaître. Les enfants, en tant que tels et en tant qu'individus appartenant à une certaine catégorie sociale peuvent s'y reconnaître ou non eux aussi.

On pourra ainsi s'interroger sur divers points : quelle est la représentation des divers groupes sociaux à la TV (dans le contenu et les formes) ? Quelles sont les publics cibles, quels sont les publics représentés dans les émissions ? Quel est le statut des personnes qui parlent, par rapport à quel pouvoir ? En qui se reconnaît-on ?

2.3.3. Les situations de communication très diversifiées et repérables.

Grâce à la TV, enfin, les enfants ont accès, en tant que récepteurs, à des situations de communication variées : transmissions d'information par exposé, débat, jeux, situations d'argumentation, récits, commentaires, jeux de langage.. Ils connaissent parfois par coeur certains messages qui leur sont associés : slogans publicitaires, textes de présentation de certaines émissions. Ils repèrent certains constituants d'une situation de communication dont le dispositif est familier : qui parle à qui, dans quel décor...

Or, **apprendre une langue**, ce n'est pas seulement en connaître les structures (aux niveaux phonétique et phonologique, lexical, sémantique, morpho-syntaxique : perspective linguistique), mais c'est aussi **comprendre les situations de communication dans lesquelles les locuteurs sont engagés**, leurs interactions (perspectives pragmatique).

III - PERSPECTIVES AU NIVEAU D'UNE RECHERCHE-INNOVATION : PRISE EN COMPTE PAR L'ECOLE DES PRATIQUES TELEVISUELLES DES ENFANTS ET DEVELOPPEMENT DE LEURS CAPACITES LANGAGIERES ET SEMIOTIQUES.

3.1. Les activités fonctionnelles.

Une pratique télévisuelle peut être mise en oeuvre à l'école à travers la réalisation d'activités fonctionnelles. Ces activités répondent aux besoins, désirs, intérêts investis dans la réalisation d'un projet par des enfants. Un projet, (proposé par le maître et/ou les enfants), peut avoir comme objectif : la prise en charge par les enfants de l'organisation de leur milieu de vie : la classe, l'école ; la réalisation d'une production utile à la classe et/ou un autre groupe.

On peut imaginer diverses activités fonctionnelles où la TV aura sa place, par exemple :

- On peut trouver au coin-lecture des journaux de TV. Grâce à eux on pourra choisir une émission à regarder en classe ou en choisir une à regarder à la maison. On pourra aussi échanger à partir d'une émission qui suscite des réactions.

- Dans le coin-jeu, on pourra trouver des jeux issus de la TV (jouets, jeux de société, ou jeux fabriqués par les enfants eux-mêmes à partir de certaines émissions).

- S'il existe un poste de TV à l'école, ou même un magnétoscope : quand, comment l'utiliser, pour quoi faire, pour regarder quelles émissions ? Si on n'en a pas, comment négocier avec les parents pour regarder la même émission à la maison ?

- Une classe peut avoir un projet plus ample, qui doit aboutir à la fabrication d'un produit. Pour le réaliser... on peut avoir besoin de recourir aux informations ou suggestions d'une émission de TV.

- Ou encore, un projet peut être conçu autour de la TV : c'est le cas de l'Ecole G. Hyon de Toulouse, qui va aborder à travers la TV (plus spécialement) la reconnaissance des diverses cultures.

A travers ces diverses activités, les enfants exprimeront leurs relations à la TV, la confronteront à celle d'autres. Ils feront ainsi une première investigation de la TV qui fera émerger certainement des questions.

3.2. Les activités de structuration

Face à ces diverses questions, plusieurs stratégies de réponses sont possibles :

a) Y répondre rapidement ou y faire répondre.

b) Créer une **situation - problème** pour trouver la réponse. Ainsi, J.-C. Giraud recueille la question suivante au cours d'un entretien qui a suivi le visionnement d'"Albator" : **"Pourquoi les personnages d'"Albator" s'appellent comme ça" ?** Une réponse viendra par le détour de l'observation d'une BD apportée par un enfant. Le maître proposera d'observer les noms des personnages, de faire des remarques sur leurs connotations, leur orthographe. Et il n'ira pas plus loin.

c) Proposer des **activités de jeu ou de simulation** pour aborder de façon implicite telle question.

- Pour des enfants de CP, l'émission **"Wadoo-Wadoo"** (dessin animé accompagné d'une bande-son constituée des seules intonations de la voix), peut être l'occasion d'aborder sous forme de jeu connu des enfants des phénomènes supra-segmentaux. On pourra traduire ces intonations par des mots, couper la bande-son et retrouver rythmes et intonations, imaginer des phrases articulées. On pourra créer et jouer de petits sketches en faisant varier l'intonation.

- Ou encore avec des plus grands, on observera des dispositifs d'émissions très connues, et qui génèrent déjà bon nombre d'imitations de tous ordres. On peut essayer de jouer à partir de là. Ainsi "le théâtre de Bouvard" qui propose des "improvisations" sur nombre de thèmes peut être un tremplin pour d'autres improvisations. Il serait d'ailleurs intéressant de recenser avec les enfants ce à quoi ils jouent déjà entre eux, ce qu'ils aimeraient présenter, approfondir.

d) Entrer dans une démarche plus longue, qui peut devenir indépendante de l'activité qui a été à l'origine de la question. On est alors dans une perspective d'analyse explicite, d'initiation à la recherche dans une démarche expérimentale : le maître va proposer une action d'enseignement et mettre en place une démarche pédagogique propre à **faire passer l'enfant de ses représentations ou premières**

questions, à un questionnement plus cohérent qui permettra de formuler un problème et d'élaborer une méthode de recherche pour le résoudre. On trouvera alors diverses phases dans cette démarche :

Expression des représentations de chacun, confrontation à celle des autres.

Première prise de distance. Cette phase peut se vivre dans les activités fonctionnelles. Le maître peut aussi la provoquer de diverses façons (visionnement d'une émission, questionnaire...).

Premières investigations pour trouver des réponses. Le maître observera attentivement les stratégies proposées par les enfants. Le travail par petits groupes peut permettre d'en essayer plusieurs. Les groupes élaboreront leurs solutions, les communiqueront, les confronteront.

Formulation de questions de plus en plus cohérentes, qui permettent d'élaborer des hypothèses, de les vérifier, de les rectifier, de les considérer comme provisoires.

Force est de reconnaître que c'est cette dernière phase que nous avons pour le moment le moins approchée dans les classes. On pourra cependant trouver un exemple de cette démarche dans le travail qu'a fait J.-C. Giraud dans sa classe de CM2, à partir de questions d'enfants : dans un épisode de Tarzan, par où passent les éléphants ? Que font-ils quand on ne les voit pas ? (3).

Nous savons aussi que cette dernière étape est la plus difficile à atteindre, pour de multiples raisons, par exemple :

- que vont retenir les enfants de l'extraordinaire complexité des phénomènes sémiotiques et langagiers à la TV ? Nous sommes nous-mêmes confrontés à la précarité des connaissances dans ce domaine...

- comment peuvent-ils problématiser une pratique culturelle qui leur est familière et "évidente" ?

- jusqu'où pouvons-nous aller dans cette initiation à la démarche expérimentale avec des enfants de l'âge de l'Ecole Primaire ?

Malgré la difficulté de cette recherche, il nous paraît cependant essentiel d'imaginer une approche de la TV. A l'Ecole, différente d'autres types d'approche (à mieux repérer aussi), qui permette aux enfants, à partir des questions nées de leur lecture de la TV (à la maison et à l'école), de poursuivre l'élaboration de leurs savoirs et savoir-faire, d'élargir le champ de leurs intérêts, de situer la TV parmi d'autres pratiques culturelles.

UNE ANNEE AVEC LA TELEVISION, DANS UN CP DE ZEP

ON Y APPREND A LIRE

Jean-Michel LONJOU
Ecole Primaire Ronsard, Toulouse.

Bagatelle est un quartier défavorisé de Toulouse où la proportion d'immigrés est importante. Les conditions de vie y sont difficiles. Les enseignants sont confrontés aux problèmes de racisme, d'agressivité, d'échec scolaire. Ce quartier, comprenant plusieurs groupes scolaires a été déclaré ZEP en 1982.

Durant l'année scolaire 81/82 j'enseignais à l'école Georges Hyon, où un travail sur la TV, avait débuté, grâce notamment, aux interventions de Claudette Delprat, chargée d'études au SDDP, de la Haute Garonne. Etant très intéressé par les résultats obtenus dans ma propre classe, j'ai décidé de poursuivre ce travail, dans l'école où je fus nommé en 1982/83 (Ecole Ronsard). Cette école se trouve elle aussi dans le quartier de Bagatelle. Le suivi pédagogique assuré par Françoise Sublet a permis à d'autres enseignants, de s'associer à ces activités.

Ma classe est un Cours Préparatoire de 23 élèves ; 10 sont Algériens, 2 Marocains et 11 sont Français. La profession du chef de famille : 8 maçons, 4 ouvriers, 4 cadres, 1 directeur général, 1 ingénieur (5 enfants ont leur père invalide, en prison ou inconnu).

Les activités présentées se sont succédées durant l'année scolaire sans qu'il y ait eu de progression prévue au départ. Le déroulement s'est fait en fonction des intérêts du moment, des motivations des enfants et en fonction du contenu que je tenais à faire passer par le biais de la télévision.

I. UNE TEMPETE A LA TELE, DANS LA PRESSE.

Quelques semaines après cette première série de travaux, un événement nous a permis de réutiliser la télévision (mais de manière un peu différente). Il y a eu, en automne 82, une forte tempête suivie d'inondations sur tout le Sud-Ouest.

Nous avons fait, par nous-mêmes, l'inventaire des dégâts causés dans le quartier de Bagatelle.

Puis nous nous sommes référés à la presse écrite.

Enfin, après avoir enregistré un journal TV régional, nous avons pu faire la comparaison entre les 3 types d'informations recueillis, quant au contenu, quant aux images retenues.

II. "DALLAS" ET L'ARBRE GENEALOGIQUE DES PERSONNAGES.

La série américaine "Dallas" est très regardée par les enfants. Le lundi matin, j'ai souvent droit au récit des dernières aventures de la famille Ewing. L'excellente connaissance qu'ont les élèves des différents personnages, m'a donné l'idée de fabriquer un arbre généalogique de la famille.

Le générique du feuilleton, qui présente tour à tour les personnages nous a permis de préciser leurs liens de parenté, de définir leur rôle, leur caractère.

Sur un grand panneau, les élèves ont collé les photos de leurs héros (trouvées dans des revues spécialisées). Ensuite ils ont tracé un schéma définissant les relations entre les différents membres de la famille (frère, demi-frère, mari, etc...).

Enfin, à l'aide d'une feuille photocopée (reproduisant un arbre généalogique) chaque élève s'est resitué par rapport à sa propre famille.

Il faut noter que la référence télévisée a beaucoup aidé les enfants et leur a souvent servi de repère, repère d'autant plus utile, que dans ce type de quartiers les familles sont très élargies, à l'image de la famille Ewing.

III. CREER SON LIVRET DE TV

A la suite du travail effectué sur "Dallas", les élèves ont pris l'habitude d'amener, pour la bibliothèque de classe, des revues, des journaux, et des magazines en rapport avec la télévision (Télé-Poche, Télé 7 Jours, etc...). Et nombreux sont ceux qui tentent de lire les légendes de leurs émissions préférées.

Je propose aux élèves de créer par petits groupes leur propre revue, leur livret de TV.

Le matériel : un petit cahier, un "Télé 7 Jours", ciseaux et colle.

Les consignes : signalez pour chaque jour de la semaine une émission que vous avez regardée, ou qui vous intéresse.

Indiquez le jour, la chaîne, l'heure de programmation et le titre de l'émission.

Les activités : recherche, déchiffrement, découpage, collage.

Les élèves découpent systématiquement une photo ou une illustration grâce à laquelle ils peuvent se repérer plus facilement. Je note leur intérêt pour les feuilletons et les séries qui viennent rythmer la semaine et constituent des rendez-vous et des reprises dans le temps ("Dallas" le samedi, "Récré A2" le mercredi, etc...).

Enfin, la dernière page du livret de TV est consacrée à une émission de leur choix, dont ils doivent écrire eux-mêmes le titre, l'heure et le jour de programmation ainsi que le nom de la chaîne sur laquelle celle-ci est diffusée. L'émission est illustrée par un dessin.

Durant le dernier trimestre 83, j'ai eu l'occasion d'utiliser, à plusieurs reprises la télévision et le magnétoscope, au cours d'activités qui relevaient de l'éveil, des mathématiques et de la lecture.

Je me propose de développer plus longuement la dernière série d'activités, qui s'est déroulée à la fin de l'année scolaire.

IV. DES ELEPHANTS A LA TV ET DANS LES LIVRES.

Le travail organisé sur plusieurs semaines, a eu pour fil conducteur un documentaire de Simon Trevor, **The African Elephant** ou **Ahmed, éléphant d'Afrique** diffusé sur Antenne 2 le 28 avril 83 à 15h05. Le film durait environ 1h15 mais pour plus de commodité, je l'ai présenté à mes élèves sous formes d'épisodes (15 mn).

Ce documentaire s'attache à décrire la vie d'un troupeau d'éléphants en Afrique, et nous donne des possibilités de travail, très variées.

4.1. A partir de l'émission, des questions, un résumé.

4.1.1. Questions

Un débat oral permet de collecter une série d'interrogations :

- "Pourquoi l'éléphant se roule dans la boue ?"
- "C'est quoi les défenses ?"
- "Pourquoi les oiseaux montent sur le dos de l'éléphant ?"
- "La trompe, c'est son nez ou sa main ?"

Toutes ces questions sont écrites et conservées.

En fait, les réponses à ces questions sont contenues dans le commentaire, mais ce dernier est partiellement couvert par les réactions spontanées et les commentaires des élèves face aux images.

Autre difficulté pour comprendre ce commentaire, une terminologie et une phraséologie ne s'adressant pas à un public de 6/7 ans.

Conséquence : les enfants font plus ou moins abstraction du commentaire, qui devient simplement un fond sonore.

Les interrogations demeurent cependant.

4.1.2. Résumé

Au terme de chaque séance, un effort de structuration et de synthèse est demandé aux élèves. Un résumé est donc rédigé collectivement puis consigné dans un album que les élèves illustrent. Chaque épisode nous apporte des précisions nouvelles concernant l'anatomie de l'éléphant, son mode de vie, son organisation sociale, son mode d'alimentation...

4.2. Des réponses grâce aux livres.

4.2.1. Premières lectures

Nous reprenons les interrogations des enfants.

Elles vont être le point de départ d'une seconde série de travaux.

Je propose en effet aux élèves de chercher les réponses dans les livres que je peux mettre à leur disposition. Notre école possédant une Bibliothèque Centre Documentaire, nous parvenons après une visite d'une heure, à collecter plusieurs livres relatifs aux éléphants. En voici la liste :

- "Babar dans l'île aux oiseaux", L. de BRUNHOFF, Albums, l'Ecole des loisirs.
- "Le voyage de Babar", L. de BRUNHOFF, Lutin-Roche, l'Ecole des loisirs.
- "Babar aux sports d'hiver", L. de BRUNHOFF, Gentil Coquelicot, Hachette.
- "La petite boîte de Babar", L. de BRUNHOFF, l'Ecole des loisirs.
- "Babar et l'arbre de Noël", L. de BRUNHOFF, les Albums Roses, Hachette.
- "Animaux sauvages du monde entier", FECHNER/ADRIAN, Centurion jeunesse.
- "Le livre de la jungle", W. DISNEY d'après R. KIPLING, Les Grands Livres Hachette.
- "Rahan, le courage et la peur", Bande dessinée n°29, Ed. Vaillant.
- "Animaux d'Asie et d'Océanie", ISHIDA/ROBY, Casterman.
- "L'éléphant", Le zoo fantastique, MARCHAL/BORNIA, Etudes vivantes.
- "Les mammifères du monde entier", HVASS/PETTER, F. Nathan.
- "Le lièvre et l'éléphant", extrait de KALILA et DIMNA, (arabe/français), Folio junior.
- "Tout l'Univers", n°10, n°15, Hachette.
- "Les animaux sauvages", réponses aux dix pourquoi ? H. VERMONT, Hachette jeunesse.

Les enfants répartis en groupes de 4 à 5 élèves lisent et manipulent les livres.

4.2.2. Premier classement : des éléphants vrais et d'autres...

Ce premier examen des livres, suscite une constatation. Les éléphants ne sont pas toujours représentés de la même manière. On classe donc les livres en deux familles :

- ceux qui nous montrent les éléphants, tels qu'ils sont perçus dans la nature (par référence au film projeté) ;
- ceux qui nous proposent une image déformée (par exemple Babar). Pour cette seconde famille les élèves dressent la liste des détails qui nous éloignent de la réalité :
 - un éléphant ne s'habille pas
 - il ne marche pas sur 2 pattes
 - il ne roule pas en auto etc...

4.2.3. Deuxième classement des histoires vraies et des pas possibles

Un examen plus précis des différents ouvrages amène une seconde constatation de la part des élèves : "il y a des livres où c'est des histoires vraies et des livres où ce n'est pas possible". Je propose donc, d'établir une fiche signalétique des livres mis à la disposition des enfants. Chaque fiche comporte 1 titre du livre, un résumé du contenu et une illustration. Enfin les fiches sont réparties sur 2 panneaux. Sur l'un, nous plaçons les fiches des livres "pour s'amuser", sur l'autre des fiches de livres pour apprendre.

Cependant, cette distinction n'est pas aussi simple et 2 livres nous posent un problème de classement :

1) "L'éléphant", (dans la collection "Le zoo fantastique"), où un texte très sérieux, donne des indications précises sur la morphologie et les habitudes de l'animal, mais où l'éléphant est représenté de manière fantaisiste.

2) "RAHAN" : une bande dessinée où l'histoire est fantaisiste, mais où l'illustration nous donne des représentations très proches de la réalité.

Le problème posé par le classement de ces deux ouvrages nous amène à nuancer la différence entre les livres à caractère distractif et les livres à caractère instructif, un livre pouvant être les deux à la fois.

4.3. Retour à la TV

Après ce travail de recherche et de classement, un retour à la télévision me semblait nécessaire puisque le commentaire du film n'avait pas été compris.

Je propose aux élèves de réentendre la bande-son, uniquement.

Et le résultat est très positif.

Cette fois-ci ils réagissent très vivement au commentaire et font le lien entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils avaient vu auparavant : "Là, c'est quand l'éléphant joue avec sa trompe !" (ils recréent oralement les situations observées lors de projections).

Les élèves font aussi le lien avec ce qu'ils ont appris dans les livres en enrichissant le commentaire du film par leur propre commentaire, qui cette fois-ci apporte des précisions : "L'éléphant peut boire 100 litres d'eau, c'était dans le livre !".

4.4. Echanges avec une classe de maternelle

A la suite du stage "ZEP et medias", une institutrice de la maternelle Ronsard et moi-même, avons mis sur pied une série d'échanges, visant une meilleure communication entre primaire et maternelle par le biais de la télévision.

Après une visite au zoo, cette institutrice avait entrepris un travail important sur les animaux. Je lui ai donc prêté le film "Ahmed Eléphant d'Afrique". Après sa diffusion, les élèves de la grande section maternelle ont créé leur propre album et formulé des questions sur les éléphants.

4.4.1. Première rencontre : échanges entre les 2 classes.

Les élèves se sont présentés leurs albums respectifs et ont fait part de leurs remarques (différence de format des albums, différence de morphologie des animaux, etc...).

A cette occasion, les élèves du Cours Préparatoire ont pu, grâce à leurs

recherches, répondre aux questions que posaient les petits. Durant cet échange, les enfants de la maternelle ont souvent fait remarquer que les CP avaient de la chance de savoir lire et écrire, deux compétences mises à contribution lors d'une deuxième rencontre.

4.4.2. Deuxième rencontre : collaboration entre les 2 classes.

Les maternelles ont demandé aux CP de remplir les bulles d'une bande dessinée qu'ils ont eux-mêmes élaborée, à partir d'un disque ("Histoire comme ça", "l'Enfant d'éléphants" d'après R. KIPLING).

Pour ce travail, chaque groupe comprend des CP et des maternelles, en proportion égale. Au sein de chaque groupe, les maternelles sont chargées de raconter l'histoire et d'explicitier leurs dessins. Les CP ont pour tâche d'écrire les dialogues. Le travail s'effectue avec énormément de sérieux et d'application. Les éléments de la bande dessinée sont réunis, commentés, exposés.

4.5. Bilan.

Ces différentes activités ont permis aux deux classes, d'établir des situations de communication vraie, où les élèves ont pu réinvestir leurs propres compétences, échanger leurs connaissances, et cela grâce à un travail d'observation de recherche personnelle et collective.

Ce travail s'est prolongé, grâce à quelques apports des enfants.

Ils m'ont signalé que le dessin animé "Babar" passait à la télé. Une élève est allée chercher dans la bibliothèque de classe le livre qui, selon elle, correspondait à l'épisode vu à la maison. Des comparaisons ont été faites entre livre et émission télévisée.

Enfin une autre élève m'a apporté de chez elle, un album fabriqué par ses soins. Il contenait le récit illustré des aventures de Babar. Après chaque épisode diffusé, elle s'était amusée, depuis un certain temps, à rédiger un résumé et à dessiner le personnage avec qui nous avons fait connaissance grâce au livre.

PRISE EN COMPTE AU COURS MOYEN DEUXIEME ANNEE

D'UN OUTIL CULTUREL NOUVEAU :

LA TELEVISION (+)

Marguerite CHAUMONT,
Professeur à l'EN de Vannes
Claude CHAUMONT,
IDEN, Circonscription de Vannes I.

Le travail évoqué ci-dessous s'est déroulé en 1982/1983 dans deux CM2 de VANNES : celui de Monique CALMBACHER à l'école de Rohan (novembre/décembre) ; et celui de Jean-Marc LECUYER à l'école Brizeux (mars/avril/mai).

I. DANS DEUX CM - PRISE EN COMPTE DE LA TV - QUELS OBJECTIFS ?

Précisons dès l'abord qu'il ne s'agissait pas pour nous d'utiliser la télévision pour agrémenter l'école, télévision relais, destinée à faire passer un discours traditionnel. "L'illusion d'être moderne" dont parle Piaget (1) ne peut viser que ceux dont le souci permanent est la recherche d'emballages de plus en plus rutilants pour faire passer un contenu.

Dans les classes de M. C. et J.M L. l'audio-visuel est utilisé sous toutes ses formes, pour s'informer, se distraire, communiquer ; les divers supports sont alors étudiés dans leur spécificité. La pédagogie en oeuvre dans la classe est une pédagogie active où les méthodes de travail font partie des contenus d'enseignement et où les élèves sont mis en face de leurs responsabilités, il s'agit pour ces derniers de construire, avec l'aide du maître, des savoirs, dans une interaction avec l'environnement. Comment dans ce cas, ignorer la télévision ? Loin de céder à la mauvaise humeur de certains adultes qui jugent nocive la surconsommation TV des enfants et qui méprisent ses apports, M. C. et J.M. L. ont décidé de faire de leurs élèves des téléspectateurs actifs. Centrant son étude sur le feuilleton, le dessin animé et le film publicitaire, M. C. a choisi comme objectif :

- . apprendre à lire ces messages télévisés,
- . développer l'esprit critique sans que l'émotion ni le plaisir puissent en souffrir, au contraire.

Même si le projet n'a pu être conduit à son terme pour une raison de santé tout à fait accidentelle, cette action s'inscrivait dans une dialectique de la lecture

(1) Piaget, *Psychologie et Pédagogie*, Denoël, 1969.

et de l'écriture, les élèves devant à leur tour réaliser une émission en vidéo (le travail a dû se limiter à la réalisation du conducteur).

Dans la classe de J.M. L. nous avons fait nôtres les réflexions de Mireille CHALVON (2) : (La télévision) "est en particulier un excellent moyen d'acquérir des connaissances nouvelles. Mais elle les fournit en vrac, sans tri, sans ordre et sans explication. Les réponses arrivent avant que l'enfant ne se soit posé les questions. Alors que l'émergence et la formulation des questions sont pédagogiquement, parfois plus importantes que les réponses". Pourquoi l'école ne se donnerait-elle pas pour rôle d'apprendre à classer, trier, hiérarchiser ? Prenant ainsi le relais d'une médiation familiale souvent absente, l'école éviterait que la TV joue un rôle élitiste et de plus, ainsi que le souligne Mireille CHALVON "si on leur (aux enfants) a appris à travers la télévision à réfléchir, on leur aura donné le goût des idées. Peut-être ensuite tout naturellement, iront-ils les chercher dans les livres ?"

II. SENSIBILISATION A LA PRISE DE CONSCIENCE DU PHENOMENE TV DANS LA CLASSE DE MONIQUE CALMBACHER

Un premier entretien en classe a permis de constater l'intérêt que les enfants portaient à une réflexion sur la télévision. Au cours de cet échange, ils ont élaboré un questionnaire d'enquête qu'ils ont proposé dans toute l'école. Chaque élève a reçu sa fiche, et y a répondu seul. Au CP, les questions ont été posées oralement par les grands du CM. Le traitement des réponses et l'analyse des résultats ont été faits par les élèves.

"Spectroman" étant en tête des feuilletons préférés, il paraît normal de choisir le premier épisode pour le regarder ensemble et se dire ce que l'on en pense.

III. APPRENDRE A LIRE LES FILMS DE FICTION

3.1. Les objectifs demeurent très modestes :

3.1.1. Conduire les enfants à réfléchir, à analyser ce qu'ils aiment, ce qui les choque ; à confronter leurs opinions, à argumenter.

3.1.2. Les aider à construire certains outils d'analyse indispensables pour repérer les éléments constitutifs du signifiant :

Au niveau des images :

. Mouvement - successivité des images visuelles qui vont structurer le récit dans le temps et dans l'espace (le repérage de certains détails : passage du

(2) *Le Monde* du 19 janvier 1978 (Documents d'étude), *Media-Formation*, Toulouse, 1981.

jour à la nuit par exemple aide à construire le sens). Par ailleurs, une lecture active du film doit conduire le téléspectateur à "anticiper" et à attendre qu'une information soit matérialisée dans la suite du film ; si cette information n'apparaît pas, il peut s'interroger sur la logique de ce film.

- . Les enfants retrouvent ici l'analyse des plans, cadrages, angles de vue, champs/contre champs qui ne sont pas propres au récit filmique mais qu'ils ont déjà rencontrés comme signifiants dans la Bande Dessinée.

(Dans ce premier temps, M. C. n'a pas prévu de réflexion sur la ponctuation : le fondu, le flou, la surimpression, sur les modes d'expression métaphorique ou métonymique ; ces éléments du signifiant n'apparaissent pas dans les films retenus et leur analyse peut être faite dans le Premier Cycle.

Au niveau du son :

- . Identification - simultanéité - successivité des images sonores,
- . Repérage des musiques, de leur tonalité, de leur nature instrumentale en relation avec les moments de l'histoire,
- . Repérage des bruits.

(Dans une autre étape on pourrait aussi étudier les formes de ponctuation sonore, les traitements du son pour rendre compte du dialogue, du monologue intérieur).

3.1.3. Leur faciliter la construction d'un signifié, les divers codes analysés présents synchroniquement devant converger pour produire du sens ou des sens.

3.1.4. Les inviter à réinvestir les analyses plus ou moins explicites faites auparavant sur les récits au cours de lecture de livres ou de situations de création : le choix des héros, la construction de l'intrigue, les lieux, le temps, l'ambiance...

3.1.5. Les conduire à bien différencier le réel et la fiction.

3.1.6. Faire naître l'idée que la TV nous impose un imaginaire culturel à l'égard duquel nous devons garder une certaine liberté.

3.2. Déroulement du travail

3.2.1. Durée

Du 15 octobre à décembre 82, l'école a emprunté durant quatre semaines un magnétoscope au CDDP. Quatre séances de 1h30 à 3h ont été consacrées à l'étude des films de fiction, comprenant visionnement et discussion. Deux heures de travail écrit ont été nécessaires pour faire le point. Par la suite, les échanges au niveau des feuilletons ont été faits à partir des souvenirs de chacun, matériau toujours surprenant par sa richesse.

3.2.2. Pourquoi "Spectroman" ?

Parce que le feuilleton, programmé à cette date, avait été plébiscité par l'ensemble des enfants. Pour M. C. ce choix était intéressant pour plusieurs raisons :

- . Si "Spectroman" paraissait intéresser les enfants, il ne lui semblait guère possible qu'il soit chargé d'une grande force affective au même titre qu'un

dessin animé comme "Candy" où les phénomènes de projection et d'identification sont probables. Pour une première approche, elle souhaitait proposer à l'analyse explicite un texte plutôt froid comme celui-là.

. D'autre part, les défauts techniques de "Spectroman" étant suffisamment apparents, les enfants pourraient aisément se construire une grille d'observations dont l'usage ne serait pas, bien entendu, destiné à dénigrer les feuilletons TV mais à prendre du recul, à établir des comparaisons. Le premier épisode du feuilleton enregistré au magnétoscope a constitué le premier objet d'analyse.

3.2.3. D'une appréciation globale à une réflexion plus affinée

Un premier visionnement de l'épisode n°1 de "Spectroman" est fait sans autre objectif que celui de **se faire plaisir** ; une approbation unanime conclut cette première séquence. On se met d'accord pour définir le genre : c'est une histoire jouée par des comédiens, ce n'est pas un dessin animé.

C'est la **maltresse** qui, de façon directive, pour cette première séance, **provoque un questionnement**. "Si tout le monde trouve ce feuilleton réussi, il doit être possible de **montrer ce qui nous plaît**".

Elle avoue être intriguée par le générique qui annonce que "seul Spectroman peut lutter contre la pollution qui menace la terre"... Des discussions s'engagent aussitôt autour d'une définition de la pollution et des rôles respectifs joués par le monstre et Spectroman face à ce problème. Dans l'épisode vu en commun, le héros apparaît plutôt comme un pollueur. Brusquement les enfants prennent conscience d'une incohérence entre la présentation du film et le scénario, celui-ci n'apparaît pas très logique. Utilisant le modèle de Vladimir Propp, M. C. propose de compléter cette étude par celle des fonctions des héros qui tissent entre elles la trame de l'intrigue. En reprenant ces fonctions, on essaie de se raconter l'histoire et l'on n'y parvient pas. Certaines scènes paraissent tout à fait inutiles.

On s'oriente donc vers d'autres analyses pouvant justifier le comportement initial des enfants. Successivement vont être étudiés :

- le scénario
- la présentation des personnages
- les enchaînements
- les cadrages
- les éclairages
- les maquettes ; les effets spéciaux.

Ces analyses sont faites par équipe avec présentation au grand groupe et mise au point écrite. La conclusion est un peu douloureuse : "impossible de justifier l'approbation du début". Il n'est pas question de se culpabiliser, on est assez heureux de disposer d'une grille d'analyse même grossière pour "lire" d'autres feuilletons que l'on connaît.

Un échange fructueux se situe à cet endroit au sujet des maquettes et des effets spéciaux observés dans des films. "La guerre des étoiles", c'était quand même autre chose !". Certains enfants ont été intéressés par les informations techniques données par la réalisation des "Spaces Opéra" dans l'émission "Temps X" des frères Bogdanoff.

3.2.4. Réinvestissement de l'analyse :

Les grilles d'analyse produites étant restées affichées, on se propose de vérifier si elles fonctionnent bien pour la lecture d'un autre feuilleton très apprécié :

• **"Goldorak",**

- Le genre est défini : c'est un dessin animé.
 - Le scénario est schématiquement toujours le même : un héros vient sauver le monde.
 - La violence et la mort sont toujours présentes mais beaucoup de contes se présentent ainsi.
 - Le film est assez agréable à regarder : les couleurs sont jugées belles et l'utilisation du dessin animé supprime les problèmes de prise de vue et d'éclairage.
- Sans être parfait, "Goldorak" est jugé bien supérieur à "Spectroman" et l'on est capable de justifier le plaisir que l'on prend à le regarder.

• **Même travail sur : "Le village dans les nuages",** pour lequel les élèves de CM2 se posent la question : c'est un feuilleton conçu pour les jeunes enfants ; **comment les réalisateurs ont-ils pris en compte leurs destinataires ?** Il s'agit de leur plaire et de se mettre à leur portée. On estime alors que le choix des animaux préhistoriques est bon parce que les enfants aiment avoir un peu peur mais ici c'est tout juste ce qu'il faut car la mine des animaux est plutôt débonnaire. Les séquences sont suffisamment courtes pour être bien suivies mais le langage est jugé trop simpliste ; à vouloir faire simple les réalisateurs sont tombés dans le piège du langage "bébé" (les élèves de CM2 ont dit pouvoir affirmer cela par référence au langage de leurs jeunes frères et sœurs).

Par ailleurs ils ont trouvé que le film était trop moralisateur, ce qui était ennuyeux et en fait peu efficace si l'intention était de faire agir les petits d'une certaine façon.

Au moment où s'est interrompu le travail, les enfants du CP devaient regarder "le village dans les nuages", observés par les "grands" du CM2 qui se proposaient de les interviewer pour vérifier si leurs hypothèses étaient bonnes.

A l'issue de cette première tentative interrompue plus tôt que prévu, ce qui a paru positif, c'est une distanciation par rapport au feuilleton et par ricochet, à l'égard d'autres émissions.

(Une enfant regarde les informations avec son père et lui demande de l'éclaircir sur la signification de ce qu'elle vient de voir ; ce dernier avoue avoir été très inattentif et décide qu'il va désormais regarder "autrement" pour pouvoir discuter avec sa fille. D'autres ont soigneusement étudié les programmes TV et ont éliminé d'eux-mêmes certains feuilletons américains qu'ils ont jugés très mauvais).

IV. LE FLASH PUBLICITAIRE

4.1. Objectifs particuliers

- . Développer l'esprit critique en apprenant à "lire" les messages publicitaires, à apprécier leur ingéniosité.
- . Découvrir "leur grammaire" : dénotation, connotation.
- . Analyser leur tonalité.
- . Provoquer la prise de conscience que des "patterns" nous sont imposés pour imaginer le monde et induire nos comportements. Le flash publicitaire amuse énormément les enfants ; sans blesser leur susceptibilité, sans toucher à leur jardin secret, on peut les faire réfléchir aux représentations du monde qui nous sont présentées et les aider à dépasser le "réalisme naïf de celui qui se croit toujours en face du référent et qui se trouve bientôt déçu". (3)
- . En comparant les flashes publicitaires à d'autres formes de publicité, saisir la spécificité du spot TV.

4.2. Déroulement

4.2.1. Durée

Le travail décrit ici s'est déroulé sur une période de deux semaines au cours de quatre après-midi.

Il a porté d'abord sur l'analyse d'une affiche de voyage puis sur celle de pages de revues, enfin sur l'étude d'un film publicitaire choisi par les enfants comme étant celui qu'ils préféreraient parmi une dizaine de documents enregistrés. L'institutrice disposait :

- . du magnéscope emprunté au CDDP
- . du "Spécial Télérama" : "Pleins jeux sur la télé"
- . d'affiches de voyage
- . de publicités de revue apportées par les enfants (la consigne était : 5 publicités que l'on aime, en couleur).

4.2.2. L'affiche

Une publicité pour la Tunisie. Une belle jeune fille qui se baigne dans une mer bleue. Un gros titre : Tunisie.

Les enfants sont globalement sensibles à l'ambiance ; c'est ce qui va conduire à la recherche des indices convergents qui créent cette ambiance. On s'aperçoit que les éléments identifiés, dénotés ont des valeurs symboliques, celles que le groupe social leur reconnaît : mer, vacances, bien-être, jeunesse... (M. C. signale que le phénomène d'identification ne semble pas se produire quand les enfants observent des personnages adultes dans le film publicitaire).

Le rapport image-texte est étudié du point de vue de la situation particulière de communication, on explique aisément la brièveté du texte et la nécessité d'une belle image pour attirer le regard des passants non motivés.

(3) Michel SANNER, INRP Sciences, Media-Formation, Toulouse 1981.

4.2.3. Les publicités de revues

Les observations se sont faites par groupes à partir d'un classement qu'ils ont proposé : la nature du produit.

Les enfants remarquent très vite que le rapport texte/image est très différent du rapport précédent. La publicité des revues présente beaucoup de renseignements ; ils ont le sentiment qu'elle est plus technique. Beaucoup de significations leur échappent ; ils considèrent qu'elle est destinée aux adultes ils ne se sentent pas vraiment concernés.

Ils sont sensibles par contre à l'**aspect plaisant de l'image** ; les échanges à ce sujet sont assez nombreux ; une partie de la classe plébiscite volontiers les images de type surréaliste ; ce sont généralement des enfants familiarisés par leur milieu avec les formes gratuites de l'art ; les autres préfèrent des présentations plus réalistes, plus fonctionnelles. M. C. n'a pas vraiment abordé les aspects convergence ou divergence des publicités avec les produits présentés, ce problème n'étant pas apparu dans le choix fait par les enfants ; mais ils auraient très bien pu s'interroger sur une absence apparente de rapport entre publicité et produit.

Leur réflexion cependant les a lancés sur cette voie. En effet, comme ils l'ont fait pour l'affiche, les enfants cherchent à définir l'ambiance créée et analysent les éléments qui pour eux sont pris comme indices. Cette réflexion suscite alors une frénésie de jeu symbolique : chacun recherche sur des images les indices d'ambiance. Ce jeu ne s'éloigne pas de la publicité car on essaie de mettre en relation l'ambiance et le produit.

L'ensemble des publicités apportées ("Jours de France" - "Match", en particulier) apparaît lié aux produits de luxe. Ce sont les enfants les moins favorisés qui le remarquent et la réflexion de l'un d'entre eux produit un certain effet : "une ambiance à sous".

4.2.4. Le film publicitaire

Parmi les dix films présentés, le film retenu comme le plus agréable à regarder a été "Délices Fruits".

Le premier temps a été consacré à dire ce que l'on aimait "c'est joli... il fait beau... il y a un mignon lapin... c'est chanté...". C'est le temps de la réception affective. On convient que cette analyse est mince et qu'il vaudrait mieux faire fonctionner les grilles d'observation que l'on s'est fabriquées : le texte, le récit, les personnages.

Analyse :

- Le texte : une prise de note du texte permet de prendre conscience du système de répétition : "Délices"/"Fruit" ; les deux mots apparaissant ensemble ou séparément ; en chronométrant la durée du flash publicitaire, on compte le nombre d'occurrences des mots dans un temps très court ; on n'imaginait pas qu'il y en avait autant !

- Le récit : il est absent, bien qu'apparemment une suite de plans puisse faire penser à une histoire ; on ne trouve pas de relations entre eux ; le film est un collage de plans ; isolés et répétitifs. Si aucune intrigue n'apparaît, le lien est assuré par la permanence d'un fruit, d'un gâteau ou des deux à la fois. La question qui se pose alors est celle de l'utilité des personnages.

- Les personnages : un jeune homme et une jeune fille ; ils sont jeunes, beaux. L'hypothèse formulée est qu'ils contribuent à créer une ambiance de printemps, de jeunesse, de santé ; ils sont là pour influencer le téléspectateur ; ils suggèrent : "mangez Délices-Fruits, vous serez en bonne santé, comme nous, jeunes et beaux". M. C. ne remarque aucune charge affective dans le regard porté par les enfants sur ces personnages avec lesquels ils ne s'identifient pas encore. Il n'en est pas de même en ce qui concerne le petit lapin qui n'apparaît que quelques secondes et auquel tout le monde accorde de l'importance.

- Les personnages et l'idéologie véhiculée : les élèves réinvestissent dans la lecture du film une analyse faite au cours de la lecture d'un roman de Jacqueline Held, "La Voiture Sauvage". Au cours d'une lecture dialoguée à haute voix, ils s'étaient confrontés à l'inégalité de la durée des discours attribués aux garçons et aux filles. Ils avaient pris conscience de la signification qui pouvait être attribuée à des détails qui, à première vue se remarquaient à peine. En regardant le film publicitaire, ils se demandent si le garçon et la fille jouent bien le même rôle. Les filles critiquent le rôle qu'on leur fait jouer dans le film et pour montrer qu'il faut se méfier d'elles, proposent des contre-publicités du type : "Il est beaucoup plus intéressant de manger des fruits frais que des gâteaux".

Réinvestissement de l'analyse :

- Lecture de la dizaine de publicités enregistrées. Les enfants essaient de préciser ce qu'ils aiment :

Avant tout : les publicités qui font rire

celles qui sont rythmées

celles qui concernent les chiens et les chats.

Ils sont attirés par le spectacle et oublient parfois de quel produit il s'agit ("Pousse-Mousse").

Ils rejettent les différents dessins animés lorsque ceux-ci ressemblent à des caricatures qu'ils jugent laides : exemple ; l'adoucisseur d'eau Culigan, la médiocrité leur paraît inacceptable en dessin.

Ils ne sont pas intéressés par les publicités qui reprennent des fictions connues : le professeur Tournesol est jugé idiot et les jeux de mots mauvais pour ceux qui ont lu Tintin.

Comme pour le feuilleton, les échanges se poursuivent à partir des souvenirs des élèves.

Création :

Projet de création d'un film publicitaire :

Une réclame de chocolat pour Noël

Un nom qui suggère directement une association d'idées "Hiverchocolat"

Propositions pour des répétitions de mots : Noël - chocolat - hiver - pour des slogans rythmés

Propositions pour la création d'une ambiance d'hiver :

(1) un arbre de Noël

(2) la montagne et les skis.

En (1) une petite fille et une grand mère écoutent un Noël sur lequel passe un texte vantant les mérites d'Hiverchocolat. Conclusion : "de 7 à 77 ans mangez Hiverchocolat".

En (2), la descente et l'arrivée.

Conclusion : "Après l'effort, Hiverchocolat".

Les élèves écrivent le scénario, découpent les plans, commencent à mettre au propre leur conducteur, imaginant deux possibilités : un film fixe avec diapos, un film en vidéo.

Le projet de création a été interrompu à cet endroit.

Une forme de réinvestissement spontané : les slogans.

Pendant toute cette période les enfants se sont amusés à créer en situation de vie des slogans inspirés par la Publicité, ce qui montrait la distance prise à son égard :

Exemple : "on a toujours besoin d'une petite gomme chez soi"

"avec Calcuette, des calculs toujours nets"

"la preuve par 9 avec des fronces productrices".

Recherche d'informations :

La publicité et le budget de la TV

Questions posées par les élèves : "qui paye la publicité ?" (le consommateur peut-être), (Informations trouvées dans "Télérama").

Observations proposées par l'institutrice :

- Les publicités notées au cours d'une période donnée

- Comparaison des temps consacrés à des publicités choisies.

Intérêt des élèves pour la publicité "clandestine" que certains confondaient avec une chaîne clandestine.

La publicité et les systèmes économiques :

Si la publicité n'existait pas ?

Les enfants constatent que l'on aurait toujours besoin des produits de première nécessité et que l'on achèterait quand même de quoi se nourrir, s'habiller, se laver... etc...

Ils construisent le concept de consommation et de superflu.

Une question est posée : Existe-t-il des pays sans publicité.

Le débat est repris en mars au cours d'une étude géographique sur les grandes puissances. M. C. projette des diapos qu'elle a prises en Russie, il n'y a pas de publicité en Russie, le nombre de marques de produits est très limité, il n'est donc pas nécessaire de vanter ces produits ; la consommation est beaucoup moins importante, le niveau de vie est moins élevé que chez nous.

A l'opposé, la présentation des villes américaines et de leurs publicités lumineuses, éblouissantes permet d'imaginer un système économique absolument différent.

C'était à trois mois d'intervalle, la réponse à la question posée en décembre :

Oui, la télévision à l'école, c'est vraiment une affaire sérieuse !

V. CLASSE DE Jean Marc LECUYER :

La prise en compte des informations télévisées dans la construction des savoirs.

5.1. Hypothèse de travail

Le travail est parti d'une question : la conception linéaire et programmée de l'enseignement paraît souvent incompatible avec la prise en compte d'une information fortuite et désordonnée. Très souvent l'adulte croit organiser de façon rationnelle la présentation de contenus qu'il a l'intention de "transmettre" en fonction d'un modèle d'acquisition qui serait unique. Si l'on imagine la construction des savoirs comme une restructuration permanente des apprenants on peut penser que le rôle du maître est de faciliter "cette mise en mémoire" de l'information reçue. Peu importe alors que les thèmes appartiennent au domaine des sciences, de l'histoire ou de la géographie ! A condition de ne pas dépasser le temps qui peut être imparti à l'une des questions proposées, il paraît possible d'utiliser le support TV non comme seule motivation à un travail scolaire (encore que cette motivation soit puissante et non négligeable, ce peut être là une première étape) mais comme une véritable source d'informations qu'il faut apprendre à lire, à critiquer, à compléter, à retenir.

J.M. LECUYER a donc cherché si certaines informations rapportées par des enfants pouvaient être reprises au niveau du groupe-classe parce qu'elles figuraient tout simplement dans le programme.

Pouvait-on sans faire de parasites, préparer un voyage à VERSAILLES en étudiant le grand siècle et s'intéresser en même temps au thème de la guerre 39-45 et à la Résistance ? C'est ce qu'a essayé de faire J.M. LECUYER.

5.2. Mode de fonctionnement

Deux fois par semaine le matin, le lundi et le jeudi, les élèves qui ont appris quelque chose en regardant la TV sont invités à le signaler à la classe. Un petit groupe rassemble des enfants qui vont présenter leur information et y ajouter, si besoin est, des renseignements puisés dans la documentation de la classe (ex : 8 élèves ont regardé un film sur les Vikings, 4 sont chargés de préparer la présentation, 4 autres recherchent comment compléter l'information au cours de l'exposé. Pendant ce temps les autres élèves continuent des travaux en cours.

La présentation est suivie d'échanges, souvent s'instaure un vrai débat où le maître joue un rôle important puisqu'il apprend aux enfants à gérer correctement leur temps, leurs échanges ; on ne pose pas de questions creuses comme dans un exercice artificiel sur l'interrogation, on cherche à comprendre le monde. Modestement, on situe les événements dans le temps, dans l'espace, par référence à des événements et à des lieux connus. On met en relation le "nouveau" et le "déjà vu".

5.3. Appréciation

Sans doute n'est-il pas toujours facile d'intégrer l'information à des systèmes

de références non constitués chez les enfants ou différents, ces derniers n'étant pas à égalité devant la culture télévisuelle car la compréhension de l'information passe par divers filtres. Il semble cependant que ces échanges permettent un début de mise à distance et qu'ils contribuent à donner aux enfants un autre regard. Certains prennent des notes, classent par ordre de préférence les sujets qu'ils ont retenus, ont conscience de participer à l'élaboration de leur propre connaissance. Beaucoup d'entre eux cherchent des livres, des articles dont la lecture solitaire prolonge le travail fait en classe. Cette attitude répond à l'objectif général du maître qui souhaite accorder à ses élèves le plus d'autonomie possible. L'expérience, prolongée, permettra de mieux évaluer la portée de cette démarche.

5.4. Exemple : une séquence de travail

(Voir tableau page suivante).

Bien entendu, ce tableau ne résume pas l'ensemble du travail de la classe.

Il semble surtout mettre en évidence des thèmes que l'on aborde essentiellement selon une méthode de documentation. Celle-ci bien entendu peut toujours conduire quand c'est possible à une observation, à une expérimentation ou à une enquête. Il faut apprendre à choisir, dans le temps dont on dispose, la méthode de travail qui convient le mieux pour résoudre les problèmes que l'on se pose.

On pourrait dans chacun des cas noter les acquisitions possibles dans le domaine des langages :

- Communication

- . Apprendre à préparer en 10 minutes un petit exposé (choisir de se répartir ou non les rôles)
- . En situation authentique d'échange, intéresser le groupe-classe
- . Apprendre à argumenter
- . Apprendre à lire.

- Langue

- . Acquisition du vocabulaire en situation

- Symboles et codes

On peut considérer qu'en 12 séquences de 45 minutes en moyenne un véritable travail a été fait.

5.5. Perspectives

J.M. LECUYER a l'intention de poursuivre cette expérience en la complétant, si les moyens matériels lui sont accordés par une étude technique de l'information télévisuelle. Apprendre à prélever des indices, à les mettre en relation, à interpréter, à critiquer, c'est toute une lecture à laquelle ils aimeraient initier un peu plus ses élèves.

Sans doute la TV ne peut être l'unique source d'information de l'école, sans doute les activités d'éveil ne peuvent être ramenées à cette seule démarche de lecture mais comment ne pas prendre en compte ce mode de communication beaucoup plus partagé que ne l'est la bibliothèque familiale ?

Jeudi 10 février

Origine des Informations	Le journal télévisé	Les films	Les dessins animés	Autres
<p>Sujets abordés collectivement pour une 1ère séance car il faut expliquer aux enfants ce qu'on attend d'eux sous la forme d'exposé dès la 2ème séance</p>	K. Barbie	La contre-bande ("Le Corniaud")	"Ils font rire, ils ne nous apprennent pas beaucoup de choses"	Le dressage des chiens
<p>Structuration avec l'aide du Maître Repères utilisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les cartes • la ligne du temps que l'on a construite • les dictionnaires 	situation dans le temps et l'espace Le contexte de la 2ème Guerre Mondiale et de la Résistance	focalisation la sortie de la drogue		<p>Recherche collective : dressages adaptés aux fonctions du chien :</p> <ul style="list-style-type: none"> • défense • attaque • chasse • secours en montagne • conduite des aveugles...
<p>Bilan de cet échange et programmation d'activités qui compléteront l'information et permettront l'étude du programme</p>	Recherche de documents sur la Résistance et de la 2ème Guerre Mondiale	Le sujet sera repris à une autre occasion		Rédaction individuelle = le dressage d'un animal familial
<p>Remarques : Durée 45 mn. Il nous faut un bon atlas et une encyclopédie générale.</p>				

**PRATIQUES THEATRALES
ET APPRENTISSAGES DES LANGAGES**

**JEU DRAMATIQUE, PRATIQUE THEATRALE ET APPRENTISSAGE DES LANGAGES :
LES PISTES D'UNE RECHERCHE**

Jean Louis CABET et Jean Claude LALLIAS,
Equipe de Livry Gargan.

Les pratiques théâtrales ont rarement fait l'objet d'une véritable formation des maîtres dans les Ecoles Normales. La mise en place récente des possibilités liées aux Projets d'Action Educative dans les centres de formation nous ont permis d'analyser les objectifs et les finalités des pratiques de jeu théâtral : liées à l'ouverture de l'école et à l'intervention de praticiens extérieurs à l'école (comédiens, metteurs en scène, responsables de centres culturels), elles supposent des maîtres formés, capables de négocier de façon contractuelle des activités qui ont à voir avec l'apprentissage des langages. Le Théâtre et ses diverses pratiques (jeu dramatique, improvisations à partir de différents supports, transpositions diverses) a, semble-t-il, une triple fonction dans l'école :

- Initiation artistique et esthétique aux langages de la représentation, devant permettre l'accès aux formes complexes et à un plaisir accru pour les enfants.
- Développement des pratiques de transcodage qui permettent de mettre en lumière les spécificités de chaque langage et leur fonctionnement particulier.
- Mise en oeuvre de pratiques de production et d'échange qui donnent sens aux apprentissages langagiers à l'intérieur d'un projet collectif.

Une des tâches prioritaires a donc été de mettre en place une formation des enseignants, en définissant des parcours qui évitent l'animation superficielle, l'absence de liens avec les apprentissages fondamentaux, la dépossession des enseignants au profit "d'animateurs" pas forcément pédagogues... (1).

Questionner les relations entre une pratique culturelle et artistique comme le théâtre et l'école, c'est nécessairement rencontrer le problème de l'acquisition des langages et la façon de lier les recherches en Didactique du Français à l'ouverture culturelle de l'école. Nous voudrions tracer quelques axes de travail et de recherche à partir de notre expérience de formation des maîtres.

LE JEU DE FICTION CHEZ L'ENFANT ET SES RELATIONS AU LANGAGE.

Le jeu théâtral est un art de la feinte, mais sans intention de tromper. C'est avant tout une pratique artistique complexe cherchant à rendre la présence d'une

(1) L'équipe vient de rédiger un livre **Les pratiques théâtrales à l'école**, publié par le ministère de l'Education Nationale, Mission d'action culturelle (4ème trimestre 1984).

absence (ce que l'on veut montrer). Elle ouvre l'espace et le temps d'une illusion fragile, joue de la proximité d'un événement fictif et de son détachement provisoire d'avec le monde. Activité de transposition charnelle se donnant dans un langage spécifique, régi par des codes et des valeurs esthétiques propres.

L'une des sources primordiales de cette activité s'alimente d'une pulsion de jeu et singulièrement d'une de ses manifestations que l'on trouve ancrée dès la plus jeune enfance : le **jeu symbolique ou de fiction**. A la naissance du jeu théâtral, se trouve ce pouvoir LUDIQUE DE SYMBOLISATION qu'il va transfigurer.

Ce n'est pas nier la distance qui existe entre Théâtre et Jeu Symbolique, c'est retrouver les racines du jeu théâtral : jouer pour surprendre, mimer, traquer, interroger, monter, démonter, actualiser l'AUTRE. C'est aussi reconnaître que le jeu de fiction de l'enfant, mélange d'imitation et de détachement, lui ouvre les voies d'une manipulation combinatoire d'affects et de gestes corporels pris comme des symboles qui l'orientent vers le langage verbal et lui en facilite la maîtrise. Réciproquement les MOTS inaugurent des champs nouveaux et permettent à l'imagination d'augmenter l'étendue de la fiction...

Les tout jeunes enfants de la Maternelle ont un besoin immédiat de jeu et de mouvement : "le mouvement n'est pas seulement l'expression du moi, il est le facteur indispensable à la construction de la conscience, parce qu'il est le seul moyen tangible qui établisse des rapports clairs entre le MOI et la réalité extérieure" (Maria Montessori).

A côté des **jeux fonctionnels** qui se caractérisent par la dépense exploratoire, turbulente et joyeuse de l'énergie corporelle ou la répétition absorbante d'un geste, les pédagogues ont observé que certains jeux sont **IMITATION**. On voit apparaître alors un certain mimétisme : dans le coin cuisine de la classe, des enfants jouent le cérémonial de la préparation d'un repas...

Il s'y manifeste un souci "réaliste" qui prélève sur le réel certains traits globaux. Le modèle adulte semble pour un temps guider l'activité. Encore faut-il remarquer que se joue là très souvent un **geste simulacre** en l'absence de la situation référentielle véritable qui le provoquerait. Il s'y amorce une transposition car l'enfant n'a pas toujours la préoccupation d'une copie naturaliste, qu'il n'aurait pas les moyens de soutenir. Les imitations sont davantage opérées pour le plaisir de l'acte que pour le souci de vraisemblance de la copie.

Il est probable que dans ces jeux l'enfant compense, anticipe, préfigure ou s'identifie à des fonctions qu'il ne lui est pas encore permis d'accomplir dans le réel : ces jeux engagent donc la capacité d'un premier pouvoir de dédoublement. L'enfant joue authentiquement ceci ou cela, mais sans intention de tromper.

Peu à peu on constate une plus grande autonomie du langage par rapport au geste. Le langage se met par exemple à exprimer le but de l'action mimée : "c'est pour qu'il ne soit pas triste", et l'enfant va embrasser le crayon qui vient de tomber au sol...

Chez les tout-petits, le jeu demeure encore longtemps solitaire, furtif, imitation de gestes entrevus avec **un langage très lié au simple commentaire de l'action**. Lorsque les enfants commencent à jouer spontanément ensemble, les mots prononcés créent une fiction. Le jeu devient alors langage, le langage devient jeu et cela de façon **INDISSOLUBLEMENT** lié. Le coin dinette permet d'assister à des repas fictifs où le langage se détache du geste pour enclencher de nouvelles phases de jeu.

"Maintenant on FERAIT la vaisselle..."

Avec l'apparition du conditionnel, c'est la **FONCTION SYMBOLIQUE** toute entière qui manifeste sa pleine puissance évocatoire en réduisant le support matériel à sa plus simple expression.

L'enfant joue sur l'axe paradigmatique : l'activité gestuelle se détache de l'objet, transforme par exemple un bâton en fusil, en canne, en cheval... Le corps lui-même peut se faire chaise, animal, train, ogre, nain, géant... (à remarquer ici qu'un support trop précis, trop fidèle limiterait l'essor du jeu, nous sommes dans l'espace de l'invention la plus libre).

En même temps des rythmes d'enchaînement se dégagent - une syntagmatique du jeu. L'enfant peut construire une histoire sans fin dans une totale liberté d'improvisation et poursuivre émotionnellement son déroulement : faire semblant de pleurer sur un enfant qui fait le mort, l'enterrer, le ressusciter...

"Le jeu et le langage seraient donc l'envers et l'endroit d'une même activité de mise à distance du réel par l'aptitude à la fiction". (LEIF et BRUNELLE **Le jeu pour le jeu**).

Il semble donc que jeu et langage se génèrent à partir d'une même fonction symbolique et entretiennent des rapports étroits. Les psychologues ont d'ailleurs reconnu que les enfants qui avaient des difficultés de langage avaient souvent aussi des difficultés à jouer.

C'est que le jeu est déjà un quasi langage ; l'emploi des simulacres s'opère sur les deux axes paradigmatique et syntagmatique, offrant comme dans le langage verbal de multiples combinaisons (métaphores, métonymies) sur fond d'émotion.

Le langage verbal à son tour est jeu : il peut devenir un jouet, le mot peut partiellement se détacher de l'objet auquel il renvoie dans la réalité et se présenter à l'esprit comme un "objet autonome" dont l'enveloppe sonore appelle les rapprochements et les rencontres curieuses. Les enfants de la Maternelle sont sensibles aux rythmes narratifs, aux formulettes énigmatiques, à la poésie saugrenue des mots entrechoqués, ils aiment se risquer à des nominations qui échappent aux normes habituelles et se plaisent à créer des mots nouveaux : tout enfant rencontre dans le jeu l'arbitraire de la nomination...

Dans les jeux de fiction, les mots évoquent et anticipent des situations, créent des surprises et rendent l'imagination alerte : "Le pouvoir des mots prête à l'ACTION la possibilité de se désinsérer. L'action ludique ramène le langage à l'observance du concret". (Leif et Brunelle).

Le langage verbal permet d'énoncer les règles de fiction ; "on dirait... on ferait... on serait... et si...". La parole peut se faire ACTE : demander, ordonner, menacer, prévenir, appeler à l'aide, défier, avertir, interdire... A travers ces verbalisations, l'enfant ne se contente pas de parler, il investit un statut, exerce un pouvoir sur l'autre dans le jeu. Il accède alors à la possibilité d'une vie ludique plus intense, il peut développer une pleine illusion magique... Se pose alors le degré d'adhésion à la fiction mise en jeu. Si l'enfant adhère trop vivement au jeu, il fait un acte de vie qui menace la possibilité de continuer à jouer. Si la fiction tombe au rang de la convention, l'enfant ne peut davantage jouer, il y manquerait la dimension de l'engagement affectif. Mais si la règle de cohérence illusoire est poussée à l'extrême, l'enfant risque de sombrer dans l'affabulation...

Si un enfant qui joue un lion y croit trop vivement, pour peu que son "gardien" n'ait pas pris soin de fermer la cage, il peut se sauver et tenter de mordre
DANS LE REEL, et donc faire mal...

La règle d'illusion doit pouvoir s'accompagner d'une règle de dénégation : l'enfant doit pouvoir être là, pour lui et pour les autres, pour soutenir et alimenter le jeu en maintenant en même temps que ce n'est pas VRAI. Comportement paradoxal où il faut croire au fictif et s'empêcher d'y croire. Si un adulte intervient pour questionner ou arrêter le joueur, celui-ci peut ne pas répondre et maintenir l'ambiguïté. On se souvient de l'exemple cité par Jean CHATEAU : l'enfant qui joue au train et que son père veut embrasser rétorque : "on n'embrasse pas un train !" Il y a dans cette réponse l'émergence de la notion de REPRESENTATION THEATRALE. En effet, dans une représentation théâtrale, jamais un spectateur ne pourra rencontrer le "personnage" : IL N'EST PAS DE CE MONDE tout en étant fortement présent. Comme l'écrit Anne Ubersfeld :

"Le comédien serait-il assis sur les genoux du spectateur qu'une rampe invisible, un courant de 10.000 volts l'en séparerait encore radicalement".

C'est bien là le paradoxe de cette activité proprement étonnante que les gestes et les situations puissent soutenir la POSSIBILITE D'UNE FICTION tout en la maintenant à distance, tout en permettant d'en jouer.

Tous ces jeux qui favorisent entre enfants les échanges autour de la fiction sont d'une très grande importance pour le développement intellectuel et langagier. Tout espace créé à l'école pour faciliter le développement de ces échanges joue donc un rôle fondamental : il doit donc être aménagé avec soin. Le nombre d'objets mis à la disposition du jeu de fiction joue un rôle inducteur important. Un coin grenier, avec de vieux habits, des objets hétéroclites, une glace etc... suscite d'abord la curiosité, entraîne des échanges multiples et des détournements d'objets usuels qui sont l'essence même du simulacre théâtral.

Peu à peu, dans l'espace de jeu, les enfants jouent aux échanges de rôles et prennent conscience de "l'effet à produire" sur l'autre pour maintenir et pour suivre le jeu. Le langage se détache alors du simple commentaire des actions et devient davantage "parole du PERSONNAGE EN SITUATION D'ENONCIATION"

avec les mimiques et les réactions corporelles qui les soulignent.

"Cette soupe est encore trop chaude !..."

et le joueur de reposer rageusement la cuiller dans l'assiette vide que la conviction du ton et du souffle emplissent d'une soupe fumante ! Dans le groupe d'enfants on passe du jeu d'imitation au jeu de fiction qui est le fondement de tout **jeu de création** : "la création, c'est tirer de soi-même l'IMPRESSION à reproduire sur le public". (Henri WALLON).

Car le jeune enfant prend vite conscience que d'autres assistent à son jeu, qu'il peut tirer PLAISIR des réactions qu'ils suscite chez ceux qui le regardent et qui ne sont pas dans l'espace de fiction. L'affirmation de soi (et de ses pouvoirs de fiction) s'accompagne de la prise de conscience de l'efficacité du geste et de la parole adéquate pour créer les réactions attendues.

L'enseignant doit se garder d'intervenir de façon intempestive dans ce qui peut être considéré comme "la naissance du jeu de fiction et de création". Son rôle consiste d'abord à être une sorte de régisseur : de nouveaux objets apportés peuvent faire surgir de nouveaux jeux, de nouvelles tentatives. Au coeur d'un jeu de fiction déjà amorcé, l'entrée de l'adulte DANS le jeu pour le relancer ou le développer, peut développer les pouvoirs ludiques de l'enfant. D'autre part l'observation des situations jouées spontanément par les enfants, la part des éléments verbaux et leur relation avec la fiction créée, sont les points d'appui nécessaires pour les **premières propositions du jeu induites par l'adulte**. Plus les enfants sont capables dans leurs jeux spontanés d'utiliser un langage détaché du simple commentaire redondant, plus le langage verbal réfère à des éléments qui sont hors de la situation jouée, plus le travail SYMBOLIQUE opéré est fécond. Plus l'adéquation est grande entre le langage utilisé et les réactions espérées sur ceux qui regardent le jeu, plus les enfants sont prêts à suivre avec plaisir de nouvelles situations proposées par l'enseignant.

Dans ces jeux, la parole est encore liée à la situation d'énonciation, à l'action corporelle et gestuelle, aux objets présents. La verbalisation APRES COUP de l'ensemble des péripéties du jeu peut constituer l'amorce d'un apprentissage du récit. Celui-ci suppose en effet le remplacement des objets, des espaces, des gestes par du LANGAGE SEUL. Passer du jeu spontané au jeu sur proposition (jeu dramatique) puis au récit constitue donc un entraînement au langage et à ses fonctions. Si parallèlement, livres, contes, récits, comptines viennent nourrir l'imaginaire et les propositions de jeu, on entrevoit quels ateliers on peut mettre en place qui soient constamment PAR LE JEU une exploration langagière.

Il est bien évident cependant que dans ces jeux l'enfant ne se propose pas d'élaborer une démarche artistique comparable aux pratiques théâtrales, de produire une oeuvre pleinement consciente de la vision du monde qu'elle engage. Il joue d'abord pour le plaisir, souvent avec intensité dans la mesure où certains de ses jeux symboliques se présentent comme un essai de dominer ou de maîtriser ses rapports émotifs et stratégiques avec Autrui. L'enfant joue sur de grandes

OPPOSITIONS SYMBOLIQUES, ambivalentes, portées par des conflits, par les problèmes existentiels qui se posent à lui :

La naissance et la mort, la croissance, l'origine et la différence entre les sexes, la jalousie et l'amour, les activités sociales et leurs normes, "la règle et l'arbitraire, le secret et le partagé, l'interdit et l'aurorisé, l'incertain et le codifié, le réel et l'imaginaire..." (Leif et Brunelle).

Il joue pour tenter de s'adapter à des situations difficiles, voire traumatiques, pour explorer dans une conduite qui se sait en partie illusoire des identifications et des solutions de rechange possibles.

Ce fonds d'émotivité qui caractérise ces jeux ne leur permet pas - sauf épisodiquement - de se donner à voir dans une représentation qui chercherait à rendre lisible ce qu'elle montre.

Toute représentation théâtrale en proposant des partis pris esthétiques, en choisissant **les signes adéquats** de ce parti pris, s'élabore à partir de codes culturels conscients d'eux-mêmes. Ainsi, au-delà de cette spontanéité symbolique tout entière centrée sur soi, le JEU THEATRAL aussi bien dans la construction d'une représentation que dans les conditions de sa réception se donne à voir et à comprendre dans un langage spécifique.

LES PARTICULARITES DU LANGAGE THEATRAL

L'articulation entre Jeu Symbolique et démarche théâtrale procèdera donc pas à pas, dans le but d'explorer les capacités SEMIOTIQUES de l'enfant, c'est-à-dire la capacité à participer à la CONSTRUCTION CONSCIENTE du sens que l'on veut donner à lire aux autres (ceux qui jouent avec soi à l'intérieur de la fiction, aussi bien que ceux qui regardent éventuellement à l'extérieur du jeu).

Prenant appui sur les pulsions de jeu déjà évoquées, il s'agit en effet de définir une démarche d'initiation artistique et langagière qui ne tarisse pas le plaisir du jeu. Il s'agit aussi de mettre en relation ce que la classe produit avec la pratique artistique contemporaine. Le développement du langage est lié à la richesse des situations complexes dans lesquelles il est utilisé. A l'intérieur de la pratique théâtrale, LANGAGE VERBAL et SIGNES relevant d'autres codes sont imbriqués dans une production globale de sens. Pour comprendre l'importance des activités théâtrales à l'intérieur des apprentissages langagiers, il est nécessaire de rappeler brièvement les principales caractéristiques du langage théâtral.

Le LANGAGE THEATRAL conjoint dans un espace et dans un temps - ceux de la fiction - des langages particuliers relevant de divers codes, d'une extrême complexité. S'y trouvent présents à la fois le langage naturel (avec ses éléments prosodiques, rythmiques et intonatifs), l'univers sonore, les bruitages et parfois la musique, la gestualité et l'utilisation particulière de l'espace (gestique et proxémique), le jeu avec la lumière et plus généralement ce que l'on conviendra d'appeler les IMAGES SCENIQUES DU JEU (objets, dispositifs de jeu, costumes, tout ce qui relève de l'aspect visuel de la scène).

Dans certaines formes de jeu, ces différents matériaux d'expression peuvent se fondre dans la tentative d'un effet absolu de réel, tendre à une copie conforme de la réalité - le mimétisme. Les signes utilisés doivent alors renvoyer par transparence à un réel immédiat, à l'extrême limite se faire prendre pour la réalité elle-même, en faisant oublier que toute représentation est simulacre...

Les signes dans le jeu, à l'inverse, peuvent s'écarter de cet effet de réel, "s'opacifier", se mettre à jouer de leur propre matériau signifiant, s'affirmer comme surplus de signification par rapport à l'élément référentiel qu'ils seraient censés représenter. Cette affirmation des signes comme signes, comme jeu décalé par rapport au réel, suppose la reconnaissance de codes qui leur donnent signification. Cette ostentation des signes permet de donner corps à ce que l'on a coutume d'appeler la "théâtralité".

Dans tous les cas, la particularité du jeu théâtral, c'est qu'il montre en images une partie de ce qui est énoncé sur scène. Il actualise à travers différents signes combinés, une partie des énoncés ou de leur référent. Ces images, faut-il le rappeler, ne sont pas la réalité à laquelle réfère l'énoncé mais des SIGNES CONSTRUITS de cette réalité. Comme signes, ils sont combinables, échangeables, manipulables et doivent être interprétés en fonction de codes : le message qui nous parvient, aussi bien au théâtre que dans les tentatives de jeu dramatique, donne l'impression d'un tout, mais il est traversé par différents codes qui construisent les significations possibles (codes langagiers, gestiques, esthétiques, culturels, sociaux...).

D'autre part, au théâtre et dans le jeu, toute parole prononcée peut être saisie comme ACTE DE LANGAGE, comme appartenant à l'univers du discours. Pour simplifier, nous pouvons admettre que toute situation dramatique met en scène (en images) un conflit où les jeux de pouvoir entre les personnages sont montrés à travers leur énonciation. Toute parole ne prend véritablement signification qu'en la référant à la situation concrète d'énonciation dans laquelle elle est émise. Elle comporte toujours ses propres éléments pragmatiques. Dire sur scène "Je vous condamne à mort", ce n'est pas simplement condamner à mort (contenu sémantique de la phrase), c'est aussi s'arroger le droit de prononcer une parole qui ordonne, c'est être investi d'un pouvoir manifesté par un discours qui est lui-même acte. L'ensemble des signes à construire pour manifester ce statut de parole dans le jeu constitue une activité qui ne sépare pas l'activité langagière des conditions de sa mise en œuvre effective.

De plus, le message que l'on reçoit - ou que l'on construit - dans le jeu relève de plusieurs niveaux d'énonciation que l'on peut schématiquement repérer ainsi :

- l'auteur est l'énonciation du message verbal et des indications scéniques (que cet auteur soit l'écrivain éloigné de la scène, le groupe qui a construit le jeu collectif, le comédien en situation d'improvisation);

- les personnages qui jouent font croire qu'ils énoncent leur propre discours au présent, en direction des autres personnages. En fait, le plus souvent, une part importante de leurs énoncés est destinée avant tout au public pour qu'il comprenne la situation de jeu, et cela bien au-delà des scènes d'exposition classiques ! Ce sont les indications sur le hors-scène, les indications qui précisent

les relations entre les personnages et les actions, les indications qui ancrent l'énonciation dans un lieu et dans un temps précis qui devient le "ici et maintenant" de l'aire de jeu.

- enfin la mise en espace et l'adjonction d'éléments scéniques (travail habituel des praticiens de la scène) sont un niveau d'énonciation particulier. Les énonciateurs de ces images scéniques donnent leur vision de ce qui est représenté. Nous entrons là dans le vaste domaine des codes culturels et esthétiques de la REPRESENTATION avec les différentes conceptions qui les sous-tendent : les **Poétiques théâtrales**. Parce qu'il est mise en oeuvre de la parole, utilisation de codes multiples, le jeu théâtral est à la fois un travail langagier et un lieu d'initiation artistique.

Les enfants doivent pouvoir maîtriser la langue orale dans des contextes sociaux extrêmement divers, posséder la langue écrite dans sa diversité, comprendre les images imposées par les médias ; savoir repérer la signification de messages relevant de codes multiples et fabriquer de tels messages complexes : la pratique du jeu dramatique et les activités théâtrales constituent un espace d'essai, de tentative, de recherche collective à la croisée d'une pluralité d'activités où les apprentissages langagiers prennent sens.

L'école française, pour répondre à ces besoins de l'enfant, utilise le plus souvent des démarches didactiques et pédagogiques qui mettent entre parenthèses la réalité des contextes sociaux et culturels dans lesquels ces besoins se manifestent réellement. L'école dégage les **contenus de savoir** de leur réalité, entraîne les enfants à travers des exercices et des supports scolaires qui sont différents des communications réelles. Il appartient aux enfants de transférer dans le réel les savoir-faire acquis en classe. En exagérant, nous pourrions affirmer que l'on apprend à l'école à communiquer sans communication réelle, puisque le sens social de la communication n'est que très rarement pris en compte dans l'apprentissage lui-même. Ce n'est pas par la connaissance seule de la LANGUE que l'apprentissage de la signification peut se faire. La pratique des discours en situation qu'offre l'activité théâtrale doit viser à mettre en lumière le fonctionnement réel de la langue dans toutes ses implications. A l'analyse du sens des mots dans la langue, doit se substituer une pratique de la signification dans le discours à travers des approches diverses des situations et des conditions créées.

Dans leurs efforts pour construire des significations à travers leurs jeux, les enfants réutilisent des bribes de codes issus de leur propre univers culturel ; les médias, les séries télévisées, les formes dominantes et ritualisées du "théâtre", les formes prégnantes de certains codes publicitaires efficaces... Le travail de mise en évidence progressive de ces références culturelles ne sera pas inutile. Apprendre aux enfants - à travers le plaisir du jeu - à repérer sur quoi s'arc-boute ce que l'on nomme vaguement "l'expression spontanée" est peut-être l'une des conquêtes les plus fondamentales à entreprendre à l'école. Savoir de quelles images, de quels langages dominants nous sommes pétris, permet d'en jouer d'abord plus consciemment et de pouvoir les dépasser ensuite...

Pour accéder à ce jeu complexe avec la signification, rien ne paraît plus justifié que de passer d'un codage à un autre, que d'entrer dans l'activité de

symbolisation en mettant en évidence la spécificité d'un domaine d'expression par rapport à un autre. Essayons de dégager rapidement quelques stratégies possibles et de montrer leur champ d'application.

AUTOUR DU LANGAGE ORAL

On a toujours vu dans les pratiques théâtrales - quel que soit l'âge des enfants - la possibilité de faire repérer l'importance de la prononciation, du rythme vocal pour la signification "expressive" d'un message oral. Cet aspect est connu, parfois encore le seul objectif que l'on se fixe abusivement à travers l'art de la récitation à l'école...

Le ton, le débit, le rythme surgissent naturellement dans les situations quotidiennes et le corps vient appuyer, soutenir, amplifier la moindre énonciation. C'est que dans l'univers quotidien, la parole est en situation, fortement liée à des éléments extra-linguistiques qui lui donnent signification.

En ce sens, tous les jeux d'imitation et de fiction - le faire semblant, le faire comme si ... - s'affirment d'abord dans l'espace de la fiction, comme un faire où le corps, la situation, les éléments matériels jouent un rôle important dans l'émergence de la signification. Les situations de jeu que l'on crée au départ - volontairement mimétiques - sont d'abord des situations sociales relativement connues des enfants. Ces situations requièrent des gestes, des attitudes, des mimiques, des paroles qui constituent un tout indissoluble. La parole peut s'y déployer, portée en partie par les éléments extra-linguistiques fournis par le plaisir du jeu avec un espace et des objets.

Proposer à des enfants de jouer "le hall de gare" quelques instants (situation de jeu dramatique simple), c'est demander à des corps de retrouver dans le fictif des attitudes, des situations déjà vécues, observées. Chacun prend une place, crée un personnage (d'abord peut-être l'enfant lui-même ou ce qu'il aimerait être), certaines paroles surgiront, parfois en situation, parfois inadéquates. On peut lors d'une reprise faire préciser les gestes, les rythmes individuels de la marche et de la parole, on précise son identité, ses relations aux autres. On cherche les signes (visuels, corporels, verbaux) qui peuvent rendre plus précis la situation et le personnage.

On voit tout ce que l'école peut gagner à construire ainsi un espace de travail, où les enfants s'entraînent à communiquer "comme dans la vie", espace réservé à une exploration de la parole dans sa dimension sociale et dans ses rituels. Ce que l'on a coutume d'appeler, les registres de langue - qui sont liés à des statuts sociaux et à des situations précises d'énonciation - trouvent dans le jeu, un champ de mise en action. On pourra, à travers cette pratique, conduire une réflexion sur les attitudes corporelles qui "surcodent" ce qui est énoncé. La construction des images scéniques visant alors à donner une valeur de réalité à l'énonciation. Dans cette perspective, donner un ordre à un subalterne, c'est d'abord montrer l'ordre comme acte. Ce sera chercher les images corporelles et posturales, le débit, la gestualité qui manifesteront de la façon la plus efficace et la plus évidente le statut des deux interlocuteurs. La spécificité linguistique de

l'ordre (que l'on peut étudier pour elle-même, comme structure particulière) ne prenant sa véritable signification que par son ancrage dans des éléments pragmatiques construits. Les grammaires issues des travaux linguistiques (grammaire distributionnelle, grammaire générative), dans leur volonté de mettre à jour les mécanismes de la Langue, ont conduit à occulter l'importance DE LA PRODUCTION D'UN ENONCE DANS UNE SITUATION PARTICULIERE, PROPRE A CHAQUE INDIVIDU. La subjectivité qui traverse l'énonciation, les éléments situationnels de la parole font l'objet des recherches les plus actuelles pour rendre compte des réalités du langage et de ses mises en oeuvre.

On pourra objecter que cette quête de l'énonciation dans des situations mimétiques, nous engluie dans la simple reproduction du réel ou dans les stéréotypes. Nous choisissons cet exemple de démarche, que l'on pourrait appeler le "degré zéro du jeu", parce qu'il permet de rappeler quelques observations qui ne sont pas sans conséquences.

D'abord, que les enfants aiment l'imitation, qu'ils y prennent plaisir, et qu'ils modélisent ainsi le réel en le jouant - action cognitive s'il en est. Ensuite, que s'intéresser aux éléments extra-linguistiques et à l'adéquation de l'énonciation dans le jeu, c'est mettre l'accent sur les conditions d'utilisation du langage, autant que sur le langage lui-même. Et ce n'est pas si courant dans la pédagogie de la langue maternelle. Enfin, que c'est reconnaître que la mise en oeuvre du langage n'est pas un fait inné, mais un fait socialement acquis. Faire découvrir dans le plaisir du jeu d'autres manières d'utiliser le langage, dans des situations sociales de plus en plus différentes de celles que l'enfant rencontre ordinairement, c'est tenter de rompre progressivement avec les rituels de parole qui enferment chacun dans un statut social déterminé. Découvrir qu'il y a d'autres façons de se poser en énonciateur - et en cerner les particularités - c'est apprendre à faire usage de la parole, dans une variété de contextes que le jeu permet.

Des situations sociales multiples seront ainsi proposées comme thème de jeu. Considérant la parole comme un acte socialement déterminé, on cherchera à mettre en évidence les éléments qui surdéterminent l'acte de parler : appartenance sociale des locuteurs, jeux de pouvoir entre les personnages, registres de langage, intonations verbales et postures caractéristiques de certains milieux, voire lexisque particulier. De même, les éléments pragmatiques de tout discours pourront être montrés à travers le jeu théâtral ; la position de l'énonciateur est indiquée explicitement dans son discours par des actes de parole. Pour simplifier, la présence de certains verbes destinés à manifester l'acte qu'effectue celui qui parle sont à observer comme éléments déterminants d'une situation dramatique : "j'affirme, je crois, je pense, j'admets, je te confie, je refuse, etc..." Tout dialogue autour d'un conflit (noeud théâtral par excellence) est quelque part l'apprentissage indirect de l'argumentation et de ses présupposés situationnels. Et cela à travers l'invention et la fiction du jeu.

Un autre champ s'ouvre lorsque l'on travaille à la construction d'une histoire (la fable) et que l'on passe ensuite à sa mise en espace. Le point de départ peut être extrêmement simple : la mise au point d'un petit canevas de jeu qui enchaîne

quelques situations. On raconte alors collectivement un début d'histoire, on construit pas à pas un bref récit collectif. Comme dans tout récit, un narrateur situe les actions, décrit les personnages et les espaces. On peut enrichir ce récit par la précision des circonstances. Au cours de la mise en jeu de ce récit embryonnaire, on peut amener le groupe d'enfants à s'interroger sur la part du langage naturel dans le jeu. Quels éléments du récit seront visualisés et ne nécessiteront pas d'être évoqués par la parole, sinon à travers des indexations ("Vous venez ici pour la première fois ?") Quels éléments du récit devront au contraire être évoqués par le dialogue (par exemple le "hors-scène" : "Vous n'êtes pas fatigué par votre voyage en Amérique ?") faudra-t-il pour certains éléments recourir à un narrateur qui commente et présente les scènes jouées ?

Ce passage du récit collectif inventé à la mise en espace dramatique permet un apprentissage de la spécificité du récit et du langage théâtral dans leurs complexes oppositions et ressemblances. La maîtrise du récit suppose le repérage de ses codes particuliers de fonctionnement. Sa mise en relation avec les codes dramatiques est un moyen efficace de comprendre ses composantes.

La fable ainsi construite, la jouerons-nous dans l'ordre chronologique, laissant attendre les conséquences de chaque action pour enclencher la syntaxe du jeu ? Au contraire procédera-t-on à une organisation différente du récit, par collage, un personnage-narrateur assurant la continuité d'écoute et ordonnant une syntaxe de la rupture ? Ce repérage des éléments transposables et des choix successifs de mise en espace à travers des signes et des codes discutés est un excellent entraînement à la "construction du sens" qui doit être une visée permanente de la pédagogie de la langue.

Dans ce que disent les personnages dans l'action, il sera intéressant de s'interroger, lors des reprises du jeu, sur un certain nombre d'aspects. Quels éléments de leur discours sont destinés au spectateur pour sa compréhension (ce que l'on appelle la double énonciation théâtrale : en direction de l'autre personnage et en direction du public). Dire "Bonjour Monsieur Martin" dans l'aire de jeu, c'est bien sûr dire bonjour à l'autre personnage, mais c'est aussi et avant tout présenter au public le protagoniste du jeu, c'est informer le public de l'identité du personnage qui entre dans le cercle de la fiction. C'est donner au public, par le langage, un signe de reconnaissance. Dans un jeu sans regard extérieur, les personnages - à supposer que les deux joueurs aient déterminé entre eux qui ils représentent - pourraient simplement se dire "bonjour", tenir une discussion sans expliciter ni leur identité ni leur position de locuteur... Dès que quelqu'un regarde, apparaît une communication externe au jeu qui nécessite l'explicitation. La situation scénique seule ne peut pas toujours y parvenir, c'est le langage verbal qui expose alors indirectement les éléments indispensables. De même que dans le récit, certains signes explicitent les circonstances et les protagonistes d'une action ("Il était une fois en Arabie Heureuse un roi qui s'appelait Nabounassar III..."), dans le langage dramatique le discours direct des personnages contient des éléments d'information sur la situation énonciative et les relations avec l'ensemble de la fable. Des éléments de ces discours servent à indexer ce qui est dit dans un temps et dans un espace défini. Pour simplifier cette approche, nous prendrons l'exemple de l'espace. Il est tout à fait évident

qu'il existe par rapport à la scène ou à l'aire de jeu DEUX ESPACES : le en-scène (le ICI qui ancre l'action dans l'espace visible) et le hors-scène (qui ne peut être évoqué le plus souvent que par l'explicitation des personnages à travers des récits circonstanciés ou des indications au détour de leurs conversations). Tout ce qui est en scène peut être montré (gestuellement par exemple par simplement désignation ou à l'aide de mots outils du discours). Le hors-scène supposera au contraire une explicitation par l'intermédiaire d'un énoncé descriptif.

Un jeu extrêmement simple - pour servir d'exemple - permet de faire approcher ces spécificités. Imaginons que l'on demande à un groupe de la classe de jouer le réveil matinal d'un personnage. Il fait une série d'actions quotidiennes, délimite un espace, utilise quelques objets, échange quelques propos avec son entourage. On propose ensuite, dans un autre espace que l'on aura déterminé, à un autre personnage de raconter le réveil qu'il a vu à d'autres interlocuteurs, comme s'il avait épié par exemple les faits et gestes de son voisin. Dans cette nouvelle situation, le en-scène vu, dont une partie importante n'était pas explicitée par le langage puisque des éléments scéniques étaient présents, devient le hors-scène, et le langage doit jouer son rôle d'explicitation des choses absentes...

Le repérage des particularités du langage verbal utilisé dans les deux cas est pédagogiquement intéressant. Que l'on songe combien les enfants ont du mal à expliciter les circonstances de ce qu'ils énoncent dans leurs propres productions écrites, utilisant pronoms et adverbes de façon souvent ambiguë :

"Il y entre et il lui dit qu'il n'en avait plus !"

Dans cette phrase de récit, les éléments indispensables à la compréhension des "anaphoriques" ne sont pas donnés. Autant ces éléments peuvent être actualisés et compris dans un jeu par les référents scéniques éventuellement présents, autant ils doivent être absolument explicités s'il s'agit de faits rapportés dont nous n'avons par conséquent aucun des référents sous les yeux. Dans une troisième situation de jeu, on peut proposer qu'un personnage raconte ce réveil et qu'il nous soit donné de voir la scène jouée partiellement dans un arrière-plan (situation de théâtralisation caractéristique). Nous mettons en évidence à travers ces propositions de jeu, les possibilités de traiter les mêmes faits : un théâtre dramatique qui joue directement la situation, un art du récit et du conteur comme dans certaines traditions orales, un théâtre épique qui raconte et montre en même temps, qui met donc à distance le dramatique en le soumettant à l'interprétation du personnage-récitant. Dans ce dernier cas, ce personnage-récitant met l'accent sur les éléments indicels, le lieu, le temps, l'enchaînement commenté des actions, indices qui se trouvent de ce fait exhibés, montrés, commentés :

"Ici un homme âgé qui habite une mansarde est réveillé par le vent froid d'un matin d'hiver..."

Dans ce travail sur le traitement de la fable, l'espace de jeu théâtral est un lieu d'écriture et d'essai, d'apprentissage des signes dans leurs relations afin de concourir à une signification que l'on choisit de proposer.

De la même façon, des stratégies très intéressantes à faire explorer concernent le langage de l'image et ses codes, de même la recherche d'un véritable langage corporel nous paraît d'un très grand intérêt. Nous n'avons pas l'espace suffisant pour développer ces différentes démarches, nous nous bornerons à donner quelques indications sur le travail corporel dans le jeu.

LE LANGAGE CORPOREL

Dans une de ses définitions les plus simples, le jeu théâtral peut être considéré comme le lieu du corps en mouvement offert au plaisir du regard. Une des dimensions les plus importantes pour faire évoluer le jeu spontané se trouve dans l'attention que l'on porte au langage du corps. Passer du jeu simplement reproductif, encore relativement informe et maladroit dans ses intentions, à un jeu élaboré et signifiant pose à l'école un problème de taille...

On peut le résumer ainsi : doit-on puiser dans l'arsenal multiple des jeux proposés à la formation de l'acteur ? Les réponses ne peuvent être comprises que si l'on précise les objectifs que l'on se fixe lorsque l'on propose une activité théâtrale.

Si le but de l'activité est de jouer dans un espace fictif, ouvert à l'invention sans souci de transposer ce que l'on représente, on peut admettre qu'il suffit de puiser dans les images de la réalité et de s'efforcer de les retrouver avec un certain naturel... Aucun grossissement, aucune stylisation, aucune transposition précise ne sont recherchées. Le souci artistique d'écriture est volontairement écarté au profit d'un processus de communication entre ceux qui jouent. Il faudra accepter les inévitables maladresses, repérer les stéréotypes utilisés, gommer certaines facilités dues aux poncifs d'un théâtre pseudo-réaliste dégradé. Ce n'est pas inintéressant d'avoir à l'école un espace d'exploration de situations sociales multiples recrées par le jeu.

Il n'en va pas de même si l'objectif consiste à montrer que l'espace de la représentation est fondamentalement un espace de TRANSPOSITION SYMBOLIQUE. Dès que le jeu s'offre au regard de spectateurs (par exemple un groupe de la classe) afin de leur offrir le plaisir d'une vision, le problème du langage corporel est posé avec acuité. Car ce que l'on veut donner à voir passera d'abord par le corps dans l'aire de jeu, dans un espace régi cette fois par des lois artificielles : celles de codes de jeu qui renvoient à des intentions esthétiques et idéologiques sur ce que l'on montre. Sans atteindre la perfection du travail professionnel, sans même jamais la souhaiter, l'école ne peut aborder l'initiation théâtrale qu'en faisant découvrir aux enfants des éléments du langage corporel.

Le bénéfique dans ce cas est double : l'école tente à travers cette initiation de donner des moyens supplémentaires pour jouer, en utilisant mieux l'outil premier du jeu théâtral qu'est le corps. Ce faisant elle prépare les élèves "à une saisie plus familière des choses dramatiques", à devenir "des spectateurs plus avertis" (Michel CURNOT, Le Monde du 26/11/1983 à propos du Théâtre-Ecole de Pantin dirigé par Mme Ghislaine DUMONT).

On privilégiera donc les démarches qui font du corps un véritable langage où les différents signes renvoient à un code rigoureux. Le corps peut cesser de représenter un corps humain et se faire signe métaphorique d'autres réalités qui traversent l'imaginaire : une vague, une plante qui prend racines, un animal en quête de sa nourriture... Non seulement il s'agit là de retrouver des images corporelles fortes, mais c'est le chemin qui peut conduire plus tard à enrichir des personnages humains. Ce travail invite à rencontrer les grandes images matérielles : l'Eau, le Feu, la Terre et l'Air. Sous-tendu par une initiation poétique, le corps s'ouvre "les chemins de l'imaginaire matériel" dont parle Gaston BACHELARD. Le corps se qualifie et prend substance, il devient **signe lisible**. Le corps-vague s'alimente de l'ampleur et du rythme de la mer en mouvement. Le corps-glaive a la compacité et l'assise profonde de la terre. Le corps-bourrasque a le dynamisme et l'imprévisibilité du vent... Ce langage du corps, constitué d'éléments combinables, débouche sur une grammaire de base des "états du personnage".

Comme toute grammaire, ses contraintes apparentes donnent à celui qui la possède la liberté d'inventer et de générer des situations nouvelles. Dans les improvisations ultérieures, ce langage de base permet de dessiner les personnages avec cohérence et évidence. Loin de tout psychologisme étriqué, ou de la simple reproduction pseudo-réaliste, des lignes de force traversent le corps. Celui qui joue et improvise dans une situation concertée nourrit son personnage des dynamismes fondamentaux, et possède peu à peu des éléments d'écriture corporelle. On rejoint là certaines traditions théâtrales populaires qui ont fortement à voir avec le plaisir du récit et de l'écriture. (2)

L'ECRIT ET LES ACTIVITES THEATRALES

Le domaine de la lecture-écriture à l'école se trouve, lui aussi, questionné par la pratique des activités de jeu dramatique ou de travail théâtral. La perspective de jouer un texte - ou mieux de jouer AVEC un texte - crée chez les enfants une motivation, une incitation réelle à la lecture. Celle-ci se trouve alors directement liée à un FAIRE où le corps, le jeu, l'image que l'on construit donnent en quelque sorte SUBSTANCE aux signes abstraits de l'écrit. Si l'on ajoute que cette activité peut s'ouvrir sur d'autres classes auxquelles on offre ce que l'on produit à partir de l'exploration de l'écrit, la lecture devient **échange** et acquiert une dimension sociale.

Tout travail qui part d'un code (ici, l'écrit) et qui tente par une déconstruction-reconstruction de proposer à travers d'autres codes des éléments semblables de signification, invite les enfants à mieux percevoir la spécificité des langages qu'ils sont amenés à utiliser. Ce va-et-vient entre codes suppose explorations, hésitations, essais, reprises, tâtonnements dans une démarche productive. Il s'agit d'un travail de transposition où divers choix sont possibles. Le texte déconstruit en éléments signifiants doit pouvoir faire l'objet d'une

(2) Dans le travail de formation que nous avons entrepris en Seine Saint-Denis, c'est le comédien Georges BONNAUD, qui a travaillé pendant quinze ans au Théâtre du Soleil, auquel nous avons confié cet atelier d'initiation.

reconstruction à travers l'image, la gestuelle, l'utilisation de l'espace, par le rythme et la syntaxe du jeu... Par un retournement important, ce travail de transposition invite à retourner au texte, montre ses résistances éventuelles et ses "sens multiples", engage une relecture en privilégiant certains indices à travers des démarches rigoureuses : activité sémiotique par conséquent.

Bien évidemment cette approche se fait encore plus riche et plus inventive lorsque, partant d'un texte que l'on analyse, on se propose de jouer de ses silences, de ses ellipses, lorsque l'on se met à imaginer une écriture croisée avec le texte-support. Nous avons conduit aussi bien en formation que dans des ateliers d'essais avec des enfants de différents âges ce type d'activités. Notre équipe, encore solitaire dans la recherche n'a pas la prétention de donner des résultats d'expérimentation, mais on entrevoit dans quelle direction nous entendons lier l'initiation théâtrale, la lecture et l'écriture (3). Des expériences ont été conduites à partir de plusieurs livres et albums. ("Pierrot ou les secrets de la Nuit" de Michel TOURNIER, "Jean de la Lune" de Tomi UJGERER, "Du Commerce de la Souris" d'Alain SERRES etc...).

JEU THEATRAL ET RECHERCHE PEDAGOGIQUE

On l'aura compris, l'équipe de Livry-Gargan, s'est fixé pour tâche préalable de mettre en place une formation des enseignants qui réponde à un certain nombre d'objectifs et de textes émanant de diverses instances ministérielles (Direction des Ecoles, Mission d'Action Culturelle, Ministère de la Culture). Nous tentons de mettre en place un réseau de formation qui associe durablement les compagnies qui travaillent en milieu scolaire dans le département : Maison de la Culture (Compagnie Bruno CASTAN), Centre Dramatique pour l'enfance et la jeunesse (Daniel BAZILLIER), Centres municipaux (secteur Enfance d'Aubervilliers par exemple), Théâtre-Ecole (à Pantin en particulier où des expériences conjointes se mettent en place autour d'un livre de Janosch : "Galopin"). Cette mise en place s'accompagne d'une réflexion pédagogique et didactique sur les liens entre pratiques théâtrales et apprentissages fondamentaux dans le domaine langagier.

La tâche de mise en place d'une formation cohérente et implantée de façon durable absorbe une part importante du travail de l'équipe : négociations, organisation, collecte d'expériences, analyse des besoins de formations, publications.

Nous pensons qu'à partir d'un certain nombre de directions et d'objectifs pour la formation des enseignants, il serait maintenant possible que plusieurs équipes travaillent à une analyse des effets de cette formation.

Nous sommes conscients qu'une recherche devrait maintenant se centrer sur certains aspects précis et conduire une analyse très détaillée. Cependant l'élaboration de protocoles d'observation et d'analyse ne peuvent être construits et utilisés que si plusieurs équipes de recherche échangent leur travail. Pour ma part, dès l'an prochain, l'équipe de Livry-Gargan essaiera de suivre avec continuité une classe travaillant avec l'apport de comédiens du Théâtre-Ecole de Pantin.

(3) On trouvera des développements de ces tentatives dans le livre à paraître **Les pratiques théâtrales à l'école** (4ème trimestre 1984).

PUBLICATIONS DE L'UNITE DE RECHERCHE FRANCAIS DE L'INRP
Disponibles en Octobre 1984

PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE
ELEMENTAIRE

- Version intégrale dans L'enseignement du Français vu par ceux qui l'enseignent
Cahiers de l'Enseignement Public, Fédération de l'Education Nationale, 1970

(en vente à la FEN)

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE", dans Recherches
Pédagogiques, INRP

- n° 47 Principes de l'expérience en cours, 1971 (version officielle du Plan de Rénovation)
- n° 61 Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique, 1973
- n° 112 Devenir lecteur - Trois CP à St Etienne, Toulouse, Poitiers, par L. LASSALAS, M. AGNIEL et A.M. HOUDEBINE, J. PATTE, D. SIRVEN et E. CHARMEUX, 1981
- n° 116 Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP, par H. ROMIAN, J. ZONABEND, G. LATERRASSE et M. MASSELOT, E. CHARMEUX, J. MANZON, H. MESLIAND et Y. BIANCO, 1982
- n° 117 Eveil scientifique et modes de communication, en collaboration avec l'Unité Sciences Expérimentales, 1983
(en vente à l'INRP, au CNDP, dans les CRDP)

COLLECTION INRP - PLAN DE RENOVATION

- Activités de grammaire, par C. GRUWEZ et L. MALOSSANE, Ed. NATHAN, 1977
- Vers la liberté de parole, par F. BEST, Ed. NATHAN, 1978
- Orthographe : avec ou sans dictée ? par M. CHAUMONT, Ed. NATHAN, 1980
- Poésie pour tous, par F. SUBLET, P. LASSALAS, G. JEAN, Ed. NATHAN, 1982

(en vente en librairie)

ESSAI D'EVALUATION DES EFFETS D'UNE PEDAGOGIE DU FRANCAIS, INRP

- Que peut la pédagogie ? Variables pédagogiques, facteurs sociologiques et performances linguistiques d'élèves de CMI, par C. BARRE de MINIAC, G. DUCANCEL, A. LAFOND, H. ROMIAN, 1983
- Vers l'évaluation des capacités lexicales et sémantiques d'élèves de CMI, par C. BARRE de MINIAC, M. PECHEVY, 1983
- Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CMI, par F. SUBLET, 1983

(en vente à l'INRP)

ASPECTS DE LA LANGUE ORALE, INRP

- Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au CP - Etudes phonologiques, sous la direction de A.M. HOUDEBINE, par A.M. HOUDEBINE, D. HADJAJ, E. ESPERET, G. et J. KONOPCZINSKI, J.P. GOUDAILLIER, 1983

(en vente au Centre Régional de Documentation Pédagogique de Besançon).

IMAGES ET MOTS

L'ILLUSTRATION DES CONTES MERVEILLEUX IMAGE DE LA RECEPTION ET PRATIQUE D'ANALYSE DES CONTENUS

Hélène VIGNE,
Ecole Normale de Saint Germain-en-Laye.

La relation qui suit porte sur un travail qu'on peut appeler d'innovation pédagogique et sur l'analyse d'un ensemble restreint de dessins et de textes d'enfants liés à ces dessins. Ces dessins et ces textes ont été produits dans deux Cours Préparatoires et dans deux cours moyens. L'objectif était d'examiner, en milieu scolaire l'interaction du TEXTE et de l'IMAGE "exprimant" des contenus symboliques, les textes, stimuli de départ étant choisis dans le genre conte. Deux contes, caractéristiques en principe du patrimoine culturel français, ont été proposés aux élèves leur contenu étant déjà connu et analyse de longue date pour les adultes, parents et enseignants.

Il s'agissait de voir si les enfants étaient conscients de leurs propres codes -et s'il s'agissait de codes -, si le passage d'un système sémiotique à un autre maintient un même CONTENU ; autrement dit, pour reprendre le vocabulaire et le modèle théorique de HJELMSLEV, si ce contenu est indépendant des EXPRESSIONS qui peuvent en être données. C'est pourquoi, parallèlement aux illustrations d'enfants d'âge variable, on a examiné, avec eux, les illustrations d'adultes, professionnels de l'expression plastique, c'est-à-dire des livres illustrés, visant par là à affiner et socialiser l'appréhension individuelle des contenus symboliques et à en pratiquer la "traduction" en termes plastiques, selon les contraintes de la communication.

ORIGINE ET DESCRIPTION DE L'INNOVATION

L'innovation, qu'on peut caractériser brièvement par un recours plus systématique à des productions TEXTE-IMAGE non-scolaires et par une incitation accrue à des pratiques scolaires de production de textes et d'images en interaction, visait dans un premier temps, notamment au CP, à renouveler les situations d'expression écrite et plus généralement à pratiquer une pédagogie du langage verbal en relation avec les autres modes de communication.

L'analyse des données recueillies au cours de l'innovation permet d'esquisser des pistes de recherche et de contribuer à forger des outils d'analyse des textes et des images en interaction.

1. Descriptif de l'innovation

1.1. Classes concernées : il s'agit de classes d'application de l'école normale. Les cours préparatoires ont un effectif de 20 et de distingué, bien qu'étant dans la même école, par une méthode différente pour l'apprentissage de la lecture : le

CP 1 suit une démarche inspirée de la Méthode Naturelle, n'a pas de manuel, pas de progression linéaire, fait beaucoup appel, en début d'année scolaire surtout, aux écrits des élèves ; néanmoins la maîtresse souhaitait diversifier les supports de lecture. Le CP2, sans négliger la problématique de la classe voisine, serait plus "traditionnel". Mais ce qui doit être signalé, c'est que cette classe a essayé les activités décrites plus loin sans la présence ni l'intervention directe du professeur d'Ecole Normale.

Les cours moyens :

un CM2 de 18 élèves, avec un élève de 14 ans.

un CM1 de 33 élèves, classe accueillant des élèves difficiles. La pédagogie pratiquée dans ces deux classes peut être qualifiée de Rénovée.

Des essais analogues ont été tentés, avec des résultats intéressants, dans des classes maternelles et avec des groupes de maîtres en formation. Ils ne sont pas relatés ici car ils portaient sur des contenus de Contes différents (par ex. **Blanche-Neige**) et ont été mis en interaction avec d'autres modes de communication que l'image fixe dans des livres illustrés : cinéma et télévision. Nous le mentionnons car les démarches étaient identiques dans un premier temps à celles décrites plus loin et ont été éclairantes pour l'analyse du corpus étudié ici.

1.2. Démarches

. **Stimuli** : deux Contes très connus, d'une part, **Le Chat Botté** et **Le Petit Poucet** de PERRAULT et d'autres part des Images, les unes anciennes (19ème siècle, les autres récentes (quinze dernières années). Ce choix se justifiait par deux raisons : la première c'est que les Contes de PERRAULT appartiennent à la fois au "répertoire" **traditionnel** et à la littérature, ce qui fait que leur texte est **établi** (1) et qu'on peut se reporter à des éditions critiques ; la seconde, c'est qu'ils sont un patrimoine **national** et ont connu une diffusion largement européenne et extraeuropéenne ; et de ce fait ont été illustrés abondamment, et de diverses manières, puisqu'aux livres illustrés s'ajoutent des productions cinématographiques.

. L'Imagerie d'Epinal et le Conte littéraire Français : pour PERRAULT, et d'autres conteurs d'origine savante, le 19ème siècle a donné, à travers l'Imagerie d'Epinal des **représentations** devenues traditionnelles des Personnages des "Contes de Fées" (costumes de Cour de la France d'Ancien Régime) et un des premiers exemples d' **histoires en images** dont la postérité est un des genres dominants de la **culture de jeunesse** actuelle (2) (cf. DOCUMENT 1).

(1) Il est cependant nécessaire de gloser les termes vieillissés, sans interrompre la narration, pour faciliter la communication et se rapprocher de l'énonciation du conte oral ; quant au **Petit Poucet** auquel PERRAULT donne deux fins différentes, il nous a obligés à choisir et donc à modifier le texte original.

. Les conditions de Réception :

On a essayé de les maintenir aussi semblables que possible : le **véhicule** du Conte, c'est dans chaque cas la **parole** ; les élèves sont en situation d'écoute non dirigée, assis en cercle autour de l'Adulte.

L'adulte-enseignant, qui a cherché une version complète ou une bonne traduction de son texte de conte, a travaillé sa lecture à haute voix pour lire **comme on conte**, en cherchant à soutenir le texte par des regards, des mimiques et des gestes (sobres).

2.1. Au CP :

1ère séance : écoute et dessin. La consigne est de "penser tout de suite à ce qu'on préfère dessiner" et de noter par écrit "ce qu'on va dessiner" : c'est le premier type de texte "en interaction" avec l'image, en ce sens qu'il s'agit d'un **projet de dessin**. On dessine, et on recopie en guise de légende le texte-projet.

2ème séance : observation, identification d'illustrations.

1er temps : Le maître dispose d'un exemplaire des **Contes de Fées** de l'Imprimerie PELLERIN à Epinal, lequel est sous-titré **Album d'images**, les planches réunies en album étant à l'origine vendues séparément. Cet album, d'un format In-2°, séduit les enfants par sa gamme de couleurs (Trois fondamentales + deux complémentaires, ce qui est rare dans les livres actuels, mais ressemble à leurs propres **coloriages**). Le développement de la photocopie à l'école rend impérative cette "ostension" du livre original. En effet dans un deuxième temps, on projette à l'ensemble de la classe une photocopie sur transparent de rétroprojecteur, ou on distribue des photocopies individuelles de la planche, **sans les couleurs**, en format réduit et avec occultation du texte. Alors (3ème temps) il s'agit d'**identifier le contenu** de chaque vignette.

N.B. Si le nombre des illustrations ne dépasse pas trois, on peut en faire collectivement un commentaire en les examinant toutes dans l'ordre chronologique ; mais quand il s'agit d'histoires complètes en 20 vignettes, comme c'est le cas des planches de l'Imagerie d'Epinal, il faut procéder par **sondages** dans l'ensemble de la Planche. Une technique adaptée aux élèves du CP consiste dans des consignes de **coloriage** dirigé : "Coloriez le Héros ou le Personnage principal (pour le **Chat Botté** on colorie le Chat), dans les couleurs de la Planche originale". Ceci pour le cas où l'on dispose d'une photocopie par enfant ; ce coloriage a pour objet de faire ressortir, de faire **apparaître à l'œil** les personnages principaux de

(2) L'école appelle communément - et indûment - "Bande Dessinée" des illustrations accompagnées de texte, qui se prêtent à des exercices variés ; or les Images d'Epinal sont exactement conçues de la même façon et présentent ainsi l'avantage d'être un support **authentique** de lecture, un document **historique**, et de coïncider avec une tradition purement scolaire.

l'histoire, et particulièrement leurs attributs ou accessoires : par exemple les Bottes du Chat ou de l'Ogre ; il souligne les objets qui ont une fonction dans le Conte ou dans la scène ; il s'agit donc d'une forme d'**analyse implicite** de l'image. (Eviter l'exhaustivité du coloriage, qui annulerait les effets "analytiques" du coloriage sélectif). cf. DOCUMENT II.



Plus loin il en dit autant à des moineaux. Puis il arrive devant un beau château appartenant à un ogre propriétaire de ces prés et de ces champs. Le chat se présente à l'ogre et lui fit mille belles révérences.

DOCUMENT I

L'Imagerie d'EPinal a contribué à l'époque Romantique à fixer comme représentations "hors du temps" des Rois ou des Princes, des figures dérivées des portraits de François Ier ou d'Henri VIII, ce dernier devenant l'archétype de l'Ogre.

Le texte qui accompagne les vignettes n'est pas un commentaire de l'image, mais un condensé du Conte ; ce sont les Images qui sont redondantes.

3ème séance : verbalisation individuelle, puis mise en commun et critique collective des textes. Dans un premier temps, chaque élève reçoit une image numérotée, à son choix parmi l'ensemble de la 2ème séance. Par écrit, chacun essaie de traduire l'image, compte tenu du fait qu'il l'a identifiée comme illustrant une partie de l'histoire connue. Deuxième temps : mise en commun des textes individuels, dans l'ordre de l'histoire (ordre **diégétique** selon Ch. METZ) : commentaire du groupe-classe et appréciation. (cf. DOCUMENT III).

NOTE : Cette activité a été très appréciée des élèves du CP, qui y trouvaient des tâches à la fois récréatives et à leur portée, la faible extension des textes requis étant tout à fait fonctionnelle et les coloriations produisant un effet gratifiant immédiat.

2.2. Au CM :

Dans les mêmes conditions de réception qu'au CP, le CM2 et le CM1 ont écouté le **Petit Poucet**, ont noté leur projet de dessin selon la même consigne, ont dessiné la scène de leur choix et ont recopié en guise de "légende" leur texte-projet. Ceci constituait le travail d'une première séance.

Au cours d'une 2ème séance, les deux CM ont produit des textes qui "racontent la scène que chacun a dessinée". Ces textes ont une extension qui varie d'une $\frac{1}{2}$ à $1\frac{1}{2}$ page. Ils sont à classer parmi les **textes de verbalisation** d'image et sont très homogènes en ce sens qu'aucun ne dérive au-delà des limites de la scène représentée ; certains rappellent les événements antérieurs, d'autres évoquent les conséquences, mais aucun texte ne "raconte" une scène étrangère au dessin (dessin du choix du producteur de texte). Les élèves ne sont pas mis en contradiction avec leur "élection" d'une scène, que ce soit dans le code "iconique" ou dans le code verbal.

IMAGERIE PELLERIN **LE CHAT BOTTÉ** IMAGERIE DÉFINI, N° 5106

1 2 3 4

5 6 7 8, etc.

DOCUMENT II : Les élèves doivent reconnaître les scènes illustrées, le texte ayant été occulté.

Lors d'une 3ème séance, seul les CM2 ont poursuivi une investigation dans le domaine des illustrations extérieures au groupe classe. Il faut dire que cette classe pratique un éveil aux faits d'expression plastique que ne connaissent pas les autres. Réinvestissant une expérience antérieure, ces élèves ont analysé par groupes un "corpus" de livres illustrant **Le Petit Poucet** issu de la **production récente** des livres pour enfants. Cf. tableau ci-dessous :

LE PETIT POUCKET illustré par

F. BOUDIGNON
G. TOURETT
C. LA POINTE
P. DOENAT
MARINO
L. POSTMA

éditions Hatier
éditions Nathan
éditions Grasset
éditions Hachette
éditions A. Piccoli
éditions Flammarion

Instruits en début de séance des attributs qu'ils avaient les uns et les autres prêtés à l'Ogre, en liaison plus ou moins étroite avec le texte, - certains représentant l'Ogre avec une massue ou une épée - ils devaient noter les attributs de l'ogre

DOCUMENT III

Verbalisation d'Image au CP : identifier la scène représentée (Tâche de Reconnaissance).



LE PETIT
POUCET

*Le petit poucet écoute la conversation
d'un des parents.*

selon les illustrateurs, ainsi que le "découpage" des scènes, chaque groupe travaillant sur un livre différent. De cet examen sont issues deux synthèses ; l'une portant sur les représentations possibles de l'Ogre (cf. DOCUMENT IV), l'autre sur le découpage qu'opéraient sur le conte l'ensemble des livres étudiés. (voir plus loin DOC. V). Une 4ème séance a été consacrée à la réalisation du portrait-type de l'Ogre (dessin) selon les critères retenus par l'ensemble de la classe. (Phase de socialisation).

DOCUMENT IV

Représentation-type de l'Ogre

Synthèse des attributs retenus par les CM2 dans leurs dessins individuels

avec ou sans BARBE
avec ou sans Dents apparentes
avec ou sans Couteau
Géant ou non Géant
armes non citées dans le Conte

Synthèse faite par les CM2 des traits caractéristiques proposés par l'enseignement des Illustrateurs servant de projet de portrait-type pour la classe

un Géant
avec un gros ventre

des Dents écartées
Barbu et Moustachu
avec des oreilles pointues,
de gros sourcils, une large ceinture, une paire de Bottes, un couteau à la main.

L'OGRE selon Tomi UNGERER, auteur-Illustrateur, dans son livre "Le Géant de Zéralda" Ec. des Loisirs

Il était une fois un ogre, un vrai géant qui vivait tout seul. Comme la plupart des ogres, il avait des dents pointues, une barbe piquante, un nez énorme et un grand couteau. Il était toujours de mauvaise humeur et avait toujours faim. Ce qu'il aimait le plus au monde, c'était de manger des petits enfants à son petit déjeuner".

T. UNGERER

2. ANALYSE ET COMMENTAIRE

2.1. L'addition des Images (associations) individuelles

Si l'on examine le DOCUMENT V, on voit que six Illustrateurs, soit se sont rencontrés sur des scènes qu'ils ont tous choisi d'illustrer, soit se complètent, les uns comblant les omissions des autres (il faut aussi ajouter que la réduction à 27 séquences est le fruit de condensations nécessaires à la poursuite du travail en classe) ; cependant, les scènes s'organisent selon un LIEU de l'action, par ex. "Chez l'Ogre", et se subdivisent en **avant, pendant, après** l'Action essentielle. (Il faudrait multiplier les essais pour vérifier que les **scènes d'agressions** ou de meurtre sont presque toujours **évitées**, au profit des représentations de Menace ou de Gratification). Ce qui ressort avec une constance marquée lorsqu'on examine les **produits** de la consigne "Dessiner la scène la plus marquante", c'est la **dispersion** de la RECEPTION sur l'ensemble d'une séquence narrative. Le passage, **immédiatement** après l'écoute, à l'écrit ou au dessin, individualise, on le sait, de façon générale. Mais grâce à la Mise en Commun en groupe-classe (ou groupe d'adultes en formation), on produit une **analyse** fine et complète mais à laquelle le Groupe adhère, car elle est l'émergence à la conscience collective de **réponses** individuelles et authentiques. On peut donc dire que chaque groupe d'enfants (ou d'adultes) réalise **intuitivement**, en tant que "sujet collectif", l'analyse qu'un seul pourrait produire explicitement : l'"addition" des images **associées** individuelles et leur ordonnance, reconstitue le "canevas" de l'histoire (diégèse (1)). Pour reprendre le terme proposé par LEVI-STRAUSS (1958), il s'agirait d'une appréhension intuitive des **mythèmes**.

D'ailleurs, les énoncés verbalisant ces images-flash sont construits selon le modèle de rédaction **a-temporel**, proposé comme technique d'analyse des mythes par LEVI-STRAUSS : une phrase par action, verbes au présent. Comparer le texte d'élève du DOC. III et l'ex. "**Oedipe tue son père Laïos**", phrase nominalisable en "**Meurtre de Laïos par son fils Oedipe**" (...) "Chaque mythe est analysé en cherchant à traduire la succession des événements au moyen des phrases les plus courtes possibles, (qui) consistent dans l'assignation d'un prédicat à un sujet. Autrement dit, chaque grosse unité constitutive (mythème), a la nature d'une **relation**". LEVI-STRAUSS, *Anthropologie Structurale*, "La Structure des Mythes".

2.2. Effet de séance, de groupe, et Images obsédantes.

Une piste de recherche et d'enquête se dessine : les données recueillies montrent une diversification, dans les groupes, des "mythèmes" retenus ; Si les groupes, même d'enfants jeunes, "couvrent" l'ensemble de l'histoire, (cf. Tableau plus loin on observe cependant des **focalisations** différentes selon les groupes d'enfants, vers une "zone" du Récit, qui n'attire pas le groupe voisin ; ce qui

(1) DIEGESE : "La succession naturelle des événements racontés, tels qu'on les connaît à la fin de l'histoire", Alain BERGALA : *Initiation à la sémiologie du Récit en Images*, cité par Françoise DOUMAZANE in "*Suspens, suspense*", PRATIQUES n°37 "La Télé à l'école".

semblerait un **effet de séance**, dû aux conditions de Réception, et à des facteurs multiples : praticien contexte, etc...

DOCUMENT V

LES ILLUSTRATIONS DU PETIT POUCKET
dans l'édition française (1970 - 1983)

Travail mené par 18 élèves de CM2

Répertoire des scènes retenues par les différents illustrateurs (classement selon la "diégèse").

- 1) Naissance du Petit POUCKET, pas plus grand que le pouce
- 2) La famille à table
- 3) Le Petit Poucet écoute, sous le tabouret, ce que disent ses parents
- 4) Il ramasse des cailloux
- 5) Le Petit Poucet sème les cailloux dans la forêt
- 6) Les enfants pleurent, sauf le Petit Poucet, qui les console.
- 7) Ils retrouvent le chemin de la maison paternelle
- 8) Les enfants écoutent leurs parents derrière la porte fermée
- 9) Les enfants se restaurent
- 10) Les parents les accueillent
- 11) Plus tard, ils décident de reperdre leurs enfants
- 12) Dans la forêt le Petit Poucet sème les miettes de pain que les oiseaux mangent
- 13) Les enfants sont perdus, il pleut, ils pleurent
- 14) Petit Poucet grimpe sur un arbre et aperçoit une maison au loin
- 15) Devant la maison la femme de l'ogre leur ouvre la porte
- 16) Elle les accueille, les cache quand elle entend l'ogre
- 17) L'ogre sent la chair fraîche
- 18) L'ogre découvre les enfants
- 19) Discussion entre l'ogre et sa femme qui le calme
- 20) L'ogre et ses filles mangent de la chair fraîche* (en fait hors diégèse)
- 21) Le Petit Poucet change les coiffures de tête.
- 22) L'Ogre monte et égorge dans le noir les enfants qui portent les bonnets.
- 23) Le Petit Poucet réveille ses frères, ils se sauvent
- 24) L'ogre chausse ses bottes de sept lieues et "leur cours après"
- 25) L'ogre s'endort, fatigué, près d'un rocher : le Petit Poucet lui retire ses bottes
- 26) Le Petit Poucet chausse les bottes et va voir la femme de l'Ogre
- 27) Il revient avec un sac d'or et apporte à ses parents la fortune.

NOTE : le découpage, la rédaction sont ceux des élèves.

En revanche, aucun "effet de séance" ne peut réunir dans une émotion collective le "groupe" des illustrateurs, artificiellement constitué : or, dans le corpus de livres illustrant **Le Petit Poucet**, comme nous l'avons souligné, en ordonnant les mythèmes représentées par les uns et par les autres, on reconstitue,

plus ou moins finement selon l'échantillon, la suite des **fonctions** (PROPP) ou des **mythèmes** décomposables par une analyse savante (cf. DOC. V). Ce qu'une étude plus détaillée pourra faire ressortir - mais que notre CM2 a touché du doigt - c'est que l'Artiste adulte, l'illustrateur, a un **style** personnel, mais aussi, puisqu'il s'agit par définition de **figurer**, qu'il représente, non pas des images obsessionnelles, mais une "lecture" personnelle, qu'il exprime une réception du contenu narratif, dont il effectue une analyse, selon un code possible : ainsi tel illustrateur figure l'analyse selon le code "sexualité", tel autre, toujours pour **le Petit Poucet**, souligne dans toute son illustration, l'opposition **GIGANTISME-PETITESSE**, ce qui confirme une fois de plus la multiplicité de sens des messages symboliques.

DOCUMENT VI



Le facteur "âge"

D'autres variations, d'un groupe d'enfants à l'autre, pour les scènes retenues ou omises seraient à corréler avec l'âge des enfants ; l'hypothèse, inspirée de BETTELHEIM (1976), selon laquelle la progression du Conte suivrait celle de l'Enfance, de la Naissance à la Puberté, paraît vérifiable : **le Petit Poucet** par exemple, qui raconte "clairement", selon un CODE d'analyse, l'expulsion de la Maison et la coupure du lien nourricier avec la Mère, devrait attirer, à son début, les enfants les plus jeunes ; or c'est bien ce que semblent dessiner les Maternelles (GS) et surtout les deux CP, par opposition au CM2, dont 94% des dessins représentent des scènes de la deuxième partie de l'histoire : "chez l'Ogre" et "Conquête des Bottes et de la Puissance". Cf. tableau.

L'examen des **omissions**, complétant celui des scènes retenues, permet d'affiner la compréhension de la Réception du Conte par les enfants :

	CP1	CP2	CM1	CM2	Début ↓ Fin	CP	CM
	MAISON PERDUS dans la FORET	13%	38%	12%		6%	CAILLOUX
CHEZ L'OGRE	13%	18%	24%	50%		Fillles égorgées	
FUITE et GRATIFICATION	38%	29%	45%	44%		Poucet chargé d'or	

TABLEAU DES SCENES RETENUES
Petit Poucet

TABLEAU DES OMISSIONS
(simplifié) **PETIT Poucet**
cases vides = scènes omises

Evitements et Enchantements

Les omissions sont signifiantes : par exemple les CP ne représentent pas la scène où l'ogre pénètre dans la chambre où dorment Filles et Garçons (NOC. VI) et qui se termine par le massacre (par erreur) de ses propres filles, qu'il égorge. Mais les Cours Moyens ne représentent pas le début de l'histoire qui a lieu dans la maison paternelle, ni le Retour à la maison grâce aux cailloux blancs. Pour ces deux derniers groupes, (enfants de plus de 10 ans) l'histoire devient intéressante à partir du moment où l'Aventure commence : premier affrontement avec la terrible figure castratrice de l'Ogre, ruse de Poucet, égorgement des filles ; puis deuxième Affrontement, évité grâce au sommeil de l'Ogre, conquête de sa puissance grâce aux Bottes et à l'Or.

Les scènes retenues diffèrent notablement entre les deux CP : c'est ce que nous avons appelé "effet de séance" ; la contradiction n'est qu'apparente, puisque les classes d'âge se retrouvent essentiellement dans les omissions.



Amélie, 11 ans 3 mois : "L'Ogre se demande comment il fera cuire les garçons"
(CM2)
DOCUMENT VII

2.3. L'opposition entre les sexes

L'opposition des deux SEXES, symbolisée par des coiffures, (couvre-chefs bonnets/couronnes), (cf. DOC VI) par la **bouche dentée** des filles de l'Ogre doubles féminins de l'OGRE CASTRATEUR) et aussi par la mention du SANG pour les filles ("**elles suçaient le sang des petits enfants...**" "**elles baignaient dans leur sang**" dit le texte de PERRAULT), suscitent des représentations plus nombreuses chez les CM2, qui **redoublent** les emblèmes sexuels mentionnés dans le texte par des oppositions de **couleurs** (pour les couvertures des lits, les chaussures alignées sur des descentes de lit (1) (cf. DOC. VII)

CONCLUSION PROVISOIRE : L'ILLUSTRATION COMME FONCTION SEMIOTIQUE

La conclusion qui s'impose, au terme de cette ébauche d'enquête, c'est que l'illustration proprement dite, (concertée, voulue comme telle), ainsi que le dessin d'enfant, n'est pas concevable de façon satisfaisante en termes de **traduction** du verbal à l'iconique. On dirait plutôt, qu'il s'agisse des images- **associations** ou des illustrations concertées, qu'on a affaire à des **FONCTIONS SEMIOTIQUES**. Ce terme, utilisé par Umberto ECO est défini par lui comme le "rapport, établi par une convention quelle qu'elle soit, entre un élément de la **FORME DU CONTENU** et un élément de la **FORME DE L'EXPRESSION...**" Or ECO affirme que la notion de **SIGNE** n'est pas opérante, lorsqu'elle est identifiée à celle d'**unité sémiotique** et à celle de **corrélation fixe**". En tant que "fonction sémiotique", l'illustration est l'**EXPRESSION** d'un **CONTENU** (ici : le Conte), qu'elle contribue à analyser. cf. ECO, 1978.

BIBLIOGRAPHIE

- B. BETTELHEIM : "Psychanalyse de Contes de Fées", 1976
ou "De l'Usage du Merveilleux"
- A. BOISCLAIR : "La Compréhension des Histoires chez le Jeune Enfant",
Enfances, 1982
- B. DUBORGEL : "Le Dessin d'Enfant, structures et symboles", 1976
- G. DURAND : Structures anthropologiques de l'Imaginaire, 1960
- U. ECO : "Pour une reformulation de concept de "signe iconique", in
Communications n°29, 1978
- F. FLAHAUT : "L'Extrême Existence", 1972, Maspéro
- F. GARNIER : "Le Langage de l'Image au Moyen Age", signification et
symbolique, 1982
- Cl. LEVI-STRAUSS : "La structure des Mythes" in "Anthropologie Structurale",
1958, Plon
- W. PROPP : "Morphologie du Conte", 1928
- D. WIDLÖCHER : "L'Interprétation des dessins d'enfants", 1965

(1) Les Souliers en rangs d'oignons, (rouges pour les Filles, dans les dessins), rappellent les Souliers Rouges de la "Petite Pauline", dans Pierre l'Ebouriffé - classique allemand de la Petite Enfance - (Struwpeter), que GRODDECK dans La maladie, l'Art et le Symbole (1918 et 1969) signale comme symboles féminins, au cours d'une des premières analyses, proche du freudisme, d'histoires en images destinées à l'enfance. Cf aussi Les souliers Rouges d'ANDERSEN... sans parler de la PANTOUFLE de Cendrillon.

PUBLICATIONS DE L'UNITE DE RECHERCHE
FRANCAIS DE L'INRP

"ESSAI D'EVALUATION DES EFFETS D'UNE PEDAGOGIE
DU FRANCAIS", INRP

Commandes : Service des Publications de l'I.N.R.P

. "QUE PEUT LA PEDAGOGIE ? PERFORMANCES LINGUISTIQUES D'ELEVES DE CMI, FACTEURS SOCIOLOGIQUES ET VARIABLES PEDAGOGIQUES"

par Christine Barré de Miniac (INRP) Gilbert Ducancel (Ecole Normale d'Amiens, Université PARIS V), Annette Lafond (INRP). Héliène Romian (INRP)

Question d'une redoutable complexité dans la mesure où il s'agit de la langue, à la fois mode de communication en classe, et objet d'étude.

Dix-huit mois après le lancement de l'expérimentation du Plan de Rénovation INRP, l'essai d'évaluation opéré dans 48 CMI va dans le sens des hypothèses :

- . la pédagogie Plan de Rénovation favorise tous les élèves, toutes catégories sociales confondues.
- . elle favoriserait plus, relativement, les enfants d'ouvriers, d'employés de commerce
- . une pédagogie dogmatique, normative, favoriserait plus, relativement, les enfants de cadres supérieurs.

Affaire à suivre...

. "VERS L'EVALUATION DES CAPACITES LEXICALES ET SEMANTIQUES D'ELEVES DE CMI"

par Christine Barré de Miniac (INRP) et Marcelle Péchevy (Ecole Normale de Bourges)

L'essai d'évaluation, effectué après 6 mois d'expérimentation en vocabulaire, se limite aux objectifs supposés communs à tous les maîtres. Il atteste une supériorité des classes expérimentales sur les autres pour 4 épreuves sur 6.

L'analyse très fine des épreuves et des réponses des enfants montre l'intérêt et les limites de l'essai, d'un point de vue linguistique et psychologique.

. "CREATIVITE ET POESIE DANS DES TEXTES D'ENFANTS DE CMI"

par Françoise Sublet (Ecole Normale de Toulouse)

Une réflexion approfondie sur des notions complexes : "situations" scolaires de production de textes, "texte poétique", "fait poétique" dans des textes d'enfants.

Un autre regard sur les textes d'enfants, sur le travail d'écriture qui peut leur être proposé en classe.

En annexe, 60 textes d'enfants, avec ou sans "faits poétiques", peuvent constituer le matériau de "travaux pratiques" pour des groupes de formation.

DES IMAGES, AU TRAVAIL DES MOTS

Aspects sémiotiques. L'expérience d'une équipe INRP de 1975 à 1980.

par Monique YZIQUEL,
Ecole Normale de QUIMPER.

En écrivant cet article, nous espérons répondre d'abord à la demande des collègues du Groupe Sémiotique qui reconnaissent dans le travail de l'équipe de Quimper un aspect des acquis de la recherche actuelle du Groupe, et par ailleurs, à l'interrogation souvent bienveillante, parfois lourde de reproches, de tous ceux qui, ayant eu connaissance des activités de classe que nous avons menées, se demandant s'ils pourront un jour en lire des comptes-rendus.

Ces comptes-rendus existent. Nous les avons largement exploités en rédigeant deux chapitres de *Enseigner le Français à l'ère des Médias* (1). Mais l'édition tarde (2). Et nous en sommes les premiers navrés. Nous regrettons tout particulièrement l'usure du temps qui transforme en témoignage ce qui fut (3) insertion d'une recherche dans l'actualité vivante, non seulement de l'école mais encore du contexte théorique, des textes d'appui.

Quoi qu'il en soit, l'essentiel demeure et nous osons croire que les expériences relatées et les analyses qui en sont faites gardent tout leur intérêt. Ce qui justifie évidemment cette présentation.

I. ORIGINES D'UNE ORIENTATION SEMIOTIQUE

Au début des années 70, l'EN de Quimper s'est engagée dans des actions de formation de "Classes de Mer". Elle a aussi été retenue comme "EN-Pilote en matière d'Environnement". Quelle place, quelles formes pouvait avoir l'enseignement du français dans ces nouvelles situations pédagogiques, impliquant l'interdisciplinarité ? Il eût été aberrant de concevoir des enclaves réservées à la lecture, la grammaire..., et impensable de considérer que le français n'avait pas à être étudié en tant que tel puisqu'il était une discipline instrumentale pouvant se limiter à ce rôle pendant les déplacements.

Les exigences externes, conjuguées à l'idée que l'on se fait de l'importance de

(1) H. ROMIAN et M. YZIQUEL, *Enseigner le Français à l'ère des Médias : Rencontres de la langue, des images et des sons*, ouvrage de la Collection INRP, Plan de Renovation, à paraître.

(2) cf. l'article de H. ROMIAN, Des acquis de l'Unité de Recherche INRP -français 1er degré (1967-1980), in *Repères*, 61, oct. 1983, p.103 sq.

(3) Date du manuscrit : Juin 1981.

la langue, amènent à innover. En observant le comportement des enfants en face du réel, nous avons pensé que les capacités d'analyse dont ils faisaient preuve pouvaient être transposées du réel aux textes, et, limitant notre première recherche à "La Poésie dans les classes transplantées", nous nous sommes donné pour sujet : "Découvertes parallèles d'un milieu particulièrement marqué et de poèmes contemporains".

Le premier compte-rendu de la démarche mise en oeuvre a paru dans *Repères* 38, sous le titre "Sémiologie et poésie en Classe de nature, au CEI. De l'indice à la métaphore" (1975) (4).

II. EVOLUTION DE LA RECHERCHE. 1976 - 1978.

En 1976, sur le thème du Cheval, nous introduisons l'image (5) en parallèle avec la poésie. Des oeuvres d'art, des dessins d'élèves (CM2) sont reproduits sous forme de diapositives. Ces images ne sont alors traitées ni en illustration de textes, bien qu'il y ait un contenu fédérateur, ni en interaction avec les textes. Elles donnent accès à une autre forme de représentation, et elles sont l'objet d'activité de "lecture" initiant aux signes iconiques. Elles sont également l'occasion de quelques réflexions sur un système complexe, l'oeuvre - texte ou oeuvre picturale - et sur la construction de la signification.

Aussi est-ce à partir des capacités des élèves à saisir des éléments formels que nous fondons l'hypothèse de travail de l'année 1977-78 : "L'image peut être retenue comme médiatrice de la découverte poétique".

Hypothèse qui se transforme au cours de cette même année en : "L'image et le texte peuvent être médiateurs l'un de l'autre". Car notre objectif est d'amener les élèves à s'intéresser à la poésie en tant que forme. L'image et le texte n'ont plus de contenu similaire. Ce qui nous importe est d'aider les élèves à percevoir le signifiant comme producteur de sens.

Les comptes-rendus ont paru dans *Repères* (6).

III. TROISIEME ETAPE : 1978 - 1980.

Au cours de cette période intense, les pratiques ne sont plus directement liées à la pédagogie des classes transplantées. L'équipe s'élargit. Les activités se

(4) *Repères* 38, 1976, pp.14-34.

(5) Avec l'aide de R. LE BROZEC, Sciences Biologiques, chargée de l'Audio-Visuel à l'EN, qui a réalisé toutes les diapositives et a souligné l'intérêt de cette technique en pédagogie.

(6) Celui de l'année 1976-77 dans *Spécial Repères, Activités Poétiques*, 1979, pp.69-150. Celui de l'année 1977-78 dans *Repères* 50, 1978, pp.15-46.

diversifient, mais pas au point d'être à la mesure de l'hypothèse globale qui nous apparaît dès lors comme devant être le fil conducteur de notre entreprise :

"situer la langue dans l'ensemble des signes sociaux, tenter de la différencier des autres modes de signification et de communication en s'interrogeant sur sa spécificité, nous semble être un moyen de la maîtriser" (7).

Mais la quantité de questions nous assaillent, dont : qu'est-ce que situer une langue ? N'est-ce pas plutôt situer des messages ? Quelle situation ? Quels signes sociaux ? Selon quels principes méthodologiques ?...

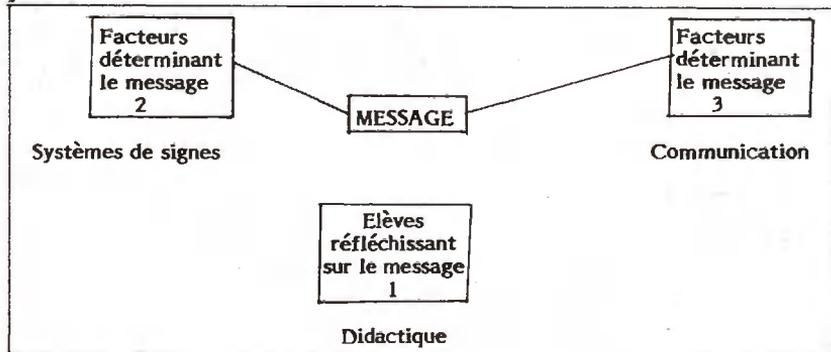
Une hypothèse globalisante ne pouvait être une hypothèse de travail pour une recherche - innovation à l'école élémentaire, mais elle nous a entraîné à rechercher une information théorique aussi large que possible (en linguistique et sémiotique, mais aussi en sociolinguistique, en pragmatique, en systémique, en symbolique). Elle nous a obligé à délimiter un champ d'action accessible, aussi. De là ressortent quelques principes de travail.

3.1. Principes de travail

3.1.1. Définition de la situation pédagogique :

Il s'agit d'instaurer des activités de création et de réception de messages afin que les enfants réfléchissant sur ces messages acquièrent une meilleure intelligence de leur signification, et appréhendent par ce biais certaines caractéristiques de la communication.

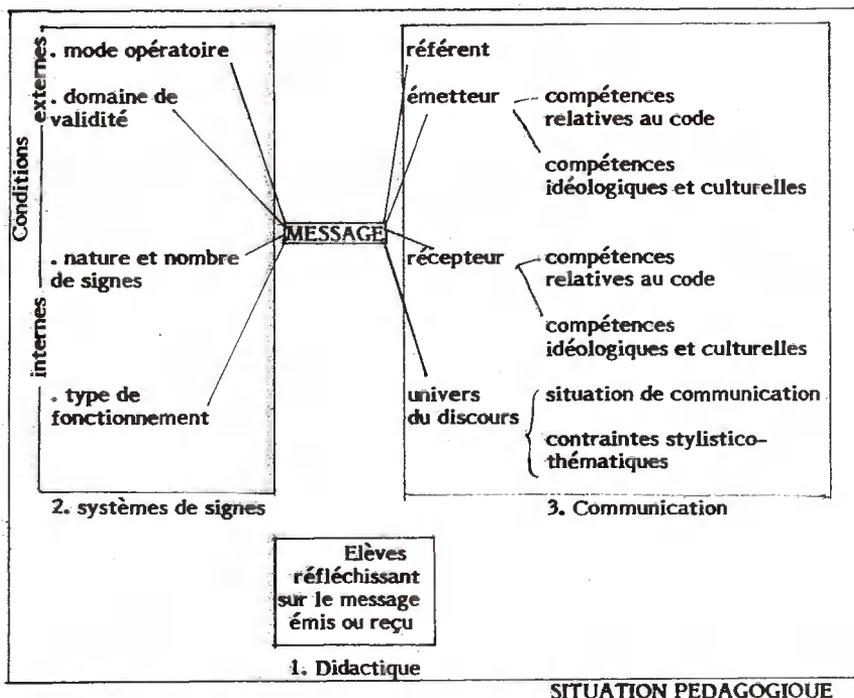
Ainsi conçue, la situation pédagogique s'organise autour du message, de la façon suivante :



SITUATION PEDAGOGIQUE

(7) Pour éviter toute ambiguïté dans la lecture de cet article, nous présentons en caractères gras les citations de notre texte, chapitres II et III de **Enseigner le Français à l'ère des Médias**.

En reportant sur notre schéma les principales composantes de la signification (8) et de la communication (8), nous obtenons le développement suivant :



3.1.2. Limitation de l'objectif

La composante "Elèves réfléchissant sur le message" constitue un point crucial dans la problématique que nous ne pouvons traiter qu'empiriquement.

Comment les élèves parviennent-ils à construire la signification ? Par quels processus intègrent-ils les éléments d'une situation de communication ? Nous ne saurions répondre à ces questions. Les analyses de réception de messages nous ont permis de relever des indications sur les sélections d'éléments qu'ils opèrent, sur certains types de relations qu'ils établissent, voire sur quelques mécanismes mis en jeu. L'observation d'activités langagières et sémiotiques renseigne sur l'efficacité ou la non-pertinence de certaines stratégies, sur des lieux d'interaction privilégiés dont il est possible de tirer quelque

(8) Composantes établies à partir de : E. BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale*, t.II, pp.51-52, Gallimard, C. KERBRAT-ORECCHIONI, *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, 1974, ch.1, A. Colin ed., 1980.

enseignement pour fonder des activités réflexives et pour créer de nouvelles situations pédagogiques, mais nous ne saurions aboutir à une description de compétence. C'est dans ces limites que nous situons la composante didactique.

3.1.3. Démarches et procédures

. Deux démarches complémentaires en interférence :

- **Analogies et transferts entre messages verbaux et messages iconiques** : d'un mode à l'autre les rapprochements établis par les élèves s'enrichissent mutuellement et favorisent la découverte de l'image et de la langue (cf. expériences antérieures).

- **Différenciation des modes de communication** : les élèves déterminent et organisent les signes, les relient à un domaine d'application, cernent leur pouvoir communicationnel et parviennent progressivement à établir la spécificité du verbal et du non-verbal.

. Procédures

Les pratiques, d'abord fonctionnelles, deviennent l'objet d'activités réflexives systématiques, en s'inspirant de procédures d'analyse empruntées à la linguistique : méthodes distributionnelles, transformationnelles, appliquées à des activités comparatives d'images et de textes.

Nota : établir des oppositions entre éléments comparables est une exigence méthodologique qui n'est pas toujours facile à réaliser lorsqu'on compare la langue et l'image (cf. exemple cité).

3.2. Réalisations (1978 - 1980).

3.2.1. Sujets d'étude

Une seule équipe ne pouvait envisager l'ensemble des signes sociaux. Nous avons centré notre réflexion sur l'image visuelle, fixe, et spécialement la photographie, et, en ce qui concerne les productions des enfants, sur les représentations schématiques. Le verbal a été appréhendé au travers des discours métalinguistiques qui sous-tendent l'élaboration de la réception ou de la production des représentations, ou qui se métamorphosent en textes de substitution. Nous travaillons encore actuellement en ce sens.

3.2.2. Liaison des principes et des faits

Si la pratique dans les classes nous a aidé à établir des principes organisateurs du travail, réciproquement les principes ont influé sur le choix des situations exploitables dans le vécu pédagogique. Nous distinguerons :

a) L'exploitation de **moments réflexifs** nécessaires à la progression d'une activité et permettant d'aborder certains facteurs théoriques. Aborder, par exemple, l' "univers du discours" par les difficultés liées à l'énonciation, au CP (extrait cité en 4.2.), les "compétences idéologiques et culturelles du récepteur" par l'étude de figures de rhétorique dans une affiche, au CMI, au cours d'une activité d'Eveil, etc.

b) L'exploitation d' **activités réflexives** conçues pour répondre à des problèmes posés par les élèves. Exemple : un débat au CM sur la lecture immédiate, ou non, d'une image figurative donne lieu au traitement d'un corpus de photos, en ayant pour but de mettre en évidence la dynamique de construction de codes de lecture.

c) Le large éventail d'exploitations, théoriques et méthodologiques, que permettent des **activités de longue haleine**, mises en place par le maître et **fondées sur des comparaisons de modes de communication**, comme l'étude du récit iconique et du récit verbal, au CE, ou encore, l'étude du fonctionnement de la langue et de l'image, au CM (extrait cité en 4.2.). Ce dernier type de travail débouche, entre autre, sur la segmentation d'unités de signification et sur leur combinatoire, dans l'image, le texte ou la phrase.

IV. EXEMPLES D'ACTIVITES

Les comptes-rendus d'activités ont des dimensions incompatibles avec l'espace d'un article. On voudra bien lire les courts extraits qui suivent non comme des échantillons - car, à eux seuls, ils ne représentent pas l'ensemble - mais pour ce qu'ils sont : **deux aspects**. Ils sont extraits de l'ouvrage, à paraître : **Enseigner le Français à l'ère des médias**.

4.1. Mise en évidence de l'énonciation et de la subjectivité : CP 1979, Ecole Louis Pasteur, classe de M.-H. DOUGET, Quimper.

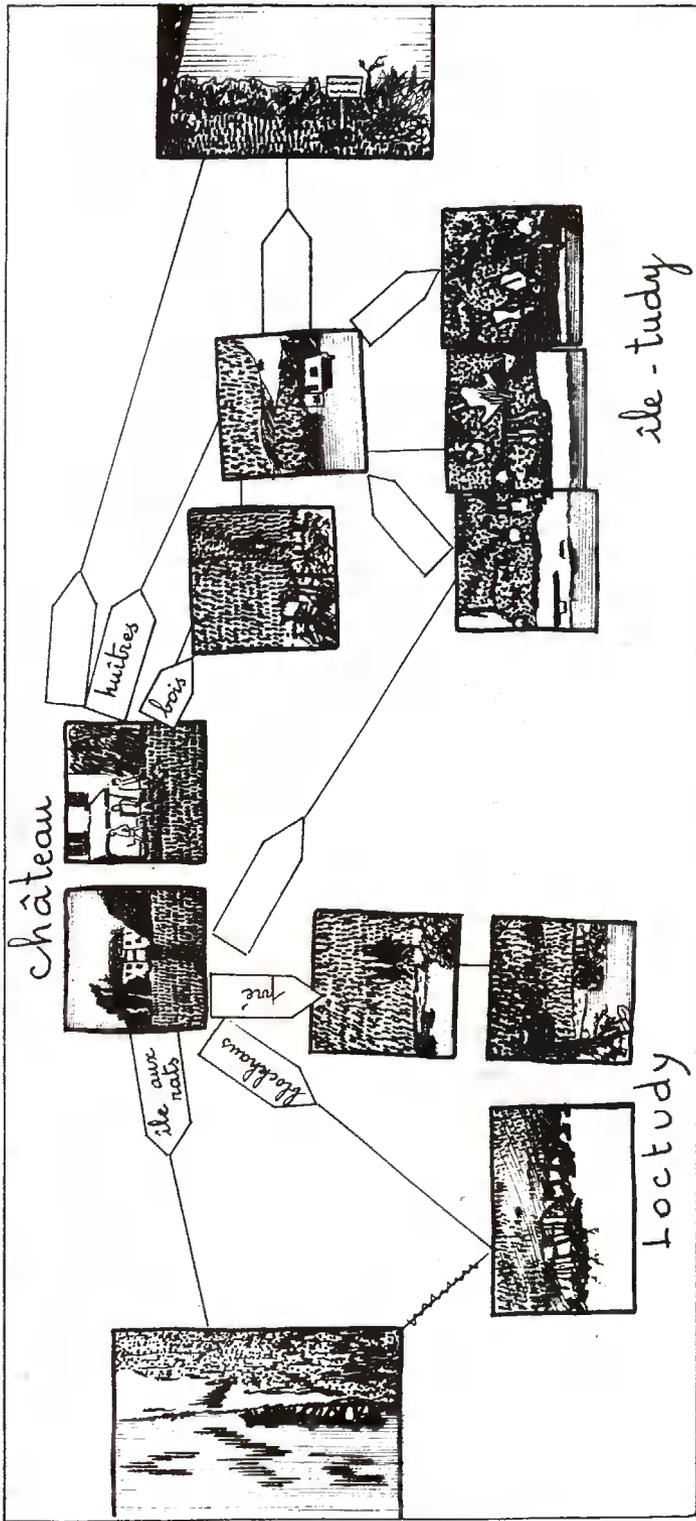
A. Représentation des bâtiments du Centre de classe de mer

Pour montrer leur cadre de vie à leurs parents, les enfants réalisent un tableau de photos juxtaposées et sous-titrées : la photo est alors traitée comme un duplicata du réel, le verbal renvoie à la photo : "voici...", "le dortoir où l'on dort", ...

Ce panneau, soumis à la critique de la classe, apparaît insuffisamment explicite (on perçoit les soucis majeurs des élèves : le référent d'une part, le destinataire de l'autre). Un groupe d'enfants pense qu'il faut le compléter par une autre représentation permettant de donner la situation du Centre dans son environnement spatial.

Dans cette nouvelle production, les élèves se substituent au château pour énoncer la vision qui serait alors la leur s'ils voyaient "tout en même temps", selon leur expression. Vision que nous pouvons appelé panoptique, bien qu'elle soit réduite à 180°, dans un plan.

Ainsi s'insère l'**émetteur** dans le lieu dont il ne retient que quelques composantes, en gros "les vues sur...". Telle une table d'orientation, cette création imaginaire (on ne peut voir tout cela), sélective d'un paysage connu et reconstruit (c'est un espace **su**) n'est pas un plan du lieu mais donne le reflet assez juste des directions du regard, de la position des points retenus, les uns par rapport aux autres, et de l'orientation (espace **vu**).



Par nécessité technique, ce tableau de photos du CP est reproduit sous forme de dessin, réalisé par Monique YZIQUEL et Annick FEDERBE.

B. Le commentaire réalisé avec les enfants a eu pour objectif d'aborder certains traits de l'énonciation verbale, à partir des difficultés qu'ils ont rencontrées en transposant verbalement leur représentation :

- ICI

"moi, si j'étais là... si j'étais le château, là... ici"

"moi, si je regardais là... vers le bois, là-bas... ici"

"à gauche, plus à gauche... plus loin", etc.

Cette verbalisation, vécue, mimée bras tendus, doigts pointant sur un des lieux désignés, a fait ressentir combien l'énonciation est corporelle, combien le geste est lié à la parole.

Nous pouvons vérifier ce qu'écrit C. Kerbrat-Orecchioni : "Il nous semble impossible de dissocier les compétences linguistique et paralinguistique (mimo-gestualité) dans la mesure où, à l'oral du moins, la communication est multi-canal" (9). Cet auteur montre par ailleurs l'importance du regard dans la désignation de l'allocutaire, à l'oral. Or, dans leur représentation, les enfants ont attribué au regard une fonction référentielle, matérialisée par les flèches, qui les gêne encore dans leur transposition verbale car la référence n'est interprétable qu'à partir de l'énonciateur, comme le souligne la disposition des photos.

C. L'expérience réalisée avec les élèves les a amenés, semble-t-il, à entrevoir les caractéristiques suivantes :

- Je qui parle, redistribue l'espace par rapport à lui

ici = où est "je"

là-bas = l'endroit désigné par "Je", gestuellement, c'est-à-dire l'endroit où ne peut pas être "Je", au moment où il parle. "Je" pourra aller "là-bas", il peut en revenir, mais il ne peut y être "maintenant".

maintenant : la dualité "ici/maintenant" est perçue corrélativement.

- Les repères étant ceux du locuteur, si on veut que le récepteur comprenne les indications données, il faut avoir recours à d'autres repères : c'est un des problèmes de la prise en charge de l'énoncé par le sujet énonciateur. Lorsque les élèves disent "à gauche du grand arbre", "derrière le bois", ils introduisent une stabilité dans l'énonciation tout en gardant le point de vue du locuteur. D'où des commentaires opposant le **vu** et le **su** :

ex : "la crique (dont je parle, que je connais) est derrière le bois (que je vois d'ici, en ce moment).

D. Retour à la représentation visuelle. Quelques remarques sur :

- le rôle des flèches

"heureusement qu'il y a des flèches" (pour retrouver le lieu d'énonciation) ;

"elles ne disent pas toutes la même chose" (trois flèches indiquent le déplacement et non la direction du regard) ; "on pourrait les mettre dans les deux sens" (en effet, si le château "voit" il est également "vu" par les lieux

(9) C. KERBRAT-ORECCHIONI, op.cit. p.19.

qui sont au bout des flèches. On retrouve ici la nécessaire réciprocité de toute communication).

- les photos, qui ne représentent pas toutes ce que l'on est censé voir (enfants sur la grève au cour d'une sortie, donc appartenant au passé ; lieu caché par un rideau d'arbres ; etc.). Les élèves savent qu'ils ont représenté ce qu'ils **connaissaient**.

Ce que les élèves ont retenu concerne avant tout la nécessité d'utiliser des signes stables et homogènes dans une représentation descriptive :

- garder aux flèches la même signification (cf. conditions internes d'un système).
 - si on utilise des photos, **"il ne faut pas qu'elles racontent aussi une promenade"** (cette deuxième contrainte distingue deux types de messages et relève de l'univers du discours).

Intérêt de ce travail : Percevoir des marques d'énonciation c'est se rendre compte qu'on ne transmet pas que des informations. Comment éliminer la subjectivité quand cela est nécessaire ? D'autres activités aideront les élèves à y parvenir (lectures de photographies, élaboration d'un plan, ...), en maintenant comme objectif une plus grande maîtrise de la communication verbale.

4.2. Une analyse contrastive : l'image et la langue. (extrait)

CMI, 1979, Ecole annexe de l'Ecole normale de Quimper, classe de A. FAUCQUETTE.

Posons le problème.

La démarche est empruntée à la grammaire explicite mais elle s'applique à un double objet : **la langue et l'image**. Or, selon notre hypothèse, la différenciation des deux codes doit permettre de caractériser et le signe iconique, et le signe linguistique. Mais comment trouver une "base" commune à l'image et à l'énoncé, pour les comparer ?

Considérant que c'est toujours avec des mots qu'on parle de l'image, nous avons cherché à rendre **visible** ce métalangage. C'est ainsi que nous avons décidé (la maîtresse et moi) d'avoir recours à un **truchement verbal de l'image** en utilisant l'écran de papier prévu à cet effet. Les constituants de l'image établis par les élèves sont transposés en mots écrits donnant ainsi au corpus de l'image et au corpus de phrases la même base.

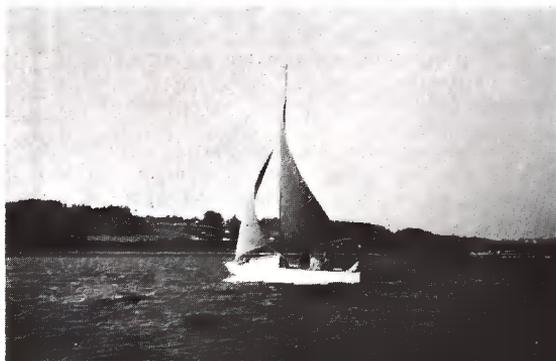
La réduction de l'image en mots est évidemment **une manipulation opératoire** n'ayant d'autre valeur que de faciliter les découvertes des élèves. A la fin de l'activité nous avons amené les enfants à analyser le procédé utilisé, à en saisir la fonction heuristique, en la comparant aux transformations dont ils se servent en grammaire (ex. détermination du COD) (10).

(10) cf. à ce sujet, les méthodes de grammaire transformationnelle, et en particulier l'article de M. GROSS, in *Langue Française* n°1, février 1969.

Réalisation

1er temps : Etablissement du corpus verbal

Dans des termes appropriés aux élèves, et reprenant les observations de la veille, la maîtresse rappelle la double orientation des propos tenus sur cette image :



- désignation, emploi des déictiques, etc.
- commentaires contextuels, connotations, etc.

Elle demande désormais une transposition verbale de l'image.

(M) - "Quelles phrases pourrait-on dire ?

1) Les élèves commencent à proposer quelques phrases, et constatent tout de suite qu'ils peuvent donner des phrases différentes. Sensibles à la "polysémie" du message iconique, ils suggèrent d'écrire les phrases sous l'image... et de les effacer en interrompant la projection : chaque flash de l'image pouvant ainsi être associé à une légende spécifique guidant la lecture.

2) Corpus

. Dix-huit phrases ont été proposées par les élèves.

ex. :

- le bateau est loin du port
- le vent gonfle les voiles
- derrière le bateau, on voit le paysage
- la mer n'est pas agitée
- etc.

1) Cette variation sur les sous-titres permet de distinguer l'**immuabilité** de l'image de la **stabilité** du signe iconique : l'image, à chaque flash, est la même, mais la signification, modifiée selon l'ancrage verbal, produit un nouveau signe.

L'image n'est pas, à proprement parler, polysémique, c'est le lecteur qui déstabilise les signes.

2) On retient finalement d'écrire les phrases au tableau, pour les avoir toutes sous les yeux, en même temps (décision des élèves : conséquence, apparemment, de la réflexion menée en 1)

. Classements syntaxiques
phrases-noyaux / phrases transformées

. Observation

Les élèves constatent que :

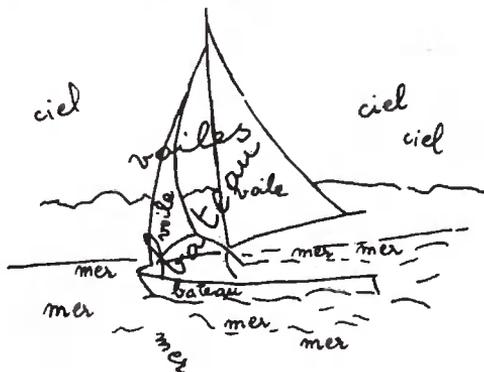
"Il y a des mots dans tous les sens", "certains mots se chevauchent", "on pourrait encore en mettre", "on pourrait remplir", "on ne retrouve pas la forme du bateau (après avoir éteint le projecteur)..."

Le procédé met en évidence la notion de surface, mais il gomme la forme de la figure qui disparaît avec la lumière : il n'y a plus d'opposition figure-fond, les mots inscrits ne constituent pas un calligramme (qui est une forme construite selon un autre code que celui de l'image) contrairement à ce que certains enfants attendaient.

B. Etablissement du corpus de l'image, ou plus exactement, projection du matériau verbal des deux phrases retenues sur l'image.

- Phrases : **Le bateau avance sur la mer**
 Le vent gonfle les voiles

- Sur un nouvel élan de papier les élèves écrivent cette fois :



(Remarque : les reproductions sont aussi fidèles que possible, tout en étant approximatives en ce qui concerne l'écrit, et inexactes puisque, ne pouvant faire apparaître et disparaître l'image, nous donnons un rappel de l'image sous forme de croquis).

. Structuration

- Problèmes rencontrés et exprimés en agissant :

1) Est-ce qu'il faut mettre "la mer" ou "mer" ? Ils décident d'inscrire "mer".
"voile" ou "voiles" ?

"si on met "voile" au singulier, il faut remplir chaque voile, on sépare les voiles".

2) "Si on met "voiles" au pluriel, le mot passe sur le ciel".

("ciel" inscrit sur l'écran, est un repérage spatial. Il n'appartient pas aux phrases).

Problème identique pour "bateau" qui de plus est un générique :

"- le bateau, y a les voiles aussi".

3) "- on ne sait pas où mettre le vent !"

"- comment faire pour "avance" ?", même problème pour "gonfle".

4) "Sur" : les élèves pensent d'abord que la disposition suffit puisque "bateau" se trouve inscrit "au-dessus de mer", mais ils se heurtent à la perspective, et des mots "mer" se retrouvent au-dessus des mots "bateau".

- Ils poursuivent le jeu des inscriptions mais leur comportement, leurs commentaires montrent qu'ils perçoivent l'intérêt du procédé.

La maîtresse - jusqu'alors en retrait - les aide à comprendre "pourquoi on a fait ça", en clarifiant leurs hypothèses. Son intervention introduit le troisième temps. (Corrélativement, elle propose de transposer, sous forme de dessin, la phrase : "Le bateau avance sur la mer". Le commentaire des dessins, fait en fin d'expérience, sera lié à l'étude du verbe).

3ème temps : Comparaison des deux corpus

I - Les élèves **observent** la seconde feuille-écran et les deux phrases inscrites au tableau. Ils **constatent** (reprise des remarques des enfants) :

- sur la feuille-écran

Il n'y a pas de verbe. Il n'y a que des substantifs. Il n'y a pas d'article. Les mots sur l'image ne forment pas une phrase. Les mots sont éparpillés dans tous les sens, sont dispersés sur la surface. On ne peut pas mettre les mots n'importe où (= il faut respecter l'espace de l'image). Si on met les couleurs, il faudrait mettre "bleu" sur "mer"...

- dans les phrases

Il y a un verbe dans chaque phrase (a). Il n'y a pas que des substantifs (a). On trouve des articles (a). Il y a deux phrases (a).

Les mots se suivent, sont alignés (b).

On pourrait changer la place du groupe "sur la mer" (c1). On écrit l'un (un mot) après l'autre (c2). Le mot "bateau" est attaché mais il n'a pas la forme du bateau (= de l'image du bateau) (d).

II - Exploitation des observations

Ce moment est dirigé par la maîtresse. Il comprend des phases questions-réponses mais aussi de nombreuses anticipations de la part des élèves, qui se trouvent occultées dans notre synthèse.

. Principaux points envisagés

1) A partir des constatations notées (a) dans le paragraphe ci-dessus :

- Qu'est-ce qu'une phrase ? Elle est définie par ses constituants, "elle a deux segments, GN et GV".

- Trouve-t-on des segments dans l'image ? On peut "isoler des morceaux, des portions d'image".

L'opposition linéarité/globalité déjà présente dans le vocabulaire des élèves permet l'enchaînement avec le second point.

2) La linéarité de la langue à partir des constatations (b) :

Elle s'observe sur l'écrit, qui est une convention soulignée au passage. Peut-elle se faire sur l'oral ?

Elèves :

"Quand on parle, il faut le temps de dire"

"On ne peut pas tout dire en même temps"

M. : "Est-ce qu'on voit toute l'image en même temps ?", E - : "oui", unanime.

M. : "Est-ce qu'on voit tout ce qu'il y a sur l'image en même temps ?"

E. : "Ca dépend de ce qu'on regarde", "on voit surtout le bateau, c'est le principal"..

La question de la maîtresse a pour but d'éviter les simplifications catégoriques au sujet de la globalité de l'image. La réflexion n'est pas poussée plus avant : ce point sera repris ultérieurement (en reprenant le premier écran de papier et l'ensemble des phrases données oralement, en travaillant sur d'autres images).

3) L'ordre des mots dans la phrase, à partir des constatations (c) :

- groupes permutable (c1) : leur place dans la phrase est une liberté laissée au locuteur, alors qu'il est impossible de modifier la place des éléments de l'image.

Ceci n'est qu'une première approche. Comparer par la suite : la verbalisation de l'image/l'oralisation d'un texte/le discours sur ce texte.

- la remarque (c2) reste au stade de la constatation. Les combinaisons d'éléments dans l'image et dans la phrase constituent un point fort du travail qui sera abordé séparément.

4) L'arbitraire du signe linguistique (d)

Opposition rapide entre signe motivé (iconique) et non-motivé (linguistique). Point également vaste (sans préjuger des débats théoriques qu'il implique), qui se mettra progressivement en place au cours des activités suivantes.

5) L'activité se termine par des considérations sur le procédé appliqué à l'image, ce jour-là, et sur son affinité avec les transformations opératoires appliquées à la phrase (cf. introduction).

Remarque :

. Ces deux séquences posent les problèmes essentiels et n'apportent que des réponses partielles. Leur but est de mettre en place un travail de réflexion sur la langue et l'image, et surtout de mettre en place une démarche explicite et comparative.

. L'importance du démarrage d'un travail de ce type a justifié à nos yeux la longueur de sa présentation.

V. CONCLUSION

Toute recherche a sa cohérence mais n'entre pas forcément dans le cadre des besoins les plus reconnus. La nôtre, initialement inscrite dans un parcours marginal, isolée, rejoint enfin des préoccupations générales. Nous sommes heureux de ce nouveau souffle enrichissant.

Dans le courrier de "Repères"

"EDUCATEURS ET MAITRES EN FORMATION"

Cahiers du CRELEF, n° 18, Université de Besançon
2è trimestre 1984

Numéro coordonné par Maryvonne MASSELOT-GIRARD

Au sommaire :

"La formation aujourd'hui", par M. MASSELOT-GIRARD - "Polarités dans la formation des enseignants", par J. WEISS - "Techniques d'expression et de communication et formation continue des adultes", par D. JACOBI - "Niveaux de formation en mathématiques et appropriation du savoir : la question-clé des concepts" par M. HENRY et D. ROGER - "A qui la faute ?" par J.M. DOUTRELOUX - "Recherches en didactique et pédagogie du français et formation des maîtres" par F. MARCHAND.

PUBLICATIONS DE L'UNITE DE RECHERCHE
FRANCAIS DE L'INRP

RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE/ECRITURE
AU COURS PREPARATOIRE
En vente dans les CRDP, CDDP et à la librairie du CNDP
DES OUTILS DE FORMATION ET DE RECHERCHE INDISPENSABLES

Pour changer les pratiques du CP

"DEVENIR LECTEUR, TROIS CP A ST ETIENNE, TOULOUSE, POITIERS"
"Recherches Pédagogiques" n° 112, 1982, par Hélène Romian, Louis
Lassablière, Eveline Charmeux, Jeanne Patte, Danièle Sirven, Anne-Marie
Houdebine, Michèle Agniel

Quatre institutrices et instituteurs de CP, deux professeurs d'Ecole Normale, une linguiste universitaire disent leur travail quotidien en classe, avec les enfants. Une même démarche, celle du Plan de Rénovation INRP (dit Plan Rouchette), des expériences différentes.

Trois hypothèses de travail, parmi d'autres :
- ceux qui vivent, ce sont ceux qui changent
- des projets de lecture et d'écriture "fonctionnels", en relation avec des projets de vie collective
- où la phonologie s'avère utile au CP mais pas à ce qu'on croit d'ordinaire.

Pour décrire les pratiques du C.P.

"FINALITES, OBJECTIFS, PRATIQUES ET OUTILS DES PEDAGOGIES DE LA
LECTURE/ECRITURE AU CP"

"Recherches Pédagogiques" n° 116, 1983
par Hélène Romian, Eveline Charmeux, Jacqueline Zonabend

Enseigner la lecture/écriture, c'est faire des choix, explicites ou implicites, concernant les fonctions de l'école et celles du langage dans la vie sociale, les relations de la langue avec d'autres modes de communication, son organisation interne, les démarches d'apprentissage.

Quels sont donc les tenants et aboutissants des choix de méthode à partir desquels s'organise le travail des maîtres et des écoliers de CP ? Pourquoi les manuels de lecture sont-ils en fait un seul et même produit, "emballé" différemment ?

Est-il une seule manière de devenir lecteur ? Peut-on décrire et classer des modes d'apprentissage, des "styles" pédagogiques ?

Quelques-unes des discussions ouvertes par une analyse d'objectifs qui vise, non pas à "traiter" les questions, mais à poser des problèmes, non pas à prescrire la - meilleure - pédagogie, mais à présenter les pédagogies existantes, dans leur cohérence propre.

Laissant à chacun la liberté de choisir. En connaissance de cause.

REFLEXIONS METHODOLOGIQUES

DECRIRE LES CONTENUS ET DEMARCHES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

(* 1ère partie)

Hélène ROMIAN,
INRP.

Pas de recherche-innovation sans description de ce qui se passe dans les classes expérimentales, et dans d'autres : comment cerner, autrement, ce qui, précisément, fait la différence, fondamentalement, durablement ? Comment cerner les processus de changement dans le changement même ?

De telles questions sont cruciales si l'on veut comprendre ce qui peut favoriser ou freiner le changement pédagogique.

Force nous est de constater que ce type de "recherche-description" étant rare dans notre champ : la didactique du français (langue maternelle), presque tout est à inventer. Bien entendu, nous ne partons pas de rien : des outils d'analyse théorique, des outils d'observation existent, mais ils ont été conçus selon des problématiques de pédagogie générale (BAYER - DE LANDSHEERE, POSTIC, LESNE...) ou pour d'autres didactiques (BOUCHARD...). Très peu répondent à des problématiques pédagogiques, didactiques spécifiques de notre champ : existent, entre autres, des outils produits par l'ancienne Unité de Recherche Français de l'INRP, que cet article se propose de présenter.

Ces outils sont les suivants :

A) Trois schémas théoriques des contenus et démarches des pédagogies du français :

Pour une théorie de la pédagogie du Français, ou tout n'est pas dans tout, dans **Pour une pédagogie scientifique du Français**, par Hélène ROMIAN, PUF, 1979.

Ce modèle d'analyse est l'une des bases des outils présentés ci-dessous. Il a été constitué à partir de 3 textes-clés ; les Instructions Officielles de 1923-38, la "Méthode naturelle" de FREINET, le Plan de Rénovation INRP.

B) Un descriptif théorique de ces contenus et démarches au CP : **Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP**, par Hélène ROMIAN, Eveline CHARMEUX, Jacqueline ZONABEND et coll., **Recherches Pédagogiques**, n°116, INRP, 1982.

* La 11ème partie sera publiée dans le prochain numéro de Repères.

C) Un descriptif de même nature concernant l'apprentissage/enseignement de l'écriture au CM :

Vouloir écrire, Pouvoir apprendre à écrire, Savoir écrire, dans : **Pour une description des pédagogies de l'écrit à l'école élémentaire**, Cahiers du CRELEF, n°12, par Jean-Pierre DROUAR, Francis MARCOIN, Guy LEGRAND, Marcelle PECHEVY, Maurice MAS, Université de Besançon, 1981.

D) Un modèle d'analyse des interventions verbales des maîtres au cours de séquences d'éveil scientifique, et des textes pédagogiques de référence :

Comprendre ce que disent les maîtres. Une clé de lecture en trois modèles, par Gilbert DUCANCEL.

La relation Français/Activités scientifiques - Analyse de textes pédagogiques de référence, par Gilbert DUCANCEL, Marcelle PECHEVY, Monique YZIQUEL, dans **Repères**, n°58, INRP, 1980.

E) Un questionnaire-maîtres portant sur leurs opinions, attitudes, et référents d'une part, leurs pratiques d'autre part :

Vers l'observation de variables pédagogiques. Un Questionnaire d'identification des Pédagogies du Français au CM (QIPF), par Hélène ROMIAN, Annette LAFOND, dans : **Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du Français** tome 1, INRP, 1981.

Ce questionnaire a été construit sur la base du modèle d'analyse évoqué en A).

Nous avons donc affaire d'une part à des descriptifs ou si l'on préfère des cadres théoriques qui problématisent, conceptualisent le champ de l'enseignement du Français, et d'autre part à un outil d'observation construit à partir d'un tel cadre.

Une telle approche - macroscopique - des faits pédagogiques permet de répondre à des problèmes cruciaux, incontournables, tant pour la recherche-innovation que pour la recherche-description :

- Problématiser, conceptualiser (mettre en question(s)) le champ dans lequel s'inscrit la recherche-innovation en organisant les connaissances théoriques et pratiques des équipes de recherche sur les faits pédagogiques concernant ce champ. Se donner les moyens d'étendre ces connaissances, en référence à des champs théoriques, des concepts donnés. En d'autres termes, construire le cadre théorique de la recherche-innovation : préciser les objectifs d'action pédagogique, les opérationnaliser : les mettre en relation avec des opérations à accomplir (être capable de..) - ce qui suppose une analyse théorique -, les mettre en relation avec des indicateurs : faits et comportements observables attestant que les objectifs sont effectivement atteints - ce qui suppose des observations de classe.

C'est la démarche présentée dans : **Recherches Pédagogiques**, n°116.

- Cerner le thème de recherche-description, en d'autres termes l'objet d'étude c'est-à-dire les variables pédagogiques : facteurs construits selon lesquels on catégorise objectifs et indicateurs, et qui semblent susceptibles de différencier les comportements des maîtres et des élèves (ex. : le degré de fonctionnalité des activités de communication).

- Construire des outils de questionnement qui permettront de cerner la nature des contenus d'enseignement et les principes de la démarche pédagogique d'ensemble des maîtres, faute de quoi les observations ponctuelles nécessaires ne sont interprétables qu'en "structures de surface" et non en "structures profondes".

Par exemple, analyser des situations d'entretien en classe ou des textes libres sans se référer à leurs conditions de production et à leurs prolongements pédagogiques, sans les rapporter aux principes pédagogiques sur lesquels se fonde le maître (correction, expression, fonctionnalité) et avec lesquels il est ou non en cohérence, c'est s'enfermer dans des constats linguistiques - intéressants certes - mais de portée pédagogique souvent faible.

La recherche-innovation ne peut que gagner à fonctionner en interaction avec l'élaboration de problématiques de ce type : si la fonction de la recherche-innovation est de permettre de repérer empiriquement des "indicateurs", des "variables", celle de la recherche-description, est d'abord de catégoriser ces indicateurs, de définir ces variables. On ne saurait différer trop cette seconde phase de la recherche sous peine de prolonger indéfiniment les tâtonnements initiaux : il faut se donner les moyens de passer à une phase structurante et à des tâtonnements de plus en plus "expérimentaux"...

Cela suppose, entre autres, une réflexion approfondie sur les principes méthodologiques dont procèdent les outils d'analyse et d'observation disponibles : le niveau d'analyse auquel ils se situent, les modalités de catégorisation des faits pédagogiques qu'ils appellent, leur fonction dans la démarche de recherche. On pourra alors les essayer, les utiliser, les modifier en connaissance de cause et, bien entendu en construire d'autres, selon les problèmes à résoudre.

I. UN NIVEAU MACROSCOPIQUE : CONTENUS ET DEMARCHES D'ENSEIGNEMENT

Par rapport à d'autres approches nécessaires : l'étude des représentations, celle des interactions verbales en classe, celle des productions orales et écrites des élèves, nous sommes ici à un niveau macroscopique, celui des contenus d'enseignement, et des démarches pédagogiques, c'est-à-dire l'ensemble des concepts et des principes d'ordre pratique et théorique sur lesquels se fonde l'action pédagogique, et qui sous-tendent les finalités éducatives, les objectifs didactiques spécifiques, les pratiques et les outils du travail scolaire. Ces principes ne se situent dans l'ordre de l'observable, mais dans l'ordre de l'analysable : ils sont à dégager, par inférence, de nombreuses observations de classe et/ou d'études théoriques modélisantes. Nous sommes non pas au niveau de l'observation ponctuelle des conduites mais de l'"articulation des conduites", selon l'expression de M. POSTIC ou pour prendre des comparaisons, dans l'ordre de la langue et non de la parole, l'ordre des structures profondes et non des structures de surface...

L'un des résultats de l'Essai d'évaluation (1) porte précisément sur ce point : les variables pédagogiques, c'est-à-dire les facteurs de variation entre classes expérimentales et non-expérimentales que nous avons définis, sont des options d'ordre linguistique et psychologique qui sous-tendent les objectifs, les opinions et les pratiques des maîtres : par exemple la référence ou la non-référence à des fondements, des opérations linguistiques, la diversification fonctionnelle des activités de communication orale et écrite ou la prédominance des activités référentielles, (cf. plus loin ce qui concerne le QIPF). Il s'est avéré que ces variables sont opérationnelles et qu'elles sont effectivement en relation avec des performances différentes des enfants. L'essai d'évaluation a confirmé nos intuitions : les facteurs d'échec, de réussite des enfants sont bien à chercher dans les caractéristiques des contenus d'enseignement et des démarches pédagogiques.

Autre résultat que nous n'avions pas prévu : nos hypothèses, à savoir des performances supérieures des enfants de classes expérimentales, et une réduction des écarts de performances entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers au bénéfice de ces derniers, sont confirmées d'autant plus nettement que les maîtres réfèrent de manière plus cohérente aux options du Plan de Rénovation. La cohérence : variable macroscopique, s'il en est. Par cohérence plus ou moins grande, il faut entendre ici le fait que les maîtres ont plus ou moins tendance à juxtaposer les principes du Plan de Rénovation (fonctionnalité) et ceux des Instructions de 1923-38 (normativité) alors en vigueur. (18 mois après la diffusion du Plan, c'étaient des maîtres en pleine mutation), ou à référer à la seule logique de ce Plan.

L'explicitation des contenus et des principes de la démarche des pratiques innovantes qu'on met en oeuvre est donc un aspect capital de la recherche-action. C'est, entre autres, se donner les moyens de définir des variables pédagogiques opérationnelles, c'est-à-dire différenciant effectivement ces pratiques des autres, et partant, de construire des outils d'observation performants par rapport aux hypothèses à vérifier, aux évaluations différentielles à faire.

II. UN PRINCIPE DE CATEGORISATION DES FAITS PEDAGOGIQUES : L'ANALYSE CONTRASTIVE

Il n'est pas d'observation qui ne procède de catégories d'analyse, que celles-ci soient explicites ou pas. La catégorisation des faits étudiés est l'un des problèmes-clés des sciences humaines, et des plus ardues, de toute science : pas de science qui ne commence par construire, sérier, classer des faits, à partir d'observations et/ou d'études théoriques. C'est là un type d'opération décisif : Maurice GODELIER montre que l'anthropologie a pu faire un véritable bond en avant lorsqu'on a pu

(1) H. ROMIAN, C. BARRE de MINAC, G. DUCANCEL, A. LAFOND, *Que peut la pédagogie ? Performances linguistiques d'élèves de CMI, facteurs sociologiques et variables pédagogiques, dans Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du Français, INRP, 1983.*

passer de quelque 600 formes de parenté inventoriées à 4 types principaux. En pédagogie, nous n'en sommes même pas à inventorier les formes de pratiques... La plupart des recherches posent une variable Pédagogie (singulier révélateur), peu ou pas définie, de type classe expérimentale/non expérimentale, ou technique A/technique B. Comment dépasser des catégorisations binaires frustes de ce type ? On trouve aussi des catégorisations syncrétiques juxtaposant à la fois des catégories très globales et très ponctuelles (2).

Il est possible de construire des catégorisations plus satisfaisantes, et surtout plus spécifiques de notre champ, par référence à un modèle d'analyse particulièrement stimulant : l'analyse dite oppositive en phonologie, ou contrastive en sociologie. Celle-ci procède de l'idée que les faits ne se définissent pas en eux-mêmes, mais par opposition, à partir de traits, d'aspects distinctifs, catégorisés, classés, modélisés.

Opérant de cette manière l'analyse de contenu d'un corpus constitué par les textes-clés concernant l'ensemble des activités de Français en 1970. (Instructions Officielles, Méthode Naturelle de Freinet, Plan de Rénovation INRP), j'ai construit trois schémas théoriques des pédagogies du Français à l'école élémentaire. Pour mémoire : un schéma I basé sur la transmission des normes du bon usage ; un schéma II basé sur l'incitation à la libre expression ; un schéma III basé sur une dialectique libération de la parole / structuration de la langue. Ces schémas fonctionnent à divers niveaux d'analyse ; des grandes catégories génériques : finalités, objectifs, pratiques et outils du travail pédagogique, à de nombreuses sous-catégories hiérarchisées, exprimant tel "trait distinctif". Certains termes, par exemple, sont de véritables signaux linguistiques qui marquent les discours pédagogiques : bons auteurs, bon usage, correction... ; texte libre, techniques de vie, refus du systématique, du théorique... ; libération/structuration, linguistique, psychologie, communication fonctionnelle...

Il me semble intéressant aujourd'hui de désigner ces schémas par le terme de : styles pédagogiques, par référence à la notion de styles cognitifs évidemment transposée.

Selon le Dictionnaire De Landsheere cité plus haut, S.B. ANDERSON et al. définissent le style cognitif comme des habitudes de traiter l'information liées à des traits de personnalité sous-jacents ; les styles cognitifs se manifestent sous la forme de "préférences stables, d'attitudes ou de stratégies habituelles qui caractérisent chez un individu ses modes de perception, de remémoration, de réflexion et de résolution de problèmes". En d'autres termes, les styles cognitifs se définissent à partir de caractéristiques (de propriétés) générales qui, rapportées

(2) Par exemple, dans le modèle d'apprentissages scolaires de CAROLL, cité par le Dictionnaire De LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, 1979. On distingue 5 variables : la qualité de l'enseignement, le temps jugé nécessaire pour atteindre une maîtrise donnée, le temps réel d'apprentissage, le temps que l'élève est disposé à consacrer à l'apprentissage, l'aptitude à comprendre l'enseignement.

à un individu, permettent de définir ses comportements selon des critères donnés. Les styles cognitifs sont conçus sur le mode binaire : par exemple, impulsif/réfléchi ; classement en grandes catégories/en catégories étroites ; rigide/flexible ; ouvert/fermé à l'innovation ; analytique/global... Il s'agit on le voit, non pas d'équations individuelles, mais de types de comportements, de conduites d'apprentissage. Et s'il y avait des relations entre styles cognitifs des enfants et styles pédagogiques des maîtres ? A ma connaissance, l'étude est à faire.

J'entends par styles pédagogiques en matière d'enseignement du Français des ensembles structurés d'opinions, d'informations, d'attitudes, de représentations, de stratégies et de comportements d'enseignement référant à des projets éducatifs, des contenus et démarches pédagogiques donnés (finalités, objectifs, pratiques, outils). Cette définition renvoie à des niveaux d'analyse différents :

- L'étude des finalités éducatives appelle entre autres celle des opinions, attitudes, représentations relatives à la politique de la langue, au rôle de l'école à l'égard des inégalités socio-culturelles...
- L'étude des objectifs didactiques appelle entre autres celle des opinions, attitudes, représentations relatives aux situations et modes de communication, aux discours, aux textes, à la langue (aspects pragmatiques et méta-pragmatiques : les pratiques langagières et l'observation, l'analyse de ces pratiques, de l'objet-langue).
- L'étude des pratiques pédagogiques implique entre autres au niveau macroscopique, celle des types d'activités, des articulations et relations existant entre ces activités, celle de leurs fonctions dans la vie de la classe et dans les apprentissages, celle de leurs présupposés d'ordre théorique et pratique...
- L'étude des outils pédagogiques implique, à ce niveau macroscopique, l'inventaire analytique des manuels, documents et ouvrages de référence utilisés par les maîtres et/ou les élèves, celui des outils techniques d'enseignement (informatique...).

Les styles pédagogiques ainsi définis constituent en somme un modèle d'analyse des contenus, démarches et pratiques d'apprentissage/enseignement en classe, qui permet d'en cerner la (les) dominante(s), à l'exclusion de tout jugement de valeur. Je parle ici de modèle au sens où l'entend Bourdieu : "système de relations entre des propriétés sélectionnées, abstraites, construit sciemment à des fins de description, d'explication ou de prévision, et par là pleinement maîtrisable" (cité par le **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation** de G. de LANDSHEERE).

A l'évidence, un modèle d'analyse ne peut pas traduire une réalité singulière, concrète, immédiatement perçue. Sa réalité est abstraite, théorique, conceptuelle donc construite dans l'ordre de faits généraux. Il permet d'analyser les données recueillies par l'observation et ne peut se confondre avec ces données. Ainsi, le modèle des trois styles pédagogiques permet d'explicitier les choix d'ordre idéologique, scientifique, pragmatique qu'opère, consciemment ou non tout enseignant en Français. Ces choix fondamentaux, essentiels, sont finalement en ordre limité. Il importe à la recherche, comme à la formation de les expliciter pour cerner des zones de cohérence et de non-cohérence théorique, par exemple

entre objectifs déclarés et pratiques observables : certains traits caractérisant les styles I, II, III, sont compatibles, d'autres non. On peut ainsi comprendre la complexité des combinaisons possibles ou exclues entre aspects de styles différents dans la pratique : le texte libre par exemple, s'intègre au style III mais avec un statut différent, alors que son inclusion dans une classe de type I le dénature nécessairement. La notion de styles pédagogiques ne réfère donc pas, ainsi comprise, à des caractéristiques individuelles mais aux caractéristiques, aux "propriétés" des types de pratiques sociales considérées par lesquelles celles-ci s'opposent entre elles, se différencient les unes des autres, et trouvent leur cohérence interne. Ces caractéristiques se manifestent concrètement par des faits, des comportements observables en classe, soit en termes de sciences sociales, par des "indicateurs". "Il n'est pas exceptionnel, selon le Dictionnaire De LANDSHEERE que la validité des indicateurs retenus pour évaluer un trait ou une situation soit insuffisamment établie". C'est là un problème méthodologique crucial : les indicateurs valent généralement ce que valent les analyses qui les fondent. De ce point de vue, la référence à des styles pédagogiques permet de "cadrer" théoriquement la recherche et la définition des indicateurs nécessaires à la construction de tout outil d'observation. Faute d'un cadre de ce type, comment définir des indicateurs ?

Rappelons, pour terminer sur ce point, que la notion de styles appliquée à des démarches d'éducation, de formation, se retrouve dans divers travaux, notamment LAUTREY : éducation rigide/aléatoire/souple ; LESNE : mode de travail pédagogique transmissif/incitatif/appropriatif ; FERRY : trajet de formation basé sur les acquisitions/la démarche personnelle/l'analyse des fonctionnements. Certains travaux des Unités Sciences Expérimentales et Sciences Sociales de l'INRP vont dans le même sens.

Ce type de modèles d'analyse est, à l'expérience, tout à fait opérationnel pour définir des variables différenciatrices.

J'ai plus haut, signalé que "schémas théoriques" et "styles" renvoient à la même chose : un modèle d'analyse des pratiques pédagogiques structurant le champ selon trois combinaisons de traits distinctifs. Gilbert DUCANCEL, lui, propose de distinguer les deux notions. Les schémas réfèrent aux principes théoriques (finalités et objectifs...) et les styles aux comportements observables en tant que ceux-ci expriment des constantes repérables (indicateurs). Les styles se définiraient donc à partir de combinaisons d'éléments référant aux 3 schémas théoriques. On pourrait avoir par exemple un style à dominante T modulé d'éléments F, un style à dominante T modulé d'éléments PR, un style à dominante PR modulé d'éléments F... On pourrait constater des combinaisons d'éléments cohérents ou non-cohérents : ainsi un style à dominante F qui admet des exercices structuraux en grammaire, ou une démarche de problématisation structurée guidée par le maître référant et aboutissant à un savoir constitué sur la communication, les discours, la langue, ne sont pas cohérents dans la mesure où les éléments de modulation dénaturent la dominante. Ces cas de figure ne sont pas hypothèses d'école : c'est bel et bien le type de constats que le QIPF a permis de faire. Car aucun maître, c'est sûr, ne correspond en tous points à un "schéma

théorique". Et nous savons bien que le style pédagogique dominant, s'il en est un, se caractériserait par des combinaisons variées d'éléments hétérogènes : en d'autres termes, l'absence de dominante, l'éclectisme.

Si l'opposition schémas théoriques/styles pédagogiques devait s'avérer clarifiante et opératoire, retenons-la. A priori, je n'en suis pas convaincue : tout style serait nécessairement composite. Prenons un exemple en matière d'architecture. Lorsqu'on essaie de caractériser tel château de la Loire, on note couramment que la forteresse féodale a enclos une demeure de la Renaissance sur l'une de ses façades internes. Est-ce un style ? Le Louvre comporte, on le sait, des éléments de styles et d'époques différents : parlera-t-on d'un style Louvre caractérisé par une combinaison donnée ?

Une discussion ouverte.

Des collègues objectent par ailleurs : "la Trinité" des styles est-elle fatale ? Il se trouve qu'elle correspond à une approche de type dialectique basée sur le dépassement des contradictions, par "bond" qualitatif. Ainsi le style Plan de Rénovation s'est constitué en niant le style Traditionnel, en intégrant et dépassant le style FREINET, et en s'opposant finalement aux deux. Mais on peut sans aucun doute, référer à d'autres options épistémologiques et construire des modèles à deux, quatre ou x dimensions.

D'autres collègues font observer : le modèle d'analyse des 3 styles Traditionnel/Freinet/Plan de Rénovation est historiquement daté. Sans aucun doute. Tout modèle d'analyse - c'est un point - a l'âge de ses référents théoriques. Toute application qu'on en fait - et c'est un autre point - a l'âge des pratiques sociales auxquelles il réfère : en l'occurrence la pédagogie du Français dans les années 1970 au 1er Degré. La question est de savoir si la recherche permet aujourd'hui de construire un modèle d'analyse des pédagogies du Français plus puissant, et si les pratiques d'enseignement ont bougé au point de rendre nécessaire la définition de styles pédagogiques nouveaux qui n'auraient plus rien à voir avec ceux qu'on pouvait définir dans les années 70.

En définitive, tout dépend des problèmes qu'on veut résoudre, et des stratégies de résolution qu'on se donne. Si l'on veut travailler sur des variables pédagogiques spécifiques de l'enseignement du Français, mieux vaut se donner un (des) modèle(s) d'analyse qui permette(nt) de construire ces variables.

(La IIe partie de cet article paraîtra dans le prochain numéro de **Repères**).

ERRATA

NDLR. Des bibliographies ont été omises dans les numéros 62 et 63 de "Repères". On les trouvera dans les pages qui suivent.
Que les auteurs et nos lecteurs veuillent bien nous en excuser.

POUR UNE DIDACTIQUE DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION.

(Repères n°62)

p.65 : lire : "Nous esquissons" au lieu de "Nous esquivons" (note*).

p.66 : lire : "de l'unité-phrase" et non "de l'unité de la phrase".

lire "les béquilles caractéristiques de tel ou tel "style pédagogique" (imprégnation : place et rôle de la lecture dans les pédagogies "traditionnelles", de la reconstitution de texte dans la pédagogie rénovée ; auto-développement et auto-transformation d'un vouloir-dire/écrire en un pouvoir-dire/écrire dans la pédagogie Freinet : le texte libre, par exemple) sont au mieux des catalyses "invisibles" qui facilitent, en principe, cette intégration miraculeuse.

p.67 : note 6 : "en leur proposant les outils indispensables à cela".

p.70 : lire : "à la signification (propositionnelle au premier chef) de la phrase".

p.70 : "... la notion de macro-acte complexe de langage comme intégrant plusieurs actes "simples" subordonnés (cf. Moeschler 1982) permet de décrire l'unité pragmatique cohérente du discours comme acte correspondant à une intention en termes d'acte de discours superordonné".

Notes bibliographiques :

HYMES D., 1972, *Model of the interaction of language and social life in Gumperz et Hymes. The ethnography of communication*, Holt, Rinehart and Winston.

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

BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales*, Minuit.

BEAUVOIS J.L., GHIGLIONE R., 1981, *L'homme et son langage*, PUF.

KINTSCH W., VAN DIJK T., *Comment on se rappelle et on résume des histoires*, Langages, 40.

DHENHIÈRE G., 1979, *Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 8 à 12 ans*, Bulletin de Psychologie, 341.

BRACEWELL, FREDERICKSEN C.H., 1982, *Cognitive processes in composing and comprehending discourses*, Educational psychologist.

COSTERMANS J., 1981, *Psychologie du langage*, Mardaga.

AUSTIN J.L., 1970, *Quand dire c'est faire*, Seuil.

ERLICH S., 1975, *Apprentissage et mémoire chez l'homme*, PUF.

SEARLE J.R., 1972, *Les actes de langage*, Hermann.

CARON J., 1983, *Les régulations du discours*, PUF.

DUCROT O., 1972, *Dire ou ne pas dire*, HERMANN ; 1978, *Présupposés et sous-entendus*, in *Stratégies discursives*, PUL.

N.B. - L'Errata du n° 63 paraître dans le prochain "REPERES".

Dans le courrier de "Repères"

"ENJEUX" n° 5, 1984

CEDOCEF, Facultés Universitaires de NAMUR, ED. Labor-Nathan

Au sommaire :

"Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral" par C. KERBRAT-ORECCHIONI

"Oh, Monsieur Gaston, comme vous parlez bien ! "Une étude des variations sociolinguistiques dans "Gaston Lagaffe" par D. LAFONTAINE - "Enjeux de la diversité. Analyse de "La Rempailleuse" de Maupassant (II) par J. BLAIRON - "La phonologie et les manuels scolaires" (I) par J. GIOT - "Le point en didactique du français ?" par H. ROMIAN, A. PETITJEAN - "Construire une pédagogie efficace de l'écriture" par E. CHARMEUX - "Essai de généralisation d'un plan de formation à l'expression écrite au collège" par J.C. MEYER, J.L. PHELUT.

REPÈRES pour la rénovation de l'enseignement du français

Un outil dans la lutte contre l'échec scolaire

Un outil de formation et de recherche, fait par des équipes INRP des écoles, des écoles normales, des universités.

L'état de recherches en cours dans des écoles :

- . pour donner des idées d'innovation, donner à discuter,
- . pour faire le point sur l'apport des recherches en sciences du langage, en sciences de l'éducation, à la pédagogie du français,
- . pour changer, décrire et évaluer les pratiques des classes et les pratiques de formation.

N° 62 - FEVRIER 1984 : Résolutions de problèmes en français

Poser autrement la question des activités "métalinguistiques" en classe :
qu'est-ce qui fait "problème" pour les enfants ?

N° 63 - MAI 1984 : Ils écrivent ... Comment évaluer ?

Quelle évaluation, pour stimuler les progrès des enfants à l'écrit ?
Où des équipes de formateurs et instituteurs-chercheurs mettent en route leurs projets de recherche.

N° 64 - OCTOBRE 1984 : Langue, images et sons en classe

Télévision, théâtre, albums, cartes et plans, expositions, notices... d'autres aspects et d'autres usages sociaux de la langue, aujourd'hui.

TARIFS (au 1er janvier 1985)

Abonnement annuel (3 numéros)

France 89 F TTC

Etranger 111 FF Surtaxe aérienne en sus

Vente au numéro 34 F

Veuillez adresser vos commandes à l'adresse suivante :

INRP - Service des Publications
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Ne joignez aucun titre de paiement : une facture vous sera envoyée.

