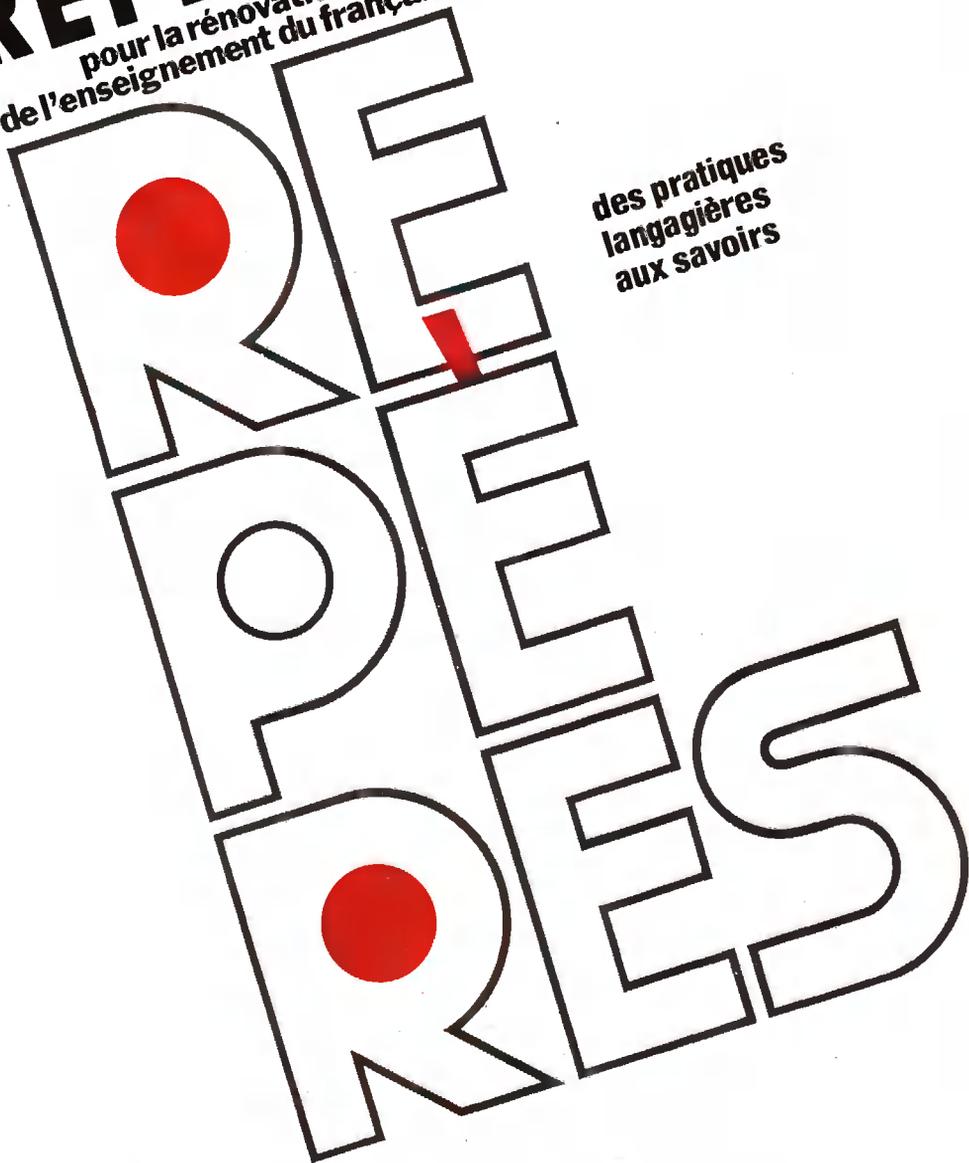


FÉVRIER
1985
N°65

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français

des pratiques
langagières
aux savoirs



SOMMAIRE

DES PRATIQUES LANGAGIERES AUX SAVOIRS

| | Pages |
|---|-------|
| . Quels savoirs en français ? | |
| Gilbert DUCANCEL : Objectif et démarches pour l'enseignement du français langue maternelle | 1 |
| . Savoir produire des écrits : | |
| Francine DARRAS & Dominique BRASSART : C'est moi qui vous le dis : Prenez le train ! | 5 |
| Dominique BRASSART : Les enfants comprennent-ils des énoncés argumentatifs ? | 15 |
| Francis MARCOIN & Emmanuel FRAISSE : Enseigner, c'est mettre en problèmes | 23 |
| Discussion : Albert DUCANCEL | 37 |
| . Savoir orthographier | |
| André ANGOUJARD : Rencontres avec des erreurs du troisième type | 39 |
| Jean-Pierre JAFFRE : Pourquoi ça s'écrit pas pareil ? | 49 |
| . Savoir dialoguer | |
| Christian HUDELOT : A la poursuite du dialogue : étayages langagiers dans des dialogues d'enfants de 5 ans | 59 |
| . Réflexions méthodologiques | |
| Hélène ROMIAN : Décrire les contenus et démarches de l'enseignement du français (IIème partie) | 73 |
| Errata : L'approche cognitive de la rédaction (Repères n°63) | 85 |

Responsable de la revue : Hélène ROMIAN
Coordination du n°65 : Gilbert DUCANCEL
(Groupe Résolutions de problèmes)
Composition : NS SERVICES

QUÉLS SAVOIRS EN FRANÇAIS ?

Objectifs et démarches pour l'enseignement du français langue maternelle

par Gilbert DUCANCEL,
Groupe Résolutions de Problèmes.

Et voilà que l'école oublie de se préoccuper des savoirs ! Et les maîtres de les enseigner, préférant mettre des poissons (rouges...) dans des eaux non pédagogiques. Dans quelles eaux font-ils nager les élèves ? Tout est à craindre !

Cris d'alarme touchants par leur concordance, qui, pour n'être pas nouveaux (il y a bien longtemps que, comme chacun sait, "à la maternelle, ils font que de jouer", à l'élémentaire, "ils n'apprennent plus leurs tables, leurs règles", au collège... etc...), n'en sont pas moins repris par des médias complaisants.

Ce n'est pas le lieu ici de nous interroger sur les buts réellement poursuivis par ces veilleurs vigilants postés aux portes du temple du savoir et qui déplorent qu'on n'y organise plus des visites collectives pour les scolaires.

Ce que nous avons à dire comme groupe de recherche pédagogique, comme maîtres et comme formateurs de maîtres, c'est d'abord qu'il est faux que les instituteurs n'enseignent plus les savoirs de français. Tout au contraire, c'est une des tâches qui les mobilise le plus, à laquelle ils attachent le plus de soin et consacrent le plus de temps.

Mais ce qui est vrai, c'est que les élèves ne retirent pas, pas tous, de cet enseignement ce que tant d'effort des maîtres permettrait d'en attendre. On parle d'illettrisme relatif, de crise de l'écriture. On reconnaît le poids des résultats en français dans les décisions de redoublement et d'orientation, déterminant jusqu'en cinquième, toujours important ensuite. On s'alarme de constater que l'échec en français ne frappe pas au hasard, socio-culturellement parlant.

Que peut-on faire ?

Quels savoirs viser, tout d'abord ?

On oublie trop souvent que l'enseignement du français a ceci de commun avec quelques autres disciplines, comme, par exemple, les arts plastiques, de viser en premier lieu des savoir-faire ayant trait à des pratiques : savoir prendre la parole et expliquer, savoir lire et comprendre une fiche de montage, savoir prendre des notes et faire un compte-rendu, ... Aucune chance d'y parvenir si les élèves ne sont pas régulièrement et fréquemment en situation de pratiques langagières diversifiées. C'est, selon nous, la première tâche du maître que d'organiser ces pratiques. On apprend à parler en parlant, à lire en lisant...

Mais cela ne signifie pas qu'il suffit de parler pour savoir parler. L'analyse des

attitudes et des stratégies des enfants dans les premiers apprentissages de la parole, dans ceux de la langue écrite montre que, spontanément (nous préférons dire fonctionnellement), ils se décentrent ici et là par rapport à ce qu'ils disent ou qu'on leur dit, par rapport aux messages et aux signifiants écrits, analysent, évaluent, reformulent, éventuellement commentent, le plus souvent de manière rapide, non explicitée, ou non entièrement explicitée, en situation de communication. Des recherches tendent à montrer que plus ils développent de telles "mises à distance", de telles "rectifications", plus vite et mieux ils développent leurs savoir-faire oraux et écrits. C'est pourquoi il faut, selon nous, viser de tels savoirs, non pas concurremment, mais comme des éléments fondamentaux des savoir-faire, en situation de pratiques langagières.

Ces savoir-faire et ces savoirs sur le faire nous semblent constituer la base des attitudes, des méthodes et des connaissances explicites, verbalisables, sur le langage et les productions langagières dont on veut doter les élèves dans des activités où l'on vise leur analyse rigoureuse.

En effet, il y a peu de chances pour que les élèves fassent montre et développent par exemple des attitudes de curiosité, d'intérêt pour le langage et les productions langagières les conduisant à formuler des questions sur tel phénomène, problématiser explicitement telle difficulté, projeter telle stratégie de résolution s'ils n'ont pas appris à analyser, en situation, ce qu'ils disent, comment ils le disent, les effets que cela produit, à rectifier, reformuler...

Les attitudes et les méthodes visées dans ces activités d'analyse explicite et rigoureuse sont d'ordre scientifique et non plus pragmatique. Elles s'essaient, au-delà de la diversité et de la singularité des occurrences, à mettre à jour et à formuler des catégories, des propriétés, des relations régulières, répétables, dont les variations même sont déterminées. Par là, elles rejoignent, sur des objets d'étude très différents, les attitudes et méthodes apprises et requises dans les activités d'éveil scientifiques.

Les connaissances, ces catégories, propriétés, relations... sont, elles aussi, scientifiques puisqu'elles consistent en la construction d'objets scientifiques, par exemple le système des temps verbaux, au-delà mais à partir des pratiques. A partir de la parole, elles permettent de construire la langue.

Quelles démarches pédagogiques mettre en oeuvre pour atteindre ces objectifs ?

Nous nous efforçons d'expérimenter des démarches qui s'opposent à une pédagogie dogmatique et transmissive. Il nous semble, tout d'abord, que l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation par les élèves de projets collectifs, projets "inter", "trans" -disciplinaires, ou projets de lecture, d'écriture..., à partir de leur expérience du monde, de leurs désirs, de leurs intérêts, de leurs questions, suscitent des activités de communication fonctionnelles (qui englobent évidemment les activités ludiques, poétiques).

Il ne s'agit pas de suivre une mode ou de sacrifier à une idéologie de l'apprentissage "naturel". Les activités fonctionnelles, plus que les activités "traditionnelles" ("Racontez votre meilleur souvenir" ; "Faites une lettre au Maire de la commune pour..."), nous paraissent pouvoir acquérir un sens et un intérêt pour tous les élèves d'un groupe dans la mesure où elles seront nécessitées par la vie de ce groupe. D'autre part, grâce à leur insertion dans un projet, il nous semble que les caractéristiques et les contraintes des situations et des productions langagières seront davantage susceptibles d'être identifiées et prises en compte. Enfin, et en conséquence, elles nous paraissent davantage propices à se problématiser, à susciter des problèmes de français et leur résolution.

En effet, les démarches de résolution de problèmes nous semblent les plus aptes à permettre d'atteindre les objectifs que nous avons définis. Plus, selon nous, que celle qui consiste, pour le maître, d'abord à programmer des séances de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire au cours desquelles il explique et dévoile ce qu'il faut savoir, retenir et appliquer, puis des situations d'oral et d'écrit où il espère à la fois que les élèves appliqueront ce qu'il leur a enseigné et qu'ils apprendront en faisant, sans qu'on sache trop comment.

Dans ces situations d'ailleurs, si les élèves se heurtent à des difficultés, ou bien le maître fait en sorte qu'ils les évitent ("N'employez pas ce temps. Vous ne le connaissez pas encore. Employez le présent. Et faites des phrases courtes"), ou bien il donne la solution (directement ou en renvoyant à une référence) après avoir ou non formulé le problème lui-même ("Est-ce que ça peut être ait ? Non, parce que... Donc...").

Nous essayons, quant à nous, en situation fonctionnelle, que le maître favorise la problématisation et la résolution collectives de difficultés, de manière rapide, non entièrement explicite, afin que (et grâce à quoi) l'activité continue et réussisse.

Nous attachons une importance particulière aux activités de communication dont la réussite se confond avec l'analyse de la situation, de ses caractéristiques et de ses contraintes, avec la mobilisation et l'examen des savoirs pertinents qu'on possède et de leurs limites, avec la recherche et l'essai de solutions, c'est-à-dire d'activités de communication dont la réussite se confond avec leur problématisation : réalisation d'une affiche, lecture d'un dépliant publicitaire, mise au point d'un sketch...

Enfin, par décision des élèves et/ou du maître, compte-tenu de l'intérêt soulevé, de la fréquence, de l'importance de telle difficulté pour les uns ou l'autre, on procède à des résolutions de problèmes différées, explicites et méthodiques, selon la démarche expérimentale : formulation initiale, échange et mise en question des savoirs et des représentations, énonciation d'hypothèses, recherche d'une méthode, etc...

Dans cette perspective et, encore une fois, à la différence des démarches habituelles, nous accordons la priorité aux problèmes de communication et de

discours. En effet, ce sont eux qui se posent d'abord dans les activités fonctionnelles. Ce sont eux qui concourent d'abord à développer les savoir-faire langagiers et les savoirs sur le faire que nous visons en premier lieu. Ce sont eux, enfin, qui posent et donnent sens aux problèmes de niveaux linguistiques inférieurs (phrastiques, syntagmatiques, ...) et à la construction de connaissances scientifiques sur les situations et les productions langagières.

Dans ce numéro 65 de "Repères", nous ne pouvons illustrer tous ces principes d'action. Certains aspects ont été développés dans le numéro 62. Dans celui-ci, nous avons surtout voulu éclairer, autant que faire se peut, la **liaison entre pratiques langagières et savoirs**.

Savoir produire des écrits. F. Darras et D. Brassart s'efforcent de développer la capacité à évaluer et produire des écrits argumentatifs, avant que D. Brassart ne présente une évaluation de cette capacité. F. Marcoin et E. Fraisse s'interrogent sur le profit didactique des activités fonctionnelles et des situations d'exercice, ce qui n'est pas sans poser problème comme on le voit dans la discussion qui suit l'article.

Savoir orthographier. Quand la démarche de résolution de problème se révèle particulièrement pertinente dans un domaine où d'aucuns ne l'attendraient pas : n'y a-t-il pas lieu d'enseigner, en orthographe, les règles ? A. Angoujard et ses collègues y ont rencontré des erreurs qui leur ont posé bien des problèmes pédagogiques. Ce sont les élèves observés par J-P. Jaffré qui en ont eu quelques uns avec des homophones.

Savoir dialoguer. C. Hudelot, linguiste, s'est lancé à la poursuite du dialogue entre des enfants de 5 ans et leur mère : comment se font les "étayages" qui permettent l'interaction et la construction de la compétence dialogique ?

Des textes avec ou sans ordinateur

Ouvrage collectif dirigé par Pierre MULLER
"Rencontres Pédagogiques" n°3, INRP, 1984.

Des études lexicales qui constituent de véritables "plongées" dans les textes avec des classes de second Cycle : champs de "Germinal" ; contextes de "comme" ou de "Dieu" dans "Waterloo", de "chevelure" dans Baudelaire, de "âme" dans "Tartuffe" ; lexique des espaces naturels et des espaces construits dans quelques utopies philosophiques; système temporel dans un discours de De Gaulle...

Et maintenant, dit P. Muller, faites-le vous-même.

SAVOIR PRODUIRE DES ECRITS

C'EST MOI QUI VOUS LE DIS : PRENEZ LE TRAIN !

OU CE QUI SE CACHE DERRIERE UNE PPC

(Pratique Provoquée de Communication)

Francine DARRAS et Dominique BRASSART,
Equipe de l'EN de Lille.
Avec la collaboration
de Fabienne et Denis MARISSAL, (Ecole Painlevé, Lille)
et de Jeanine LEMAIRE (Ecole S. Germain, Lille).

CADRE DE REFERENCE

A partir des cadres théoriques et méthodologiques présentés antérieurement dans cette même revue (1), cet article se veut illustration de ce qui est en cause quand on parle d'une didactique de la compétence discursive fondée sur :

1 - Une démarche globale de pédagogie du projet centré autour de l'éveil à l'ensemble des phénomènes langagiers nécessitant la mise en place dans la classe de situations réelles et diversifiées de pratiques discursives où l'on parle, où l'on écrit pour de bon.

2 - La construction d'outils d'apprentissage, d'exercices spécifiques (les PPC) qui ont pour objectif d'activer de manière privilégiée telle ou telle compétence discursive dans une démarche de simulation (stimulation ?) / objectivation. Pour bâtir ces outils d'apprentissage, le maître (et l'équipe INRP) observe les comportements langagiers "spontanés" des enfants en fonction des critères de pertinence propres à la situation de communication dans laquelle ils se trouvent à un moment donné de la réalisation du projet et met en place des exercices spécifiques appropriés à la compétence discursive qui est en jeu dans cette situation (par exemple, la stratégie du questionnement, de la recherche d'information ; la stratégie de l'argumentation ; la stratégie de la reformulation...). Il est bon de préciser que ces outils d'apprentissage ne trouvent leur sens que dans leur mise en relation explicite avec le projet global.

(1) Voir : BRASSART D., GRUWEZ C., 1983, Un Projet pédagogique d'ensemble. Pour une didactique écologique de la compétence de communication, **Repères**, 59 (9-17).

BRASSART D., GRUWEZ C., 1984, Pour une didactique de la compétence de communication ; les pratiques provoquées de communication, **Repères**, 62 (65-81).

A noter enfin que la didactique de la compétence discursive est encore un champ à explorer et à construire, qui suppose une connaissance effective des pratiques langagières des enfants, qui suppose l'élaboration de démarches d'enseignement et leur évaluation. Un tel champ ne peut être aujourd'hui que lieu de recherche - ce qui explique les tâtonnements et l'allure exploratoire de cet article.

CADRE DE TRAVAIL

Deux écoles à la population fortement contrastée (une école de centre ville où se retrouvent des enfants de cadres supérieurs, professions libérales, cadres moyens, gros commerçants ; une école de banlieue où se côtoient jusqu'à une dizaine de nationalités différentes et où les parents des élèves sont massivement ouvriers, manoeuvres ... ou chômeurs) ; trois CM2.

Un projet global : quels écrits dans le milieu environnant ?

Des constats faits à partir des situations de communication dans lesquelles se trouvent placés les enfants dans le cadre du projet global, et des stratégies discursives qu'ils développent : au cours de débats, il apparaît que les élèves ont bien du mal à quitter leur point de vue, à se décentrer (2) suffisamment pour envisager la situation du point de vue de l'autre, pour calculer et ainsi mieux réduire les arguments que l'autre pourrait avancer avant même qu'il ne les énonce. De plus, il semble que les élèves se représentent le discours comme devant être nécessairement en adéquation avec la "réalité" : ainsi l'élève qui argumenterait pour dire que "lire et écrire ça ne sert pas à grand chose" ne pourrait être qu'un mauvais élève..." c'est les fainéants qui disent ça"... "la maîtresse va (lui) mettre des zéros"...

Un travail sur un type d'écrits : les écrits publicitaires qui ont pour caractéristique de jouer sur et avec l'argumentation - implicite ou explicite.

Elaboration d'exercices spécifiques visant à développer chez les élèves leur compétence à argumenter. Avec en particulier l'exercice "Prenez le train" qui a pour objectifs d'amener les élèves à être capables de gérer dans un texte des propositions qui ont l'allure de contre-arguments ou de non-arguments, de réécrire un texte avec une intention de communication précise et constante.

(2) Pour cette question, voir BEAUDICHON J., 1982, **La Communication sociale chez l'enfant**, PUF. Elle montre que les conduites verbales sont assez précocement interactives et soucieuses de l'adaptation à l'autre ; mais ses expériences relèvent essentiellement du domaine de la transmission verbale et orale d'informations ou de consignes, ou de la coopération verbale pour résoudre des problèmes, et non du domaine de la polémique ou de l'argumentation (écrite ou orale).

Voici le brouillon d'un texte qui veut pousser les gens à prendre le train; lis-le. Il y a des choses qui ne vont pas : souligne-les et essaie de réécrire ce texte. Tu peux ajouter, enlever, modifier des phrases, des groupes de mots, des mots ...

PRENEZ LE TRAIN !

Le train, c'est bien plus rapide que la voiture : pas de risque de boucous, d'embouteillages... D'ailleurs, avec la bicyclette, on est au contact avec le grand air et l'exercice physique, c'est bon pour la santé. Le train est ~~moins sûr~~ également moins cher = il y a des réductions pour les voyages en famille, pour les personnes âgées... La voiture donne plus de ~~plus~~ liberté; on peut s'arrêter quand on veut et on choisit son itinéraire. Pourtant, les pigeons voyageurs retrouvent toujours leur route. Mais avec le ~~train~~ train, on est sûr d'arriver à l'heure et ~~plus sûr~~ ~~de plus~~ de plus, on n'est pas fatigué, on arrive reposé.

ANALYSE DES PRODUCTIONS DES ELEVES

Dans un premier temps, les élèves ont été mis en situation de réécrire le texte "Prenez le train". Au vu de leurs productions écrites, quelques constats, quelques interrogations et quelques pistes... confirmés par la phase de confrontation orale par groupe et/ou en collectif classe.

1 - Difficulté à assumer tout au long du texte, de manière constante l'intention de communication caractérisant la fonction du texte à écrire. Il s'agit d'arriver à un écrit qui se présente comme cherchant à produire, directement ou

indirectement un effet de sens calculé sur le lecteur potentiel (3) : montrer qu'il n'y a rien de mieux que le train et, donc, qu'il faut prendre le train. Fonction pour laquelle les élèves s'étaient fabriqué antérieurement un certain nombre de critères de repérage et d'identification, en tant que récepteurs d'écrits de nature publicitaire. Or, il apparaît que, mis en situation de produire un écrit de ce type, les élèves se trouvent dans une difficulté telle que la tâche à effectuer entre en conflit avec la représentation qu'ils ont du langage. Cette "dissonance cognitive" (Poitou J.P., 1974, A. Colin) placerait donc les enfants en position de **résolution de problème**, et peut être considérée comme l'un des moteurs qui permettent aux enfants de passer de la **confusion à la clarté cognitive** (voir Downings J., Fijalkow J., Lire et raisonner, Toulouse, Privat, 1984). Schématiquement, pour les élèves, on ne peut dire que ce qui est empiriquement, réalistement, monologiquement vrai: le souci de faire vrai (ou d'être cru ?) devient prépondérant. Ainsi, des élèves corrigent la phrase "avec le train, on est sûr d'arriver à l'heure" en "avec le train, on est sûr d'arriver PRESQUE TOUJOURS à l'heure". Et lors de la phase de confrontation orale collective, ils argumenteront en parlant des grèves de la SNCF, des pannes, des accidents de chemin de fer... faisant appel avec force conviction à leur expérience personnelle ou à leur connaissance des faits divers - autant d'éléments qui sont, au demeurant, indiscutables. D'autres, à partir de la proposition "le train est également moins cher", écrivent : "le train est UN PEU CHER, mais ça ne fait rien car il y a des réductions". Ou encore "avec le train (...) on arrive reposé "devient" avec le train, il n'y a personne qui est fatigué, A PART le chauffeur". Là aussi, c'est de l'indiscutable ! Ce qui nous semble remarquable dans ces corrections enfantines, c'est que les critiques formulées, les restrictions qui pourraient constituer le contenu propositionnel d'autant de contre-arguments dialogiquement (4) intégrables et réductibles dans le discours comme paroles anticipées de l'autre, ne sont en fait retenues que pour atténuer spécifiquement la portée d'énoncés qui étaient donc perçus comme des **assertions génériques**, ou mieux comme des **jugements** logiquement relevables du vrai/faux, et non comme des **arguments**, comme des actes de langage se prétendant comme militant en faveur d'une thèse.

Au passage, il est troublant de constater la réelle compétence grammaticale au niveau de la phrase, dont font preuve ces élèves ; troublante en particulier leur habileté à manier avec bonheur "tous ces petits mots" qui posent restriction, nuance, exception dans l'énoncé. Et peut-être apparaît ici, une fois de plus, la pertinence d'une approche pédagogique des faits langagiers en terme de

(3) Que le lecteur ne soit que **potentiel** (pas de feed-back dialogique possible, mais on est à l'école et dans une situation simulée-stimulée de communication) et **imprécis** ("les gens") peut gêner les élèves : comment s'adapter à un autre aussi vague ? On notera cependant qu'une telle situation peut relever de la stratégie argumentative de l'orateur qui s'adapte à un auditoire qu'il a construit comme **auditoire universel** (voir PERELMAN C., OLBRECHTS-TYTECA L., 1970, **Traité de l'argumentation**, Editions de l'Université de Bruxelles).

(4) Sur l'opposition "monologique / dialogique", voir BAKHTINE M., 1977, **Le Marxisme et la philosophie du langage**, Paris, Editions de Minuit.

compétence discursive, d'actes de discours... D'autant qu'à travers la représentation que les élèves se font du discours, du discours écrit du moins (5) - dire, c'est dire la vérité, décalquer le réel ; bien loin de "dire, c'est faire", pour reprendre une formule célèbre, on ne peut qu'interroger certaines pratiques scolaires d'écriture qui orientent explicitement l'élève à raconter tel ou tel moment de son expérience, la référence au vécu étant un label de garantie (avec l'inquiétude - prévisible de quelques enfants qui estimeront qu'ils n'ont rien vécu qui soit digne d'être raconté à l'école, qui essaieront d'inventer quelque chose de vraisemblable tout en s'assurant auprès du maître qu'ils peuvent pousser l'audace jusqu'à cette fabulation mensongère : "je peux écrire ça, m'sieur ?" et qui ensuite se laisseront d'écrire). Ou alors des pratiques d'écriture en liaison étroite et quasi exclusive avec les activités d'éveil qui nécessitent des confrontations - et en réception et en production - à des écrits où la fonction référentielle est dominante. Sans compter que la morale judéo-chrétienne réprouve vigoureusement le mensonge, mais là on quitte le monde de l'école. Vraiment ?

D'autres indicateurs tendent à montrer que dans leurs pratiques langagières - dans le cadre scolaire, au moins - les enfants n'intègrent ni la notion de point de vue ni celle d'intention de communication (de façon implicite ou explicite), mais font apparaître que parler (à l'école ? seulement à l'école ?) c'est avant tout montrer que l'on sait. Le fait de dire et de montrer que l'on sait prenant en soi-même la force persuasive d'une argumentation ? Ainsi, bon nombre d'élèves montrent que sur le train (voire l'ensemble des moyens de transport), il ne faut pas leur en remonter, par l'ajout de précisions, de détails... jusqu'à cet énoncé : "les trains sont différents, il y a des trains couchettes, des trains de luxe, des trains anciens, des trains bar-restaurant" ; juste avant il avait été fait mention - bien entendu - du TGV qui relie Lyon à Paris, comme tout le monde ne le sait pas...

Pédagogiquement il paraît urgent de confronter les élèves à des types d'écrits aux fonctions différentes, de les amener explicitement à rechercher des critères - mêmes provisoires - leur permettant d'identifier tel ou tel type de texte, par opposition à d'autres.

2 - Difficulté à maîtriser le texte dans sa macro-cohérence

On retrouve en partie le problème qui a été soulevé en 1 - (difficulté à assumer tout au long du texte l'intention de communication caractérisant la fonction du texte à réécrire), mais en centrant cette fois l'analyse sur une difficulté à gérer la cohérence textuelle dans son ensemble.

Ainsi, il apparaît massivement qu'il y a seulement résolution de problème au niveau de la phrase, ou entre deux phrases. Par exemple, l'élève, dans la phrase 2

(5) Effet d'une idéologie (encore) dominante du langage qui préfère la transparence de la signification transmise aux risques des calculs énonciatifs du sens ? Effet ici d'autant plus prégnant que l'on est en situation d'exercice écrit à l'école. On sait pourtant que les usages pragmatiques du langage sont très précoces chez l'enfant, voire antérieurs aux usages "référentiels". BATES E. **Language and context. The acquisition of pragmatics**, 1976 Academic Press.

("d'ailleurs, avec la bicyclette..."), efface le thème "la bicyclette", gênant pour la cohérence d'un texte où il est explicitement question de train et laisse le reste de la phrase intacte ; ou encore l'élève substitue "avec la bicyclette" à "avec le train", assurant une continuité thématique d'ensemble et règle l'incohérence qui suit alors, en ajoutant à la proposition "on est au contact avec le grand air", "QUAND ON OUVRE LA FENETRE". Indiscutable également... Ou encore, toujours pour cette phrase 2, on trouve l'effacement de tous les éléments explicitement incohérents en l'état au moins du texte initial (bicyclette, grand air, exercice physique) pour arriver à "d'ailleurs, c'est bon pour la santé" - proposition qui laisse au lecteur le soin d'établir la relation avec ce qui précède en présupposant peut-être que dans les bouchons, on s'énerve, que par contre avec le train, comme il n'y a pas de risque d'embouteillage, c'est meilleur pour la santé... (X est mauvais ; Y n'est pas X ; donc Y n'est pas mauvais ; donc Y est bon !).

De la même manière, le non-sens apparent de la phrase 5 "pourtant les pigeons voyageurs retrouvent toujours leur route" (régulé le plus souvent par simple effacement de la proposition dans son ensemble) provoque parfois des énoncés où il y a seulement résolution de problème au niveau de la phrase, ce qui conduit à perdre de vue l'économie textuelle d'ensemble. On lit par exemple : "et puis les pigeons voyageurs, ils peuvent être tués par les chasseurs tandis que le train non", ou "les pigeons voyageurs perdent leur chemin et n'arrivent pas à l'heure prévue, mais avec le train, on est sûr d'arriver à l'heure". Il est à noter, là encore, que les élèves ne rencontrent pas de difficulté notable à gérer les petits "mots de liaison" chargés d'assurer la cohérence de proposition à proposition avec "tandis que", "mais", jusqu'à l'emploi pertinent d'un "quant à", avec certes la confusion orthographique entre "quand" et "quant" - erreur qui est seulement un effet de surface et qui n'affecte en rien une compétence d'emploi. Cette capacité à assurer la cohérence de phrase à phrase se retrouve d'ailleurs dans le fait que de façon quasi constante, les élèves qui suppriment la proposition 5 purement et simplement, effacent également le "MAIS" qui ouvre la dernière phase dans le texte initial et qui semble avoir été perçu par les élèves comme connecteur prétendant assurer un enchaînement cohérent entre 5 et 6 : effacer 5 implique l'effacement du MAIS de 6 (6). Ce constat trouve confirmation supplémentaire dans la phrase orale collective du travail où les élèves ont su expliciter la différence entre "d'ailleurs" et "d'autre part" et faire apparaître cette différence en produisant des énoncés contrastés. De la nécessité une fois de plus, de ne pas travailler à la seule compétence phrastique et de ne pas (laisser) croire qu'un

(6) On remarquera que le MAIS de 6 aurait pu (dû ?) être maintenu malgré l'effacement de 5 : il pouvait permettre l'enchaînement argumentativement cohérent "4 (la voiture...) MAIS 6". L'effacement de 5 et du MAIS de 6 montre que les élèves accomplissent la tâche en considérant le texte comme une simple suite de phrases et non comme un tout. Ils traitent les phrases une à une, au mieux "1 + 1". Leur démarche de résolution du problème proposé relève quasi exclusivement du "traitement par données" et non également du "traitement par concepts". (voir sur ces notions le remarquable article de KARMILOFF-SMITH A., 1983, *Language Development as a problem-solving process* in *Papers and Reports on Child Language Development*, Stanford, dont la traduction française est en préparation dans le groupe "Résolution de problèmes" de l'I.N.R.P. Français).

discours est seulement l'addition de phrases syntaxiquement correctes... Il est en tout cas vraisemblable que l'entrée prioritaire pour un travail avec les élèves sur la cohérence textuelle ne passe pas nécessairement par une approche systématique des connecteurs du discours.

Enfin, il est fort troublant de relever dans les productions écrites que seul un élève parvient à récupérer dans l'économie générale du texte la phrase 5 en écrivant : "le train, c'est comme les pigeons voyageurs, il retrouve toujours sa route et on est sûr d'arriver à l'heure", sachant que cet élève est reconnu - et se reconnaît - en difficulté profonde, et qu'habituellement il entretient un rapport plutôt douloureux avec les activités d'écriture de la classe... De fait, une démarche d'éveil aux phénomènes langagiers et aux actes de discours dans un projet pédagogique global, avec la mise en place de PPC visant à développer telle ou telle compétence discursive, avait déjà amené l'équipe INRP de Lille à des découvertes de ce type qui obligent à reconsidérer dans une nouvelle perspective "ces-enfants-qui-ne-sont-pas-bons-en-français". C'est là entre autres choses ce que cachent, ou plutôt révèlent les PPC.

3 - Difficulté à récupérer en contre-arguments potentiels les phrases 2 et 4 (où il est question de bicyclette et de voiture)

De façon manifeste, il apparaît que les élèves ne parviennent pas à anticiper un contre-argument potentiel et à l'assumer comme tel dans leur discours. Pour contourner cette difficulté, ils développent deux stratégies également représentées dans l'ensemble du corpus :

Il y a maintien du thème (la bicyclette, la voiture) et transformation de la caractérisation en son contraire. Ces propositions deviennent alors des arguments contre la bicyclette, contre la voiture et n'accèdent pas au statut de contre-arguments intégrés. On trouve par exemple : "avec la bicyclette, on se fatigue très vite, c'est fatigant, on peut avoir plein d'accidents", "avec la voiture, on est en retard au bureau..." ; "avec la bicyclette on est au contact avec la pollution, ce n'est pas bon pour la santé", "avec la voiture, ce n'est pas de tout confort et dans les tournants, elle bouge, elle va aussi sur les mauvaises routes" ; "la voiture donne moins de sécurité et de confort"... Mais ces arguments contre la bicyclette (fatigue, danger, pollution, intempéries...) et contre la voiture (retard, fatigue, coût, inconfort...), deviennent-ils pour autant des arguments pour le train ? Le récepteur doit en faire lui-même le calcul, en jouant sur les présuppositions.

Quoi qu'il en soit, le texte dans sa macro-cohérence n'est toujours pas maîtrisé : pourquoi parler de bicyclette, de voiture ? Sauf à imaginer de faire de ce texte une étude comparative et critique des différents moyens de transport, à l'avantage (tout de même !) du train... Ce qui conduit à un modèle de progression thématique à "schéma à thème constant" (7) où l'apparente incohérence des

(7) Voir **Enseignement du récit et cohérence du texte**, mai 1978, **LANGUE FRANÇAISE**, 38 ; l'ensemble du numéro et tout particulièrement ici l'article de B. COMBETTES, **Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants** (pp.74-86).

changements de thème (train, bicyclette, voiture, et même avion, bateau, chez certains élèves) dérive en fait d'un hyperthème "moyens de transport" qui reste toujours implicite. L'on a en quelque sorte le schéma suivant, largement représenté dans les écrits des élèves :

TRAIN -- Q+
 VOITURE -- Q-
 TRAIN -- Q'+
 BICYCLETTE -- Q'- (Q+ = qualification positive)
 AVION -- Q''- (Q- = qualification négative)
 TRAIN -- Q''+
 TRAIN -- Q'''+

L'autre stratégie consiste au contraire à maintenir la caractérisation et à effacer le thème (bicyclette, voiture), remplacé par le thème "le train" - qui devient thème constant pour l'ensemble du texte. Le train est présenté, par exemple, comme synonyme de liberté dans nombre de productions ; un élève argumentant même en écrivant : "le train peut s'arrêter aussi en appuyant sur une manette". Or, ce même élève avait effacé la phrase où il est question, dans le texte initial, de liberté et de voiture. Sa proposition prend alors l'allure d'une réponse à un contre-argument non-énoncé ; d'ailleurs certains enfants amorcent une sorte de dialogue fictif entre contre-arguments et réponses à ces contre-arguments, en ouvrant leur proposition-réponse par "oui, mais..." - cette stratégie rebondit vers de nouvelles perspectives de démarches pédagogiques...

UNE PPC GENERE UNE NOUVELLE PPC...

A l'issue de ce travail et à partir des constats qui en découlent, il apparaît comme une nécessité de bâtir des exercices spécifiques d'apprentissage qui aient pour objectif d'amener les élèves à prendre en compte le point de vue de l'autre, et à intégrer dans leur discours des contre-arguments potentiels, anticipés, ou prêtés à l'autre. C'est sur cette base qu'ont été fabriqués les exercices suivants :

Exercice 1

Situation de communication : un groupe de copains (garçons et filles) veut faire du judo et convaincre leurs parents de les y autoriser.

Consigne : ils ont des idées pour montrer que le judo, c'est intéressant. Mais que peuvent-ils répondre à quelqu'un qui serait contre ?

| Pour | Contre | Réponses |
|---|---------------------------------------|----------|
| utile en cas d'attaque | les filles sont plus faibles | ? |
| ça rend agile | que les gars | |
| ce n'est pas brutal | on a des accidents | ? |
| il ne faut pas d'équipement particulier | ce n'est pas un sport pour les filles | ? |
| | on risque de déchirer ses vêtements | ? |
| | le tapis est obligatoire. | ? |

Exercice 2

Idem, on fournit aux élèves des arguments pour, des réponses à des contre-arguments ; à eux de chercher les contre-arguments potentiels correspondant.

Exercices qui peuvent se travailler à l'oral dans des jeux d'interaction verbale, à l'écrit à partir de règles d'écriture différentes (un dialogue ; un compte-rendu ; argumentation du point de vue de celui qui est pour, du point de vue de celui qui est contre...). Il semblerait que des exercices de ce type permettent d'atteindre les objectifs cités ; les performances (écrites) les meilleures seraient obtenues, contrairement aux idées reçues (le critère âge, retard, étant considéré comme un handicap dans le cursus scolaire) par les élèves en retard d'un an, voire deux, par rapport à la tranche d'âge à laquelle ils appartiennent. A suivre.

DES DIFFERENCES ENTRE LES DEUX ECOLES SOCIALEMENT CLIVEES ?

Des différences apparaissent certes, mais en des lieux où on ne les attendait guère :

Différences dans le rapport à la tâche : les enfants de l'école de banlieue ont bien du mal à admettre qu'un texte peut être réécrit, raturé, retravaillé. Un écrit, c'est magique ; ça apparaît comme un produit toujours achevé qui ne s'inscrit dans aucun circuit de production. Et pourtant entre autres objectifs, cet exercice visait également à agir sur ce rapport à l'écrit, et c'est la raison pour laquelle le texte à réécrire (contrairement à la consigne dactylographiée) se présentait manuscrit. Là aussi une telle représentation de l'écrit ne peut qu'interpeller les pratiques scolaires : qu'en est-il des activités de correction-réécriture des textes produits par les enfants (une fois corrigées les fautes d'orthographe, s'entend) ? du travail sur l'écrit des autres et sur le sien, contre les idéologies du "premier jet" et de l'"immobilisme réifié du texte" ? Méchantes questions... d'autant plus méchantes que les élèves de l'école centre ville, eux, se sont appropriés plus facilement la consigne et se sont mis à agir sur cet écrit.

Différences dans la compétence lexicale. Le mot "itinéraire" pose plus de problèmes ici que là, et son emploi conduit parfois à la production d'énoncés proches du non-sens.

Différences dans la représentation que les enfants se font du texte à produire en fonction de l'idée qu'ils se font des attentes scolaires en la matière. Les élèves de l'école centre ville, spontanément (?), en tout cas sans sollicitation explicite du maître, pour une majorité d'entre eux, développent la conclusion du texte par une série d'ajouts où dominent fonctions expressive, poétique. Par exemple : "on arrive reposé, en pleine forme ! c'est vraiment génial, dans le coup, super branché quoi ! Il ne vous reste plus qu'à courir jusqu'à la gare, vous acheter votre billet et... en voiture !", "un train, c'est magnifique !", "et on se sent bien dans le train, et puis on se sent libre dans le train, voyagez par le train"... Très apprécié au moment de la confrontation collective.

Autre hypothèse, à propos de ces ajouts, qui n'est pas nécessairement contradictoire avec la première : ne sont-ils pas l'indice d'une meilleure connaissance par les élèves de l'école centre ville d'un certain mode de fonctionnement textuel propre aux écrits publicitaires où jeux de mots, assonance, effets de rythme... prennent valeur persuasive ? La différence qui serait en cause ici entre les deux écoles serait une différence portant sur la "connaissance du monde" et la représentation que s'en font les élèves - différence de type extralinguistique... mais qui a très fortement à voir avec le langage.

CONCLUSION

"Alors, prenez le train pour nous faire plaisir !".
(conclusion empruntée au texte d'un élève).

Mon premier livre de comptines

réunies par Jacques CHARPENTREAU

Coll. Petite Enfance Heureuse, Les Editions Ouvrières, nov. 1984

158 comptines, transmises par la tradition populaire ou signées par des poètes, pour la plupart contemporains.

Pour enchanter et amuser adultes et enfants.

Au sommaire : "Les chats et les autres" - "Les fleurs, les fruits et les feuilles" - "Les gens" - "Célébrités" - "La famille" - "En avant la musique !" - "En voyage" - "Choses et autres" - "Merveilles".

Dialogue Groupe Français d'Education Nouvelle Le Français ça s'apprend

n°50, juin 1984.

Au sommaire (entre autres) :

"Argumenter (là où les mots servent l'action... et la transformation" au CM2 - "De la nécessité d'écrire pour dire... ou l'écrit comme moyen de communication à l'école maternelle" - "Quand les fautes du passé sont les règles d'aujourd'hui... ou la pratique de l'orthographe comme conquête de la liberté" au CM2 - "Francis Ponge en classe de SES" - "Je m'appelle Ahmed, Fatima ou Pedro... un projet d'écriture dans une classe d'initiation" - "Les auteurs du passé : démodés ?... ou quelle situation vraie de lecture critique en lycée technique" - "Sociolinguistique et expression" - "Ton poème, il ne vaut pas une mitraillette... ou le texte reconstitué en 5e" etc...

LES ENFANTS COMPRENNENT-ILS DES ENONCES ARGUMENTATIFS ?

Essai d'évaluation.

Dominique BRASSART,
Equipe de l'EN de Lille.

I. - "PRATIQUES PROVOQUEES DE COMMUNICATION" ET EVALUATION.

Dans la mesure où les PPC ne sont pas des exercices fermés, à réponse unique connue à l'avance par le maître, mais de petites situations-problème dans lesquelles le processus de résolution compte autant que les solutions produites, il ne nous semble pas illégitime de les utiliser comme "outils d'évaluation", en passation individuelle cette fois. En évaluation "finale", "sommative" si l'on veut, d'une part, après une série de PPC réalisées en groupes sur un domaine discursif déterminé, pour en vérifier les éventuels effets chez les élèves : nous ne pensons pas en effet qu'avec les PPC on apprenne des réponses, ni même seulement à répondre aux PPC, comme c'est parfois le cas dans d'autres démarches où l'on apprend en fait les réponses/à répondre aux tests d'évaluation. En évaluation "initiale", d'autre part, pour, par exemple, tenter de décrire les capacités discursives des enfants et, peut-être, ainsi mettre en évidence une ou des genèse(s) de ces capacités, comme Michel Fayol a pu naguère le faire pour le récit (1981 *L'organisation du récit écrit. Son évolution chez l'enfant de 6 à 10 ans*. Thèse ronéo. Bordeaux II).

II. - FRAGMENTS D'UNE EXPERIENCE SUR LE DISCOURS ARGUMENTATIF.

Nous voudrions présenter brièvement quelques uns des premiers résultats obtenus à l'analyse des réponses à une partie d'un des "tests" que nous avons utilisés en ce début d'année pour essayer de cerner les compétences des enfants dans le domaine du discours argumentatif. Ces premiers résultats nous paraissent devoir être mis en relation avec un autre article de ce numéro de Repères (*C'est moi qui vous le dis, prenez le train*, F. Darras, D. Brassart).

La population "testée" est constituée d'élèves qui appartiennent à des CSP "moyennes ou favorisées" et qui fréquentent deux écoles d'application du centre ville à Lille. Elle se répartit ainsi :

| | Garçons | Filles | TOTAL |
|-----|--|---|--------------------------------------|
| CE2 | 8 (de 7,11 à 8,6 ans) Age moyen : 8,1 ans | 8 (de 7,8 à 8,10 ans) A.m. : 8,4 ans | 16 (de 7,8 à 8,10) A.m. : 8,3 ans |
| CMI | 8 (de 8,11 à 9,9) A.m. : 9,6 | 8 (de 8,11 à 9,7) A.m. : 9,4 | 16 (de 8,11 à 9,9) A.m. : 9,5 |
| CM2 | 12 (de 9,9 à 11,9) A.m. : 10,8 | 11 (de 9,5 à 10,10) A.m. : 10,2 | 23 (de 9,5 à 11,9) A.m. : 10,5 |

Le matériel utilisé comprend 6 fiches (10 x 5 cm) indépendantes numérotées de 1 à 6, sur lesquelles on peut lire les textes suivants :

- (1) Fumer, ce n'est pas bon pour les poumons : ça fait tousser, ça coupe le souffle.
- (2) La fumée du tabac, surtout celle du tabac pour la pipe, ça sent très bon.
- (3) Les Français boivent beaucoup d'alcool.
- (4) Les femmes qui attendent un enfant ne devraient pas fumer : ça gêne le développement du bébé dans leur ventre et, à la naissance, le bébé est petit et fragile.
- (5) Fumer, ça a bon goût. Certains fumeurs de pipe disent que leur tabac est comme du miel.
- (6) L'été, quand il ne pleut pas pendant longtemps, le gazon jaunit et meurt.

A cette étape "analytique" de l'investigation, il s'agissait de déterminer le degré de sensibilité des enfants à l'orientation argumentative d'un corpus de phrases, données isolément (c'est-à-dire en dehors d'un discours intégrant qui pourrait être explicite), mais assez nettement **marquées** (par l'adjectif "évaluatif" **"bon"**, par la formule de reproche **"ne devraient pas"**, éventuellement par **"beaucoup"**). Pour cela, on a demandé aux élèves de classer-trier ce corpus en "mettant ensemble les fiches qui allaient ensemble" et de justifier ensuite leur classement. Ce type de démarche est, en principe, **scolairement connu** des élèves - par le travail en mathématiques, ou en sciences naturelles, par exemple - , et **génétiquement accessible** à des enfants de huit ans (sur la classification opératoire, voir B. Inhelder et J. Piaget, **La genèse des structures logiques élémentaires**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959) à ceci près qu'il est question ici de classer des phrases ou des textes et non des objets. Le thème "tabac" a été retenu comme ne posant en principe pas trop de problèmes de "connaissance du monde" aux élèves.

Les adultes compétents (collègues professeurs ou instituteurs, étudiants) testés avec ce matériel ont très majoritairement proposé le classement :

- A1 : 1.4 : "des idées, des arguments contre l'usage du tabac"
 A2 : 2.5 : "des idées, des arguments en faveur du tabac"
 B : 23.6 : "rien à voir avec le tabac" (non-argument).

Nous qualifierons ce classement d'**argumentatif** puisqu'il prend comme critère essentiel l'orientation argumentative potentielle de 1.4 vs 2.5, et rejette 3.6 comme ensemble ne relevant pas de la question potentiellement argumentée par 1.4.2.5.

Ils ont également, minoritairement, proposé le classement **thématique** :

A = 1.2.4.5. : "ça parle du tabac"
B = 3.6. : "ça ne parle pas du tabac".

III. - RESULTATS ET COMMENTAIRES. (cf. Tableaux plus loin)

1. Une faible sensibilité à l'orientation argumentative :

Ce qui frappe d'abord à la lecture du tableau récapitulatif, c'est le petit nombre de classements argumentatifs, très nettement inférieur aux propositions des adultes. Sur 55 classements effectués, 39 (soit près de 71%) sont thématiques, et 16 (soit 21%) sont argumentatifs. Cet écart est encore plus fort si l'on tient compte des **justifications** (1) avancées par certains enfants et qui font que leur classement n'est pas univoquement argumentatif :

3,5 associe A1 et B1 sous la rubrique unique "ne pas fumer",

9 identifie bien qu'il y a des énoncés qui sont "du côté du tabac" alors que d'autres sont "contre le tabac", mais il rassemble dans son classement B1 et A1 ainsi que B2 et A2, sans autre forme de justification,

9,5 oppose, dans ses justifications, les énoncés qui disent qu' "on ne doit pas fumer" aux énoncés tenus par ceux "qui aiment fumer parce que ça a bon goût", mais il classe 2 avec A1 et laisse 5 seul.

9,8 hésite sur la justification de A2 dans son classement A1/A2/B : "parce qu'ils parlent que fumer une pipe ça sent très bon" (soit le seul contenu de 2),

10,10 et 11,7 traitent A2 thématiquement ("ça parle de la pipe"), comme si il était inconcevable pour eux qu'on puisse argumenter POUR le tabac.

Très rares sont les élèves qui proposent le classement argumentatif A1/A2/B : deux cas nets (et un troisième hésitant) au CM1, mais aucun au CE2 ni au CM2. Ce fait est à mettre en relation avec le très petit nombre de classements thématiques A/B. Tout se passe comme si les enfants privilégiaient les différences entre B1 et B2, respectivement, et A (ou A1/A2) : "B1 ≠ tabac", B2 ≠ tabac (et ≠ B1)", sans opérer l'emboîtement "B1-B2 = tabac". Les classements dominants sont du reste du type A1/A2/B1/B2 (33 sur 55, soit 60%, dont 12 thématiques et 11 argumentatifs).

(1) Ce sont ces justifications épilinguistiques qui permettent de décider si A1/A2/B1/B2 ou A1+B1/A2/B2 sont thématiques ("ça parle du tabac", "ça a rapport avec...") ou argumentatifs ("qualités/défauts", "ceux qui sont contre/ceux qui aiment").

NB : 8,5... renvoie aux âges des élèves reportés sur les tableaux p.4.

2. Mais "progression" du CE2 au CM2 dans la sensibilité argumentative.

On "passe" en effet de :

CE2 : 2 classements argumentatifs (= 12,5% du total CE2)
par 2 filles (25% des filles du CE2) plutôt âgées,

à
CM1 : 6 classements argumentatifs (37,5% du total CM1)
par 5 garçons (62,5% des garçons du CM1)
et 1 fille (12,5% des filles du CM1)

en notant cependant que 3 des 5 classements argumentatifs des garçons sont en fait hésitants,

à :

CM2 : 8 classements argumentatifs (35% du total CM2)
par 5 garçons (42,7% des garçons du CM2)
et 3 filles (27% des filles du CM2)

la variable "âge" ne semblant plus déterminante ni au CM1 ni au CM2.

Mais, même chez les garçons du CM2, les classements argumentatifs restent minoritaires, et s'ils sont majoritaires chez ceux du CM1, c'est avec la réserve dite plus haut.

3. Les classements thématiques "AUTRES" représentent 50% des réponses du CE2, 43,75% au CM1, mais 1 seul cas au CM1. Si on examine un peu plus en détail ces classements :

| | | | |
|---------|------|-----------------|---|
| garçons | 7,11 | : A + B | "ça va bien ensemble" |
| | 8 | : A2/B1/B2/1/4 | "1 : ça a un rapport avec la maladie de fumer. 4 : ça a un rapport avec les femmes enceintes qui fument la cigarette. B2 : ça parle de ce qui fait le feu". |
| | 8,4 | : B1/B2/4.5/1.2 | "4.5 : parce que je trouve que c'est bien. 1.2 : parce que c'est dans l'ordre". |
| | 8,6 | : 3.4/2.6/5.1 | "3.4 : parce qu'il boit trop et il fume trop. 2.6 : du tabac pendant l'été, ce n'est pas bon pour les fleurs. 5.1 : fumer, ce n'est pas bon pour les poumons". |
| | 8,6 | : A2/B2.1/B1.4 | "A2 : la fumée du tabac sent bon pour les pipes et les cigarettes ne sentent pas trop bon. B2.1 : quand on fume, on peut mourir et quant il ne pleut pas le gazon jaunit et meurt. B1.4 : l'alcool est plus dangereux |

| | | | |
|--------|-------|-----------------|---|
| | 8,11 | : B/1.2.5/4 | que le tabac parce que l'alcool flambe mieux que le tabac". "B : cela a un rapport avec les boissons . 1.2.5 : cela explique les défauts et les qualités du tabac. 4 : cela explique à quel moment il ne faut pas fumer". |
| | 8,11 | : A2/B1/B2 + A1 | "A2 : parce que les fumeurs qui fument disent que c'est bon. B2+A1 : parce que l'herbe meurt quand il fait chaud dehors ou ça gêne les bébés des mamans de sortir et ce n'est pas bon pour les poumons. B1 : parce que c'est vrai mais ça ne va pas avec 1". |
| | 9,5 | : A2/B1/A1+B2 | "A2 : pure reprise de l'énoncé. B2+A1 : parce que il ne fait pas fumer quand on attend un enfant et quand il ne pleut pas il fait arroser. B1 : pas en rapport avec les autres". |
| filles | 8,4 | : A1.2/5/B | "A1.2 : ça parle du tabac. 5 : ça parle de fumer. B : ça parle d'alcool". |
| | 8,5 | : A2/B2/4.3/1 | "A2 : parce qu'ils se ressemblent. 4.3 : parce que ça parle d'alcool et de fumer. B2 : ça parle de gazon et le gazon ce n'est pas bon. 1 : ça parle de "toussement", de fumer". |
| | 10,10 | : A2/A1.B2/B1 | justification par pure et simple reprise et collage des phrases proposées. |
| | 8,11 | : 1.2.3.4.5.6 | "ça va empêcher de fumer". |
| | 9,2 | : A1+B1/O | "c'est quelque chose qui n'est pas bon pour la santé (hommes-plantes)". |
| | 9,3 | : A2/B1/A1+B2 | "A2 : parce qu'ils sont d'accord car le tabac dans la pipe ça sent très bon et ça a bon goût. A1+B2 : parce qu'ils sont d'accord car il ne faut pas fumer. B1 : parce que ça n'a aucun rapport avec le tabac". |

9,6 : A2/3.4/1.6

"A2 : fumer a peut-être bon **goût** mais peut provoquer des maladies graves.

3.4 : si les mamans **fument et boivent** quand elles attendent des bébés, l'enfant à sa naissance peut être très malade et mourir.

1.6 : fumer n'est pas bon pour la santé, l'été quand il ne pleut pas ne **bois** pas et jette plutôt ton **alcool** plutôt que de le boire". (pour arroser ?...)

On constate que la moitié des enfants du CE2, mais aussi, pratiquement, du CM1, ont eu des difficultés à appliquer à des matériaux linguistiques des opérations de classement que vraisemblablement (ce serait à vérifier) ils savent réaliser sur des objets concrets. Où l'on retrouverait le décalage chronologique entre développement de la pensée et développement du langage jadis signalé par Piaget ? Ces difficultés ont quasiment disparu au CM2.

IV. - CONCLUSION

Cette modeste investigation de "laboratoire" tend donc à confirmer l'impression que nous avons eue en situation scolaire (cf. article cité supra). Outre les questions propres au développement de la classification opératoire appliquée au langage, il apparaît que les enfants de l'école élémentaire - massivement ceux du CE2, encore nettement ceux du CM1 et du CM2 - sont peu sensibles (et donc ne perçoivent pas, ne comprennent pas ?), en situation épilinguistique de travail sur le langage du moins, à l'orientation argumentative de phrases pourtant marquées. Ils préfèrent nettement les classements et donc les interprétations thématiques, référentielles, de la signification des phrases au calcul du sens "pragmatique" que, potentiellement, ces phrases peuvent prendre en tant que possibles énoncés.

Cette tendance est-elle, comme nous en faisons l'hypothèse, l'indice d'un certain type de rapport au langage, d'une certaine "idéologie" du langage et de son usage ?

Puisqu'il semble bien qu'il y ait "évolution" du thématique vers l'argumentatif (impression qu'il conviendrait de vérifier en prolongeant l'investigation au Collège) et sans qu'il soit question, évidemment, de normaliser en "bonnes/mauvaises" les conduites (épi-) langagières des enfants, est-il impossible d'avancer l'hypothèse qu'une intervention didactique est envisageable, dans le cadre de la problématique PPC par exemple, qui pourrait produire des effets sur ce rapport "spontané" au langage, effets dont les modifications de performances aux tests seraient les indicateurs ? Ces questions sont au cœur de notre recherche.

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

. 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). Hélène 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...

40 F. + frais de port.

. VERS L'EVALUATION DES CAPACITES LEXICALES ET SEMANTIQUES D'ELEVES DE CMI
par Christine Barré de Miniac (INRP) et Marcelle Péchery (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.

40 F. + frais de port.

. 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.

50 F. + frais de port.

Commandes : Service des Publications,
INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05

ENSEIGNER, C'EST METTRE EN PROBLEMES

Francis MARCOIN,
Emmanuel FRAISSE
(Equipe de l'ENG d'ARRAS)

PRESENTATION

Cet article se présente, de manière fort conventionnelle, en deux parties. La première, théorique et programmatique, rédigée par F. MARCOIN et E. FRAISSE, souhaite éclaircir les rapports de l'enfant et de l'école, et concilier situations fonctionnelles et activités d'exercice. La seconde, rédigée par F. Marcoin, s'appuie sur un travail mené à l'école La Fontaine "petits" à Arras, et plus particulièrement dans le CE2 d'Andrée Demailly. Elle n'est pas une simple application d'une théorie, mais une mise en pratique relançant la problématique.

Il est suivi d'une DISCUSSION par G. Ducancel.

I. RESOLUTION DE PROBLEMES, SITUATION FONCTIONNELLES ET REGLES SCOLAIRES.

L'enfant progresse en détruisant, mais aussi en construisant des comportements de routine qui seront plus ou moins durables. Cette construction, bien souvent, ne s'opère pas au cours d'un affrontement direct avec l'environnement, et dépend en partie d'une mise en scène de l'adulte : celui-ci, en adaptant les contraintes aux possibilités de l'enfant, exerce une fonction d'enseignement.

"Ce qui distingue l'homme comme espèce n'est pas seulement sa capacité d'apprendre, mais également celle d'enseigner" (1). Cette généralité, on en conviendra, prend tout son sens à l'école. Mais qu'est-ce qu'enseigner ? Nous dirons qu'enseigner, c'est souvent mettre en problème.

Chacun admet que tous les problèmes posés comme tels par les élèves ne méritent pas d'être retenus par le maître. De même, celui-ci est obligé de problématiser des situations qui apparaissent pourtant limpides à la classe. Ceci vaut en particulier pour les activités de production écrite, parce que les enfants ne disposent pas d'un cadre régulateur, tant pour l'orthographe que pour l'agencement, (leur expérience sur ce point est très réduite).

I.1. Bien évaluer les activités fonctionnelles.

C'est pourquoi nous examinons la notion d'activité fonctionnelle, non pour l'invalider, mais pour l'évaluer au plus juste.

Cette notion est inspirée pour l'essentiel des fonctions du langage telles que les identifie Jakobson. Chaque situation met en jeu une fonction essentielle définie selon l'importance accordée à tel ou tel élément du schéma de la communication. En mettant l'accent sur l'intention de communiquer, on s'oppose donc à une conception de l'écrit scolaire illustrée par la rédaction. Le caractère authentique de la situation est évalué par comparaison avec la "vraie vie". Bref, produisant de l'écrit en vraie grandeur, l'enfant s'en approprierait les lois de fonctionnement.

Cette approche de l'écrit constitue un progrès car elle diversifie les genres d'énoncés, leurs supports et leurs modes de réception.

Mais :

- Rien n'assure que le caractère authentique de la situation conduise ipso facto le locuteur à se situer convenablement dans le circuit de communication. Ce serait présupposer qu'il n'y a pas de ratés dans la "vraie vie". Encore cela serait-il, que demeureraient les problèmes liés à la maîtrise de la langue.

- Certaines activités fonctionnelles sont difficilement généralisables dans le cadre de l'école, qui a des règles propres, comme toute institution. Par exemple, la polémique ne peut naître qu'à certaines conditions, qu'on ne peut délibérément favoriser, sous peine de retomber dans un artifice souvent décrié. On sera contraint de s'en remettre au hasard : un romancier devait animer dans tel groupe scolaire une exposition de littérature enfantine. Il n'est pas venu. Les élèves, déçus, lui écrivent pour demander des explications. Exemple excellent, mais qu'on ne peut programmer.

- Enfin, les activités fonctionnelles répondent souvent à des obligations scolaires sous-jacentes : la classe écrit à l'artisan pour le remercier de lui avoir ouvert son atelier. Est-ce une situation authentique, si l'on entend par là qu'une pareille initiative serait observable dans la vie courante ? En dernier ressort, c'est bien parce qu'on est à l'école qu'on écrira. L'aspect fonctionnel relève en fait d'une stratégie pédagogique plus affinée. On n'écrit plus seulement pour le maître, mais il demeure en quelque sorte le commanditaire.

Les situations fonctionnelles ne peuvent être opposées systématiquement à des activités dites "scolaires". Il n'y a, dans le temps de l'école, que des pratiques scolaires, autant codifiées et sur-déterminées par l'école qu'à par le monde extérieur.

Toutes les activités scolaires sont unies par un projet didactique, et rien ne dit que les élèves n'en ont pas conscience : sauf si la distance entre l'activité et ce qui est considéré comme la norme est trop grande. Ainsi, dans le cadre d'un travail sur la ville, un groupe d'élèves étudie "les jeux dans la ville", ce qui implique des déplacements dans les squares ou jardins publics. Mais les élèves n'ont retenu qu'une chose : ils ont joué.

1.2. Message/Texte

Mettre l'accent sur l'interlocuteur conduit à privilégier des messages où

domine la fonction de persuasion (interdiction, intimidation, ordre, souhait, demande...), appelée "fonction conative" par Jakobson. On notera que ces messages peuvent assez facilement se réduire au stéréotype : "Interdiction de fumer", "Entrée interdite"... Tout ceci nécessite une compétence réduite. Mais l'observation des messages publicitaires montre qu'ils sont fondés sur le détournement. Détournement de l'humour, de l'imaginaire, du récit, que l'on retrouve aussi dans les paraboles ou les fables.

Qu'est-ce que cette affiche qui, à l'autonome 84, nous montre une petite voiture, (la Renault 5), en larmes et disant "Adieu, monde cruel!" ?

Il n'y a pas de rapport mécanique entre la fonction dominante d'un message et sa configuration. Pour être efficace, pour bien communiquer, il faut savoir à qui on a affaire, mais il faut aussi mobiliser des compétences techniques : savoir raconter, par exemple.

L'effacement provisoire du destinataire représentera souvent un degré d'élaboration plus avancé. Le récit romanesque, le texte scientifique, s'adressent bien à un public, mais n'en portent guère de marques formelles explicites. On peut donc, à l'écrit, distinguer MESSAGE et TEXTE ; un message est spécifié par une orientation et une forme précises, univoques (il n'y a pas à interpréter). Un texte est plus complexe et contradictoire : il ne se réduit jamais à une seule interprétation. Quelle est la morale de **La Cigale et la fourmi** ou **Le Loup et l'agneau** ?

On peut trouver des messages simples dans un texte de fiction : Georges Pérec, dans **la Vie mode d'emploi**, multiplie les affiches, panneaux ou tracts divers. Un héros peut rédiger une petite annonce. Nous avons proposé à des élèves de CM2 cette activité de lecture-écriture : le héros d'un roman étudié en classe passe une petite annonce dans le journal, rédigeons-la. Activité de simulation, mais insérée dans une situation précise, celle du roman, et posant un problème technique concret : quelles réductions/transmutations opérer dans un message pour faire une petite annonce ? (2).

Le récit demeure, dans les classes où l'on écrit, le genre le plus demandé. Sans doute cette notion est-elle suffisamment floue pour autoriser des démarches contradictoires : de la rédaction, (avatar de la belle page), à la confection complète d'un album. Mais le problème de la rédaction traditionnelle n'est pas que le maître impose un sujet ; c'est que les règles ne sont pas explicitées. Est-on ou non dans l'espace de la fiction ? Nous pensons qu'un enfant a besoin aussi de se décentrer, d'écrire autre chose que son "vécu". Ou plutôt, que ce vécu comprend aussi le fictif : **Le Petit chaperon rouge**, **Max** et les **Maximonstres**, **Le Journal de Mickey** ou **Sans famille** font partie du vécu culturel.

Mais l'essentiel est qu'on définisse les règles du jeu : Il y a toutes sortes de récits : reportages, souvenirs, romans "réalistes", ou contes. A chaque genre est imposée une certaine obligation de vérité, répondant à la fois à des exigences morales (pour le reportage par exemple), et à des contraintes culturelles plus ou

moins transmises et non pas seulement reconstruites.

I.3. Le paradoxe du faire-semblant.

Expliciter les règles d'un genre suppose une prise de conscience progressive dans laquelle l'élaboration d'un projet joue un rôle de révélateur. Dans la réalisation d'un journal ou d'un album, (par exemple, des élèves de CM2 ou de 6ème écrivent pour un CP ou une maternelle), intervient la notion d'achèvement et de circulation du produit. Mais, sauf à considérer les enfants comme tout à fait naïfs, chacun a bien conscience qu'il s'agit d'un faire-semblant poussé le plus loin possible : on trouve un moyen pour faire dactylographier le texte, voire l'imprimer, donc le reproduire et le vendre, par exemple à la kermesse de l'école... Tout ceci suppose une complicité des adultes qui nous éloigne de la réalité du marché, économique et symbolique, régissant l'édition.

Nous décrivons ici une situation, légitime, telle qu'une pédagogie active peut la développer ; cette situation est "étayée" par les adultes qui construisent, avec l'enfant, une "mini-culture qui lui permet d'être dès la naissance un membre de la culture plus générale tout en fonctionnant à son niveau", comme l'écrit Bruner (3).

Les enjeux de l'apprentissage sont fondés sur une relative irresponsabilité de l'enfant ou de l'adolescent. Winnicott insiste même sur la nécessité de l'immatrité comme phase créatrice et créative de l'individu : "On pourrait donner le conseil suivant à la société : pour le salut des adolescents, pour le salut de leur immaturité, ne favorisez pas leur accession à une fausse maturité en leur transmetant une responsabilité qui ne leur incombe pas encore, même s'ils luttent pour l'obtenir" (4).

Le projet le plus exaltant ne retirera pas à l'élève son statut d'apprenti. Faut-il l'en **priver** ? Encore une fois, ce raisonnement nous semble valoir plus encore pour l'accès à la langue écrite.

I.4. Et l'exercice ?

Une situation protégée où tout échec peut être corrigé implique qu'il y ait de l'exercice : l'exercice a été l'objet d'un certain discrédit, parce qu'il se présente souvent comme une activité autonome, voire contraire aux exigences de l'expression et de la communication.

Ensuite, l'exercice est toujours soupçonné de caporaliser l'enfant. L'exercice est un **drill** : l'enfant, comme le grenadier de Frédéric II, obéit de manière réflexe. Rappelant les analyses du Foucault de **Surveiller et punir**, Jean Hébrard souligne les rapports qui existeraient entre des techniques scolaires et des techniques militaires destinées à "s'assurer de la docilité de groupes importants d'individus lorsque ces derniers échappent par nature ou temporairement aux pressions normales du groupe social (...) Technique douce par rapport aux châtements (...) mais technique efficace parce que préventive" (5).

On notera encore que l'exercice est souvent appelé "jeu", comme si l'enfant refusait a priori le travail. Or, nous avons constaté bien souvent que l'exercice prouve à l'écolier que l'école remplit bien sa fonction, qu'il n'y est pas pour simplement passer le temps. Paradoxalement, l'exercice conférerait à l'école de l'authenticité.

Plus largement, on conviendra que l'école abuse beaucoup moins de cette pratique que d'autres lieux où l'on apprend à faire quelque chose (sport, musique, danse, voire le "body building" de Véronique et Davina à la télévision, le dimanche matin).

Si le caractère répétitif de l'exercice en limite souvent l'intérêt, sinon la nécessité, il est une autre façon de considérer celui-ci : moins comme une confirmation des acquis, que comme une forme d'expérimentation, un moyen de construction.

On assiste aujourd'hui à une attitude créative à l'égard de l'exercice, pour en faire quelque chose d'ouvert. En 1977, un ouvrage s'intitulait **Bâtir une grammaire** et méritait ce titre dans la partie consacrée aux problèmes d'énonciation (pronoms personnels par exemple), (6). Plus récemment, un manuel propose "en plus" des exercices, des casse-tête faisant appel à un effort d'interprétation. Par exemple : "Trouvez des situations de communication qui donneraient à cette phrase diverses significations : Je n'ai pas un timbre" (7). (La question du point d'incidence de la négation, ici posée, sera traitée en procédant par paraphrases et/ou expansions).

Découvrir la grammaire française, de Lelia Picabia et Anne Zribi-Hertz, généralise pour un public d'étudiants cette procédure qui prend appui sur l'intuition du sujet parlant.

Les "pratiques provoquées de communication", présentées par Dominique Brassart et Claudine Gruwez dans le cadre de l'unité de recherche "français 1er degré" de l'INRP, vont dans le sens d'une "mise en scène" : l'exercice-problème permet de développer une sorte de fiction impliquant un décentrement de l'individu. Il s'agit aussi d'envisager ensemble des problèmes d'émission et de réception.

En résumé, résoudre des problèmes à l'école, ce serait associer approche formelle et approche sémantique ; ce serait développer conjointement des situations fonctionnelles et des activités fictionnelles.

II. - VERS LA NOTION DE TEXTE AU CE2.

Ecole La Fontaine à Arras. Classe d'A. Demailly.

II.1. Une consigne et ses résultats.

A la suite d'une sortie au cirque de Douai, la maîtresse avait demandé aux élèves : "En racontant notre sortie à Douai, tu indiqueras ce que tu as aimé le

plus, ce que tu aurais aimé y voir".

C'est à partir de la déception ressentie par la maîtresse devant les résultats que nous avons proposé notre projet. Avant d'analyser une production représentative de l'ensemble, quelques remarques s'imposent.

On pourrait expliquer la faiblesse des résultats par le fait qu'on ne s'est pas inscrit dans une démarche fonctionnelle : pourquoi écrire ? A qui ? Cette critique serait juste, mais nous avons obtenu des écrits du même genre à l'occasion de correspondances scolaires, pourtant caractérisées par l'importance du récepteur. Mêmes énoncés problématiques, n'appartenant pas aux genres en usage dans la vie. (Mais peut-être y aurait-il à évaluer la réelle pertinence de la correspondance scolaire).

II.2. Un travail d'élève.

Loïc
Samadi 18 février

En racontant notre sortie à Douai,
tu indiqueras ce que tu as aimé, le plus, ce que
tu n'as le moins aimé et ce que tu aimais.

* nous sommes aimé y voir *

~~à~~ à la gare nous avons vu : des chevaux, Sir Abel et son âne,
vers 7 h 30. les patineurs acrobatiques, Hercule, la basse-cour,
nous sommes les acrobates sur une soucoupe, les chimpanzés,
montés dans les clochers, les équilibristes sur boules,
train vers
à 7 h 50 j'ai beaucoup aimé les singes et puis, les acrobates
nous sommes sur une soucoupe et bien sûr Hercule.

~~par~~ passé
à Douai j'ai ^{pas trop} aimé les chevaux et la basse-cour.
Briche et âne.

~~à~~ j'ai voulu j'aurais voulu voir des lions des
lions, en fait nous des chiens et puis des trapézistes
Bacheliers
Carbelle
Douai

Nous sommes
arrivés à Douai
nous avons
fait de la
marche.

II.3. Analyse de cette production.

Nous ne sommes pas en face d'un "mauvais" travail : l'orthographe, la syntaxe, la logique d'ensemble ne posent pas de gros problèmes. Le sentiment d'insatisfaction tient à un manquement aux règles de composition d'un "vrai" texte : il s'agit ici d'une énumération et d'une liste, réponse ajustée à la demande si on la prend au pied de la lettre, mais insuffisante au regard du mode de réception en usage dans notre culture.

Cette liste de gares, (sur l'itinéraire Arras-Douai), est déterminée par deux contraintes :

- c'est la disposition d'un indicateur de chemin de fer. On peut y avoir l'effet d'une activité fonctionnelle de découverte de ce support spécifique, (nous sommes dans une classe inscrite dans un projet d'école où figurent en bonne place toutes les activités de ce genre).
- le support de la feuille de cahier entraîne une répartition de part et d'autre de la marge (c'est aussi une façon pour l'élève de rattraper son oubli et de "raconter" le voyage).

Ce détournement de la marge n'est d'ailleurs pas inintéressant et pourrait être exploité ultérieurement : on peut présenter simultanément deux aspects d'une même situation, les mettre en parallèle, alors qu'une démarche ordinaire obligerait à les faire se succéder. On retrouve ici un des caractères spécifiques de l'écrit, ces manières proprement graphiques de classer ou de présenter, telles que les envisage Jack Goody dans La Raison graphique : la liste, comme le tableau, n'est pas la simple transcription d'un énoncé oral. Elle organise autrement l'information et induit un comportement différent, qui pourrait même être préexistant à la parole (8).

Ainsi, posant que l'élève s'est plus ou moins inventé un interlocuteur, on pourrait imaginer que cette liste est une réponse pertinente faite à une demande d'information. Mais une certaine connaissance de l'école et de ses règles laisse entendre que la demande portait sur un texte, et un texte, c'est le contraire d'une liste.

II.4. Approche de la notion de texte.

Mettre en problème cette notion de texte, c'est opposer à la liste une fiction ou une argumentation, qui seront généralement caractérisées par une FOCALISATION : prélèvement de détails, sélection, effacement ou minoration de toutes sortes d'événements.

L'objectif est donc d'amener une prise de conscience par opposition de deux écrits sur le même sujet, en l'occurrence le cirque, puis en revenant sur les productions des élèves pour que ceux-ci puissent les évaluer à la lumière de ce travail.

Il s'agit d'un travail collectif autour d'un texte d'Henri Troyat. **Le Clown**

Bubu, et du programme du cirque de Douai. On ne considère pas le texte de Troyat comme un modèle, - certains procédés nous paraissent même discutables -, mais il avait l'avantage d'être disponible (on le trouve dans plusieurs manuels) et surtout de constituer un bon exemple de focalisation.

L'installation de la problématique est sans doute un moment très difficile : il faut faire comprendre qu'il y a un objectif sans le dévoiler "crument". D'où le vague délibéré de la première question :

- M. Que pouvez-vous dire du texte, comment est-il fait ?
- E. Ça parle d'un cirque.
- E. Ça parle d'un clown.

Le "ça parle" indique qu'il y a pour les élèves du texte en soi : la notion d'auteur est effacée, alors qu'elle caractérise le genre romanesque par opposition au programme. Il est toujours intéressant de faire parler les élèves sur ces questions : auteur, éditeur, imprimeur, libraire... D'une manière générale, quel est le sens de la signature ? ou plutôt, quelles en sont les différentes significations possibles ?

C'est assez difficilement que l'entretien a permis de noter que dans un récit il y a des actions et des personnages qu'on privilégie ou qu'on néglige. Alors que dans le programme il y a égalité de traitement (sauf quand il y a une vedette principale, que l'on distingue par des caractères plus gros).

La seule question émanant réellement des élèves est celle-ci : "ce texte est vrai ?" Question qui nous semble relever de la résolution de problème, puisqu'elle constitue souvent une difficulté, comme nous l'avions indiqué précédemment. Pour les élèves, la question est souvent celle du VRAI et du FAUX. Imaginer, n'est-ce pas mentir ? Dans un texte demandé par le maître, ai-je le droit d'inventer ? On notera la dualité de ce dernier mot, génératrice d'ambiguïté.

II.5. Le texte, la liste.

Voici un bref extrait de la séquence, au moment de conclure la comparaison entre les deux documents.

- M. Comment est faite l'histoire, comment est fait le programme ?
- E. (difficulté à répondre)
- E. dans le texte on insiste sur le clown
- E. la feuille (le programme) n'est pas présentée pareille, il n'y a pas autant d'écriture.
- E. dans le texte, il y a un auteur, pas dans le programme
- E. un texte, ça commence quelquefois par "il était une fois"

cette réponse enclenche un processus qui permet aux autres élèves de comprendre le problème (d'où l'importance de la réflexion collective : des interventions paraissent servir d'"embrayeurs" et provoquent une sorte de jubilation intellectuelle : les réponses se succèdent en tir nourri)

- E. dans le texte, on parle d'Elisabeth, de la foule.
- E. dans le programme, c'est écrit en lignes, les noms seulement
- M. Le texte, il est fait de quoi ?
- E. des paragraphes, des phrases.

La classe est parvenue à envisager ces deux écrits sous leur aspect formel, en relation lui-même avec leur mode de réception. Deux élèves perçoivent la question :

- "dans le programme, il laisse un peu de secret, pas comme le texte"
- "le programme, c'est un peu le futur, avant. Le texte, c'est le passé" ?

Restait ensuite à observer les écrits des élèves. A quel genre s'apparentaient-ils ? Phase extrêmement importante, puisqu'elle permet aux élèves de s'évaluer sur des critères objectivables. Ici l'opération était relativement facile : chacun a pu constater qu'il avait eu recours à l'énumération.

II.6. "Faire un texte".

Comment réinvestir ce travail ? Les élèves ayant tous participé à un atelier sur le thème de la ville, dans le cadre d'un projet d'école, et ce thème devant conduire à un journal, la maîtresse propose à chaque groupe de faire un article : "En atelier éveil, vous avez tous fait une activité. Vous allez réfléchir pour écrire ce qui s'est passé dans votre groupe pour le raconter comme dans le texte : c'est-à-dire pas toutes les journées, mais une chose précise, quelque chose qui peut intéresser vos parents".

(Les élèves avaient travaillé sur plusieurs thèmes : la rue, les jeux dans la ville, la nature dans la ville, etc.).

Nous ne traiterons ici que la difficulté essentielle, tenant à ce qu'on appelle **les problèmes d'énonciation**.

Le cadre de référence ici utilisé est désormais classique : c'est celui que Benveniste développe dans les **Problèmes de linguistique générale** (9), et que nuance Weinrich dans **Le Temps** (10). Pédagogiquement, il se révèle pratique de distinguer deux grands types d'énonciation :

Le DISCOURS ou COMMENTAIRE, organisé autour du JE et du moment présent, et que l'on interprète grâce à tout un implicite commun aux interlocuteurs.

L'HISTOIRE ou RECIT, fondée sur le décentrement, la nécessité d'explicitement une situation qui n'a pas été partagée par les interlocuteurs. Ceux-ci peuvent ne pas se connaître et même ne se rencontrer jamais (ce qui est souvent le cas des "échanges" écrits).

Ces appellations ont le défaut d'être ambiguës (tous ces mots ayant chacun un

sens commun beaucoup moins "pointu"), mais sont entrées en quelque sorte dans le domaine public. Leur valeur opératoire tient à l'intrication de problèmes de sens, (situation, rapports entre interlocuteurs, et même psychologie des échanges), et de problèmes de forme (usage ou non des démonstratifs, problème des articles, classement des pronoms). Par ailleurs, la question de l'explicitation, particulièrement aigüe à l'écrit, nuance la thèse selon laquelle les enfants ne pourraient accéder à cet écrit qu'en s'appuyant sur leur vécu sensible, particulièrement chargé d'implicite.

La difficulté de l'écrit tient dans cette obligation de décentrement. Exceptons certaines situations particulières, comme la correspondance familière, genre tombant pour ainsi dire en désuétude.

Cette difficulté, nous l'avons observée dans presque tous les groupes. Les élèves du groupe "jeux dans la ville" sont arrêtés dès le début parce qu'ils connaissent mal les noms du professeur et des normaliens avec lesquels ils ont travaillé. Apparemment, il leur est difficile d'écrire "avec un professeur". Cela ne signifie pas qu'ils ignorent l'opposition article défini/article indéfini. Des expériences ont montré qu'aux environs de 5 ans un enfant sait décrire une image en usant de cette opposition (11). Mais ici le problème tient dans la difficulté de transposer une situation partagée (par les enfants et l'enseignant) dans un type d'énonciation où certaines précisions n'ont plus la même valeur. Entre initiés, il peut être important de préciser si c'est avec M. Durand ou M. Dupont qu'on a travaillé. Pour un tiers, il suffira de dire "un professeur" ou "un professeur d'école normale".

Un autre groupe commence son texte ainsi : "Lundi matin...".

M. Ce lundi ?

E. Non, mais on ne sait pas la date.

La difficulté ne tient pas ici à une ignorance des formes grammaticales. Il a suffi de deux questions pour qu'un élève propose d'écrire "un lundi". Mais on peut avancer l'hypothèse que l'accès à l'écrit perturbe le sens de la langue : l'enfant perd en quelque sorte certains de ses acquis. Certaines pratiques scolaires n'y sont sans doute pas pour rien, comme le type de phrases souvent privilégié dans les premiers apprentissages de la lecture, ("maman promène le chien", "daniel mène le canot"). Mais plus fondamentalement, l'enfant ne peut se référer pour l'écrit à une expérience suffisamment fournie (d'où l'importance d'une oralisation de l'écrit par l'adulte, qui en donne la configuration à l'enfant avant qu'il sache lire tout seul).

II.7 Fabriquer des exercices

Ces problèmes échappent à l'exercice conçu comme installateur de réflexes. Dans une situation donnée, il y a plusieurs formulations possibles, qui entretiennent entre elles des relations de paraphrases, et d'autres formulations, très voisines, correctes d'un strict point de vue grammatical, mais inacceptables.

Ainsi nous avons proposé cette série de phrases en demandant de n'en retenir que les "bonnes" : (l'astérisque désigne pour le lecteur, les phrases à refuser)

- Lundi 5 janvier, nous avons commencé les ateliers sur la ville.
- un lundi matin,.....
- * - lundi matin,.....
- * - ce lundi matin,.....
- le lundi 5 janvier,
- * - Le lundi matin,.....
- * - Un lundi après-midi,.....

On voit que les critères de refus peuvent être divers : ils peuvent consister dans le caractère inapproprié du déterminant, ou dans un caractère de fausseté : les ateliers avaient lieu le matin, et non l'après-midi.

La résolution de ces problèmes suppose un raisonnement complexe d'ordre sémantique ET formel. Elle passe aussi par une conduite d'entretien, soit en groupe, soit par classe complète.

Une variation à la phrase de départ peut être apportée :

- Lundi 5 janvier, nous avons travaillé sur la ville.
- ? - un lundi matin,.....
- lundi matin,.....
- * - le lundi matin,.....

La résolution est moins évidente : la seconde phrase pourrait être acceptable en "tordant" quelque peu le sens, ou en supposant un énoncé du genre : "Un lundi matin nous avons travaillé sur la ville, comme nous le faisons tous les lundis depuis le 5 janvier". Mais les capacités de récit d'un élève de CE2 rendent improbables une pareille proposition. On a donc refusé cette phrase parce qu'elle était comprise comme "un lundi, au contraire des autres".

"Le lundi matin" est également problématique : acceptable si l'on envisage le trimestre, inacceptable si l'on envisage l'année scolaire toute entière.

L'objectif n'est pas de trancher radicalement. A quelle condition tel énoncé est-il recevable ? A quelle modification devra-t-on procéder pour qu'il le devienne? Cette démarche mêle réflexion et expression : certains de ces exercices peuvent même servir d'embrayeurs à la fiction, puisqu'il aura fallu imaginer une situation dans laquelle une phrase donnée sera plausible.

CONCLUSION

Une pédagogie active devrait aujourd'hui reconsidérer la question de l'exercice. Trop souvent l'on observe une radicale coupure entre l'expression spontanée, heureuse, un peu gratuite, et le travail d'entraînement, aride, passif, le prix à payer pour progresser. Seul un développement langagier complet, intégrant sens et forme, production et réception, oral et écrit, expression et exercice, nous semble en mesure d'aider l'école à remplir sa fonction de développement intellectuel de l'enfant.

NOTES

- (1) J.S. BRUNER, Le Rôle de l'interaction de tutelle, in **Savoir faire, savoir dire**, PUF, 1983, p.262.
- (2) F. MARCOIN, **Nous avons lu ensemble : "Maison de poupées**, de Rumer Godden, F. Nathan, 1981, p.12.
- (3) J.S. BRUNER, op.cité, p.289.
- (4) WINNICOTT, Concepts actuels du développement de l'adolescent, in **Jeu et Réalité**, Gallimard, 1975, p.202.
- (5) Jean HEBRARD, in **Revue de linguistique appliquée**, n°48, p.7.
- (6) COMBETTES, FRESSON, TOMASSONE, **Bâtir une grammaire**, Delagrave, 1977.
- (7) MAUFFREY, COHEN, LILTI, **Grammaire française 4ème/3ème**, Hachette, 1983, p.15.
- (8) Jack GOODY, **La Raison graphique**, Ed. de Minuit.
- (9) BENVENISTE, **Problèmes de linguistique générale**, Gallimard, et plus particulièrement **L'Homme dans la langue** (Tome 1) et **L'Appareil formel de l'énonciation** (Tome 2).
- (10) WEINRICH, **Le Temps**, Ed. du Seuil, 1973.
- (11) cf. Claudine DANNEQUIN, **Les Enfants baïllonnés**, Cedic, 1976, pp.112-113.

Annexe I

Le Clown Bubu

Tous les gradins étaient garnis de visages. Il y avait beaucoup d'enfants dans la foule. Elisabeth, Louise et son fiancé étaient assis au dixième rang, face à l'orchestre. Elisabeth avait mis une blouse blanche toute plissée et sa jupe presque neuve, en tissu écossais. Un ruban du même tissu écossais ornait ses cheveux. De minute en minute, elle attendait l'arrivée des clowns. Claire lui avait dit que le nom d'artiste de son papa était Bubu. D'après le programme, il devait passer juste après les jongleurs.

Ceux-ci s'éclipsèrent, balayés par un tonnerre d'applaudissements. Sur le rond de salle jaune, apparurent M. Loyal, en habit violet, et un clown enfariné, au chapeau pointu et au costume de satin blanc parsemé d'étoiles. Zanzi, le partenaire de Bubu, venait offrir ses services à la direction comme violoniste. Il parlait très fort et tournait lentement sur lui-même, pour être entendu de tous. Quand il empoigna son violon et commença à jouer, une tête hirsute, aux cheveux roux, surgit entre ses jambes. Mille voix enfantines hurlèrent de surprise. C'était Bubu.

La bouche large comme un tiroir, deux carrés blancs autour des yeux, une tonate en guise de nez, Bubu tapait sur une boîte de conserve avec une cuillère. Pour le faire taire, Zanzi lui donna une claques, et un jet d'eau sortit de son oreille droite. Une autre claques et c'est de son oreille gauche que jaillit une fontaine. Le public s'étranglait de rire. Ernest disait :

"Il est crevant !"

Elisabeth riait, elle aussi, mais avec un sentiment de contraintes. Chaque fois que Zanzi reprenait son violon, Bubu interrompait la mélodie en clouant une caisse, en sciant une planche, en agitant une clochette ou en aiguillant des couteaux. Cela lui valait des corrections terribles. Les coups de pieds, les coups de triques, les gifles s'abattaient sur lui, et il pirouettait, ivre de bourrades et d'injures, s'affalait sur son derrière, sur sa tête, sur son ventre, se disloquait dans ses vêtements trop larges, aux manchettes amidonnées et à l'ample noeud papillon.

Elisabeth avait de la peine pour son ami Claire, dont le papa se faisait malmené en public. Bien sûr, c'était pour rire, Bubu ne sentait rien. Mais elle détestait les enfants qui encourageaient Zanzi à redoubler de vigilance et de fureur.

"Il est là !... Derrière toi... Attention !..."

Pauvre Bubu ! Les semelles de ses énormes chaussures se décollaient à chaque pas. Une épingle de nourrice géante fermait son veston à crochets verts et rouges. Il perdait son pantalon, et on voyait son caleçon troué. Il avait peur et ses cheveux se dressaient sur son crâne.

Louise caquettait de joie. Ernest était cranioïse à force de rire. Enfin, on apporta Bubu dans une nalle, mais le fond se détacha, et il resta sur terre, abuzi, jouant d'une toute petite mandoline au milieu de l'hilarité universelle."

Henri Troyat.

CIRQUE de DOUAI - 9^{ème} EDITION

- | | | | |
|----|--|-----|--|
| 1. | Musique en tête, mais musique vivante L'ORCHESTRE DU CIRQUE DE DOUAI | 8. | La Basse-cour en folie de CONNY'S ANIMALS SHOW |
| 2. | Pour animer plutôt que présenter Hugues HOTIER | 9. | Dans leur soucoupe volante, à la coupole, The MOONRAKERS |
| 3. | Célèbre dans tous les cirques du monde, «La Poste», avec Dany CESAR | 10. | Drôles, très drôles, les chimpanzés de JOUBINOS |
| 4. | Un âne aussi comédien de tête, celui de Sir ALEC | 11. | Clownesse, auguste et contre-pître, le trio est complet ... LES CHICOS |
| 5. | Patineurs acrobatiques, ils vous éblouiront THE SKATING GERMAINS | 12. | Équilibristes sur boules, LES CRYSTELLES |
| 6. | Culturisme et force, c'est en personne, HERCULE | 13. | La magnifique cavalerie en liberté de Yasmine SMART |
| 7. | Reine de la piste, la Haute École est présentée par YASMINE & DANY | 14. | Eminence par les grosses têtes des Chicos, LA FAMILLE DES ADIEUX AVEC TOUTE LA TROUPE DU CIRQUE DE DOUAI 84. |



DISCUSSION de l'article de F. MARCOIN et E. FRAISSE, par Gilbert DUCANCEL.

Le propre d'un groupe de recherche, c'est d'être... en recherche. Et la réflexion de tous peut s'enrichir des divergences et des contradictions, à condition qu'elles soient explicitées et discutées. C'est pourquoi je vais essayer de dire (trop) brièvement les problèmes que me pose cet article.

F. Marcoin et E. Fraisse sont bien inspirés, me semble-t-il, de vouloir "évaluer au plus juste" les activités de communication fonctionnelles. Ils ont raison de mettre en question leur "authenticité" qu'on oppose au caractère "scolaire" des activités didactiques construites par le maître. L'école, comme milieu, n'est ni plus ni moins "naturelle", "vraie" qu'un autre milieu formateur (la famille, la rue...), et le rôle du maître y est essentiel quelle que soit la démarche qu'il adopte.

Ce que je discute, c'est leur représentation des activités de communication fonctionnelles et des apprentissages qu'elles permettent.

"Fonctionnel" renvoie, pour eux, essentiellement aux fonctions du langage selon Jakobson. Pour moi, le terme renvoie d'abord à Claparède et à ses successeurs. Est fonctionnelle une activité de communication qui répond aux besoins, aux expériences, aux intérêts, aux désirs, ... des élèves, individuellement et collectivement.

Les activités fonctionnelles n'ont pas une vertu magique permettant que les élèves y accomplissent "naturellement" les apprentissages requis. Mais elles me semblent offrir des situations plus variées et permette de recevoir et d'émettre des discours plus diversifiés que les activités "traditionnelles".

Il me semble aussi que leur insertion dans des projets collectifs et leur caractère fonctionnel favorisent l'identification et la prise en compte des caractéristiques et des contraintes des situations et des productions. Les auteurs de l'article ont raison de dire que le travers le plus grave des activités "traditionnelles", c'est que la règle du jeu, les attentes, etc... ne sont pas explicites. E. Esperet ("**Langage et origine sociale des élèves**", Berne, P. Lang, 1979) souligne l'importance d'un "effet situationnel" déterminé par l' "effet socio-culturel" : des enfants ont appris à "lire" hors de l'école, avant l'école, les situations de communication scolaires "ouvertes", c'est-à-dire celles où rien de clair n'est visible, n'est dit de ce qu'il faut faire. D'autres pas.

Insistons là-dessus, car les auteurs s'y attardent peu. Et prenons l'exemple qu'ils rapportent.

La consigne de la maîtresse demande aux élèves de faire deux choses à la fois. Laëtitia le comprend et le fait (d'autres élèves vraisemblablement pas...). Comment pourrait-elle deviner que ce n'est pas cela, qu'il fallait faire un texte ? N'aurait-ce pas été plus facile et plus clair, au moins au niveau du projet

d'écriture, s'il s'était agi, par exemple, de préparer la sortie pour les CP ou les CM2 qui vont la faire la semaine suivante ? Alors, qu'ont-ils besoin de savoir ? Les horaires ? Les gares ? Ce qui était bien ? Moins bien ? Sous quelle forme : fiche, texte, récit oral, discussion... ? Sait-on faire une fiche ? Qui en a déjà fait ? Y en a-t-il dans la classe ? Voyons cela. Etc...

Décus par les productions des élèves de ce CE2, les adultes les confrontent à deux productions ayant (à peu près) le même référent, et les conduisent à déceler les différences. Cette fois, il y a bien problème, et une telle comparaison aurait pu trouver sa place dans la réalisation d'un projet d'écriture fonctionnelle. Mais il n'y pas, ensuite, retour sur les réalisations initiales des élèves qui, de ce fait, ne seront pas problématisées. On n'utilisera pas la comparaison accomplie pour évaluer collectivement leurs productions, voir celles qui se rapprochent plutôt d'un texte, celles qui sont proches d'un programme, dire à quoi on le voit, faciliter l'explicitation contradictoire de ce qu'on croyait qu'il fallait faire, de ce qu'on pense maintenant qu'il faut réécrire, et comment...

Une pédagogie de la résolution de problèmes en situation de communication fonctionnelle est une pédagogie exigeante et contraignante pour les élèves et pour le maître. Les occasions manquées comme celle-ci ne sont pas rares. Il ne faudrait pas qu'elles incitent au pessimisme qui fait que les auteurs écrivent "les problèmes posés comme tels par les élèves ne méritent pas d'être retenus par le maître". Au contraire, et aussi ceux qu'il fera sont pourtant limpides à la classe", mais qui, selon moi, ne le sont pas tant que cela pour tous les élèves de la classe.

Cahiers Pédagogiques
Quel(s) Français à l'école ?
n°226, septembre 1984.

Au sommaire (entre autres) :

J.M. ZAKHARTCHOUK, "Notre français, leur français : le français" - E. ESPERET "Apprendre la langue, maîtriser des langages" - A. LAZAR, "Un rapport différent au français" - B. MICHONNEAU, "Aujourd'hui, plus que jamais, partir de l'échec scolaire" - H. ROMIAN, "Langue vivante, langue plurielle" - S. FABRE, "Langues et cultures régionales à l'école" - G. DUCANCEL, "Apprentissage des discours scientifiques" - F. SUBLET, "Eveil aux langues des médias", et d'autres encore...

Entretien avec J.C. Chevalier et les réflexions de J.M. ZAKARTCHOUK sur une petite enquête auprès d'élèves de collège et de L.E.P. : où il s'avère que l'intériorisation des normes linguistiques scolaires encore dominantes conduit les élèves à se représenter la langue comme une puissance lointaine et redoutable, symbole de la hiérarchie sociale.

SAVOIR ORTHOGRAPHER

RENCONTRES AVEC DES ERREURS DU TROISIEME TYPE

(Petite) histoire de formateurs aux prises avec des erreurs d'orthographe.

par André ANGOUJARD,
Equipe de Saint-Brieuc.

Ce texte est d'abord une sorte de fragment d'autobiographie pédagogique, où les formateurs n'ont pas toujours le beau rôle. Les observations présentées sont trop limitées, et les hypothèses avancées trop fragiles encore, pour qu'on puisse en déduire un ensemble cohérent de propositions. Il vise seulement à illustrer ce qui devrait être l'un des aspects quotidiens de la pédagogie : l'effort (patient, raisonné, douloureux) pour prendre en compte les capacités réelles d'élèves particuliers - ici, leurs savoirs et savoir-faire dans le domaine orthographique. Récit utile cependant s'il montrait en quoi cette prise en compte permet l'émergence de problèmes, non plus pour les élèves (1), mais pour les enseignants : problèmes suffisamment cruciaux pour imposer l'urgence de solutions nouvelles.

I. PROJET.

Nous (2) faisons le point à la veille de la rentrée. Deux échéances, dans les limites étroites de l'orthographe : le démarrage du travail avec la nouvelle classe de la CPEN (un CMI de 25 élèves) et, dix jours plus tard, l'animation d'un stage de formation continue sur le thème : "Orthographe : initiation à la recherche-innovation".

Nous décidons de partir d'une analyse, aussi fine que possible, du niveau de maîtrise orthographique des élèves. L'objectif, double, est d'obtenir des points de repère pour le choix des thèmes de travail systématique en orthographe dans la classe, et de présenter ces résultats aux stagiaires.

(1) Cf. notre article dans **Repères** n°62, pages 5 à 11 : "Sous les pratiques, la théorie : résolution différée d'un problème orthographique dans un CE1/CE2".

(2) "Nous" : une CPEN, membre de l'équipe de recherche, et le PEN, animateur.

N.B. : CPEN : Conseiller pédagogique auprès des écoles normales ; PEN : professeur d'école normale.

Démarche retenue : dès le jour de la rentrée, la maîtresse demandera aux élèves de produire un texte écrit (raconter un épisode de leurs vacances, résumer un livre lu récemment, ou tout autre sujet de leur choix), en leur suggérant fermement de "faire attention à l'orthographe". Ces textes seront ensuite traités par le PEN à l'aide d'une grille typologique des erreurs d'orthographe largement inspirée des travaux de l'équipe CNRS-HESO, dirigée par Nina Catach (3).

II. LES PREMIERS RESULTATS.

Les textes sont dépouillés. Ce travail fait apparaître les résultats suivants :

2.1. Un niveau de maîtrise très hétérogène : si l'on rapporte le nombre d'erreurs de tous types au nombre de mots (4) de chaque texte, on obtient des pourcentages qui vont de 2% à près de 30% (moyenne, pour l'ensemble de la classe : 19%).

2.2. La partie strictement phonogrammique de l'orthographe semble en grande partie acquise : alors que 80% environ des graphèmes de tout texte sont des phonogrammes (graphèmes dont la seule fonction est de transcrire un phonème), ces erreurs représentent seulement 20% de notre total. Et cela bien que nous ayons comptabilisé dans cette rubrique des erreurs d'origine et d'importance aussi diverses que "pomenade" pour "promenade", "câteau" pour "gâteau", "poison" pour "poisson" et "vacanses" pour "vacances".

2.3. En revanche, les erreurs se retrouvent majoritairement :

a) dans la partie idéogrammique : absence massive des majuscules et présence rare et aléatoire des signes de ponctuation.

b) dans la partie traditionnellement appelée "orthographe grammaticale" (accords dans le groupe nominal, terminaisons verbales, homophones grammaticaux) : au total, près de 55% des erreurs ; plus de 30% pour les seules terminaisons de verbes.

Ces résultats ne constituent pas pour nous une révélation : tout enseignant s'attend à rencontrer bon nombre d'erreurs de morphologie verbale dans des textes d'élèves, et bien au-delà de la scolarité primaire. On ne peut cependant manquer d'être frappé par leur importance. Nous décidons donc d'aller y regarder de plus près, de scruter attentivement ces "erreurs du 3e type". Notre espoir est de découvrir des régularités : des zones où les savoir-faire seraient majoritairement acquis, d'autres où un travail de renforcement serait nécessaire.

(3) cf. R. HONVAULT et J.P. JAFFRE, L'Enfant face aux systèmes graphiques, dans la revue **BREF**, n°15, p. 30 à 51, 1978. N. CATACH, **L'orthographe française**, ed Nathan, p. 287-289, 1980.

(4) Mot, ici : ensemble graphique isolé par des blancs.

III. DE SERIEUSES INQUIETUDES.

Deux jours plus tard, l'observation ainsi recentrée impose quelques évidences, qui obscurcissent singulièrement notre horizon pédagogique. On s'aperçoit en effet que :

3.1. D'un point de vue statistique :

a) Si les erreurs sur les formes verbales constituent au total 30% des erreurs, ce fait est à relier au pourcentage d'occurrences de ces formes. Or, celles-ci ne représentent que 16% du nombre total des mots.

b) En fait, sur l'ensemble des textes, pratiquement une forme verbale sur deux est l'objet d'au moins une erreur.

3.2. D'un point de vue linguistique :

Aucun partage n'apparaît possible entre zones d'incertitudes et savoir-faire majoritairement acquis. Le relevé exhaustif des erreurs impose bien plutôt l'impression que la morphologie verbale dans son ensemble représente pour les élèves un maquis inextricable où ils distribuent les différentes formes graphiques existantes avec une anormalité quasi diabolique : dans un même texte, l'absence de "s", "t" ou "nt" là où ils sont nécessaires voisine avec la présence de "s" là où il faudrait "t", et de "t" là où l'on attend "s" ; "é" pour "er" côtoie "er" pour "é" ; "é", "er" ou même "ez" pour "ait" (ex : "on allez") coexistent avec "ait" pour "é" ou "er" (ex : "il a mangeait").

Nous n'acceptons toutefois pas d'en rester à ce simple constat, ni à cette impression de chaos. Après tout, ces élèves ne sont ni plus sots ni moins travailleurs que d'autres. Il s'agit donc maintenant d'essayer de **comprendre**. D'autant plus que nos urgences se précisent : les élèves sont rentrés depuis plus d'une semaine déjà ; notre stage de formation continue commence le lendemain et, très logiquement, les stagiaires s'attendent à ce que, après leur avoir communiqué ces résultats, les "spécialistes" que nous sommes leur proposent des solutions adaptées. Une rude semaine s'annonce, au cours de laquelle nous décidons d'entreprendre avec les stagiaires :

a) une réflexion théorique sur le fonctionnement de la morphologie verbale et les difficultés qu'elle peut présenter pour ses usagers.

b) l'observation "in vivo" de nos élèves aux prises avec des difficultés de ce type.

IV. - RECOURS A LA THEORIE.

Les limites de ce compte-rendu interdisent de reprendre l'ensemble du travail effectué dans cette perspective. Nous nous contenterons d'indiquer quelques points qui nous ont paru essentiels dans une optique directement pédagogique.

4.1. Ecrire, en français, c'est toujours transcrire des phonèmes à l'aide de graphèmes, mais aussi plus que cela. C'est notamment :

a) utiliser des graphèmes "supplémentaires" (lettres muettes) dont la fonction

est de marquer des informations d'ordre sémantique (lexicales et/ou grammaticales).

b) choisir, parmi les graphèmes possibles pour un phonème donné, celui qui particularise des éléments homophones (lexèmes ou morphèmes).

D'où les difficultés propres à notre orthographe qui exige de ses utilisateurs qu'ils fassent fonctionner simultanément un système de type phonographique et un système de type idéographique.

4.2. On s'aperçoit aisément (et notre classement des erreurs le prouve de manière éloquente) que des "apprenants" intègrent plus vite, et mieux, la partie strictement phonographique de notre écriture.

4.3. On peut, dès lors, comprendre pourquoi le domaine de la morphologie verbale est celui qui présente les difficultés majeures : c'est là que l'écart est le plus grand, et le plus constant, entre le fonctionnement de l'oral et celui de l'écrit. Orthographier les formes verbales exige en effet :

a) que l'on utilise des morphogrammes qui distinguent graphiquement la catégorie de "personnes", et qui n'ont le plus souvent aucune correspondance orale (ex : le "s" de "tu aimes", le "nt" de "ils jouent").

b) qu'en transcrivant les désinences verbales, on pense non seulement à noter leur forme orale, mais encore à choisir, parmi les phonogrammes disponibles, celui qui individualisera graphiquement, selon leur signification dans le contexte, des morphèmes homophones (ex : une seule forme orale [e] là où il faut choisir entre "ez", "er" et "é").

Qu'en est-il pour nos élèves de ces savoirs et de ces savoir-faire ? C'est ce que nous allons tenter de mesurer dans la classe elle-même, au cours d'une séquence qui fera l'objet d'une observation méthodique.

V. - L'OBSERVATION : UNE SURPRISE DESAGREABLE.

5.1. Le dispositif retenu.

Faute de pouvoir appréhender directement "ce qui se passe dans la tête des élèves" au cours d'une activité fonctionnelle de production de textes, nous choisissons d'observer, avec l'aide des stagiaires, une situation d'entraînement à l'orthographe fréquemment utilisée par la maîtresse. Cette activité se présente comme une sorte de perversion tactique de l'exercice traditionnel de dictée :

a) La maîtresse choisit un texte proche de ceux que ses élèves peuvent eux-mêmes produire en situation d'écriture (ce jour-là, il s'agira d'une partie à peine modifiée d'un des textes précédemment analysés).

b) Le texte est dicté phrase par phrase aux élèves qui doivent essayer de l'écrire "au brouillon", avec la consigne de souligner les mots qui, pour eux, font difficulté.

c) Cet essai d'écriture entraîne, à chaque fois, un moment - essentiel - de réflexion collective au cours duquel, seulement guidés par la maîtresse, les élèves s'efforcent de :

- formuler leurs difficultés.
- les résoudre en mobilisant l'ensemble de leurs compétences orthographiques.

d) La maîtresse dicte alors à nouveau la phrase, écrite cette fois "au propre" (et, en principe, sans erreurs).

Face à un tel exercice, il nous paraissait intéressant d'observer :

- la première "écriture" des élèves (leurs hésitations manifestes, leurs ratures).

- leur capacité de percevoir leurs difficultés réelles (le rapport entre les graphies erronées et les mots soulignés).

- les stratégies utilisées, les savoirs mobilisés pour résoudre les difficultés dans le moment de réflexion collective.

5.2. Une séquence qui fait problème.

Il serait fastidieux de reproduire le déroulement de la séance dans son entier. On ne reprendra pas non plus la totalité des analyses effectuées. Il paraît en revanche nécessaire de donner le script intégral d'une séquence qui a joué pour nous un rôle déterminant.

La phrase en cause faisait suite à : "Je suis allée pendant une semaine au Val André avec une voisine". Il s'agissait de : "J'étais dans une petite maison avec un jardin".

Pour la commodité de l'analyse, on a numéroté les interventions de Gwénola et de la maîtresse, acteurs principaux de cette mini tragédie de l'incommunicabilité.

"- Gwénola : "J'ai une difficulté à "j'étais". Je ne savais pas s'il fallait mettre un "s" ou un "t"."

- Maîtresse : "Viens au tableau... Tu essaies d'écrire".

(Gwénola écrit : "J'ai étai")

- M2 : "Lis à haute-voix ce que tu as écrit".

- G2 : [ʒ et E]. (5)

- M2 : "S'il fallait écrire [ʒ E et e]. Ecris.

(Gwénola écrit : "j'ai été").

- M4 : "Veux-tu me souligner le sujet (jaune) et le verbe (rouge),

(Gwénola réussit).

- M5 : "Quels renseignements peux-tu donner sur le verbe ? A quel temps est-il ?"

- G3 : "Au passé".

- M6 : "Comment on reconnaît que c'est le passé ?".

- G4 : "Parce que c'était hier".

- M7 : "On peut aller plus loin".

(Gwénola reste muette).

(5) On reprend ici la symbolisation proposée par A. LEROND, **Dictionnaire de la prononciation**, Larousse, 1980) où [E] note un phonème intermédiaire entre [e] et [ɛ].

- Un autre élève : "C'est le passé composé".
- Autre élève, désignant le "j'ai étais" précédemment écrit par Gwénola : "ça ressemble à l'imparfait".
- M8 : "Il y a deux "briques", on les regarde".
- Un élève : "Il y a l'auxiliaire avoir".
- M9 : "Quelle est la loi de formation du passé composé ?"
- Le même élève : "La deuxième brique devrait être au passé composé. On devrait remplacer "ais" par "é".
(Il vient au tableau, écrit : "j'ai été(e)").
- M10 : "Pourquoi un "e" à la fin ?"
- L'élève : "Je ne sais pas si ça s'accorde".
- Un autre élève : "ça ne peut pas s'accorder".
- M11 : "Quel est le verbe conjugué dans "j'ai été" ? Quel est l'infinitif ?"
- Un élève : "C'est le verbe avoir".
- M12 : "Non".
- Un autre élève : "Le verbe "été", c'est le verbe "aller"
- Un autre élève : "C'est le verbe "être".
- M13 (s'adressant à nouveau à Gwénola) : "Tu n'avais pas à écrire [ʒ ε ete]
mais [ʒ et ε] ([ε] surprononcé). Ecris".
(Gwénola n'écrit pas).
- M14 : [ʒ et ε] , c'est quel temps ?
(Gwénola ne répond pas).
- M15 : "Ecris : [ʒ et ε a la m ε z ɔ̃] ".
(Gwénola écrit : "j'ai été à la maison").
- M16 : "Ecoute : [ʒ et ε] . Ecris : [samədi ʒetε malad]".
(Gwénola écrit : "Samedi, j'ai été malade").
- M17 : "Ecris : [samədi il a ete malod]".
(Gwénola écrit : Samedi, il a était malade).
- M18 : "Ecris : [samədi il a etε malad]".
(Gwénola écrit : "Samedi, il été malade).
- M19 : "[il a etε malad] , c'est quel temps ?"
- G5 : "Le passé".
- M20 : "Non ! Mieux !"
- G6 : "L'imparfait"
- M21 : "Ecris : [samədi ʒetε malad]".
(Gwénola commence à écrire : "Samedi, j'ai...")
- M22 : "Moi, je te demande l'imparfait !"
(Gwénola demeure interdite. La Maîtresse écrit à sa place : "J'étais")
- M23 (à la classe) : "Pourquoi le "s" ?"
- Un élève : "après "je" et j", on met un "s"."

5.3. Des confirmations qui renforcent nos inquiétudes.

Echec pédagogique, on le voit, particulièrement cuisant. Mais instructif, une fois surmonté l'inévitable sentiment de découragement. De la longue analyse effectuée avec les stagiaires, nous ne retiendrons que ce qui concerne la didactique de la conjugaison.

a) L'échec ponctuel : des stratégies inadaptées.

La maîtresse est tout d'abord surprise par l'erreur de Gwénola : elle

s'attendait à la très classique hésitation sur le choix du morphogramme de personne (s/t), elle découvre au tableau une forme aberrante ("j'ai étais"). Elle va donc utiliser, comme mécaniquement, deux stratégies divergentes :

- le recours à l'oral dont la juste perception est censée induire la forme graphique attendue (M2, M3, M13, M16).
- le recours à un savoir sur le fonctionnement de la morphologie verbale : nomenclature des différents temps, lois de formation (M5 à M12, M14, M19, M20, M23).

Dans les deux cas, l'échec provient, nous semble-t-il, de l'inadaptation de ces stratégies au réel particulier que représente Gwénola à cet instant précis.

Le recours à l'oral échoue parce qu'il plaque du "théorique" sur du vivant : le "théorique", c'est la distinction [e] / [ɛ] , en fait très peu perceptible et rarement réalisée par Gwénola comme par beaucoup d'habitants de notre région ; c'est la prononciation normative de "ai" désinence de l'imparfait, alors que l'usage, ici, fait plutôt produire et entendre . En fait, pour Gwénola (et les surprononciations de la maîtresse n'y changent rien), les formes orales de "j'étais" et de "j'ai été" ne diffèrent que par la présence d'un supplémentaire pour "j'ai été" ; en l'absence d'autres critères de discrimination, elle les perçoit comme homophones.

La seconde stratégie ne réussit pas mieux ; elle va même entraîner la production de nouvelles formes aberrantes ("il a était", "il été"). Sans doute le savoir (terminologie, lois de formation) que la maîtresse s'efforce de réactiver n'est-il pas véritablement acquis. Mais la raison principale de ce nouvel échec nous paraît se situer ailleurs. Le problème de Gwénola n'était pas d'abord : "comment écrire cette forme de l'imparfait ?", mais, en l'absence de discrimination orale manifeste : "quelle forme verbale produire ici ?". On s'aperçoit que le contexte permet aussi bien l'emploi du passé composé que de l'imparfait ("je suis allée pendant une semaine au Val André avec une voisine. J'ai été dans une petite maison avec un jardin"). Tout semble s'être passé comme si, incertaine quant au temps à employer, Gwénola avait finalement produit une forme graphique amalgamant passé composé (l'auxiliaire avoir) et imparfait (désinence "ais").

Dès lors, nous sommes conduits à penser que, si l'erreur de Gwénola est ici induite par l'exercice lui-même, elle est aussi caricaturalement démonstrative des difficultés réelles d'élèves en situation de production de textes.

b) Généralisation :

Il semble bien, en effet, que les causes de ces difficultés apparaissent clairement, à la double lumière de notre approche théorique et de l'analyse de la "séquence Gwénola".

- Les élèves vivent prioritairement l'écriture comme une activité de transcription. C'est pourquoi ils se trouvent, d'une manière générale, en difficulté à chaque fois que la forme orale des mots ne peut plus être l'indicateur principal de leur forme graphique, qu'il s'agisse de lettres muettes ou d'homophones. La

difficulté est donc particulièrement aiguë pour eux dans le domaine de la morphologie verbale qui fonctionne essentiellement avec des éléments de ce type.

- La juste réalisation de cette partie de notre système graphique passe nécessairement par la capacité de privilégier alors la relation signifiant graphique/signifié. Dans le cas de la morphologie verbale, cette capacité implique bien sûr des savoirs indispensables (connaissance des paradigmes de conjugaison) ; mais elle exige encore (surtout) l'identification du temps que l'on veut/doit employer : des savoir-faire textuels, dont les enfants sont bien souvent démunis.

Faut-il admettre cet état de fait et se résigner à livrer au hasard de la maturation personnelle de certains élèves le soin de faire disparaître ces collections d'erreurs ? Essayer de lutter en accordant plus de place aux habituelles leçons de conjugaison ? Mais ce serait refuser de voir que celles-ci, centrées sur l'apprentissage des formes verbales, avaient trouvé elles aussi leur image fidèle dans les démarches de la maîtresse au cours de la séquence Gwénola...

Avouons-le : nous ne nous attendions pas, au début de notre enquête, à être conduits de manière aussi exclusive sur le terrain de la conjugaison. Nous étions moins préparés encore à une telle remise en cause des pratiques pédagogiques habituelles. C'est un véritable problème qui nous est ainsi posé. Dans l'urgence, nous avons esquissé, pour les stagiaires et pour nous-mêmes, quelques orientations, inventé des solutions provisoires.

VI. - VERS DE NOUVELLES STRATEGIES.

6.1. Orientations

a) Pour diverses raisons, les formateurs ont éprouvé, ces dernières années, une sorte de malaise face à l'orthographe grammaticale et à la conjugaison, considérées comme l'un des piliers de la pédagogie traditionnelle. La grammaire, disaient les uns, ne doit pas être l'esclave de l'orthographe. La langue, c'est d'abord l'oral, disaient les autres, ou les mêmes. Affirmations théoriquement justes, mais qu'il convient de réévaluer aujourd'hui dans une perspective pédagogique : des savoirs et des savoir-faire réellement opératoires sont indispensables aux élèves dans leur appropriation de l'écrit.

b) C'est pourquoi il paraît essentiel de leur faire découvrir, de manière à la fois sensible et raisonnée, les fonctionnements différents de l'oral et de l'écrit. Une bonne tactique consisterait peut-être à partir de pratiques et d'observations de l'écrit et non, comme on le fait souvent, de manipulations d'un oral dont on recherche ensuite les correspondances écrites.

c) l'apprentissage de la conjugaison ne peut se réduire à la seule morphologie. Il faut aussi que les élèves intègrent progressivement la valeur des temps, leurs règles d'utilisation. C'est impossible si l'on travaille seulement sur des phrases isolées. Cela passe par l'observation et la réalisation de **vrais** textes posant de **vrais** problèmes d'écriture.

6.2. Des solutions provisoires.

Pour notre classe, nous cherchions des thèmes de travail systématique en orthographe. C'est l'écriture et la lecture, intimement liées, que nous avons rencontrées. Faisant fond autant sur l'imprégnation que sur l'observation raisonnée, jouant la carte de l'activité créatrice, nous avons décidé "d'embarquer" nos élèves dans un travail d'écriture-imitation : nous leur avons proposé la rédaction collective d'un roman qui prenne pour modèle le livre de Peter Härtling, "Oma" (6). Celui-ci, remarquable à bien des égards, l'est entre autres par l'emploi des temps, qui jouent, un rôle déterminant dans la narration.

Fuite en avant ? On peut au moins espérer qu'à travers leur intérêt pour une activité "différente" les élèves s'approprieront quelques savoir-faire textuels, dont l'orthographe ne sera pas absente...

(6) Ed. Bordas, **Aux quatre coins du temps**, 1979.

Le Français Aujourd'hui
Contes à lire et à conter
Décembre 1984, n°68

Numéro coordonné par Jean VERRIER.

Des questions, entre autres :

"A une utilisation mécaniste et normalisatrice des modèles de Propp et de Greimas répond la revendication d'une utilisation tous azimuts des machines à rêver que sont les contes : attention aux apprentis sorciers. Si nous savons parfois libérer l'imaginaire des élèves, que faisons-nous après ?"

Que savons-nous de la façon dont nos élèves reçoivent les contes ? Comment les transforment-ils dans la restitution ?

Des enseignants, un psychiatre, des psychologues, des ethnologues, une conteuse professionnelle disent leurs pratiques.

Dans le courrier de **Repères**

Histoire de lire

Lire après l'élémentaire

ouvrage collectif coordonné par Anne LAZAR
Rencontres Pédagogiques, n°1, INRP, 1984.

Des expériences, diverses et nombreuses, pour lire ailleurs et autrement, au Collège, en LEP.

Trois idées-clés :

- l'objectivation des conduites de lecture, par une évaluation-information portant sur des variables explicitées intervenant dans l'acte de lecture
- un programme d'amélioration qui a porté sur le degré d'automatisation des activités de décryptage, de discrimination (vitesse, capacités de mémorisation et de traitement de l'écrit)
- la formation d'une attitude fonctionnelle et consciente vis-à-vis de la lecture.

Deux conditions :

- l'équipe pédagogique
- la fabrication par l'équipe (et les élèves) des supports pédagogiques.

Petite fabrique de littérature

par Alain DUCHEȘNE et Thierry LEGAY

Coll. Textes et Contextes, Périphéries, Ed. Magnard, août 1984.

Un catalogue raisonné de règles d'écriture incitatrices et de morceaux choisis littéraires pour apprendre à écrire.

L'idée-clé : la littérature est aussi un enseignement.

Un ouvrage médiateur pour retrouver la littérature, la redécouvrir.

Des classiques, mais aussi des aspects insolites, des auteurs méconnus, des expériences, des aventures de lecture multiformes.

Transformations de textes, variations à partir des textes : la fabrique du pré et Méli-mélodie, Mallarmé et Queneau, Tzara et Gainsbourg, Racine et P. Dac, Barthes et Freinet, textes-gigognes, caviardages, logorallye, calligrammes, sonnet en langue inconnue, etc... etc... C'est dire la diversité des médiateurs, des "conducteurs" choisis, vers la littérature.

Liaisons-Heso n°12

Septembre 1984, CNRS, 27 av P. Bert 94204 Ivry Cedex

Au sommaire (entre autres) :

J.P. JAFFRE, "Sémiographie et morphologie du verbe" - D. BERLION, "Les opinions et les représentations de l'orthographe".

POURQUOI CA S'ECRIT PAS PAREIL ?

AUTOUR D'UN PROBLEME ORTHOGRAPHIQUE : LA DISTINCTION DES HOMOPHONES

Jean-Pierre JAFFRE,
Equipe de l'EN de Niort.

Pendant l'année scolaire 1983-84, différentes observations faites au cours des séances de résolution de problèmes orthographiques nous ont amené à penser que, pour des enfants de 7-8 ans qui observent l'écrit, la question de l'homophonie des signes linguistiques était une énigme majeure. Une énigme ouverte aussi car ces enfants disposent déjà de connaissance linguistiques et métalinguistiques qui vont permettre de premières investigations.

Dans l'équipe de Niort, les situations-problèmes consacrées à l'orthographe, au niveau du CE (1), ont souvent concerné le domaine des homophones et, par conséquent, l'usage des graphies qui permettent de les distinguer à l'écrit. Pourquoi ce choix ? C'est ce que nous voudrions essayer de faire comprendre ici, en montrant comment une réflexion théorique peut fournir un début de réponse. Nous essaierons ensuite de décrire les stratégies utilisées par les enfants avec lesquels nous avons travaillé, quand ils tentent de résoudre ce type de problèmes.

I. - LA QUESTION DE L'HOMOPHONIE.

L'homophonie est un "lieu" linguistique complexe : il illustre de façon exemplaire, du côté de l'écrit, les relations qui peuvent exister entre graphies et sens. Même relatif (la dimension alphabétique demeure pour nous fondamentale), cet aspect nous conduit au coeur de la **mixité des écritures**, concept né des tendances complémentaires, mais parfois opposées, qui font de l'écriture occidentale (et française en particulier) un système notant à la fois du son et/ou du sens. Bien entendu, le phénomène de l'homophonie est observable dans la plupart des langues, avec cependant des nuances quantitatives qui peuvent être extrêmement significatives (2).

(1) Il s'agit, pour l'essentiel, de séquences entreprises avec les membres de l'équipe INRP de Niort et, plus particulièrement, du CE1 de J. Teinturier, Ecole annexe de l'EN de Niort et du CE1 - CE2 de J. Veyrier, Ecole rurale d'Usseau, village situé à une quinzaine de kms de Niort.

(2) C'est le linguiste japonais T. Suzuki qui écrivait, en 1975, que "ce qui est clair n'est pas japonais", illustrant à sa manière les effets de l'homophonie dans sa propre langue (cité par I. Tamba-Mecz, **Modèles linguistiques**, V.2, 1983, p.78).

Dans cette première partie, après avoir rappelé quelques données de base concernant l'homophonie, nous verrons en quoi cette structure linguistique peut être, à l'écrit, une énigme pour les enfants qui apprennent l'orthographe.

1.1. L'homophonie : situation théorique.

Précisons d'abord que le terme "homophonie" est ici choisi par convention pour désigner le fait d'oral mais aussi ce qui lui correspond à l'écrit, que les Sa graphiques soient identiques (homographes) ou distincts (hétérographes). Nous l'avons préféré à "homonyme" et à "logogramme" en raison du point de vue particulier développé dans cet article : l'identité phonique représente, pour les enfants et pour l'école, à tort ou à raison, une notion-clé, point de départ de l'observation de l'écrit.

On a beaucoup dit et écrit que les ambiguïtés qui pouvaient résulter de l'homophonie ne résistaient pas longtemps à l'éclairage des contextes sémantique et pragmatique. C'est souvent vrai, surtout à l'oral. L'écrit, quant à lui, par le jeu des lettres distinctives, doit pouvoir permettre une reconnaissance visuelle encore plus rapide, plus efficace, notamment dans le cas de micro-contextes. Dans ce même ordre d'idée, on cite parfois l'usage que font les Chinois de l'écriture pour préciser la nature d'un Sa phonique ambigu : ils dessinent en l'air ou dans la paume de la main, les traits du signifiant graphique correspondant.

On peut signaler, d'ailleurs, que le rôle du contexte sémantique, dans ce domaine, est aujourd'hui remis en question. Des arguments récents (3) vont, en effet, à l'encontre de l'opinion longtemps soutenue que le contexte aide à la reconnaissance de mots ; ils suggèrent, à la place, que les lecteurs expérimentés se servent plus volontiers de processus basés sur les seuls signes linguistiques pour construire le sens de l'écrit.

Les solutions de ce type sont essentiellement visuelles et, pour apprécier leur utilité, leur efficacité, il faut bien admettre que le fonctionnement psycholinguistique de l'écrit est nettement distinct de celui de l'oral. Ce qui n'est pas ambigu pour l'oreille peut l'être pour l'oeil simplement parce que, au-delà d'une relation lexicale entre les homophones et ce qui leur correspond à l'écrit (même Sé), les systèmes de perception et de compréhension sont particuliers. Nous n'irons pas jusqu'à dire qu'ils sont autonomes : les recherches actuelles n'apportent pas de preuves formelles sur ce sujet.

Il reste malgré tout une marge importante entre le fait d'admettre le principe distinctif des écritures et celui d'accepter comme distinctifs tous les éléments graphiques auxquels on ne peut attribuer d'autres fonctions (phonogrammme, morphogrammme). Dans l'état actuel de la recherche, un principe distinctif à ce

(3) Voir, par exemple, L. HENDERSON, *Orthography and Word Recognition in Reading*, Academic Press, 1982, pp.331-355.

point "englobant" (!) ne peut être considéré que comme **provisoire**... Le secteur des homophones est surtout chargé de lettres historiques et étymologiques et la validité d'un principe distinctif à l'écrit (principe qui reste **mineur** ne l'oublions pas) ne doit pas occulter bon nombre de dysfonctionnements. Ainsi, dans le cas de la série homophonique tɛ̃, alors que "(il) tint" et "(le) teint" s'oppose par "e" (qui sera donc, en l'occurrence, une lettre distinctive), que peut-on dire d'une opposition entre "(le) teint" et "(le) thym" ?

Les homophones sont relativement peu nombreux (environ 5% des mots selon divers sondages) mais il faut croire que leur spécificité provoque suffisamment de difficultés pour qu'ils retiennent à ce point l'attention, non seulement des pédagogues (ce que nous savons tous) mais aussi des enfants eux-mêmes quand ils se trouvent en position d'interroger le système graphique.

Nous ne ferons pas, ici, la différence entre homographe (ex. **les**, art. et **les**, pron.) et hétérographes (ex. **mai** et **mais**). En effet, ou bien les premiers n'ont rien à voir avec les seconds ou bien, ils ont, au contraire, un Sa phonique comparable. Dans le premier cas, la difficulté spécifique de l'écriture des homophones est abolie ; c'est surtout le cas des homophones lexicaux (ex. **cousin**, **dauphin**, **bassin**, etc. Cf. les entrées du **Lexis**, Larousse, qui propose une unité sémantique cohérente par article). Dans le second cas, la difficulté demeure entière : le fait de pouvoir écrire **les**, art et **les**, pron. pour / le / ne résout pas le problème du choix entre **les**, **l'ai**, **l'est**, etc. On voit aussi que l'hétérographie des homophones grammaticaux englobe les homophones de discours (ex. **l'est**, **l'ai** ; **on est**, **on n'est pas** ; etc.).

Ajoutons enfin que, pour cette dernière catégorie, les listes de fréquence (**Français fondamental**, **Echelle Dubois-Buyse**, **Dictionnaire Juillard**, Mouton, listes du TLF...) sont de peu de secours : les homophones grammaticaux sont, le plus souvent, des mots fréquents ou très fréquents.

1.2. L'homophonie : une énigme majeure.

Ainsi, le domaine des homophones, représentatif en français des particularités d'une écriture, s'impose comme un secteur problématique. La compréhension du fonctionnement homophonique, tout à fait accessible aux jeunes enfants, nous paraît être, pour cette raison, un objectif qui peut justifier la mise en place d'une démarche de résolution de problèmes.

Pour tenter de comprendre les "arguments" du choix enfantin, il faudrait poser auparavant quelques points de repère autour des notions larges de "**pareil**" vs "**différent**" ; elles organisent, en effet, la spécificité des homophones telle qu'elle est perçue par les élèves dont il sera question ici. Commençons par l'identité phonique qui motive la formation de groupes d'homophones (couples, triades, etc.).

A une époque où l'on parle de l'autonomie de l'écrit, peut-on dire que l'hétérographie prend le pas sur l'homophonie ? Certains éléments nous incitent d'abord à penser que non.

Les premiers sont d'ordre pédagogiques et pourraient être le résultat d'une méthodologie d'enseignement de la lecture-écriture encore largement dominée par le "rudiment" alphabétique et la lecture à haute voix. (On peut se demander, en effet, quelles sont, en 1984, les retombées effectives, sur le terrain, de démarches qui cherchent à privilégier la perception visuelle...). Nous ferons l'hypothèse forte que, au niveau des apprentissages premiers, l'enseignement produit, comme on dit, des "effets". La nature de la méthode d'enseignement utilisée a une forte influence sur le développement des stratégies de lecture des enfants. C'est, en tout cas, ce qu'essaient de montrer certains travaux anglo-saxons (4). Mais que se passe-t-il au cours de tâches comme celles qui caractérisent la résolution de problèmes ? C'est ce que nous montrerons plus loin.

Les seconds éléments, plus psycholinguistiques cette fois, naissent du fait que, en général, le traitement de l'information graphique ne peut rester, en permanence, strictement visuel ou visuo-sémantique. Chez les sujets, adolescents ou adultes, les relations entre phonique et graphique, auditif et visuel, ne demeurent-elles pas sous-jacentes ? Par exemple, ne nous arrive-t-il pas, lors d'un premier jet d'écriture, d'employer un homophone pour un autre (**son** pour **sont**, à pour **a**, etc.). Ces lapsus calami ne sont-ils pas la manifestation d'une "activation phonique" qui coexisterait avec un traitement plus nettement graphique ? Il faudrait pouvoir se référer plus longuement aux neuro-sciences mais la place nous manque (5).

Et chez les enfants, que se passe-t-il ? La conscience de l'identité phonique ("C'est pareil"), très tôt établie à l'oral, est un des facteurs dominants d'une compétence métalinguistique naissante. Il faut donc nécessairement compter avec elle quand arrive le temps des premières analyses des faits graphiques. Mais, condition nécessaire, ce facteur est loin d'être suffisant. Peut-on seulement penser qu'une compétence métalinguistique orale est transférable à l'écrit ?

Il faudrait même se demander si, dans l'intérêt des enfants, l'école doit rechercher à ce niveau et sur ce thème de l'homophonie, **une systématisation précoce**. Ce qu'elle fait le plus souvent, en bâtissant une pédagogie circulaire : l'homophonie, du départ à l'arrivée, est la structure de référence, dominante pour ne pas dire exclusive. Faut-il que l'hétérographie soit constamment et explicitement dépendante de l'homophonie dans les pratiques métalinguistiques scolaires ? L'observation du comportement enfantin, au cours de séances de résolution de problèmes, pourrait nous en apprendre un peu plus...

(4) Voir, par exemple, R. BARR, The effect of instruction on pupil reading strategies, **Reading Research Quarterly**, 1975 ; J. BARON et R. TREIMAN, Use of Orthography in Reading and Learning to Read, **Orthography, Reading and Dyslexia**, ed. J.F. Kavanagh and R.L. Venezky, Univ. Park Press, Baltimore, 1980, pp.178 et ss.

(5) Sur ce sujet, on peut lire : Deux hémisphères et trois cerveaux pour apprendre, un article d'H. TROCME, **Les Langues modernes**, n°2 et 3, 1984.

Bien entendu, il y aurait mauvaise grâce à ne pas reconnaître que les enfants, d'eux-mêmes et pour les raisons que nous venons d'indiquer, font ce genre de rapprochements. Mais que se passe-t-il ensuite ? La différence visuo-graphique intrigue. Première observation : "Pourquoi ça s'écrit pas pareil ?" La conscience floue d'une différence entre l'oral et l'écrit est assez présente chez les jeunes enfants dont nous parlons ici et le "Pourquoi ça s'écrit **pas** pareil ?" équivaut rarement à "Ca **devrait** s'écrire pareil". C'est au contraire déjà un début d'explication qui va aboutir à "Il doit bien y avoir une raison...", leitmotiv de Lilian, un jeune élève de CE1, au cours de l'une de ses recherches.

II. - PROCEDURES DE RECHERCHE.

Quand arrive l'étape de la recherche proprement dite, on peut se demander alors comment s'y prennent ces enfants, animés du désir de mieux comprendre les causes de l'hétérographie de signes linguistiques par ailleurs homophones. Et puisque ces observations ont été faites, comme nous l'avons dit, dans le cadre de **situations-problèmes orthographiques**, nous distinguerons deux moments tout à fait complémentaires. Le premier concerne le point de départ de la recherche, l'avis initial qui va déterminer la recherche proprement dite ; le second s'attache plutôt à présenter les types de stratégie utilisés pendant la recherche, notamment pour montrer qu'ils aboutissent peu souvent à une comparaison effective des homophones.

2.1. - Hypothèses et opérations linguistiques.

Dès qu'il s'agit d'émettre un avis sur les raisons de la différence visuo-graphique, on peut s'attendre à trouver **trois explications** possibles, les deux premières renvoyant au niveau morphologique de l'écriture et la dernière, au niveau sémantique. La première, implicite, recourt à la commutation dont le test fait apparaître les particularités des homophones (ex. "Au lieu de **là**, on peut dire **ici**.") ; le seconde, explicite, passe par la fonction morphologique (ex. "Ca indique le pluriel.") ; enfin, la troisième se réfère au sens (ex. "Ca veut pas dire la même chose.").

Pour ce qu'il nous a été donné d'observer, on peut dire que c'est, et de loin, la première opération qui domine ; sans doute parce qu'elle est la plus concrète, celle qui fonctionne le plus directement (ex. **a/avait, son/ses, cette/ses**, etc.). Elle connaît cependant des limites que les enfants constatent (**à/?**, **dès(que)/?**) mais qui n'ont qu'une importance relative. Nous verrons plus loin pourquoi.

Le recours à la fonction morphologique explicite semble présenter, pour des enfants de 7-8 ans, un ordre de difficulté supérieur. Cette opération nécessite une vérification indirecte (le test porte sur des éléments syntagmatiques : pluriel, féminin, par ex.) et se situe à un niveau métalinguistique plus complexe. Le fait de dire "Ca marque le pluriel" est le résultat de l'appréciation d'**effets** produits par une marque linguistique et non plus seulement la mise en oeuvre d'une commutation entre faits "compatibles".

C'est ainsi que, au cours d'une activité concernant le couple homophonique "des, dét./ dès (que)", certains enfants ne trouvèrent pas tout de suite de pistes de recherche susceptibles de motiver la présence de l'accent sur l'un des termes. Chacun d'entre eux, selon une première appréciation, pouvait en effet s'employer au pluriel. C'est ce que montre l'extrait suivant dans lequel il est question de **dès** (que) :

- M(aître) : Alors, est-ce qu'on peut dire que c'est le pluriel, ici ?
E(lève) : Non.
E : Si, des fois.. "Mes parents..."
M : Que veux-tu dire ?
E : Là (montrant un exemple au tableau), y'a "Dès que mes parents..." (6).

Et même si, en l'occurrence, une observation postérieure a permis de comprendre que, après "dès que", on pouvait aussi trouver le singulier ("Dès que la classe..."), cette voie paraît plus exigeante et nécessite un autre "niveau" de raisonnement métalinguistique.

On observe une stratégie voisine dans l'extrait suivant qui concerne **la**, dét. et **là**, adv. (6).

- M : Qu'est-ce qu'on trouve après **la** ?
E : Des noms...
E : ... **carrière, tortue...**
M : Puisqu'on ne peut pas remplacer **la** par **ici** (allusion à la recherche immédiatement antérieure sur **là**) ne pourrait-on le remplacer par autre chose ?
E : Les...
E : Une...
(Après discussion, le choix sur porte sur **une**)
M : Comment se fait-il qu'on puisse remplacer **la** par **une** ?
E : Parce qu'**une tortue**, c'est du féminin ; **la tortue...**

La justification par le sens est à la fois plus approximative et, au bout du compte, encore plus complexe, quand il s'agit d'homophones grammaticaux, c'est-à-dire de mots dont l'explication sémantique nécessite, plus encore qu'à l'habitude, le recours au contexte. Dès que le sens est en jeu, le système de contrôle mis en place par les enfants est plus flou. Nous n'en voulons pour preuve que l'extrait (6) que nous donnons ci-dessous. Il s'agissait de rechercher les causes des différences graphiques entre **ses**, dét. et **ces**, dét. Or, si pour le premier les enfants en étaient arrivés très rapidement à la conclusion que "ses frères", par ex., "on l'écrit quand ils sont à lui (c'est-à-dire au héros de l'histoire)", le reste de l'échange prit une tournure plus inattendue pour l'adulte qui animait la séance. Il était question de la phrase : "(...) Regarde tous ces gens là-bas", élément du corpus d'observation :

(6) Extraits d'enregistrements.

- M : Pourquoi ces, alors ?
E1 : Parce que c'est les autres, c'est pas à lui.
E2 : Mais i sont toujours à quelqu'un, sans ça i seraient pas nés.
M : Les gens ? Mais à qui sont ces gens ?
E1 : I sont à leur maman (A noter que c'est bien le même élève que ci-dessus ; cf. "C'est pas à lui.")
E2 : C'est des grandes personnes.
E1 : Mais avant, t'as eu une mère, toi.
E3 : Y'a quand même des enfants qui grandissent.
E1 : Mais i (z) ont toujours leur maman, elle est morte, elle est p't-êt' pas morte, mais ils ont eu une maman...

Mais un tel témoignage ne bouleverse pas les attentes des pédagogues que nous sommes, il confirme que le sens demeure un recours beaucoup moins fiable, quand on travaille sur la langue, que des critères plus formels (ce qui n'empêche pas, a posteriori, un contrôle par le sens).

Toutes ces observations convergent néanmoins vers un même constat : quand on leur en laisse le temps, les enfants, quel que soit leur âge, sont tout à fait capables de s'interroger sur le pourquoi d'un phénomène linguistique qui les intrigue. Avec leurs moyens certes, mais d'une manière affirmée et sans complexes. Un des objectifs de l'enseignement pourrait alors être de permettre une comparaison entre les différentes stratégies utilisées, montrant au bout du compte les avantages et les inconvénients respectifs de chacune d'entre elles.

2.2. Recherche et couple d'homophones.

Si nous émettions, plus haut, une réserve quant à l'opportunité d'un rapprochement systématisé entre les signes linguistiques homophones, c'est que l'observation de la démarche enfantine incite à quelques réserves.

En effet, une fois que l'identité phonique a servi d' "alibi" à une mise en relation de mots, par ailleurs différents (graphie, morphologie, sens), le travail de recherche, centré sur la découverte des causes des différences, ne fait que très rarement place au comparatisme, à la relation entre les signes homophones. Mais quand il le fait, la distinction paraît pertinente.

Dans la grande majorité des cas, les séances ont abouti à un **traitement successif** des signes, sans que l'un ne soit jamais comparé à l'autre. L'homophonie apparaît bel et bien comme un prétexte. Tout se passerait comme si les causes de la distinction graphique aboutissaient à la constitution, à la mise en évidence, de **nouveaux réseaux de structure** qui relèguent au second plan la relation phonique. La différence semble alors s'imposer à l'identité.

On peut citer, à l'appui de cette remarque d'ordre général, deux cas qui nous ont paru exemplaires. Ainsi, la, dét. et là, adv. provoquent deux recherches autonomes. C'est là qui attire l'oeil en premier, et ce malgré des fréquences

moindres (4 pour 1, à l'oral ; 17 pour 1, à l'écrit) (7). La relation là/ici fonctionne très tôt et, de plus, son sémantisme est familier aux enfants. L'alternance proposée pour la (*une*) renvoie au féminin, ce que les enfants remarquent. Il est pourtant possible que les sémantismes respectifs de la (connu, particulier) et de *une* (non connu, générique), plus difficilement accessibles, expliquent, en partie tout au moins, cette tendance au traitement en second. Mais cela n'est qu'une hypothèse.

En ce qui concerne *des*, dét. et *dès* (que), c'est plutôt le premier terme qui retient l'attention. Peut-être, cette fois, parce que la fonction "pluriel", avec les effets graphiques qu'elle entraîne (les mots qui suivent prennent "s" ou "x") est plus accessible que la notion temporelle de "dès que". Certains enfants, mais en minorité, remarquent tout de même que "Ca veut dire "le moment", "tout de suite". Ici, les fréquences confortent le choix de *des* (120 pour 1, à l'oral ; 18 pour 1, à l'écrit) (7). Cette énorme différence, à l'oral, pourrait expliquer le commentaire suivant :

- E : On n'a qu'à dire qu'avec *dès* avec un accent, on ne sait pas...
M : Qu'est-ce qu'on ne sait pas ?
E : Ben, si on a le pluriel.

Nous avons dit que ces cas étaient exemplaires : on pourrait aisément les multiplier. Néanmoins, il ne s'agit pas pour autant de tirer des conclusions qui seraient sans doute prématurées.

Ajoutons qu'en marge de ce **traitement successif**, on trouve parfois un authentique **traitement comparatif**, bâti sur des relations (autres que phoniques) qui peuvent exister entre homophones. C'est dans ce sens que nous dirions volontiers que cette stratégie, quand elle est choisie par les enfants, est pertinente. Les observations enfantines tendent alors, à un moment donné de la recherche, à comparer les signes homophones entre eux, à essayer de les comprendre l'un par rapport à l'autre. C'est le cas, par exemple, de *ces*, dét. et *ses*, dét. qui, en outre, renvoient à la même fonction morphologique, le pluriel. Les fréquences respectives de ces deux termes nous en apprennent fort peu ; si *ces* l'emporte, à l'oral comme à l'écrit, c'est avec une marge très faible (1,3 pour 1, à l'oral et 1,1 pour 1, à l'écrit) (7).

Dans le cas présent, chercher les différences devient plus difficile. L'explication par le sens aboutit aux problèmes que nous signalions plus haut et seul le sémantisme de *ses* est efficacement construit à partir d'une lecture du contexte. Les rapprochements par le pluriel ("Il y en a plusieurs partout"), par la graphie ("Ils ont bien quelque chose de pareil, ... -es à la fin...") sont typiques de ce couple. Le recours à la commutation (*ces/cette* ; *ses/son/sa*) est nettement moins fréquent que dans les cas précédemment cités. Des observations futures nous diront s'il faut attacher de l'importance à de tels constats qui, a priori, nous ont paru intéressants.

(7) Rapports établis, à titre indicatif, à partir de l' **Elaboration du Français fondamental**, Didier, 1964, pour l'oral ; **Frequency Dictionary of French Words**, Mouton, 1970, pour l'écrit.

III. - CONCLUSIONS.

Au terme de ce travail, essentiellement **prospectif**, quelles conclusions (provisoires) tirer, notamment après avoir constaté la prédominance stratégique du **traitement successif** de signes linguistiques homophones, dans les classes de CE avec lesquelles nous avons travaillé ? Sans doute peut-on dire que le rapprochement phonique entre signes linguistiques, s'il correspond d'abord à une "réalité psycholinguistique" de l'oral, n'a guère intérêt à être systématisé trop tôt, à l'écrit. Il ne s'agit nullement de nier l'identité phonique qui structure tout à la fois langue et sujets ; en revanche, on pourrait éviter de la transformer en un artefact pédagogique. Et dans ce sens, il conviendrait, en quelque sorte, de se faire l'avocat de la différenciation graphique, nettement dans la majorité des cas, à un degré moindre quand l'identité dépasse la phonie pour concerner le domaine de la morphologie (8).

Nous pourrions aller au-delà en considérant cette fois le traitement successif, quasiment autonome, des homophones comme **une étape d'un processus de structuration métalinguistique qui sera elle-même suivie d'une étape nécessairement plus contrastive**. Ce saut qualitatif ne saurait cependant s'envisager au cours d'une même séance. Selon nous, il doit être intégré dans un processus long de conquête de l'écrit qui pourrait se décrire de la façon suivante : 1 - Constat d'une identité phonique, conséquence d'une compétence métalinguistique à l'oral et point de départ de (prétexte à) une investigation de l'écrit ; 2 - Prise de conscience des particularités orthographiques des homophones, notamment par l'observation morphologique (travail qui s'inscrit dans une analyse plus vaste de la dimension morphologique et lexicale de l'orthographe) ; 3 - Construction d'une compétence métalinguistique verbale (au niveau le plus abstrait) dont la dimension phonologique est une des caractéristiques fondamentales.

Avec ce troisième temps du processus, résultat d'une **maturité métalinguistique**, on atteindrait ainsi une phase d'équilibre entre l'identité phonique, et la différence graphique, chacune de ces notions recouvrant cependant une "réalité" distincte. La première (identité) représenterait une relation fondamentale de la langue ; la seconde (différence), la particularité du "discours" graphique. D'une certaine manière, un système qui, pour l'essentiel s'organise autour d'une structure de type alphabétique. La mémoire linguistique des sujets, dans ce qu'elle a de particulièrement orthographique, pourrait alors être considérée comme optimale : la stratégie phonologique ou la stratégie visuo-graphique pouvant être disponibles, selon les besoins.

Des recherches ultérieures, avec des enfants plus âgés (9-11 ans), sont nécessaires ; elles nous permettront d'en savoir davantage.

(8) Les homophones grammaticaux, quand il ne s'agit pas d'homophones partiels (cas, notamment, des désinences verbales), appartiennent rarement à la même classe.

Pédagogie Freinet
Croqu'Odile, Crocodile !
"ou pour une méthode relationnelle de lecture-écriture"
en collaboration par des enseignants Freinet
Coll. E3, Casterman, 1983.

Au sommaire :

I. De la fonction de communion à la Fonction métalinguistique.

II. Approches de la lecture : Avant 6 ans, lecture-écriture à l'école maternelle ; comment susciter un comportement de lecteur, l'approche du code - Au CP : la lecture intégrée à la vie de la classe - Hors de la classe : l'environnement de la lecture.

III. La correspondance - Appréhension d'un texte nouveau - Elaboration d'un écrit collectif - Genèse de l'expression écrite personnelle

IV. Les repères des enfants - Le processus d'apprentissage et son évaluation.

Le Français aujourd'hui
Théâtre, école et vie quotidienne
Septembre 1984, n°67.

Numéro coordonné, par J BRISSON, F. PALINO et J. VERRIER.

Un colloque à Amiens, sur le théâtre et l'enseignant : "Shakespeare au lycée", avec "Le Théâtre du Campagnol" ; 3 spectacles produits par le TEP avec des élèves de lycée et de cours moyen ; "Cuisines et réfectoires" d'après A. WESKER, monté par un lycée technique de Créteil avec des professionnels.

Des tendances communes : l'intégration maximale de la classe entière, la collaboration de professionnels, un travail en vraie grandeur pour un spectacle. Le conflit entre le recours aux (grands) textes et la théâtralisation de la vie quotidienne semble dépassé. Si références et emprunts à la vie quotidienne demeurent, les élèves ont le souci d'un langage théâtral distancié.

Une question : faut-il institutionnaliser l'enseignement dramatique à l'école ?

SAVOIR DIALOGUER

A LA POURSUITE DU DIALOGUE

Quelques exemples d' "étayages" langagiers
dans des dialogues d'enfants de 5 ans.

par Christian HUDELLOT,
CNRS et UER de Linguistique, Paris V.

Au cours des lignes qui suivent, nous proposerons au lecteur une contribution linguistique à l'analyse des conduites dialogiques en examinant le rôle et la diversité des interactions verbales auxquelles participent des enfants de grande section de maternelle. Il n'est pas question en quelques pages de présenter un état actuel de l'analyse du dialogue mais plutôt, en partant de quelques extraits de dialogues adulte-enfant et enfants-enfants d'entamer une réflexion sur le rôle de l'interlocution dans l'étayage des conduites verbales.

I. - CODAGES LINGUISTIQUES ET CONDUITES LANGAGIERES.

On peut s'étonner que les linguistes, en dépit de leurs intentions liminaires maintes fois réitérées de rendre compte de la langue en tant que moyen de communication aient à ce point, et à de très rares exceptions près, négligé l'analyse du dialogisme. C'est que, pour une large part, le rôle de la métaphore du langage instrument de communication était une réponse polémique à la notion de langage instrument de représentation de la pensée. Mais aussi parce que les linguistes se sont davantage consacrés à la légitime construction d'une structure homogène abstraite, la **langue** (ou compétence), qu'à la tâche souvent jugée infinie de rendre compte de la **parole**, (ou de la **performance**). Cette dernière étant conçue comme le produit hétérogène de déterminismes psycho-physiologiques, psychologiques ou sociologiques.

Cependant, pour autant qu'il veuille contribuer à rendre compte non seulement de la langue qui, répétons-le, n'existe que comme objet construit (et non comme une hypothétique virtualité "emgrammée" dans le cerveau) mais des conduites langagières du sujet concret de l'énonciation ; le linguiste est conduit à se demander en quoi, dans une situation donnée, les relations entre le message et les partenaires humains de la communication infèrent sur la mise des mots dans l'usage d'une langue particulière. Ce que nous préconisons alors, ce n'est pas tant une linguistique de la parole comprise comme l'utilisation accidentelle des

potentialités de la langue - et dont on ne voit guère comment elle rendrait compte de l'acquisition, mais **une approche de la circulation du discours repris et modifié par les partenaires de l'intercommunication.**

En particulier, on voudrait montrer, sur quelques exemples nécessairement limités compte tenu de l'espace dont on dispose, quel est l'impact du rôle de l'autre dans la communication langagière. Cette approche se voudrait une contribution dans le débat qui oppose, pour aller à l'essentiel même si ce n'est qu'un raccourci, le tenants d'un développement cognitif indépendant du langage - et l'on pense inévitablement à J. Piaget - à ceux qui comme L.S. Vygotsky ou J.S. Bruner accordent une place non négligeable à l'exercice langagier dans le développement cognitivo-social de l'enfant. Encore faut-il reconnaître la primauté du dialogique en remplaçant le schéma binaire.

langue du sujet — objet
par un schéma présentant au moins la relation trinitaire

discours du sujet ∇ discours de l'autre
objet

En d'autres termes, il n'y a pas uniquement mise en mots par un locuteur au regard d'une expérience à communiquer ou en fonction de l'intégration sensori-motrice, mais mise en mots relativement à un discours antécédent, qu'il soit manifeste dans le dialogue en train de se produire, soit implicite au regard des discours habituellement tenus ou de ce qu'on peut convenir d'appeler le langage intérieur ou peut-être le discours polyphonique (1).

C'est dans cette optique qu'on peut, nous semble-t-il reprendre en la précisant, l'image de l'étayage, développée récemment par J. Bruner pour rendre compte de la façon "dont les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts" (*La Conscience, la parole et la "zone proximale"*, p.288).

Mais plutôt que d'en donner une interprétation psychologique nécessairement générique et superficielle, il nous paraît plus réaliste de rechercher comment le langage intervient dans les relations adulte-enfant, en faisant l'hypothèse que la variété des "étayages" est, en quelque sorte, isomorphe aux différents niveaux de l'organisation langagière du dialogue.

II. - EMBRYON D'ANALYSE.

Dans un premier temps on peut considérer que, s'il existe une progression entre deux ou plusieurs tours de parole, c'est qu'ils présentent, dans leurs enchaînements les uns aux autres suffisamment d'éléments communs pour qu'un minimum d'invariabilité de contenu garantisse une certaine cohésion, mais aussi

(1) Sur ce dernier point, la meilleure source demeure l'ensemble des travaux de M. BAKHTINE, et de son groupe, en particulier *Le Marxisme et la philosophie du langage*, et la présentation de T. TODOROV, *Bakhtine et le principe dialogique*.

suffisamment de différence pour que l'apport d'éléments nouveaux confère un certain dynamisme évitant la simple répétition.

La relation **parler de**, le maintien d'un même contenu thématique est certainement ce qui va le plus souvent, mais pas nécessairement, distinguer un échange verbal proprement dialogique d'une succession d'énoncés indépendants. Ainsi dans cette séquence entre quatre enfants de grande section, le thème étant ici introduit par l'adulte.

- Adulte : (...) Qu'est-ce que c'est pour vous le soleil ?
Enfant : Le soleil c'est pour
E : le soleil, le soleil c'est pour bronzer
E : et c'est pour, c'est pour qu'on soit content des fois parce que,
parce que si on a envie du soleil
E : et ben eh, et ben eh.
E : et même aussi ça brille.

Notons en passant qu'on trouve précocement une dissociation entre thème et fonction syntaxique, puisque le lexème **soleil** est repris pour assumer une fonction de thème explicite dans les deux premiers échanges mais une fonction objet dans **si on a envie du soleil** ou sujet dans **ça brille**. On remarquera aussi que la dernière intervention se présente comme un ajout explicite aux discours antécédents **et même aussi ça brille**.

Par ailleurs, il est certain qu'entre la reprise thématique manifeste et la rupture ou le changement de thème peuvent se rencontrer divers degrés de circulations thématiques implicites ou partielles voire des déplacements de thème. Par exemple, au début du dialogue entre Jeanne et sa mère (corpus B en Annexe), l'enfant comprend qu'on parle de "ce qu'elle aime en classe" : **Moi c'est dessin, dessin et le gâteau**, thème qu'elle va ensuite réitérer explicitement : **Ben c'est pour, moi c'est qui, c'est que j'aime bien dans la classe c'est faire de la pâtisserie et dessiner**. Entre temps, la mère a déplacé le thème manifesté par sa fille en faisant d'une partie des propos de Jeanne le thème des échanges intermédiaires : M. **Hum, où tu l'as vu l'gâteau ?** - J. **Et ça qu'est-ce que c'est ?** - M. **Ah ! ah il est pas prêt hein, ils le préparent.** - J. **Hum.** - M. **Il est pas fait encore.**

Mais la dynamique du dialogue s'opère également dans la relation entre énoncés successifs. C'est-à-dire bien évidemment dans la façon dont ils s'articulent les uns aux autres : dans les enchaînements proprement dits, mais aussi dans la circulation des catégories. En entendant par **catégories** la façon dont le langage, à travers la syntaxe, le lexique, la grammaire ou la continuité discursive recatégorise l'expérience sensori-motrice ou symbolique. Pour reprendre une mise au point récente de F. François à qui nous empruntons les principaux niveaux de l'analyse discursive, "la catégorie c'est le signifié non en tant que contenu mental ou en tant que relation aux autres signifiés mais comme mode d'organisation d'une réalité" (*Ebauches d'une dialogique*, p.73).

Sans doute les suites question-réponse fournissent-elles l'exemple des structures dialogiques où apparaît le plus manifestement cette forme de récurrence de l'organisation signifiée. Dans les questions traditionnellement appelées questions partielles, apparaissent bien les trois composantes principales du message verbal : l'orientation interpersonnelle (une question exige une réponse), la reprise ou l'annonce d'un thème, ainsi que la formulation catégorielle dans laquelle doit être actualisée la réponse. Les exemples abondent dans le corpus B.

Mère : Où ils vont ces petits enfants-là ?
Nicolas : A l'école.

Mère : Et là qu'est-ce qu'elle fait la petite fille, là.
Regarde ! comme toi tu fais des fois...
Nicolas : A s'habille.

Mère : Qu'est-ce/Comment là qu'ils sont là ?
Nicolas : Heu, blanche et

Fréquemment, mais pas toujours, dans le dialogue entre un enfant et un adulte, ce dernier monopolise à la fois l'introduction des thèmes, l'orientation des énoncés et la sélection des catégories : équative (**Comment ils sont**), processive (**qu'est-ce qu'ils font**), ou présentative (**qu'est-ce que c'est ?**), ou encore les catégories du **qui, quand, où, pourquoi...** homologues aux principaux cas de la langue (cf. la grammaire de Fillmore) ; catégories qui organisent en quelque sorte l'expérience à l'échelle humaine.

Au contraire, dans les échanges entre enfants, la circulation catégorielle s'opère avant tout par des enchaînements énoncé sur énoncé. En plus de l'extrait précédent issu d'une discussion en grande section, citons encore :

Adulte : (...) qu'est-ce que ça veut dire la mort ?
Enfant : la mort c'est quand, c'est quand on s'tire dessus
E : c'est quand on vit plus
E : c'est quand et quand ya la ben tiens
E : c'est quand y a la guerre
E : Ouais.

S'il y a bien à nouveau gestion du thème par l'adulte, cette fois ce sont les enfants qui sélectionnent les catégories. Celle du **c'est quand**, qui se trouve reprise tout au long de l'échange avec plus ou moins de bonheur, marque bien aussi la prise de conscience par les enfants que la mort est un nom d'un type particulier puisqu'il se trouve ici paraphrasé sous la forme d'un processus. Circulation aussi dans cette série du "général", marqué d'abord par la combinaison **on + présent**. C'est en quelque sorte dans le cadre de cette reprise de l'événement typique que les enfants introduisent chacun à leur tour un élément nouveau. Il n'est alors pas indifférent de constater que la série s'organise elle-même dans un champ thématique homogène : **on se tire dessus - les soldats - la guerre.**

Plutôt que de dresser une liste exhaustive des catégories - dont on ne voit pas a priori pourquoi elle serait finie, on voudrait remarquer :

a) Qu'on est bien obligé de rappeler l'absence de relation biunivoque entre un ensemble de récurrences d'organisation signifiée et un ensemble de formes syntaxiques. Ce qui fait à la fois l'intérêt et la complexité de l'analyse linguistique c'est évidemment qu'un même contenu peut être mis en mots par des moyens différents (d'où l'importance du concept de paraphrase) et qu'inversement, une même forme peut manifester plusieurs sens. Il en va par exemple ainsi de la négation qui peut manifester la négation oppositive, l'absence, ou, et c'est un des usages majoritaires du corpus B (cf. infra), la comparaison : **Enfant : (...) ah, c'que j'ai remarqué, c'est que, c'ui-là i fait des colliers mais il a pas enlevé son manteau.** Comme le remarque judicieusement W. Labov, les négations "permettent donc d'évaluer les événements constatés, en les opposant à tous ceux qui auraient pu avoir lieu, mais n'ont pas eu lieu. C'est en cela que la négation (...) entre dans la catégorie des comparateurs" ("La transformation du vécu", p.319).

b) Qu'on peut dès lors considérer les catégories selon deux démarches complémentaires. Soit, en partant du contenu, on tente de dégager les grandes catégories dont on s'attend à ce qu'elles soient présentes dans tout discours : celles du rapport à autrui (interlocution, marque de la personne), du rapport à son propre discours (modalisation), de l'expression de la qualité, de la quantité, etc. Soit, partant des formulations linguistiques, noter que certaines catégories sont préférentiellement portées par tel ou tel élément de l'organisation linguistique. Par le lexique, en tant qu'il réfère à des univers du discours (réel ou imaginaire, agréable ou désagréable) les grandes structures syntaxiques (dans la prédication de procès ou d'états, dans la détermination d'objets, de qualités, ...) les déterminants du nom et du verbe (principalement liés à l'expression de la quantité et de la temporalité), les connecteurs ou la continuité discursive, etc. (2).

c) Que certaines catégories peuvent être amalgamées. Ainsi dans :

Mère : Tu trouves pas qu'elle est grande cette classe ?

Jeanne : Ben la nôtre elle est encore plus grande, **encore plus grande** indique à la fois la comparaison et le degré.

d) Encore une fois, ce sont les besoins de l'analyse qui nous conduisent à dissocier des catégories de niveaux différents. En revanche, il est certain que "dans l'exercice quotidien de leur langue, les sujets ne font jamais l'expérience que de formes syntactico-sémantiques" (M. Hupet, **Psycholinguistique et grammaire**). De fait, on notera une relative affinité dans les combinaisons de certaines catégories. Pour ne prendre qu'un exemple, dans le discours de Jeanne (corpus B), les verbes modaux ou d'action psychologique qui introduisent une proposition sont généralement combinés à la première personne - ce qui n'exclut bien évidemment ni les sujets indéterminés : **y a que celle-là qu'on la reconnaît pas**, ni les interpellations : **Tu devais le savoir que c'était dessiner ; Tu la connais pas**. En

(2) Pour l'une et l'autre de ces approches on pourra se reporter à deux articles de F. FRANCOIS, **Dialogue et argumentation chez l'enfant**, et **Ebauches d'une dialogique**.

revanche, c'est bien la prédominance de **tu + action psychologique +/- pas** qui caractérise pour une large part la modalisation préférentielle de la mère.

e) Enfin, on notera que certaines catégories apparaissent préférentiellement en position seconde : négation, comparaison, degrés, approximation, ...

La dynamique du dialogue se manifeste enfin au niveau des enchaînements, c'est-à-dire de la succession des énoncés en tant qu'elle est porteuse de sens. On pourra alors distinguer a) les enchaînements monologiques, b) les enchaînements dialogiques qui manifestent une relation explicite ou implicite au discours antécédent (nous en donnerons quelques exemples dans la troisième partie de cet article).

Enfin, prendre part à un dialogue c'est aussi occuper ce qu'on pourrait appeler une place discursive.

a) place par rapport à l'autre ou à son discours : être celui qui interroge, qui ordonne, qui initie en général, ou au contraire place de celui qui répond, qui poursuit. Il est alors important de noter que si certaines places sont consubstantielles de tout dialogue, d'autres sont au contraire facultatives : s'opposer, gloser, commenter, se moquer, distinguer...

b) place par rapport à son propre discours : modalisation, hésitation, reformulation...

c) place par rapport à l'objet : variation des points de vue, maintien ou changement de position, comparaison, indétermination,...

III. - LA GESTION DU DIALOGUE ASYMETRIQUE.

Comment le discours de l'enfant s'insère-t-il dans le discours de l'adulte, comment les discours des interlocuteurs participent-ils à la progression de l'échange ? Pour apprécier cela examinons quelques extraits de corpus. Nous avons choisi à dessein deux extraits de dialogue mère-enfant fortement contrastés. On a proposé aux couples, en présence de l'enquêteur, de décrire une image représentant les activités d'un groupe d'enfants de maternelle dans leur salle de classe. Le corpus A met en présence Nicolas (5;0 ans) et sa mère, le corpus B Jeanne (5;11 ans) et sa mère, en présence également du père (voir ces corpus en annexe).

Corpus A.

Du dialogue instauré entre Nicolas et sa mère, on peut dire qu'il est à la fois un dialogue déséquilibré (le discours de la mère occupe à lui seul 80% du corpus), et un dialogue asymétrique puisque l'on dénombre chez la mère 56% d'énoncés interrogatifs et 36% d'énoncés assertifs tandis que le discours enfantin présente à l'inverse moins de 3% d'énoncés interrogatifs et 79% d'assertions. En outre, il n'est pas besoin de se livrer à de savants calculs pour s'apercevoir que l'enfant ne produit que des énoncés minimaux : 95% ne présentent pas une structure phrastique ou ne sont que des ébauches et 5% sont des phrases simples, nominales

ou verbales. On notera en particulier l'absence totale d'énoncés complexes ou a fortiori d'énoncés monologiques.

Sans doute peut-on parler ici d'un relatif échec de la communication, moins lié semble-t-il à une absence de coopération de l'enfant qu'à un manque d'investissement de la tâche qui ne laisse que peu de prise au discours maternel.

A l'analyse, on s'aperçoit que ce mode de fonctionnement n'est pas directement déterminé par la tâche que nous avons assignée aux partenaires du dialogue, mais plutôt à la façon dont elle a été médiatisée par l'interaction. Ce que fera mieux apparaître une comparaison avec le corpus B.

La présente interaction est largement déterminée et par la limitation du champ thématique et par sa catégorisation.

On peut, en effet constater un certain nombre de phénomènes qui concourent à produire une sorte d' "effet boule de neige". D'abord, le dialogue procède presque exclusivement selon un schéma qui voit se succéder une question catégorielle de l'adulte, puis une réponse minimale induite de l'enfant le plus souvent suivie par une évaluation positive de la mère. Conjointement, les questions maternelles portent davantage sur des désignations d'objets ou d'actions effectuées par les personnages que sur des relations causales, des comparaisons ou des localisations spatio-temporelles. S'ajoute à cela le fait que la mère présente l'objet de sa question le plus souvent au moyen de déictiques : **Là, qu'est-ce que c'est ; Qu'est-ce qu'elle fait là**, et qu'en outre le discours n'est presque jamais modalisé : on ne demande pas à l'enfant ce qu'il croit, ce qu'il pense, ce qu'il aime, etc. Ce qui a pour effet de gommer les modalités subjectives au profit d'un discours du réel objectivé. Enfin, il faut bien noter que la minimalité des réponses de l'enfant ne permet guère à sa mère de s'y raccrocher pour poursuivre le dialogue, encore qu'elle ait tendance à ne changer de point de vue, à ne faire varier les catégories des questions, que lorsque l'enfant ne donne plus de réponse. La conjugaison de l'ensemble de ces facteurs fait que l'on aboutit à des séquences du type

- Mère : C'est un jeu d'quoi ?
Nicolas : Jeu de maison
Mère : ah ah, pour faire quoi ?
Nicolas : pour faire une maison
Mère : m'oui, et qu'est-ce qu'il fait le petit garçon-là ?
Nicolas : quel ?
Mère : c'ui-là
Nicolas : heu, à met' son chapeau
Mère : ah oui, et là ? Qu'est-ce qu'i fait ce
Nicolas : heum à faire la musique
(...)
Mère : Qu'est-ce qu'ils font ceux-là ?
Nicolas : heu (silence, 5 secondes)
Mère : qu'est-ce qu'ils ont avec eux là ?
Nicolas : une poupée

Mère : moui, et là qu'est-ce qui est là aussi ?
Nicolas : une poupée.

Etc...

Corpus B.

Quand on le compare au précédent, le dialogue entre Jeanne et sa mère apparaît comme un mélange. Mélange thématique d'abord : on y parle de l'image mais aussi de ce qu'on fait en classe, et la comparaison "le dessin" - "ma classe" devient même le mode dominant d'organisation du discours. Mais aussi hétérogénéité dans l'alternance des séquences centrées sur la description de l'image et des séquences où dominant le commentaire et la discussion. Surtout, il apparaît comme un discours beaucoup plus égalitaire, caractérisé par des changements de place fréquents.

Bien que l'interrogation demeure le mode dominant du discours maternel (36% des énoncés de la mère contre 10% de ceux de l'enfant), la répartition du temps de parole est presque égalitaire (mère : 54%, Jeanne : 46%). Pour ce qui est de la répartition des structures, on notera simplement que Jeanne utilise 33% de phrasillons ou de syntagmes, 34% de phrases simples mais aussi 33% d'énoncés syntaxiquement complexes ou monologiques.

Sur le plan thématique, on note, d'une part, que la mère n'est plus la seule introductrice de thèmes, mais qu'elle reprend également des thèmes introduits par sa fille.

Jeanne : oh la la, c'qui est pas bien/c'est qu'i, au lieu d'dormir dans
l'dortoir i dort ici
Mère : il est à l'aise, là, il est bien, tu trouves pas
Jeanne : mh ! quand même
Mère : on dirait une petite tente.

D'autre part, même lorsque la mère introduit un thème, il y a le plus souvent dissociation entre l'introduction d'un nouveau thème et modalisation interrogative, contrairement à ce que nous avons noté dans le précédent dialogue.

Enfin, on voit se dessiner des séquences thématiques où l'objet du discours est tantôt le vécu de l'enfant (cf. le début du dialogue), tantôt l'illustration, rarement catégorisée sous le seul mode de la dénomination d'objet ou de personnage. Mais le dessin peut aussi devenir uniquement un prétexte à l'échange :

Jeanne : beuh/euh, et pi qu'on s'en sert pour aller à la gymnastique (des
massues) ils le mettent dans la classe maintenant.
Mère : ça c'est, ça c'est l'rayon euh, euh, comme tout, là vous avez un
rayon vêtements/ vous avez pas un rayon vêtements ?

Sans oublier l'ensemble des commentaires sur les relations en cours :

- Mère : ah ouais, tu, tu le connais déjà/ ce livre
Jeanne : Ouais... alors (clic labial)... toi tu l'connais pas alors laisse moi dire/hein !
Mère : bah j', j'ai rien dit jusqu'à maintenant, absolument rien dit/je regarde si je vois des choses.

Sur le plan des catégories, on notera essentiellement :

La grande fréquence des énoncés négatifs, d'une part dans la modalisation des questions de la mère : **Tu trouves pas d'autre part dans les énoncés de jugement de Jeanne, associés à des modalités déontiques faut pas faire ça sur les pinceaux ; faut pas écrire par terre**, ainsi que dans les énoncés comparatifs : **et que dans la marchande y avait un caddie et nous on n'en a pas**, ou encore **Y a même pas de robinet dans cette classe.**

Ou encore la fréquence des modalités d'apparence, chez la mère comme chez l'enfant. C'est même en quelque sorte sur la seule reprise de cette catégorie qu'est fondée l'unité de la séquence suivante et dans laquelle chacune essaye d'introduire un thème :

- Mère : je trouve que ce, ce petit garçon a l'air VRAIMENT d'un cuisinier / tu trouves pas i se tient droit, i, il a l'air très i, i fait pas l'fou comme celle-là, è fait vraiment la (silence, 3 s) (regarde ça)
Jeanne : (lui on dirait) qu'il est en pyjama
Mère : regarde là, regarde la
Jeanne : Ouais (il est en py)
Mère : (Hmm), on va se régaler tout à l'heure
Jeanne : euh je crois qu'il est en pyjama
Mère : peut-être il a peut-être pas eu le temps de se déshabiller.

Sur le plan des enchaînements, on retiendra essentiellement la diversité des relations qu'ils manifestent et la variété de leurs usages tant par la mère que par l'enfant. Au niveau des séquences, on peut reconnaître un mélange de séquences descriptives, entrecoupées de séquences argumentatives et/ou de régulation de la tâche.

Le dialogue ne se fonde pas uniquement, nous l'avons vu, sur une succession rigide d'échanges de type Question-Réponse, encore faut-il remarquer qu'alors les réponses de l'enfant ne se présentent que rarement sous une forme minimale, mais qu'elles ont généralement la forme **réponse induite + ajout**. On se souvient que le discours de Jeanne présente près d'un tiers d'énoncés complexes ou monologiques. On peut sommairement les regrouper dans trois rubriques selon qu'ils manifestent :

• la comparaison : **beuh/euh, et pis qu'on s'en sert pour la gymnastique ils le mettent dans la classe maintenant.**

- . l'intensification : **faut pas peind(re) là, surtout qu'ils ont pas d'NAPPE/hum.**
- . l'opposition "je" - "tu" : **Toi tu l'connais pas alors laisse moi dire / hein ! ou encore Non je sais pas ce qu'elle fait/ qu'est-ce qu'elle fait d'après toi ?**

Les prises de parole de la mère comme de l'enfant présentent des enchaînements variés, marqués ou implicites (au sens, répétons-le, de ce qui est seulement marqué par l'enchaînement des énoncés, non par un signe spécifique). Cette variété tient d'abord au fait que pour chacun des locuteurs on relève des enchaînements par autocontinuité et par continuité sur le discours de l'autre. Mais ce dialogue se distingue surtout du précédent par le fait que non seulement la mère mais aussi sa fille est à l'origine des échanges. Ce qui se manifeste, entre autre par des demandes ou des annonces de changement d'activité : **J'vais dessiner; et à la cantine maman ? hum, bon, Y a que cette page !?**

Parmi les enchaînements, et sans prétendre à l'exhaustivité, on peut relever chez l'enfant, outre les réponses induites, avec ou sans ajout ;

- . des réponses indirectes : **Ben la nôtre elle est encore plus grande ou un chien ça !?**
- . des oppositions marquées explicitement par non ou implicitement par le lexique :

Mère : c'est, ce sont les enfants par exemple de euh
Jeanne : ah non ça c'est pas les grands

Mère : Y a une dame qui les habille, non ?
Jeanne : qui les déshabille

- . des commentaires : **Quand même.**
- . des justifications : **Ben attends/ ben ça s'voit qu'c'est des petits parce que, ça se voit, parce que je crois qu'un jour y en avait un i avait fait tomber euh, tu sais quoi ? i y avait fait tomber la purée.** Ici, ce minirécit fonctionne comme un argument justifiant la réponse "c'est des petits". En outre, on remarquera que, dans la mesure où il réfère à une des autres images du livre, et particulièrement au thème précédemment refusé de "la cantine", il permet à l'enfant et de manifester indirectement le non partage du savoir et de résoudre à son avantage la conflit thématique.
- . des synthèses ou des rectifications marquées principalement par **Oui mais : mais faut pas écrire par terre** : opposant du général ou encore du général à du particulier :

Mère : vous avez pas un rayon vêtements ?
Jeanne : si
Mère : p'tit côté vêtements ?
Jeanne : (sourir) oui mais c'est toujours les mêmes qui y vont.

Surtout, on voit alterner dans le dialogue des séquences des description et de discussion. La description pouvant d'ailleurs servir d'argument dans les séquences centrées sur l'argumentation (cf l'exemple précédent des "petits") comme dans :

Mère : Tu sais toutes les classes ne se ressemblent pas
Jeanne : mais y a les photos

Ne peut-on pas dire alors que ce qui, en partie, fait fonctionner le discours de Jeanne, c'est qu'elle se trouve dans un espace mi-sérieux mi-ludique dans lequel elle occupe à la fois la place habituellement dévolue à la maîtresse qui distribue le blâme (cf. **faut pas, c'est pas bien**) mais aussi la place de celle qui sait - par opposition à l'ignorance feinte ou réelle de la mère - et qui peut de ce fait se situer comme le porte parole qui valorise sa propre école (**quand même ! ; la nôtre elle est encore plus grande y a même pas de robinet ; y a pas de nappe**). Ne retrouve-t-on pas ici un écho de cette réflexion de Freud pour qui "tout enfant qui joue se comporte en poète, en tant qu'il crée un monde à lui, ou, plus exactement qu'il transpose les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau tout à sa convenance", (**La création littéraire et le rêve éveillé**).

On voit sur ces deux exemples, trop brièvement commentés, que le rôle de l'adulte présente à la fois des ressemblances et des différences, mais aussi qu'il n'y a pas nécessairement de relation directe entre son statut parental et les rôles qu'il occupe dans une interaction particulière. Rôle régulateur d'abord, c'est lui qui fixe le cadre de la tâche à accomplir. C'est lui aussi qui par divers moyens relance le dialogue et canalise la thématique. Mais cette relance peut prendre des formes variées. Dans le corpus de Nicolas, il y a congruence de la relance, de l'introduction d'un nouveau thème et d'une question catégorielle, d'où la réalisation de séquences tripartites "Question-Réponse-Evaluation". Au contraire, ces rôles se trouvent dissociés et partagés dans le dialogue auquel participent Jeanne et sa mère.

IV. - CONCLUSION.

Cette étude empirique ne visait bien évidemment pas à proposer le dialogue mère-enfant comme modèle pédagogique mais plutôt à montrer la variété et la complexité des conduites dialogiques.

Ce n'est en rien un modèle à imiter puisque nous avons surtout insisté sur des conduites de dialogue à deux participants alors que la situation scolaire met en présence un adulte et une pluralité d'enfants. Qu'en outre la tâche, relativement bien délimitée, ne visait pas tant la transmission ou la structuration d'un savoir constitué que la manifestation d'un savoir-dire.

La présente étude n'a alors d'autre ambition que de stimuler la recherche en insistant sur la façon dont sont gérées les différences : différences de statut, de savoirs partagés, de capacités à entrer ou non dans des conduites langagières élaborées (récit, argumentation, activités poétiques, explication, résolutions de problèmes,...).

Références Bibliographiques

BAKHTINE (Mickhaïl) (V.N. VOLOCHINOV), **Le Marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthodes sociologique en linguistique.** Paris, Minuit, 1977, 233 p.

BRUNER (Jérôme S.), La conscience, la parole et la "zone proximale" : réflexions sur la théorie de Vygotsky", in **Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire**, Paris, PUF, 1983, pp. 281-291.

FRANCOIS (Frédéric), Ebauches d'une dialogique, **Connexions, Langage en situation**, n°38, 1982, pp.61-87.

FRANCOIS (Frédéric), Dialogue et argumentation chez l'enfant, Problèmes et propositions, **Journée d'études, Quelques aspects de l'analyse du dialogue**, N°8. Paris, UER de Linguistique générale et appliquée, 12 rue Cujas, 75005, 1983, pp73-87.

FREUD (Sigmund), La création littéraire et le rêve éveillé, **Essais de psychanalyse appliquée**, Paris, Gallimard, 1933, pp.59-81 (coll. "Idées" n°243).

LABOV (William), La Transformation du vécu à travers la syntaxe narrative, in **Le Parler ordinaire**, Paris, Minuit, 1978, pp.289-335.

CORPUS A.

Mère Nicolas

M : Assois toi à côté de maman, là, allez on va commencer par le haut là. Quels/où i vont ces pe petits enfants là ?

N : A l'école

M : Ah oui. Qu'est-ce qu'à fait/là

N : Heu, elle pend

M : Oui, pi qu'est-ce qu'elle fait ? tu vois, là gard' ! comme toi des fois tu fais

N : A s'habille

M : Ben oui, hein ! et là qu'est-ce qu'é fait la petite fille là, regarde garde, qu'est-ce qu'elle fait ?

N : Met son manteau/

M : Non è range son manteau, hein, tu vois, elle met en haut là, parce que è rentre à l'école, hein ? et là, qu'est-ce qu'i sont à faire ?

N : Heu

M : Eh ben ? qu'est-ce qu'ils ont comme affaire là

N : Un sapeau

M : Oui et là, qu'est-ce qu'ils sont à faire ?

N : Heum...

M : Réponds !

N : Habiller

M : Oui et là

N : M, à faire des pâtés

M : A faire des pâtés (rit), qu'est-ce qu'y a dans le/ récipient là, qu'est-ce que c'est qu'ça ?

N : Des joeufs

M : Des oeufs pas des yeux des zoeufs (rit) et là, qu'est-ce qu'y sont à faire tout le petit groupe là, tu vois, ça, qu'est-ce qu'i sont à faire là ?

N : heu

M : I sont/ quoi là/ comment, comment i sont là, déjà !

N : Heu, assis sur une chaise

M : Oui, et qu'est-ce qu'i font ?

N : Heu, à faire des dessins

M : Oui tout ça, le petit garçon, là qu'est-ce qu'i regarde là ?

N : ... Le chien

M : Mm le chien ! je sais pac c'que c'est ! et là qu'est-ce qu'y a dans les petits/ gobelets là ? hein

N : Des pinceaux

CORPUS B

Mère

Jeanne

M : Qu'est-ce t'en penses toi d'cette, d'cette d' (cette classe)

J. (Moi c'est) dessin, dessin et le gâteau

M : Hum, où tu l'as vu l'gâteau ?

J : Et ça qu'est-ce que c'est

M : Ah bah il est pas prêt hein, ils le préparent

J : Hum

M : Il est pas fait encore

J : Ben c'est pour/ moi c'qui m, c'que j'aime bien, dans la classe c'est faire de la pâtisserie et dessiner

M : Ah

J : Ah, j'vais dessiner (rires) tu devais l'savoir que c'était dessiner non !

M : Hum... t'as pas remarqué quelque chose dans cette page

J : Mouais, moi non, non SI, MOI J'AI REMARQUE QU'Y AVAIT

UN HAMSTER et des poissons

M : Oui/ après

J : ... (4 s.)... Et que dans la marchande y avait un caddie

M : Hum

J : Et nous on n'en a pas

M : ... C'est tout ?

J : Aouh

M : Et tu vois pas

J : Oh la la, c'qui est pas bien/ c'est qu'i, au lieu d'dormir dans l'dortoir i dort ici

M : Il est à l'aise là, il est bien, tu trouves pas

J : Mh quand même !

M : On dirait une petite tente

J : Euh, les liv(res) par terre/ ah, c'est pas très bien euh/ quand même !

M : Ah bon, hum...

J : ... (clics labiaux) Faut pas faire ça sur les pinceaux/ faut pas peind(re) là, surtout qu'iz ont pas d'NAPPE/ hum.

M : Oh bah p'têt(re) dans cette classe là on met pas d'nappe hein

J : Bah oui mais faut pas écrire par terre

M : Tu sais toutes les classes ne se ressemblent pas hein.. (dis moi)

J : (Mais y a les) photos (ici là)

Liaisons

La revue des programmes de perfectionnement des maîtres de français au Québec
novembre 1984

Un dossier : la bande dessinée.

Des échos de recherches pédagogiques en cours sur "l'amélioration de texte" (réécriture, écriture, lecture), sur les conditions de la production de textes narratifs écrits, sur l'apprentissage du français par les sciences de la nature.

S'adresser à LIAISONS, PPMF Primaire, Université de Montréal, Pavillon Marie-Victorin, C.P. 6203, succ. "A", Montréal, Québec, H3C 3T3 (Canada).

Pratiques

Le sens des mots

n°43, octobre 1984

Coordination : C. MASSERON

Au sommaire :

C. MASSERON, "Le sens des mots" - C. MASSERON, "Propositions de travail pédagogique sur les antonymes" - B. COMBETTES, "Quelques problèmes posés par l'étude de l'antonymie" - C. KERBRAT-ORECCHIONI, "Antonymie et argumentation : la contradiction" - C. GARCIA, "Mots et concepts dans le discours scientifique : quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école ?" - L. SPRENGER-CHAROLLES, "Lexique/apprentissage/connaissance du monde" - M. CHAROLLES, "Bouillir ou périr ? ou Comment on découvre ou ne découvre pas le sens de certains mots" - J.M. ADAM, "Des mots aux discours : l'exemple des principaux connecteurs".

REFLEXIONS METHODOLOGIQUES

DECRIRE LES CONTENUS ET DEMARCHES
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

(II)

Hélène ROMIAN,
INRP.

Dans une 1^è partie de cet article (voir **Repères** n°64), H. Romian a souligné l'importance d'une étude des pédagogies à un niveau macroscopique, celui des contenus et démarches d'enseignement, 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. Puis elle a présenté un modèle d'analyse de ces contenus et démarches : l'analyse contrastive en "styles" pédagogiques, qui permet une catégorisation des faits pédagogiques, et la définition de variables.

Se pose alors la question de savoir comment sont construites ces variables.

DES CATEGORISATIONS A PRIORI OU A POSTERIORI ?

Toute observation suppose des catégories d'analyse et les indicateurs correspondants. Dans l'observation dite "sauvage", elles existent de toute façon à l'état implicite. Ces catégories peuvent être déduites a posteriori à partir des résultats de traitements statistiques des données recueillies par l'observation, ou définies théoriquement a priori, selon les problèmes de recherche posés.

Dans l'ensemble, les outils descriptifs élaborés par l'ancienne Unité de Recherche procèdent d'une même option épistémologique : l'observation des maîtres, des classes, répond à des problèmes explicites, en fonction d'un cadre théorique construit a priori à cet effet. D'où l'élaboration de "schémas théoriques", de "descriptifs théoriques" qui constituent les modèles d'analyse des observations à faire, et à partir desquels s'élaborent des outils d'observation : ainsi le QIPF (1) dérive de schémas théoriques qui ont servi à cadrer, catégoriser et interpréter les données recueillies. L'objet d'une observation, au sens scientifique du terme, n'est pas dans l'ordre des perceptions immédiates, mais dans l'ordre de

(1) Q.I.P.F. : Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français (présenté dans la 1^è partie de cet article, **Repères** n°64).

faits construits théoriquement. Ainsi Saussure révolutionne l'étude de la langue en distinguant la "parole" dans l'ordre du vécu, de l'expérience multiforme des sujets parlants et l'objet "langue", principe de classification construit théoriquement dans l'ordre du conceptuel et qui doit rendre la parole intelligible. Toute observation, toute photographie sélectionne, filtre le vécu. La démarche scientifique commence quand on passe de filtres implicites, subjectifs à des filtres explicites, objectifs, à des problématiques conceptualisées. "Une recherche empirique écrit O. DUCROT dans le **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**, ne devient science, selon certains philosophes, que lorsqu'elle se décide à "construire" son objet ; au lieu d'accueillir pêle-mêle tous les phénomènes observables dans un certain champ d'investigation, elle élabore elle-même les concepts à l'aide desquels elle s'interroge l'expérience".

L'obstacle majeur auquel se heurte actuellement toute recherche pédagogique, et plus encore en matière d'enseignement de la langue maternelle, c'est que les diverses composantes du champ, et notamment ses composantes didactiques, pédagogiques, ne sont pas conceptualisées. Nous ne disposons pas non plus d'une théorie du développement langagier, linguistique des enfants qui serait l'équivalent des grandes théories sur leur développement cognitif, ou d'une théorie de l'écriture ni a fortiori d'une théorie de l'acquisition de l'écriture (au sens large)... Raison de plus pour ne pas se lancer à l'aveuglette dans des observations qu'on ne peut interpréter.

Ceci dit, il ne s'agit pas ici de récuser les observations dites "pour voir", nécessaires en recherche-innovation justement quand on ne dispose pas de cadre théorique élaboré qui puisse servir de référence, et qu'on veut en construire un. Il ne s'agit pas davantage de récuser totalement toute catégorisation de données a posteriori, sur la base de traitements statistiques. Tout dépend des problèmes qu'on se pose : le tout est d'adopter une procédure pertinente en fonction de ces problèmes.

Prenons l'exemple des traitements du QIPF : nous avons procédé d'une part à des traitements statistiques des données (soit 514 items ou éléments de réponse possibles), sans hypothèse préalable, et d'autre part à des traitements qualitatifs par référence à des schémas théoriques qui permettaient de catégoriser les items et ensembles d'items en T, F et PR (Traditionnel, Freinet, Plan de Rénovation) et de dégager la dominante pédagogique à laquelle réfèrent les réponses des maîtres.

Très classiquement, des comptages ont permis d'étudier le fonctionnement du questionnaire : questions différenciatrices ou non, différenciations significatives statistiquement entre les groupes de maîtres T, F, EXP (Traditionnel, Freinet, Expérimental), degré de cohésion des groupes, tendances constatées dans le cadre de chaque série de questions (objectifs, lecture, oral etc...). Les conclusions sont du type suivant : "Les réponses où le groupe des enseignants EXP se différencie de façon significative des enseignants T portent sur des aspects essentiels du Plan de Rénovation : la démarche unissant communication motivée, diversifiée et apprentissage systématique, les fondements linguistiques" (p.41). Ou encore : "La

place accordée à l'oral est nettement plus valorisée en F et en EXP qu'en T... Les qualités à développer chez l'enfant sont centrées sur l'intellectuel pour le groupe T, sur l'affectif (au sens large) pour le groupe F et sur les deux pour le groupe EXP" (p.58).

Un second traitement statistique par analyse factorielle des correspondances (p.59 et suivantes) a permis de classer les items-réponses selon leurs liaisons d'ordre statistique. On aboutit à des regroupements d'items dont on peut espérer qu'ils répondent à une certaine logique (p.196 et suivantes). Prenons par exemple les 6 ou 7 premiers items de l'axe I classés selon leur contribution à l'axe (2).

Extrémité positive



- . en récitation, lecture préalable à haute voix par le maître
- . progression en grammaire inspirée des I.O.
- . en vocabulaire, enseigner des mots nouveaux et déterminer leur emploi exact
- . préparation avec les fiches de L'Ecole Libératrice
- . enseignement de la grammaire : de l'exemple à la règle, de la règle à l'application
- . entraînement à la lecture avec deux manuels de lecture
- . progression du manuel en usage dans la classe en grammaire

Extrémité négative



- . lettres de correspondants (item 248)
- . correspondance scolaire (item 229)
- . réunion de coopérative
- . correspondance scolaire (item 283)
- . grammaire occasionnelle
- . observation du comportement des enfants avec des adultes de leur entourage en cas de difficultés en lecture

On constate que le classement des items après traitement statistique n'est pas dénué d'intérêt et de signification, à condition que le chercheur se soit donné des catégories d'analyse a priori. Mais ces catégories ne peuvent pas surgir par miracle des résultats. Ainsi les items regroupés en pôle ⊕ réfèrent nettement à des options T et s'opposent aux items regroupés en pôle ⊖ qui réfèrent à des options F.

L'étude des items rejetés par les maîtres selon leur groupe T ou F va dans le même sens d'exclusions respectives (rappelons qu'il s'agit d'un questionnaire à questions fermées).

Selon qu'on s'est donné ou non les moyens de traiter les items ou groupes d'items en tant qu'indicateurs d'une dominante pédagogique, on peut ou non interpréter ces axes.

(2) Chaque "axe factoriel" regroupe les items en corrélation statistique et il est supposé exprimer un "facteur" expliquant cette corrélation statistique. Les données sont classées sur ces axes par rapport à 0, du côté ⊕ ou ⊖

Notons enfin que le facteur ou variable exprimé par l'axe I, une opposition T/F, est assez global ; on en reste à une approche relativement syncrétique des faits pédagogiques : deux inventaires d'items qui s'opposent, sans clés pour comprendre l'opposition. Un dernier exemple : en pôle ⊕, l'item qui a la plus forte contribution à l'axe est : "en récitation, lecture préalable à haute voix par le maître" ; en pôle ⊖, c'est : "lettre de correspondants". Seule la référence aux schémas théoriques T et F peut donner valeur d'indicateurs à ces items en fonction d'une variable qui opposerait le modèle magistral aux apports issus d'échanges avec les pairs et qu'on pourrait exprimer par la notion de : langue de référence (ou quelque chose de ce type).

Reprenons le même axe I, dont nous avons constaté qu'il oppose items T et items F, au niveau 5. On trouve à ce même niveau de contribution à l'axe, des items totalement hétérogènes.

Extrémité +

- . maître titulaire
- . objectif en poésie : imprégner la mémoire des enfants de beaux textes qu'ils comprendront plus tard.

Extrémité -

- . pour stimuler les enfants : aide du groupe
- . démarche en grammaire : les élèves découvrent seuls et progressent par étapes
- . utilisation du magnétophone pour motiver l'expression orale
- . le plan de travail peut être totalement remis en cause par la classe
- . créations poétiques orales
- . à l'oral, discussion à propos d'une oeuvre d'art
- . à l'oral, réunions de conseils de classe
- . à l'écrit, rapports de réunions de coopérative

Voilà des items en relation. Mais qu'exprime cette relation ?

Au cours d'une conférence à l'EN de Douai, il y a pas mal d'années, Nadine GALIFRET-GRANGEON lança une boutade qui m'a, depuis, donné bien à penser : si l'on voulait établir une corrélation entre le développement de l'intelligence et le développement de la taille des pieds, on en trouverait une ; et après ? si l'on n'a pas d'hypothèse faisant intervenir des variables liées à la croissance, comment interpréter ?

Le traitement qualitatif opéré à partir du modèle d'analyse des 3 styles pédagogiques T, F, PR donne des résultats d'une tout autre nature. Rappelons que l'objectif de l'outil-questionnaire était d'identifier les maîtres référant en théorie et en pratique aux options du Plan de Rénovation, qu'ils soient ou non déclarés

comme maîtres de classe expérimentale (et de fait, sur les 48 maîtres de l'échantillon retenu finalement, 3 maîtres déclarés EXP se retrouvent dans le groupe T, et 2 maîtres déclarés EXP (ou non EXP) dans le groupe PR). (3)

Ce traitement a été opéré sur 9 variables construites a priori d'après le modèle d'analyse, susceptibles théoriquement de différencier les maîtres. (cf. ci-dessous). D'une part, le traitement des réponses a permis effectivement d'identifier deux groupes de maîtres PR et T (4), et des sous-groupes selon que les réponses de chaque maître sont plus ou moins cohérentes par rapport à sa dominante PR ou T. D'autre part, le classement des variables selon qu'elles sont en relation plus ou moins forte avec des performances des élèves où $PR > \overline{PR}$ recoupe à peu de choses près leur classement selon le degré de cohérence des maîtres (ce qui donne à penser que le degré de cohérence serait aussi une variable à prendre en compte) (voir p.126-127).

Ce classement des variables pédagogiques est le suivant :

- . référence à des fondements linguistiques ou à des préoccupations normatives de correction des fautes
- . activités de communication orale, écrite référant à des fonctions du langage diversifiées ou prédominance de la fonction référentielle
- . activités de structuration de la langue, occasionnelles et systématiques ou seulement systématiques (au sens courant et non par référence à un système-langue)
- . prise en compte des registres de langue ou non
- . différenciation oral/écrit ou indifférenciation
- . pédagogie de la découverte/pédagogie du modèle
- . appel à des capacités diverses (intelligence, affectivité, imaginaire) ou prédominance de l'intelligence
- . grammaire implicite ou non
- . démarche de libération/structuration ou non

L'interprétation d'un tel classement pose de multiples questions. Notons par exemple que le mauvais score de la variable démarche de libération/structuration peut tenir à deux facteurs. L'essai d'évaluation intervenait 18 mois seulement après la diffusion du Plan de Rénovation. Le traitement des réponses au QIPF montre qu'il/3 seulement des 24 maîtres à dominante PR sont fortement cohérents, les autres tendant à juxtaposer plus ou moins réponses de type PR et de type T. L'intégration d'une telle option dans les attitudes et les pratiques appelle, nous le savons d'expérience, beaucoup plus de temps. D'autre part, notre questionnaire, à ce niveau n'est pas très satisfaisant : nous avons buté sur la question des indicateurs sans doute parce que les pratiques innovantes n'avaient pas assez progressé. Cette question des indicateurs est cruciale, on ne saurait trop y insister.

(3) Voir la Ie partie de l'article dans **Repères** n°64.

(4) Il n'a pas été possible de retenir le groupe F dans le traitement final, son effectif étant trop faible par rapport aux autres.

Il semble que les résultats du QIPF sont importants tant pour la formation des maîtres que pour la recherche. D'une part, ils montrent que les cheminements des maîtres vers l'innovation sont divers et conflictuels, tendant au départ à juxtaposer pratiques et références théoriques habituelles et pratiques, références théoriques nouvelles vers la construction de nouvelles cohérences. Ces cheminements sont plus ou moins rapides selon les maîtres. Sans doute exigeraient-ils pour la plupart 2 ou 3 ans. D'autre part les résultats montrent, comme il a été souligné plus haut, que c'est bien au niveau macroscopique des principes qui sous-tendent les contenus et la démarche d'enseignement/apprentissage que peuvent se situer des variables effectivement différenciatrices.

Bien entendu, la construction du cadre théorique, du modèle d'analyse qui a permis d'aboutir à des résultats de cette nature, ne procède pas dans l'abstrait. Prenons cette fois, pour exemple, le descriptif théorique des objectifs des pédagogies de la lecture/écriture au CP conçu de manière à cadrer (théoriquement) une enquête projetée sur les pratiques des classes. La catégorisation intervenait donc avant la construction des outils d'observation, a priori. Elle reposait sur plusieurs démarches, intervenant en inter-action. D'une part, l'analyse de contenu des textes-clés (incluant la lecture/écriture dans l'ensemble des activités de Français) : Instructions Officielles de 1923-28, **Méthode Naturelle** de Freinet, Plan de Rénovation INRP, y compris les actualisations intervenues depuis. L'analyse de contenu consiste en gros à ramener un corpus de textes aux informations essentielles, pertinentes par rapport aux questions posées et à classer les traits d'information selon une grille établie en partie a priori par analyse théorique, et en partie par va-et-vient entre cette première grille et le corpus. Une quantification peut alors intervenir. C'est par définition, une démarche de catégorisation.

D'autre part, le Groupe CP a procédé à une recherche d'indicateurs-maîtres et élèves traduisant finalités et objectifs en termes de faits, de comportements observables qui attestent que ceux-ci sont effectivement atteints dans les pratiques (le problème des indicateurs élèves, témoignant d'apprentissages intégrés dans des comportements non induits par le maître est ici redoutable). Dans un premier temps, les formateurs de maîtres et les maîtres du Groupe ont utilisé leur connaissance des classes résultant de multiples observations empiriques opérées dans leur travail de formation et d'enseignement. M. LESNE et G. FERRY définissant des modes de travail pédagogique, des styles de formation (5) ont opéré de même ; ce sont, en quelque sorte, dit G. FERRY, des "produits de distillation". Puis dans un second temps, le Groupe a commencé à effectuer des "repérages" dans des classes référant à des styles différents. Ce travail, qui aurait permis d'affiner le descriptif (publié cependant) n'a pu être mené à terme, en raison de la suppression du Groupe et de l'Unité de Recherche en 1980.

(5) M. LESNE, **Modes de travail pédagogique et formation d'adultes**, PUF, 1977.
G. FERRY, **Le trajet de la formation**, Dunod, 1983.

Dans un troisième temps, le Groupe aurait pu, sur cette base, focaliser le champ de l'enquête sans tomber dans l'écueil des focalisations arbitraires, et en situant celui-ci dans le "macroscope" des pratiques de classe, définir l'objet de la recherche, c'est-à-dire des variables d'étude pertinentes par rapport aux problèmes posés et les hypothèses concernant ces variables. Les hypothèses de recherche, comme le souligne le **Manuel de Psycho-Pédagogie expérimentale** dirigé par A. LEON, ne s'inventent pas a priori, ne se déduisent pas directement d'observations "sauvages", mais se construisent, à partir de "connaissances organisées sur les faits".

La construction d'un cadre théorique répond précisément à cette nécessité d'organiser les connaissances d'un Groupe de Recherche sur les faits à étudier. Elle est d'autant plus nécessaire si l'on cherche, comme y invite M. POSTIC, à étudier les modèles implicites, les normes introduites, les fonctions des représentations dans l'orientation des comportements, et j'y ajouterai les processus du changement pédagogique. En tous cas, bien des travaux de psychologie sociale (cf. l' **Introduction à la psychologie sociale** dirigée par S. MOSCOVICI, Larousse), vont fortement dans ces directions et peuvent nourrir des travaux de Didactique du Français (langue maternelle).

Une objection classique à la construction d'outils d'observation en référence à un cadre théorique, donc à des catégories d'analyse pré-établies est qu'on limite le recueil de données, qu'on se prive d'informations intéressantes. C'est un fait. Mais sauf à vouloir l'impossible - quelle description peut être exhaustive, et qu'apporterait l'exhaustivité ? - toute observation est sélective. Le tout est de procéder selon des procédures explicites.

Il n'y a pas d'outil en soi, pas de questionnaire en soi. Tout dépend de l'objectif de recherche auquel répond l'outil. Prenons par exemple des questionnaires portant sur les démarches d'enseignement du Français. Ainsi, un questionnaire a été élaboré dans le cadre de l'évaluation de l'enseignement à l'école primaire (6). L'objectif de l'opération est de décrire les pédagogies mises en oeuvre, dans 4 domaines : l'organisation générale de la classe, les activités d'éveil, les mathématiques, le Français. Le questionnaire Français a été soumis à 406 maîtres (dont la représentativité n'a pas été étudiée). L'objectif est de rechercher des traits dominants au niveau des conceptions et objectifs pédagogiques, de la méthodologie, des moyens et critères d'enseignement, afin de constituer une typologie des pédagogies effectivement pratiquées, puis de mettre ces résultats en relation avec les performances des élèves. Compte-tenu de l'objectif, questionnement et traitement ne procèdent pas d'hypothèses a priori (du moins explicitement...).

(6) **Evaluation de l'enseignement à l'école primaire. Année 1979 - Cycle préparatoire, Etudes et Documents, 80.3.** Ministère de l'Education, SEIS, Département des Techniques et Etudes d'Evaluation.

Autre exemple : le questionnaire Français élaboré dans le cadre de la recherche INRP "Articulation Ecole Collège" (7). L'objectif est "l'investigation des champs supposés révéler des points de rupture ou de continuité entre les représentations et les pratiques des enseignants du Ie et du II Degré : les activités linguistiques propres à développer l'autonomie des élèves, les différentes fonctions de l'écrit et la variété des codages linguistiques liée aux problèmes de norme". La présentation qui en est faite précise qu'il a été élaboré à partir d'éléments de connaissance apportés par des travaux antérieurs sur la pédagogie de la langue aux deux niveaux du système scolaire, et de l'analyse de contenu des Instructions Officielles. Le traitement des réponses tend à "dégager quelques tendances significatives au niveau de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des réponses". Si l'on prend, par exemple ce qui concerne les critères d'évaluation des écrits des élèves, le questionnement a été conçu pour cerner des modes de prise en compte des normes linguistiques susceptibles, le cas échéant, de "contraster" les réponses des instituteurs et celles des professeurs.

A l'évidence, les trois questionnaires évoqués sont étroitement dépendants des objectifs poursuivis, et de la problématique théorique qui sous-tend - ou non - le questionnement. L'outil ne donne qu'en fonction de ce qu'on y a mis : on ne voit pas par quel miracle des traitements statistiques opérés sur un matériau inorganisé pourraient "sortir" par eux-mêmes des solutions à des problèmes non formulés, hors de toute référence à une problématique théorique.

Ceci étant, l'outil-questionnaire (l'expérience montre qu'il faut le préciser) a son intérêt, comme ses limites : s'il rend compte des contenus et démarches d'enseignement/apprentissage, il ne constitue pas une grille d'observation des classes. Mais il permet d'interpréter ce qu'on observe. Et telle est bien la question centrale pour comprendre ce qui se passe en classe, dépasser le niveau des constats, essayer de cerner des variables et des indicateurs susceptibles d'"afficher" le changement et partant, de le maîtriser, de le stimuler.

QUELQUES THEMES DE DISCUSSION Hélène ROMIAN, Jacques TREIGNIER

. Styles pédagogiques et stabilité

A un premier niveau, en restant très près de la définition des styles cognitifs (cf. dictionnaire DE LANDSHEERE), on peut définir les styles pédagogiques comme un ensemble structuré d'attitudes et d'opinions, de comportements et de stratégies stables (cf. plus haut). La stabilité est liée au temps (perdurance) : est stable ce qui est durable, perdurable.

(7) Articulation Ecole Collège - Etude diagnostique. Premiers éléments d'analyse, mai 1983, INRP, direction de Programme I.

En termes de recherche, la notion de styles pédagogiques implique qu'une observation faite à intervalles donnés par des observateurs différents doit permettre de repérer les mêmes invariants au niveau des "structures profondes" des comportements, c'est-à-dire des principes qui fondent l'action. L'un des problèmes qui se pose en recherche-description, c'est précisément, à partir de techniques, de méthodes qui bougent relativement, de repérer les principes qui les fondent : changer de manuel de lecture, introduire l'informatique dans sa classe, est-ce nécessairement basculer d'un style dans l'autre ?

Autre question, souvent posée : en tant que formateurs collectifs, des équipes de recherche-action ne contribuent-elles pas à faire évoluer les maîtres vers un style donné ? Si bien, qu'à terme, toute possibilité d'observation de classes contrastées disparaîtrait, toutes les classes tendant vers une même dominante. Cette question recouvre en fait deux problèmes différents. Le premier touche aux finalités de la formation : s'agit-il de convertir tous les maîtres à un style donné, fût-il PR (Plan de Rénovation) ? ou de les amener à problématiser le champ des pratiques sociales où s'inscrit leur travail, à expliciter leurs options et à mettre leurs pratiques et leurs options en cohérence ? Formation prescriptive ou descriptive ? Dire cela, c'est opter pour un style de formation, à expliciter avec les maîtres en formation, et qui n'est pas sans les influencer d'une manière ou d'une autre. N'est-ce pas vrai de toute façon, de toute action de formation ?

Le second problème touche aux phénomènes de diffusion des pratiques innovantes et des idées dans le temps de la recherche : ne risquent-ils pas de brouiller les cartes, en amenant tous les maîtres du département où se situent des équipes INRP d'Ecole Normale vers des pratiques innovantes ? De ce point de vue, l'expérience et les résultats de l'essai d'évaluation des effets du Plan de Rénovation (8) montrent que la diffusion, lorsqu'elle n'est pas relayée par la formation, n'agit que sur les "structures de surface" des comportements, et fort lentement. Des recherches menées aux USA, sur l'intégration d'une innovation, en matière d'agriculture par exemple, concluent qu'il y faut au moins 10 ans. L'essai d'évaluation lui, montre que 18 mois après le début de l'expérience, 1/3 des maîtres seulement ont fortement intégré les options du Plan de Rénovation (formation à l'appui). Des phénomènes de diffusion dans les classes non-expérimentales se sont produits. Ce qui a le mieux passé par diffusion, c'est d'abord le principe de la diversification des activités de communication orale et écrite, mais sans les fondements théoriques qui permettraient de leur attribuer un caractère fonctionnel. Pour que les maîtres changent, et "basculent" d'un style à un autre, il faut influencer sur de nombreuses variables. Il faut du temps et c'est affaire de formation, d'une formation qui ait les moyens d'aller au fond des choses (représentations, attitudes), et de transformer les pratiques, de motiver le choix de nouveaux outils de travail. Nous sommes payés pour savoir que cela n'a rien d'évident.

(8) H. ROMIAN, Comment les maîtres changent, dans **Vers l'observation de variables pédagogiques. Un QIPF au CM**, op.cit. p.121.

Styles pédagogiques et cohérence.

La juxtaposition d'attitudes, de comportements pédagogiques référant à des styles pédagogiques différents (par exemple attitudes normatives et activités fonctionnelles), serait cause d'un échec relatif de l'innovation, selon les résultats de l'essai d'évaluation (9) : les objectifs sont d'autant mieux atteints que les maîtres sont plus cohérents.

Mais - Nous souhaitons que les maîtres changent et nous y travaillons, en tant que formateurs et chercheurs. C'est prendre la responsabilité de déstabiliser, pendant un temps, les 2/3 d'entre eux (cf. résultats du QIPF - CM). L'objection serait de nature à bloquer toute recherche-innovation, pour des raisons déontologiques évidentes si la population des 48 maîtres Exp. et non Exp. avec laquelle nous avons travaillé était représentative de l'ensemble. Ce n'est pas le cas : l'un des critères de choix était la référence marquée au style Instructions de 23-38 ou l'appartenance à une équipe INRP. Il est hautement probable que ce qui domine actuellement chez la plupart des maîtres, c'est l'éclectisme, soit en d'autres termes, la juxtaposition non-cohérente de principes et de pratiques hétérogènes. Est-ce la marque d'un état de transition vers une mutation ou une caractéristique stable fondant un style éclectique ? A voir.

Quoi qu'il en soit, selon l'essai d'évaluation, la non-cohérence pourrait bien être un facteur d'échec scolaire. Affaire à suivre.

Mais - De PERETTI situe la pédagogie différenciée - et donc la prise en compte de la diversité des élèves - dans la liberté, laissée aux élèves, de se construire des itinéraires personnalisés d'apprentissage en ayant recours à des enseignants de styles différents.

On peut voir à titre d'exemple une présentation de cette option dans la communication de Philippe MEIRIEU, **Utilisation des objectifs et personnalisation des itinéraires d'apprentissage (expérimentation menée dans un collège français)** (10). Il est à noter un certain nombre de points, tenant à la polysémie du terme "style". L'expérimentation de la pédagogie différenciée a eu lieu au collège ; le style des enseignants est défini en termes d'équation personnelle ; les itinéraires d'apprentissage comportent des passages obligés : acquisition, travail complémentaire, synthèse et évaluation, soutien, approfondissement ; ils s'inscrivent dans des objectifs et des programmes définis par l'équipe pédagogique. Philippe MEIRIEU définit bel et bien un style, ou plus exactement l'une des dimensions d'un style, au niveau de l'organisation du travail des élèves en Français : "L'on pourrait... définir un "consensus pédagogique" par le degré d'homogénéité au plan des objectifs, le degré de différenciation au plan de leurs modes de traitement ; dans le domaine de la définition des objectifs, il s'agirait d'obtenir le plus large accord et de parvenir à la mise en place de progressions rigoureuses élaborées

(9) H. ROMIAN, Et si la cohérence de la démarche était une variable pédagogique ?, *Vers l'observation de variables pédagogiques*, op.cit., p.119.

(10) **Recherches actuelles sur l'enseignement du français**, Communications du Colloque International de Didactique et Pédagogie du Français (décembre 1983), à paraître en 1985.

en commun ; dans le domaine des itinéraires d'apprentissage, il s'agirait de solliciter chacun pour qu'il exploite de façon originale ces matériaux. Il serait peut-être possible, alors, d'inverser le processus habituel à l'école où l'absence d'objectif clair lié à l'univocité de la méthode d'apprentissage sélectionne très étroitement les apprenants". Nous sommes ici dans des zones pédagogiques très proches du style Plan de Renovation : objectifs et principes communs, diversification des activités. Ce que Ph. MEIRIEU appelle le style de chaque enseignant relèverait dans notre définition des modulations personnelles, et non pas des principes fondamentaux.

Mais - Les styles ne sont-ils pas toujours mêlés, dans la pratique ? La notion de style ne se situe pas dans l'ordre des pratiques, du vécu, de l'observation mais dans l'ordre de la construction théorique, de la modélisation. De ce fait, elle offre un système de repérage de la (des) dominante(s) des pratiques d'un maître, d'un groupe de maîtres, ou de l'absence de dominantes. Elle permet de définir des cohérences ou des non-cohérences des finalités, objectifs, pratiques et outils des maîtres en référence à un cadre théorique, d'identifier des combinaisons de traits référant à des styles différents ou des juxtapositions d'éléments hétérogènes.

Styles pédagogiques et changement.

Comment les maîtres changent-ils ?

Sans doute au niveau des "structures profondes", des principes de la démarche pédagogique. Les variables pédagogiques seraient à cerner au niveau de ce qui provoque les "bascullements" d'un style à l'autre. Les variables liées à l'enseignement de la langue ne sont pas seules en cause. Interviennent évidemment des variables de pédagogie générale :

- le type de gestion du groupe-classe,
- les contenus, les formes et les types de pouvoir au sein de la classe,
- le statut du savoir,
- la démarche d'ensemble : libération/structuration ou ... ?

De telles variables seraient à traduire en indicateurs, traduisant par exemple le degré d'activité ou de passivité des enfants.

Il n'est pas question d'occulter des problèmes de cette nature. Ceci étant, la sagesse et le souci de l'efficacité commandent de s'en tenir, si l'on intègre ces problématiques générales, à la construction de variables liées à l'enseignement du Français. Par exemple, quel est le statut des savoirs sur les discours, la langue dans les classes observées ? Etude que personne ne fera à la place des didacticiens de Français.

Indicateurs Maîtres-Elèves et évaluation.

La grille d'analyse contrastive des **Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP** présentée dans **Recherches Pédagogiques**

n°116 réfère à trois styles d'apprentissage : acquisition de mécanismes d'association Signes-Sons-Sens/tâtonnement expérimental appuyé sur des techniques de vie/apprentissages dans des situations fonctionnelles diversifiées associées à une démarche d'éveil aux fonctionnements de l'écrit ; en d'autres termes, style transmissif/expressif/appropriatif.

Selon les styles, des indicateurs concernant l'évaluation devraient être définis :

- . en Indicateurs Maîtres : évaluation sommative, contrôles par le maître
- . en Indicateurs Elèves : évaluation formative de type efficience dans la pratique (FREINET et Plan de Rénovation), réinvestissement opératoire (Plan de Rénovation), dans des comportements non induits par le maître.

La définition d'Indicateurs Elèves, en ce sens, demande beaucoup de travail : de nombreuses observations en continu, sont nécessaires, pour cerner les comportements significatifs attestant que les objectifs pédagogiques, didactiques sont effectivement intégrés par les enfants dans leurs pratiques langagières, méta-langagières/linguistiques/sémiotiques.../.

C'est là un passage obligé dans la construction d'outils d'évaluation : quels indicateurs élèves correspondant à quels objectifs didactiques ?

La grille de **Recherches Pédagogiques** 116, celles des **Cahiers du CRELEF** n°12 sont, à ce niveau, très lacunaires pour des raisons circonstanciées liées à l'arrêt de la recherche avant terme, mais aussi à la difficulté du problème. Cela n'enlève rien à leur intérêt en tant qu'outil de formation : elles fournissent une méthode d'analyse qui peut aider à formuler, à construire des problématiques pédagogiques de manière contrastive, donc non-prescriptive.

L'enfant, le livre et l'écrivain

par Jacqueline HELD
Scarabée, CEMEA, novembre 1984

Des pistes :

Quand les enfants posent les vraies questions à l'auteur, continuent ses histoires, rêvent d'un ailleurs futur, illustrent le livre à leur façon ou inventent un autre livre.

Où l'auteur dit comment naît le livre, comment il se travaille, revendique le plaisir d'écrire (en dialogue avec des classes...), pense l'illustration, comment il affirme les sources de l'"inspiration".

Comment peut-on être "auteur pour enfants" ?

ERRATA

APPROCHE COGNITIVE DE LA REDACTION : UNE PERSPECTIVE NOUVELLE.

(Repères n°63)

- BEREITER C., Development in writing in L.W. GREGG & E.R. STEINBERG, **Cognitive processes in writing**, Hillsdale : Erlbaum, 1980.
- BEREITER C. et SCARDAMALTA M., From conversation to composition : the role of instruction in a developmental process, in R. GLASER, **Advances in instructional psychology** (Vol. 2), Hillsdale : Erlbaum, 1982.
- COLLINS A. et GENTNER D., A framework for a cognitive theory of writing, in L.W. GREGG & E.R. STEINBERG, **Cognitive processes in writing**, Hillsdale : Erlbaum, 1980.
- FLOWER L.S. et HAYES J.R., The dynamics of composing : making plans and juggling constraints, in L.W. GREGG & E.R. STEINBERG, **Cognitive processes in writing** Hillsdale : Erlbaum, 1980.
- GOULD J.D., Experiments on composing letters : some facts, some myths, and some observations, in L.W. GREGG & E.R. STEINBERG, **Cognitive processes in writing**, Hillsdale : Erlbaum, 1980.
- HAYES J.R. et FLOWER L.S., Identifying the organisation of the writing process, in L.W. GREGG & E.R. STEINBERG, **Cognitive processes in writing**, Hillsdale : Erlbaum, 1980.
- KINSTSCH W. & VAN DIJK T.A., Comment on se rappelle et on résume des histoires, **Langages**, 1975, 40, 98-116.
- ODELL L., Teaching writing by teaching the process of discovery : an interdisciplinary enterprise, in L.W. GREGG & E.R. STEINBERG, **Cognitive processes in writing**, Hillsdale : Erlbaum, 1980.
- SIMON J., **La langue écrite de l'enfant**, Paris : PUF, 1973.
- STEINBERG E.R., A garden of opportunities and a thicket of dangers, in L.W. GREGG & E.R. STEINBERG, **Cognitive processes in writing**, Hillsdale : Erlbaum, 1980.
- WASON P.C., Specific thoughts on the writing process, in L.W. GREGG & E.R. STEINBERG, **Cognitive processes in writing**, Hillsdale : Erlbaum, 1980.

Le langage poétique
De la linguistique à la logique du poème
par Daniel BRIOLET
Nathan - Recherches, août 1984.

Au sommaire :

I. De la genèse à la réception du texte poétique : Prose et poésie se servent des mêmes mots. Poésie et syntaxe. La coordination poétique des formes - Entre création et réception : fonction libératrice et critique du texte poétique.

II. Vers une théorie de l'intelligence poétique : vers une science du sujet ? Histoire et dialectique de l'inter-subjectivité en poésie. Le désir de raison chez les poètes. Petites études de logique poétique. Au coeur de l'intelligence poétique : une dialectique de l'amour et du désir.

Lire et raisonner
John DOWNING et Jacques FIJALKOW
Coll. Education et Culture, Privat, avril 1984

J. Fijalkow présente aux lecteurs francophones une adaptation d'un ouvrage de l'expert anglais sur l'enseignement de la lecture, J. Downing qui développe la théorie de la "clarté cognitive".

On y retrouve les options majeures du Plan de Rénovation INRP de 1970, et celles du Rapport Bullock publié en 1975 sous le titre : "A language for life". Constatant les résultats désastreux d'une politique qui confie les apprentissages de la lecture/écriture sur les 2 ou 3 premières années d'école - ce que des recherches avaient montré dès 1959 - le rapport souligne la complexité de ces apprentissages et recommande de considérer qu'il s'agit de savoir-faire en développement continu.

Deux principes-clés : a) c'est en lisant qu'on apprend à lire, au cours d'activités centrées sur la construction d'un sens, propres à susciter la découverte du plaisir de lire et celle des fonctions de communication de la langue écrite ; b) mais le faire ne suffit pas : "un nombre considérable de recherches scientifiques conduit à la conclusion que les progrès de l'apprentissage de la lecture dépendent d'une claire compréhension par l'enfant de la façon dont le système écrit d'une langue code sa forme orale originelle" (la combinatoire).

Les composantes majeures de l'apprentissage sont dès lors : l'expérience qu'a l'enfant de sa langue parlée ; l'activité de type résolution de problèmes qu'il déploie pour comprendre comment cette expérience orale est liée au langage écrit, comment s'organise la combinatoire (segmentation de la chaîne parlée, mot oral et phonèmes, code, mot écrit et graphèmes, lettres).

Au delà de l'étape initiale, il apparaît que les insuffisances proviennent principalement d'un manque de compréhension de ce qu'il est demandé de faire sous le nom de "lecture".

Dans le courrier de **Repères**

Elles vivent, les ZEP
Cahiers Pédagogiques, n° 225, Juin 1984

Glané, entre autres :

"Quand je regarde d'où l'on est parti...", des propos de Christian NIQUE, Lille
"Des maîtres, des parents, des normaliens", par Sylvette FABRE et Malou ROUSSELET, Nîmes - "Les écoles de la Plaine St-Martin", par colette RINGOT.

Entre autres :

- Les ZEP, une autre logique...
- Comment on arrive en ZEP, et comment on veut y rester.
- Du côté des partenaires.

Liaisons HESO

n°11 Janvier 1984

CNRS, 27, rue P. Bert, 94204 Ivry sur Seine

On trouvera dans le même numéro des réflexions de Nina CATACH sur la nature du graphème et sur l'archigraphème.

Et voici quelques-uns des résultats de l'enquête de C. MICHELET menée auprès des 94 maîtres de la circonscription, dont 50 ont répondu (du CP au CM2) :

- . 54% de ces maîtres ont plus de 20 ans d'ancienneté
- . 56% constatent une baisse de niveau en orthographe, attribuée principalement au manque d'attention des élèves lié à la civilisation de l'audio-visuel et à la moindre importance accordée à l'écrit par les parents
- . 94% ressentent la nécessité d'informations théoriques sur l'orthographe, son rôle, l'apprentissage
- . Parmi les types d'exercices d'apprentissage pratiqués : dictée traditionnelle : 48%, apprentissage systématique de règles : 28%, apprentissage systématique de mots : 26%, dictée préparée : 26%, reconstitution de textes : 18%, exercices d'écoute : 18%, (...), exercices d'observation de la langue : 2%.
- . 48% utilisent un manuel, dont Bled (42%), LEGRAND (20%), GUION (14%)...
- . 78% ne ressentent pas la nécessité d'outils d'un autre type
- . 50% utilisent la dictée comme moyen d'évaluation.

Dans le courrier de Repères

**De la lecture à l'écriture
La transformation du texte**

par Roger PETITJEAN
Editions CEDIC, 1984

Roger PETITJEAN considère deux types de transformation :

. la transformation sans modification des énoncés vise la lisibilité ; c'est en quelque sorte une "lecture explicite" qui rejoint "l'oralisation ou la diction du texte, la reconstitution, l'auto-dictée, l'explication, le commentaire linguistique ou stylistique"

. la transformation avec modification des énoncés procède d'opérations linguistiques (substitution, déplacement, suppression) ou de variations discursives, "du pastiche à la contraction ou au résumé, des divers transferts de discours aux jeux poétiques par exemple".

Sa conclusion : "Entre la lecture et l'écriture, la transformation de texte a d'abord toutes les vertus de "l'exercice".

Les cahiers du CRELEF

Petit écran et tableau noir
novembre 1984, n°19

Numéro coordonné par Pierre MASSELOT.

"Bien que, traditionnellement, le terme d' "interactions" soit réservé aux procédures dialogiques, il convient de le placer au centre des interrogations que posent les pratiques scolaires confrontées aux pratiques sociales qu'infère la multiplicité des messages pluricodiques de l'horizon médiatique".

"Car (...) c'est bien d'interactions qu'il est question : entre les médias et les situations institutionnelles de production et de réception, entre les messages reçus et leur analyse en classe, entre les lecteurs d'écran quand ils deviennent lecteurs scolaires, et leurs stratégies de construction du sens.

REPERES
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.

REPERES DISPONIBLES

n°59 - Et si le français était une activité d'éveil ?

L'une des dimensions de l'indispensable cohérence pédagogique.

n°60 - Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?

Des contributions de linguistes, de psycho et de socio-linguistes, de sociologues de l'éducation.

n°61 - Ils sont différents !

Une réalité incontournable : des enfants différents en contact avec des usages différents de la langue

n°62 - Résolutions de problèmes en français

Qu'est-ce qui "fait problème" en français, pour les enfants ?

n°63 - Ils écrivent... comment évaluer ?

Vers une évaluation formative des écrits des élèves en classe.

n°64 - Langue, images et sons en classe

Les usages sociaux de la langue aujourd'hui : TV, théâtre, cartes et plans...

ABONNEMENT 1985

n°65 - Des pratiques langagières aux savoirs

On apprend à parler en parlant, à écrire en écrivant... Mais suffit-il de faire pour apprendre ?

Comment favoriser l'objectivation des pratiques ? Pourquoi ? Pour quoi faire ?

n°66 - Evaluer les écrits-outils et procédures

Des projets d'écriture des enfants au travail sur leurs textes :

- . des séquences d'évaluation formative, de la maternelle au CM2
- . des outils d'évaluation (récit, prise de notes, compte-rendu)
- . des éclaircissement théoriques sur le travail d'écriture

n°67 - Ils parlent autrement

Eveiller les enfants aux variations de leurs propres pratiques langagières, des pratiques de leur environnement (langues régionales...), aux variations des usages scolaires de la langue (mathématique, histoire...), des usages non scolaires (TV, presse...).

TARIFS TTC

Abonnement (3 numéros) : France : 89 F. Etranger : 111 FF.

Vente au numéro : 34 F.

Commandes : Service des Publications, INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05.

