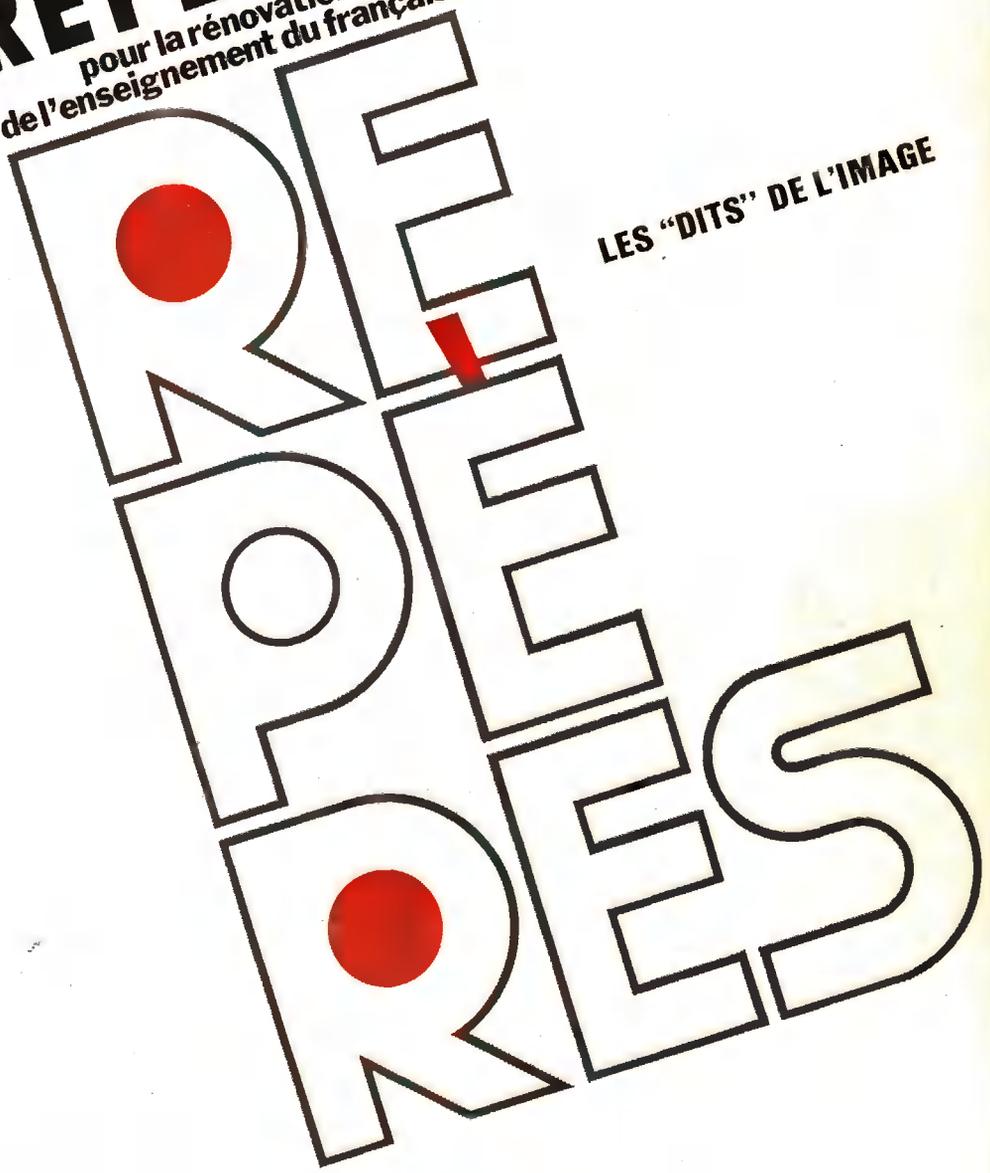


F E V  
1986  
N°68

# REPÈRES

pour la rénovation  
de l'enseignement du français

LES "DITS" DE L'IMAGE



SOMMAIRE

LE DIT DE L'IMAGE

Essais d'analyse des stratégies d'apprentissages sémiolinguagiers

**Le dit de l'image**

par Monique YZIQUEL

**Parcours de la recherche-innovation**

par Monique YZIQUEL

**FACILITER L'EXPLORATION DE MESSAGES PLURICODES**

**Les sentiers de la Pimpa : analyse d'une situation d'investigation d'un dessin animé télévisé**

par Françoise SUBLET

**Alice entre en scène à l'école maternelle**

**ou comment des éléments d'analyse sémiotique peuvent révéler les points forts à faire jouer...**

par Jean-Claude LALLIAS et Jean-Louis CABET

**Didactique de la télévision et didactique de la littérature. Peut-on caractériser les récits fictionnels à la télévision en termes de genres ?**

par Hélène VIGNE

**AMELIORER LES STRATEGIES DE LECTURE, DE PRODUCTION**

**Cheminevements de lecture sur des messages tabulaires**

par Roger BRETHOME

**Le maquetage, un moment important dans la production d'une exposition murale**

par Roger BRETHOME

**DEVELOPPER LES CAPACITES METACODIQUES**

**Quand les images publicitaires parlent ... à l'école maternelle**

par Micheline PROUILHAC

**Les avatars du schéma - Détermination d'objectifs**

par Monique YZIQUEL

**REFLEXIONS**

**Vers un enseignement de la communication sociale**

par Hélène ROMIAN

Responsable de la revue : Hélène ROMIAN

Coordination du n°68 : Monique YZIQUEL

Composition : NS SERVICES

- Tous droits réservés -

Page

2

3

4

5

6

7

8

## LE DIT DE L'IMAGE

### Essais d'analyse des stratégies d'apprentissages sémiolinguagiers

Monique YZIQUEL

#### Que dit l'image ? Qu'en dit-on ?

Les enfants disent-ils l'image ? ou n'est-ce pas l'image qui se dit elle-même à qui sait voir ?

D'un pôle à l'autre s'établit le sens.

D'un pôle à l'autre se constitue une méthode d'investigation dont on rassemble les divers aspects sous le terme de transcodage. Ce processus de passage d'un code à l'autre, qui, selon Maryvonne Masselot, "est à la fois révélateur d'amélioration, mise d'opération, moyen d'appropriation par remédiation, dans le cadre d'une structuration progressive", est exploité dans toutes les activités de classe présentées dans ce numéro.

L'image, sous ses formes graphique, télévisuelle, gestuelle, sonore, apparaît dans toutes les expériences du Groupe Sémiotiques, d'abord en tant qu'objet à faire signifier, associée à la langue dans des messages pluricodés (ou MPC). Ainsi on retrouve-t-on dans les dessins animés de la télévision, comme "La Pimpa" (article de F. Sublet) et "Simbad" (art. de H. Vigne), dans les photographies et autres représentations comme les "messages tabulaires" et les "maquettages" (articles de R. Brethomé) les pages publicitaires (art. de M. Prouilhac) ou encore les schémas (art. de M. Yziquel).

L'image apparaît aussi en tant que transcodage de la langue, elle est alors un moyen d'étude intégré aux activités des classes (art. de J.C. Lallias et J.L. Cabet, R. Brethomé, M. Yziquel) ou moyen d'analyse des stratégies pédagogiques (art. de F. Sublet, J.C. Lallias et J.L. Cabet, R. Brethomé).

Si les écrits qui suivent insistent sur les aspects méthodologiques développés par la recherche, il reste que, par delà le Dit, ce que visent les études proposées est bien l'élaboration et la transmission de significations.

Ce numéro est la seconde production du groupe Sémiotiques. Il présente l'état actuel de la recherche "Pratiques langagières et Pratiques sémiotiques". On y trouvera donc : des analyses d'expériences qui attestent du contrôle de l'innovation et, par suite, des indications sur les objectifs de connaissance et l'action, sur les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que sur les procédures d'analyse des travaux de classe.

La présentation des articles ne répond ni à un ordre hiérarchique, ni à une

succession d'étapes chronologiques. Elle souligne trois visées choisies par les équipes et issues des hypothèses de travail du Groupe.

- **Faciliter l'exploration de MPC.** Ce point rassemble les travaux des équipes de Toulouse, de Livry-Gargan et de Saint-Germain-en-Laye.

Françoise Sublet s'intéresse aux changements que produisent des stratégies lecturales diversifiées sur les comportements sémiolinguistiques d'enfants de CP. L'article donne des indications sur les messages télévisés, sur les conduites pédagogiques et sur les interactions communicationnelles maître-élèves. Il renseigne sur les modes d'analyse utilisés.

Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet traitent du jeu dramatique à la maternelle. Ils s'appuient sur les liens existant entre l'étude textuelle et l'établissement d'un canevas d'action pour dégager les conditions de passage de l'illustration à la dramatisation.

Hélène Vigne étudie le transcodage de fictions littéraires en dessins animés télévisuels. Elle propose une méthode de lectures parallèles pour dégager les indicateurs plastiques qui montrent les transformations du roman d'aventures en conte merveilleux (CM2).

- **Améliorer les stratégies de lecture, de production.** L'équipe de Pau, qui s'est intéressée plus spécialement aux situations de renforcement contrôlé présente deux articles. Nous regroupons ceux-ci en dyptique afin de souligner les relations entre les problèmes de réception et ceux de production.

Roger Brethomé montre combien l'élaboration des significations est fonction des parcours de lecture dans les messages tabulaires (CM2). Il en souligne les implications pédagogiques. Considérant par ailleurs la création de panneaux pour une exposition, R. Brethomé envisage les procédures utilisées par les enfants, l'incidence de ces démarches sur la maîtrise du fonctionnement de la langue et des autres codes, les informations qu'on peut en retirer pour soutenir les acquisitions des élèves, du CE1 au CM2.

- **Développer les capacités méta-codiques.** Ce point rassemble les travaux des équipes de Limoges et de Quimper.

Micheline Prouilhac observe les comportements d'enfants de maternelle (PS, MS, GS) transcodant des pages publicitaires au cours de jeux communicationnels provoqués. L'article analyse les repérages et les classements d'indices, l'argumentation des enfants ainsi que l'influence de ces activités sur l'approche de l'écrit et sur les conduites d'échanges entre élèves.

Monique Yziquel envisage l'élaboration progressive de schémas (CM2) et les effets de la modélisation sur la compréhension de problèmes d'environnement, ainsi que les apports des commentaires métalinguistiques. Cet article donne des indications sur les caractéristiques du schéma et sur ses conditions d'emploi. L'étude débouche sur des objectifs d'enseignement établis selon des types de modèles.

Toutes ces approches, dans leur singularité, mettent l'accent sur la nécessaire formation des maîtres, et, d'ores et déjà, en tracent des chemins méthodologiques.

## PARCOURS DE LA RECHERCHE-INNOVATION

Monique Yziquel

La problématique de la recherche "Pratiques langagières et Pratiques sémiotiques", le champ, le thème et le cadre théorique ont été présentés antérieurement par Roger Brethomé et par Maryvonne Masselot, dans le numéro 64 de *Repères*. Il convient ici de situer les principes méthodologiques qui ont permis de passer de "tentatives d'innovation-rénovation" aux premières analyses des stratégies d'apprentissages sémiolangagiers.

Parallèlement à la mise en place d'activités dans les classes, le groupe Sémiotiques a élaboré son dispositif de recherche : "la fonction scientifique de la recherche-innovation est de représenter et de définir les traits et/ou faisceaux de traits qui constitueront les facteurs de différenciation entre le style INRP et d'autres styles pédagogiques" comme le souligne le programme du groupe. Ainsi la première phase oriente-t-elle l'ensemble de la recherche et est-elle orientée par le but qui lui est assigné (1).

Lieu d'une régulation, la recherche-innovation met en relation trois composantes qui se modifient en évoluant au cours des expériences et que nous pouvons considérer actuellement au travers des réalisations des équipes et du programme de recherche du groupe : les objectifs, les hypothèses et les stratégies mises en oeuvre.

La détermination des objectifs constitue l'une des préoccupations dominantes : quels savoirs projette-t-on de faire acquérir aux élèves lorsque la variété des messages pluricodés amène à considérer des formes et des fonctionnements divers, et qui plus est à les aborder conjointement à la langue ? Cette question s'articulant sur les théories sémiotiques, des réponses ont pu être données dès le début de la recherche en vue de l'action (2). Sans pouvoir faire état d'un recensement actualisé, dans ce domaine, en introduisant et en étudiant dans les classes trois grandes catégories de langages pluricodiques - langages télévisé, planaire, théâtral - nous nous sommes efforcés de cerner des contenus qui soient propres aux codes mis en oeuvre et qui conviennent aux niveaux scolaires où ils sont abordés. Les équipes ont pu faire des relevés qui apparaissent dans des grilles d'analyse actuellement soumises à l'étude du groupe. Par ailleurs, des classements d'objectifs d'enseignement ont été entrepris concernant des types de MPC déterminés, soit du point de vue de la nature des codes soit du point de vue de leurs emplois (3).

Savoirs et savoirs-faire étant indissociables, l'essentiel de notre travail vise à préciser les modes d'acquisition, les stratégies requises pour élaborer les significations : comment développer les capacités des enfants à différencier les

codes, à expliciter les fonctionnements qu'ils perçoivent, à prélever des indices pertinents et à établir les relations forme-sens ; comment les aider à utiliser la langue, ou tel ou tel code, en fonction d'une situation donnée. Les compte-rendus des expériences, dans ce numéro même, éclairent ce point.

Pour expérimenter, observer et décrire les stratégies des enfants et des maîtres, lors des apprentissages sémiolinguistiques, le groupe s'est donné des hypothèses de travail qui mettent en relation les pratiques et les développements attendus des capacités. Ces hypothèses, qui émanent des innovations de l'année scolaire 83-84, sont au nombre de trois. Elles figurent au programme national du groupe sous la forme suivante :

H1 : La prise en compte des manifestations de stratégies lecturelles et scripturaires des enfants dans les situations d'utilisation et d'investigation des MPC produit des changements qualitatifs et quantitatifs (par facilitation et incitation) sur leurs comportements sémio-linguistiques.

H2 : Les pratiques sémio-linguistiques systématiquement renforcées et contrôlées permettent aux enfants :

H2.1. d'améliorer, d'une part leurs stratégies lecturelles et scripturaires (adéquation à la situation de communication) et, d'autre part, leurs stratégies d'investigation (adéquation de l'outil codique à l'objet du transcodage en tant que praxis) ;

H2.2. de construire progressivement la notion de variabilité des fonctionnements de la langue selon la nature du "canal", celle du MPC et celle des autres codes mis en jeu.

H3 : La mise à distance et l'objectivation des pratiques sémio-linguistiques permettent de développer les capacités métacodiques des enfants :

H3.1. les opérations de transcodage améliorent les capacités d'identification et de discrimination, par comparaison différentielle, des traits pertinents et analogies repérés ;

H3.2. l'observation réflexive des pratiques sémio-linguistiques développe la capacité d'explicitation et de prise en compte des paramètres des situations de réception-production.

Chaque équipe a choisi de mener sa recherche en fonction de l'une de ces hypothèses, soit en la prenant dans son intégralité, soit en se limitant à l'une des subdivisions. On pourra reconnaître ces options dans les études présentées dans ce numéro.

Précisons que ce choix, méthodologique au regard de la recherche, n'implique nullement un enfermement des enfants dans des types d'activités. Rejetant à la fois le débridage incontrôlé de la parole enfantine tout autant que la clôture d'un entraînement technique répétitif, le groupe Sémiotiques s'emploie à instaurer des situations pédagogiques structurantes, progressivement réflexives, à l'intérieur de projets de classe, dans quelque domaine disciplinaire que ce soit. On trouvera ainsi des expériences insérées dans des activités de Français aussi bien que d'art

plastique ou encore d'environnement, par exemple. Nous pouvons néanmoins souligner deux occurrences de situations caractéristiques : celles qui s'inscrivent "en décroché" par rapport au projet initial, et celles qui, jalonnant de façon intermittente ou continue l'ensemble du projet, en font partie intégrante.

Incidentales ou délibérées, les situations privilégiées par la recherche-innovation se définissent avant tout par les attitudes, la démarche qui y est mise en oeuvre et par les interrelations qui s'établissent entre les situations elles-mêmes.

Appropriation progressive de savoirs-faire et de savoirs, cette démarche, qui présente de grandes affinités avec celle du groupe Résolution de problèmes (4) met en place des situations d'investigation, révélatrices des stratégies des enfants, des premières "mises à distance" qui permettent d'instaurer par la suite des structurations plus méthodiques.

Pour renforcer et contrôler les pratiques langagières et sémiotiques, le maître crée des situations au cours desquelles l'élève est amené à procéder, peu à peu, à des analyses explicites des principales composantes d'un MPC, des codes, de leurs emplois. Ces situations peuvent donner lieu à des activités systématiques. Elle sont toujours liées à un projet, et par définition, à la communication (5).

Les situations exploratoires et les situations de renforcement contrôlé sont complémentaires. Leur alternance procède de la dialectique libération/structuration. Que l'enfant passe seul du stade du "parler autour" d'un MPC à celui du "parler de" ce MPC, ou que le maître, saisissant les premiers repérages et les premières mises en relation, intervienne ponctuellement pour faire progresser la réflexion, ce que nous nous attachons à analyser est le passage d'un niveau d'appréhension à un autre. Ces passages sont examinés à des degrés divers de structuration. Les analyses précises des échanges communicationnels entre le maître et les élèves sont à cet égard significatives (6). Les indications que nous pouvons en retirer concourent à l'établissement de variables pédagogiques, c'est-à-dire à l'explicitation des facteurs par lesquels les pratiques que nous mettons en oeuvre peuvent se différencier des autres dans le champ du traitement pédagogique des MPC.

Enfin le groupe Sémiotiques confère une importance toute particulière aux opérations de transcodage en tant que "transit d'information" qui "conduit à apprécier et à expliciter la possibilité (ou l'impossibilité), la facilité (ou la difficulté) d'emploi de tel ou tel code ; la pertinence du/des choix effectués ou à effectuer" (7). Les opérations de transcodage (du vécu au codé, d'une part ; d'un code à l'autre, d'autre part) peuvent être intégrées aux situations précédemment citées, en particulier aux situations de renforcement. Le Groupe reconnaît cependant les situations de transcodage comme constituant un type de situation observable en tant que telle. Ce troisième type de situation convient éminemment à l'étude de messages pluricodés et aux relations qu'ils entretiennent avec la langue. L'établissement de relations intercodiques impliquant la connaissance - ou la mise en évidence des règles de fonctionnement des codes, l'analyse des situations de

transcodage renseigne sur les capacités métacodiques des élèves. Ces situations correspondent plus particulièrement à l'hypothèse de travail H3 (8).

### NOTES

1. Pour la définition de la recherche-innovation et sa place dans la recherche action, se reporter aux écrits d'Hélène Romian, dont "Vous avez dit : Recherche-Action", in *Repères*, n°63, pp.71-83.
2. On trouvera des informations sur les objets sémiotiques et sur les théories sémiotiques dans les articles de Maryvonne Masselot, "Sémiologie/Sémiotique" et "Où en sont les recherches en sémiotique et en sémio-pédagogie", parus, respectivement, dans *Repères*, n°60, pp.29-38 et dans *Repères*, n°64, pp.11-21.
3. Un exemple de classement est donné ici même dans M. Yziquel, "Les avatars du schéma".
4. On pourra se reporter aux articles de Gilbert Ducancel, dont "Quels savoirs en français ?", in *Repères*, n°65, pp.1-4.
5. L'article de Roger Brethomé, "Le maquettage", propose ici même un exemple de situation de renforcement contrôlé.
6. Voir à ce sujet, par exemple, l'article de Françoise Sublet, "Les sentiers de la Pimpa", dans ce numéro.
7. Citation extraite du programme national du groupe.
8. Sur la notion de transcodage et sur ses emplois en pédagogie, on pourra consulter les travaux de Maryvonne Masselot, en particulier "Pédagogie et sémiotique : l'exploration des codes", in *Cahiers du CRELEF*, n°10, *La sémiotique à l'école*, CRDP Besançon, 1980.

## L'EXPLORATION DE MESSAGES PLURICODES

### "LES SENTIERS DE LA PIMPA" : ANALYSE D'UNE SITUATION D'INVESTIGATION D'UN DESSIN ANIME TELEVISE.

Françoise SUBLET,  
Université de Toulouse, Le Mirail,  
section des sciences de l'éducation.

L'équipe "Sémiotiques" de Toulouse travaille plus particulièrement sur l'hypothèse 1 du programme national "Sémiotiques", à savoir :

"La prise en compte des stratégies lecturelles et scripturaires des enfants dans des situations diversifiées d'utilisation et d'investigation des messages pluri-codés produit des changements qualitatifs et quantitatifs (par facilitation et incitation) sur leurs comportements sémio-linguistiques".

Les messages pluri-codés proposés dans notre équipe sont essentiellement des émissions télévisées.

Nous avons donc décidé de mettre en place des situations d'exploration de ces messages :

- intégrées à la réalisation d'un projet : les investigations sont occasionnelles et nécessaires à la poursuite du projet ;
- provoquées : les investigations constituent en elles-mêmes l'objet de la démarche exploratoire.

Mon propos est ici de contribuer à élaborer des outils d'analyse de ces activités d'innovation contrôlée, dans le but :

- de mieux observer comment améliorer les stratégies lecturelles et scripturaires des enfants, grâce à des pratiques systématiquement renforcées et contrôlées : comment l'analyse d'une situation d'investigation peut-elle permettre à l'enseignant d'évaluer les comportements des enfants et de prévoir des activités d'approfondissement, de renforcement ?

- d'évaluer en quoi ces situations d'investigation permettent elles-mêmes de produire des changements qualitatifs et quantitatifs sur les comportements sémio-linguistiques des enfants.

## I. DESCRIPTION GLOBALE DE LA SITUATION.

### 1.1. La classe et les intentions de l'enseignant.

Françoise Baumont est institutrice dans un cours préparatoire à l'Ecole Ronsard (Toulouse). Elle a décidé de lier les activités d'investigation à la réalisation d'autres projets pédagogiques plus globaux.

Au premier trimestre 84-85, un projet d'école est mis en place : réaliser une semaine du livre avant la Noël. F. Baumont propose à ses élèves de faire un livre pour une exposition prévue dans le cadre de cette semaine ; les enfants acceptent cette proposition, mais certains sont incrédules : comment faire un livre ? et plus particulièrement, comment peut-on raconter une histoire ?

De nouveau la maîtresse propose plusieurs situations d'apprentissage d'un récit écrit : inventer la fin d'une histoire lue ; inventer un récit à partir de quatre images ; raconter une histoire à partir d'un livre ; raconter une histoire à partir d'une émission de télévision.

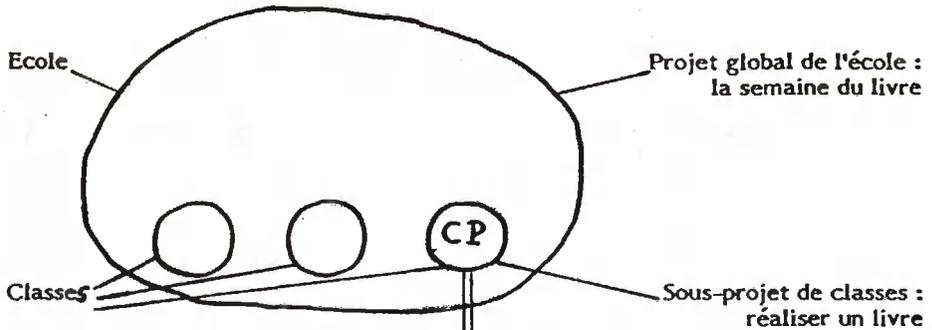
### 1.2. Le déroulement de l'activité : projet global et projet d'apprentissage.

La maîtresse a donc mis en place une **situation d'investigation provoquée, et décrochée par rapport à un projet global**. A l'intérieur même de cette situation, elle met en place un "sous-projet" d'apprentissage dont les objectifs sont d'amener les enfants à : faire un récit pour un autre groupe (groupe 1 pour groupe 2) ; produire un feed-back à un récit (groupe 2 pour groupe 1) ; énoncer des modifications pour améliorer le récit initial (groupe 1 et groupe 2).

**Le dispositif d'enseignement** est le suivant :

- a. La maîtresse fait sortir quatre enfants. Elle fait visionner aux autres "La Pimpa" et leur propose de raconter (pour les absents) "l'histoire du dessin animé". Elle écrit au tableau les phrases sur lesquelles les enfants se sont entendus.
- b. Les absents reviennent. La maîtresse leur lit deux fois l'histoire et leur fait visionner "La Pimpa". Elle suscite leurs réactions.
- c. La classe entière participe au débat : réactions au feed-back, demandes de vérification avec deux nouveaux visionnements, propositions de modifications au texte initial.

On peut schématiser ainsi cette situation :



Problème : Comment faire un livre ?

- Comment raconter une histoire

Propositions de résolution par la maîtresse :

- écrire une fin de récit
- récit à partir de quatre images
- récit à partir d'un livre
- récit à partir d'un dessin animé

Situation d'investigation décrochée  
avec sous-projet d'apprentissage

**Phase 1**

. écrire un récit à partir  
d'un dessin animé (groupe 1)

pour

pour

**Phase 2**

. un groupe d'enfants "absents"  
qui écoute le récit, voit le dessin  
animé et en propose un feed-back

**Phase 3 : Débats et réactions**

- vérifications par nouveaux visionnements
- propositions de modifications

### 1.3. Description globale du dessin animé.

Il ne m'est pas possible ici de reproduire un photogramme pour chacun des 17 plans de la "La Pimpa". Je donnerai donc quelques indications sommaires, et je reprendrai plus loin l'analyse précise de certains de ses éléments.

• "La Pimpa" est un dessin animé d'origine italienne qui se présente sous forme d'une série d'une minute et demie environ. Chaque épisode de la série comporte deux moments :

- une aventure de Pimpa,
- la narration de cette aventure par Pimpa à son oncle Arnodo.

• Nous n'avons travaillé durant cette séance que sur la première partie : "Pimpa en Afrique", et avons comme projet de provoquer une confrontation entre le récit élaboré par les enfants et celui que fait Pimpa à son oncle. Ecole cambriolée, bande volée : suite interrompue.

On peut donc distinguer, dans l'épisode présenté, deux séquences : (1)

#### a. De la chaleur à la fraîcheur : aide.

- Une petite chienne Pimpa, coiffée d'un casque colonial, vole dans le ciel, accrochée à un ballon de baudruche (équilibre).
- Elle arrive dans un pays chaud et se plaint, au bord d'un fleuve, de la chaleur (déséquilibre : aide virtuelle à recevoir).
- Un hippopotame lui propose de se baigner avec lui pour se rafraîchir, elle accepte, plonge, joue au ballon avec l'hippopotame et se repose (rétablissement de l'équilibre grâce à l'aide reçue et acceptée).

#### b. Départ de Pimpa et cadeau à l'hippopotame : dette acquittée vis-à-vis de l'aide reçue.

- Le soir venu, Pimpa veut rentrer chez elle : elle propose à l'hippopotame de rentrer avec elle (déséquilibre, acquittement de dette).
- Refus de l'hippopotame ; autre cadeau proposé : Pimpa envoie son casque à l'hippopotame : la dette est donc acquittée, puisque l'animal l'accepte.
- Pimpa peut repartir : l'équilibre est rétabli. Elle rejoint son oncle et l'hippopotame demeure dans le fleuve.

## II. A PARTIR DE L'ANALYSE SEMIOTIQUE DU DESSIN ANIME, DECRIRE LES INVESTIGATIONS DES ENFANTS ET LES INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANTE.

Première façon d'envisager l'analyse des investigations des enfants et des interventions d'enseignement : les situer par rapport à l'analyse de type sémiotique de l'objet télévisuel qui leur est présenté. Je me référerai d'abord au cadre théorique défini par Hjelmslev pour analyser les unités significatives élémentaires au double niveau de l'expression et du contenu, de la substance et de la forme. Je procéderai ensuite à une analyse de la structure narrative au niveau de l'organisation fondamentale et superficielle, en m'appuyant ici sur les travaux de Gréimas.

## 2.1. La substance de l'expression.

Ce dessin animé présente des images :

- mouvantes, dessinées, en couleurs,
- accompagnées de sons :
- musique, ("africaine" : à valeur expressive)
  - bruits (de type analogique : cris d'oiseaux, bruits d'eau, chocs du ballon contre les mains...)
  - paroles (dialogues entre les personnages).

Peut-on observer que les enfants aient été sensibles à cette substance de l'expression ?

### a. Les images :

Des enfants pour parler de "La Pimpa" disent "le dessin animé" et paraissent avoir distingué ce genre de produit d'un "film" aux images photographiées et mouvantes.

Par contre, tout au long des diverses phases de l'entretien, aucune **allusion aux couleurs**, à part "le soleil, il se couche dans le noir", qui ne renvoie pas à une couleur effectivement présente à l'image, mais plutôt, probablement à l'assimilation "noir-nuit". Or, au moins à un moment, les couleurs ont une importance réelle, dans la mesure où elles servent à coder la tombée du jour, avec le passage d'une atmosphère jaune au rouge. On peut se demander si les enfants n'ont pas été plus sensibles à deux autres éléments de la matière de l'expression qui servaient à coder le même événement :

- mouvement de certains éléments (le soleil se déplace de haut en bas de l'image) ;
- dessin : la sphère solaire devient plus grosse quand elle est en bas de l'image (soir).

Notons que des éléments servant à coder la tombée du jour sont renforcés par la bande-son, puisque Pimpa, au moment de la disparition du soleil dit : "Le soleil va se coucher".

De nombreux enfants interviennent d'ailleurs en ce qui concerne ce passage : "Pourquoi le soleil il se couche ?" disent plusieurs mais, à aucun moment, la perception des couleurs n'entre dans l'argumentation.

### b. Les sons.

Les enfants n'ont eu aucune réaction concernant les bruits ou la musique. Deux explications possibles :

- redondance par rapport à l'image (musique africaine associée à un paysage de type exotique),
- incapacité à reconnaître un style musical (percussions).

Par ailleurs, en ce qui concerne la musique africaine, associée à un certain

type de paysage, on peut constater que les enfants n'ont jamais reconnu le décor comme étant celui d'un pays africain, ou d'un pays chaud. Il est donc possible que l'unité de signification "pays tropical-Afrique" n'ait pas du tout été construite.

Beaucoup d'interventions par contre qui concernent les paroles repérées en tant que telles : "il a dit"..., "ils parlaient dans l'eau...", "ce qu'ils parlaient"... Notons quand même que seules ont été repérées et isolées les paroles de Pimpa.

En ce qui concerne les interventions de la maîtresse, on peut constater qu'il n'y a ni reprise ni "ouverture" sur le fait que c'est bien un dessin animé, qu'il y a des couleurs, de la musique, des bruits. Par contre, beaucoup d'interventions autour des paroles de Pimpa, avec une réflexion proposée au moment où elle retranscrit les paroles au tableau "quand on écrit une histoire et qu'il y a quelqu'un qui parle, qu'est-ce qu'il faut mettre" ?

## 2.2. La substance du contenu.

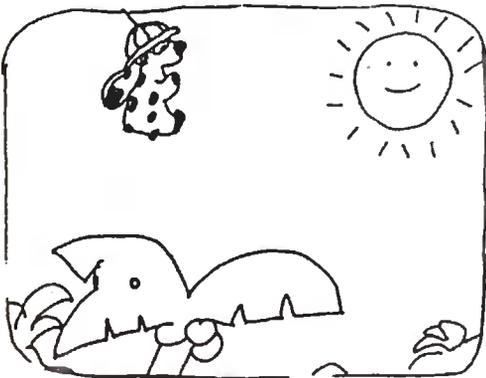
Les enfants ont fait plusieurs remarques montrant qu'ils ont repéré la matière sémantique globale : "ça parle du chien", "c'est une histoire de chien".... Repérage du thème général, mais les éléments prédicatifs sont repérés de façon très éclatée : succession d'interventions pour exprimer tout ce que fait ce chien, mais pas d'intervention plus globale.

## 2.3. Formes du contenu et de l'expression (au niveau des unités significatives élémentaires).

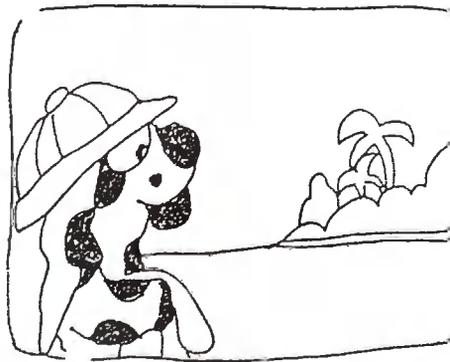
Je prendrai comme exemple, une unité figurative, la chienne.

Voici une reproduction d'un photogramme du dessin animé qui permet de se rendre compte de la représentation iconique de cet animal :

Plan 2 :  
Pimpa va atterrir



Plan 3 :  
Pimpa a chaud : elle tire la langue et s'évente avec un mouchoir.



Le problème est de savoir si les enfants ont pu :

- identifier le bloc de signifiés "chienne".
- repérer les sèmes nucléaires ou contextuels qui le constituent, les traits qui permettent de les construire, et les formes d'expression correspondantes. Le tableau qui suit présente donc l'analyse de l'unité "chienne" et en parallèle les réactions des enfants relatives aux éléments relevés grâce à cette analyse. (Voir tableau page 14).

On aurait pu faire le même type d'analyse pour d'autres unités élémentaires :

- L'hippopotame : animal, mâle, humain, imaginaire, vit dans l'eau.
- Les éléments concernant l'espace regroupés en isotopies :
  - l'air avec le ciel (espace, aérien) les oiseaux (animal, volant), le ballon de baudouche (sphère, légère, déplacement autonome),
  - le feu : soleil (sphère, rayonnant, déplacement humain, imaginaire - cf. le soleil sourit aux personnages),
  - la terre avec les unités sol, arbres, plongeur, buissons,
  - l'eau : le fleuve (liquidité, limites, écoulement).
- Les éléments concernant le temps :
  - la journée (clarté du ciel),
  - le soir (obscurcissement).

En fait le type d'analyse mené plus haut à propos de la chienne nous permet de faire certaines observations quant aux réactions des enfants et quant à ce qu'il faudrait approfondir dans une seconde phase :

Tous les enfants, sauf un, identifient l'unité "chien". Mais un enfant parle du lapin. Les autres imposent "le chien", sans débat. Aucun enfant n'a vu qu'il s'agissait d'une chienne.

Les traits qui servent à constituer les sèmes ne sont évoqués qu'à l'occasion d'un conflit entre enfants : ils paraissent donc disponibles, mais ne se réalisent que pour justifier une position "il a quatre pattes : il marche comme ça, là", "il peut mettre dans l'eau les chiens" - "ça c'est le pied et ça c'est la main" (avec gestes de natation montrant qu'ils peuvent nager et aller dans l'eau).

Souvent, certains éléments ne sont pas correctement identifiés (cf. chapeau, casquette, casque) : pas de débat poursuivi.

Quand il y a débat entre eux, recours au kinésique pour soutenir l'argumentation verbale (cf. "marcher dans l'eau"). On observera cela plus fréquemment dans la seconde phase où le débat entre groupe 1 et 2 provoque une argumentation plus importante : "l dort dans l'eau/non, il fait la planche" ; paroles aussitôt mimées.

Problème de l'observation du transcodage kinésique... L'observateur unique que j'étais a dû laisser échapper nombre de gestes !

EXEMPLE DE LA CHIENNE

J'ai isolé plusieurs sèmes de chienne : animé, animal, femelle, non-adulte, humain/ imaginaire, actif.  
 J'ai ensuite repéré les traits qui contribuaient à constituer ces sèmes, ainsi que leur expression à l'image et au son. J'ai ensuite tenté d'observer si les enfants avaient distingué ces divers éléments : voici un exemple de ce type d'analyse pour les sèmes "animé", "animal", "femelle", "non-adulte".

<u>CONTENU</u>		<u>EXPRESSION</u>	<u>REACTIONS VERBALES DES ENFANTS</u>
<u>"ANIME"</u> ⊙		<u>SON</u>	
• mobile .....		mouvements.....	• nombreuses interventions sur les activités du chien (cf. sèmes humain et actif)
<u>"ANIMAL"(chien)</u> ⊙		formes du chien.....	• c'est un chien (13 occurrences) • c'est pas un petit chien, c'est un lapin (une fois, pas repris)
• truffe.....			• il a quatre pattes, il marche comme ça, là.
• quatre pattes.....			
• robe tachée.....			
• oreilles pendantes.....			
<u>"FEMELLE"</u>			
• voix féminine.....		voix aiguë	
• formes arrondies.....			
• séductrice.....		paroles : "tu viens avec moi, mon bel hiopotame ?"	
<u>"NON-ADULTE"</u> ⊙			
• voix d'enfant.....			• le/un petit chien (trois fois) • quand il était petit
• joueur.....			• il jouait, il s'amusait

**LEGENDE:**  
 sèmes distingués par les enfants : ⊙

Quelles ont été les interventions de la maîtresse par rapport au repérage de ces unités ? La maîtresse intervient peu pour inciter les enfants à justifier leurs positions. Elle a en fait trois types d'intervention :

Elle demande de choisir et elle retient la dernière proposition. Ainsi, des enfants débattent entre eux pour savoir si la chienne joue "au foot", "fait des têtes", "jouait avec la tête" : c'est cette dernière proposition que la maîtresse choisit pour la retranscrire au tableau.

Elle abandonne le problème : "le petit chien" dit l'un, "c'est pas un petit chien, c'est un lapin" dit l'autre, "c'est un chien, c'est un chien" dit un troisième. Puis un autre continue : "Pourquoi il va dans l'eau le chien ?". La maîtresse n'est pas intervenue pour demander aux uns et aux autres les traits qui permettraient d'affirmer "chien" plutôt que "lapin".

Elle prend en compte les diverses propositions et renvoie la résolution du problème à un moment ultérieur. Ainsi, il y a eu débat sur "chapeau", "casque", "casquette", puis "chapeau de policier" ou "de pompier" ou "de travail", et la maîtresse dit : "Bon, alors je mets (dans le texte écrit) un chapeau de policier ou de pompier ou de travail. On verra... On ne sait pas. En fait un enfant du groupe 2, originaire d'Afrique va trouver : "le chapeau, il était de quelqu'un qui le met sur la jungle". Mais la maîtresse ne lui fera pas préciser pourquoi il peut faire cette proposition et en quoi ce type de coiffure se distingue des autres.

#### Perspectives pour des situations d'approfondissement :

En définitive, ces situations d'investigation devraient permettre à l'enseignant de mieux cerner les difficultés sur lesquelles butent les enfants, et leur repérage avec eux. Si conflit il y a (ou en cas d'incertitude), il paraît possible :

- soit de demander à chacun d'argumenter au moment même où le problème s'est posé,
- soit de garder une trace du problème posé et de mettre en place une autre situation pour le résoudre.

Dans la réalité de cette classe-là, il nous paraissait utile de revenir :

a) sur des confusions d'animaux : l'hippopotame a été confondu avec un ours, un rhinocéros. La maîtresse a proposé un jeu de devinette qui incitait les enfants à poser des questions pour deviner le nom de certains animaux (jeu du portrait). Elle a ensuite demandé à chacun de choisir un des trois animaux, de le dessiner, de le montrer aux autres sans dire son nom. Les autres devaient dire les traits qui leur permettaient de reconnaître tel ou tel animal. Un tableau a pu alors être constitué, qui a permis aux enfants de mieux cerner pourquoi il y avait eu confusion initiale entre les trois animaux. Oreilles rondes pour les trois, museau court pour l'ours, long pour l'hippopotame et le rhinocéros, qui est le seul à avoir une corne. Par ailleurs, l'espace de vie des animaux est différent, (ours et rhinocéros : plutôt sur terre, hippopotame dans l'eau). Cette activité a permis à la maîtresse d'observer que pour ces enfants, l'ours est l'animal de peluche, aux oreilles rondes et que beaucoup ne savent pas renvoyer à l'animal sauvage, à tel point qu'ils n'ont pas su identifier un ours sur une photo. Or le graphisme du dessin animé représentait les animaux à la fois humanisés et ayant des traits d'animaux en peluche.

b) sur les confusions relatives au casque : en soi, cela ne paraît guère important, mais le casque permettait de mieux comprendre un élément essentiel : chaleur, pays tropical. Dans la seconde séquence du dessin animé, c'est un détail qui prend toute son importance.

En voici les dialogues :

"- Tu sais, Arnodo, je suis allée en Afrique aujourd'hui ! (...) et j'ai fait cadeau de mon casque à un gentil hippopotame.

- Est-ce que ce n'était pas plutôt mon casque ?

- Mais tu ne t'en servais jamais ! Et ce n'est pas un climat tropical ici ; voici l'automne.

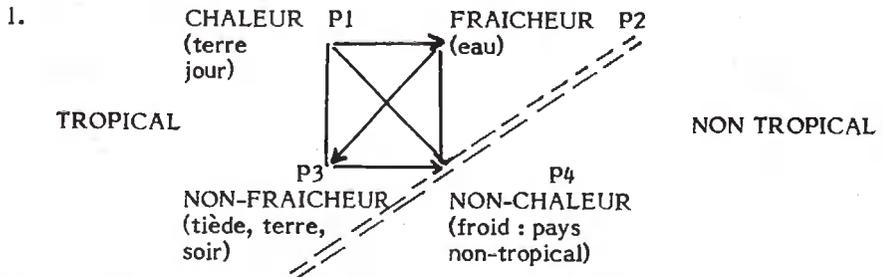
- Ah, c'est vrai, il s'en servira plus que moi (...)"

c) sur les incertitudes concernant l'identification du moment où se passe la scène : ceci nous aurait entraînés à revenir à une observation des images, des codages relatifs aux couleurs, aux formes et à leurs directions de déplacement.

#### 2.4. Analyse de la structure narrative.

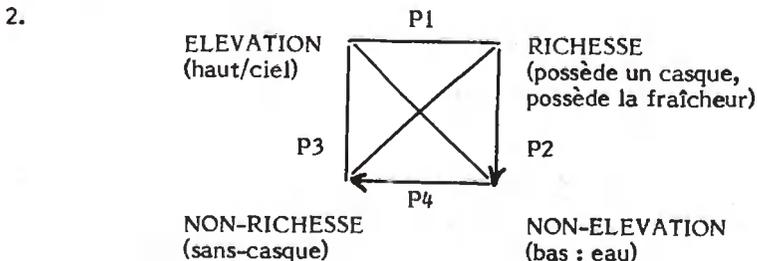
##### a. Organisation fondamentale :

On peut distinguer le croisement de deux types d'organisation que je représente par ces deux carrés sémiotiques :



A partir de ce carré on peut ainsi comprendre le récit :

Pimpa arrive dans un pays chaud (P1). Elle se plaint de la chaleur. Un hippopotame lui offre de trouver la fraîcheur en se baignant dans un fleuve avec lui. Elle accepte (P2). Le soir arrive (P3). Pimpa sort de l'eau pour retourner chez elle (P4).



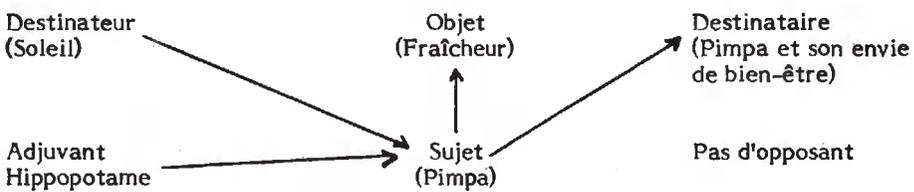
Pimpa vole dans le ciel, elle a un casque (P1). En réponse à l'aide de l'hippopotame (P4) (proposition de prendre un bain et d'échapper ainsi à la chaleur), elle le rejoint dans l'eau (P2). Le soir venu, elle lui propose d'abord de venir avec elle : refus de l'hippopotame, car il ne peut voler. Cadeau de compensation : Pimpa donne son casque et s'envole (P3), l'hippopotame reste en bas, mais riche d'un casque (P2).

**b. Organisation superficielle.**

On pourrait représenter ce récit comme le passage de :

$$\left. \begin{array}{l} \text{H. (Hippo.)} \cap \text{F (Fraîcheur)} \\ \text{P. (Pimpa)} \cup \text{F} \end{array} \right\} \longrightarrow \left. \begin{array}{l} \text{P} \cap \text{F} \\ \text{H} \cap \text{F} \end{array} \right\}$$

On pourrait alors représenter ce récit en utilisant le schéma actantiel de Greimas :



Au niveau des modalités repérables dans un récit, on peut observer que Pimpa voudrait bien échapper à la chaleur. Mais de fait au bord d'un fleuve, elle ne sait pas (ou ne veut pas) la trouver. L'hippopotame veut aider Pimpa et peut le faire.

A la fin, Pimpa veut ramener l'hippopotame chez elle, mais ce dernier ne veut pas, car il ne peut pas le faire.

**Réactions des enfants face à la structure narrative :**

Nous avons déjà observé que le sujet de l'histoire a bien été repéré : une histoire de chien. Les changements de position du chien (ciel, eau, ciel, maison) de même ont été pointés. Par contre, l'élément essentiel (chaleur) n'est pas bien vu : les enfants à travers leurs diverses interventions parviennent à reconstituer une série de gestes, de petites scènes, mais passent à côté de l'échange entre les deux animaux.

Or certaines réactions pouvaient permettre d'aider les enfants à comprendre mieux le récit : un enfant demande "Pourquoi il va dans l'eau le chien" ? La maîtresse à ce moment-là demande aux autres de faire des propositions. Personne ne répond : abandon de la question. De même, un enfant dit à un moment donné "le casque, c'est un cadeau", la maîtresse relance, sans obtenir de reprise des autres.

### **Interventions de la maîtresse :**

En définitive, la maîtresse, vu son projet initial d'apprendre à faire un récit écrit, est surtout attentive, au niveau des relances, à ce qui permet d'écrire une histoire avec un début, un développement et une fin : elle est surtout intéressée par l'enchaînement des événements plus que par leur signification.

Difficulté de cette situation "décrochée" dans laquelle plusieurs objectifs sont visés :

- expression des réactions,
- confrontations,
- choix des éléments à retenir,
- énonciation des phrases précises à retenir pour les écrire au tableau.

En fait l'investigation est à la fois :

- favorisée par le projet d'écriture d'une histoire pour d'autres avec le feed-back ultérieur,
- gênée, dans la mesure où les nécessités de l'action entraînent la maîtresse, lorsqu'un conflit arrive, à enregistrer un choix temporaire, sans forcément garder la trace du problème posé. Et quand, grâce à la deuxième séquence, il y a vérification au sujet d'un conflit, celle-ci est rarement précédée d'une phase d'investigation des possibles et des raisons des possibles.

### **Perspectives nouvelles pour l'action pédagogique :**

En fait, il aurait été intéressant de garder une double trace du travail des enfants :

- le récit provisoire et les modifications apportées par le second groupe,
- les questions en suspens sur lesquelles on pourrait revenir dans un autre moment.

Et la réponse à ces questions peut s'envisager de diverses façons :

- . le débat autour de "Pourquoi il va dans l'eau ? Pourquoi il lui donne un cadeau ?",
- . la mise en place de scènes à jouer du type : deux enfants sont en présence, l'un se plaint de quelque chose : "Que j'ai faim, froid... !" et l'autre lui propose une solution. Le premier remercie ensuite le second,
- . la schématisation de la situation, car les enfants n'ont probablement pas atteint un niveau d'explicitation minimale de la structure d'un récit,
- . la comparaison avec le récit tel que le fait Pimpa (discours direct).

### **III. ANALYSE DE CETTE ACTIVITE DU POINT DE VUE DES INTERVENTIONS DE LA MAITRESSE ET DE SES INTERACTIONS AVEC LES INTERVENTIONS DES ENFANTS.**

Une autre façon d'envisager l'analyse de cette séquence peut être celle de se centrer sur les interventions de la maîtresse. Je reprendrai ici un type d'analyse issu des propositions de M. Postic (2) quant à l'observation des comportements de l'enseignant.

Je reprendrai aussi la grille d'analyse de G. Ducancel (3) qui propose par rapport aux trois fonctions d'organisation, d'information et d'éveil, les trois modèles pédagogiques qui peuvent sous-tendre leurs réalisations. Cela me permet à la fois de décrire et classer les interventions par rapport aux trois fonctions et aux trois modèles pédagogiques possibles.

### 1. La fonction d'organisation des activités.

Postic entend par là une fonction d'encadrement qui permet d'intervenir sur l'organisation des activités, la régulation du fonctionnement du groupe, le contrôle du travail.

Dans cette séquence, la maîtresse :

- propose le dessin animé (en relation avec les difficultés rencontrées pour écrire une histoire),
- décide du mode de communication (oral + écrit),
- régule la communication, en donnant la parole, et en rappelant les règles de prise de parole (ne pas parler en même temps que les autres, lever la main, ne pas parler trop vite quand elle écrit au tableau sous la dictée),
- impose la fin d'une activité et le début de l'autre,
- répète, reprend à son compte ce qui correspond à l'objectif poursuivi,
- régule le fonctionnement du groupe en faisant remarquer accords ou désaccords.

### 2. Fonctions d'information.

On entend par là à la fois transmission de schèmes opératoires et transmission des contenus.

La maîtresse apporte une nouvelle formulation pour l'écrit (cf. "Le soleil se couche" au lieu de "le soleil il se couche" à l'oral, ou encore, rappelle la nécessité des guillemets pour coder les paroles à l'écrit).

### 3. Fonction d'éveil.

Eveil de la motivation, de l'observation, du raisonnement de l'initiative personnelle et de la vie en groupe. De très nombreuses interventions de la maîtresse concernent cette fonction d'éveil : en effet, elle

- définit et délimite l'activité proposée,
- annonce et explicite les termes,
- annonce ce qui suivra
- présente les questions, les problèmes posés,
- sollicite l'explicitation des enfants, leurs propositions, l'accord du groupe
- rappelle les éléments déjà évoqués,
- note les propositions sans les déformer,
- fait prendre conscience de l'implication d'une proposition faite par un enfant.

A partir de ces observations, on peut situer les interventions de l'enseignante par rapport à deux modes de travail pédagogique :

En ce qui concerne la fonction d'organisation, la démarche relève plutôt du mode 1 : centration forte sur l'objet d'enseignement, avec enseignement méthodique et structuré guidé par le maître.

En ce qui concerne par contre la fonction d'éveil, nous sommes plutôt dans le mode 2 (centration sur le sujet apprenant où le maître contribue à ce que les enfants s'informent par eux-mêmes mutuellement).

Cependant, il est difficile de ne pas tenir compte aussi des prolongements de cette situation, lorsque seront approfondis un certain nombre d'éléments posant problème. Et le type d'articulation entre ces situations d'investigations premières avec des situations de renforcement contrôlé est lui aussi important à considérer.

**Dernière étape de cette analyse : retour aux fonctions d'éveil et aux interactions entre enfants et enseignants.**

Il nous a paru intéressant de reprendre une analyse plus fine permettant de mieux cerner les relations entre interventions de la maîtresse et celles des enfants. J'ai donc élaboré la grille suivante qui m'a permis d'analyser la première séquence. Je ne donne ici, à titre d'exemple qu'une partie de l'analyse.

(voir la grille page suivante).

Ce type d'analyse m'a permis de faire apparaître que :

- les interventions de la maîtresse déclenchent la moitié environ des propositions des enfants et la moitié des réponses à questions,
- les compléments, contre-propositions, questions des enfants arrivent sans intervention directe de la maîtresse, mais de la propre initiative des enfants.

Il fait apparaître aussi que la maîtresse traite ces compléments, contre-propositions, questions,

- soit en les notant par écrit,
- soit en les renvoyant au groupe, mais en l'absence quasi-permanente d'une confrontation plus poussée, elle ne relance pas, sauf pour un problème à la fin de la séquence.

Tout se passe comme si elle était disponible pour faire émerger ces réactions d'enfants, mais sans les prendre réellement en compte pour un traitement immédiat ou ultérieur, ce qui la situe proche d'un mode de travail pédagogique de type 2 (centration sur l'expression du sujet, au détriment d'une interstructuration sujet/objet).

#### **IV. ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE PRATIQUES SEMIOTIQUES ET LANGAGIERES.**

Je ne reviendrai pas sur les pratiques sémiotiques, les ayant déjà abordées dans la partie précédente. Je m'attacherai ici à souligner les apprentissages langagiers qui ont pu se manifester à travers la lecture du dessin animé.

REACTIONS DES ENFANTS ET INTERVENTIONS DE LA MAITRESSE

(les réactions ① sont issues des sollicitations de la maîtresse)

REACTIONS DES ENFANTS

INTERVENTIONS DE LA MAITRESSE

<u>PROPOSITIONS</u>	<u>COMPLEMENTS AUX PROPOSITIONS ARGUMENTATION</u>	<u>CONTRE-PROPOSITIONS</u>	<u>QUESTIONS REPONSES</u>	<u>INTERVENTIONS DE LA MAITRESSE</u>
① ça parle du chien			<ul style="list-style-type: none"> <li>• pourquoi il part vite ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pose le problème, sollicite des propositions</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• c'est pas un petit chien, c'est un lapin</li> <li>• c'est un chien</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• le petit chien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• demande d'explicitation sur le "il".</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• pourquoi il va dans l'eau le chien ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pas de relance</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• pourquoi il se couche devant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sollicite les propositions, mais en l'absence de réponse, ne relance pas.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• parce que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pas de relance</li> </ul>
① il a dit : je retourne à la maison			<ul style="list-style-type: none"> <li>• pourquoi le soleil il se couche là ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sollicite les propositions de relance</li> </ul>

RECOMPENSES: PAS DE RELANCE

**Elaboration d'un récit oral/écrit.** Je note qu'à côté des interventions des enfants directement liées aux demandes de la maîtresse, émergent d'autres propositions autonomes, qui au fur et à mesure de l'avancée de la séquence, constituent des parties de récit où les enfants organisent des propositions isolées. Ainsi, après trois interventions ("Pourquoi le soleil il se cache devant ?", "Parce qu'il faut qu'il finit. Après il dort quand il est fini". "Il a dit : je retourne à la maison"), on trouve une intervention qui reprend et organise ces informations : "il a dit : quand le soleil il se couche, moi je vais retourner à la maison".

**Moments d'argumentation entre enfants avec propositions, contre-propositions et questions.** L'argumentation reste évidemment superficielle et serait à faire reprendre : mais on peut observer que dans cette classe, il y a déjà eu des apprentissages effectués en ce qui concerne le débat collectif, le fait de savoir proposer, écouter des propositions, les compléter ou les critiquer.

**Activités métalinguistiques (implicites) :** les enfants recherchent souvent le terme adéquat, témoignant par là de difficultés superposées (méconnaissance du référent auquel renvoie le signe, cf. pour le casque colonial qui n'est reconnu par la plupart que comme une coiffure, "un chapeau" ou "une casquette" ou "un casque") ; mais pour l'enfant qui a compris à quoi renvoyait cette coiffure "d'explorateur" dans la jungle, demeure la méconnaissance du signe verbal "casque colonial"). Activité de désignation et nomination à poursuivre...

**Activités de communication fonctionnelle :** on apprend à s'écouter pour pouvoir élaborer un récit pour d'autres ; dans la seconde séquence, pour prouver aux absents qu'ils font des critiques abusives vis-à-vis du récit écrit (lu à haute voix), on a envie de relire soi-même le texte "regarde, on l'avait écrit, ça").

Par ailleurs, toutes les pistes que nous avons pointées et qui mériteraient un approfondissement montrent que des apprentissages d'ordre linguistique sont à poursuivre au niveau lexical du discours. Nous avons vu aussi qu'il serait nécessaire de mieux faire argumenter les enfants à partir de propositions conflictuelles : ce faisant, on peut avancer à la fois au niveau de la compréhension du message et à celui de la maîtrise argumentative.

Décembre 1985.

## NOTES

1. Je présente ce récit à l'intérieur d'un cache théorique défini par C. Brémond, dans *Logique du récit*, Seuil, 1973.
2. Marcel Postic, *Observation et formation des enseignants*, PUF, 1977.
3. Gilbert Ducancel : "Comprendre ce que disent les maîtres. Une clé de lecture en trois modèles", dans *Repères*, n° 58, INRP, 1980.

## ALICE ENTRE EN SCENE A L'ECOLE MATERNELLE

Ou comment des éléments d'analyse sémiotique  
peuvent révéler les points forts à faire jouer...

Equipe de l'Ecole Normale de Livry-Gargan  
J.C. LALLIAS et J. CABET

Les pratiques théâtrales à l'école mettent en relation activités langagières et pratiques sémiotiques. Une expérience conduite dans une école maternelle de Montreuil (Jules Ferry), sans que l'équipe ait reçu une formation spécialisée, nous a servi pour faire un certain nombre de repérages.

### I. CADRE DE L'EXPERIENCE ET DISPOSITIF DE TRAVAIL.

Huit sections de l'école ont travaillé autour d'"Alice au Pays des Merveilles". Les activités ont été organisées sur l'année en décrochées. Des moments de réflexion collective avec nous ont permis de tracer des étapes de travail en jeu dramatiques et il a été convenu que se mettraient en place parallèlement :

- des moments de lecture et de recherche d'autres livres dont les thèmes seraient liés à ceux rencontrés et repérés dans "Alice au Pays des Merveilles" (double version du texte) ;
- des situations exploratoires de jeu dramatique et d'expression corporelle liées aux histoires racontées : travail inducteur sur l'animal, atelier musique (audition, choix et repérage), atelier de productions verbales (enregistrement), jeux sur les mots et inventions verbales, jeux sur des espaces qualifiés, jeux sur les objets et le détournement de leur usage.. ;
- verbalisation progressive de courts canevas à jouer, base de départ de la fabrication progressive d'un récit collectif aux 8 classes ;
- atelier de bandes dessinées, jeux d'itinéraire et de rythmes, jeux de société et invention de règles.

L'équipe enseignante a progressivement repéré les thèmes que les enfants avaient retenus à partir des récits lus/racontés et des analyses d'image. Ce sont ces thèmes "prégnants" qui ont servi d'induction aux différents ateliers :

- la peur de l'inconnu, de la disparition,
- la métamorphose animal/humain végétal/animal,
- la peur de la décoration,
- la remise en cause de l'espace corporel et la perte d'identité,
- l'arbitraire du langage et l'invention de mots nouveaux.

SEQUENCE 4 CLASSE HI (GRANDE SECTION)

TABLEAU I

TEXTE PRODUIT PAR LES ENFANTS	NATURE DES ENONCES	EMPRUNTS REPRES	JEUX/ATELIERS	ELEMENTS SPECTACLE
<p>Il était une fois une petite fille... (après plusieurs pays traversés, elle rencontre un petit chien...)</p> <p>Il la conduit dans un pays merveilleux</p>	<p>Démarrage d'un conte Séquence 1</p> <p>Enchaînement de Séquence Lien séquence 3</p> <p>Dialogue des personnages</p>	<p>dans "Alice", elle rencontre un chien qui lui fait peur et la fait se sauver...</p>	<p>Parcours et jeux d'orientation</p> <p>Jeu dramatique : des rencontres, invention de dialogues d'"accueil"</p>	<p>Enfants installés en demi-cercle</p> <p>Deux enfants entrent à gauche. Quelques enfants miment les arbres de la forêt. VIVALDI : Printemps</p>
<p>La petite fille lui dit : "Bonjour petit chien, je me suis perdue dans la forêt, est-ce que tu veux bien m'aider ?" Le chien lui répond "Viens avec moi je vais te conduire dans un pays merveilleux"</p>	<p>Catalogue des personnages présents</p>	<p>Alice arrive dans l'île des oiseaux (après la mare aux larmes)</p>	<p>Travail corporel sur les animaux en ateliers.</p>	<p>Utilisation de MASQUES d'oiseaux faits par les enfants. HAYDN : Symphonie des Jouets</p>
<p>Dans le pays merveilleux, elle rencontre un canard, une cigogne, un flamant rose, des pigeons et des hirondelles...</p>	<p>Modalité du VOULOIR</p>	<p>thèmes de la métamorphose dans "Alice"</p>	<p>Jeu dramatique : thème des transformations</p>	<p>Arrivée par la droite en rythme et balancement. STRAUSS : Zarathoustra</p>
<p>Les oiseaux veulent que la petite fille devienne un oiseau.</p>	<p>Héroïcisation</p>	<p>référence directe au personnage d'Alice</p>	<p>Travail sur la lourdeur de la marche et le ralenti</p>	<p>Jeu gestuel et postural du magicien, qui dispose le Dodo au dessus de la petite fille. BARTOK : Concerto N°1</p>
<p>Le chef des oiseaux est le Dodo</p> <p>Il va chercher une baguette magique et prend une petite bouteille pleine d'étoiles.</p>	<p>Valeur didascalique (commentaire des actions à effectuer).</p>	<p>partie inventée et contes de magiciens.</p>		

TABLEAU I (suite)

TEXTE PRODUIT PAR LES ENFANTS	NATURE DES ENONCES	EMPRUNTS REPERES	JEUX/ATELIERS	ELEMENTS SPECTACLE
"Cadabra, Cadabra..."	Formule magique inventée	Comptines Pef : le Prince de Motorcu	Atelier sur les mots et l'arbi- traire	Jeu avec la baguette
La petite fille devient oiseau	Accomplissement et description	"Alice" : la course et les envois	Reprise de jeux sur les métamor- phoses.	Battement des ailes et attitude accroupie, sautillements.
Les autres oiseaux lui font faire des exercices pour voir si elle SAIT voler	Enoncé didascalique Epreuve qualifiante Modalité du SAVOIR		Expression cor- porelle sur l'air et le vol.	Jeu semi-collectif de propositions corporelles BARTOK : Concerto N°1
Après, elle pourra rencontrer plein d'amis, des oiseaux et des papillons, et jouer avec eux...	Déplacement au futur d'un ensemble d'actions. Ellipse et anticipation	"Alice" : course à la Comitarde ou au Caucus. MAIS refus de la règle arbitrai- re de Lewis Carroll.	Cours et par- cours, Espaces imaginaires à traverser.	Accessoires visuels : découpes de carton rencontres avec les papillons : évolution
Par exemple : elle joue à la course aux oiseaux : celui qui va le plus vite a gagné et c'est toujours la petite fille qui gagne.	Commentaire didascalique et explication de la règle du jeu.			Jeu collectif : tous les enfants participent au jeu rythmé. Déplacements latéraux OLDFIELD : Killing Fields
Comme prix, elle a des petites bouteilles remplies de citron ou d'orange : Boire du citron la fait rapetisser, boire de l'orange la fait grandir.	Commentaire didascalique Objet magique et Cataphore (élément qui annonce la séquence 5)	Thème dominant d'Alice : "Bois moi..."	Jeux dramatiques et corporels : la croissance et les géants.	Mime et expression corpo- relle collective. Plusieurs enfants réagis- sent aux métamorphoses. IMAGINATION
La petite fille NE VEUT PLUS être un oiseau "je ne veux plus être un oiseau, je veux partir de votre pays". Les oiseaux ne sont pas d'accord, mais le dodo va chercher la baguette magique : "ABRACADABRA". Elle redevient PETITE FILLE...	Didascalies et dialogue méliés. Modalité du VOULOIR.	(reprise)	Jeu du magicien du jeu du magicien	Reprise du dispositif BARTOK : Concerto N°1

Le récit collectif des huit classes s'est donc construit par alternance entre jeu dramatique/ateliers/réalisation de dessins/découpage progressif de séquences narratives/ recherche d'unité/séquenciation par classe. Dans ce cadre foisonnant, les enfants ont été placés dans des situations nombreuses de transcodage progressif de leur propre récit au fur et à mesure qu'ils s'acheminaient vers un "spectacle" destiné aux autres classes, car chaque classe a pris en charge ensuite une séquence à jouer/représenter. Nous ne pouvions analyser les huit séquences, et avons choisi une séquence intermédiaire (séquence 4). Nous proposons de centrer notre étude sur le résultat textuel et de le prendre comme objet afin de repérer (voir Tableau I) :

- les éléments qui appartiennent à l'énonciation des personnages et qui sont liés au jeu en situation ;
- les éléments de type "didascalies" qui commentent le dispositif, les déplacements et postures, les actions à effectuer...

## II. CARACTERISTIQUES DU TEXTE-RECIT UTILISE COMME BASE POUR LE SPECTACLE.

Dans cette séquence, l'histoire produite par les enfants démarque le récit d'Alice sans grande interférence d'autres récits ou albums lus parallèlement. L'ensemble des huit séquences a une structure de catalogue, la petite fille traverse une série de pays (des fleurs, des glaces, des oiseaux, des jeux, de la forêt des arbres-animaux...). Structure répétitive et séquenciable avec un même enchaînement par rencontre.

Le récit est un canevas d'actions à jouer (indications didascaliques et énumération des personnages dominantes), partition en forme de résumé. Les enfants savent implicitement que c'est le jeu dramatique et théâtral, l'espace, la musique et les rythmes, les éléments visuels qui donnent substance à leur trame narrative (par exemple présence d'aucun élément descriptif dans le texte, alors que de nombreuses verbalisations de cet ordre ont ponctué le travail de bande dessinée ou les phases d'échange après le jeu).

L'énonciation des personnages arrive rarement au stade du dialogue (sauf dans les rencontres-enchaînement qui induisent le jeu corporel), l'énonciation des personnages est plutôt ponctuation d'une action solitaire.

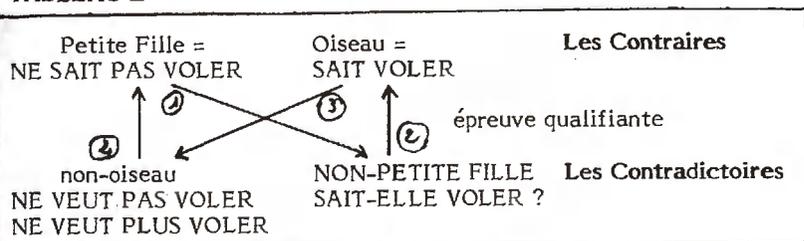
Son caractère elliptique (trame d'actions) est lié aussi à la recherche par les enfants de signifiants musicaux évocateurs des tensions et des atmosphères à jouer (choix et sélection opérée par les enfants).

Sur la trame générale d'Alice, des motifs pris au "Pays des Glaces" (Folio Benjamin), au "Prince de Motordu de Pef", à "Et Hop ! Dans le Chapeau de J.C. Brisville" se retrouvent partiellement insérés (personnages, situations et surtout formules verbales retenues par les enfants).

### III. ANALYSE DES METAMORPHOSES DE LA PETITE FILLE.

Si nous analysons les métamorphoses de la petite fille du point de vue des oiseaux, telles qu'elles sont énoncées par les enfants dans leur texte, nous obtenons le carré des modalités du SAVOIR (cf. tableau II). On remarque que la métamorphose par le Dodo est mise en doute (sait-elle voler ?) et donne lieu à une épreuve qualifiante... Après sa réussite, la fillette est intégrée au jeu des oiseaux et gagne les courses TOUJOURS.

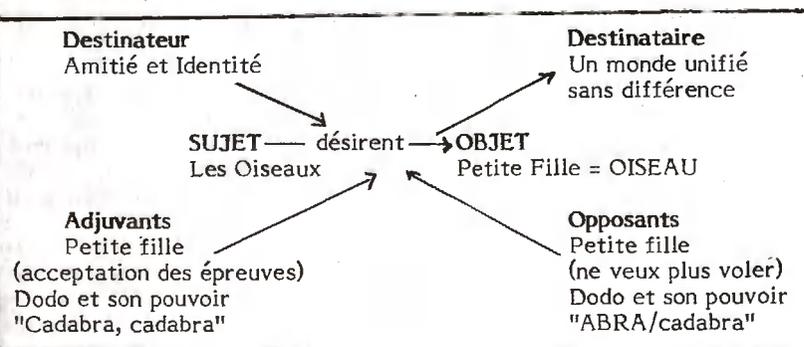
**TABEAU II**



Par l'acte du Dodo, son statut de petite fille et d'oiseau est mis à l'épreuve, par le **savoir voler** elle est intégrée aux jeux des oiseaux et au monde de l'amitié. Son retournement brutal "**Je ne veux plus voler**" constitue une nouvelle tension dramatique : moment d'incertitude et de désaccord avec les oiseaux. Il faut une nouvelle intervention du Dodo pour qu'elle retrouve son identité de Petite fille.

Si l'on construit maintenant un schéma des **actants** de ce passage, on voit nettement apparaître d'autres caractéristiques (cf. Tableau III).

**TABEAU III**



Deux personnages ont donc même statut dans cette fable, le Dodo et la petite fille. Cette identité actantielle est problématique. Dans l'acte final, le Dodo qui "détransforme" la petite fille-oiseau en petite fille agit-il par intérêt (n'est-elle pas la meilleure du royaume, reconnue par tous les autres oiseaux ?) ou cette ambiguïté n'est-elle que le produit d'une nécessité textuelle (une autre classe ne doit-elle pas "récupérer" la petite fille pour de nouvelles aventures ?).

### **Quelques pistes pour la recherche du groupe Sémiotiques.**

A partir de ce court exemple, quelques remarques pointent les tâches de notre groupe et renforcent les hypothèses communes.

Même quand c'est le texte produit par les enfants qui est mis en jeu, la production dramatique et scénique n'est pas plus facile et des phases d'explicitation et de relance sont nécessaires (**activités de renforcement**).

Pour aider les enfants à expliciter leur production et à repérer ce qui est **dramatiquement posé**, les maîtres doivent recevoir une formation dans le domaine sémiotique et dans celui de l'analyse textuelle. Le fait que les enfants n'aient pas vraiment joué les **retournements dramatiques** mais simplement illustré les phases du récit aurait alors conduit à un questionnement sur les **modalités du vouloir** (pourquoi la petite fille veut-elle partir ? Pourquoi le Dodo veut-il lui redonner son identité ?).

D'autre part, la mise en place de **situations systématiques renforcées** au cours des ateliers pour passer d'un type de message - ici un récit qui s'élabore progressivement - à sa mise en espace scénique devrait permettre une plus grande explicitation par les enfants des codes mis en jeu. Les éléments de signification peuvent alors s'enrichir d'**intentions manifestes** que le jeu, l'espace, la proxémique, les éléments visuels et sonores doivent rendre lisibles pour les autres.

Le passage d'une simple illustration en tableau à un essai de dramatisation réelle ne peut se faire que par la **mise à jour des tensions dramatiques** présentes dans le produit textuel servant de trame. La nature même du texte serait alors questionnée en retour : ce sont les énonciations des personnages aux temps forts (retournements) qui feraient l'objet de travail.

Le passage par le jeu dramatique et la mise en espace semble permettre une meilleure intégration des structures du récit et améliorer l'utilisation spatiale de la feuille de papier (représentation graphique des séquences en bande dessinée). Certains enfants ont pu réaliser en Grande Section des bandes dessinées sans omission d'étapes d'action et avec un grand souci du détail spatial (devant/derrrière, d'un côté ou de l'autre). Cette analyse serait à conduire en détail aux différentes étapes d'élaboration. Tout ce qui concerne la verbalisation des choix scéniques et leur explicitation devrait faire l'objet d'enregistrements par les maîtres et des activités spécifiques de mise à jour des codes utilisés par les enfants être mises en place. Des activités de prise d'indices dans les phases exploratoires (analyse des albums-supports, commentaire de jeux dramatiques, graphismes d'éléments scéniques...) puis l'explicitation des transcodages choisis en

fonction **des tensions de la fable** nous paraissent déterminants pour l'enrichissement progressif de la matière narrative.

Cette expérience, conduite dans les conditions les plus usuelles de la pédagogie actuelle, nous paraît révélatrice des efforts à entreprendre. Ce sont probablement **les modes d'investigation des messages pluri-codés** (exploration, identification des indices, repérages codiques, établissement des unités de signification, opérations d'analyse) ainsi que **l'adéquation du message produit** à une situation de communication précise (ici avec intention esthétique) qui sont facteurs de différenciation, "variables" de cette expérience par rapport à d'autres.

A l'école Jule Ferry, Maternelle, Montreuil (93100)



Travail corporel sur les postures des animaux



Travail de jeu dramatique :  
échange sur la représentation corporelle des oiseaux



Jeu dramatique :  
Travail corporel sur les oiseaux



La petite fille est transformée en oiseau



Les pays des oiseaux :

La petite fille fait des exercices avec les papillons pour apprendre à voler

Dans le courrier de **Repères**

## **ESSAI D'EVALUATION DE LA LECTURE EN IP - 2P**

### **Contribution au renouvellement de l'enseignement du français**

par Raymond HUTIN

Service de la Recherche Pédagogique,  
Département de l'Instruction Publique, Genève

avril 1985

16 épreuves pour une évaluation formative en 1ère et 2ème année primaire

Quelques résultats :

A l'entrée de 1ère P. :

diversité des enfants quant à l'attitude face à l'écrit, aux compétences langagières, aux capacités de structuration spatio-temporelle, aux capacités lexicales.

A la fin de la 1ère P. :

1/4 des élèves en échec en lecture fonctionnelle (jeu de l'oie) ; 1/3 à l'épreuve d'anticipation, de dessin à compléter, d'association dessin/texte ; 1/2 en lecture de consignes scolaires.

En début de 2ème P. :

40% en échec pour l'histoire à compléter, 38% en lecture de consignes scolaires, quelques-uns en association dessin/texte.

A la fin de la 2ème P. :

les 10% supérieurs lisent 4 fois plus vite que les 20% inférieurs ; 25% d'échecs à la lecture de consignes ; 31% en compréhension globale d'un texte de 2 pages, 26% en recherche d'informations précises ; 15% en interprétation de textes courts.

Des pistes de travail pédagogique : l'évaluation continue en classe (hors de l'oralisation qui est la plus pratiquée), l'apprentissage de la lecture des consignes scolaires, la vitesse de lecture, la compréhension d'un texte long, la diversification des types d'écrits à lire (hors des textes de fiction particulièrement pratiqués).

## DIDACTIQUE DE LA TELEVISION ET DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE

### Peut-on caractériser les récits fictionnels à la télévision en termes de genres ?

Hélène VIGNE

Ecole Normale de St Germain-en-Laye

#### I. DIFFICULTE DE L'ANALYSE LITTERAIRE DES FICTIONS TELEVISEES.

##### Quelques repères théoriques pour l'analyse des genres :

Chaque fois que l'on prétend démêler, dans les Dessins Animés par exemple, ce qui relève de **l'expression** et ce qui relève du **contenu**, mais aussi ce qui appartient au **code** de l'image en mouvement et du récit filmique, enfin ce qui a trait au **style** du dessin ou à la technique d'animation (figurines filmées, images incrustées, etc...), on rencontre, c'est le moins qu'on puisse dire, de nombreuses difficultés dans l'analyse, qui sont liées à l'ampleur et à la complexité de la communication médiatique comme à l'hétérogénéité des travaux théoriques pouvant soutenir cette analyse.

A partir de l'hypothèse que les messages médiatiques présentent des analogies avec les "littératures populaires", avec les mythes et les contes, (pour les messages narratifs", s'entend) on peut raisonnablement essayer d'appliquer à l'étude des dessins animés de télévision, destinés à l'enfance et la jeunesse, les acquis de l'ethnographie de la communication, forme récente des études de folklore. Il paraît par ailleurs indispensable, pour l'étude des "textes" fictionnels, y compris **multicodiques**, d'utiliser les outils de la Poétique et dans ce domaine l'apport de Genette (**Introduction à l'Architexte, Palimpsestes**) devrait être précieux. Enfin Jauss, dont une des idées fondamentales est que la figure du destinataire et de la réception de l'oeuvre est pour une grande part, inscrite dans l'oeuvre elle-même, ouvre avec son **Esthétique de la Réception**, une perspective intéressante de théorisation du classement "intuitif" des fictions télévisées selon le destinataire-enfant.

##### 1.1. L'ethnographie de la communication.

S'interrogeant sur la taxinomie des genres populaires en folklore, Ben-Amos, dans un article paru dans **Poétique**, n°19, remarque que les genres populaires "sont des modes culturels de communication" alors que la notion de genre littéraire désigne d'ordinaire des "catégories analytiques" qui sont en fait "des modèles selon lesquels s'organisent les textes". Si l'on songe à une catégorisation comme **vers/prose**, il est clair qu'elle se réfère au discours dans sa "réalité concrète et

physiologique", tandis que la taxinomie populaire de l'art verbal se fait sur les aspects secondaires de cet art, sur le registre thématique et les traits de comportement, ce qui constitue un **"système phénoménologique"**. On peut ainsi constater qu'au Dahomey, le plus jeune conteur n'a aucune difficulté à distinguer deux formes narratives, le **kwenoho** : "temps-vieux-histoire" et le conte ; aux îles Marshall, le Conte de Fées, **inon** "ne doit être raconté qu'une fois la nuit tombée", etc.

Cette catégorisation **selon des règles de communication** ressemble fort à la désignation usuelle par les enfants de "leurs" émissions selon le jour et l'heure : "les émissions du mercredi", les émissions d'après l'école, de l'heure du goûter. Les enfants assez jeunes encore pour être envoyés au lit de bonne heure font nécessairement un tri rudimentaire entre les émissions d'avant et d'après le coucher, ce qui correspond à une partition des Destinataires : **enfants/parents**. Les rythmes de la programmation hebdomadaire renvoient également à des genres cinématographiques ou plutôt à des contenus et en même temps à des Destinataires : l'exemple le plus net à cet égard est le "film du dimanche soir" sur TF1, qui s'inscrit dans un paradigme avec le "cinéma des familles". Il semble donc bien que la conclusion de Ben-Amos à propos du système populaire des genres qui constitue "une grammaire (du folklore), une affirmation culturelle des règles de communication qui régissent l'expression de messages complexes dans le contexte culturel" puisse éclairer l'étude de ces genres populaires enfantins que sont les Dessins Animés de Télévision.

### 1.2. Genette.

Du côté de la poétique, on trouve chez Gérard Genette, une distinction entre **mode** et **genre** : ces derniers "comportent toujours un élément thématique", appartiennent à l'histoire et à la culture, et sont communs à tous les arts, alors que les **modes** sont des catégories qui relèvent de la linguistique "ou plus exactement de ce qu'on appelle aujourd'hui la **pragmatique**". "Aussi Genette propose-t-il que les poéticiens laissent aux historiens de la littérature l'étude "empirique des genres ou peut-être des sous-genres, comme institutions socio-historiques". (Introduction à l'Architexte).

### 1.3. H.R. Jauss.

C'est précisément dans une perspective historique que se place H.R. Jauss. Il affirme qu'"il s'agit de saisir les genres littéraires non comme **genera** (classes dans un sens logique), mais comme **groupes** ou familles **historiques**". "On ne saurait donc", poursuit-il, "procéder par dérivation ou par définition, mais uniquement constater et décrire empiriquement. En ce sens, les genres sont analogues aux langues historiques, (l'allemand et le français par exemple), dont on estime qu'elle ne peuvent être définies, mais uniquement examinées d'un point de vue synchronique ou historique". H.R. Jauss, "Littérature médiévale et théorie des genres" in **Poétique**, n°1, 1970.

Le dessein où nous sommes de mener si possible avec sûreté une **didactique** des fictions télévisées nous rends très scrupuleux sur le diagnostic préalable de

l'enseignant quant au Genre des fictions envisagées, car l'interaction entre l'**horizon d'attente**, selon l'expression de Jauss et la qualité de la réception est déterminante (1).

## II. UNE PROBLEMATIQUE : COUPLER LA PEDAGOGIE DE LA LECTURE AVEC CELLE DE LA TELEVISION.

### 2.1. L'innovation pédagogique réclame des appuis théoriques.

La question de la spécificité des genres fictionnels médiatiques et notamment télévisuels s'est posée à nous à propos d'une innovation pédagogique entreprise en Zone d'Education Prioritaire par Maguy Chailley (2). Cette innovation avait pour caractéristique d'**appuyer, au Cours Moyen 1 la classe de français sur la télévision non scolaire**, seule voix francophone pour une partie des élèves dans leur famille ; à partir de ce choix initial, la démarche s'est précisée au cours des trois années sur lesquelles s'est déroulée l'innovation : choisir dans les programmes pour enfants diffusés au cours de l'année scolaire un "feuilleton", une "série", correspondant à un livre pour la jeunesse, de façon à mener le travail de lecture et même des activités interdisciplinaires, à partir d'une fiction apportée d'abord aux enfants par la télévision, hors de l'école, mais intégrée à l'école ensuite, grâce au magnétoscope.

C'est ainsi que cette classe, (et quelques autres, moins systématiquement), a travaillé au cours de l'année scolaire 1984-1985 sur la **série** adaptée de Nils Olgeron, d'après Selma Lagerlöf.

Pour l'année scolaire 1985-1986, reprenant cette idée, nous avons repéré parmi les "adaptations" de classiques de la littérature de Jeunesse, deux séries possibles : l'une, d'après **Alice au Pays des Merveilles**, l'autre d'après les Voyages de **Sindbad le Marin**, (traditionnellement inclus dans les **Mille et Une Nuits**).

Ce dernier titre a été finalement retenu pour deux raisons : la maîtresse du CMI "connaissant ses lascars" écartait **a priori** une "histoire de fille". Pour notre part, pensant aussi aux Professeurs de français des Collèges, nous regardions plutôt du côté de textes ayant une légitimité plus grande en France qu'**Alice**, qui, quoique fort connue, n'est pas un "classique favori" des petits Français, (comme d'ailleurs la Comtesse de Ségur qui à l'inverse est **inconnue** ou presque hors de nos frontières) (3).

Nous cherchions en effet à renouveler les tentatives de **lecture couplée** entre un texte classique et une série télévisée, sur la base des essais que, comme beaucoup d'autres, nous avons tentés avec **Ulysse 31**, inspiré de **l'Odyssée** et de la mythologie grecque. Avec **Sindbad le Marin** dont la première version européenne est la traduction française de Galland (1705), nous pouvions espérer transposer la problématique et les techniques d'innovation pédagogiques construites pour la série inspirée d'Homère. En effet le texte des **Mille et Une nuits** (qui a jadis figuré au programme de l'agrégation de lettres modernes) est recommandé par les récentes instructions à l'attention des collèges.

Enfin, une dernière raison orientait notre choix : une nouvelle traduction, de langue plus moderne mais aussi fondée sur un travail critique, s'appuyant sur les anciens manuscrits utilisés (mais de façon incomplète) par Galland - grâce à qui ils sont à la BN. Cette traduction, due à René Khawam (4) ouvrait d'intéressantes possibilités de lecture "en parallèle", permettant de poser la question de la **traduction comme transcodage**, transcodage d'un type évidemment différent de l'adaptation cinématographique ou de l'adaptation en BD.

### III. SAISIR LE GENRE "DESSIN ANIME" COMME UNE "FAMILLE HISTORIQUE".

#### 3.1. Orientations pédagogiques.

Si l'on reprend le parallèle que propose Jauss entre l'étude des genres et celle des langues, en tenant compte de la distinction méthodologique saussurienne entre étude **synchronique** et étude **diachronique**, on peut envisager d'étudier et de décrire empiriquement ces genres télévisuels, puis d'envisager une mise en perspective historique, cet ordre se retrouvant dans les programmes scolaires de littérature. En effet la description synchronique correspond plutôt à des activités pédagogiques de l'école élémentaire, tandis que les études de filiation s'inscrivent mieux dans l'approche disons classique de l'histoire littéraire au collège.

#### 3.2. Essai de description d'un dessin animé diffusé à la télévision dans les programmes pour enfants.

A priori, comme il s'agit de messages pluricodiques, on se prépare à une étude au moins double, selon le verbal et le non-verbal, ou bien, puisque qu'il s'agit de récits de fiction en images, à une caractérisation du récit d'une part et du "dit de l'image" d'autre part. Enfin, ayant choisi délibérément des dessins animés en parallèle avec des textes littéraires, nous ne saurions écarter l'étude du dessin animé **comme transcodage**.

L'exemple choisi pour les raisons citées précédemment, **Sindbad le Marin**, nous a conduits à l'étude approfondie d'un film d'animation d'excellent cru, nullement signalé comme tel par les journaux de programmes ; un **film d'auteur**, que l'on n'attendait pas et qui nous a ménagé quelques surprises. En suivant l'ordre de nos découvertes, puisque tel est le lot de ceux qui essaient de faire une pédagogie de la télévision et des fictions médiatiques, nous citerons les **points de vue** successifs que nous avons eu sur cette oeuvre : d'abord comme adaptation d'un texte connu, comme conte merveilleux pour enfants, comme synthèse des thèmes et styles favori de son auteur, le grand cinéaste tchèque d'animation, Karel Zeman.

##### 3.2.1. Les textes fictionnels "parallèles : une "très libre" adaptation :

Dès le premier épisode diffusé, notre embarras et notre surprise ont été nets : le dessin animé suivait de loin le texte des **Mille et Une Nuits** et se complaisait à des histoires dont nous ne voyions pas l'origine ni la nécessité, compte tenu que **Les Voyages de Sindbad** sont un scénario "en or", comme en

témoignent les nombreuses adaptations hollywoodiennes. Dès le premier épisode également nous avons perçu la qualité **esthétique** des images et reconnu, à la place d'un film d'aventures que nous attendions, une histoire "merveilleuse". Mais voyons d'abord le point de vue de l'adaptation : **Les Voyages de Sindbad**, ensemble autonome à l'intérieur des **Mille et Une Nuits**, se présentent comme un cycle : six voyages, à partir de Bagdad, avec retour au port d'attache à chaque fois (sept voyages dans la récente édition de René Khawam). Le dessin animé s'organise en six épisodes. Il a probablement été conçu en vue de la télévision vers 1971. Il regroupe, autour d'une histoire-noyau empruntée au texte, et ceci dans les trois premiers épisodes seulement, des broderies fictionnelles sans lien évident, pour abandonner toute référence autre que les îles et les voyages par mer d'un héros appelé Sindbad (**Simbad** dans le film) dans les deux derniers épisodes. Selon une démarche qui nous est familière et qui est théorisée dans notre article de **Repères**, n°64, la revue des illustrations de **Sindbad** depuis le 19<sup>e</sup> siècle nous avait donné une structure de prévision des épisodes "à ne pas manquer" pour n'importe quelle adaptation : l'île mouvante du 1<sup>er</sup> Voyage et les Chevaux de Mer ; l'Oiseau Rokh du 2<sup>ème</sup> Voyage, le Géant Rôtisseur d'Hommes du 3<sup>ème</sup>, Le Puits aux Cadavres du 4<sup>ème</sup>, le Vieillard de la Mer du 5<sup>ème</sup> Voyage, l'île des Pierres précieuses et le Cimetière des Eléphants du 6<sup>ème</sup> Voyage. (Figures 5 et 6).

De tous ces thèmes fascinants qui ont excité l'imagination visuelle des illustrateurs, à commencer par Gustave Doré (fig. 6), certains comme l'Oiseau-Rokh apparaissent, d'autres sont censurés, **selon une logique que le style des images nous indique** : tous les aspects presque cachemardesques des aventures de Sindbad sont laissés de côté, au profit d'un merveilleux féérique et paradisiaque. Ceci finalement ne devrait pas surprendre, si l'on situe ce film d'animation dans la **lignée** des longs métrages d'animation.

### 3.2.2. Le dessin animé transforme le roman d'aventures en conte merveilleux.

Le dessin animé de long métrage a comme prototype (Genette dirait comme "architexte") la **Blanche-Neige et les Sept Nains** de Walt Disney, (1937) qui présenta au monde occidental le **mélange** réussi du conte merveilleux - en l'occurrence venu du recueil des frères Grimm -, de la comédie musicale américaine et du dessin des **comic strips**. La filiation directe entre Mickey (1928) et les Nains de **Blanche-Neige** d'une part et leur descendance actuelle, les **Stroumpfs** a été déjà abondamment commentée.

Pour le jeune téléspectateur qui voyait "Blanche-Neige" pour la première fois à la Noël 1983 (5), Dormeur et Atchoum imitaient visiblement les **Stroumpfs**. Quant au genre lui-même, le plus jeune téléspectateur en connaissait empiriquement les lois depuis l'âge de 18 mois. Cet horizon d'attente, inexistant pour les spectateurs de 1937, se trouvait seulement modifiable par le visionnement en salle, la taille de l'écran et la longueur de la séance.

Ces lois du genre sont essentiellement la détermination des scénarios et styles possibles par la technique même du dessin animé : l'impossibilité qu'a le dessin animé de **représenter de façon vraisemblable le mouvement**, les déplacements des personnages humains notamment, secrète un type de fiction et

un type de personnages : côté personnages, les dessins animés sont voués aux "petites bêtes" type Mickey, plus ou moins référencées à un animal, et pour les personnages humains, pour lesquels nos **codes perceptifs** sont plus affinés, aux extraterrestres et autres explorateurs de l'espace en apesanteur, ou encore à des figures burlesques et caricaturales comme Popeye. Côté scénarios, dominent les courses-poursuites, type Tom et Jerry et les aventures dans l'espace où l'on retrouve dans un mélange extraordinaire les figures des Chansons de Geste ou des Romans de Chevalerie et de Cape et Epée, (dont le film de Lukacs **La Guerre des Etoiles** a donné l'exemple éclatant). Ces scénarios, d'ailleurs communs aux genres dessinés et filmiques, sont d'ores et déjà classés par les Anglo-Saxons en sous-genres, comme le "**space-opera**" ou l' "**heroic fantasy**".

Enfin, à côté des histoires parodiques ou d'anticipation, se place un genre de scénario et de personnages fondé sur l'**ailleurs** plus familier du conte merveilleux : nous revenons ainsi à **Blanche-Neige** comme architecte : c'est aux **mouvements chorégraphiques** venus de la scène du music-hall que nous devons d'admettre une nouvelle **forme visuelle** du merveilleux.

Ce "Wonderland", ce Pays des Merveilles est aussi vieux que le théâtre, de scène ou de marionnettes. Ce qu'on peut souligner pour finir c'est que la détermination du **contenu** par l'**expression** joue dans les deux sens : on ne saurait mieux choisir que le film d'animation pour traduire un conte mais inversement le choix du cinéma d'acteurs tirerait le récit du côté du **roman réaliste**. C'est précisément parce que Jules Verne participe des deux genres que Karel Zeman, déjà lui, avait inventé une forme de film mixte, incrustant des acteurs filmés sur les anciennes gravures de l'édition Hetzel (*L'Aventure Fantastique*, Prague, 1957).

#### **IV. ANALYSE THEMATIQUE DES FICTIONS TELEVISEES PAR UNE TECHNIQUE DE LECTURES PARALLELES OU INCIDENTES.**

Tirant les leçons de ce qui précède, il nous faut donc, pour poursuivre notre politique des **lectures parallèles aux dessins animés de télévision**, puiser dans les textes de contes traditionnels, au moins autant que dans les textes littéraires narratifs plus proches du roman qui suscitent les adaptations. Pour repérer les contes à mettre en parallèle, une **analyse thématique** des séries télévisées est indispensable. C'est en tout cas ce que nous avons tenté avec le **Simbad** de Karel Zeman, dont l'exploitation dans des classes primaires est mise en place actuellement, selon un dispositif que nous présentons ici brièvement :

##### **4.1. Dispositif pédagogique de lectures couplées texte/télévision, reposant sur une analyse thématique des fictions en images.**

D'une façon générale, on peut construire des couples **texte lu / épisode visionné**, en partant de l'hypothèse qu'on applique aux fictions de masse, qu'on a plusieurs histoires en une, et pas seulement des **motifs**, qui se répondent d'un conte à un mythe. Pour les adaptations, sachant qu'il y a au moins un noyau d'action qui se trouve dans le texte d'origine, on organisera une séance de **lecture préalable** ou complémentaire portant sur le noyau en question. Ou, repérant une

interpolation venue d'autres sources fictionnelles, c'est elle que l'on érige en objet de lecture. Ceci suppose évidemment que l'Enseignant soit en mesure lui-même d'identifier l'interpolation et de dépasser la simple impression de réminiscence, et surtout qu'il dispose des sources livresques et documentaires nécessaires. Dans les deux cas, l'hypothèse d'action pédagogique que nous faisons est que la lecture parallèle, telle un rayon incident, va "frapper" le miroir du film et découper le récit composite en fictions distinctes.

#### 4.2. Quelques exemples d'interpolations ou récits en écho dans le Simbad de K. Zeman.

Le 1er Voyage donne l'occasion de repérer l'insertion du conte traditionnel du Pêcheur et du Poisson Magique, dont on trouve une version chez Grimm, ou une autre racontée par Pouchkine. C'est cet épisode qu'illustre la fig. 2 (Planche I). Remarquée par tous est la ressemblance entre l'histoire du Géant Rôtisseur et le Cyclope de l'*Odyssée* (cf. fig.5). D'autres rapprochements sont possibles pour le 6ème Voyage où, dans le film de Zeman, se trouvent entremêlés l'histoire du Roi Midas et celle de l'Apprenti Sorcier, (comme par hasard, Zeman a commis un film sur chacun de ces thèmes !).

#### 4.3. Les récits en écho dans les ensembles fictionnels : N. Frye et la Bible.

Ce que nous avons péjorativement appelé "récit composite" a d'illustres précédents : Northop Frye a théorisé ce foisonnement de récits semblables dans son étude littéraire de la Bible (1981). Il notait en 1967 que c'est une tendance commune au mythe et à la littérature que "d'assimiler tous les personnages, généralement les Dieux, qui présentent des caractères en commun, pour que la moindre identification soit possible".

C'est ce fonctionnement, universel selon Frye, caractéristique de la construction fictionnelle littéraire ou mythique, où les récits se lisent comme métaphores les uns des autres qui est à l'oeuvre dans nos dessins animés et qui produit cette impression de composite qui contraste fortement avec l'extrême unité de style des images : ceci nous amène à penser que les indicateurs premiers du genre sont à chercher dans le plan de l'expression, en l'occurrence dans les formes plastiques.

### V. LES INDICATEURS PLASTIQUES DU GENRE MERVEILLEUX (Planche I)

#### 5.1. Le destinataire-enfant.

A titre d'exemple, nous avons sélectionné quelques images, dans le Premier Voyage de *Simbad* (sic) de Zeman, qui permettent de montrer que le destinataire-enfant se trouve inscrit dans l'oeuvre, d'une part, et que d'autre part le genre se "déclare" aussi plastiquement.

Les figures 2 et 3 qui mettent en scène Simbad laissent voir que le personnage est une marionnette (particulièrement fig.3). En effet l'animation de

.l'image chez Zeman se fait davantage par des procédés de marionnettes filmées que par l'animation du dessin proprement dit. Le lion de la figure 4, qui transpose - combien lointainement - la galerie de fauves à laquelle s'affronte : Sindbad dans les **Mille et Une Nuits**, a tous les caractères d'un animal en peluche : pattes sans griffes. Sa crinière est joliment stylisée comme une perruque 18e. Le poisson de la figure 2, de l'avis des enfants qui l'ont vu, semble tendre les lèvres pour un baiser ; la lune, face féminine baignée de rêve de la figure 1, penchée sur le côté dans une attitude bienveillante, baigne dans l'azur et les astres, comme une image de Noël.

Le dernier aspect, à notre avis propre au genre cinématographique, est **l'humour**, qui apparaît dans l'expression, la mimique de la fig.3, dans la contradiction entre les crocs du lion et son manque de griffes (fig.4). En résumé, univers de marionnettes, d'animaux en peluche, firmanent maternel et transparence des relations homme/animal (ce qui nous faisait parler plus haut de **merveilleux paradisiaque**).

**5.2. Les sources plastiques persanes** : indicateurs de la sphère culturelle d'origine (Planche II).

Le film de Zeman requiert en fait la méthodologie d'analyse sémiotique de **l'illustration**, ce qui est exceptionnel pour le dessin animé de télévision. Nous nous bornons à esquisser les grandes lignes de cette sémiotique : l'art décoratif persan a nourri nombre de productions plastiques en Occident, depuis les mosaïques romano-byzantines jusqu'aux enluminures françaises de l'époque gothique ou encore la tapisserie européenne toute entière. Si on pense figutivement à la Dame à la Licorne à propos du film de Zeman, il est possible d'en démontrer plastiquement l'origine : motifs végétaux stylisés, semis d'animaux, couleurs brillantes. Quant aux **tapis** de Perse et d'ailleurs ils apparaissent comme voiles déroulées par Simbad et ses compagnons, ainsi que les caparaçons et les riches costumes (cf. planche II).

En vue d'une didactique de ces messages pluricodiques, nous indiquons simplement que la méthode des **lectures parallèles** ou des **lectures incidentes** doit avoir son pendant exact dans le domaine de l'image : les citations plastiques, l'intertextualité iconique, si l'on peut risquer ce terme, doivent être reconnues des Maîtres et des Elèves, pour ces derniers de façon souvent intuitive, mais à partir d'un matériel pédagogique élaboré, qui provoque les rapprochements et par conséquent l'analyse.

Ajoutons que les emprunts plastiques à l'art persan ancien n'ont pas pour seule fonction d'indiquer la sphère culturelle d'origine (avant transcodage) : de même que les costumes de Cour pour les Contes de Perrault, l'univers Végétal stylisé ou les motifs décoratifs à fond d'or participent à l'élaboration du **merveilleux plastique** et sont donc des indicateurs du genre.

## CONCLUSION.

Pour cerner la spécificité des **genres fictionnels dessinés** à la télévision, nous avons tour à tour utilisé comme indicateurs des **règles de communication** (en

l'espèce l'insertion dans les programmes destinés à l'enfance), une **analyse des thèmes** et recherché l'**inscription** du destinataire-enfant en même temps que les indicateurs du merveilleux dans le **code de l'image** animée elle-même. Il apparaît que c'est cette dernière approche qui donne une sorte de définition intrinsèque du genre. En revanche, l'approche extrinsèque par les thèmes communs à ce genre et à des **textes à lire** (et à écrire) est le point d'ancrage de la classe de français dans une pédagogie des messages multicodeques.

## NOTES

1. **Horizon d'attente.** Comme le remarque J.M. Adam, "lorsqu'un interlocuteur annonce : "je vais vous raconter une histoire", (ou lorsqu'un texte ou une simple séquence **se donne à lire** comme un récit) **une attente et un principe de classement** se trouvent mis en action". J.M. Adam cite à l'appui de cette remarque les phénomènes de non-compréhension qui se manifestent lorsque l'horizon d'attente est complètement inadapté au message (cas des récits apaches pour les Occidentaux), in **Le Récit**, 1984.
2. Publication à paraître chez Armand Colin-Bourrellier, en 1986.
3. Cf. Isabelle Jan, **La Littérature Infantile**, Editions Ouvrières.
4. R. Khawan a déjà donné une traduction ou plutôt une édition des **Mille et Une Nuits** chez Albin Michel, traduction dont précisément il excluait **Sindbad**, qu'il présente aujourd'hui séparément aux éditions Phébus.
5. L'usine, Walt Disney ne laisse diffuser aucune intégrale de ses longs métrages à la télévision et "occupe" systématiquement chaque année la période de Noël par la reprise d'un des "chefs-d'oeuvre" ou par une création ; ces reprises se font selon des cycles de sept ans environ.
6. Comme le fait remarquer Umberto Eco, dans un livre paru récemment en français, **La Guerre du Faux**, "... les médias sont généalogiques et n'ont pas de mémoire car dans leur système, toute nouvelle invention produit des imitations en boule de neige... et une fois la chaîne des imitations rompue, personne ne sait plus qui avait commencé et l'on confond facilement le fondateur avec le dernier de ses petits-enfants". (Article paru dans **L'Espresso** en 1983).

## BIBLIOGRAPHIE

- Sur la Théorie des genres et les genres narratifs :  
J.M. ADAM, **Le Récit**, Que sais-je ? P.U.F., 1984.  
Dan BEN-AMOS, "Catégories analytiques et genres populaires", in **Poétique**, n°19, 1974.

Northop FRYE,

"Mythe et Littérature", in *Poétique*, n°8, Toronto, 1967.

*Le Grand Code*, Toronto, 1981, Paris, 1984.

Gérard GENETTE, *Introduction à l'Architecte*, Paris, 1979, Editions du Seuil.

Roman JAKOBSON et P. BOGATYREV, "Le Folklore", forme spécifique de création", 1929, in *Questions de poétique*, 1973, Editions du Seuil.

Hans Robert JAUSS,

"Littérature Médiévale et Théorie des Genres", in *Poétique*, n°1, 1970.

*Pour une Esthétique de la Réception*, Gallimard, 1978.

JAUSS et alii, *Théorie des genres*, Seuil, 1986.

- Sur les feuilletons télévisés :

Violette MORIN, "Le Présent Actif dans le Feuilleton télévisé" in *Communications*, n°39, 1984.

- Sur les *Mille et Une Nuits* et *Sindbad le Marin* :

André MIQUEL, *Sept Contes des Mille et Une Nuits*, Ed. Sindbad, 1981.

René KHAWAM, *Les Aventures de Sindbad le Marin*, (traduction, édition et Introduction), Editions Phébus, 1985.

Dans le courrier de Repères

Revue... des revues

PRATIQUES

n°47, septembre 1985

Littérature jeunesse

Numéro coordonnée par Anne LECLAIRE-HALTE

Au sommaire :

La littérature de jeunesse et l'école

Les textes de fiction : L'album à l'école - Le roman pour les 10-14 ans - Le Club des Cinq à l'école - Des albums pleins d'idées - Le livre-jeu dont ILS sont les auteurs.

Les textes documentaires : La production dans le domaine du documentaire pour enfants : ce qu'en retient l'école - Parcours fébrile dans la littérature de vulgarisation scientifique destinée aux jeunes.

PLANCHE I

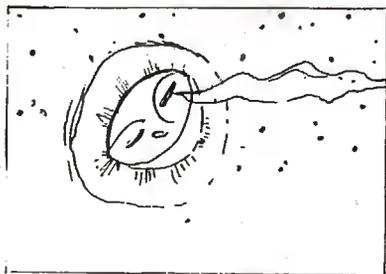


Fig. 1

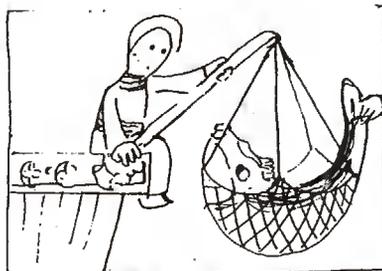


Fig. 2

Images de KAREL ZEMAN (1974)



Fig. 3



Fig. 4

GAZAN (1946)



Fig. 5

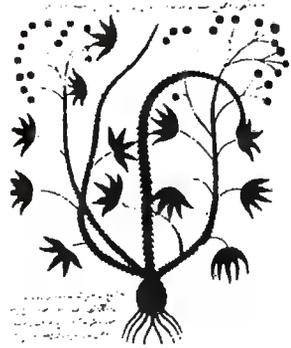
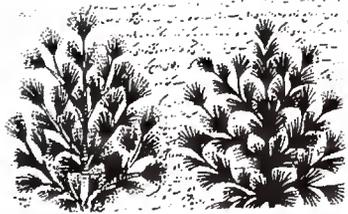
Gustave Doré (1865)



Le géant soula encore d'un de ses compagnons.  
(Page 171, vol. 1.)

Fig. 6

PLANCIE I



Motifs décoratifs  
persans (en haut)

extrait d'enluminure  
persane à fond d'or

Documents pour  
l'étude des sources plastiques  
du film d'animation SIMBAD  
de Karel ZEMAN  
(Prague, 1971)

## AMELIORER LES STRATEGIES DE LECTURE, DE PRODUCTION

### CHEMINEMENTS DE LECTURE SUR DES MESSAGES TABULAIRES

Roger BRETHOME,  
Equipe de l'EN de Pau.

Par ce titre quelque peu ésotérique nous voulons simplement signifier que lire aujourd'hui, dans l'environnement et à l'école, ce n'est plus seulement lire des textes : c'est aussi, et plus souvent (?) lire des messages pluricodés (MPC) où l'écrit est un composant parmi d'autres. A notre connaissance, ce nouveau statut de la lecture n'a pas été suffisamment pris en compte et étudié dans les publications didactiques et pédagogiques récentes.

Nous empruntons librement l'expression de "messages tabulaires" aux études que P. Fresnault - Deruelle a consacrées à la BD (cf. notamment son article publié dans le n°24 de Communications). Nous expliquerons ultérieurement le choix du mot "cheminements".

#### A. SITUATION DU PROBLEME.

##### 1. Les messages tabulaires.

###### 1.1. Leur définition.

Ils ne constituent qu'une catégorie des nombreux MPC et, pour les définir, il faut considérer l'espace dans lequel ils s'inscrivent et les éléments codiques dont ils sont constitués.

. L'espace à deux dimensions est celui d'une page (ou double page) de livre ou de fascicule, comme celui d'une affiche, d'un panneau... etc. On délimite ainsi l'aire globale d'extension du signifiant, toujours perceptible d'un seul coup d'oeil.

. Les éléments codiques co-présents sont :

- d'une part, le texte,
- d'autre part, un ou plusieurs autres codes (1) comme : la photo, le dessin, le schéma, la carte, le réseau, etc, que l'on peut regrouper dans le champ de la sémiotique visuelle (iconique et graphique) (2).

## 1.2. Leur profusion.

Il est indéniable que cette catégorie de messages est devenue majoritaire dans l'environnement et peut-être même à l'école (3). Sans vouloir en établir un inventaire exhaustif, on peut énumérer, dans le désordre : tous les ouvrages "illustrés" (des albums aux manuels, en passant par la BD, les journaux, les magazines, ...), les affiches, les atlas ou les guides avec leurs cartes et leurs plans, les prospectus, les dépliants publicitaires, les catalogues, les notices de montage ou d'utilisation, les emballages, les jeux, les pochettes de disques, les recettes de cuisine, les panneaux indicateurs ou explicatifs, les enseignes... ; d'un certain point de vue : les tableaux de bord des voitures, et depuis peu mais massivement (?) : les écrans des Nanoréseaux et autres ordinateurs, etc.

## II. LES CHEMINEMENTS DE LECTURE.

2.1. La notion de co-présence de textes et d'autres éléments codiques dans les messages tabulaires est fondamentale. Leur lecture ne peut en effet être **entièrement - et surtout pas obligatoirement - linéaire** : de gauche à droite et de haut en bas, de ligne en ligne ou d'image en image, et continûment (peut-elle l'être d'ailleurs, même pour les "textes" selon l'acceptation courante de ce terme ?). Elle est **obligatoirement tabulaire et foisonnante**. Elle comporte, en nombre et en ordre variables, des "allers-retours" dans la totalité du message ou dans certaines de ses parties, pour identifier et mettre en relation les divers éléments codiques et élaborer des significations. Il s'agit en premier lieu de **mouvements oculaires d'exploration perceptive**, mais il s'agit, en **même temps et en inter-relation d'articulations d'opérations mentales de construction du sens**.

## 2.2. Choix du terme de cheminements.

On pourrait utiliser le mot "trajets". Nous préférons celui de "cheminements" à cause des **sèmes** (4) grâce auxquels on peut l'analyser : par exemple, "**action**", "**orientation**", "**progression**" (ou : "**évolution**"), "**durée**" (ou même : "**lenteur**"). Non pour signifier que la lecture doit être lente et pénible. Mais pour marquer que la composante que nous voulons envisager s'inscrit dans un **espace où existent des relations orientées entre les éléments constitutifs**, et dans une **durée sans doute peu compressible** - au moins dans certaines situations de lecture. Les sèmes retenus définissent également **l'engagement du sujet lisant, et ses efforts vers la conquête du sens**.

## III. INCIDENCES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES.

Les constatations précédentes montrent qu'il est nécessaire aujourd'hui de **développer et de maîtriser une compétence de communication qui ne concerne plus l'écrit seul** (ou isolé pour les besoins de quelles opérations d'enseignement et de quels apprentissages ?) mais qui le met en fonctionnement d'une manière nouvelle, et qui doit, en définitive, permettre de mieux le connaître et l'utiliser selon la diversité des usages sociaux.

## Lutter contre l'échec scolaire.

En fin de 5e - et bien au-delà, mais cette échéance est souvent celle de la réorientation et de la sanction des échecs - combien d'élèves ne savent-ils pas encore se servir efficacement de leurs manuels, qu'ils soient d'histoire ou de biologie... sans parler des ouvrages documentaires "tout venants" ? Et pourtant, combien de fois, et avec quelle insistance ou quelle vigueur a-t-on attiré notre attention sur le caractère in-dis-pen-sa-ble de l'accès à et de la maîtrise de la documentation ! **Il faut donc développer dès l'école élémentaire (et maternelle) les apprentissages correspondants, et, dès que possible, de façon explicite et réflexive.** Il devient urgent d'élaborer des stratégies pédagogiques cohérentes visant à assurer la maîtrise de ces cheminements de lecture en 85-86, lire ce n'est plus seulement lire des textes "nus" c'est cheminer aussi sur d'autres supports, et parmi de nombreux codes.

## B. UN EXEMPLE PRIS DANS UN MANUEL SCOLAIRE.

Nous ne produisons pas de fac-similé réduit de la double page que nous alolons utiliser et nous ne citerons ni les auteurs, ni la maison d'édition. Pour les besoins de l'analyse, une représentation schématique et des citations seront suffisantes. Précisons seulement que la double page est consacrée aux "Poissons" (Document, page suivante).

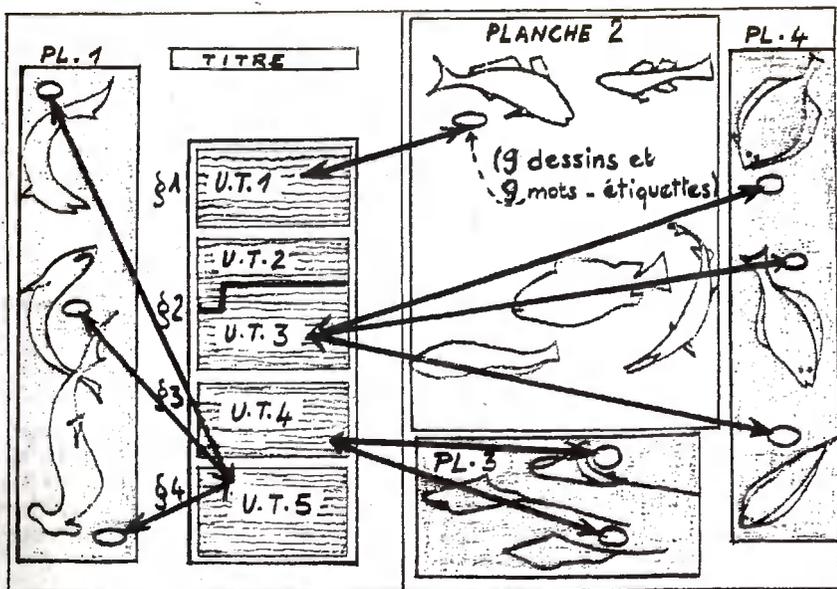
Les cheminements de lecture ne sont jamais totalement imposés par la mise en page, et quand bien même ils le seraient, le lecteur garde - heureusement - des marges de liberté. Nous avons observé un certain nombre de lecteurs adultes "normaliens" et parents d'élèves) placés dans une situation de recherche d'informations précises à l'aide de ce document (1). La grande majorité d'entre eux a commencé par un balayage très rapide de l'ensemble, le regard de certains s'arrêtant brièvement sur telle planche de dessins ou partie de planche. Et très vite, ils se consacraient à la lecture attentive du texte, souvent dans sa totalité, avec des retours épisodiques aux différentes planches, à telle d'entre elles ou à tel détail. Ultérieurement la recherche dans les éléments iconiques devenait plus précise et exigeait davantage de temps. La prégnance première du texte demeure, et nous commencerons donc par une structuration de celui-ci.

### 1. Les unités textuelles.

Comme l'indique le schéma, il comporte 4 paragraphes, mais, en fait, 5 unités textuelles (U.T.) définies par leur "thématique" générale et ordonnées canoniquement de haut en bas :

**UT1.** = 1er § = considérations très générales sur l'ensemble des poissons et leur vie dans toutes les mers.

**UT2** = début du 2ème § = généralités sur les poissons plats : vie au fond des mers, et adaptation à ce mode de vie qui provoque leur aplatissement.



**UT3** = fin du 2ème § = première sorte d'aplatissement : l'aplatissement "latéral" (4 noms de poissons y sont cités : ces 4 mots seront les indices différenciateurs pour la lecture des planches et de même ceux des UT4 et 5).

**UT4** = 3ème § = deuxième sorte d'aplatissement : le "dorso-ventral" (3 noms de poissons cités).

**UT5** = 4ème § = Les requins : leur façon de nager et de saisir leurs proies. La dernière phrase concerne "le requin-marteau (qui) fréquente les fonds".

Des "cheminements" hiérarchisés s'établissent ainsi dans le texte lui-même : UT1 est englobante pour les 4 autres, UT2 pour les deux qui la suivent, et UT5 est rattachée in extremis à l'un des thèmes définis dans UT2 = la vie au fond des mers, tandis que UT3 et UT4 s'opposent. Nous limiterons l'analyse textuelle à ces grandes lignes.

## II. LES PLANCHES DE DESSINS ET LES CHEMINEMENTS.

Celles-ci se révèlent homogènes à l'analyse : chacune ressemble en effet un certain nombre de poissons représentés par des dessins en "perspective" plus ou moins plongeante. Dans trois cas sur quatre, le milieu aquatique et les fonds marins sont évoqués par les couleurs, les textures et les frontières perceptibles des planches. Numérotons les canoniquement comme les UT = planche 1 = à gauche de la première page, PL.2 en haut à gauche de la 2ème page, PL.3 sous planche 2, et PL. 4 à droite sur toute la hauteur de la 2ème page.

Nous allons constater qu'il est pratiquement impossible de les lire sans retour au texte.

Planche 1 :

- **La planche elle-même** : à moins de posséder des connaissances antérieures sur l'allure générale des requins et/ou certaines de leurs caractéristiques anatomiques (Ah ! "Les Dents de la Mer" !), son homogénéité ne peut être définie que par référence aux trois "mots-étiquettes" qui figurent à proximité des 3 dessins : il s'agit de 3 "requins" ("requin-renard", par exemple). Grâce à ces couplages d'indices en "blocs de signifiants" (1 dessin + 1 mot), c'est la planche la plus facile à définir si on l'examine en elle-même : on peut le faire sans la rapprocher du texte et sans l'opposer aux autres planches.

- **Rapports avec le texte** : la Pl.1 "illustre" (6) évidemment l'UT5. Peu importe l'ordre dans lequel on mettrait en rapport les 2 ensembles (texte ---> planche ou planche ---> texte) dans un acte concret de lecture en situation ; peu importent également les cheminements plus précis et probablement divers qu'emprunteraient des lecteurs dans une lecture efficace, la mise en relation de ces deux ensembles codiques devra être effectuée. Ce que nous symbolisons sur le schéma par <---> qui représente la **structure la plus générale des cheminements qui unissent le textuel et l'iconique, et, correspondent aux opérations perceptives et aux processus mentaux d'élaboration des significations**, comme nous l'avons indiqué à la fin du paragraphe 2.1.

Des lectures plus fines peuvent aussi avoir lieu :

- par exemple, la mise en rapport, à nouveau, entre le texte : "Pour saisir leurs proies, ils doivent se tourner sur le côté, leur bouche s'ouvrant en arrière du nez, sous la tête", et les dessins correspondants.

- ou encore, par les derniers mots du texte "les fonds", établissement d'une relation avec UT2. Autres cheminements dans lesquels nous ne nous engagerons pas ici.

Planche 2 :

- **La planche** : elle comporte 9 dessins en perspective éparpillés sur un fond blanc non limité par un encadrement, chacun d'eux étant accompagné d'un mot-étiquette placé au-dessus, à côté, ou dessous (par exemple : "maquereaux", "lote", etc.). Ce sont les "poissons en général", à l'exclusion des poissons plats et des requins.

- **Rapports au texte (et aux autres planches)** : Elle illustre donc l'UT1 en réduisant son caractère général puisqu'elle exclut les catégories de poissons représentées dans les trois autres planches, auxquelles il sera donc peut-être nécessaire aussi de l'opposer ainsi qu'aux autres unités textuelles.

Dans une activité concrète de lecture, les cheminements exploratoires perceptifs et mentaux risquent d'être beaucoup plus complexes que dans le cas précédent. Par exemple, il faut s'assurer, vérifier, qu'aucun des noms qui figurent

dans la planche n'apparaît dans UT3, UT4 et UT5, et émettre alors l'hypothèse, ou formuler la conclusion que la Pl.2 doit représenter les "centaines et centaines de poissons" mentionnés dans l'UT1. Ce qui implique, par ailleurs, que l'on soit capable de saisir sa **fonction ou son statut "d'exemplification"** : elle représente une vaste généralité par un nombre limité de spécimens choisis dans cette généralité, ce qui constitue un autre aspect des traitements codiques et des cheminements : un ensemble fini dans sa réalisation concrète engage dans des cheminements relevant des domaines cognitifs ou imaginaires qui peuvent s'étendre à l'infini.

La conclusion est cependant claire : Pl.2 et UT1 sont unies, comme l'étaient Pl.1 et UT5.

### Planche 3 :

3 dessins de poissons, mais seulement un mot-étiquette, à savoir "raie cendrée" qui, rapporté au texte où il figure dans UT4, permet d'attribuer à la planche - comme ci-dessus - la fonction d'exemplification de l'aplatissement dorso-ventral. Donc : Pl.3 <---> UT4.

Il nous paraît intéressant de remarquer que la planche présente aussi (dessin + mot-étiquette) la "Mourine", poisson non cité dans le texte (**addition d'information**), et un autre poisson non identifiable puisqu'il est seulement dessiné. Tout cela évidemment se constate à l'analyse et par des cheminements de lecture plus "menus". S'ils sont suivis, ils vont provoquer (ou non) de **nouvelles explorations et la recherche-découverte de nouveaux signifiés** qui pourraient se formuler, par exemple, en :

"La mourine est, elle aussi, un poisson aplati dorso-ventralement" ; "(Mais) ses ailerons sont plus relevés que ceux de la raie". "Tiens, je n'en ai jamais vu (au marché). Est-elle comestible (comme la raie) ?, etc."

Ici encore les cheminements peuvent conduire bien au delà de la réalité tangible des unités textuelles et des planches.

Cette planche est aussi rapportable à UT2 qui définit le phénomène général d'aplatissement et à UT2 et Pl.4 qui traitent par opposition, l'aplatissement latéral (cf. ci-dessous).

### Planche 4 :

3 dessins de poissons, 2 indices textuels : les noms "Carrelet" (en haut) et "sole" (en bas) renvoient à UT3 (aplatissement latéral) où leur ordre linéaire d'apparition est inversé : "sole" y précède "carrelet". Ce qui peut **complexifier le(s) cheminement(s) entre l'horizontalité du texte et la verticalité de la planche**. Le troisième poisson (représenté et nommé) : le "flétan" n'est pas mentionné dans le texte. Quels cheminements et quelles significations vont en résulter ? (même cas de figure que pour la "mourine"). Donc : Pl.4 <---> UT3.

La planche 4 peut enfin être reliée à UT2 (aplatissement en général) et à UT4 et Pl.3 (aplatissement dorso-dorsal).

## C. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES ET AUTRES.

### . Généralité des cheminements.

Nous espérons avoir montré grâce à cet exemple que le mot de cheminement peut en effet fournir un concept utile, tant pour la description et l'analyse d'un aspect fondamental du statut actuel de la lecture, que pour la définition de stratégies pédagogiques.

Certes, le document utilisé se prête particulièrement à ce type d'analyse, puisqu'il est didactique et sera donc essentiellement utilisé dans des situations de travail, de lecture exhaustive et/ou sélective. Mais il faut s'en persuader : tous les M.P.C. de type tabulaire impliquent de tels cheminements plus ou moins complexes et plus ou moins aléatoires selon les supports et les situations d'utilisation, y compris dans les lectures de pure distraction. Les BD, les journaux, les affiches, les cartes, les "indicateurs" (fascicules SNCF, panneaux de métro, du RER, des aéroports, ...), les notices et modes d'emploi..., et tant d'autres messages tabulaires nous obligent à procéder aux mêmes opérations. Dans le cas des "indicateurs", les cheminements peuvent être semés d'embûches : gare à ceux qui n'auront pas suivi de bons cheminements de lecture : ils chemineront de quai en quai, ils changeront de train, ou de rame de métro, ou bien encore, ils patienteront ! C'est dire que la maîtrise des cheminements est aussi indispensable pour agir et être autonome dans la vie quotidienne.

### . Didactique et pédagogie.

L'analyse méthodique montre qu'il est nécessaire d'élaborer des procédures pédagogiques pour aider les enfants à aborder explicitement à l'école ce vaste domaine, y compris pour apprendre à mieux cheminer dans les textes eux-mêmes. Notre propos n'est pas de développer ici toutes les implications didactiques et pédagogiques qui en résultent. Mais il nous paraît utile que les activités à envisager en classe s'inscrivent dans la dialectique maintenant bien connue de Libération/Structuration. Et dans ce dernier domaine, des exercices d'entraînement méthodique et systématique pourraient, par exemple, consister en des questionnaires analogues à ceux de lecture silencieuse (que l'on n'applique en général qu'aux textes) pour :

- connaître les cheminements suivis par les enfants,
- les structurer, les développer, les améliorer (véritables "gammes" comparables à celles qui existent pour l'élargissement de l'empan visuel, l'entraînement systématique à l'anticipation, etc).
- les rendre conscients par la mise à distance.

Les enseignants eux-mêmes pourraient s'astreindre à quelques analyses du type de celle que nous venons de présenter. Ce travail leur fournirait certainement de nombreuses pistes pour réorganiser les activités de lecture en classe. Il leur permettrait aussi de mieux évaluer les outils qu'ils utilisent (en particulier, les manuels et les dictionnaires. Nous pensons ici au plus répandu d'entre eux, le "Petit Larousse Illustré" : d'intéressants "Travaux pratiques"

peuvent être envisagés à partir de ses planches synoptiques : "L'Energie, le "classicisme", etc.).

### • L'esprit critique, l'évaluation :

Apparaîtra aussi - pour les élèves et pour les maîtres - la distance critique par rapport au message, et donc l'évaluation :

- de la pertinence des traitements codiques de l'information,
- de la lisibilité,
- de l'adaptation au(x) destinataire(s).

Par exemple, pour le document analysé ici, les "dessins en perspective" suffisent-ils à différencier l'aplatissement "latéral" de l'aplatissement "dorso-ventral" ? (on pourrait envisager d'utiliser plutôt des "coupes" ?). N'eût-il pas été utile de légender les différentes planches pour faciliter (?) les cheminements complexes analysés ? Et de même, de découper autrement le texte en paragraphes, de prévoir des intertitres, des alinéas. Ici aussi, les pistes d'activité de libération et de structuration nous paraissent nombreuses pour rendre efficaces les apprentissages et cohérent l'enseignement.

### • Et la "boîte noire" de la compréhension ?

Nous avons déjà noté que les cheminements évoquent au premier chef des activités oculaires de perception, mais aussi, et à notre avis surtout, les processus **d'élaboration des significations**.

On sait que l'on renvoie le plus souvent ces derniers au **concept de "boîte noire" des cybernéticiens**. Et, effectivement, on ne peut guère observer directement ce qui se passe dans le cerveau humain. Si notre analyse est parsemée d'un certain nombre de "raisonnements" explicitement formulés pour les besoins de la cause, dans la lecture courante, ils ne sont que rarement formulés, soit par la parole, soit par l'écriture, et ne sont donc ni observables, ni enregistrables - et donc difficilement analysables. Vieux débat : peut-on penser sans mots et/ou sans images, sans mettre à contribution la mémoire à court, moyen, ou long terme ? Dans ce cadre, les **"opérations mentales" nécessaires à l'élaboration de significations peuvent être, elles aussi, utilement balisées grâce aux concepts de cheminement (7) et de lecture tabulaire, à côté d'autres qui ont nom : prise d'indices, empan visuel, hypothèses, anticipation, vérification, etc.** François Richaudeau aborde cette question dans **"La lisibilité"**. Dans son chapitre **"Structures mentales et Typographie"** (4ème partie du livre), il se réfère aux nombreux travaux entrepris sur la **pensée multidimensionnelle (8)**. Il cite notamment ceux de P. Chauchard : **"Alors qu'autrefois on envisageait les associations d'idées de façon linéaire, aujourd'hui, c'est de façon multipolaire"**, p.149), et ceux de M. Mac Luhan : **"Ainsi on a toujours tenu la conscience pour le propre de l'être rationnel, et pourtant il n'y a rien de linéaire ni de séquentiel dans le champ global de lucidité qui existe dans tout moment de conscience"**, p.152). On peut aussi se référer aux travaux d'A. Moles (autre chercheur cité par F. Richaudeau) ou encore à ceux de G. Salomon **"la fonction crée l'organe"**, **Communications**, n°33).

Ce n'est pas à la recherche pédagogique d'étudier ces questions - mais à la lumière des orientations théoriques fournies par la recherche fondamentale, de contribuer à l'amélioration de la nécessaire maîtrise des divers cheminements par les enfants.

**Cheminements des yeux et cheminements de la pensée : c'est bien cela, indissolublement lié, Lire et comprendre, en particulier les Messages tabulaires (9).**

### NOTES

1. "Le code... est un système conventionnel explicite", **Dictionnaire de Linguistique**, Larousse.
2. Pour le balisage de ce champ, cf. l'article de M. Masselot in **Repères** n°64, p.17.
3. Leurs modes de présence et d'utilisation dans les classes pourront constituer des "indicateurs" pour différencier des "styles pédagogiques" en recherche - description, entre 2 pôles opposés : les **MPC auxiliaires d'enseignement**, et les **MPC objets d'étude**.
4. Nous les avons dégagés à l'aide de plusieurs dictionnaires. Le Micro-Robert pourrait y suffire.
5. Situation évidemment la plus courante d'utilisation des ouvrages documentaires.
6. Pour affiner l'analyse, il faudrait utiliser les catégories que R. Barthes distingue dans les rapports entre les images et les textes : "ancrage", "relais" ou "redondance".
7. L'un des exemples fournis par les dictionnaires est d'ailleurs celui du "cheminement de la pensée".
8. C'est nous qui soulignons, et de même dans la suite.
9. Que dire du statut actuel de l'écriture ? Nous l'abordons brièvement dans notre article sur les "Expositions murales" (Le maquettage, ...).

**LECTURES/ECRITURES en section des grands - CP - CE1**

par Eveline CHARMEUX, Gilbert DUCANCEL, Marie-France HAZEBROUCK  
Christian NIQUE, Jacqueline ZONABEND, Aline ROMEAS  
Coll. INRP, Plan de Rénovation, Ed. Nathan, 1985

Au sommaire :

1. Pour une appropriation active de la langue écrite : Des options fondamentales.  
Des objectifs spécifiques aux apprentissages premiers. L'apprentissage de la langue écrite, résultante et enracinement des autres modes d'organisation de l'expérience.
2. Vouloir apprendre à lire/écrire : Faire une place au désir, au plaisir dans l'apprentissage. Faire naître et/ou rendre conscient et satisfaire le désir, le plaisir de lire/écrire. Développer et/ou créer le besoin fonctionnel de lire et d'écrire.
3. Pouvoir apprendre à lire/écrire : Ni pré-requis, ni préalables, des apprentissages fondamentaux - Utiliser/créer des situations propres à l'acquisition et au développement du pouvoir de lire/écrire - Favoriser une multiplicité de vécus perceptifs. Faire pratiquer et observer les usages et les fonctionnements de la langue parlée - Exercer la fonction symbolique : du vécu à la représentation du vécu.
4. Apprendre à lire/écrire : Pour apprendre, pratiquer/observer la langue - Apprendre à lire - Apprendre à communiquer oralement la (les) signification(s) d'un texte lu : la lecture à haute voix - Apprendre à écrire.

Lecture pour les jours de classe... et les autres.

Des outils pour la formation des maîtres.

Des pistes de recherche.

**LE MAQUETTAGE,  
UN MOMENT IMPORTANT DANS LA PRODUCTION  
D'UNE EXPOSITION MURALE**

Roger BRETHOME  
Equipe de l'Ecole Normale de Pau

Le présent article rend compte d'une phase que nous considérons comme particulièrement importante dans la réalisation d'une exposition par panneaux muraux. Il correspond au travail de deux années d'une partie de l'équipe. Une première exposition a été réalisée en 1983-84 à l'école Paul Fort de Lescar (1) ; une seconde en 1984-85 à l'école Annexe de Pau, avec la participation de la classe de CM1 de l'école V. Hugo de Lescar (2). La seconde où ont été présentés une trentaine de panneaux nous a permis d'avancer dans la voie de l'Innovation. Contrôlée par l'affinement des hypothèses et de la méthodologie : les documents reproduits proviennent tous du travail de cette seconde année.

## I. CADRES GENERAUX DES ACTIVITES.

Par notre appartenance au groupe "SEMIOTIQUES", et dans le double cadre de la Pédagogie du projet et de la Démarche d'éveil, nous avons cherché, dans l'ensemble des activités de la classe, des situations fonctionnelles de communication permettant de traiter un champ particulier, celui de la production de "Messages tabulaires", et parmi ceux-ci, des panneaux muraux regroupés en une Exposition d'école.

### 1. Organisation pédagogique d'ensemble :

La place nous manque ici pour présenter longuement la démarche et l'articulation des tâches des différentes classes et des groupes à l'intérieur de

- 
1. 4 classes : CP : M. Hauron, CE1 : M. Ousset, CE1 : M. Bellocq, CE2 : A. Mellado. F. Rebinguet, PEN, nous a aidé à concevoir et réaliser le travail.
  2. 5 classes : CE1 : D. Grabowski, CE2 : B. Gaye, CM1 : M. Meu, CM2 : M. Gautier (Ec. Annexe), CM1 : R. Lefebvre (Ec. V. Hugo).  
M. Rebinguet, PEN, a surtout mis au point un outil d'analyse : "L'échelle d'Iconicité" (d'après les travaux d'A. Moles) que nous ne présenterons pas dans cet article.

chaque classe. Nous renvoyons à l'analyse de ces problèmes par C. Gruwez et D. Brassart dans la brochure : "L'éveil comme support de l'apprentissage linguistique" (CDRP de Lille).

## 2. Les sources des informations :

Elles peuvent être très diverses. En 83-84, nous avons mis à profit la découverte de l'environnement proche (une boulangerie, une épicerie...). En 84-85, nous sommes partis du séjour en classe de mer - à 140 kms de Pau - des deux CM de l'école Annexe. Nous avons ainsi produit des expositions qui avaient une thématique d'ensemble unitaire ; les différentes classes pourraient traiter des "sujets" différents, selon les activités où elles se trouvent engagées. Dans chaque cas, il nous semble souhaitable de "croiser" des informations "brutes", recueillies sur le terrain, et des recherches documentaires : l'ordre dans lequel ces deux sources sont associées peut varier.

3. **Les destinataires** sont définis à l'avance : ici, adultes (parents, normaliens..) et enfants (d'autres classes, d'autres écoles...). Il s'agit évidemment de **finaliser le travail** et de tenir compte des **différents paramètres de l'énonciation**. On y reviendra fréquemment pendant les différentes phases du projet.

## 4. Durées :

- Variables selon le niveau des classes : entre 4 et 5 semaines au CP-CE1 et 8 à 10 semaines au CM, à raison de 3 à 4 h. hebdomadaires.

- 3 phases principales : Recueil et premiers traitements des informations ; Maquettage ; Traitements définitifs pour la confection des panneaux.

- Après la présentation de l'exposition, on peut envisager de nombreuses activités d'exploitation dans les différentes classes et entre elles, ce qui constitue une phase d'évaluation formative.

## 5. Il nous faut enfin expliquer le CHOIX DES SITUATIONS DE PRODUCTION.

- Dans le programme du groupe Sémiotiques, il s'agit de traiter l'hypothèse 2, et surtout sa partie 2.2. :

"Les pratiques sémio-langagières systématiquement renforcées et contrôlées permettent aux enfants (..) de construire progressivement la notion de variabilité des fonctionnements de la langue selon la nature du canal, celle du MPC, et celle des autres codes mis en jeu".

- Les considérations développées précédemment sur les cheminements de lecture de messages tabulaires sont applicables, dans certaines limites, aux problèmes de production. En dehors des formulaires de Sécurité Sociale, de la déclaration d'Impôts, des bons de commande, et de quelques situations particulières (dessiner un plan pour quelqu'un qui demande son chemin...), un adulte d'aujourd'hui ne produit guère de messages tabulaires, sauf s'il y est contraint professionnellement : dossiers, consignes et plans de travail pour un ingénieur par exemple... Mais la poursuite des études, de la sixième à l'université oblige le collégien, le lycéen ou l'étudiant à produire de nombreux messages de ce

genre, en mathématique, en histoire-géographie, en biologie, en physique-chimie (3). Ici aussi, il nous paraît souhaitable de commencer dès l'école élémentaire et maternelle. Et l'on a suffisamment insisté, dans une optique piagétienne, en particulier pour la maîtrise de l'écrit ("agir sur l'objet pour le connaître") sur la nécessaire dialectique entre les activités de production et celles de réception pour penser que le raisonnement vaut aussi pour les MPC : leur production ne peut qu'améliorer les stratégies de réception. Nous serions tenté d'ajouter qu'on évite mieux ainsi les pièges de la "pédagogie du modèle" qui conduit plus à "reproduire" qu'à "produire".

## II. LE MAQUETTAGE.

Nous créons ce néologisme pour désigner l'acte d'élaboration d'une maquette : "représentation schématisée ou précise d'un imprimé ou d'une mise en page"(Petit Larousse Illustré), et nous optons pour l'orthographe avec 2 "t" par analogie avec maquettiste".

### 1. Aspects de l'organisation pédagogique

A un moment donné du déroulement du travail (lorsque sont collectées les informations essentielles, c'est-à-dire à peu près au milieu du déroulement du projet), les enfants sont invités à "dessiner", tel qu'ils se le représentent, le panneau qu'ils vont élaborer, "en plus petit", sur une feuille de format 21-29 (soit, sensiblement le quart des dimensions des panneaux réels : voir Document n°6 : dimensions réelles : 80 cm x 120 cm) (4).

Cette représentation permet :

- de totaliser, de répartir et d'organiser entre elles les informations,
- de prévoir (définitivement?) les moyens de les traiter, en se référant toujours et de manière réflexive au cadre de communication et au support.

Aller plus loin encore ? Nous nous sommes demandé si, au CM, on pourrait envisager des maquettes "à l'échelle". Finalement, nous les avons écartées pour ne pas risquer de détourner les enfants de l'objectif principal à atteindre (Cf calculs nécessaires, minutie de la réalisation, etc.).

Nous n'entrerons pas ici dans le détail des modalités de mise en oeuvre pédagogique. Cependant :

- la consigne doit obligatoirement comporter le verbe "dessiner" ou une expression équivalente ;
- au CP et au CE1, on pourrait avoir recours à des formulations verbales par les enfants, et à leur transcription graphique par le maître-secrétaire ;

- 
3. D'après ce que l'on peut connaître des résultats de ses travaux, la commission CHEVALIER a tenu compte de ces nécessités pour proposer sa Réforme de l'enseignement du français au collège.
  4. Qu'on nous pardonne les défauts de lisibilité dus à la réduction au format de Repères de documents beaucoup plus grands. On y distingue cependant les éléments essentiels sur lesquels s'appuie l'analyse.

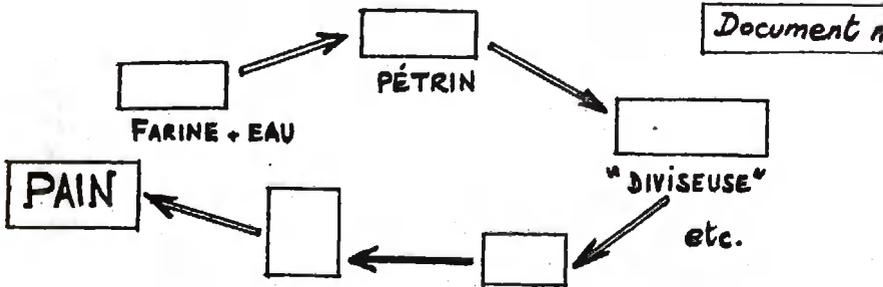
l'expérience prouve qu'au CE1 au moins, on peut obtenir la réalisation de vraies maquettes par les enfants eux-mêmes (Doc. n°2) ;

- puisque les élèves travaillent par groupes, on peut demander pour chaque panneau plusieurs maquettes, les confronter, les expliciter, choisir la meilleure... activités réflexives et langagières très riches.

## 2. Pourquoi ne pas travailler en grandeur réelle ?

### 2.1. Origines de la démarche :

Nous avons découvert cette possibilité (sinon cette nécessité ?) lors de la première exposition à l'école P. Fort. Pour expliquer comment ils allaient évoquer sur un panneau l'enchaînement des processus nécessaires à la fabrication du pain, les enfants du CE1 avaient littéralement dicté à leur maîtresse une maquette de type circulaire : photos légendées et flèches.



### 2.2. Analogies avec la fabrication d'un journal (ou d'un livre).

Le travail en grandeur réelle risquerait de provoquer un "remplissage" plus ou moins aléatoire et peu réflexif. On peut comparer - modestement ! - notre travail à la confection des pages des journaux. Le rédacteur produit son texte, le photographe tire ses photos, le typographe "tombait" des lignes de plomb, le clavieriste produit des mètres ou des kms de bande perforée.. Si n'intervient pas le secrétaire de rédaction pour la mise en page, les monteurs - au "marbre" ou à la table de montage - composeront les pages au fur et à mesure de l'arrivée des matériaux ou selon leurs humeurs. Sauf hasards heureux (qui se produisent parfois), ni les pages, ni chaque article pris isolément, n'auront la cohérence et donc l'efficacité maximales. En revanche, si une maquette a été "pensée" à l'avance par le secrétaire de rédaction - quitte à être rediscutée et améliorée - les "cheminements" de lecture et d'écriture retrouvent leur sens et leur efficacité. Il devrait toujours en être ainsi dans le monde de l'édition, scolaire en particulier (5).

### Revenons aux enfants qui réalisent des panneaux muraux :

Le travail en grandeur réelle les conduirait à tâtonner, en manipulant photos croquis, textes - en l'état où ils seraient alors. Il n'est pas à exclure absolument. I

5. Et il semble que ce soit plus souvent le cas pour les pages de couverture que pour les autres : le nom du maquettiste figure alors en bonne place.

peut d'ailleurs être une phase préalable, voire nécessaire au maquetage en particulier au CP-CE : variante de l'organisation pédagogique. Ne serait-ce que parce qu'il peut faire prendre conscience de contraintes tabulaires comme le nombre et le format des photos, la longueur des textes (parmi beaucoup d'autres choses, et avec des remarques du genre : "Tout ce que nous avions prévu ne contient pas dans tel panneau. Qu'allons nous faire ? Enlever cette photo ? Diviser le panneau en deux ? etc.").

Nous pensons cependant que **le maquetage est plus efficace** - et donc nécessaire - pour des apprentissages mieux maîtrisés.

### III. FONCTIONS DU MAQUETTAGE

**3.1. Se représenter ainsi le produit fini** est une forme de mise à distance et de saisie réflexive de caractéristiques codiques particulières (Cf format des photos surtout cadrage, structures des textes...) et des relations ou rapports intercodiques, en même temps qu'occasion d'une meilleure assimilation des informations à traiter et de leurs structures.

**3.2. Le maquetage est, d'autre par, l'équivalent du travail d'élaboration du "plan" d'un texte.** Et parmi nos hypothèses de recherche, il constitue un aspect particulier des interactions postulées entre les activités sémiotiques et les activités langagières. Un enfant qui apprend à (ou qui sait) dessiner une maquette fait d'une certaine façon l'apprentissage du "plan". **De la globalité plus ou moins (in)organisée des informations à leurs structuration hiérarchisée pour produire tel effet sur le récepteur, dans telles conditions.** Nous nous attacherons à étudier la validité de cette hypothèse.

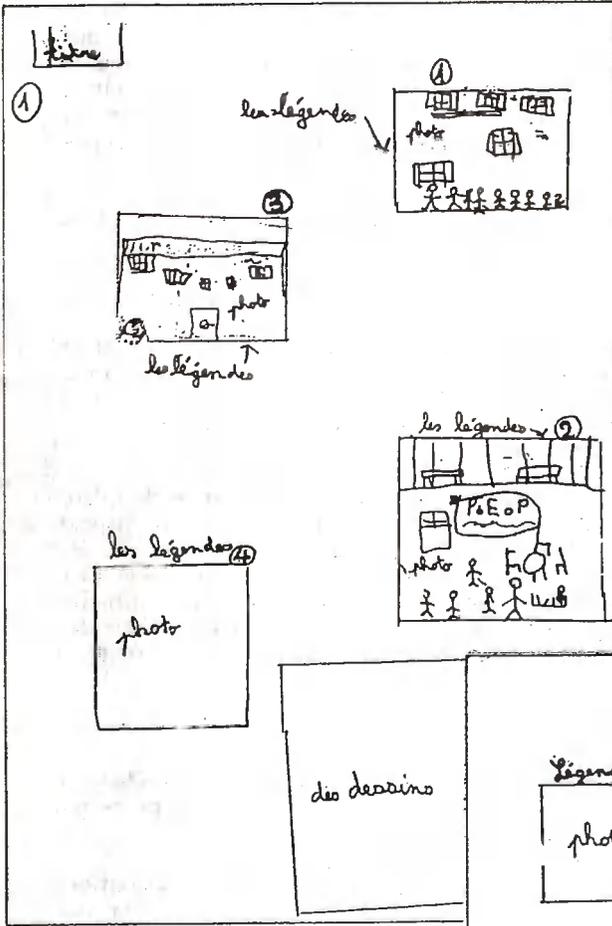
#### 3.3. Autres utilités de la maquette :

. Elle sert, pendant la phase de réalisation en grandeur réelle, de "conducteur des tâches" et permet en permanence de se souvenir de ce qui est fait, de ce qui reste à faire, sans longs débats qui seraient ici superflus.

. Elle relance parfois aussi la recherche vers des informations supplémentaires qu'on n'avait pas envisagées. Il faut alors se centrer sur l'indispensable.

. Elle renseigne évidemment sur les capacités d'abstraction-symbolisation des enfants, et donc sur leur maîtrise relative des différents codes, dont la langue.

Nous nous limiterons à l'analyse très rapide de l'évolution provoquée d'une maquette au CE1 : Document n°2A et B page suivante.

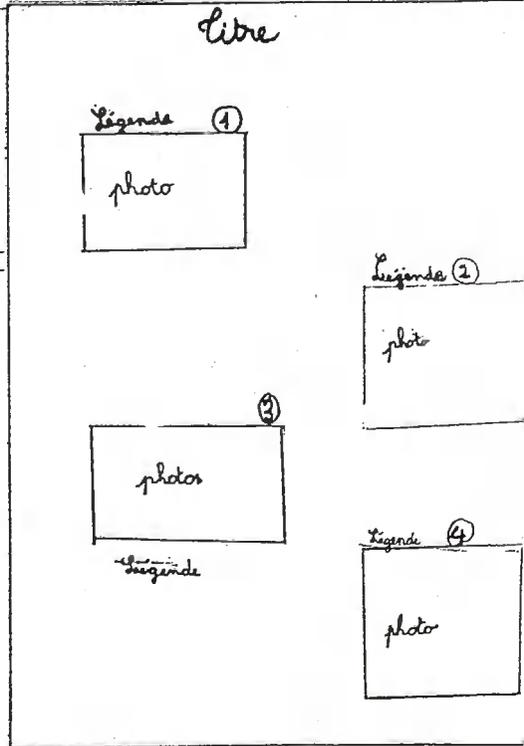


DOCUMENT N° 2-A

En (2-A), 3 photos sur 4 présentées par des rectangles "remplis au trait". Les enfants éprouvent le besoin d'utiliser le n° malgré le numérotage (Cf. 1, 2, 3) ce moyen chargé "d'icône" pour "se souvenir". La quatrième n'est plus désignée que par le n° étiquette "photo" (inclus dans le rectangle) et le n° correspondant.

DOCUMENT N° 2-B

En (2-B), ce dernier système est le seul utilisé. Pour qu'il soit totalement efficace, il vaudrait mieux inclure aussi le n° dans le rectangle. Selon notre visée, il y a "progrès" de (2-A) à (2-B).

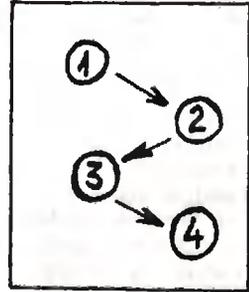
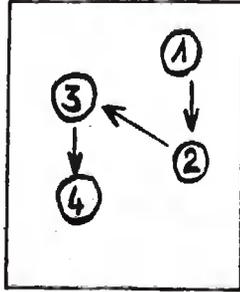


La maquette fait réfléchir sur la nécessité des "blancs" dans l'espace tabulaire et sur les cheminements de lecture.

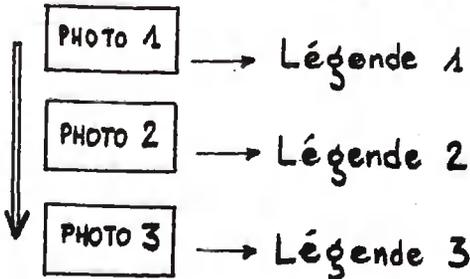
Les documents reproduits comportent des blancs importants : nous pouvons témoigner qu'ils ont été difficiles à obtenir : dans un premier temps, les enfants avaient tendance à "remplir" tout l'espace de la maquette. Comme s'ils étaient déjà habitués à ne pas gaspiller le papier ? Mais aussi parce qu'ils ne pensent pas au manque de lisibilité du message s'il est trop touffu ou foisonnant, comme s'ils n'avaient jamais été confrontés à ce problème par leurs lectures ! C'est l'une des raisons pour lesquelles nous disons qu'on apprend sans doute à mieux lire en écrivant de tels messages, et en les représentant d'abord par des maquettes.

De 2A à 2B, le cheminement global de lecture évolue également, se rapprochant davantage d'une disposition "canonique" - qui n'est pas à promouvoir en exclusivité, mais qu'il faut quand-même maîtriser, ce que l'on peut symboliser ainsi :

Document n°3



Signalons enfin que cette occupation de l'espace a succédé à un alignement vertical des photos et des légendes :



Document n°4

(On pourrait aussi analyser l'évolution des choix des emplacements pour les légendes).

N.B. Le maquettage peut aussi être appliqué à certains textes, et à d'autres M.P.C. : productions d'Eveil par exemple : "Programmes et Instructions", p.51 = "... mettre en oeuvre les principaux modes de représentation..." ; de même p.58 (H.G.) et p. 68 (Education civique)...

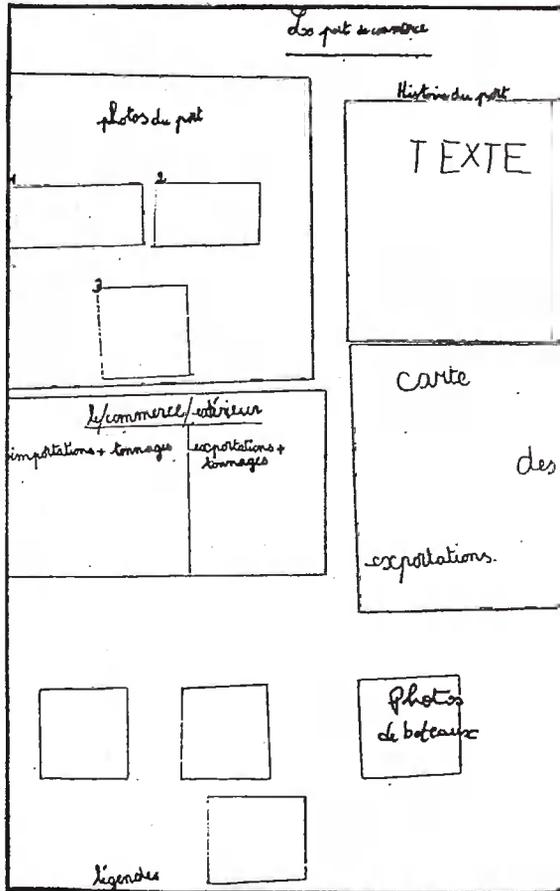
### III. UN EXEMPLE D'EVOLUTION ENTRE LA MAQUETTE ET LE PANNEAU REALISE.

#### DOCUMENT N°5

En l'absence de toute intervention pédagogique - dans la mesure où elle s'avèrerait nécessaire - on note peu d'évolutions entre la maquette et le panneau correspondant, en dehors de celles qui sont provoquées par les contraintes techniques que nous avons mentionnées. Cette non-évolution, ou ces évolutions accidentelles non véritablement réflexives, relèvent d'une problématique analogue à celle de "l'amélioration" entre le premier brouillon et la production finale en expression écrite.

En revanche, quelle que soit la validité de la maquette, en rappelant le cadre de communication, le maître peut provoquer de nouvelles réflexions et des évolutions pendant la réalisation définitive. Les enfants se montrent aussi capables d'initiatives en ce domaine, et les échanges critiques entre groupes sont alors fort utiles : un groupe placé en position de récepteur de la production d'un autre fait en général des remarques pertinentes, dont il sera tenu compte.

Voici UN EXEMPLE d'évolutions résultant de débats autonomes des élèves autant que de sollicitations magistrales, et, pour une part nettement plus réduite, des contraintes techniques. (Documents n°5 et 6, Classe de CE2, Ec. Annexe : LE PORT DE COMMERCE DE BAYONNE). Nous ne présentons que rarement des analyses fines de séquences ; nous nous attachons, faute de place, davantage aux orientations générales et aux résultats du travail.





MAQUETTE	PANNEAU
<p><b>PREMIER ENSEMBLE</b> (en haut, à gauche) : 3 photos du port. Chacune est symbolisée par un rectangle, et leur masse totale par un autre rectangle englobant. Leur ordre de lecture, par les n°1, 2, 3. Des légendes sont prévues, mais non mentionnées sur la maquette.</p> <p>Il est cohérent de placer à cet endroit des représentations diversifiées des aspects actuels et assez généraux du port, et c'est l'objectif défini par les enfants ("il faut commencer par la montrer en photo").</p>	<p>Les 3 photos prévues sont placées les unes sous les autres, formant une série homogène et mieux délimitée. Elles illustrent trois des principales activités : commerce du maïs, des phosphates et des bois, ce qui est exprimé par les légendes.</p> <p>(N.B. : un panneau entier a été par ailleurs consacré à l'activité tout-à-fait spécifique du lieu : l'exportation du soufre du gisement de Lacq - qui est rappelée avec une autre fonction, en bas, à droite du panneau : nous y reviendrons).</p>
<p><b>DEUXIEME ENSEMBLE</b> (en haut, à droite) : pour "l'histoire du port", un "texte" seulement est prévu.</p> <p>Il s'agit de confronter le passé au présent, par la contiguïté horizontale dans le panneau.</p> <p>Le "texte" sera-t-il assez "parlant" ? Quelles formes prendra-t-il ? L'affinement de la maquette va être très important.</p> <p>(Les enfants ont surtout utilisé une brochure éditée par la Chambre de Commerce de Bayonne. L'histoire du port y est présentée dans un texte suivi. La reproduction de tableau dont il va être question n'y a qu'une fonction décorative.</p> <p>La maquette a bien joué son rôle en obligeant à revoir les moyens de présenter les informations. L'observation et l'analyse des séquences apportent ici de précieuses indications sur les stratégies des enfants quand ils se posent ainsi la question du "COMMENT ?").</p>	<p>Le texte s'est scindé en quatre éléments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une frise historique qui (en grandeur réelle !) fait ressortir la date de création du port et les durées relatives par un système de proportionnalité. Elle sert de support au texte qui lui succède, mais ce pluricodage n'est pas seulement redondant : il situe aussi les événements dans la succession des siècles (ce que ne fait pas le texte) ;</li> <li>- le texte lui-même revêt la forme d'alinéas dont chacun est introduit et repérable par une date. Des phrases nominales rappellent les principales étapes de la vie du port ;</li> <li>- la reproduction photographique d'un tableau ancien (XVIIIe siècle) montre l'aspect du port en fort contraste avec celui du XXe siècle (près duquel il aurait pu être mis en regard) ;</li> <li>- cette reproduction est légendée dans le genre : évocation d'atmosphère-critique d'humeur (9 phrases enchaînées).</li> </ul>
<p><b>TROISIEME ENSEMBLE</b> (partie médiane, à gauche) : "le commerce extérieur". Les élèves envisagent de comparer les importations et les exportations par une représentation en "bâtonnets" des tonnages des produits concernés (la décision a été prise en groupe, mais le moyen retenu n'est pas noté sur la maquette).</p>	<p>Seule évolution : l'ensemble se trouve décalé en bas du panneau, à cause du changement de disposition des photos du port. Les bâtonnets sont de différentes couleurs, accompagnés d'une légende. Les tonnages globaux sont indiqués sous les titres. Le système retenu est fonctionnel et facilement lisible.</p>

**QUATRIEME ENSEMBLE** (le bas de la maquette, sur toute sa largeur ; absence de délimitation par un rectangle englobant) : 4 photos légendées de bateaux.

Les enfants voulaient présenter la vie "instantanée" du port où ils avaient pu observer le chargement en soufre et le départ d'un navire. Sens du reportage et envie de restituer l'animation du port, les mouvements de bateaux ? Ou seulement affectivité liée au vécu collectif ? Nous n'avons pu trancher : ils prévoyaient des photos de bateaux, mais ne savaient pas exactement lesquelles choisir parmi celles prises lors de la visite, et leurs objectifs n'étaient pas très clairs.

Il y a maintenant 5 photos légendées, réparties en 2 sous-ensembles mieux conçus :

- le premier (3 photos) correspond au départ du bateau effectivement observé, et il relève, grâce à l'enchaînement des légendes, de la restitution d'un processus : "Le bateau vient d'être chargé de soufre ; il lève l'ancre et il va larguer les amarres ; le bateau quitte le quai". La disposition de l'ensemble n'est pas parfaite : mieux vaudrait juxtaposer les 3 photos.

- le second a une valeur plus générale : les 2 photos évoquent encore le mouvement, mais leur légende est moins actualisée (absence de déterminant ; participe présent au lieu du présent de l'indicatif : "Bateau anglais transportant du phosphate").

**CINQUIEME ENSEMBLE** (partie médiane de la maquette, à droite) : "Carte des exportations".

Elle était donc prévue près du tableau comparatif import-export. Elle lui ajoutait les itinéraires maritimes et les destinations des produits commercialisés, tout en situant Bayonne dans le vaste monde.

La carte a finalement trouvé refuge au centre du panneau, seul endroit où il restait de la place ! Les élèves ont tenu à la conserver pour ses fonctions, définies ci-contre, et le temps pressait : il était hors de question de faire un deuxième panneau.

Ainsi placée - mais c'est une analyse a posteriori, qu'on peut cependant conduire avec les enfants - elle donne à l'ensemble un caractère rayonnant où les masses informatives gravitent autour d'un centre qui est justement la représentation de la ville sur la carte. Le hasard relatif a bien fait les choses !

Au terme de cette analyse, nous avons conscience qu'il reste de nombreuses imperfections dans les maquettes comme dans les panneaux achevés. C'était la première fois que les enfants en réalisaient. Et même sans objectif de recherche - le nôtre nous paraissait alors suffisamment atteint - il faut savoir ne pas dépasser un certain degré de perfectionnisme, pour ne pas risquer de bloquer durablement ou totalement l'expression. **L'essentiel est bien d'avoir réfléchi sur des questions de communication qui posent problème et de ne choisir des solutions** (qui pourront encore être améliorées) **qu'en connaissance de cause.**

De la maquette au panneau, il y a donc eu indubitablement **affinement justifié des traitements codiques**, en particulier pour "l'Histoire du port". Nous avons parlé des difficultés qu'on rencontre pour faire évoluer les brouillons des enfants. Nous pensons que ce type d'activités doit aider à les surmonter, au moins dans la mesure où les élèves font ainsi une **approche réflexive, en situation de communication effective avec le monde extérieur, de la nécessaire variabilité et de la pertinence relative des moyens à employer - des moyens linguistiques parmi les autres**. Dans la mesure aussi où le maquettage les conduit à trier parmi les informations à transmettre, à les hiérarchiser et à les mettre en relation, comme s'ils faisaient un "plan". Mais on ne règlera pas tous les problèmes à coups de maquettes... qui n'ont rien de magique. Demeurent de redoutables questions de "transferts", "interrelations" ou autres "isomorphismes" que la recherche pédagogique peut contribuer à éclairer.

Dans le courrier de Repères

### "MEDIAS ET EDUCATION"

Bibliographie analytique (commentée) élaborée par  
Dominique SERRYN et Agnès ROGERET avec la collaboration de Jacques CHEVALIER  
et de l'équipe du CLEMI

Références documentaires, n029  
CNDP 1985

Au sommaire :

L'étude des médias : Ouvrages de référence - histoire des médias - description et fonctionnement (circuit de l'information, presse écrite, radio, TV, nouveaux médias) - Droit et législation - Economie de l'information - Analyse de contenu (texte, image fixe, image animée, étude d'un événement) - Les professions de l'information - Technologie et fabrication - La publicité -

Les médias et l'école : les médias : "école parallèle" ? - Les médias : objet d'étude à l'école (radio - TV - vidéo - cinéma - photographie - presse écrite) - Les médias : outils pédagogiques - Les jeunes producteurs d'informations

Annexes : informations et adresses utiles.

DEVELOPPER LES CAPACITES METACODIQUES
---------------------------------------

## QUAND LES IMAGES PUBLICITAIRES PARLENT... A L'ECOLE MATERNELLE

Equipe INRP de Limoges,  
Micheline PROUILHAC.

L'affiche publicitaire ~~est~~ proposée aux enfants de maternelle non comme un moyen pour faire parler mais comme un objet d'enseignement/apprentissage. Affiche ou page de magazine, elle appartient à l'environnement culturel des enfants, lequel est pris en compte à l'école à des fins d'investigation. Celle-ci ne peut se faire que par deux moyens :

- la manipulation
- la verbalisation, c'est à dire le transfert d'un code (dans ce cas, code iconique) à un autre (code verbal). Il s'agit donc d'une opération de transcodage ; le code verbal devient interprétant du code iconique par prélèvement d'indices : les enfants prélèvent un signifié à partir d'éléments signifiants qu'ils construisent en système - ce travail de décodage de l'image publicitaire ne peut se faire avec de jeunes enfants dans un langage d'analyse "métacodique" : le transcodage ne peut être :
  - qu'outil dans l'activité de réception du message pluri-codé qu'est l'affiche
  - qu'indicateur de la réussite à l'élaboration de signification.

### I. DEMARCHE PEDAGOGIQUE.

#### 1.1. Situation préalable.

Code de reconnaissance et première opération de transcodage.

- Une première phase du travail a porté sur la **reconnaissance**, par les enfants des trois sections de maternelle, d'emballages de produits de consommation courante. L'identification de ceux-ci se faisait à partir d'un certain nombre de traits perçus et mis en relation avec l'expérience personnelle de chacun. La relation du sémiotique au langagier se faisait à deux niveaux :
  - la capacité à nommer,
  - la capacité à justifier quels indices avaient permis l'identification.

Nous ne résistons pas au plaisir de citer un exemple, le plus drôle, à propos de l'emballage doré d'une bouteille de whisky : (en grande section)

"- Une boîte de whisky

- Mon papa, il en a, c'est sa boîte et dedans il y a la bouteille  
C'est le même décor.

- Y'a un trou pour que ça coule

- Le trou rond c'est pour laisser passer le bouchon

- Qu'est ce qu'il y a marqué dessus ?

- Un deux et un un

- Ca fait 12 ou 3

- Y'en a 12 ; peut être 12 petites bouteilles

Maîtresse : Il y a "12 ans"

- C'est quand Jésus Christ est né

- Juste après Jésus Christ

- On voit que c'est du 12e siècle.

Au delà de la drôlerie, on voit les enfants formulant les hypothèses de sens à partir de prélèvement d'éléments qu'ils construisent en indices. Et quels fins limiers !

- La deuxième phase du travail a consisté à mettre en relation emballages et page publicitaire.

Le moyen pédagogique retenu ne pouvait être une situation provoquée mais qui prenait nécessairement avec des enfants aussi jeunes, un tour ludique.

La proposition est faite à un petit groupe d'enfants d'une devinette qui a pris la forme suivante :

Un ensemble de boîtes est disposé sur un tapis, les joueurs sont assis en cercle autour.

Le meneur de jeu choisit une page publicitaire et indique verbalement, sans la montrer, un certain nombre d'éléments qui y figurent. Les enfants doivent trouver à quel emballage la page publicitaire fait référence. Celui qui a trouvé vient décrire à son tour une autre image publicitaire.

Très vite les enfants prennent conscience que, contrairement à la manipulation précédente, il ne faut pas nommer le produit vanté sinon ils sont immédiatement remplacés dans leur rôle de meneur de jeu. Ils cherchent même des "pièges" (sic) en "égarant" les autres par la description de ce qui est "à côté" du produit.

Ce jeu s'avère être une activité de transcodage assez complexe pour de jeunes enfants. Non seulement elle suppose une convergence des indices choisis en fonction d'une signification globale par le meneur de jeu mais elle va jusqu'au détournement même de la signification puisque les indices choisis peuvent l'être pour entraver l'élaboration de cette signification pour les autres joueurs. Très peu d'enfants parviennent à cette stratégie là en maternelle. Pourtant ils y sont involontairement conduits par le montage publicitaire lui-même : en effet, les éléments évocateurs du produit sont assez souvent métaphoriques et par là-même égarant la reconnaissance du produit donc de son entourage.

## 1.2. Deuxième opération de transcodage.

Au cours de cette situation de jeu, un enfant avait remarqué à propos d'une page publicitaire de Lustucru (en annexe) :

"Avec la bouche elle fait "oh""

Un autre avait enchaîné en faisant observer, dans la page du chocolat Meunier - sur laquelle figurent une fillette, son père et un gâteau au chocolat - qu' "eux aussi avaient des tas de choses à se dire".

De là est venue l'idée de faire imaginer aux enfants des dialogues entre les personnages présentés sur les pages publicitaires, ce qui devrait les conduire à une investigation plus systématique de ces dernières, en focalisant non plus sur le produit mais sur "l'environnement iconique" de celui-ci. Les maîtresses vont d'ailleurs effectuer pour elles-mêmes le classement de l'ensemble des pages publicitaires, en ayant présentes à l'esprit les réactions des enfants au cours des manipulations précédentes.

Le tri adulte se fait selon les critères suivants :

Pages avec personnages		Pages sans personnages	
personnages entiers	personnages tronqués	ustensiles	"natures mortes"
Qui parle ? A qui ? - de personnage à personnage - de personnage à lecteur Quels indices ? - bouche - geste - situation	- Mains - Jambes  donc personnage hors-champs v voix off	Cuillères bouteilles  supposent qu'un personnage hors du champ de la photo les manipule  v voix off	

Il va sans dire que ce classement adulte n'est nullement celui qui est attendu des enfants. Il a été l'occasion d'une analyse des pages publicitaires par les pédagogues elles-mêmes avant de proposer le travail aux enfants. Mais l'expérience est suffisamment riche pour que les maîtresses se disent qu'elles vont mettre les enfants dans une situation analogue, c'est-à-dire leur donner l'ensemble des messages pluri-codés et non un sous-ensemble préalablement trié.

Les enfants sont de nouveau mis en situation de "pratique provoquée". La manipulation qui leur est proposée est orientée par le questionnement initial :

"Sur quelles images, peut-on faire parler quelqu'un ?". Il s'agit donc de faire naître un projet de lecture avant de procéder à l'investigation - manipulation des pages publicitaires. Celle-ci va se faire en deux étapes :

- manipulation pour parvenir au tri ;
- examen des tris proposés avec la maîtresse en justifiant le choix : verbalisation donc prise de conscience explicite des traits prélevés et des critères de classement.

L'activité va être proposée tour à tour aux trois sections de maternelles (petits - moyens - grands).

## II. ANALYSE.

Nous allons examiner quels ont été les **critères de classement retenus par les enfants et la justification** qu'ils ont donnée de leur tri, et voir si les enfants prêtent ou non des propos aux personnages comme les remarques au point de départ de l'activité pouvaient le laisser penser.

### 2.1. Groupes des petits : (groupe de 8 enfants).

La maîtresse avait donné la consigne suivante :

"Vous allez chercher les images où on peut faire parler quelqu'un".

Les enfants ont sélectionné les pages sur lesquelles figuraient des personnages, humains, animaux, personnages dessinés, tous mis sur le même plan.

La maîtresse examine avec les enfants les images qui n'ont pas été retenues, notamment celles où il y a des personnages mis avec des objets, des paysages.

- . le lapin (de Cassegrain) : "i parle pas, i dort"
  - . le petit garçon (de Kiri) : "il a la bouche fermée"
- vont donc logiquement pour eux avec :
- . les collants Weil : "y a que des pieds"
  - . les cigarettes Kool : "y a qu' des boîtes"

Elle examine alors avec les enfants si on peut faire parler tous les personnages dans le premier tas : un nouveau tri s'organise en fonction du critère :

"Bouche ouverte" vs "bouche fermée"  
 ou plus subtilement  
 "Non ! elles croquent" (Heudebert)  
 "Non ! on voit ses dents, mais il parle pas" (BN)  
 "Non ! elle boit" (Volvic)

Manipulation et tri mathématique l'emportent chez les petits.

La construction d'indices fins se fait jour, la véritable difficulté est dans la justification langagière.

- reprise assez stéréotypée du même argument :
- "Oui, elle a la bouche ouverte"

Non, elle a la bouche fermée",  
avec quelques variantes plus subtiles, - formes syntaxiques réduites au schéma canonique de la phrase simple.

On peut noter que malgré l'invitation contenue dans la consigne, aucun enfant n'a prêté de propos aux personnages.

## 2.2. Groupe des moyens.

Une fois la consigne donnée et le paque de pages publicitaires proposé, les enfants recherchent d'abord des éléments connus :

- . soit des affiches publicitaires déjà rencontrées,
- . soit des représentations d'emballages qu'ils sont capables d'identifier.

On assiste donc à un réinvestissement des activités antérieures dans l'oubli total de la consigne (ce qui domine, ce sont des **codes de reconnaissance**) - qui suppose la construction de signifiés à partir d'objets de perception mis en relation avec une expérience antérieure.

La consigne est alors redonnée, après cette étape non prévue de **recherche d'identification**.

Les enfants commencent par éliminer toutes les pages où il n'y a pas de personnages en commentant l'action :

- . Collants Well :

"Ça parle pas parce qu'y a pas de tête et y'a pas de bouche".

- . Lesieur :

"La salade ça parle pas ! quand même les écritures parlent"

Très vite, le tri s'effectue dans un jeu de dérision :

"Ça parle pas, des théières"

"Ça parle pas, les cigarettes"

"Ça parle pas, le jambon" "Ca parle pas, la bière"

- . Mir couleur :

"Oui, parce qu'il y a deux dames. Celle-là elle siffle"

"Non ! elle voudrait manger le gâteau"

- Volvic :

"Elle boit, elle ne parle pas"

- . Cassegrain (le lapin)

"Il pense, y'a une bulle"

"Il pensé aux haricots, il aimerait bien en manger"

- . Yoplait :

"Y'a des p'tits bonhommes qui parlent. Ils ont des bouches"

"Y'a un point d'exclamation"

. Lesieur :

"C'est fruit d'or, elle est légère, légère" (réminiscence télévisuelle)

On note chez les moyens :

- la capacité à l'argumentation,
- une sensibilité très nette aux formes graphiques (écritures, bulle, point d'exclamation)
- la capacité à interpréter en fonction d'une fausse reconnaissance (Lesieur)

### 3.3. Groupe des grands

Après le rappel des remarques faites dans la classe sur la publicité de Lustucru : "Avec la bouche, elle fait "Oh" !" immédiatement commenté par un autre enfant :

"Elle dit Oh ! parce qu'elle a la bouche ouverte, elle peut dire "chauds" oh ! oh !

(ce qui aurait pu créer un schéma inducteur pour chercher des paroles mais la même démarche se reproduira quel que soit le groupe).

Là maîtresse donne la consigne sous la forme suivante :

"Vous allez chercher dans les pubs si vous pouvez faire parler quelqu'un et vous allez trier les pubs".

Les enfants s'approprient des pages publicitaires, l'un d'eux annonce une règle de fonctionnement pour tout le groupe :

"Faut chercher des hommes"

Un autre devant Lotus : "les bébés c'est un p'tit peu pareil..."

Se dessine le critère :

(bouche ouverte) : "on peut faire parler"

(bouche fermée) : "on peut pas"

Apparaissent des situations - problèmes :

. Devant les voitures de course de la page de Marlboro

"Là on peut faire parler parce que les roues, ça peut faire "brrr"".

. Devant la cuillère de Lesieur qui "tient toute seule" : "Peut-être qu'il y a quelqu'un"

- Ça parle parce qu'il doit y avoir quelqu'un qui doit tenir la cuillère".

. De même devant les pages publicitaires de Whisky

"Il y a quelqu'un qui tient la bouteille sinon ça ne pourrait pas couler tout seul" dit l'un pour la première

"La dame, elle dit "Merci, ça suffit" pour l'autre où n'apparaît qu'un doigt posé sur la bouteille.

. Enfin devant la page des collants Well, les enfants associent les deux arguments qui viennent d'être utilisés, l'argument de l'onomatopée et celui de

la voix off du personnage :

"Ça parle pas mais ça fait du bruit : elle tape du pied. Ils ont découpé et on ne voit pas la tête. Pourquoi on ne voit pas la tête ? Elle doit dire "ça me va bien".

Dans un autre groupe, à un enfant qui règle le problème ainsi : "Elle parle pas. On voit pas son visage", un autre fait remarquer :

"Ça pourrait être sous la table. On voit pas le corps"

"Non, parce qu'on voit pas le pied de la table"

un troisième tranche :

- Y'a pas quelqu'un d'autre. On peut pas la faire parler".

On le constate, les enfants ne se contentent pas de classer et d'argumenter leur choix, ils prêtent des propos à leurs personnages. Les dialogues peuvent être des "citations" quand les enfants font référence à des spots publicitaires connus qui vantent les mêmes produits en utilisant les mêmes personnages :

Pour Yoplait :

"Ils disent Ah Ah !

Bravo Yoplait, bravo la petite fleur" (chanté)

Pour Mir laine :

- "Lavé avec Mir Laine" elle peut dire

- "Tu me la prêtes" je crois qu'elle dit"

(Nous ne saurons pas si le pronom "la" renvoie à la lessive ou à la veste)

- "Y'a des bulles là. Y a écrit. Alors elles parlent toutes les deux parce qu'il y a deux bulles"

- Mais la bouche est fermée, alors elle a peut-être parlé avant".

Quelques enfants s'avèrent donc capables d'opposer la simultanéité de l'écrit dans l'espace à la successivité de la parole dans le temps. (en relation avec le dialogue connu du spot publicitaire mis en relation avec la page).

C'est leur connaissance des dialogues télévisuels qui leur permet de faire des hypothèses de sens sur l'écrit.

A propos de la page publicitaire de Gourmet, sur laquelle on voit un chat assi :

- "Il dit "Miaou". C'est Whiskas trois étoiles"

- "A la pub de la télé, le chat, il fait "Miaou"

- "Il peut pas dire "Miaou", il ferme sa bouche"

- (Véhément) "Là, c'est écrit "Miaou".

La page envisagée ensuite est celle de Jockey : le raisonnement se poursuit :

- "Elle dit "Merci maman" parce qu'elle l'a écrit sur la crème"

- "Elle a pas osé le dire, alors elle l'a marqué sur le gâteau".

Si les enfants de section de moyens manifestent des signes de reconnaissance

d'éléments graphiques discontinus (notamment des éléments de ponctuation...), certains "grands" semblent avoir compris que l'écrit peut transcrire un oral qu'ils restituent s'ils le connaissent préalablement, notamment par les spots publicitaires.

Les dialogues peuvent être des paroles créées, prêtées aux personnages en fonction d'un ou plusieurs indices.

Devant la publicité de Rothman :

- "C'est des cigarettes. Ça parle : il dit "va acheter des cigarettes. Là-bas, y'a des cigarettes" (interprétation de la direction du geste)

- "Peut être que c'est le chef".

"Avec ta voiture, tu iras me chercher des cigarettes" (Hypothèse de sens donnée comme interprétation "Peut-être" et geste interprété dans sa connotation comme signe d'autorité).

Dans cet exemple, la relation est nettement établie entre image et produit.

Ce qui caractérise les productions des enfants de Grande Section, outre l'abondance langagière, c'est la recherche de relations, d'une part : les enfants construisent des réseaux de relations complexes tantôt entre produit et image, entre image et spot, tantôt entre geste et parole, entre propos oraux et textes écrits ; et la recherche de différenciation, d'autre part : distinction entre "bruit" et "parole", entre personnages de l'image et personnages reproduits sur la photo de l'emballage (qui "ne comptent pas"), entre "parler" et "penser", entre personnages dans l'image et hors de l'image.

## CONCLUSION.

Les enfants de maternelle illustrent remarquablement une réalité qui est un fait de société : les apprentissages langagiers sont étroitement mêlés à des apprentissages sémiotiques.

Nous pourrions ajouter que les apprentissages langagiers ne précèdent pas les apprentissages sémiotiques mais ils agissent en interaction de plus en plus complexes, croissant avec l'âge des enfants donc avec leurs capacités d'analyse d'une part et leurs capacités à se mettre à distance pour comprendre comment ils ont procédé.

"La relation intercodique unit deux codes situés sur le même palier, c'est-à-dire que chacun peut fonctionner à l'occasion comme interprétant de l'autre à titre toujours réversible" (Ch. Metz).

Cette relation intercodique est en quelque sorte l'objet des observations et analyses dans les **activités de transcodage** : elle est distance observable parce qu'objectivable dans **une attitude métacodique**, qui nous l'avons vu, ne peut être l'apanage que des enfants de grande section.

# Rothmans



le goût de l'exploit

allye des Garrigues  
allye RMC Alpin Behra  
othmans 1000 Pistes  
ur Auto L'Équipe  
allye d'Antibes





**JOCKEY LE TENDRE**



## LES AVATARS DU SCHEMA

### Détermination d'objectifs

Monique YZIQUEL  
Ecole Normale de Quimper

Le schéma est un mode de représentation dont l'usage scolaire s'amplifie d'autant plus qu'on introduit les enfants aux concepts de structure et de système. Les problèmes sont nombreux. Nous avons d'abord cherché à mieux cerner les objectifs d'apprentissage, et d'enseignement, liés à la pratique de schémas, dans des situations de mise à distance, par les élèves et par les maîtres, des productions réalisées à l'école élémentaire.

Qu'est-ce qu'un schéma ? Comment faire un schéma ? Le schéma de quoi ? Pour quoi ? Pour qui ? Telles sont les questions primordiales qui se posent pour toute représentation, qu'elle soit schématique ou textuelle. Ces questions peuvent être cruciales lorsque les maîtres ressentent une forme de représentation comme un exercice quelque peu gratuit à intégrer à leur pédagogie. Telle fut la réaction de maîtres à une certaine époque en face des schémas d'analyse de la phrase ou du texte. Telle fut, dans les premiers temps des études d'environnement, celle des maîtres de notre équipe engagés dans une expérimentation complexe. Par la suite, la pratique et l'information ont permis à chacun de trouver ses réponses et d'exploiter le plus largement possible la puissance de cet outil de pensée et de communication qu'est le schéma.

Guidés par des repères théoriques, dont la typologie de B. WALLISER, nous nous proposons d'envisager les caractéristiques du schéma, en analysant des productions d'élèves. Nous désignons sous ce terme à la fois les productions schématiques elles-mêmes et les commentaires métalinguistiques qui ont pu les accompagner : notre travail de recherche consiste en effet à découvrir, entre les pratiques sémiotiques ou langagières et l'utilisation des codes, des interactions qui permettent d'assurer la maîtrise verbale des enfants.

Pour situer le travail de l'équipe, il nous faut présenter succinctement ce qu'on entend par étude d'environnement. L'expérimentation mise en place par la direction des Ecoles en 1982 (1) porte sur l'étude de problèmes d'équilibres et de déséquilibres affectant le milieu et sur les interactions qui en résultent sur l'homme et le milieu. Toute étude devrait donc ouvrir à des modalités d'action. Comme les enfants ont rarement la possibilité d'intervenir effectivement sur

l'environnement, l'objectif réside dans une sensibilisation à la responsabilité individuelle et collective. Méthodologiquement - et c'est cet aspect qui nous retient - l'étude se centre sur des situations - problèmes qu'il convient d'établir en analysant la complexité du réel. A cette fin, l'expérimentation s'est développée selon une approche systémique (2) au cours de laquelle le schéma se révèle être une nécessité opératoire.

Le schéma, par définition organisateur, doit donc répondre aux exigences d'une mise en système. Mais on ne saurait attendre des enfants un produit parfaitement élaboré, il en va des schémas comme des textes : ce qui mérite l'attention des enseignants c'est l'acheminement des élèves vers un développement des compétences. Ainsi revenons-nous à notre propos initial - déterminer des objectifs - appliqué toutefois à une situation particulière, inscrit dans les projets propres à une classe.

La situation pédagogique des classes expérimentales a fourni à notre recherche-innovation un cadre à la fois contraint par l'orientation méthodologique et extrêmement divers par les réalisations et les sujets d'étude (3). Nous nous appuyons essentiellement sur les travaux réalisés en collaboration avec Annie Fauquette, CPEN, Ecole annexe de l'EN.

## I. QU'EST-CE QU'UN SCHEMA ?

Nous posons le schéma - ou la représentation schématique - comme une **forme de modélisation**, ce qui nous renvoie à une autre question : "qu'est-ce qu'un modèle ?"

B. Walliser écrit (4) : "Dans sa définition la plus large, la notion de modèle recouvre toute représentation d'un système réel, qu'elle soit mentale ou physique, exprimée sous forme verbale, graphique ou mathématique".

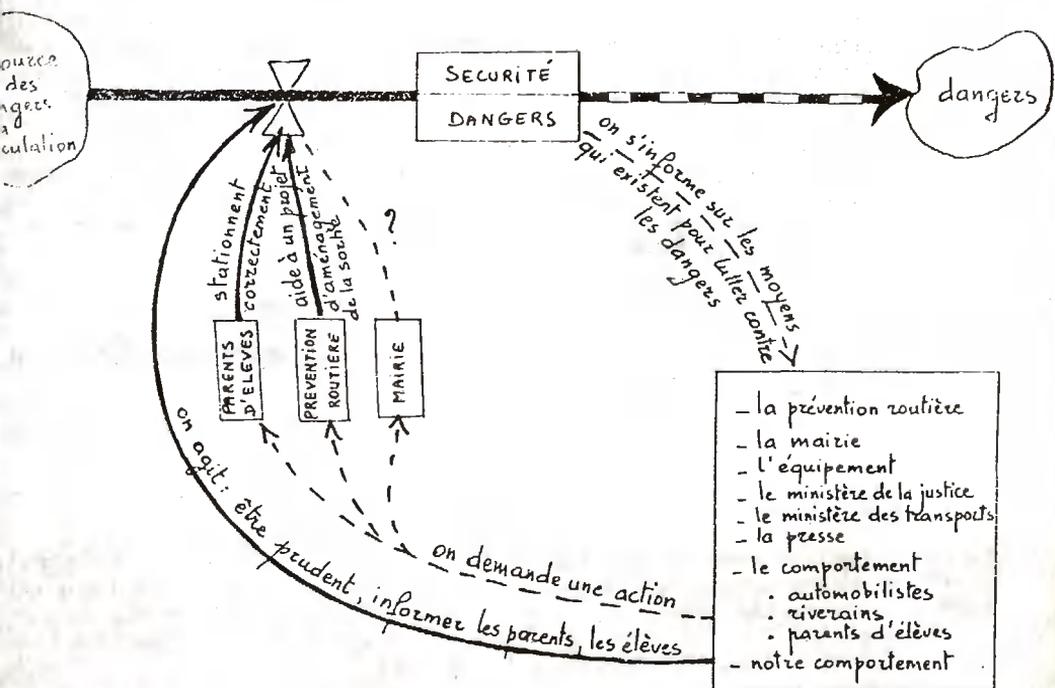
### 1.1. La modélisation et les objectifs d'apprentissage.

La modélisation requiert deux opérations :

- l'analyse de la réalité, perçue ou conçue, en système qui est une abstraction et non une simplification,
- le transcodage de ce système qui établit une relation d'homomorphisme entre les caractéristiques du système analysé et celles du système représenté.

Les objectifs d'apprentissage devront s'établir en fonction de l'âge des enfants ; en fonction des propriétés et des caractéristiques du système : sélection d'éléments, instauration de relations, niveaux d'organisation, types de fonctionnement ; en fonction de la théorie de référence : ici, le systémisme ; en fonction des types de codes utilisés : ici, les schémas des élèves sont des MPC qui incluent le verbal et le graphique.

Prenons le cas du schéma suivant : (schéma A1)



Le schéma lui-même et le commentaire qui l'accompagne lors de son élaboration, ou même trois mois plus tard, prouvent que les élèves ont acquis des compétences correspondant aux critères que nous venons d'indiquer.

Ce schéma rend compte de la régulation d'un flux finalisé défini par sa source et sa tendance. La régulation du flux est justifiée par la recherche d'un équilibre entre les "dangers" et la "sécurité" de la circulation. Toutefois, le fonctionnement global du système est mieux perçu que sa structure. La vanne placée sur l'axe du flux situe les interventions de contrôle, l'effet compensateur des boucles de rétroaction est décrit par l'atténuation du flux (codée ), la nature et les éléments d'intervention sont indiqués par l'épaisseur des traits fléchés et par l'étiquetage. Par contre, les niveaux d'organisation sont à peine esquissés (opposition "on" / liste d'éléments : "prévention routière", etc.) le réseau des décideurs reste inconnu des enfants.

A partir de ces constatations, nous pouvons faire deux remarques :

Les enfants sont capables d'établir des corrélations mais ils éprouvent des difficultés à hiérarchiser des réseaux d'interactions. Ces difficultés semblent présenter des analogies avec celles qui relèvent de la cohérence des textes. Il conviendrait d'étudier plus précisément, dans une même classe d'élèves, les types de difficultés parallèlement dans les deux modes de communication, et d'observer dans quelle mesure les compétences acquises dans l'un retentissent sur l'autre.

Les enfants de CM2 sont capables de diversifier des niveaux de décision (3 à 4 degrés), d'autres exemples le prouvent, lorsque l'étude implique cette diversification. Tout schéma s'oriente selon un point de vue qui commande les niveaux d'analyse. L'étude de ce point peut constituer un autre objectif d'observation et aider à définir des critères de compétences.

## 1.2. Importance du choix du sujet traité et objectifs d'enseignement.

Dans le même CM2 - mais en début d'année scolaire - un sujet totalement différent de l'aménagement de l'espace a été étudié :

"En quoi la légende de la ville d'Ys nous concerne-t-elle, nous, enfants de 1984 ?"

Rappelons brièvement le thème :

Dans la légende traditionnelle, la ville d'Ys et sa princesse Dahut, fidèles aux croyances celtiques, sont englouties par la mer, selon la volonté divine qui s'exprime par l'intermédiaire de St Gwénolé. Ainsi le châtiment des mauvais montre-t-il la voie du bien, (importance historique de la légende pour affermir la christianisation de la Bretagne).

Dans une version toute récente, Bran ruz, bande dessinée de Auclair et Deschamps, un renversement total des valeurs représentées par Ys donne à la légende une signification avant tout politique.

L'un des objectifs d'enseignement, partiellement atteint, était de faire découvrir que la modification d'une légende pouvait être l'effet d'un contrôle d'émetteur (naissance d'une nouvelle version de la légende) ou d'un contrôle de récepteur (interprétations diverses, euphémisation des valeurs, réactions d'indifférence). En comparant les textes, les enfants ont vu qu'une légende est modulable à ces deux niveaux. Cependant, s'ils se comportent en récepteurs critiques, ils n'imaginent pas qu'ils puissent, eux aussi, faire varier la signification d'une légende.

Au cours de ce travail, nous avons pu faire trois séries de remarques :

a) La schématisation aide les enfants à analyser des sujets qu'on peut estimer a priori hors de leur portée, mais le schéma organisant les découvertes n'est pas toujours réalisable.

Ici par exemple, la différence entre la légende et le conte a été abordée sur deux plans :

Celui du contenu : la légende relève d'une éthique de "l'agissement" alors que le conte relève d'une éthique de "l'événement", comme l'établit A. Jolles (5).

Celui de la forme : la légende est avant tout un contenu, qui peut être transmis par n'importe quel média, alors que le conte est nécessairement une forme de littérature, écrite ou orale, qui répond à un type de structure.

Il est à noter que ce n'est pas le schéma lui-même, en tant que production finie, qui rend compte de cette compétence des enfants, mais bien le processus de schématisation et les échanges verbaux qui le sous-tendent. La compréhension des enfants va au-delà de l'attente, mais de façon fugace. Les tentatives de structuration, elles, sont parfois des appauvrissements : les différenciations se diluent, se banalisent, au profit de sériations plus aisées à transposer sous forme graphique.

(voir ce schéma page suivante).

Ainsi en va-t-il, dans notre exemple, de la notion de "modèle".

Le **modèle** est d'abord appréhendé comme une lexie où domine le sème /élément exemplaire/ et il est lié à une implication : /doit être suivi/. On le saisit au travers des transpositions "leçon", "faire la leçon". La légende en tant que modèle comportemental, donné à un groupe social par un autre groupe social, est alors perçue clairement, en particulier dans la troisième étape de l'évolution de B1 à B3 de la schématisation, même s'il manque en B3 la relation que nous avons portée en pointillé.

Citons quelques commentaires faits par les élèves :

"Selon qu'elle est interprétée, elle devient un modèle, une leçon, pour le groupe d'abord, puis les adultes racontent la légende à leurs enfants et en même temps leur font une leçon"

"L'église s'est appropriée la légende pour donner une leçon : le bien et le mal"

"Les Bretons veulent qu'on les écoute"

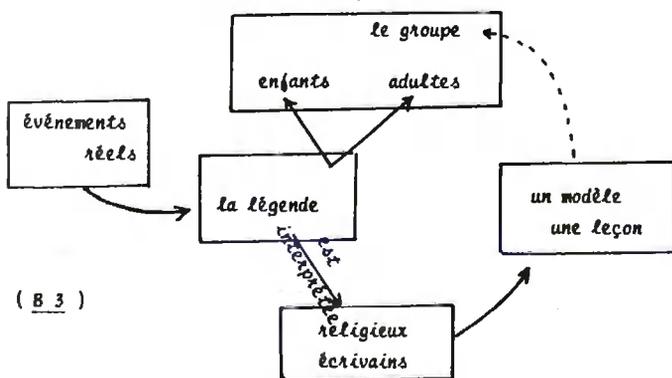
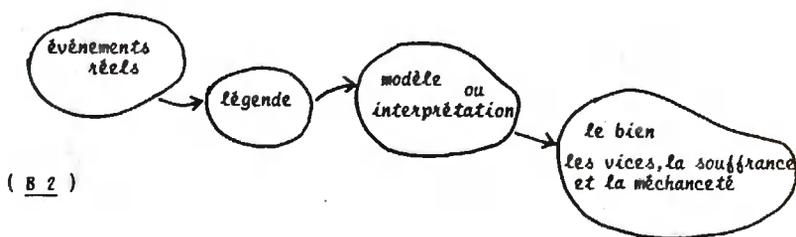
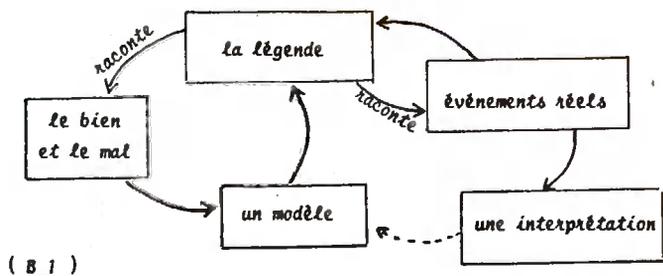
"Le breton n'est plus parlé par Naïa mais elle a gardé son Histoire"

"C'est une interprétation régionaliste"

"Le mal, pour moi, le mal, je dirais que c'est la souffrance, et la bêtise" (auparavant, cet élève avait précisé que "les politiciens" aussi devaient faire le bien).

Tout en définissant le "modèle", les enfants opèrent donc des différenciations qui portent sur des groupes sociaux, sur l'époque, sur les notions de bien et de mal.

Par la suite les élèves perçoivent que le pouvoir de **manipulation** de la légende, au sens sémiotique de /faire faire/, s'est le plus souvent affaibli. Ils l'ont constaté en interviewant les gens de la rue, en analysant leurs propres réactions. Leur conclusion est que "la légende a évolué, on n'y croit plus", "c'est une belle histoire", une belle histoire à préserver, prenant place dans l'inventaire du



(B1) et (B3) sont des schémas de groupes d'élèves  
 (B2) est le second schéma mis au point par la classe entière.  
 Les relations ----> sont explicitées oralement mais non présentes sur  
 les schémas des élèves.

patrimoine : ainsi s'efface sa valeur exemplaire au profit d'une signification historique globale valant pour /revoit au passé collectif/.

Quelques hypothèses sont avancées pour justifier cette évolution du sens : la pluralité d'informations, le développement de l'esprit critique, "la liberté de réflexion" comme dit un élève. Les enfants sont conscients d'être toujours soumis à de nombreuses influences, dont celles des médias, mais ils croient en la liberté des choix individuels.

Le schéma ne peut organiser ces découvertes nombreuses qui nécessiteraient une mise en système dynamique. En ce sens, le schéma élaboré (B4) est réducteur, de plus, il ne tient pas compte du glissement sémantique du mot "modèle". Néanmoins, il fait apparaître deux perspectives temporelles, et il souligne la diversification des valeurs du légendaire. Dans ce schéma quelque peu idyllique, la diversité et la différence se trouvent justifiées par "l'opinion de chacun" (bien que les flèches ne soient pas rétroactives) qui a pour corollaire "la tolérance".

(Voir schéma B4, page suivante).

b) Les objectifs d'enseignement doivent tenir compte des modalités de pensée des enfants. Nous voudrions insister ici sur l'intérêt des réactions apparemment paradoxales des élèves.

Prenons deux exemples d'attitude, extraits de l'étude de la légende :

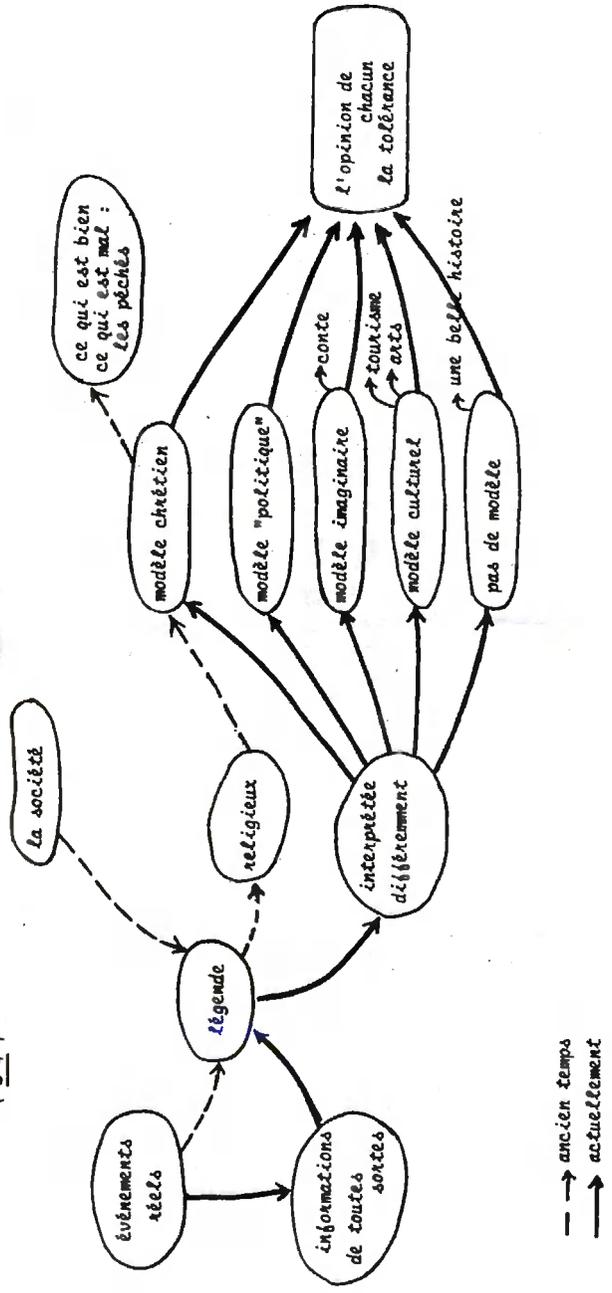
- Les enfants, au premier abord, semblent accepter une valeur et son contradictoire : Dahut est à la fois /mauvaise/ et /non-mauvaise/, ou encore /coupable/ et /non-coupable/. L'affinement des points de vue montre qu'en fait les valeurs ne sont pas incompatibles, parce que les élèves les insèrent dans des systèmes différents. C'est à partir de ce type de découverte, née de la réflexion des enfants, qu'on peut approcher le fonctionnement symbolique. Nous avons pu le vérifier par ailleurs, en étudiant les valeurs de "l'arbre" et de "la lumière" dans le contexte de la fête de Noël, au CMI.

- On relève aussi que les élèves acceptent différentes interprétations d'une légende sans vouloir influencer eux-mêmes sur cette légende. Ce paradoxe se résout dès lors qu'on saisit qu'ils attribuent surtout une valeur de legs à la légende. A la fois récepteurs critiques et héritiers, l'essentiel pour eux semble résider dans la transmission d'un signifiant symbolique plus que dans la teneur de la signification. C'est un aspect que nous nous proposons d'approfondir encore, à l'occasion.

c) Un schéma n'est jamais neutre.

Son élaboration accentue les prises de position, lorsque celles-ci sont mises en jeu par un thème qui implique un comportement, une conduite. Lorsque le thème semble indépendant d'un engagement, il ne peut être totalement neutre non plus, puisqu'un schéma est toujours le résultat d'un choix d'éléments et de relations. Ce point est important. Il est lié aux rôles de la schématisation, à ses emplois, c'est-à-dire à la pragmatique des modèles.

( B 4 )



( B 4 ) est le 4ème schéma mis au point par l'ensemble de la classe

- - - - -> ancien temps  
 —————> actuellement

## II. PRAGMATIQUE DES MODELES ET OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT.

Pourquoi, pour quoi, construit-on un schéma ? Les réponses à cette question déterminent des objectifs d'enseignement. Si l'expérience des maîtres leur permet de dégager les objectifs ponctuels de leurs pratiques, regrouper ces objectifs en vue de la recherche-description est indispensable. Il nous a semblé fécond d'apprécier le rôle des schémas, et des commentaires verbaux, en les soumettant à des critères de classement (6).

### 2.1. Les modèles descriptifs ou classificatoires.

Les dessins et les plans d'aménagement de l'espace, faits par les élèves de CM2, sont plus descriptifs que le schéma A (distribution des emplacements de stationnement, types de protection proposés par les enfants, etc.). En revanche, le schéma classe les interventions. De même, le schéma B4 classe les valeurs de la légende.

On appelle alors modèle descriptif une étude structurale.

### 2.2. Les modèles heuristiques et les modèles cognitifs.

2.2.1. Projection anticipée d'une situation, ou synthèse provisoire après plusieurs analyses, si la représentation schématique est génératrice de découvertes de propriétés d'un système, elle contribue à la construction même du savoir : le modèle participe alors à une démarche heuristique. Il est explicatif - ou cognitif - lorsque, sous une forme considérée comme achevée bien que partielle, il constitue la synthèse de la compréhension d'une problématique à un moment donné, dans une situation donnée. Il rend compte d'"un système existant, mettant en évidence certaines de ses propriétés et permettant éventuellement d'en déduire d'autres" (7).

Dans la pratique pédagogique, un même modèle joue souvent ces deux rôles de façon complémentaire.

2.2.2. La situation de communication. Le rôle de l'allocutaire comme facteur de découverte. Exemple du schéma A.

En mars, l'élaboration du schéma suit le cheminement de la réflexion, la représentation est un guide pour l'action et une projection des attentes. La présence d'un observateur n'influe pas - ou très peu - sur la démarche des enfants. Que l'observateur du mois de mars revienne en juin s'informer de l'évolution du projet, modifie totalement la situation de communication. Les enfants reprennent leur schéma, s'en servent comme d'un document de soutien à leur présentation de l'état initial. Ils rappellent leur projet, leurs démarches (méthodologiques et sociales), corrigent leurs lectures du schéma :

"Mais non, la flèche n'est pas la rue, c'est le flux"

"Elle n'est pas le sens de la circulation, les voitures roulent dans les deux sens"



Ils donnent un titre au schéma : "Le CM2 propose un projet de régulation des dangers de la circulation"

Ce titre pose deux problèmes :

. Doit-on ajouter "à la sortie de l'école" ? Les enfants jugent la précision inutile, tous les partenaires de l'échange étant au courant.

. Doit-on écrire "CM2" ou "nous" ? On perçoit ici une nette distinction entre la situation d'échange et la situation d'énonciation. Les enfants optent pour "CM2" parce qu'il y a transposition de l'oral à l'écrit.

Ils font apparaître l'élément CM2 dans le schéma, ainsi que les relations qui s'y rattachent.

Cette phase présente le double avantage de compléter la lisibilité du schéma et de révéler l'influence de jeux de rôles : en effet, au directeur de la Prévention routière, les enfants proposent leurs plans d'aménagement ; à l'ingénieur de la voirie, ils exposent leur problème et proposent leurs plans (le schéma atteste alors de la réflexion menée) ; au PEN, ils expliquent leur schéma. Le schéma n'est plus une preuve, il est un objet d'analyse. A ma question : "Pourquoi m'expliquez-vous votre schéma ?", la réponse est simple : "parce que vous, ça vous intéresse", ce "ça" de connivence et cet intérêt partagé ne sont plus de l'ordre de l'action mais de la réflexion. J'avancerais même bien volontiers qu'il s'agissait de "plaisir des signes" dussé-je utiliser abusivement ces mots.

### 2.3. Les modèles prévisionnels.

Le schéma B n'entre pas dans cette catégorie.

Le schéma A n'est pas non plus une simulation, mais la verbalisation qui le relaie, par son caractère argumentatif et hypothétique, en relève. Cependant, il n'y a pas eu de vérification des effets de cette hypothèse qui ne reste donc que simple supposition.

### 2.4. Les modèles décisionnels.

Aucun des deux schémas n'entre dans cette catégorie, si ce n'est dans le schéma A, la flèche d'intervention directe des enfants "on agit". Par contre, l'ensemble du projet incluant le schéma A peut influencer sur une décision puisqu'il est transmis aux autorités responsables. Rappelons cependant combien les enfants éprouvent de difficultés à saisir les réseaux décisionnels.

### 2.5. Les modèles normatifs.

Des deux modèles analysés, seul le schéma B peut entrer dans cette catégorie si "la tolérance" est injonctive, si elle est comprise comme une finalité et non comme une résultante.

Dans une autre représentation (étude de la cantine, régulation du bruit), le

schéma note comme facteur de régulation un type de comportement social et invite tous les enfants de l'école à s'y référer. Cet aspect du schéma est normatif.

## CONCLUSION.

Il apparaît que l'élaboration de schémas est chose complexe. Les transformations dont nous avons fait état ne sont que des exemples isolés dans un ensemble foisonnant. Nous avons choisi des moments immédiatement liés à la production d'une nouvelle phase graphique, parce qu'ils éclairent plus aisément une démarche, en quelques pages. Mais la recherche ne s'arrête pas aux étapes.

Nous espérons cependant avoir pu donner un aperçu de l'orientation générale de notre travail qui se fonde sur l'hypothèse H.3.2. du programme du groupe **Sémiotiques**, soit :

"L'observation réflexive des pratiques sémio-langagières développe la capacité d'explication et de prise en compte des paramètres des situations de réception-production".

L'un de nos buts, à ce stade, était d'aider les maîtres à définir leurs objectifs. Nous souhaitons avoir satisfait à un certain degré d'attente, en ce domaine.

## NOTES

1. Durée de l'expérimentation : 3 ans;  
Textes officiels concernant la pédagogie de l'environnement :  
- circulaire 77-300 du 29 août 1977, "Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement", BO, n° 31, du 8.9.77.  
- protocole d'accord entre le ministère de l'Education nationale et le ministère de l'environnement, 15 février 1983, BO, n° 8, du 24.2.83.
2. Bibliographie de base :  
D. DURAND, **La systémique**, PUF, 1979, Que sais-je ?, n° 1795  
J. de ROSNAY, **Le macroscope**, Vers une vision globale, Seuil, 1975, Points.
3. Notre participation à la rédaction du Rapport de l'expérimentation, et spécialement au chapitre "la représentation schématique", a enrichi l'analyse de nos travaux d'équipe.
4. B. WALLISER, **Systèmes et modèles**, le Seuil, 1977, p. 116.
5. A. JOLLES, **Formes simples**, 1930, trad. fr. Seuil 1972.
6. Critères de classement d'après WALLISER, op. cit., p. 189 sq.

REFLEXIONS
------------

## VERS UN ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION SOCIALE (\*)

Hélène ROMIAN

Les projecteurs de l'actualité sont aujourd'hui braqués sur la lecture, les apprentissages scolaires de la lecture. Les recherches de l'INRP tendent à situer ces problèmes cruciaux dans le contexte plus large des apprentissages-scolaires et non scolaires - de la communication sociale en général, sous toutes ses formes, et de la communication orale et écrite en particulier. Apprendre à lire aujourd'hui, c'est aussi apprendre à écrire (et inversement). S'approprier la langue écrite aujourd'hui, c'est aussi s'approprier les messages pluricodés où vit la langue écrite, en relation avec des images, des sons : les écrits de notre temps sont véhiculés par des livres, illustrés ou non, et par la télévision, le cinéma, la presse, les affiches (et inversement)... S'approprier la langue écrite aujourd'hui, c'est enfin apprendre à utiliser les technologies de traitement de l'information dont l'informatique (et inversement) ; d'autant plus que celles-ci peuvent constituer des aides didactiques précieuses.

### VISER A ENSEIGNER LA COMMUNICATION SOCIALE A L'ECOLE, N'EST-CE PAS CULTIVER LE PARADOXE ?

Nous entendons ici communication sociale au sens le plus banal : il s'agit des échanges tels qu'ils fonctionnent dans tout lieu social - et l'école est un lieu social aussi, entretenant ou non des relations avec son environnement. Ces échanges utilisent des modes de communication, où le langage oral et écrit tient une place non exclusive, en relation avec des langages visuels, sonores ou audio-visuels. En quoi ces faits de civilisation concernent-ils l'école ?

Bien des enseignants, des parents pensent que les enfants consomment suffisamment de télévision, de BD, et autres, hors de l'école et que celle-ci devrait plutôt leur enseigner ce qu'ils n'apprennent pas ailleurs. L'école, d'ailleurs, ne leur gâcherait-elle pas leur plaisir ? C'est présupposer que le rôle de l'école est uniquement d'enseigner aux enfants ce qu'ils ignorent, et que ce n'est pas là une partie de plaisir.

\* Synthèse des travaux du Module : **Apprendre à lire/écrire/communiquer**, Colloque Ecoles, INRP, janvier 1985.

Mais on peut aussi se demander si les enfants, grands consommateurs de TV, de BD et... de manuels illustrés (école oblige) maîtrisent pour autant les langages impliqués (dont la langue écrite), les relations que ceux-ci entretiennent, et les savoirs sociaux véhiculés. Les instituteurs - et les chercheurs - le constatent chaque jour : les enfants ont appris hors de l'école beaucoup de choses (y compris sur l'écrit) mais de manière parcellaire, voire erronée, mal structurée. Consolider, rectifier, structurer ces savoirs-là requiert une action éducative concertée qui est, aujourd'hui, du ressort de l'école. Telle est l'une des orientations communes à plusieurs recherches de l'INRP, notamment celles qui portent sur les apprentissages des langages pluricodés comme la télévision. Ainsi Brigitte Poirier et Josette Sultan s'attachent à montrer que les savoirs, les représentations des enfants concernant les notions fondamentales d'événement, d'étranger, de territoire sont la résultante de cheminements complexes, conflictuels, dans les divers lieux éducatifs auxquels ils sont confrontés, dont l'école et la télévision. Rose-Marie Meyer elle, étudie les conditions dans lesquelles les apprentissages du langage télévisuel peuvent être démultipliés par des apprentissages scolaires de type nouveau (et inversement). Le groupe Sémiotiques de l'Unité de Recherche Français travaille sur les relations entre apprentissages langagiers et apprentissages sémiotiques à partir de plusieurs types de messages pluri-codés : messages publicitaires, livres pour enfants, télévision, jeu dramatique, cartes et plans...

D'autres recherches explorent dans la même perspective des thèmes plus circonscrits. Le groupe Variations, de l'Unité de Recherche Français tend (entre autres) à ouvrir la classe à tous les discours, les écrits sociaux, diversifiant ainsi les normes de référence des enfants dans une perspective fonctionnelle. Gérard Chauveau, du CRESAS étudie les itinéraires d'apprentissage des enfants aux prises avec l'écrit. Le groupe Résolutions de problèmes de l'Unité de Recherche Français cherche à mettre au point une démarche qui, comme son nom l'indique, serait cohérente par rapport aux apprentissages réalisés en mathématiques ou en sciences. L'équipe de Jean Foucambert enfin, élabore pour les maîtres, en utilisant les ressources du micro-ordinateur, des aides à l'apprentissage susceptibles de systématiser les acquis de la pratique.

L'école ne peut ignorer la manière dont se constituent les savoir-faire et les savoirs communicationnels langagiers des enfants, leurs savoirs conceptuels dans et par les médias, dans et par la communication sociale. Elle ne peut pas davantage ignorer les ressources technologiques dont peuvent disposer aujourd'hui les apprentissages, et ce d'autant plus qu'elles sont fortement liées aux modes de traitement et de gestion de l'information qui sont au cœur de nos sociétés modernes. Occulter ces faits, c'est couper l'école de la vie, c'est la couper de la vie des enfants. C'est la condamner à bâtir sur du sable. C'est pourquoi nous essayons de poser et résoudre les problèmes liés à l'enseignement de la lecture, à la prévention de l'illettrisme, dans le contexte large de la communication sociale, aujourd'hui.

Et les nécessaires apprentissages techniques dira-t-on ? Nous attendons qu'on nous apporte la preuve qu'ils y perdront en solidité. Se contenter aujourd'hui du b.a. ---> b.a. est aussi anachronique et inefficace que de labourer avec l'araire ou

refuser les antibiotiques. Par contre, nous pouvons verser au dossier de forts indices des effets positifs d'une pédagogie de la communication sur les performances linguistiques des enfants. J'en prendrai pour exemple les résultats d'une évaluation faite par l'Unité de Recherche Français.

## REUSSIR EN GRAMMAIRE (OU EN LECTURE), DE QUELS FACTEURS CELA DEPEND-IL ?

Dès 1969-70, le Plan de Rénovation INRP de l'enseignement du français à l'école élémentaire (à distinguer du projet de la Commission Rouchette), posait en principe que l'enseignement du français n'est pas une addition de disciplines (lecture, rédaction, orthographe, grammaire...) mais un ensemble cohérent d'activités impliquant des contenus et une démarche d'enseignement, des processus d'apprentissage c'est-à-dire des conceptions données de la politique de la langue, du rôle de l'école, des fonctions du langage, du fonctionnement de la langue, de l'apprentissage. De ce point de vue, le Plan de Rénovation définit une démarche de libération de la parole/structuration de la langue, qui fonde les activités de français sur la communication orale, écrite. Chaque type d'activités (lecture, grammaire...) y vaut par rapport aux autres, et y joue un rôle spécifique (voir Francine Best, *Vers la liberté de parole*, Nathan). Les résultats de l'essai d'évaluation opéré 18 mois après la diffusion du Plan, confirment cette option : les performances des élèves en grammaire, en vocabulaire dépendant des contenus et de la démarche d'enseignement dans leur ensemble, et pas seulement en grammaire, vocabulaire. (Voir Hélène Romian, Christine Barré, Gilbert Ducancel, Annette Lafont, dans *Que peut la pédagogie ? Performances linguistiques d'élèves de CMI, facteurs sociologiques et variables pédagogiques INRP*). Ces performances sont significativement meilleures dans les classes expérimentales, où l'on note que l'écart entre performances des enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers, d'employés tend à se réduire parce que ces derniers, relativement, bénéficient plus des effets d'un enseignement style Plan de Rénovation. Ces résultats sont d'autant plus nets que les maîtres réfèrent de manière plus cohérente à l'ensemble des options fondamentales de ce Plan. Si ce constat a valeur générale, cela signifie qu'on ne peut élever sensiblement le niveau des performances des élèves en grammaire (en lecture...) sans changer fondamentalement l'ensemble des contenus et des activités, en français et, par voie de conséquence, l'ensemble des contenus et des procédures d'enseignement de la langue (au sens le plus large du terme), en tant qu'ils constituent une dimension transversale de toute activité à l'école. Il ne faudrait pas que l'arbre de la lecture (ou de la grammaire) - si essentiel soit-il-cache la forêt des pratiques langagières liées à la communication orale, écrite où s'inscrit la lecture (comme la grammaire...).

Plus précisément, dans l'essai d'évaluation évoqué plus haut, les facteurs didactiques, pédagogiques les plus liés à une meilleure réussite des élèves, sont les suivants (par ordre décroissant) :

- des contenus d'enseignement, des procédures d'analyse de la langue définis par référence à des notions, des opérations dérivées de la linguistique et transposées (notion de transposition didactique);

- des activités de communication orale, écrite fonctionnelles, mettant en jeu des fonctions du langage diversifiées : échanger, s'exprimer, objectiver ou poétiser le réel... (libération de la parole) (voir entre autres, Jean-Pierre Kerloc'h, Claude Brunner, Sylvette Fabre, dans *Et l'oral alors ?* Nathan). C'est dire que ces activités dépassent largement la réponse à des besoins individuels ou utilitaires ;

- des activités d'analyse de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe...) à la fois occasionnelles et systématiques, tenant compte des remarques faites dans le cours même de la communication et organisées selon la logique interne de l'objet-langue (structuration de la langue) ;

- la prise en compte des registres de la langue, nous dirions aujourd'hui de la variation des usages sociaux de la langue, selon les lieux, les domaines d'activités ;

- des activités de structuration de la langue procédant de stratégies de découverte progressive de ses fonctionnements par les élèves, avec l'aide du maître ;

- une différenciation entre oral/écrit induisant la découverte de leurs fonctionnements spécifiques comme des relations qu'ils entretiennent ;

L'ensemble de ces facteurs, qui exclut la référence à une norme du bon usage érigée en principe absolu et le dogmatisme, est constitutif d'une démarche. On en trouvera des réalisations concrètes en classe dans les différents ouvrages cités, et dans la revue de l'Unité de Recherche français, *Repères*. (En ce qui concerne la lecture, voir Hélène Romian, Eveline Charmeux, Anne-Marie Houdebine, et coll. dans "Devenir lecteur...", *Recherches Pédagogiques*, n° 112, INRP et Eveline Charmeux, Gilbert Ducancel, Jacqueline Zonabend et coll. dans *Lectures/Ecritures en section des grands CP - CE1*, Nathan).

## **DES CONTENUS ET DES PRINCIPES D'ENSEIGNEMENT, VERS LA REUSSITE DE TOUS.**

Si l'on synthétise, en les actualisant et en les généralisant, les principes énoncés plus haut, on peut poser un ensemble de trois principes d'égale importance, susceptibles de fonder des contenus et une démarche d'enseignement de la communication orale, écrite et audio-visuelle, vers la réussite de tous. Ils sont formulés ici en fonction d'une problématique de la lecture/écriture.

Nous parlions hier d'enseignement global, décloisonné. La notion d'interaction paraît aujourd'hui plus pertinente. Elle implique non seulement action et réaction, mais des obstacles à dépasser, des contradictions à résoudre, des relations conflictuelles à transformer. Elle se situe donc dans l'ordre d'une dialectique : nier/dépasser/intégrer, et non d'un schéma linéaire. Elle implique de ce fait un système complexe, évolutif, dont on peut essayer ici d'esquisser les traits, en partant des apprentissages des enfants :

- Interactions entre d'une part les expériences langagières des enfants, essentiellement orales, mais aussi écrites, et d'autre part les processus d'intégration des savoir-faire et savoirs sociaux, relatifs à l'écrit ; entre les projets d'apprentissage des enfants et le projet, éducatif du maître ;

- Interaction entre d'une part ces apprentissages langagiers et d'autre part des apprentissages sémiotiques réalisés hors de l'école et à l'école, incluant le langagier dans l'ensemble des modes de communication, de traitement de l'information ;

sont concernés la TV, la "lecture" de manuels, de cartes et plans, de livres illustrés, de messages publicitaires, d'un jeu dramatique...

(Voir *Repères*, n° 64, INRP) ;

Si l'on considère la démarche d'enseignement, on peut signaler les interactions du type suivant, entre activités scolaires :

- interaction entre d'une part des activités de communication fonctionnelles où le fait d'écouter/parler, de lire/écrire répond aux phases de réalisation de projets collectifs, individuels, et à des fonctions du langage, des fonctions de l'écrit, des types de textes diversifiés, et d'autre part des activités de découverte progressive des fonctionnements de la communication écrite (qui écrit pour être lu par qui...), des divers types de textes, des traits propres à la langue écrite (syntaxe de l'écrit, orthographe...) ; ce type d'interactions procède, entre autres, d'une démarche de formulation, de résolution de problèmes, en cohérence avec la démarche mathématique, scientifique (voir *Repères*, n° 62 et 65, INRP) ;

- dans le cadre des activités de communication, interaction entre activités de réception (lire) et de production (écrire) ; par exemple entrer dans les voies de la poétisation en s'essayant à lire, dire, écrire des poèmes (voir Françoise Sublet et coll. *Poésie pour tous*, Nathan) ; ou encore entrer dans le langage cinématographique en s'essayant à faire un film, liant ainsi étroitement apprentissage langagiers et psychologiques (voir Josette Sultan, *Ecrire le cinéma*, Bordas) ;

- dans le cadre des activités où les faits de communication, de discours et de textes, de langue (phonologie, syntaxe, lexicale, orthographe...) deviennent objets d'étude, interaction entre des opérations d'ordre intuitif, implicite et des opérations d'ordre réflexif, explicite (voir Marguerite Chaumont, *Orthographe : avec ou sans dictée ?*, Nathan) ; interaction également entre les trois niveaux d'analyse considérés : faits communicationnels, textuels, linguistiques... (ce qui signifie par exemple que les progressions devraient être établies à ces trois niveaux).

Si l'on considère enfin les notions linguistiques sous-jacentes à ces activités, on peut à nouveau définir un autre sous-ensemble d'interactions :

- interaction, par exemple, entre d'une part l'analyse des variations

langagières, et des normes qui leur sont liées, selon des paramètres socio-géographiques (parlers régionaux, littératures régionales...), scientifiques (langue des mathématiques, de l'histoire...), ethniques (parlers des migrants...) socio-culturels (langues des médias...), et d'autre part l'analyse des caractéristiques du code commun à tous les francophones, et par lequel la langue française s'oppose à d'autres langues (voir *Repères* n° 61, 67, INRP)...

Le principe de progression opératoire, conceptuelle des apprentissages n'est pas moins important que le principe d'interaction, une progression centrée, non pas sur les éléments de la combinatoire, mais sur les pratiques langagières à développer (la lecture est d'abord pratique langagière), sur les opérations cognitives à intégrer (prélèvement d'indices...), les notions (lettres, syllabes...) à construire, et les outils d'analyse nécessaires. Ainsi Eveline Charmeux propose une série d'objectifs du type suivant pour conduire les apprentissages premiers de la lecture/écriture. Précisons qu'il ne s'agit pas là d'une progression linéaire : la formulation d'hypothèses de sens est une opération fondamentale, sans laquelle il n'est pas de lecture, avant comme après le CP ; au CP, on mettra particulièrement l'accent sur celle-ci (notion de systématisation des pratiques). On peut citer par exemple, les objectifs suivants :

- En maternelle, découverte d'indices typographiques signifiants...

- au CP entraînement à la formulation d'hypothèses de sens, à leur vérification selon des indices variés (texte, image, mise en page...) et découverte progressive de la combinatoire, c'est-à-dire des relations oral, écrit, dont les relations phonies/graphies font partie...

- au CE1, travail sur les indices linguistiques du sens hors de tout autre indication et jeux sur les effets de sens liés à la combinatoire: [(il) ou (elle) ou (la) portē] - [(tu) ou (l') aš] ..., développement des capacités d'anticipation du sens à partir d'indices réduits, et du raisonnement linguistique ;

- à partir du CE2, diversification de plus en plus systématique des situations de lecture/écriture (pour le plaisir, l'information, l'échange, la poésie...), des objets à lire, des conduites et des projets de lecture/écriture ; l'apprentissage de la lecture à haute voix s'inscrit dans ce contexte (par exemple, lire/dire des poèmes, lire/dire des dialogues de théâtre...)...

Il est à noter que la combinatoire, telle qu'elle est définie ici, n'est pas pré-construite par la progression du maître mais construite progressivement avec son aide. Elle est la résultante, fin CE1 d'un travail de longue haleine. Elle n'a rien à voir avec le déchiffrage : il s'agit de comprendre comment fonctionne la langue écrite, et ce qu'on fait quand on lit, quand on écrit. On retrouve là un principe-clé exprimé plus haut : l'explicitation indispensable à ce que J. Downing, chercheur anglais, spécialiste de la lecture, appelle la "clarté" cognitive, dans *Lire et raisonner* (ouvrage traduit par Jacques Fijalkow, Privat) et qui rencontre nos propres options en bien des points. De même, la lecture à haute voix n'a pas davantage à voir avec "l'oralisation", c'est une technique à part entière.

Troisième principe enfin, le principe d'évaluation formative.  
(Voir **Repères** n°63 et 66, INRP).

## LA FORMATION DES MAITRES AUSSI.

Les trois principes : interaction, progression opératoire et conceptuelle, évaluation formative ont, bien entendu leurs corollaires au niveau de la formation des maîtres. On peut en ajouter d'autres :

### Le principe de formation des maîtres à l'innovation.

Vers l'intégration des apports des sciences du langage, des sciences de l'éducation, de la psychologie de l'apprentissage, de la perception... et des recherches en éducation, notamment la recherche pédagogique ; (Voir **Repères** n°60, INRP).

Une démarche de formation qui leur fasse vivre, observer, analyser la variation des pratiques langagières, des pratiques pédagogiques selon des styles didactiques, divers (la norme, l'expression, la fonctionnalité) qui les sensibilise à la diversité des savoirs des enfants... (Voir **Recherches Pédagogiques**, n°116, INRP).

### Le principe de relativité, d'évolution des techniques.

Les techniques sont relatives à un état donné des pratiques et des connaissances. Elles ne sont rien de plus que des outils ; pas de panacée, pas de tabous ; par exemple :

- . Les exercices structuraux peuvent se concevoir aujourd'hui comme des manipulations organisées sur la syntaxe de l'oral, de l'écrit ; la reconstitution de textes peut se concevoir aujourd'hui comme une "grammaire de textes".

- . La dictée, hier exercice d'apprentissage de l'orthographe par excellence, peut et doit être remplacée par des activités orthographiques diversifiées permettant l'acquisition du pluri-système orthographique français (Voir Marguerite Chaumont, **Orthographe : avec ou sans dictée ?**, Nathan).

- . Le déchiffrage, hier base de l'apprentissage de la lecture, peut et doit évoluer vers une découverte progressive de la combinatoire écrit/oral (relations entre parole graphiée et "chaîne parlée" entre leurs modes de segmentation, entre graphèmes et phonèmes>...). (Voir **Recherches Pédagogiques**, n°112, et **Lectures/Ecritures en section des grands**, CP - CE1, Nathan).

## VERS UNE AUTRE CONCEPTION DES ACTIVITES DE FRANCAIS.

Une pédagogie de l'oral, pour l'oral et dans l'oral, qui tende à

- . Développer la compétence de communication des enfants dans des situations diversifiées, fonctionnelles d'oral (qui parle à qui, selon quels enjeux...).
- . Développer leurs compétences discursives (savoir argumenter, raconter, décrire, etc.) à l'oral.
- . Développer leurs compétences linguistiques dans l'ordre du code commun oral (caractéristiques linguistiques communes aux parlars de la francophonie à distinguer de la norme dominante (variante socio-culturelle parmi d'autres, requise dans des situations données).
- . Eveiller les enfants aux traits spécifiques d'oralité comme à la variation des pratiques langagières dans la communication sociale, selon des paramètres d'ordre géographique (parlers régionaux, ethnies diverses), socio-culturels (médias) scientifiques (langue des mathématiques, de la biologie...), à la variation de leurs propres pratiques langagières.

### **Une pédagogie de la langue écrite.**

Celle-ci devrait tendre à la fois à inscrire les apprentissages de la lecture/écriture dans le système d'interactions évoqué plus haut et à marquer la spécificité de la langue écrite de manière à :

- . Construire la compétence de communication des enfants dans des situations diversifiées fonctionnelles induisant des projets de lecture, d'écriture diversifiés (niveau pragmatique).
- . Construire leurs compétences discursives, textuelles à l'écrit (lire/écrire des messages pluricodés, des textes selon les fonctions de l'écrit (différer, conserver, structurer l'information...) selon les types d'écrits (tracts, affiches, presse ; expression personnalisée ; résumés, notes, compte-rendus, manuels, poèmes, contes, jeux dramatiques... (niveau textuel).
- . Construire leurs compétences linguistiques dans l'ordre de l'écrit en relation avec les normes fonctionnelles propres aux différents types d'écrit.
- . Eveiller les enfants aux fonctionnements pragmatiques, textuels, linguistiques (syntaxe, lexique, orthographe) des écrits, aux relations entre oral/écrit, entre les aspects langagiers et sémiotiques des messages pluricodés.

**Une pédagogie de la construction de savoirs organisés sur les fonctionnements de la communication, des discours et des textes, de la langue, de la combinatoire oral/écrit, qui procède d'une réelle pédagogie de l'oral et de l'écrit et qui tende entre autres à**

- . Inscrire la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe d'une part dans des projets de connaissance des enfants, suscités en réponse à des problèmes

linguistiques liés à des problèmes pragmatiques, textuels, d'autre part dans une progression propre à faire apparaître les relations entre les différents ordres de problèmes, les différents niveaux d'analyse.

. Conduire ces activités méta-langagières, méta-linguistiques selon une démarche commune cohérente : construction du "corpus" des faits à analyser avec les enfants ; classements progressifs révisables de ces faits selon des critères construits avec les enfants à partir d'observations, de manipulations (commutations, permutations, transformations) (1), formulation de règles de fonctionnement (hypothèses, vérification, ...), production de traces visualisées, structurées (schémas, tableaux, fichiers...).

. Faire appel largement à l'intuition des élèves, à leur "grammaire implicite" en tant que locuteurs et, à partir du CM, à leur réflexion, leur raisonnement linguistique.

### **Une pédagogie du langagier, de la communication.**

A l'image de ce qui se passe dans la communication sociale l'école devrait développer des activités langagières complexes où interagissent la langue orale, la langue écrite, et des modes de communication, d'expression, de représentation, de poésie divers. Ainsi : la poésie créée, dite, chantée, dessinée...; la chanson interprétée, mimée, dansée ; le jeu dramatique ; le journal scolaire et la presse en général ; les expositions, l'impression d'ouvrages mis en page, illustrés..., la réalisation de dossiers pour la BCD de l'école (textes, photos, cartes, schémas...) ; la télévision ; le cinéma...

Les activités poétiques par exemple trouvent des dimensions heureuses et particulièrement formatrices, dans le jeu-plaisir sur les mots, les métaphores, les correspondances en liberté ; dans le travail-plaisir d'écoute, lecture, diction, écriture où la langue s'ouvre à des significations démultipliées par l'image et le son. (Voir Françoise Sublet et coll. **Poésie pour tous**, Nathan).

La rigueur, l'effort, le dépassement de soi ne peuvent qu'y trouver leur compte, non pas dans la contrainte d'une discipline imposée mais de par les contraintes fonctionnelles liées à la réalisation de projets d'action et de connaissance exigeant de tous et de chacun le meilleur. Devraient également y trouver leur compte les apprentissages de la communication sociale... à l'école et par l'école.

### **POUR CONCLURE**

**Quel est, aujourd'hui, le rôle de l'école dans les apprentissages de la communication sociale ?**

L'école, c'est un fait, n'est plus le seul lieu d'instruction publique. Ceci étant, elle peut et doit jouer un rôle décisif dans l'appropriation de la communication sociale sous toutes ses formes, dont la langue écrite, et assurer à tous une effective maîtrise, une effective liberté de parole.

Les voies de cette maîtrise, de cette liberté sont diverses, et diverses aussi les voies explorées par les équipes de l'INRP : vers des contenus et des stratégies modernes d'enseignement de la communication orale et écrite, audio-visuelle ; prenant appui sur les expériences, les savoirs des enfants pour les étendre, les diversifier, les faire évoluer, les structurer, induisant des stratégies d'apprentissage basées sur l'explicitation (2) ; la résolution de problèmes : que fait-on quand on lit, à quoi cela sert-il ? comment fonctionnent les écrits ? qu'est-ce qui "fait" problème ? ; intégrant dans une même dynamique apprentissages non scolaires et scolaires des langages télévisuels, du langage oral et écrit ; utilisant l'aide de l'informatique pour transformer les stratégies d'enseignement.

L'école que nous voulons contribuer à construire est une école moderne, ouverte à la fois aux savoirs des enfants, aux savoirs empiriques, technologiques, scientifiques de la société.

L'un des rôles majeurs d'une école moderne serait, en ce sens, d'offrir à tous les enfants ce qui est, socialement, le privilège de quelques-uns : la possibilité de vivre des expériences collectives, individuelles de communication orale, écrite, audiovisuelle et de traitement de l'information répondant à des projets diversifiés. A partir de là, l'école devrait aider les enfants à construire les outils conceptuels nécessaires pour opérer la jonction entre leurs expériences parcellaires, éclatées de la communication, nécessaires pour analyser, rationaliser ces expériences. L'élaboration de tels outils, résultant d'une transposition de savoirs d'ordre social, technologique, scientifique, est au coeur des recherches évoquées ici.

Dans une telle perspective l'école peut et doit s'ouvrir à toutes les pratiques langagières, familières ou non aux enfants. "Dallas", pourquoi pas (entre autres) ? Pour apprendre à réfléchir, construire des connaissances structurées sur le fait télévisuel dans notre société, "théoriser" des pratiques sociales de la communication fortement ancrées dans le quotidien des enfants, en situer la richesse et les limites. Le jeu dramatique, pourquoi pas (entre autres) ? L'école est aussi un lieu de familiarisation avec des pratiques sociales, langagières moins connues des enfants. Non pas que les maîtres aient à jouer les "animateurs culturels". Mais parce que rien de ce qui concerne les langages de l'information et de la communication sociale ne saurait lui rester étranger.

L'école, lieu de formation parmi d'autres (famille, télévision, instances socio-culturelles) doit affirmer à la fois sa spécificité et son insertion dans le système social de formation. Ce n'est pas là occulter son rôle, c'est au contraire prévenir les rejets de la greffe scolaire que manifeste l'échec, c'est l'inscrire dans la vie des enfants, la vie sociale en général et lui permettre ainsi de mettre effectivement en oeuvre les facteurs de la réussite de tous tels qu'ils sont aujourd'hui cernés.

L'enseignement de la lecture, la prévention de l'illettrisme ont tout à y gagner.

## NOTES

1. Distinguer par exemple les graphies qui correspondent à des phonèmes donnés (en, an...) celles qui marquent des relations syntaxiques (-s et -x, -ent), et lexicales (lent, grand...), celles qui distinguent les homophones (le pont, elle pond...).
2. Les termes varient : "théorisation", "conceptualisation", "clarté cognitive". L'idée est la même : pour apprendre, il faut pratiquer et observer ses pratiques, les objectiver, liant toujours savoir-faire et savoirs.

Dans le courrier de Repères

VIENT DE PARAÎTRE

**RECHERCHES ACTUELLES SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS**

11ème Colloque International de Didactique, Pédagogie du Français - décembre 1983

**Communications**

sous la direction de André PETITJEAN, Hélène ROMIAN  
2 tomes, INRP avec le concours du CNRS, 1985

Au sommaire du tome I :

- Un Colloque exploratoire (A. PETITJEAN, H. ROMIAN)
- Pratiques scolaires de la langue, des discours et des textes :
- Pratiques de lecture (G. CHAUVEAU et E. ROGOVAS-CHAUVEAU, M.M. de GAULMYN et Coll., R. LEGRAND-GELBER, A. KHOMSI) - Pratiques d'écriture (E. CHARMEUX, A. DUPART, Th. HULHOVEN, K. FALL, J.C. MEYER et J.L. PHELUT, A. PETITJEAN, J. TERRAZA). Pratiques orales (L. EMIRKIANIAN, J.M. DOUTRELOUX, P. JOCELYN, B. LARDINOIS et M.L. MOREAU, M. LAPARRA) - Analyse de la langue (J. BOUTET et coll., M. BROSSARD, H. KILCHER et coll., B. LEBRUN, M. MAS) - Analyse des textes (D. BRIOLET, G. FARID, J.C. GAGNON, Y. REUTER, J.M. ROSIER et D. DUPONT) - Compétence de communication, compétence discursive (D. BRASSART et C. GRUWEZ, F. FRANCOIS, J.F. HALTE).

Au sommaire du tome II :

- Un enseignement ouvert : A l'interdisciplinarité ... (J.Y. BOYER, A. LAZAR, D. MANESSE, J.M. ZAKHARTCHOJK)... A d'autres modes de communication (F. SUBLET)... Aux "différences" : M. CLARY et S. FABRE, M.J. HUBERT DELISLE, J.B. MARCELLES).
- "Parcours" pédagogiques (J.P. LAURENT, Ph. MEIRIEU, H. ROMIAN et G. DUCANCEL)
- Description des pratiques pédagogiques (R. BOUCHARD, Y. PRETEUR et J. FIJALKOW, H. ROMIAN)
- Recherches en didactique, pédagogie du Français et champs théoriques de référence (M. CHAROLLES, M. FAYOL, E. GENUOVRIER, J.P. JAFFRE, M. MASSELOT-GIRARD, H. ROMIAN, P. YERLES)
- Recherches en didactique, pédagogie du Français et formation des maîtres (J. BASTUJI, H. ROMIAN)
- Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (G. GAGNE).

**ET L'ORAL ALORS ?**

par Claude BRUNNER, Sylvette FABRE, Jean-Pierre KERLOC'H

dir. Hélène ROMIAN

Coll. INRP - Plan de Rénovation, Nathan INRP, 1985

**Au sommaire :**

- "Le style Plan de Rénovation" par Hélène ROMIAN
- "Sois sage et tais-toi", par Jean-Pierre KERLOC'H
- "Pour une pédagogie de l'oral", par Jean-Pierre KERLOC'H : Enseigner l'oral pourquoi ? - L'oral, modes d'emploi - Réinventer une pédagogie de l'oral
- "L'expression personnelle", par Claude BRUNNER : recherche de soi, transgression, désir, fantasmes, affirmation de soi.
- "La parole sociale", par Claude BRUNNER : ordres et désordres, parole individuelle et parole socialisée.
- "La classe, milieu de parole, le contact", par Claude BRUNNER : conditions matérielles et psychologiques de la parole.
- "Tisser le lien entre le monde et nous", par Sylvette FABRE : Éveil intellectuel, éveil à la communication. Quand parler permet d'objectiver - Dialectique entre l'expérience du monde et le langage - Dire un référent absent au groupe.
- "Pourquoi on dit : une table ?" par Sylvette FABRE : L'éveil aux usages de la langue orale (publicité, occitan). Travailler sur l'oral et avec l'oral.
- "Pour une autre relation à la langue", par Sylvette FABRE : Jouer avec les mots - Au cœur profond des mots - Le jeu du poétique et du scientifique.
- Des outils pour la formation des maîtres, par Hélène ROMIAN
- Pistes de recherche, par Hélène ROMIAN, Sylvette FABRE.

**LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

n°71, septembre 1985

**Dialoguer : de la conversation au texte**

**Au sommaire :**

De la conversation comme négociation (E. ROULET) - "Pardon, excusez-moi", ou j'engage la conversation (J.M. CARE) - Dialoguer en classe c'est aussi... métacommuniquer (C. GARCIA-DEBANC) - Réguler l'interaction en classe (J. VUILLET) - Dialogue et déplacement discursif à l'école (F. FRANCOIS) - Entretiens avec A. ERNAUX, P.L. REY, D. SALLENAVE - Remarques sur l'interview écrite (C. SCHOCH) - Jacques CHANCEL ou José ARTHUR (B. Veck) - L'effet de parole dans l'écriture romanesque (J. VERRIER) - Problèmes du doublage, entretien avec J. YVANE - Fragments du dialogue adulte-jeune (F. VANOYE) - Comment le dialogue a profané l'image (G. GAUTIER) - Discours éclaté sur la maternité (A. BOISSINOT, M.M. LASSERE) - Note sur le dialogisme et la polyphonie (M. MOUGENOT) - Petit lexique dialogal (D. DELAS).

### TARIFS

(au 1er janvier 1986)

Abonnement annuel (3 numéros)

France ..... 92 F TTC

Étranger ..... 115 FF (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro ..... 35 F

### DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement (s) à la Revue Repères.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

° Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

° Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

**Prière de ne joindre aucun titre de paiement : une facture vous sera envoyée**

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

**I.N.R.P. — Service des publications : 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.**

Rappel : Si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser cette demande d'abonnement : un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre abonnement.

**N.D.L.R.** - Des impératifs financiers nous ont contraints à adopter des solutions techniques minimales, dût la lisibilité de certaines pages en souffrir. Nous demandons à nos lecteurs toute leur compréhension.



Traitement de Textes NS SERVICES

Reproduit par INSTAPRINT  
264-268, rue d'Entraigues - 37059 Tours cedex  
Tél. 47 38 16 04

C.P.P.P. n° 1257 ADEP  
Le Directeur de la Publication : F. BEST  
Dépôt légal 2ème trimestre 1986



## "REPERES

### pour la rénovation de l'enseignement du Français"

Un outil de Formation et de Recherche, par des équipes INRP, vers la réussite de tous.

État de recherches en cours dans des classes :

- Pour donner des idées d'innovation, donner à discuter,
- pour montrer les apports possibles des pratiques sociales de la communication orale, écrite, les apports des sciences du langage, des sciences de l'éducation à la didactique du Français,
- pour changer, décrire et évaluer les pratiques de classe, les pratiques de formation.

### REPERES DISPONIBLES

- °59 - **Et si le français était une activité d'éveil ?**
- °60 - **Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?**
- °61 - **Ils sont différents !** - Cultures, usages de la langue et pédagogie
- °62 - **Résolutions de problèmes en français** - Poser autrement la question des activités métalinguistiques en classe.
- °63 - **Ils écrivent... Comment évaluer ?** - Quelques pas pour une recherche.
- °64 - **Langue, images et sons en classe**
- °65 - **Des pratiques langagières aux savoirs**  
Comment favoriser l'objectivation des pratiques ? Pourquoi, Pour quoi faire ?
- °66 - **Des outils et des procédures pour évaluer les écrits**  
Des projets d'écriture, au travail des élèves sur leurs textes
- °67 - **Ils parlent autrement** - Pour une pédagogie de la variation langagière.  
Langues des familles, des régions, des disciplines scolaires : une réalité présente en classe.

### ABONNEMENT 1986

- °68 - **Les dits de l'image**  
Comment apprendre à construire du sens à partir de messages (télévisuels, graphiques, gestuels...) ? dans quelles situations de jeu, d'exploration, de réflexion ? Selon quelles stratégies associant la langue et l'image ?
- °69 - **Apprendre à communiquer**  
Quand les élèves travaillent en groupes, argumentent, expliquent, développent des projets, alors apprendre à communiquer devient une nécessité première, au collège comme à l'école.
- °70 - **Problèmes langagiers**  
Où l'on voit que les problèmes posés, résolus diffèrent selon les pratiques langagières rencontrées en classe.  
Où l'on voit aussi ce qui se passe lorsqu'on part des problèmes de la communication, des discours en situation.

**S'ADRESSER A L'INRP, Service des Publications,  
29, rue d'ULM, 75230 PARIS CEDEX 05  
Tél : 46.34.90.77**

