

FÉV.  
1987  
N° 71

# REPÈRES

pour la rénovation  
de l'enseignement du français



CONSTRUIRE  
UNE  
DIDACTIQUE

Collection

# INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

## Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français à l'école élémentaire

ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN

*Des documents pédagogiques, des réflexions théoriques élaborés à partir d'expérimentations en classe, et contrôlés en groupe. Des outils de travail indispensables faits par des formateurs pour la formation initiale et continue des instituteurs. Utilisables également au niveau des Collèges.*

### ET L'ORAL ALORS ?

par C. Bruner, S. Fabre, J.P. Kerloc'h

Pour une pédagogie de l'oral. L'oral dans sa diversité, sa spécificité: le Français, langue vivante.

Apprendre à écouter, à utiliser tous les usages sociaux de la langue orale, à observer son fonctionnement.

Parole-dérouler ou débat contradictoire, discours scientifiques ou poétiques: des paroles à (ap)prendre et à maîtriser.

### LECTURES / ÉCRITURES EN S.G. - C.P. - C.E.1.

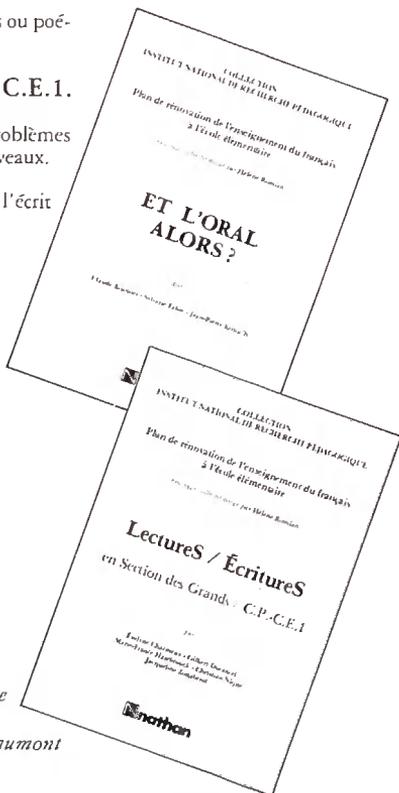
par E. Charmeux, G. Ducancel, J. Zonabend

Vouloir, pouvoir, savoir apprendre à lire/écrire. Autant de problèmes complexes qui concernent tous les enseignants de tous les niveaux.

Des apprentissages dynamiques, à construire avec les élèves:

- expérience sociale de la langue <-> découverte organisée de l'écrit
- lecture <-> écriture
- langue écrite <-> images et sons

Un objectif: l'appropriation de la lecture/écriture par tous.



Déjà parus :

ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE, par C. Gruwez, L. Malossane

VERS LA LIBERTÉ DE PAROLE, par F. Best

ORTHOGRAPHE : AVEC OU SANS DICTÉE?, par M. Chaumont

POÉSIE POUR TOUS, par F. Sublet et Coll.

SOMMAIRE

**CONSTRUIRE UNE DIDACTIQUE,  
Aspects de 4 recherches en français langue maternelle**

- . **CONSTRUIRE UNE DIDACTIQUE**, par Hélène ROMIAN, INRP p.3
  
- . **DE LA LANGUE A LA VARIATION LANGAGIERE**, par Jacques TREIGNIER, Groupe "Variations" p.5  
**Quels savoirs mobilisés et construits par l'action didactique à l'école maternelle ?** par Jacques TREIGNIER p.6  
**Il était une fois une date et une heure - Lectures d'un énoncé de mathématique**, par Claude VARGAS p.14  
**Construire la notion de variation dès les premiers apprentissages**, par Eveline CHARMEUX p.19
  
- . **LE TEXTE, OBJET PLURICODIQUE**, par Maryvonne MASSELOT, Monique IZIQUEL, Groupe "Sémiotiques" p.27  
**Transcodages et construction du sens. Maquettage de panneaux d'exposition : textes et discours**, par Roger BRETOME p.28  
**Le transcodage comme activité métacodique**, par Monique YZIQUEL p.33  
**Le transcodage comme activité métadiscursive : le jeu dramatique, objet discursif**, par Jean-Claude LALLIAS, Jean-Louis CABET p.37
  
- . **ELABORATION ET UTILISATION D'UN OUTIL D'EVALUATION FORMATIVE DES ECRITS D'ELEVES**, par Gilbert TURCO, Groupe "Evaluation" p.45  
**Classer/Agir**, par Gilbert TURCO p.45  
**Produire/Réguler**, par Catherine TAVERON p.56
  
- . **CONSTRUIRE DES SAVOIRS EN RESOLVANT DES PROBLEMES**, par Gilbert DUCANCEL, Groupe "Résolutions de problèmes" p.67  
**Lecture : quand les problèmes s'affichent**, par François MARCOIN p.68  
**Cinéma, whisky... choix discursifs et traitement de l'information dans une démarche de formation**, par Francine DARRAS, Dominique BRASSART, Isabelle DELCAMBRE p.72  
**Texte, orthographe et ponctuation**, par Jean-Pierre JAFFRE p.77
  
- . **PROBLEMES METHODOLOGIQUES**  
**Texte, discours, cohérence**, par Bernard COMBETTES p.85  
**Aux sources des savoirs à enseigner : Traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques**, par Hélène ROMIAN. p.91

Repères n°71, février 1987

**Comité de rédaction :**

- Responsables des Groupes de l'Unité de Recherche Français :
  - . Gilbert DUCANCEL, EN d'Amiens, Université Paris V
  - . Claudine GARCIA-DEBANC, EN de Mende
  - . J.François HALTE, EN de Nancy-Maxéville
  - . Bernard LEBRUN, Directeur d'école, St Quentin
  - . Christiane MARCELLESI, Université de Haute-Normandie
  - . Maurice MAS, EN de Privas
  - . Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
  - . Françoise SUBLET, Université de Toulouse-Le-Mirail
  - . Jacques TREIGNIER, IDEN, Chartres
  - . Monique YZIQUEL, EN de Quimper.
  
- Responsable de l'Unité de Recherche Français, de Repères :
  - . Hélène ROMIAN, INRP.
  
- Comité Scientifique de l'Unité de Recherche Français :
  - . Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II
  - . Michel FAYOL, Université de Dijon
  - . Frédéric FRANCOIS, Université de Paris V
  - . Viviane ISAMBERT-JAMATI, Université de Paris V
  - . Louis LEGRAND, Université de Strasbourg
  - . Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Haute-Normandie
  - . Jean PEYTARD, Université de Franche-Comté.

## CONSTRUIRE UNE DIDACTIQUE

Hélène ROMIAN  
INRP

Ce n°71 de notre revue rompt avec les précédents, pris en charge respectivement par chacun des groupes de l'Unité de Recherche : il présente un bilan partiel de "recherche-innovation" (1) des 4 groupes, "Variations", "Sémiotiques", "Evaluation", "Résolutions de problèmes", au niveau de l'école maternelle et élémentaire.

Chacune de ces 4 recherches répond à des problèmes didactiques nouveaux : le traitement de la variation sociolinguistique des pratiques langagières ; le traitement des messages pluricodés en tant qu'objets textuels, sémiotiques ; la mise en place de critères, d'outils, de procédures d'évaluation formative des écrits des élèves ; la construction de savoirs par la formulation et les résolutions de problèmes en français.

Si les problèmes traités sont spécifiques de chaque groupe, les objets langagiers impliqués, l'approche didactique sont communs. Ainsi sont introduits et "traités" didactiquement des objets langagiers traditionnellement exclus ou marginalisés par l'école : les messages divers issus de la communication sociale, hors de la classe dans l'environnement proche ou lointain, en classe même (affiches, spots publicitaires télévisés, maquettes, énoncés de problèmes en mathématique...) auxquels les enfants sont quotidiennement confrontés, en tant que récepteurs et producteurs.

L'approche didactique tend, pour les 4 groupes, à permettre, susciter, créer les conditions de la construction de savoirs langagiers solides. Partant des savoirs "agis" des enfants, il s'agit tout d'abord de les actualiser dans des pratiques de communication fonctionnelle en classe, de les étendre, de les diversifier, de les structurer. Ainsi peuvent se construire des savoirs dans trois ordres de connaissance - différents et interactifs - : savoirs expérientiels d'ordre pratique de la communication orale et écrite, savoirs opératoires d'ordre méthodologique liés à la maîtrise des actes de langage (lire c'est prélever des indices... ; écrire, c'est planifier un projet d'écriture, le textualiser...), savoirs conceptuels enfin d'ordre métalinguistique (règles de fonctionnement, notions...).

La formulation des problèmes didactiques, l'analyse des composantes d'ordre socio, sémio et psycholinguistique des objets langagiers traités, la mise au point d'une approche constructiviste, interactive des savoirs langagiers par les élèves

sont autant d'aspects - différents et interactifs - de notre manière de concevoir la construction d'objets didactiques (ou si on préfère, d'objets d'apprentissage /enseignement).

Cette construction suppose une interaction entre essais d'innovation contrôlée et théorisation de ces essais qui est au coeur de la recherche-innovation. Nous n'en donnerons ici que des vues partielles. Les deux derniers articles s'attachent à expliciter deux problèmes méthodologiques particulièrement cruciaux : le choix des référents théoriques du point de vue du linguiste, le traitement des pratiques sociales et des savoirs théoriques de référence du point de vue du didacticien.

#### NOTE

- (1) Voir Repères n°63 : Romian H., "Vous avez dit recherche-action" ?, INRP 1984.

Dans le courrier de Repères

### "COMMUNIQUER ÇA S'APPREND"

RENCONTRES PEDAGOGIQUES

1986, n°11

VIENT DE PARAITRE

Au sommaire :

- Où les auteurs se présentent, par Hélène Romian
- Apprendre à communiquer, par Claudine Gruwez
- Savoirs de l'école, savoir de la vie, par Sylvette Fabre
- Activités fonctionnelles de communication et apprentissages, par Suzanne Djebbour
- Apprendre, c'est faire évoluer des acquis - Apprentissages premiers de la communication écrite, par Eveline Charmeux
- Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe, par Jean-Pierre Jaffré
- Comment évaluer les productions écrites des élèves ? par Claudine Garcia-Debanç
- Pour apprendre à communiquer : pratiquer et observer. Vers un nouveau schéma didactique, par Claudine Gruwez et Hélène Romian
- Index thématique, par Maurice Mas
- Points - contrepoints : Projet collectif et règle du jeu - Ecriture et communication en 3<sup>e</sup>, par Jean-François Halté

DE LA LANGUE A LA VARIATION LANGAGIERE

Jacques TREIGNIER  
Groupe "Variations"

Les trois articles présentés ici rendent compte d'un aspect crucial du traitement didactique d'une notion sociolinguistique, la variation des pratiques langagières par la fonctionnalisation des discours dans une perspective pragmatique, telle que des enfants très jeunes peuvent l'opérer.

Dans un premier temps, le groupe "Variations" avait centré son travail sur les représentations, les attitudes des maîtres et des élèves à l'égard de la langue dans la mesure où celle-ci sont révélatrices des filtres que l'institution scolaire interpose entre, d'un côté les pratiques, les savoirs scolaires relatifs au langage, de l'autre les pratiques sociales, les savoirs "savants" de référence.

Actuellement, le groupe tend à dépasser ces premiers acquis dans la définition de pratiques didactiques intégrant la pluralité fonctionnelle des pratiques sociales. Il se trouve ainsi confronté à des questions fort complexes touchant à un domaine traditionnellement occulté par l'école : quels savoirs de la variation langagière les enfants peuvent-ils mobiliser et construire, et ce, dès l'école maternelle ? Quels repérages de variations et de récurrences peuvent-ils opérer à travers des écrits sociaux diversifiés (lettres, énoncés, récits, affiches) ? Comment passer d'une perspective linguistique, textuelle où dominent les faits de récurrence à une perspective pragmatique fonctionnaliste où dominent des phénomènes interactifs mettant en relation faits de récurrence et de variation ? De ce point de vue, les essais d'innovation en classe ouvrent des pistes qui paraissent prometteuses.

\* \* \*

## QUELS SAVOIRS MOBILISES ET CONSTRUITS PAR L'ACTION DIDACTIQUE A L'ECOLE MATERNELLE ?

### Traitement didactique plurinormaliste de la variation langagière à l'école maternelle.

Jacques TREIGNIER  
Circonscription de Chartres

F. PAUCHET  
Ecole maternelle d'Amilly  
Equipe INRP d'Eure-et-Loir

Les récentes Instructions Officielles de 1985, (1), ont réaffirmé le rôle de la variation en tant que phénomène constitutif des pratiques langagières : "... le français est, dans la plupart des cas, langue maternelle, une langue toutefois qui comporte des usages variant, (2), par leur prononciation, leur vocabulaire et leur syntaxe... L'enseignement de la langue française lui, (l'élève) (3), permet de disposer d'une langue de communication riche et diverse, (2)..." Ce texte consacre une réalité quotidienne de l'école : la présence au sein de tout établissement scolaire, quelle qu'en soit l'implantation, de la variation. Les enseignants et leurs élèves y sont donc confrontés, chaque jour, aussi bien au sein de l'école, lors de conflits qui naissent des habitudes langagières différentes et des représentations opposées, qu'au sein de la classe lors des situations d'apprentissage/enseignement.

Le travail en école maternelle qui est relaté en ces pages tente de cerner la spécificité de l'action des maîtres, celles des acquis des enfants en termes de savoirs et capacités langagiers. Il rend compte également des difficultés rencontrées par les enseignants membres de l'équipe, au stade actuel de la recherche-innovation.

### STATUTS SOCIAUX ET MARQUES ECRITES : un savoir nouveau pour les enfants.

Des enfants de grande section d'école maternelle ont écrit à l'inspecteur départemental pour solliciter l'autorisation de prendre le car pour rencontrer leurs correspondants, (document annexé). Ils reçoivent un formulaire reprographié, complété à la main, qui leur parvient, par hasard, en même temps qu'une autre lettre de leurs correspondants, (document annexé).

Sur le mur de la classe sont déjà affichés : un courrier au Père Noël et sa réponse, deux précédentes demandes d'autorisation, les deux réponses de l'inspection départementale, les lettres des correspondants.

L'enseignante fait d'abord observer l'enveloppe qui provient de l'inspection départementale avant qu'on ne l'ouvre :

**Séquence de classe 1ère partie.**

- M1 - "Alors qu'est-ce que c'est, tout ça ?  
E1 - C'est la lettre  
E2 - On est autorisé à aller là-bas  
E3 - Pour dire oui ou non  
M2 - On va l'ouvrir, mais avant de l'ouvrir qu'est-ce qui est écrit dessus ?  
E4 - Oui  
E5 - Milly, dessus  
M3 - Milly ?  
En (collectivement) Amilly !  
M4 - Et puis encore ...  
E6 - Notre numéro  
... (rue, adresse, code postal, village) ...  
M5 - Tiens, qu'est-ce qu'il (l'inspecteur) a mis dans le coin, est-ce qu'il a mis un timbre ?  
En (4) (collectivement) - Non  
M6 - Et pourquoi il n'a pas mis de timbre ?  
En (4) (collectivement) - Parce qu'on a le droit  
M7 - Avec qui on a le droit ?  
En (collectivement) - Avec la maîtresse  
M8 - A qui, nous, on écrit sans mettre de timbre ?  
En (collectivement) - A l'inspecteur, à l'inspecteur  
M9 - Qu'est-ce qu'on marque à la place ?  
E7 - Ben, on fait l'écriture  
M10 - Oui, alors c'est quoi l'écriture à l'inspecteur ?"....

Les enfants connaissent donc après trois courriers la différence qui sépare le courrier institutionnel du courrier entre particuliers. Ces connaissances sont très liées aux expériences des élèves. En effet, ces savoirs "expérientiels" s'appuient sur les actions effectuées par les enfants : "E7 - On fait l'écriture". Ils constatent, différencient mais n'expliquent pas. Ils remarquent que la lettre de leurs correspondants, est blanche, possède un timbre, que celle de l'inspecteur est beige et porte la même signature que la lettre et les courriers précédemment reçus. Mais s'ils commencent intuitivement à comprendre que les statuts sociaux influent sur les discours écrits, ils ne formulent aucune remarque sur les points qui avaient décidé l'enseignante à afficher les lettres et courriers adressés au Père Noël, à l'inspecteur, aux correspondants ou reçus d'eux :

- production matérielle des écrits : imprimée pour le Père Noël, manuscrite pour les correspondants, dupliquée et manuscrite pour l'IDEN,
- différences dans les formules de politesse et d'introduction,
- inadéquation de la réponse à la demande, le Père Noël répond individuellement à une lettre collective, (document annexé),
- mention ou non des statuts sociaux sous la signature,

- jeu des personnes : je/tu/vous,
- présence ou non des coordonnées de l'expéditeur,
- variation dans les en-têtes.

### Séquence de classe 2ème partie.

- M11 - "Et comment vous, vous voyez que cette lettre elle vient de l'inspecteur, comment on avait fait nous, comment on avait fait pour lui écrire ?
- E8 - Une grande lettre
- M12 - Nous, on lui avait fait une plus grande lettre, et comment on avait fait pour écrire cette lettre ?
- E9 - Nous, on l'avait écrite avec des morceaux
- M13 - Oui, et on l'avait écrite comment ?
- E10 - En noir
- M14 - Hum/hum, et lui, comment elles sont les lettres de l'inspecteur ?
- E11 - Toutes petites
- E12 - Petites
- M15 - Elles sont petites et puis qu'est-ce qu'elles ont encore ?
- E13 - En noir et en bleu, tout en bleu
- M16 - Oui, regardez bien sa lettre, est-ce que tout est écrit pareil ?
- En (collectivement tous) - Non
- En (collectivement) - Y'a du bleu, y'a du noir
- E14 - Et puis, c'est écrit à l'envers"....

Les remarques d'abord très imprécises sur le format, la taille de l'écriture, les différences de production (manuscrite par collage de morceaux, dactylographiée, et manuscrite), vont se préciser et permettre aux enfants d'établir qu'une partie bleue est écrite "à la main", une autre noire tapée à la "machine", que les petits points pour laisser des blancs dans le formulaire de réponse "servent à écrire droit", que "les trucs bleus, c'est l'inspecteur", que la "dame de l'inspecteur" a tapé l'autre partie "à la machine" comme "chez le docteur". (5)

Si dans la première partie de la séquence, les enfants ne faisaient que constater des différences ou que rappeler des actions, à la fin de la seconde partie, ils essaient d'expliquer ces différences entre le bleu et le noir, le manuscrit et l'imprimé. Ils tentent même de se représenter leurs correspondants : "la dame de l'inspecteur" et d'attribuer à chacun la part qui lui revient. Ils donnent une fonction (fonctionnalisation) aux petits points qui les intriguent. Celle-ci est certes très proche de leurs préoccupations "écrire droit" mais rend compte partiellement du rôle de ces points : écrire horizontalement mais aussi compléter le formulaire.

L'action didactique de l'enseignante tend à faire actualiser ou préciser les savoirs expérientiels des enfants : faire étudier l'enveloppe avant la lettre formulaire (M2), orienter l'attention vers les traces des conditions matérielles de production (niveau pragmatique) (M5), demander qu'on précise à qui on écrit ou qui nous a écrit (M8), provoquer le rappel de l'expérience des enfants (M9), exiger des reformulations plus précises (M11), pousser à la comparaison entre les lettres

(M11, M12). Cette action a fait évoluer les enfants des constats, ("c'est bleu, c'est noir"), aux explications, ("l'inspecteur a écrit à la main en bleu, la dame a tapé à la machine"), à un début de représentation des statuts sociaux ("la dame de l'inspecteur" a sensiblement la même fonction que "la dame chez le docteur").

Cette prise de conscience que les discours écrits portent des marques révélatrices des rapports sociaux qui existent entre les correspondants, se construit très difficilement chez des jeunes enfants. Elle se heurte à leur connaissance du monde, à leur capacités métalinguistiques, à leurs possibilités de représentations (6). Néanmoins, les acquis des enfants justifient que l'on poursuive dans cette voie de la comparaison des discours afin d'identifier ce qui varie en fonction des statuts sociaux en présence, des projets des correspondants, des lieux, des situations, des types de discours...

L'enseignante souhaite ne pas limiter les objectifs de son action didactique à la reconnaissance de la pluralité et de la diversité des types de fonctionnement d'énoncés présentés hors de leurs conditions sociales et matérielles de production, à la découverte du sens (perspective plurinormative).

Elle tend en effet à ce que les enfants assignent une fonction (fonctionnalisation) aux marques des conditions sociales et matérielles des discours dans une démarche de construction de la signification. Ce choix est, selon la définition que s'en est donnée le groupe, (7), essentiel pour différencier les pratiques didactiques plurinormalISTES qui font l'objet de la présente recherche-innovation de pratiques plurinormalITIVES.

## CONSTRUIRE LA SIGNIFICATION, OU L'OPPOSITION PLURINORMALISTE - PLURINORMATIF

En effet, s'il s'agissait uniquement de la reconnaissance / connaissance des types d'énoncés (9), le risque serait grand de constructions erronées de la signification. Ainsi, dans une section de grands, les enfants sont-ils mis en présence du texte suivant :

**Recette de la pâte à sel :** farine, sel, eau. Mêler la farine et le sel en quantités égales. Mélanger farine, sel et eau de façon à obtenir une pâte onctueuse. Faire cuire au four pendant une demi-heure.

L'enseignante n'amène pas les enfants à définir d'où vient le texte, quel va être son rôle, comment on doit s'en servir, à quoi il va servir. Un certain nombre d'indices sont néanmoins perceptibles :

- dans la situation matérielle : chaque groupe dispose du texte, d'un saladier, d'ingrédients, d'une spatule, posés sur sa table,
- dans le document : support cartonné, format de fiches, plastification pour protéger.

Un enfant finit par proposer : "c'est une recette". Est-ce la présentation du document, le matériel étalé sur chaque table, la disposition verticale du texte, qui a permis cette proposition ? L'âge des enfants ne facilite pas la formulation des explications souhaitables mais les comportements, les attitudes, les stratégies, les réflexions témoignent qu'en fin de scolarité maternelle les enfants se sont construit un certain nombre de repères : opposition textes "verticaux" (poèmes, recettes, notices de montage, lettre, modes d'emploi) / texte "horizontal", (contes, récits). Des repères plus fins mais largement empiriques leur permettent ensuite de différencier les recettes des poèmes, des notices de montage, des lettres, des modes d'emploi : titre, signature, en-tête, quantités, numérotation des pièces...

Est-ce suffisant ? La suite du déroulement de la séquences va prouver que non. Ayant reconnu le mot "recette" en le retrouvant en même place dans les recettes déjà utilisées, les enfants identifient "sel, eau, farine, cuire, four, pâte" très fréquents dans les textes précédents.

L'enseignante lit à ce moment la totalité du texte sans que personne s'étonne de la quantité de sel. Chaque groupe passe alors à la réalisation de la recette. Le travail fini, les enfants sont persuadés de manger prochainement un gâteau, une tarte, même ceux qui ont goûté et n'ont pas apprécié le goût très salé de leur pâte.

Travailler ainsi en langue (niveau linguistique : repérer, reconnaître des mots), laisser les enfants établir des corrélations entre la mise en espace de l'énoncé et le sens constitue un des aspects de la modalité plurinormative du traitement de la variation.

Si l'enseignante, lors de la mise en oeuvre de ce qui avait été un projet des enfants :

- avait favorisé le rappel de l'enjeu pragmatique de la situation : modeler la pâte pour réaliser des objets durcis par la cuisson, car telle est la seule vocation de la pâte à sel,
- avait favorisé le repérage de différences entre cet énoncé et les précédents : quantité anormale de sel,
- avait favorisé la confrontation des proposition des enfants avec les éléments matériels de la situation : absence de louche et d'ingrédients pour les crêpes, de moule et de fruits pour les tartes,

le traitement didactique de la variation eût été plurinormaLISTE.

Modélité Indices protéide	Plurinormative		Plurinormaliste
	<b>ASPECTS SITUATIONNELS</b> Enjeux de la situation  Caractéristiques matérielles de la situation.	Non précisés  Visibles mais non précisés ou tout que celles.	
<b>CHOIX DISCURSIFS</b> Caractéristiques matérielles du document	Pas de mise en discours de l' <u>énoncé</u> .	CLONNEMENTS	Sous l'action du maître, mise en relation de la situation avec certains caractéristiques du document : cartouche, format, fiche, plastification : mise en discours.
Caractéristiques de discours.	Repérage intuitif de type de l' <u>énoncé</u> par les enfants : "c'est une recette".		Sous l'action du maître, mise en relation des éléments matériels de la situation, de son enjeu, des caractéristiques du document et du type de discours : c'est une recette pour réaliser des objets dans après cuisson.
<b>INDICES LINGUISTIQUES</b> Caractéristiques de la langue.	<b>ASPECTS PREMIERS</b> Reconnaissance des mots provoqués par l'enseignement.		Reconnaissance des mots, des verbes, des temps et mode(s) provoqués par l'enseignement.
↓ <b>TYPES DE LECTURE</b>	Identification des mots et du type d' <u>énoncé</u> ; découverte du <u>sens</u>		Mise en relation des indices fonctionnalisateurs (donner une fonction à la plastification du document par exemple) des éléments et construction de la signification d'un <u>discours donné</u> .

Entrée  
MISE EN RELATION  
Entrée

Il semble donc possible dès l'école maternelle d'envisager un apprentissage /enseignement de la variation des pratiques langagières. Les capacités cognitives des enfants limitent certes, leurs possibilités de se représenter les enjeux des interactions ou les statuts de leurs correspondants. Mais elles sont en revanche un atout pour porter l'attention sur les éléments matériels de la situation (quels instruments sont sur la table ?) et les marques pragmatiques présents dans les discours (la fiche est plastifiée, la lettre est imprimée et manuscrite, en bleu et en noir).

Le niveau d'entrée pragmatique dans les discours, auquel sont si sensibles les enfants de cinq ans qui voient, touchent, agissent, questionnent, se révèle donc un outil didactique plurinormaliste pertinent pour que les élèves construisent les savoirs et les capacités langagières afférents à la variation des pratiques langagières : variation des fonctions, des statuts, des projets, des situations, des enjeux dont on trouve trace souvent palpable et visible dans les discours.

Agir dans une interaction verbale, constater qu'elle a sa spécificité, la différencier d'autres, expliquer les raisons de cette variation, se représenter ce qui l'a régie, en construire la signification : autant de capacités accessibles aux jeunes enfants quand les pratiques didactiques des maîtres y contribuent, en prenant appui sur leurs savoirs expérimentiels et en les développant.

### NOTES

- (1) Ministère de l'Education Nationale, Programmes et Instructions, 1985, CNDP, p.21.
- (2) Souligné par le rédacteur.
- (3) Ajouté par le rédacteur.
- (4) En (collectivement) traduit une prise de parole simultanée d'au moins deux enfants. E1, E2, E3... présente une prise de parole unique sans que nécessairement la numérotation renvoie à des enfants différents. L'identification des élèves n'a pas paru utile compte-tenu de l'objet des transcriptions.
- (5) Les formulations entre guillemets sont celles des enfants. Il n'a pas été possible dans le cadre de cet article de publier la totalité des interactions qui ont permis cet affinement progressif des formulations.
- (6) Le recours aux jeux de rôles "la visite chez le médecin" ou bien la mise en situation fonctionnelle "téléphoner au concierge du château pour se renseigner et prendre rendez-vous" montre que les enfants d'école maternelle éprouvent des difficultés à se représenter leur interlocuteur : qui est-ce ? que sait-il ? quel est son statut social ?...
- (7) J. TREIGNIER, "Modèles d'analyse contrastive des actes pédagogiques", in Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière, Repères n°67, oct. 1985, p.27 et sq.

INSPECTION DEPARTEMENTALE  
DES ECOLES MATERNELLES.  
Centre Afdma  
56, Rue du Grand Faubourg  
38000 - CHAMBERY

CHAMBERY, le 2.12.86

Aux enfants de l'école  
maternelle de AMILLY  
Classe de M. Mlle PAVCHET

OBJET : Remarque écrite complémentaire.

Chers enfants,

J'ai l'honneur d'accuser réception de votre demande de FAVORISER afin  
concernant l'organisation d'un voyage qui sera responsabilité.....  
le ..5. décembre 1986..... à Leckay.....

C'est volontiers que je vous autorise à organiser cette initiative  
entre amis.....

Je vous souhaite une bonne réussite dans la tâche que vous  
entreprennez et vous prie de transmettre mes sincères salutations à votre  
maîtresse.

L'Inspecteur Départemental  
des Ecoles Maternelles.

*J. Treignier*  
J. TREIGNIER

ANNEXES



Un enfant clair  
 se faiseur m'a apporté la lettre, elle m'a  
 fait un grand plaisir.  
 Comme tu peux le voir, je suis en ce moment  
 très occupé. Je reçois des lettres de monde entier  
 et, avec mon téléphone, je commande des  
 frets pour tous les petits objets qui m'ont  
 tant intéressés.  
 Je vais essayer de t'apporter ce que tu m'as  
 demandé, mais il faut que je sois aussi  
 avec les autres petits enfants.  
 Pour Noël, j'aurais très envie de te faire  
 un petit cadeau qui t'intéresse. (D.R. 1962)

La classe de Madame Pouchet  
 Ecole maternelle  
 A. Jullien

Mardi 2 Décembre 1966

Nomadeur l'inspecteur

Les CP de Clancy nous invitent  
 à goûter vendredi 5 décembre à 3 h

Es-tu que vous voulez bien  
 qu'on y aille avec le car ?  
 Nous avons toutes les  
 adresses.

Nous vous prions de bien vouloir agréer l'assurance  
 de nos sentiments  
 les plus distingués.

Margit Lehette  
 Edouard Calme  
 Delphine Sully  
 Virginie Blanchard  
 Marine Meunier  
 Aurélie Gilet  
 Valérie Damont  
 Nicolas Blanchard

Note du rédacteur : l'original était composé de bandes de papier collées, chaque enfant ayant écrit une partie du texte au crayon. Le format adopté était de 30 cm x 40 cm, le texte au recto, les signatures des élèves au verso. La disposition spatiale a été respectée.

## IL ETAIT UNE FOIS UNE DATE ET UNE DUREE...

### Lectures d'un énoncé de mathématique.

Claude VARGAS  
et l'équipe INRP Aix-Marseille

La séquence que nous allons décrire s'est déroulée dans un CMI des quartiers nord de Marseille, en ZEP, comptant 23 enfants immigrés de la deuxième génération, d'origine maghrébine, sur les 24 élèves de la classe. Elle constituait une première approche plurinormaliste des difficultés constatées chez ces enfants à réaliser une lecture mathématique des énoncés de problèmes de leur manuel (1).

Les énoncés de ce manuel, (comme ceux des autres collections), se ramènent à deux grands types :

- **Type A** : exposition d'une situation empruntant à la culture plausible de l'enfant, (énoncé référenciel a1), et question(s) ou consigne(s), (énoncé illocutoire a2) ;
- **Type B** : données numériques et/ou graphiques (b1), et question(s) ou consigne(s) (b2), l'ordre pouvant être  $b2 + b1$ .

L'objectif de la séquence était de faire prendre conscience aux enfants que les énoncés de type a1 ressemblent à des histoires, si bien qu'on pourrait s'y tromper, mais s'en distinguent sur un certain nombre de points et que ce type de codage n'est pas gratuit :

- au plan de la forme, nous avons retenu comme observables de la distinction a1/récit : les temps et les données numériques, (nous avons en particulier abandonné les marques de relation interphrastique du fait de la brièveté des textes),
- au plan du contenu, l'importance des personnages, de leurs relations, de leurs activités dans la perspective d'une continuité narrative ou d'une problématisation mathématique :



La lecture romanesque de (a1) prélève et traite les indices comme éléments informatifs préalables de (a'1) ; la lecture mathématique procède à une sélection et/ou à une hiérarchisation différente des indices comme éléments informatifs préalables à (a2).

## DEROULEMENT ET ANALYSE DE LA SEQUENCE

Le maître tient ostensiblement à la main un livre de poche, (**Poil de carotte**), et lit : "La maman de Denis apporte un certificat médical. Denis doit garder la chambre pendant quinze jours complets, jusqu'au 22 septembre inclus". Puis il demande qu'on lui pose des questions. Questions (et éventuellement réponses des enfants) dans l'ordre :

- Q1 : - "Et pourquoi il doit garder la chambre pendant 15 jours ?
- Q2 : - Qui doit garder la chambre ?
- Q3 : - Quand va-t-il commencer à garder la chambre ?
- Q4 : - Pourquoi i faut le carnet de santé ?
- Q5 : - Est-ce que c'est la chambre qu'il doit garder ?
- Q6 : - Et où elle est sa mère ?
- R6 : - Elle doit aller à l'école, parce qu'il faut que sa mère elle apporte le certificat.
- Q7 : - Pourquoi jusqu'au 22 septembre ?
- R7 : - Parce qu'il est malade".

**Commentaire.** Visiblement les enfants ont du mal à définir l'activité qui leur est proposée, (construction de la situation). D'où des questions de type formel (Q2 et Q5) mêlées à des questions relatives au contenu événementiel. Une seule question de type mathématique (Q3), posée par un élève, (Michel), qui se révélera connaître déjà le problème.

Le maître demande ensuite de définir ce qu'il vient de lire :

- R1 : - "M'sieur, un problème, (Michel)
- R2 : - Un morceau de livre
- R3 : - Un couplet... un morceau de lecture
- R4 : - Un paragraphe de lecture
- R5 : - Un détail de lecture
- R6 : - Un chapitre".

**Commentaire.** Malgré la réponse intempestive de Michel, les enfants restent prisonniers du support, fortement inducteur, et de la forme du texte. Bien sûr, le maître ayant demandé à Michel ce qui lui faisait dire qu'il s'agissait d'un problème et celui-ci ayant répondu : "Parce que... ça ressemble à un problème... mais y a pas la question", une discussion s'engage sur la question, les chiffres, le titre, au terme de laquelle l'hypothèse : problème est catégoriquement écartée.

Le maître tire alors du livre le papier sur lequel la partie al du problème avait été recopiée, à la stupeur des enfants, (certains pensent qu'il s'agit du certificat), et les renvoie à la page adéquate de leur livre de mathématique, (cris d'étonnement, exclamations, rires).

**Commentaire.** La stratégie employée a permis d'objectiver pour les enfants leur erreur de lecture, et à partir du sentiment d'avoir été amicalement piégés,

elle devait stimuler le désir d'analyser les causes de l'erreur au-delà du rôle du support fictif utilisé.

Les élèves sont d'abord sensibles à la question du livre, ("Quel était son premier jour d'absence ?"), différente de toutes celles qu'ils avaient trouvées. La recherche de leurs différences passe par l'examen des caractéristiques essentielles de l'énoncé du problème : ça commence comme une petite histoire et on donne des chiffres et on ajoute une question. A partir de quoi les enfants parviennent à dégager un critère de distinction : leurs questions portaient sur l'histoire, celle du livre porte sur les "chiffres".

**Commentaire.** Ce n'est là qu'une première approche : il faudra faire découvrir aux enfants que les nombres ne sont pas seuls en jeu dans le questionnement mathématique, faute de quoi le nombre de chèvres et de moutons embarqués sur un bateau permettrait de trouver l'âge du capitaine, (2). Mais il était important de faire percevoir le pluricodage du texte autorisant des pistes de lecture différentes. Cette activité parachève la phase approche globale et amorçait l'approche analytique sur les deux plans de la forme et du contenu.

Le maître demande aux enfants de chercher dans les deux pages du livre relatives à la même leçon les problèmes construits comme celui qui a été lu. Les enfants en retiennent six sur seize, ce qui leur permet de constater que tous les problèmes ne sont pas construits de la même façon, mais en même temps qu'il existe des normes textuelles définissant le genre "problème de mathématique". Les enfants sont invités ensuite à relever le temps des verbes dans les énoncés retenus : le présent de l'indicatif est dégagé comme temps dominant de a1, le présent de l'impératif de a2. Le maître fait alors appel à la culture scolaire des enfants en leur demandant quels sont les temps utilisés dans les histoires. Réponses : le passé, le passé simple, l'imparfait, (un seul élève propose le futur). Le maître leur demande alors s'ils ne voient pas d'autres différences entre l'histoire des problèmes et les histoires des livres. Très rapidement les élèves proposent : "les chiffres".

**Commentaire.** Pour qu'un codage soit perçu comme une norme d'un genre donné, il faut qu'il apparaisse comme fortement récurrent intertextuellement. D'où la nécessité impérative d'utiliser une démarche comparative : une didactique plurinormaliste de la langue recourt fondamentalement à la méthode comparative.

Le maître ayant fait apparaître que a1 constituait une fausse histoire, demande aux élèves de vérifier si toutes les informations contenues dans a1 servaient à faire le problème. Six groupes d'enfants se constituent et se répartissent les six problèmes. Recensement des informations. Tentatives de suppression : échec, les enfants proposent de remplacer un mot par un autre, d'écrire en chiffres des nombres écrits en lettres, etc... d'où la nécessité de recourir à un exemple : Stéphane demande à Fabienne : "Un million de secondes, c'est plus long que 10000 minutes ?" " Bien sûr, dit Fabienne. Explique cette réponse". "Est-ce que un million de secondes, c'est plus long que 10000 minutes ?"

Application au problème de départ :

- M : - "Qu'est-ce que vous supprimez, qui n'est pas utile pour faire le problème ?  
E1 : - "La maman de Denis.  
E2 : - La maman de Denis apporte le certificat.  
M : - Est-ce que vous êtes d'accord pour dire qu'on pourrait enlever la première phrase ?  
En (plusieurs) : - Mais oui.  
E3 : - On ne sait pas qui est-ce qui doit apporter le certificat.  
M : - Est-ce que ce sera important pour faire le problème ?  
En (plusieurs) : - Non, non.  
E4 : - Oui, mais on dirait pourquoi i reste dans sa chambre ?  
M : - Est-ce que c'est important pour pouvoir faire, après le problème ?  
En (plusieurs) : - Non, non.  
M : - De quoi a-t-on besoin pour faire le problème ?  
E5 : - Juste i doit garder la chambre pendant quinze jours.  
E6 : - Quinze jours jusqu'au 22.  
M : - Donc, on a besoin des nombres qui sont donnés : quinze jours complets jusqu'au 22 inclus. Bon, on reviendra là-dessus. On n'avait pas besoin de Denis non plus. Tout ça c'est pour faire l'histoire, mais pour faire le problème, on n'en n'avait pas besoin".

**Commentaire.** Les difficultés initiales des enfants à supprimer des informations s'éclairent avec le refus de certains d'entre eux d'admettre les suppressions proposées : plus que d'un problème de compréhension de consigne, il s'agit d'une difficulté à se dégager de l'aspect narratif du texte malgré le travail précédent : la possibilité de parasitage de la lecture mathématique par la lecture romanesque est ici évidente et fonde la validité d'un traitement plurinormaliste du problème.

Encore une fois, la démarche utilisée était de type comparatiste : comparaison des questions des enfants et de celles du livre, comparaison du problème utilisé et des autres que contenait le manuel ; étude comparée des énoncés retenus pour dégager les caractéristiques fines communes, comparaison des caractéristiques des énoncés al et de celles des véritables textes narratifs. Mais à ce stade là, il s'agit d'une didactique **plurinormATIVE**, c'est-à-dire s'attachant à faire apparaître la diversité des formes de codage de différent types de textes, tout en s'en tenant à cet aspect formel. La didactique **plurinormaLISTE** se propose en outre de faire découvrir la **fonctionnalité** des codages utilisés. C'est là l'objectif de la dernière phase dont nous présentons ici l'esquisse.

- M : - "Alors pourquoi on fait semblant de raconter une histoire ?  
E1 : - C'est pour nous apprendre.  
E2 : - C'est une petite farce.  
E3 : - C'est pour nous apprendre à pas tomber sur les pièges.  
E4 : - C'est pour mieux expliquer".

La discussion s'engage à partir de ces représentations hétérogènes, pour arriver progressivement à un rapprochement avec les histoires policières, (la série télévisée "Colombo"), avec lequel le problème est plus intéressant, mais elle brouille les pistes. Il y a des indices cachés. Il y a des indices inutiles pour désorienter. Il faut faire le détective...

**Commentaire.** Il s'agit d'une première approche de la fonctionnalité globale de ce type de codage, fonctionnalité de type pragmatique, c'est-à-dire dans le cas présent, relative aux modes de perception de ces énoncés par leurs utilisateurs : cette approche doit déjà favoriser une nouvelle relation de l'enfant à l'énoncé de problème de mathématique et une nouvelle attitude de lecture.

La suite de ce travail portera sur la fonctionnalisation des autres indices relevés : par exemple, l'utilisation de marqueurs de relations temporelles correspondant à la distinction exposé d'une situation / amorce d'une séquence narrative. Elles seront refunctionalisées pour les élèves, à l'aide d'études comparées d'énoncés significatifs, comme indices destinés à empêcher une lecture romanesque.

Aix, octobre 1986

#### NOTES

- (1) R. EILLER et coll., **Math et Calcul**, CM2, Paris, Hachette, 1981.
- (2) Stella BARUK, **L'âge du capitaine**, Paris, Seuil.

\* \* \*

## CONSTRUIRE LA NOTION DE VARIATION DES LES PREMIERS APPRENTISSAGES

Eveline CHARMEUX  
Equipe de l'ENG de Toulouse

L'hypothèse majeure de l'équipe de Toulouse est que la notion de variation langagière doit, pour se construire, passer par une double découverte : celle de la diversité des types de textes, et celle de l'organisation fonctionnelle de cette diversité ; c'est ainsi que l'on passe de la "variété" à la "variation", du constat de cette variété, à la compréhension de ses raisons d'être, et à l'appropriation de son fonctionnement. Notre seconde hypothèse est que cette double découverte, quelle que soit l'ambition et donc la difficulté des analyses qu'elle met en jeu, doit être favorisée le plus tôt possible, dès l'école maternelle, afin de donner à tous les enfants le temps de la construire et de surmonter précisément les difficultés qu'elle présente. Nous avons choisi de focaliser la recherche sur un champ précis de connaissances, celui des messages à fonctions sociales relatifs à la vie civique présente ou passée. Cette option permet de prendre en compte un lieu privilégié d'expression de la variation langagière : l'environnement écrit de la vie quotidienne, à l'école et hors de l'école ; elle permet aussi de prendre en compte les "savoirs" expérientiels des enfants, leurs repères construits de façon maladroite et confuse, qu'il s'agit de faire évoluer vers des connaissances solides. Elle permet enfin, d'établir une relation dynamique et féconde avec des contenus d'apprentissage scolaire, notamment historiques, ajoutant ainsi la dimension diachronique à l'appropriation de la variation : celle-ci apparaît liée non seulement aux conditions sociales de production mais aussi à l'époque de cette production.

Le cadre, naturellement limité de cet article nous conduit à ne présenter ici qu'un seul exemple de ce travail : celui qui a mené conjointement en grande section de maternelle, en CP et en CE2 sur la campagne de propreté lancée par la municipalité de Toulouse.

### 1. Présentation de la campagne :

Il s'agit donc d'une campagne municipale, menée durant plusieurs mois, sur la propreté dans la ville. Elle s'est présentée sous la forme d'affiches, placardées un peu partout, évoquant les problèmes d'hygiène posés par les poubelles, mal entretenues, les chiens qu'on laisse faire leurs besoins n'importe où, les papiers et déchets divers que l'on jette sur les trottoirs etc... En outre des tracts ont circulé qui rappelaient les conditions de travail des éboueurs de la ville et qui présentaient sous une forme parodiant les Dix Commandements, la synthèse des observations et conseils donnés par les affiches ; enfin, un numéro spécial de la revue municipale "Capitole Infos" reprenait encore, mais sous une autre forme, l'ensemble des propos tenus dans tous les documents présentés.

## **2. Pourquoi utiliser en classe une telle campagne, et quel lien avec la variation langagière ?**

Des éléments importants de réponse se trouvent dans l'article d'Hélène Romian qui clôt ce numéro, mais nous pouvons dire ici que cette option présente à la fois du point de vue pédagogique et didactique trois intérêts majeurs :

- D'abord, pour l'éducation en général, et plus spécialement, pour l'éducation civique, un travail portant l'attention des enfants sur les problèmes évoqués ici ne peut que favoriser, par la réflexion et les échanges suscités, la construction de comportements adultes et véritablement socialisés.

- Ensuite, le fait de choisir comme objets d'étude des éléments de l'environnement quotidien des enfants permet le réinvestissement de savoirs antérieurs, "de repères construits certes de façon confuse" mais réels cependant, et dont on sait aujourd'hui qu'il faut les prendre en compte pour construire des connaissances solides.

- Enfin, du point de vue de la didactique de la variation, une telle campagne propose un ensemble de discours au service d'un projet aisé à déterminer et à caractériser, mis en oeuvre sur des objets sociaux, affiches, tracts, dont les normes sociales sont connues des enfants, ou aisément accessibles, et dont il nous semble possible de faire apparaître la fonctionnalité, même à des enfants très jeunes.

## **3. Présentation du travail mené dans les trois classes :**

Il convient d'abord de préciser que le travail a porté sur l'ensemble de la campagne, elle-même complétée par l'étude d'autres affiches, éditées, celles-là par le ministère de l'Environnement, et qu'il a débouché sur la production de textes, affiches, tracts, relatifs à la propreté dans et hors de l'école. Cette production s'est insérée tout naturellement dans des projets sociaux : projet de correspondance avec d'autres écoles, mais aussi projet de lancer dans l'école même une campagne sur la propreté des classes et de la cour : qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture, la notion de variation langagière ne peut se construire que par rapport à des projets sociaux effectifs, puisque la fonctionnalité des mises en mots ne peut apparaître à la lecture, ou être mise en oeuvre à l'écriture, qu'en relation avec un projet social, explicité et analysé.

De tout ce travail, nous n'allons présenter ici que le travail de lecture, mené dans les trois classes, sur les trois affiches ci-contre :

# C'est propre .



#### 4. La classe de CP face à l'affiche : "Balayons nos habitudes" (Classe de Jeanne Patte)

L'affiche est proposée aux enfants, réunis par groupe de quatre avec la consigne suivante : "Dites à quoi sert cette affiche, quel est le slogan qui est écrit, et comment on pourrait dire la même chose autrement".

Il est utile de commenter un peu cette consigne : la demande porte, non sur les mots ou la phrase, mais sur la **signification du message**, c'est-à-dire sur la fonction sociale de l'objet : lire, ce n'est pas seulement donner du "sens" à un énoncé, c'est reconstruire les enjeux sociaux de la situation qui a déterminé la production du message, et ceci nous semble pouvoir et devoir apparaître dès les tout débuts de l'apprentissage. La dernière partie de la consigne mérite aussi une remarque : la reformulation, justifiée par les détails du texte qui ont servi d'indices, est, pour la maîtresse, à la fois le meilleur moyen de contrôler la compréhension des enfants, mais aussi de repérer la stratégie mise en oeuvre dans la construction des significations, tout en favorisant, par comparaison, une prise de conscience de la spécificité de la formulation initiale ; un travail de reformulation apparaît donc comme un passage intéressant et peut-être obligé, vers la construction de la notion de variation.

Voici les propositions des différents rapporteurs de groupes :

- G1 Pablo : "Un monsieur balaye à son habitude, ou bien, ou pas bien" ;  
G2 Tristan : "Les habitudes, c'est ce qu'on sait faire ; donc ça veut dire : balayons ce que nous savons !" ;  
G3 Valentin : "Il faut balayer ce qui est sale d'habitude" ;  
G4 Emilie : "Il faut balayer par terre, comme d'habitude" ;  
G5 Charlotte : "Quelqu'un à l'habitude de balayer" ;  
G6 Fabien : "Il faut prendre l'habitude de balayer".

On voit comment a pu fonctionner la construction du sens ici : ("sens" et non "signification") : les enfants se servent de leur connaissance des MOTS, en quelque sorte indépendamment de la situation sociale ; ils ne recherchent qu'une organisation de cette connaissance, sans se préoccuper par exemple de l'ordre des mots, c'est-à-dire de l'organisation discursive du message. Avoir accès à la variation, c'est donc passer de la reconnaissance des mots connus, à la prise en compte de l'ordre de ces mots. C'est une première étape indispensable, mais cela ne peut être, bien sûr, suffisant.

La maîtresse est alors intervenue pour faire avancer la réflexion des enfants, en demandant une observation de l'ordre des mots justement, puis une recherche des substitutions possibles aux mots "nos habitudes" : en général, qu'est-ce que l'on balaye ? Les réponses des enfants furent : "la poussière", "les feuilles", "les saletés", "tout ce dont on ne veut plus" ; "alors a dit la maîtresse, si on dit ici qu'il faut "balayer nos habitudes", cela veut dire qu'il faut s'en débarrasser ; qui peut me dire pourquoi ?" Les réponses ont fusé : "C'est souvent sale dans les rues", "les gens ont l'habitude de pas faire attention", "il faut que ça change", "il faut changer les habitudes, il faut les balayer".

"Comment pourrait-on le dire autrement ?" Réponse des enfants : "Changeons nos habitudes !" Valentin a aussitôt ajouté : "il ne faut pas changer les habitudes si elles sont bonnes, tout de même !"

C'est alors qu'est intervenu un troisième temps dans le travail destiné à faire apparaître, non seulement le fonctionnement social du message, mais aussi la fonctionnalité du codage, c'est-à-dire les projets du scripteur et l'existence d'un choix dans la mise en mots.

Question de la maîtresse : "Pourquoi ceux qui ont fabriqué l'affiche n'ont-ils pas dit comme vous : "changeons nos habitudes !" ? Réponses des enfants : "balayons", c'est mieux, c'est plus amusant, c'est pour qu'on comprenne mieux.

Question de J : "Qui a écrit cette affiche ?"

R1 : "La Mairie de Toulouse ; non, c'est le Maire, c'est Baudis ! C'est lui qui commande ; il veut que nos parents votent pour lui !"

Q. : "A quoi elle sert en fait, cette affiche ?"

R. : "Elle veut nous faire changer nos habitudes, mais elle veut aussi qu'on aime bien Baudis ! C'est pour ça qu'il fait des affiches drôles".

L'important ici c'est que les enfants prennent conscience du choix dans la rédaction d'un message et de ce qui le motive. Ainsi, malgré le très jeune âge des enfants, les trois niveaux de construction de la signification ont pu être, non seulement explorés, mais déjà partiellement explicités. Pour bien comprendre une affiche, il faut faire attention à trois choses :

- aux mots et aussi à l'ordre dans lequel ils apparaissent,
- il faut penser que c'est une affiche, et qu'il y a des habitudes d'écriture de l'affiche : peu de mots, une formule facile à lire, un dessin ou une photo,
- il faut penser à ce que veut au fond celui qui l'a écrite, car c'est cela qui lui a fait choisir une manière de dire ou une autre.

##### 5. Présentation du travail sur les deux autres affiches :

Pour les trois institutrices, l'objectif visé, relatif à la variation langagière, était double.

D'une part, au niveau du sens de l'énoncé, faire apparaître la similitude des mots "pleins", - auxquels on donne en général une importance excessivement exclusive, surtout à l'école maternelle, mais aussi au CP, sur deux messages de sens opposés, et donc, l'importance du "petit" mot "du" dans la construction du sens.

D'autre part, au niveau de la signification du discours, faire apparaître, comme dans l'exemple précédent, le fonctionnement en tant qu'affiches de ces deux messages (codages récurrents) et la fonctionnalité de ces codages, c'est-à-dire les effets de décalage entre les deux formulations, n'appartenant pas aux mêmes types de discours, le jeu de mots mis en oeuvre et le résultat sur les lecteurs.

Un tel objectif peut paraître trop ambitieux pour des enfants de maternelle ou de CP ; notre propos était de travailler justement cette question et de repérer comment des enfants de cet âge abordent ces problèmes et comment ils peuvent entrer dans cette notion de variation langagière.

La démarche suivie a été la même en grande section, en CP, et en CE2 : dans les trois classes, les deux affiches ont été proposées, sans commentaire avec la même consigne que dans l'exemple précédent : "A quoi servent ces deux affiches ? Qu'est-ce qui est écrit sur chacune d'elles ? Comment pourrait-on le dire autrement ?"

Il est intéressant de voir les différences de réactions à chacun des trois niveaux :

- En grande section (classe de Martine Brethes), les enfants ont utilisé essentiellement le dessin, qui leur a permis de comprendre l'opposition : "là, c'est propre, là, c'est sale" ; mais la maîtresse a conduit leur attention sur l'écrit, les

mots semblables et les différences ; ils ont constaté que si l'image est vraiment différente , l'écrit ne l'est pas beaucoup : certains même n'avaient pas vu de différences du tout ; une observation plus approfondie leur a permis de repérer le point d'exclamation et le mot "du" ; la seule conclusion a été qu'il faut bien faire attention à tout, car c'est quelquefois des détails tout petits qui changent tout.

- Au CP, les remarques des enfants ont été un peu plus loin, notamment en ce qui concerne la différence entre les deux types de discours : "c'est du propre, ma mère le dit, quand elle n'est pas contente, et quand on n'a pas rangé !" ; "et puis, il y a un point d'exclamation, ça veut dire qu'on le crie, tandis que l'autre, on le dit simplement !" On a aussi observé que ces phrases ne sont pas vraiment des phrases d'affiches : "on le voit bien que c'est propre et que sur l'autre, c'est sale ! ce n'était pas la peine de l'écrire !" ; la maîtresse a alors demandé pourquoi cela avait été écrit ; les enfants ont compris à ce moment-là que le jeu de mots était l'intention véritable de ces messages, et que le projet était bien de faire sourire les gens, tout en les invitant à réfléchir sur la propreté de la ville, bien sûr, mais aussi pour qu'on dise que les affiches de la mairie sont vraiment réussies...

- En CE2 (classe de Simone Buscaïl), ce type de remarques est apparu beaucoup plus vite et de façon très nette : l'importance du petit mot "du" dans le deuxième message dont la présence conduit à dire le contraire de ce que veulent dire les mots quand ils sont tout seuls, a été soulignée d'emblée ; quant à l'opposition des deux formules, elle a suscité les commentaires suivants des enfants : "c'est de l'humour", "c'est comme quand j'ai fait une bêtise et que maman dit : tu as gagné !", "on nous oblige à comprendre le contraire de ce qui est dit!"

## 6. Quels apprentissages ont été construits ici ?

Trois constats permettent de répondre à cette question :

D'une part, la mise en relation de messages différents appartenant à une même campagne de propagande a permis de faire apparaître un type de codage fortement récurrent intertextuellement, et ce, d'autant mieux, que le travail sur cette campagne a été aussi par comparaison avec des campagnes strictement publicitaires : la différence de situation sociale a été, on l'a vu, assez nettement perçue dès le CP. D'autre part, la fonctionnalité des recodages en vue de projets d'action sur les lecteurs a été repérée par les enfants qui ont su l'exprimer par leurs remarques.

Enfin, les productions qui ont suivi ce travail de lecture, productions d'affiches et de slogans en vu d'une campagne analogue pour la propreté de l'école, font apparaître que la prise en compte du lecteur et du résultat à obtenir de lui, n'est pas encore bien en place au CP : les slogans et affiches révélaient surtout leur propre désir, et non un souci de fonctionnaliser leurs codages, ce qui prouve qu'un tel travail doit être poursuivi longuement et approfondi tout au long de la scolarité primaire, pour passer dans les actes. Union indissoluble de la lecture et de l'écriture.

Mais on peut dire, avec certitude, qu'une notion aussi difficile en apparence que celle de variation langagière, peut être "agie" très tôt, même si elle ne peut aller très loin dans l'explicitation, et que sa construction, qui ne peut s'élaborer que très progressivement, est possible dès les premiers contacts avec l'écrit. Il semble que soit nécessaire à cette construction une conception sensiblement nouvelle de la lecture comme de la production de textes : une conception de la lecture qui ne vise pas seulement le **sens** des mots ou des phrases, mais la **signification** de discours, insérés dans des situations sociales précises, où sont prises en compte, à la fois l'organisation discursive des textes, les normes sociales, et les normes fonctionnelles qui régissent les mises en mots de ces discours. Ce qui rend possible un tel projet, c'est le choix des objets langagiers dans l'environnement écrit, scolaire et non scolaire, des enfants, choix qui contextualise les apprentissages et prend en compte leurs savoirs antérieurs.

Dans le courrier de **Repères**

CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE, GRECSO  
Université de Rouen

n°8, 1986 : Ecole ici... là bas", dirigé par Christiane MARCELLESI

Au sommaire : "L'intégration de la langue régionale à l'enseignement de la langue française" (Gérard LOZAY) - "La familiarité avec la langue régionale et la représentation que s'en font les enfants" (Sylvette FABRE) - "L'enfant créole et l'école : double bind et sécurité linguistique" (Georges FONROSE, Georges MERIDA) - "Aspect social et pédagogique de la maîtrise de l'orthographe au CM" (Jean-Claude LOIE) - "Etude socio-différentielle de la nominalisation" (Jean-Marie DANVY).

Anciens numéros disponibles : n°1 : La norme - n°54-5 : Situations de diglossie - n°6 : Pratiques praxémiques - n°7 : Problèmes de glottopolitique.

Dans le courrier de Repères

**LE PARTI-PRIS DES MOTS - Normes et attitudes linguistiques**

Dominique LAFONTAINE

P. Mardaga, 1986

L'ouvrage présente d'une part un recensement critique des principaux acquis des recherches menées sur les attitudes linguistiques à l'égard de la variation langagière (régionale, sociale, sexuelle, individuelle...), les normes subjectives correspondantes, et d'autre part les résultats d'une enquête menée auprès d'élèves et enseignants belges du Primaire et du Secondaire.

Quelques-unes des conclusions :

- les variables scolaires seraient plus différenciatrices que les normes sociales : les normes subjectives des élèves du Secondaire Général et du Secondaire Technique/Professionnel sont significativement différentes ; il en va de même pour les enseignants selon qu'ils sont : instituteur, régent ou licencié (différences selon la longueur et la nature de la formation scolaire)
- les attitudes envers les variétés linguistiques qui sont exprimées varient selon le contexte (situation d'enquête, position des variétés considérées dans le "marché linguistique", milieu scolaire...)
- s'il existe un accord assez large sur les formes légitimes, la part des normes subjectives demeure : la caractéristique première du cours de français, de Mouscron à Nouméa serait, non pas la transmission d'une variété légitime unique mais le fait d'y instaurer un rapport aux phénomènes linguistiques procédant d'une interrogation sur leur légitimité (est-ce correct ? français ?)
- les enseignants jouiraient donc d'une marge de liberté dont il leur appartient d'user.

Dans le courrier de Repères

**REVUE... DES REVUES**

ENJEUX CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur

N°10, septembre 1986 : Terminologie

Enquêtes, débats, propositions sur les programmes de français du secondaire, et le code de terminologie grammaticale en cours d'élaboration.

Des interrogations fondamentales : "Qu'est-ce qui fait courir les profs ?" A quoi les fait-on jouer ? Quelle formation continuée ?

De quelle analyse de la société les programmes belges sont-ils porteurs en 1950, 1975, 1984 ? de quel contrat social ? de quel contenu ? quelle peut être la position des "rénovateurs" dans un contexte de Restauration ?

Le code terminologique : "mission théoriquement impossible et pédagogiquement indispensable". Comment franchir l'obstacle ?

LE TEXTE, OBJET PLURICODIQUE

Maryvonne MASSELOT  
Monique YZIQUEL  
Groupe "Sémiotiques"

Analyser en termes didactiques les interactions entre les pratiques sémiotiques et les pratiques langagières a engendré dans la Recherche-Innovation que nous menons une triple problématique.

Il s'agit d'abord d'intégrer les messages pluricodés aux pratiques scolaires, ce qui signifie une modification des hiérarchies culturelles ; il s'agit aussi d'améliorer les apprentissages langagiers en les insérant dans des apprentissages culturels.

Suivant en cela Greimas qui propose de "prendre en charge tous les discours sociaux indépendamment des substances, canaux ou médias qui servent à leur manifestation", le groupe (cf "Repères" n°64) a défini les pratiques sémiotiques comme englobantes et ne s'opposant pas aux pratiques langagières, qui n'en sont qu'un cas spécifique, ce qui permet d'engager l'Innovation dans une action à deux niveaux : d'une part, l'amélioration des apprentissages d'opérations fondamentales - de même nature quel que soit l'objet perçu - ; d'autre part, la spécification des apprentissages codiques. Multiplier les conduites sémiques, c'est aussi, selon la diversité des usages sociaux de la communication, rendre les enfants capables de s'approprier les aspects et les rôles nouveaux de la communication verbale, dans des trajets plus complexes d'élaboration des significations.

Au niveau des "manifestations discursives", dans les messages pluricodés, (MPC), la langue subit des mutations, et l'on trouve d'autres structurations syntaxiques et de nouvelles cohérences textuelles. C'est le troisième point d'application de l'Innovation qui s'efforce de problématiser cette variabilité langagière dans son interaction avec les autres modes de communication.

Dans la réalité de la classe, la problématique de la recherche s'actualise en problèmes contextualisés par les activités et les types de messages retenus, par les savoirs des élèves et par ceux des maîtres. Les synthèses de travaux que nous proposons ici gardent, isolément, leur ancrage initial tout en constituant un tout que nous avons tenu à souligner par l'enchaînement des articles. Chacun des articles présente ainsi une entrée didactique caractéristique des contenus et des démarches établis comme fondamentaux par la recherche-innovation du groupe.

Un premier point, essentiel, pour l'intégration des messages pluricodés à la classe, est l'institutionnalisation d'objets matériels non scolaires, dans leur statut culturel et codique, dès l'école maternelle : emballages, photo, télévision,

affiches... Ainsi l'équipe de Limoges travaille-t-elle de manière privilégiée sur les "spots" publicitaires dont les enfants de maternelle sont déjà de grands consommateurs. Placés en situation de production (jeu dramatique, enregistrement vidéo), les enfants commencent à explorer les caractéristiques des codes impliqués. Au cours moyen, comme le montrent nos articles, le transcodage peut s'affiner, selon une fonction double : stratégie d'apprentissage et outil heuristique.

\* \* \*

### TRANSCODAGES ET CONSTRUCTION DU SENS, Maquettage de panneaux d'exposition : textes et discours

Roger BRETHOME  
Equipe de l'EN de PAU

L'équipe de Pau travaille à la production d'expositions murales. Nous étudierons le panneau en tant que texte et discours, puis les traitements successifs des informations à communiquer avec le moment essentiel du "maquettage" (cf. Repères n°68) et certains aspects textuels et discursifs à partir de l'évolution des maquettes d'un panneau dans une classe de CMI.

#### I. LE PANNEAU MURAL : TEXTE ET DISCOURS.

Message tabulaire, de forme et de dimension données, il donne à voir et lire des informations qui peuvent être traitées grâce à différents systèmes codiques : de la photo au "texte" en passant par le croquis, le schéma de principe, l'organigramme, la carte, le tableau cartésien, etc...

Il est **texte** parce que :

- structuré en grandes parties entretenant entre elles des rapports ou relations surtout de l'ordre des "contenus" ;
- chaque partie met elle-même en relation divers éléments : carte + photos et/ou éléments linguistiques : les "formes" jouent alors autant ou plus que les "contenus" par la combinatoire de paramètres codiques et intercodiques selon une véritable organisation textuelle.

Il est **discours** parce que donné à lire dans une situation de communication particulière : le récepteur est en situation de découverte-information, debout, à une certaine distance, pendant un temps assez bref... Le panneau doit donc être de type **présentatif-explicatif, suffisamment synthétique et suffisamment explicite**, et répondre ainsi à certains paramètres pragmatiques, énonciatifs.

## II. OPTIQUE GENERALE DES TRAITEMENTS DES INFORMATIONS.

Ils doivent satisfaire à une double adéquation. Adéquation à la "nature" de ce qui est traité : par exemple, et dans l'absolu, pour montrer un itinéraire, une carte est plus adéquate qu'une colonne de noms. Adéquation à la situation de communication : fonctionnels dans un fascicule, des "textes" pourront avantagement être remplacés par des phrases nominales disposées en alinéas, ou même par un (ou des) tableau(x) cartésien(s) sur un panneau mural.

Tout au long des traitements de l'information, une grande part sera donc réservée aux transcodages et à leur évaluation réflexive pour atteindre la double adéquation visée. Par exemple : textes ----> organigramme ; mixage photos + textes (légendes) + cartes ; exclusion de tel élément ou de tel code...

On arrive ainsi à une totalisation des informations qui seront retenues et à une première structuration, ainsi qu'à un (ou des) traitement(s) de chacune d'entre elles. Chemin faisant, des relations ont déjà pu être établies et discutées, mais c'est le moment de maquettage qui va être déterminant pour la mise en texte et en discours".

## III. LE MAQUETTAGE :

### Objectifs :

Le maquettage consiste au CM à dessiner des "maquettes" des différents panneaux et à choisir, réflexivement, parmi tous les possibles, ce qui est jugé le plus adéquat et le plus efficace. Il oblige à mieux définir et délimiter les masses informatives (cf. titres, sous-titres, encadrements "au trait" sur les reproductions de maquettes), et, par leur mise en espace, à les mettre en relation ne serait-ce que par contiguïté. Il oblige aussi à choisir de façon pertinente les éléments codiques de chaque masse, et à établir aussi leurs relations. Par les insuffisances qu'elle révèle éventuellement, la maquette peut aussi obliger à redéfinir des masses, des éléments, ou des relations. L'objectif poursuivi reste le même : constituer le MCP en texte dans un cadre discursif donné.

### Déroulement : 3 phases principales :

- Dans chaque groupe, élaboration de **maquettes individuelles**, tous les enfants disposant théoriquement des mêmes matériaux ;
- **Confrontation dans le groupe** et avec collaboration active du maître, des différentes maquettes. L'essentiel de la discussion porte sur l'évaluation de la pertinence des différents choix réalisés ou possibles. C'est évidemment le **moment le plus réflexif où tous les aspects des fonctionnements, textuel et discursif, sont explicités, mis en questions, justifiés**. Au terme de cette phase est élaborée la maquette du groupe, après accord, synthèses, suppressions... ;
- Dans la troisième phase, chaque groupe soumet sa maquette au reste de la classe : nouvelles explicitations et modifications éventuelles grâce à la **mise à l'épreuve** et aux réactions des premiers récepteurs réels.



#### IV. TROIS MAQUETTES SUCCESSIVES AU CMI (fin mars 1986).

La classe travaille sur les transports dans l'agglomération paloise, et le groupe qui produit ces maquettes présente la STAP, la société des transports urbains par bus. Trois sources d'information ont été utilisées : une vidéo, une enquête "en direct", et une brochure éditée par la STAP. Juste avant le maquettage, les enfants ont retenu 6 grandes rubriques : le réseau, les tarifs et réductions, le personnel, l'organisation, le matériel, et les bâtiments. La maquette n°1 (cf. croquis simplifié faite de place dans cet article) est celle, individuelle, de Sébastien : phase 1 ci-dessus. La maquette n°2 est celle retenue après discussion dans le groupe (format réel : 21 x 29 cm) : phase 2.

La maquette définitive, après phase 3, est aussi représentée par un croquis simplifié. L'analyse qui suit synthétise les débats qui ont jalonné l'évolution.

##### 4.1. Phase 2 : aspects textuels surtout.

La discussion dans le groupe fait apparaître que la rubrique "personnel" (barrée d'une croix sur le croquis n°1) est non pertinente parce que redondante avec "organisation" qui figure juste au-dessus et donc à intégrer à "l'organigramme" en ajoutant des branches pour les différentes catégories : "administration", "agents de conduite", "contrôleurs"... Une sous-rubrique "horaires de travail", et une "photo du président" seront éliminées parce qu'elles impliqueraient, la première : un texte ou un tableau cartésien, la seconde : une trop grande personnalisation, le tout rompant de toute façon la "cohérence textuelle" : à un niveau "d'abstraction" assez grand (cf. en particulier les travaux d'Abraham Moles et les degrés d'iconicité), il s'agit de restituer les relations dans l'entreprise, plus que les réalités de chaque service, ce qui est en quelque sorte signifié sur la maquette n°2 par "organigramme (dessin)".

De même, par la disposition générale et les sous-titres, la partie droite de la maquette n°1 est pratiquement constituée de deux masses informatives. On clarifie donc les rapports entre "matériel", "parc", "dépôt" et "bâtiments techniques", et par opposition aux autres masses de nature très différente ("réseau", "organisation", "tarifs"), on dispose le tout en une seule masse informative, en bas à droite sur la maquette n°2. La disposition des sous-rubriques a changé : elles sont, verticalement, mises sur le même plan ; celle des photos laisse encore à désirer, nous y reviendrons brièvement.

##### 4.2. Phase 3 : aspects discursifs surtout.

Les récepteurs du groupe-classe jugent que "l'organigramme" est un peu trop abstrait pour le début de lecture du panneau et proposent de commencer plutôt par le "réseau". Cette partie est en effet plus concrète (carte + photos) et sans doute plus attendue par le récepteur qui ne doit connaître, dans le meilleur des cas, que 3 ou 4 lignes de bus. Le "point de vue du destinataire" provoque ici une évolution intéressante qui nous paraît plutôt de l'ordre du discours que de l'ordre du texte.

Avec la même visée, les deux rectangles du bas : "tarifs" et "matériels" seront inversés parce que le "matériel" paraît une suite logique à "l'organisation" et parce que les "tarifs" permettent de finir par le "point de vue du consommateur" que le récepteur est, au moins, potentiellement. Les enfants (re)trouvent ainsi la structure en Z qui est quasi-canonique dans les publicités des magazines, autres sorte de message tabulaire, ce que nous avons matérialisé par fléchage sur le croquis n°3.

#### 4.3. Des relations plus fines dans la construction du sens, entre texte et discours.

Pendant la phase 3, la disposition des photos de la partie "matériel" a également été changée, chacune venant en regard de la sous-rubrique et du texte correspondants, ce qui évite l'addition de légendes.

Dès la phase 2, la présentation du "réseau" par un titre, des phrases nominales en chapeau, une carte et des photos a été justifiée, en particulier les rapports entre la carte et les photos. La carte, distribuée par la STAP est un plan général, "au trait", de l'agglomération paloise où les différentes lignes de bus apparaissent en surimpression colorée, numérotées et orientées par des flèches pour certaines de leurs parties. Les enfants l'ont retenue pour que les lecteurs aient une vue d'ensemble du réseau, de son importance et de sa complexité, en même temps que de ses limites. Mais la considérant quelque peu "ingrate" ou abstraite et compliquée, ils ont voulu concrétiser par des photos légendées les limites et les points d'ancrage que constituent les huit villes concernées. D'où l'association carte-photos, système textuel mais aussi forme discursive où des paramètres énonciatifs interviennent (cf. qui, à qui, pour quoi faire ? notamment).

L'essentiel pour nous est que ce travail de construction du sens du message pluricodé a été conduit de manière réflexive, grâce aux transcodages et à leur explicitation pendant les traitements de l'information et le maquettage. Les apprentissages/enseignements des caractéristiques textuelles et discursives de tels MPC sont analogues à ceux des textes proprement dits. C'est l'une des façons de faire interagir, dans un cadre de production, les apprentissages sémiotiques et les apprentissages langagiers.

\* \* \*

Le même constat apparaît dans les situations de réception : l'activité de transcodage devient alors métacodique et métadiscursive. C'est ce que montre l'article suivant.

\* \* \*

## LE TRANSCODAGE COMME ACTIVITE METACODIQUE

Monique YZIQUEL  
Equipe de l'EN de Quimper

### I. PROBLEMATIQUE DE L'ANALYSE REFLEXIVE

Au début de la Recherche-Innovation, les analyses réflexives n'apparaissent pas systématiquement. Elles ne sont pas non plus inscrites dans une progression. Moments de mise à distance, elles s'insèrent dans l'exploration d'un message. Puis, progressivement, elles se développent en fonction d'objectifs spécifiques, selon les niveaux scolaires, donnant lieu à des séquences entières, se constituant en suites, en particulier dans les classes de CM qui sont familiarisées d'une part avec la pratique de messages pluricodiques, et d'autre part avec une démarche d'analyse de la langue, des textes, ou du réel, en termes de structure, de mise en relation, de système.

En cours d'innovation, des problèmes se sont posés sur les interactions entre les différents niveaux d'analyse d'un message et les différents points de vue à adopter. Les analyses faites par les enfants sont en effet le lieu d'un entrecroisement de remarques ayant trait à des ordres divers. Un court extrait de séquence au CM2, centrée sur l'analyse du message transmis par l'affiche "La ruée vers l'art" (Ministère de la Culture, Mois des Musées et arts plastiques) pourra rendre compte de ce fait :

- E - "En haut, il y a écrit "La ruée vers l'art", dans un lasso
- Un lasso ? ah oui ! // il va apprendre peut-être / alors il attrape la façon de faire de l'art avec son lasso
- M - Oui, Hélène ?
- E - Je dirais plutôt de l'art moderne parce que sur l'affiche / c'est plutôt de la peinture moderne / symétrique plutôt / carrée / des traits noirs / droits
- Là c'est marqué "Ministère de la Culture" / c'est pour inciter les gens à voir l'art
- Pour dire aux gens "venez voir !"

LA RUEE  
VERS L'ART



MOIS  
DES MUSÉES  
ET  
DES ARTS  
PLASTIQUES

MINISTÈRE DE LA CULTURE

SPEEDY  
GRANTIS

Dans ces quelques répliques, rapides, s'entrecroisent des remarques relevant, entre autres :

- des aspects pragmatiques du message (perçu comme injonctif) et de la communication (enchaînement des propos dans le groupe, appui ou référence à ce qui vient d'être dit - "lasso ? Ah ! oui" ; "je dirais plutôt..." - dynamique qui fait progresser la découverte),
- des aspects morfo-syntaxiques du message (prélèvement d'indices de forme et d'indications de contenu dans le graphique verbal, dans la figure ; organisation narrativisée de ces éléments),
- des aspects métalinguistiques des transcodages des élèves (rectification de la signification du mot "art" sous une forme explicative "parce que...").

L'observation de conduites de classes, investissant de façon plus approfondie un domaine jusqu'alors exploré avant tout en extension, c'est-à-dire en vue d'exploiter une pluralité de réponses possibles, a mené la recherche vers l'établissement d'une grille d'analyse des modes d'investigation d'un MPC, fondée sur :

- la caractérisation des niveaux d'analyse d'un message,
- les modalités d'intervention des maîtres,
- les relations entre le verbal et les autres codes.

Cette grille qui est à la fois un outil de recherche et d'action, permet d'affiner les objectifs et les démarches d'enseignement.

## II. OBJECTIFS DIDACTIQUES ET DEMARCHES.

Les représentations des élèves, verbales ou autres, constituent des interprétations du message. **L'objectif premier est d'amener les élèves à inclure leurs interprétations dans un système explicatif.** Celui-ci peut être plus ou moins vaste, et englober ou non des paramètres de la communication ou des références explicites aux acquis culturels des élèves. Mais quel que soit son extension, le système explicatif se construit toujours sur l'analyse du MPC et sur le discours qui l'interprète.

Pour éclairer ce point, prenons l'extrait du commentaire de "La ruée vers l'art" qui précède immédiatement le passage cité, et qui se situe au début de la séquence :

- M - "A votre avis, que dit cette affiche ?
- E - Avec de l'art, on dit qu'il faut aller vers l'art
- M - Essaie d'expliquer
- E1 - L'affiche est faite par un peintre, avec de la peinture, y a des dessins aussi, alors il faut aller vers l'art / d'avant garde / pour moi, le petit bonhomme, là, il va / il est sur l'affiche / il s'en va vers l'art sur le cheval //
- E2 - En haut, il y a écrit "La ruée vers l'art"..."

La première réponse d'élève est suffisamment cohérente pour qu'on saisisse les deux champs sémiologiques du mot "art", / moyen / et / produit /. Pourquoi alors, demander une élucidation ? La question du maître peut se justifier par rapport à l'ensemble de la classe (pour que tous les enfants comprennent), par rapport à lui-même (pour savoir s'il a bien compris la réponse de l'élève), par rapport au message (est-ce bien ce que veut dire ce message ?) etc... Toutefois, il faut bien voir que la signification du message n'est pas le point d'aboutissement du travail de classe mais son amorce : la question du maître a pour but d'orienter la réflexion des élèves vers l'analyse du message. Ce que demande le maître, dans une étude réflexive, n'est pas : "est-ce bien ce que veut dire ce message ?" mais : "sur quoi peut-on s'appuyer dans le message pour soutenir votre interprétation ?"

Dans l'extrait ci-dessus, les élèves ont adopté ce point de vue. On peut, en effet, relever que le développement du sème / moyen / s'établit à partir du message dans les notations "faite par un peintre" (elle-même reprise par "avec de la peinture", "des dessins" ; avec prélèvement de l'indication souligné par "il y a") et "avant-garde". Ces notations renvoient par ailleurs à des savoirs - distinction peinture/dessin, peinture contemporaine/autres - qui seront repris, discutés, justifiés à leur tour par d'autres élèves :

- "Normalement, ce sont des peintres / y'a le relief, la précision, alors que là y a des traits verticaux, des couleurs qui ne vont pas ensemble".

La confrontation du message aux savoirs exprimés fait progresser la découverte d'unités constitutives du message et des interdépendances qui les lient... Le message s'organise en un tout structuré.

Les unités sont relevées conjointement dans le linguistique et l'iconique ou le plastique de l'image et sont appréhendées en distinguant progressivement le plan du contenu et celui de l'expression. Ainsi s'analyse, par exemple, le concept d' "art" autour du sème/non-arrondi/ :

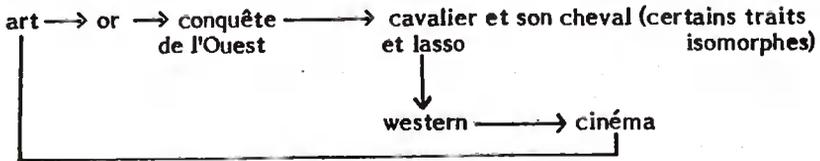
- E - Comme ça, les gens s'arrêtent devant cette affiche, ils disent "c'est marrant un cheval avec des ronds jaunes" ou bien "l'art, c'est beau"
- M - Qu'est-ce ce qui est artistique ?
- E - Les couleurs, les formes, l'imaginaire
- L'écriture aussi, c'est de l'écriture comme le dessin // à part le ventre du cheval / il n'y a aucune courbe // c'est plutôt des traits droits //avec l'écriture c'est pareil / c'est pas arrondi // c'est représentatif.

La conclusion de ce fragment souligne le problème sémiotique qui traverse l'ensemble de la séquence et qu'on pourrait paraphraser "ce qui dans l'art n'est pas figuratif et qui concourt à la signification".

Les élèves appréhendent plus aisément ce problème lorsqu'ils organisent le message autour d'une isotopie non plus plastique mais iconique, à partir du sème/vitesse/ par exemple, qui est extrait du mot "ruée", de la position du cheval, de la ligne de la crinière, de la forme des bouches, à quoi s'ajoutent des valeurs

codiques empruntées, entre autres, à la bande dessinée : l'opposition des couleurs primaires et du vert, l'interprétation possible des lignes brisées, vertes, comme indices de déplacement etc...

Des aspects du fonctionnement rhétorique impulsé par la paronomase ("ruée vers l'or"/"ruée vers l'art") emportent figure et texte dans le champ de la /richesse/ qui renforce la première isotopie en l'incluant dans un contexte culturel enveloppant tout le MPC, comme la bouche du "lasso" englobe "le titre" :



Commentaire de la paronomase par un élève :

"Avant on se ruait vers l'or, maintenant il faudrait que ce soit pareil pour l'art. L'or ça a de la valeur, l'art ça a de la valeur à sa façon. Un louis d'or c'était beaucoup, un tableau c'est beaucoup aussi..."

Le premier objectif vise donc des savoirs expérimentiels, conceptuels et opératoires appliqués au MPC. Mais le va-et-vient entre, d'une part le découpage et la structuration du MPC considéré au plan de l'expression et, d'autre part, les éléments de contenu transposés grâce au code interprétant verbal, font rebondir la réflexion des élèves : leur propre discours qui se précise, se modalise, s'articule en argumentation, se réfère au discours des autres.

L'objectif plus profond qui se dévoile au travers des extraits cités est bien d'amener les élèves à percevoir, par l'emploi l'irréductibilité des systèmes signifiants les uns aux autres, et de développer leurs capacités langagières.

\* \* \*

### LE TRANSCODAGE COMME ACTIVITE METADISCURSIVE : le jeu dramatique, objet discursif.

Jean-Claude LALLIAS  
Jean-Louis CABET  
Equipe de l'EN de Livry-Gargan

Dans les perspectives de formation des maîtres, qui sont celles du groupe "Sémiotiques", le jeu dramatique constitue un nouvel objet d'étude : il est lieu d'inter-échanges dynamiques qui produisent du sens et des significations. Il ne

peut cependant pas être détaché des théories esthétiques qui modélisent à la fois la production des "messages dramatiques" et leur perception-analyse.

## I. LE DISPOSITIF DU JEU DRAMATIQUE

Le dispositif de travail habituellement utilisé est spécifique aux pratiques de jeu dramatique et à l'activité théâtrale. Un support inducteur est fourni à des groupes de maîtres en formation (ou à des groupes d'élèves). La nature de ce support est déterminante. Ou bien il s'agit d'une consigne verbale très ouverte ("un thème de jeu, laissé à l'exploration des joueurs") ou bien l'inducteur est un texte narratif, un texte de journal, d'album pour enfants... autrement dit un objet de départ complexe dont la saisie progressive se fera par le processus de jeu. La consigne de jeu comporte ou non une indication concernant le traitement à faire opérer au support inducteur, orientant ainsi la pratique de jeu vers une découverte des codes esthétiques de la représentation. Dans les premières approches de ce travail de jeu dramatique, ce type de précision dans les consignes est très rarement utilisé.

Les joueurs disposent d'un temps de concertation pour se mettre d'accord sur le traitement des consignes de jeu : choisir leur espace, mettre au point un canevas, répartir et préciser les rôles, choisir un dispositif de jeu...

Les groupes tentent alors, par une improvisation, de mettre en oeuvre ce que l'on peut appeler leur "réponse dramatique et ludique" aux propositions faites. Les autres participants assistent au déroulement du jeu et sont mis en situation de regard actif, puisqu'ils ont dans ce dispositif à échanger ensuite avec les joueurs et à leur proposer une "lecture" de leur travail et à leur fournir des propositions de reprise du jeu. Chaque groupe est ainsi tour à tour en situation de production et en situation de réception critique.

La grande difficulté dans ces pratiques, par rapport à la problématique de la recherche, réside dans le fait qu'il faut éviter de tarir le jeu, la dynamique ludique par un recours trop rapide à des systèmes d'analyse. En particulier, l'analyse préalable du support inducteur (par exemple l'analyse textuelle d'une nouvelle "à la table" avec la constitution de grilles, relevés d'isotopies, d'anaphores, repérage des procédés rhétoriques, des phénomènes d'énonciation...) peut se révéler dangereuse. En effet, le jeu proprement dit peut alors perdre de son dynamisme inventif et aléatoire, se présenter comme une simple traduction mécanique des éléments langagiers relevés, comme une simple transposition codique terme à terme, le kinésique, le gestuel, le mimique, le traitement de l'espace et la proxémique devenant alors de simples substituts destinés à reproduire à l'aide de nouvelles substances un contenu identique. Les expériences que nous avons tentées en formation et en CM2 sur ce modèle ont conduit parfois au non-jeu ou à des impossibilités de jeu : les adultes en formation ou les élèves prenant conscience à tort ou à raison qu'ils n'ont pas les capacités de jeu, l'expérience du corps et de l'espace, du rythme qui pourraient rendre compte de la complexité du support analysé.

Si nous commençons l'analyse de notre travail par cette mise en garde, c'est que les activités de jeu dramatique et les pratiques théâtrales doivent garder leur propre dynamique, leurs propres aléas, sous peine d'aboutir à une reproduction lineaire d'un modèle d'analyse, où l'invention et le plaisir du jeu sont niés.

C'est donc dans la phase d'échanges entre le groupe de joueurs et les groupes qui regardent que le jeu dramatique constitue un nouvel objet didactique, tout à fait spécifique. Le jeu produit par les joueurs et la réception de ce jeu par les groupes spectateurs deviennent objet discursif, lieu d'un jeu sémiotique qui produit du sens et des significations. Le jeu lui-même n'est qu'une étape dans un processus de construction à travers lequel l'objet textuel inducteur est considéré et problématisé. C'est donc à des trajets d'inter-actions que nous avons affaire, et c'est précisément l'explication de ces trajets qui constitue l'objet didactique particulier dont nous tentons de rendre compte.

## II. L'EMERGENCE DU SENS : TRAITEMENT DU JEU DRAMATIQUE COMME TEXTE

**Phase 1** - Joueurs et spectateurs sont invités à concevoir le message produit dans le jeu comme un ensemble organisé. Les prises d'indices et de repères peuvent porter sur :

- La recherche de la cohésion textuelle du jeu (champ de l'expression) :
  - enchaînement (succession, juxtaposition, éclatement textuel : un jeu simultanée...),
  - hiérarchisation et dépendance des signes (dominants, dépendants, parasites inadéquats...),
  - relations d'équivalence (parallélismes dans le jeu, anaphores).
- La recherche des relations entre codes (champ du contenu) :
  - recherche des isotopies principales (signes de substance différente qui concourent à produire un même contenu : par exemple pour l'état d'un personnage, rythme de jeu, mimique, respiration, accessoires doivent être dans une relation d'unité - le choix d'une discordance volontaire étant analysable à un autre niveau -),
  - mise en relation des signifiés dégagés pouvant entrer dans des systèmes d'opposition.

**Phase 2** - Joueurs et spectateurs sont amenés à concevoir le message produit comme un tout organisé, en référence à des typologies textuelles (spécifiques au domaine dramatique).

Etablissement des principaux types de jeu et leurs caractéristiques :

- jeu illustratif, anecdotique, descriptif,
- jeu centré sur la narration - points de vue de temporalité,
- jeu centré sur la démonstration (jeu argumentatif, explicatif),
- jeu centré sur l'allégorie ou la symbolique.

Le jeu dramatique et son fonctionnement sont le résultat de contraintes internes et d'interprétations des récepteurs par la mise en relation avec des éléments extra-textuels (explication des éléments appartenant aux codes spécifiques du langage dramatique). Le formateur, ou l'enseignant, doit tenter de faire dégager l'organisation formelle d'un type de jeu et les procédures d'analyse : prises de repères et d'indices fonctionnant à ce niveau d'analyse.

### III. L'EMERGENCE DES SIGNIFICATIONS : LE JEU DRAMATIQUE COMME DISCOURS.

La recherche des significations du message produit dans le jeu dramatique doit tenter de mettre à jour les trajets de transcodage qui ont été suivies à partir d'une confrontation avec l'organisation du support inducteur. En particulier :

- a. Joueurs et spectateurs sont amenés à porter leur attention sur les marques d'énonciation dans le jeu produit :
  - à quoi renvoient les déictiques par rapport au support inducteur, par rapport à l'espace de jeu ;
  - opposition en-scène / hors-scène ;
  - transformation des pronoms et changements de point de vue.
- b. Joueurs et spectateurs doivent tenter de mettre à jour les modes de transcodage utilisés en fonction d'une intentionalité (phase de préparation entre joueurs) en justifiant les opérations pratiquées :
  - adéquation ou inadéquation avec l'intention de départ, telle que les joueurs la perçoivent (jeu et feed-back) ;
  - référence au texte support, choix et partis-pris par rapport au support inducteur (cas d'un récit, d'une nouvelle, d'un album).
- c. Joueurs et spectateurs sont invités à considérer le jeu dramatique comme une activité qui produit un métadiscours sur le texte inducteur, la phase d'échange étant elle-même le lieu d'explicitation des effets produits par le jeu. L'accent doit être mis sur la recherche des trajets et relations entre les éléments du support inducteur et les éléments repérés dans le jeu dramatique :
  - reproduction illustrative dans une relation de simple équivalence (mimesis de la fable) ;
  - travail d'événement textuelle, en produisant sur les ellipses et les implicites (adéquation par rapport aux cohérences dégagées dans le support inducteur : actualisation des potentialités textuelles) ;
  - travail de décalage et de transformation des éléments du texte - source dans une relation d'exploration rhétorique (par exemple transcoder le récit d'un meurtre en recourant à des éléments de jeu burlesque : effets de signification obtenus - contraste, parodie, distanciation).

Dans tous les cas, le formateur ou l'enseignant se donne pour tâche principale de faire repérer que le discours produit par le jeu est dans une relation

opératoire ; le processus de jeu est précisément l'outil qui met en question le support inducteur et ses éléments codiques. (Procédures d'écart et de sélection par inter-échange, ré-exploration de certaines pistes du texte-support).

#### IV. TRAITEMENT DU JEU DRAMATIQUE COMME PRODUCTION ESTHETIQUE

La phase que nous décrivons - avant la reprise du jeu - est l'objet d'un discours explicite sur les théories esthétiques de référence des joueurs. En effet, le jeu produit (implicitement ou explicitement) réfère à des modèles esthétiques de productions.

Pour les joueurs et les spectateurs trois pôles principaux peuvent faire l'objet d'un discours métalinguistique que le jeu produit :

**4.1. Du côté des joueurs** tentative d'explicitation des modèles de production qui les ont aidés à produire le jeu :

- Conformité à un modèle dominant de mise en "représentation", pôle dramatique (succession enchaînée d'actions)
- Refus de l'esthétique : actes instantanés, découvertes aléatoires, non-intentionnalité
- Référence à l'élaboration critique d'un dispositif de jeu mettant en relief les points de vue sur la fable transposée.

**4.2. Du côté des spectateurs "actifs" :**

- Repérage de la relation entre les joueurs et les spectateurs :
  - jeu fermé (les joueurs jouent entre eux), drama,
  - jeu ouvert (les joueurs "donnent à voir" leur personnage par des arrêts ou par une rythmique transposée)
- Degré d'adhésion du joueur au personnage joué :
  - intensification,
  - prise en charge naturelle (voire naturaliste),
  - extériorité parodique ou distance pour exhiber un trait particulier

**NB :** Il ne s'agit pas de commenter la qualité d'exécution technique du jeu, mais de renvoyer au joueur ce qui a été perçu de ses intentions de jeu. (Comme effet spécifique d'une grammaire du théâtre : cf. poétiques) ;

- Utilisation de l'espace et éléments de jeu :
  - homogénéité de l'espace (drama),
  - éclatement de l'espace-temps (simultanéité et collage d'espaces éclatés, hors-scène montré, temps distances actualisés et rapprochés etc...
  - éléments de jeu figuratifs (référentiels), éléments décalés (effets rhéoriques)

- Degré de cohérence des signes utilisés en relation avec une intentionnalité esthétique par rapport aux effets attendus sur les spectateurs.

Le rôle du formateur (ou de l'enseignant) consiste à faire pointer les éléments qui permettent de dépasser la lecture monosémique du jeu, ou les seules réactions hédoniques : plaisir immédiat, réactions émotives et subjectives non inscrites dans un discours prenant appui sur des indices de véridiction. Cette tâche n'est possible qu'en faisant progressivement appel à des jeux réglés qui caractérisent tel ou tel référent esthétique connu (Poétiques théâtrales). En ce sens, le processus de jeu nourrit les capacités discursives et les prises d'indices, de même que les "renvois discursifs" et les échanges engagent le jeu dans une reprise explicite.

Le jeu dramatique, dans sa seule pratique, ne permet pas une explicitation des strates discursives que nous avons pointées. Il appartient à la recherche de définir les procédures didactiques qui favorisent le passage entre ces différents niveaux.

L'objet de cet article est de permettre au moins de situer les échanges discursifs sur le jeu produit et de donner ainsi à l'enseignant un outil pour conduire le dialogue entre joueurs et spectateurs.

## V. UN NOUVEL OBJET DIDACTIQUE : PROCESSUS SEMIOTIQUE DE LA MISE EN JEU.

Les strates discursives que nous avons décrites constituent dans la formation des maîtres (et dans les activités de classe) le signe qu'un nouvel objet didactique est en voie de construction.

En effet, ce n'est pas le support inducteur seul qui est l'objet de cette didactique, ni le jeu dramatique lui-même (ou en tous cas pas tout seul...) mais c'est la relation du jeu par rapport au support de départ et par rapport à "l'intentionnalité esthétique" qui constitue l'objet didactique lui-même.

Cet objet spécifique comporte :

- son dispositif de fonctionnement particulier (joueurs/spectateurs en alternance) ;
- ses conduites spécifiques dans la gradation des consignes de jeu de plus en plus précises à appliquer et à explorer dans le jeu pour permettre d'enrichir les capacités de jeu et d'explicitation de la mise en jeu ;
- ses modalités de prise de parole :
  - explicitation par les joueurs des écarts entre "intention de jeu" et perception par eux-mêmes de ce qu'ils pensent avoir produit,
  - explicitation par les spectateurs de la réception qu'ils ont eue du jeu produit, et propositions de relance du jeu,
  - explicitation progressive dans le processus de jeu des trajets entre le

support inducteur (texte narratif, album...) et le moment de jeu produit.

- son insistance à montrer que le processus de jeu ouvre des pistes de construction de l'objet de départ en même temps que l'objet de départ en voie d'analyse permet de référencer les significations produites par le jeu (inter-action du processus sémiotique).

Les éléments d'analyse que nous avons pointés, progressivement dégagés en liaison avec le groupe "Sémiotiques" à partir de nos pratiques de formation, font entrer le jeu dramatique dans le domaine d'enseignement propre à la didactique du français. En ce sens, la phase-clef des inter-échanges entre groupes peut conduire à des métadiscours sur l'objet produit et sur l'objet support inducteur, propédeutique à une lecture des représentations théâtrales et à leur appréhension en terme de messages pluricodés.

\* \* \*

Au terme de la première étape de la Recherche-Innovation, il apparaît que dans la prise en compte par la classe de messages du quotidien - dans leur diversité matérielle, technique, sociale, culturelle et esthétique - s'est construit un traitement didactique qui dépasse les hypothèses de base : le transcodage, envisagé dans le projet initial comme une stratégie d'écoute et d'observation des discours, a permis de répondre à des questions plus importantes :

- en tant que système résultant d'une combinatoire codique, le message pluricodé est, dans les trajets de transcodage, objet d'analyse, visée de production, système explicatif ;
- en tant que stratégies heuristiques, les trajets de transcodage permettent l'exploration des rôles de la communication.

Ce constat vaut autant pour les situations d'apprentissage que pour celles de formation des maîtres. Savoirs sémiotiques et langagiers sont impliqués par l'activité codique et transcodique qui elle-même engendre des savoirs opératoires et des savoirs expérientiels de nature sémiotique, sociale et culturelle.

Dans le courrier de Repères

- CAHIERS PEDAGOGIQUES, CRAP

N°248 : Dossier : "Se former I, des espaces pour".

Et des rubriques : "Des temps forts pour l'innovation" : "L'innovation dans tous les états", "Se former pour innover" - "Des méthodologies pour les praticiens-formateurs" : "Des outils nouveaux", "Analyse-évaluation d'un projet", "Quelques pistes pour l'analyse d'une situation", "Analyse-élucidation des pratiques innovantes", "Des outils pour la classe" - "Des stratégies pour les réseaux" : "Vers des réseaux académiques", "D'une innovation ministérielle à des ministère de l'innovation", "Pour une formation continue".

Dans le courrier de Repères

- LE FRANCAIS AUJOURD'HUI, AFEF

n°74, "Le français au carrefour des disciplines" (juin 1986)

n°75, "Lisez-vous les contemporains ?" (septembre 1986)

- CAHIERS PEDAGOGIQUES, CRAP

n°5244-245-246, "Pédagogie différenciée" (mai-juin 1986, septembre 1986)

n°247, "Ecoles, culture, quartier" (octobre 1986)

n°249, "Les arts plastiques" (décembre 1986)

- RENCONTRES PEDAGOGIQUES n°10, INRP, 1986

Ecrire au tertiaire - activités linguistiques et formation : ouvrage collectif sous la direction de Anne LAZAR, INRP, dans le cadre de la recherche "Maîtrise du langage et enseignement des sciences et techniques économiques".

- LES AUTEURS FRANCAIS, LATINS ET GRECS au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours par André CHERVEL, INRP, Publications de la Sorbonne, 1986.

- DEVENIR LECTEUR

Par Franck SMITH, Université de Victoria, Colombie britannique-Canada. A. Colin/Bourrellet, nov. 1986 (avec une préface d'Eveline CHARMEUX).

Les aspects linguistiques, psychologiques, sociaux et physiologiques de la lecture et de son apprentissage.

"Ce qui importe véritablement dans l'enseignement de la lecture, c'est de bien comprendre ce qu'elle est et comment l'enfant devient capable de lire".  
Nécessaire et suffisant ?

**ELABORATION ET UTILISATION D'UN OUTIL D'EVALUATION  
FORMATIVE DES ECRITS D'ELEVES**

Gilbert TURCO  
Groupe "Evaluation"

En matière de didactique de l'écrit, la linguistique appliquée a montré ses limites. L'utilisation de "savoirs savants" pour construire une pratique rénovée des activités d'écriture dans les classes suppose un important travail de recherche-innovation pour adapter, reformuler, questionner les informations théoriques en tenant compte tout à la fois du fonctionnement de l'école, des représentations des maîtres, des savoirs antérieurs des élèves et de leurs démarches d'appropriation de nouvelles compétences.

Le groupe "Eva" présente un exemple de cette démarche, mise en oeuvre à propos de l'élaboration et de l'utilisation d'un outil d'évaluation formative qui permette d'entrer dans les écrits des élèves et de réguler leurs activités d'écriture.

Classer/agir et produire/réguler, dont les articles qui suivent montrent la complémentarité, sont des actions didactiques que rend possibles le traitement des savoirs théoriques pour construire des objets d'enseignement et des objectifs d'apprentissage.

\* \* \*

**CLASSER / AGIR**

Gilbert TURCO  
Equipe de Rennes

**I. UN PROBLEME DE DIDACTIQUE :**

Lorsque le groupe "Eva" a focalisé sa recherche sur les pratiques d'évaluation, les modifications n'ont pas été immédiates. Malgré un travail approfondi sur les textes : typologie, problèmes de cohérence..., malgré une réflexion sur ce que pourrait être une évaluation formative dans la pédagogie de l'écriture, les observations des maîtres portées sur les écrits des élèves, continuaient à désigner massivement l'orthographe, le vocabulaire et la syntaxe, dans le cadre de la phrase.

C'est bien un problème typique de didactique qui s'est ainsi posé. Comment à partir d'un ensemble de références théoriques, effectuer un "traitement" qui donne aux enseignants la possibilité de transformer leur façon d'entrer dans les textes ? Les critères d'évaluation, énumérés dans une liste, n'avaient pas d'application concrète ; pour que soit perçu leur caractère opératoire, il nous a fallu passer par l'élaboration d'un outil qui fournisse le moyen à la fois de classer ces critères et d'agir sur les écrits des enfants.

## II. UN PEU D'HISTOIRE :

L'outil lui-même a connu de nombreux avatars. Son origine remonte au projet de construction d'un fichier destiné aux maîtres qui leur permette un cheminement individuel dans les problèmes de la pédagogie de l'écrit. Dans cette perspective, une première classification des critères d'évaluation faisait apparaître trois domaines : linguistique / textuel / pragmatique ; classification adoptée à l'intérieur du groupe "Eva", diffusée dans un document interne et mise en discussion lors d'un de nos séminaires nationaux.

Les expérimentations conduites dans les classes par les équipes montraient que le simple fait de procéder à des regroupements transformait les représentations que les maîtres se faisaient de leurs possibilités d'intervention sur les textes. En particulier, au-delà de la phrase se dessinait un vaste territoire où l'apprentissage/enseignement avait sa place.

Mais rapidement se sont posées deux questions, l'une venant des maîtres, peu satisfaits des limites mal définies des zones d'investigation qui leur étaient proposées, et l'autre émanant des membres du groupe "Eva" et portant sur la validité de la classification adoptée ; il semblait bien, en effet, que la tripartition en usage ne se retrouvait nulle part ailleurs. La conjonction de ces interrogations donnait une nouvelle orientation à notre recherche.

Un détour théorique s'imposait. La classification n'était pas homogène dans la mesure où elle empruntait des éléments à deux paradigmes relevant d'approches différentes : les niveaux de l'analyse sémiotique d'une part, les unités concernées d'autre part.

En ce qui concerne l'analyse sémiotique, quitte à en montrer les limites, la plupart des études font référence à la classification de C.W. Morris (1) en trois niveaux : syntaxique / sémantique / pragmatique.

Nous avons emprunté l'appellation "morpho-syntaxique" à C. Hagège (2) qui désigne aux enseignants plus précisément que "syntaxique" un domaine qui leur est familier. A cette exception près, nous avons repris de C.W. Morris et la terminologie et les définitions : le niveau pragmatique s'intéresse à la relation entre les signes et leurs utilisateurs, le niveau sémantique étudie la manière dont les signes désignent (relations entre les signes et leurs référents), le niveau morpho-syntaxique est consacré à la relation des signes entre eux.

Certes, l'extension du champ de la pragmatique, les rapports et l'éventuelle hiérarchisation entre les 3 niveaux posent des problèmes qui reçoivent des réponses souvent incompatibles (3).

Précisons que les faits relevant d'un niveau ne sont pas à considérer isolément, ils ont aussi des répercussions dans les autres niveaux. Les frontières sont loin d'être infranchissables.

A côté de ces niveaux d'analyse, nous disposons de l'opposition phrase / texte pour désigner les unités à prendre en compte. Ces deux paradigmes pouvaient être croisés ; c'est ainsi qu'était engendré le premier tableau proposé par l'équipe de Rennes.

unité niveau	phrase	texte
morpho-syntaxique		
sémantique		
pragmatique		

Sous cette forme, la grille de classification des critères apparaissait clairement aux maîtres comme un outil. En affirmant son caractère topographique, il désignait des lieux d'intervention didactique sur le texte. Par la suite, le va-et-vient entre l'expérimentation sur le terrain d'une part, et la confrontation avec les informations théoriques d'autres part, permettait d'affiner le tableau et de lui donner son caractère original et opérationnel.

### III. LES ETATS SUCCESSIFS DU TABLEAU :

Dans la perspective d'une pratique quotidienne de l'évaluation, la grille proposait un balisage de ce domaine nébuleux qui se situe entre une réflexion sur l'écrit en situation (au croisement de la pragmatique et du texte) et l'intervention sur les marques de surface (relevant du morpho-syntaxique dans le cadre de la phrase). Cependant, bien vite il apparaissait que de nombreux faits observés dans les écrits des élèves ne relevaient ni de la phrase, ni du texte dans son entier ; il s'agit de tout ce qui relève de la gestion des relations de phrase à phrase, par exemple les anaphores ou de ce que l'on a coutume d'appeler les "concordances de temps".

La référence à des articles de T. Van Dijk (4) et de L. Sprenger-Charolles (5) nous permettait de nous référer aux concepts de "micro-structure" et de "macro-structure" pour justifier la présence dans le tableau, entre la phrase et le texte,

d'une colonne supplémentaire consacrée à tout ce qui relève de l'"interphrastique". L'apparition de cet adjectif entraînait l'apparition de "phrastique". Dans le même temps, nous choisissons "discursif" plutôt que "textuel" dont l'acception est plus restreinte et ne correspond pas à tous les faits regroupés dans cette colonne.

De plus en plus s'imposait le rôle fondamental joué par le domaine du pragmatique / discursif dans la mesure où de nombreux problèmes de cohérence, de cohésion, de connexion peuvent trouver une solution si l'on privilégie cette entrée, alors qu'ils ne peuvent être résolus à partir d'une perspective morpho-syntaxique / phrastique. Cette priorité reconnue à la case alors "en bas à droite" a conduit certains membres du groupe "Eva" à proposer un renversement total du tableau pour que ce domaine privilégié apparaisse "en haut à gauche" et qu'ainsi la grille soit perçue comme plus immédiatement opérationnelle.

Ce renversement du tableau ne s'est pas fait sans réticence. Pouvait-on garder "interphrastique" avant "phrastique" ? problème mineur de terminologie ; mais surtout pouvait-on faire apparaître les macrostructures avant les microstructures ? La conception constructiviste de T. Van Dijk était sérieusement ébranlée. Elle devait s'effacer au profit des notions de cohérence globale et de cohérence locale pour que l'économie générale de la grille puisse trouver un nouvel équilibre. C'est sous cette forme que le tableau a été présenté au III<sup>e</sup> Colloque de Didactique du français de Namur en septembre 1986 (6).

Par rapport à cette version, devaient encore intervenir quelques transformations mineures, concernant le lieu où devaient apparaître certains critères d'évaluation, dues surtout au caractère mouvant des frontières entre sémantique et pragmatique, et une modification plus fondamentale puisqu'elle se traduit par l'apparition d'un niveau supplémentaire.

Un des lieux communs de la recherche contemporaine consiste à dire que le domaine de la pragmatique rassemble des faits très différents par leur nature. Par ailleurs, les maîtres éprouaient la nécessité d'isoler parmi les éléments relevant de la pragmatique ceux, immédiatement repérables, qui avaient trait à la matérialité du texte : corps d'écriture, organisation spatiale, support. Plutôt que d'en faire une subdivision de la pragmatique (ce qu'il reste à coup sûr si l'on garde la définition de Morris), nous avons choisi de consacrer à cet aspect une entrée spécifique, mais en marquant par un double trait dans le tableau que s'oppose ainsi le pôle matériel du texte à tout ce qui relève du domaine strictement sémiotique. Nous suggérons de donner à cette entrée le nom de "graphique", évoquant par là, mais en marquant nettement la spécificité de notre objet d'étude, ce qu'était autrefois le premier niveau ("phonétique") des classifications du début du siècle, antérieurement à l'émergence de la pragmatique. C'est ainsi que l'outil a pris sa physionomie (provisoire) actuelle, affinant son rôle non de proposition théorique, mais de moyen pour tenter de résoudre des problèmes rencontrés concrètement par les maîtres en classe.

#### IV. LE TABLEAU COMME OUTIL :

Le tableau ci-contre se présente comme un instrument pour entrer dans les écrits d'élèves. Il peut être utilisé aussi bien dans la perspective de celui qui rédige : quels choix le scripteur est-il amené à faire ? Quelles contraintes doit-il respecter ? que dans celle du lecteur-évaluateur (qui peut être l'auteur du texte lui-même) : a-t-il atteint les objectifs qu'il s'était assignés ou qui lui avaient été assignés ? A-t-il utilisé des moyens appropriés ? Par cette double orientation, la grille est un outil d'évaluation formative ; elle permet de mettre en place des contrats, elle rend possible une programmation dans des domaines qui jusque là étaient négligés.

Ecrire, c'est prendre des décisions et respecter des contraintes. Le tableau propose une représentation spatiale des opérations de mise en texte ; il délimite dans le processus d'écriture les zones de choix et les passages obligés. Les options fondamentales sont prises dans le domaine pragmatique / discursif. C'est là qu'apparemment la liberté est maximale ; cependant elle est loin d'être totale. Si le scripteur vise une certaine efficacité, il doit à partir de sa représentation du destinataire, fournir des indices pertinents qui l'aident dans sa construction du sens.

Comme le montrent les exemples analysés plus loin, celui qui écrit doit définir l'effet qu'il veut produire : informer, convaincre, amuser, surprendre... en se fondant sur sa connaissance de l'environnement culturel (phénomènes d'intertextualité) d'une part, de l'horizon d'attente du lecteur de l'autre.

Ce faisant, au niveau sémantique, il fait par la même occasion le choix d'un type de texte (argumentatif, explicatif, narratif...) dont il doit respecter les contraintes au plan morfo-syntaxique : superstructure textuelle, perspective temporelle, etc...

Quand on observe les unités plus petites, on remarque que les zones de liberté sont, là également, de plus en plus restreintes. Pour ce qui a trait au niveau pragmatique, subsistent dans le domaine interphrastique les choix de thématisation (7), ainsi que certains aspects de coopération avec le lecteur comme l'emploi d'organisateur textuels (d'une part, d'autre part, d'abord, ensuite...). Quant aux choix pragmatiques à l'intérieur de la phrase, ils sont presque totalement déterminés par les options prises pour les unités supérieures.

Si l'on excepte la rangée "graphique" qui a, comme on l'a vu, un statut un peu particulier, on peut dire que plus on se dirige vers le bas et la droite du tableau, plus les contraintes sont fortes. La case morfo-syntaxique / phrastique est celle où les choix sont les moins libres. Orthographe, conjugaison et syntaxe de la phrase sont rigoureusement codifiées. C'est là que dans l'enseignement traditionnel se situe de préférence le maître ; ses points de repère sont stables, tout est règles et normes. L'élève doit apprendre et appliquer. L'enjeu de la rénovation est de désigner outre celui-là, qu'il ne saurait être question d'abandonner, d'autres lieux d'enseignement / apprentissage afin que l'enfant, dans

<p>UNITE ENTREE</p>	<p>DISCURSIF</p>	<p>INTERPRASTIQUE</p>	<p>PHRASTIQUE</p>
<p>PRAGMATIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Prise en compte du destinataire. Effet à produire.</li> <li>. Choix du type d'écrit.</li> <li>. Choix énonciatifs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Choix de la progression thématique.</li> <li>. Choix des organisateurs textuels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Choix des pronoms de conjugaison, des adverbess d'énonciation, des articles.</li> </ul>
<p>SEMANTIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Choix du type de texte.</li> <li>. Construction des isotopies.</li> <li>. Connaissance du monde globalement respectée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Maîtrise de l'anaphore (substituts nominaux).</li> <li>. Respect de la cohérence sémantique locale.</li> <li>. Choix des connecteurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Maîtrise du lexique.</li> <li>. Acceptabilité sémantique des propositions.</li> <li>. Connaissance du monde localement respectée.</li> </ul>
<p>MORPHO-SYNTAXIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Maîtrise de la super-structure textuelle.</li> <li>. Choix de la perspective temporelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Respect de la cohérence temporelle locale.</li> <li>. Maîtrise de l'anaphore pronominale, des contraintes syntaxiques liées aux connecteurs et organisateurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Maîtrise des contraintes de l'orthographe, de la conjugaison, de la syntaxe de la phrase.</li> </ul>
<p>GRAPHIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Choix du support, des caractères...</li> <li>. Spécialisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Découpage en paragraphes.</li> <li>. Ponctuation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Lisibilité graphique.</li> <li>. Ponctuation de la phrase.</li> <li>. Majuscules.</li> </ul>

l'écriture de ses textes, soit en mesure de faire les choix que suppose une réelle maîtrise de l'activité rédactionnelle.

Les exemples analysés ci-dessous montrent, sur un texte de fiction et un autre non fictionnel comment, une fois le texte produit, peut s'opérer d'une part l'évaluation-diagnostic et de l'autre la recherche de modalités d'intervention didactique.

## V. PREMIER EXEMPLE : "ÉCRIS-MOI UN CONTE" :

Le texte de Gaëtan dont nous proposons une analyse succincte provient du CE2 de Mme Mahé (Rennes, janvier 1986). Pendant plusieurs semaines, la classe avait travaillé sur le récit, et plus spécialement sur le conte. Les interventions avaient porté essentiellement sur la relation entre situation initiale et situation finale, les péripéties et le rôle des actants. Les séances étaient caractérisées par un va-et-vient constant entre lecture et écriture collective. Au terme de cette étude, il a semblé opportun de chercher à savoir quelles compétences étaient acquises par les enfants.

Nous leur avons donc demandé d'écrire individuellement une histoire du même genre que celles que nous avons lues. Ceux qui le souhaiteraient pourraient s'inspirer librement d'un tableau de Véronèse : "Persée et Andromède", dont était projetée la reproduction en diapositive. Il s'agissait d'éviter les blocages. Le tableau, très lisible, a l'avantage de désigner clairement la princesse enchaînée à un rocher, le dragon qui en interdit l'approche et le héros qui, par la voie des airs, se précipite au secours de la jeune femme.

Le texte présenté est bien loin d'être l'un des "meilleurs", il fait partie de ces écrits problématiques dont les maîtres ne savent pas par quel bout les prendre. C'est un premier jet non retouché. Il nous paraît essentiel de localiser grâce au tableau les compétences déjà acquises et celles qui ne sont pas encore maîtrisées, afin de mettre en place les activités qui permettront de faire progresser l'élève.

L'entrée pragmatique nous permet de dire que même si l'histoire est imparfaite, le choix global est satisfaisant. La consigne a été correctement perçue ; la relation avec le document proposé est indéniable. Gaëtan cherche manifestement à ce que son texte ressemble à ceux qui lui ont été lus en classe. Ce qui ne le met pas à l'abri des incohérences. Citons-en deux : l'ordre des épisodes n'est pas satisfaisant, les relations de cause à conséquence ne sont pas toujours respectées ; c'est ainsi que les personnages deviennent riches et heureux alors que le roi ne leur donne une fortune que plus tard. Incohérence également concernant l'épisode initial ; il est en effet peu vraisemblable qu'un adulte celui-là même qui est destiné à devenir le héros d'une aventure extraordinaire, puisse être perdu dans la forêt par ses parents.

Gallan

Il y avait une fois un homme qui vivait avec ses parents. Il voulait se marier, et ces parents voulèrent le perdre dans la forêt, et il l'accompagna dans une forêt et le perdit. Ses parents retournèrent chez eux, et l'homme devancer pour et tous les jours il l'aperçut un village, et il désida dit allée, et il vit le roi, le roi lui demanda ce qu'il faisait là, il dit je me suis perdu dans la forêt, et le roi compris il le laissa entrer dans le village, un soir il alla à la chasse et vit un monstre, il l'alla voir ce qui se passait, il vit une femme attachée, il prit son épée et il tua le monstre, il détacha la femme et se maria, et ils devinrent riches et heureux, il retrouva le chemin de sa maison, ses parents devinrent heureux et riches, le roi leur donna une fortune parce qu'il avait sauvé sa sœur, et devint le roi du village.

[est de votre village]

Au niveau interphrastique se pose le problème de la thématisation. Celle-ci porte successivement sur les parents, l'homme et le roi. Le constant changement de perspective a des répercussions au niveau morpho-syntaxique : le "il" de "il alla à la chasse" est ambigu. Le bon fonctionnement de l'intrigue voudrait que ce soit le héros, mais la grammaire, quant à elle, désigne le roi.

Peu de problèmes de pragmatique en revanche à l'intérieur de la phrase ; tout au plus pouvons-nous signaler "Lotre village" qui n'avait pas été annoncé auparavant dans le texte. Encore s'agit-il aussi bien d'une difficulté interphrastique que phrastique.

Dans le domaine **sémantique**, les caractéristiques du conte sont loin d'être totalement maîtrisées. Et cependant Gaëtan réinvestit en partie ce qui lui a été enseigné, même si les éléments qu'il retient peuvent apparaître comme les plus externes : la formule "Il y avait une fois", l'existence d'une relation entre situation initiale et situation finale, et la mise en place des péripéties. Pour le reste, les dysfonctionnements sont nombreux ; ils ont presque tous pour origine le fait que Gaëtan procède à un collage de différents contes plus ou moins travestis. Mais les transpositions qu'il est amené à opérer font que les caractéristiques des personnages sont incompatibles avec les actions qu'ils accomplissent. C'est sans doute en cela que le conte est le plus malmené.

Au plan interphrastique, notons les difficultés dans le fonctionnement des anaphores qui se traduisent par des répétitions mot à mot. Les connecteurs et organisateurs textuels sont mal maîtrisés ; seul le "et" permet de relancer l'histoire. L'aspect **sémantique** ne présente en revanche aucune anomalie particulière au niveau phrastique.

L'analyse de l'entrée **morpho-syntaxique** montre qu'au plan discursif l'ancrage énonciatif est correct et que, malgré des défaillances locales, la perspective temporelle générale est satisfaisante ; avant plan et arrière plan sont assez bien distingués.

Dans le domaine interphrastique, sont à noter plusieurs erreurs dans la distribution des temps du passé : deux imparfaits interviennent à la place de passés simples et deux présents apparaissent de façon non légitime. L'anaphore pronominale fonctionne assez mal ; nous avons déjà noté l'ambiguïté du "il" référent à l'homme et au roi. Il existe d'autres usages impropres ainsi que des omissions de pronoms.

La case morpho-syntaxique / phrastique est la plus chargée. Les fautes d'orthographe sont très nombreuses et risquent de perturber gravement la façon dont le fonctionnement du texte est perçu. Si l'on se reporte à la grille de N. Catach (8), presque toutes les catégories d'erreurs sont présentes.

La conjugaison est elle aussi malmenée, mais par ignorance des formes (et non des valeurs d'emploi) de certains passés simples. Dans la plupart des cas, les formes sont imaginées à partir de celles du "premier groupe".

En ce qui concerne la syntaxe de la phrase, les difficultés existent, là aussi ; le pronom sujet n'est pas toujours exprimé. L'accord de "le perdi" est fait avec le pronom le plus proche et non avec le sujet. Enfin, ignorance de la forme ou inattention, "parce il" est mis à la place de "parce qu'il".

Pour ce qui est du niveau **graphique**, la division en paragraphe est ignorée. La méconnaissance de la ponctuation pour l'introduction du dialogue est totale. Les majuscules ne sont pas toujours mises en début de phrase et les points sont distribués de façon irrégulière. La formation de certaines lettres est perfectible et l'écriture manque en général de régularité (mais n'oublions pas que nous avons affaire à un brouillon).

Malgré les nombreuses difficultés non résolues, le **bilan** est loint d'être aussi négatif qu'il y paraît. En début d'année, Gaëtan était totalement bloqué en expression écrite ; ses textes dépassaient rarement 3 ou 4 lignes. Manifestement, les problèmes d'inhibition sont en voie de résorption et il commence à entrevoir ce qu'est la structuration d'un texte, pour la première fois intervient un effet de clôture.

L'outil que nous proposons a pour avantage de désigner les domaines où l'apprentissage est à programmer. Dans le cas de Gaëtan, il permet surtout d'éviter la crispation exclusive de l'enseignant et de l'élève sur les seules difficultés en orthographe et en conjugaison, qu'il faudra certes aborder également par des exercices appropriés, mais sans sacrifier l'approche de la spécificité textuelle. C'est précisément à ce moment là qu'il faut être très vigilant à ne pas provoquer, sous prétexte de vouloir mettre en place des compétences dites élémentaires, des réactions de rejet parfois définitives.

L'évaluation ainsi conçue permet au maître de faire des choix didactiques, en tenant compte de la particularité des itinéraires individuels. Nous pensons qu'il s'agit d'une aide pour la mise en place d'une **pédagogie différenciée**.

## VI. DEUXIEME EXEMPLE : FAIS-MOI UN COMPTE-RENDU :

Le texte provient d'une classe des Sables d'Olonne, il avait été communiqué au groupe par l'équipe de Fontenay-Le-Comte. Pour la clarté de l'exposé dans une étude nécessairement rapide, ne seront pas prises en compte les difficultés orthographiques ; nous privilégierons l'analyse des problèmes de cohérence et les propositions concernant les possibilités de réécriture.

"Sortie à la dune

Nous sommes partis de l'école à bicyclette pour aller à la côte découvrir la dune. L'euphorbe est une plante toxique, elle fait gonfler la langue et étouffe. Les plantes les plus répandues sont l'oyat et le chiendent. Les plus vieilles dunes ont plus de cinq mille ans. La criste marine est une plante comestible. Madame l'inspectrice accompagnait M. Berger. Nous avons continué la visite avec eux. Puis nous sommes rentrés à l'école".

D'où provient l'impression de confusion suscitée par ce traditionnel compte-rendu ? D'un point de vue **pragmatique/discursif**, l'élève a de fait deux objectifs à atteindre, il doit d'une part faire le récit de l'excursion et d'autre part présenter ce qu'il a appris pendant la sortie. Or, la relation de ces deux domaines d'information impose des choix relevant de deux types d'écrits différents : le récit de vie appelant la première personne (ici sous la forme du collectif "nous"), l'alternance du passé composé et de l'imparfait, et un mode d'organisation fondé à la fois sur la chronologie : d'abord / ensuite / enfin, et sur l'organisation de l'espace : l'école / la dune / l'école. Le second est un texte informatif qui impose la troisième personne (ou plus précisément, comme le note Benveniste (9), la non-personne), le présent et un classement notionnel.

Les changements de temps ne sont pas des phénomènes interphrastiques, ils sont à analyser au plan global du texte. L'enfant a résolu à sa façon le problème qui se posait à lui. Il a simplement noté de façon chronologique, comme une série de faits homogènes, à la fois les péripéties de la promenade et les informations qu'il a pu collecter, tout en gardant leurs caractéristiques aux deux types de textes. Seule la remarque concernant l'inspectrice aurait dû être notée à un autre endroit.

Un choix différent s'imposait, mais encore fallait-il bien analyser la destination de l'écrit à produire. Les deux textes peuvent cohabiter, mais comme dans tout compte-rendu, il est nécessaire de savoir ce qui est à privilégier, l'information ou le récit et ainsi savoir comment l'un peut être intégré dans l'autre. Si l'on veut prendre des exemples extrêmes, cela peut donner une simple formule d'introduction : "Au cours de la promenade à la dune que nous avons faite lundi dernier, nous avons recueilli de nombreuses informations..." (l'exposé lui-même s'organisant selon un plan où apparaîtraient par exemple : la formation de la dune, la flore, la faune etc...); ou bien, après un récit circonstancié (ordonné selon la chronologie et l'itinéraire suivi), une conclusion un peu désinvolte du genre : "Au cours de cette journée nous avons appris beaucoup de choses".

En ce qui concerne ce texte, la case "en haut à gauche" joue manifestement un rôle fondamental. Seule la prise de conscience de la fonction remplie par son écrit pourra mettre l'élève sur la voie de la solution. Mais la production scolaire de comptes rendus propose rarement des situations où cette prise de conscience est possible. Là aussi, il est nécessaire d'innover (10).

## NOTES

- (1) C.W. MORRIS, "Fondements de la théorie des signes" in *Langages*, n°35, 1974.
- (2) C. HAGEGE, *L'homme de Paroles*, Fayard, 1985.
- (3) Pour la discussion sur ce point, on se reportera par exemple à : F. ARMENGAUD, *La pragmatique*, Que sais-je ? n°2230, PUF, 1985.

- (4) T. VAN DIJK, "Macrostructures sémantiques et cadres de conscience dans la compréhension du discours", in *Il était une fois*, Denhière éd., PU Lille, 1984.  
Voir aussi W. KINTSCH et T. VAN DIJK : "Comment on se rappelle et résume des histoires", *Langages*, n°40, 1975.
- (5) L. SPRENGER-CHAROLLES, "Le résumé de textes", *Pratiques*, n°26, 1980.
- (6) Actes du III<sup>e</sup> Colloque de Didactique du français. (A paraître).
- (7) En rangeant les faits de thématization dans le niveau pragmatique nous suivons B. COMBETTES, *Pour une grammaire textuelle*, Duculot, 1983.
- (8) N. CATACH, *L'enseignement de l'orthographe*, Nathan, 1980.
- (9) E. BENVENISTE, "La nature des pronoms", in *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1966.
- (10) Sur ce point voir *Repères*, n°63 et n°66, et tout particulièrement J. RECOURCE et P. SLAMA, "Le compte-rendu : des outils d'apprentissage", *Repères*, n°66, mai 1985.

\* \* \*

## PRODUIRE / REGULER

Catherine TAUVERON  
Equipe de Clermont-Ferrand

Le présent article dont le sous-titre pourrait être : **Prise de conscience du rôle des informations indicielles et des éléments descriptifs dans l'économie générale du récit... ou de l'importance du pragmatique-sémantique/discursif**, entend montrer comment la grille proposée par Gilbert Turco (et son entrée privilégiée) peut servir de référence à un maître (I) dans la conduite de sa classe et l'aider :

- à analyser/organiser le réseau des contraintes imposées par une tâche d'écriture, puis à lire les productions obtenues
- et par voie de conséquence, à déterminer, que ce soit en amont ou en aval des premières réalisations, une conduite de questionnement telle qu'elle aide les enfants à formuler les exigences à respecter pour accomplir la tâche, ainsi que des critères d'évaluation, telle aussi qu'elle permette une relance du processus d'écriture.

Il entend montrer également ce qu'une telle démarche du maître induit comme comportement chez les élèves et notamment comment ceux-ci régulent de plus en plus finement leurs productions dès lors qu'ils prennent progressivement conscience de l'intrication des divers problèmes d'écriture et ne cherchent plus à remédier à une carence ou maladresse locale sans avoir au préalable considéré l'ensemble du texte, son unité de contenu et son efficacité sur le lecteur.

Les séquences commentées qui suivent s'inscrivent dans le cadre d'un projet d'écriture : élaborer un conte, "qui donne une morale" pour les élèves d'un CP de l'école. Le projet a conduit les enfants, avant la rédaction "pour de bon" avec ses flux et ses reflux (voir le 2ème point) à emprunter des sentiers détournés : détour par la lecture libre de divers contes d'avertissement, détour aussi par la lecture orientée de deux contes similaires afin d'en dégager les traits caractéristiques portant sur trois aspects indissociables (organisation textuelle globale, cohérence sémantique et visée pragmatique).

## I. LECTURE ORIENTEE DE DEUX CONTES SIMILAIRES

"Guillaume", l'apprenti-sorcier de T. Ungerer, B. Hazen et R. Chagot d'après Goethe, l'Ecole des Loisirs.  
"Strega Nonna" de Tomie de Paola, Flammarion dont l'un (Strega Nonna, ce la va de soi) est l'exacte réplique de l'autre, aux marques de surface près.

### 1.1. Analyse comparée des deux contes

Trame narrative commune :

2 personnages : un(e) sorcier(e) et son jeune apprenti

- \* **interdiction** : l'apprenti n'a pas le droit de toucher à la magie mais aimerait le faire.
- \* **transgression** : - départ du sorcier. L'apprenti profite de cette absence pour prendre l'objet magique, s'en servir.  
--> phase euphorique : amélioration momentanée mais ne sait pas comment arrêter le processus,  
--> phase dysphorique : catastrophe croissante.  
- retour du sorcier.
- \* **sanction** : punition de l'apprenti par où il a péché (= par le processus magique qu'il a déclenché, coups de balai ou ingurgitation forcée de spaghetti).

Quelques éléments de surface propres à chaque conte	
Allemagne (Rhin, Forêt Noire)	Italie (Calabre)
<u>Le sorcier</u>	
Un homme sans nom vivant dans un château inquiétant	Une femme s'appelant Strega Nonna vivant dans une petite maison de ville
se livrant à la magie noire source de sa magie : un livre	simple guérisseuse source de sa magie : non indiquée (un don)
<u>L'apprenti</u>	
s'appelle Guillaume	s'appelle Antoine
désire faire de la magie par paresse	désire faire de la magie par vantardise
<u>consignes de travail (tâches à accomplir)</u>	
<u>Raisons du départ du sorcier</u>	
consignes : garder le château remplir la cuve balayer	consignes : balayer désherber traire la chèvre
raison départ : congrès des sorciers	raison départ : visite à une amie
<u>Transgression</u>	
<u>Savoir et pouvoir</u> l'apprenti découvre la formule magique et s'en sert aussitôt L'objet magique : un balai qui transporte l'eau du Rhin	<u>Savoir et pouvoir</u> l'apprenti découvre la formule bien avant de pouvoir s'en servir L'objet magique : un chaudron qui sert à volonté des spaghetti à dents
<u>Causes de la catastrophe</u> échoue parce que l'échelle se casse	<u>Causes de la catastrophe</u> échoue parce qu'il n'a pas tout vu
<u>Nature de la catastrophe</u> inondation du château	<u>Nature de la catastrophe</u> invasion de la ville par les pâtes
<u>Sanction</u>	
coups de balai sur le derrière	pâtes à avaler

Cette mise en miroir permet :

- certes de saisir sur le vif "le génie du conte", "son aptitude au délire contrôlé", c'est-à-dire la faculté qu'il a d'opposer deux forces, la rigidité d'un schéma fondamental aux rouages simples et stéréotypés d'une part, la "fantaisie débridée", la "hardiesse d'invention baroque lorsqu'il s'agit de subvertir en surface les règles du vraisemblable physique" (2) d'autre part,

- mais surtout de prendre conscience que, parallèlement à la contrainte propre à toute figure imposée que représente la trame fixe commune aux deux contes, s'impose aussi dans les figures libres de l'acte de remplissage, par-delà la nécessité de se montrer hardi dans l'invention, la nécessité d'assurer entre tous les éléments introduits une unité : **sémantique** (unité de contenu), **pragmatique** (mise en oeuvre de moyens convergents pour produire un certain nombre d'effets sur le lecteur : enseigner une morale, faire voir, peur...) en interaction. Ainsi le délire est-il doublement contrôlé.

### Exemples d'interactions :

- A - Pour que le récit fonctionne en tant qu'**acte de discours**, il convient d'assurer la lisibilité de l'intention pragmatique, c'est-à-dire de faire en sorte qu'interdiction et sanction existent conjointement, que transgression et sanction soient en rapport.

Mais il faut aussi qu'un défaut de caractère, que le récit pointera comme **condamnabile**, soit à l'origine du drame (fonction focalisatrice). Au niveau **sémantique**, ce même défaut de caractère va assurer la motivation des actions (les relations de cause à effet) : tel apprenti va se conduire comme il le fait **parce** qu'il est paresseux ou **parce** qu'il est vantard. Dans le conte, "tous les traits de caractère sont immédiatement causals, dès qu'ils apparaissent, ils provoquent une action" (3). Le scripteur est libre, au **plan de la phrase** :

- de choisir parmi les possibilités un défaut particulier (choix paradigmatique),
- de choisir les modalités d'expression de ce défaut,
  - soit un **informant** (directement lisible) introduit, par exemple, sous la forme d'un prédicat : X était Y (Type "Guillaume" : "Guillaume était paresseux"),
  - soit une **suite de notations indicielles** (4) (qu'il s'agira pour le lecteur de regrouper et d'interpréter) introduite, par exemple, sous la forme d'un dialogue (Type "Strega Nonna" : "venez voir ce que je suis capable de faire")

Mais une fois posé ce défaut, le scripteur n'est plus totalement libre. Les actions déclenchées par la suite sont programmées par les données de départ.

- ==> il existe donc des indices, informants, descriptions
- qui focalisent l'attention du lecteur sur la visée du texte (pragmatique),
  - qui assurent une prévisibilité logique (sémantique).

- B - Au **niveau pragmatique**, pour que l'effet recherché soit réellement produit, il convient que le lecteur puisse se construire "une grille de lecture qui tende à rendre homogène la surface du texte" (5) à partir de la perception d'un "ensemble redondant de catégories sémantiques" (6). C'est dire que la nécessité de penser le texte comme effet de lecture suppose la construction, au **niveau sémantique**, d'une ou plusieurs isotopies (assurées par la corrélation possible d'éléments épars du récit - indices, informants... à nouveau - qui ont une fonction organisatrice). Une lecture, née de l'identification/construction d'une isotopie est donc possible. Dans les deux contes qui nous occupent, le choix d'un pays quelconque comme lieu de l'action est libre mais, ce choix opéré, un ensemble de contraintes s'imposent qui pèsent en tous les points d'entrée du texte. Ainsi l'option Allemagne oblige à la construction d'une isotopie "germanicite" (= représentation que l'on a de ce pays). Le tableau qui suit tente de matérialiser cette lecture :

! GUILLAUME "	! STREGA NONNA "
! (Allemagne) (bords du Rhin)	! (Italie) (Calabre)
! ↳ choix d'un prénom	! ↳ choix d'un prénom
! (qui aurait pu se réaliser en Udo, Otto ...)	! (qui aurait pu se réaliser en Alfredo, Gina ...)
! ↳ Quillaue	! ↳ Antoine, Strega Nonna
! ↳ choix d'un type de magie	! ↳ choix d'un type de magie
! - magie noire (--- qui se manifeste localement	! - magie douce (--- qui se manifeste localement
! organisée par le choix :	! artisanale par le choix :
! - du <u>concrés</u> comme	! - d'une <u>visite</u> à une amie comme
! raison du départ	! raison du départ
! du sorcier	! de la sorcière
! - du <u>livre</u> comme	! - du <u>don</u> comme
! lieu de conservation	! source
! de la magie	! de la magie
! - du <u>château isolé</u> et	! - de la <u>petite maison</u>
! inquiétant comme	! de ville comme
! lieu d'exercice de	! lieu d'exercice de
! la magie	! la magie
! - d'un <u>homme</u> comme	! ↳ secondairement <u>foie</u>
! détenteur de la magie!	! des habitants » dialogues
! ↳ choix d'une tâche à accomplir	! ↳ choix d'une tâche à accomplir
! (--- aller chercher de l'eau du Rhin)	! (--- uniquement ménagère
! ↳ choix d'une catastrophe	! ↳ choix d'une catastrophe
! (--- inondation	! (--- invasion des pâtes
! (voire du défaut : paresse)	! (voire du défaut : vantardise)

==> Il existe donc des indices, informants... qui assurent

- une lecture unifiante
- une prévisibilité lexicale

C - Il existe enfin des éléments descriptifs qui simplement connotent le réel, donnent à voir au lecteur (où le pragmatique se coupe du sémantique ?). L'effet de réel est peu important dans le conte traditionnel mais il a sa place dans les deux contes choisis (voir la description du château). Ces mêmes éléments assurent par ailleurs un effet dramatique (voir l'effet de catastrophe grandissante). "Tous les récits appellent une lecture non exclusivement centrée sur les noyaux de l'action... Une approche trop exclusivement fonctionnelle manquerait la couche discursive du texte" (7). Conscient que les difficultés d'écriture des enfants de CE2 portaient moins sur la mise en place de la superstructure du conte que sur le remplissage de cette superstructure, c'est ce type de lecture que le maître a essayé de provoquer.

## 1.2. Lecture de deux contes par les enfants - Représentation de la tâche à accomplir (écriture d'une nouvelle version)

### 1.2.1. Lecture libre des deux contes

==> "Les deux contes sont presque pareils".

Le maître fait expliciter les mots "presque" et "pareils" :

==> "Pareils : ça veut dire qu'il y a des ressemblances".

==> "Presque : ça veut dire qu'il y a des différences".

1.2.2. Travail de groupe : recherche des ressemblances/différences.

1.2.3. Mise en commun informelle des remarques des groupes.

1.2.4. Mise en ordre des remarques sous la direction du maître :

#### Ressemblances (plan-guide affiché au tableau)

1. Un(e) sorcier(e) et son apprenti
2. L'apprenti a envie de faire de la magie
3. L'apprenti n'a pas le droit de faire de la magie
4. Le sorcier part
5. L'apprenti se sert de la formule magique
6. L'apprenti provoque une catastrophe parce qu'il ne sait pas comment arrêter
7. La catastrophe grandit
8. Le retour du sorcier arrête la catastrophe
9. L'apprenti est puni

#### Différences

Les enfants retrouvent grosso modo les éléments du tableau qui nous a servi de base de travail sans pour autant en voir clairement l'ordonnement.

1.2.5. L'idée naît en tout cas qu'il est possible d'écrire d'autres versions du conte de base.

==> Représentation de la tâche à accomplir :

La double (triple) fonction des éléments indicatifs et descriptifs n'est pour l'instant vue qu'en partie. Toutefois, le rôle moteur du défaut de caractère est souligné ("sinon, on ne comprendrait pas pourquoi il commet une faute"), le rapport entre la punition et l'objet magique (la faute) nettement affirmé ("La punition du balai va bien : il s'est servi du balai, ça va rudement bien" - "Il voulait manger des pâtes, alors c'est bien cette punition" - "Ils ont fait une bêtise, c'est normal qu'ils soient punis"). Pour finir, le lieu de l'action est ressenti comme principe fédérateur d'un ensemble de détails (Rhin ==> seaux d'eau ==> inondation - Italie ==> chaudron ==> pâtes ==> prénom de Strega Nonna) cependant non exhaustif.

==> Les consignes de travail que se donnent les enfants :

- . Il faudra suivre toutes les étapes du tableau "Ressemblances".
- . La punition doit avoir un rapport avec l'objet magique.
- . Il faut choisir un endroit où se passe l'histoire et trouver un objet magique, une catastrophe qui soit en rapport.

La règle du jeu n'est pas complète. Il sera toujours temps d'en prendre conscience au moment de la relecture des productions. Telle qu'elle est, au demeurant, elle permet aux enfants de se livrer au plaisir de la variation sur un thème sans trop de risques.

### 1.3. Relecture - Réécriture des productions

1.3.1. Exemple d'un texte qui ne correspond pas aux critères précédemment énoncés et comment, ce faisant, on découvre d'autres critères qu'on avait omis de préciser :

"Arthur, le voyant sorcier.

Il y a très longtemps en Algérie, à Nazareth, un sorcier qui portait le nom d'Arthur, savait l'avenir des gens. Il prit un jeune garçon et lui dit :

- "Tu veux bien apprendre la magie ?"
- "Oui", répondit Romain
- "Alors tu devras balayer le parquet, astiquer les coins, traire les vaches et nourrir les oursons, mais surtout, tu ne devras pas toucher ma boule de cristal. Si tu la touches, je te mettrai dans la cave. Bon maintenant je dois aller à un concours de loto et je pourrai m'acheter un château. Au revoir."

Romain prit la boule et dit : "Mori bracuse, boule ! allume-toi" Mais ça n'a pas marché. Hélas ! l'échelle se cassa et Romain ne put prendre le livre. Il fit tomber la boule de cristal et l'eau du fleuve remplit toute la forêt.

Le sorcier arriva et dit : "Brac a dabra !" et l'eau revint dans le fleuve. Et le magicien le punit et dit : "Tu devras aller chercher du lait et aller le vendre aux gens qui en voudront".

A travers leurs remarques, les enfants montrent qu'ils se réfèrent à un certain nombre de critères d'évaluation. Ils repèrent - et explicitent le plus souvent - les dysfonctionnements essentiels du texte relevant du pragmatique-sémantique/discursif. Cette entrée privilégiée leur permet de replacer les problèmes locaux (choix d'un mot, d'un article) dans une perspective d'ensemble et d'envisager leur correction autrement qu'avec un regard de myope.

Quelques remarques classées à partir d'un gros plan sur la grille proposée par G. Turco : mise en évidence de l'interdépendance et de la hiérarchisation des difficultés d'écriture rencontrées, telles que les voient les enfants.

	DISCURSIF	PHRASEMIQUE
PRAGMATIQUE	<p><u>Prise en compte du destinataire et de l'effet à produire</u></p> <p>"La catastrophe ne grandit pas. Ça ne fait pas peur."</p> <p>"On ne comprend pas pourquoi il y a eu des fleurs: n'empêche la forêt?"</p> <p>"On ne voit pas le rapport entre la boule de cristal, l'échelle, le lièvre."</p>	<p>"Et d'ailleurs d'où viennent cette échelle, ce lièvre, où étaient-ils?"</p> <p>Amphorique ne renvoyant à rien en amont du discours: la correction de cette erreur passera par une description de la pièce - éléments et dispositions de ces éléments - qui annulera l'erreur locale tout en assurant de même coup la cohérence discursive</p>
SEMANTIQUE	<p><u>Construction d'isotopies</u></p> <p>"On ne voit pas le rapport entre la boule de cristal, l'échelle, le lièvre"</p> <p>"Ce n'est pas un rapport avec le début: on n'a jamais parlé de fleurs, ni de forêt"</p> <p><u>Connaissance du monde (réel fictionnel) globalement respectée</u></p> <p>"Et d'ailleurs, en Algérie, c'est le désert"</p> <p>"Nexarké n'est pas en Algérie (anastrophe)"</p> <p>"Le toto n'existe pas dans le conte" (anachronisme)</p> <p><u>Spécificités typologiques:</u></p> <p>responsabilité du conte</p> <p>cléture narrative: "La punition ne correspond pas à la faute"</p> <p>"La fin ne découle pas du début: pourquoi aller vendre du lait?"</p>	<p><u>Connaissance du monde localement respectée</u></p> <p>Sous-entendu: "Qui font là les oursours, la fleur, la forêt?"</p> <p>"Il faut donner un autre nom de ville"</p> <p>"Il faut oublier le mot: toto"</p>

### 1.3.1. Réécriture

Le maître renvoie les élèves aux critères énoncés avant l'accomplissement de la tâche : n'a-t-on rien oublié ?

==> "On a oublié de parler du défaut de l'apprenti. Il faut lui en donner un". Du même coup, on s'aperçoit qu'il faut justifier la venue de l'apprenti chez le sorcier en attribuant au sorcier un qualificatif à vertu explicative ("vieux", par exemple).

Le maître oblige les enfants à formuler positivement leurs remarques afin de disposer de consignes claires de réécriture. Cette opération permet de dépasser les constats précédents :

==> "Il faut décrire la pièce, dire s'il y avait une échelle, où était la boule avant que l'apprenti la prenne", "pour qu'on comprenne bien".

==> "Tout doit être en rapport". Ici le "Tout" est important : le rapport entre l'ensemble des éléments (Pays, prénoms, tâche, raison du départ, catastrophe...) est enfin perçu grâce au négatif offert par le texte de l'enfant.

Exemples d'éléments rajoutés (trait plein), corrigés (en gras) après une remise en ordre des connaissances encyclopédiques : "Il y a très longtemps, en Algérie, près de Saïda, vivait le sorcier Arachid qui prédisait l'avenir des gens. Comme il était vieux, il avait embauché un jeune garçon nommé Mohammed (8) pour soigner les chèvres et les chameaux (...). Un jour, le sorcier s'absenta pour apprendre à dresser les serpents (...). Par malheur, l'échelle se cassa et renversa la boule de cristal que le sorcier avait cachée sur une armoire. Alors le vent de sable se leva et souffla, souffla (...)"

## II. ECRITURE "POUR DE BON" DU CONTE : LE MAGICIEN QUI AIMAIT BIEN LES LAPINS OU L'ENVIE D'UN BON CIVET PEUT VOUS RUINER. PRODUCTION/REGULATION

Soit les deux premières phrases du conte dans leur version initiale "Il était une fois des lapins qui vivaient heureux chez un magicien. Mais un jour, des voleurs emportèrent les lapins dans leur château".

Le maître, en tant que lecteur privilégié, refuse cette entrée en matière parce qu'elle ne fournit pas, dit-il, suffisamment d'informations. Il relance l'écriture. Le texte est alors retravaillé.

### 2.1. Expansions nécessaires à la logique de l'action (voir points A et B de 1.1.)

\* L'état initial doit fournir des indications suffisantes.

. Si l'on veut que le magicien intervienne dans le sauvetage des lapins, il faut dire explicitement la nature des liens qu'il entretient avec eux et préparer ainsi la **justification** de son déplacement.

. Si l'on veut rétablir l'équilibre initial en fin de parcours, il faut aussi que les lapins aient une **raison** impérieuse de retourner chez la magicien : le simple terme "heureux" ne suffit pas à la fonder.

\* Le méfait ne peut être gratuit dans le conte qui est toujours un conflit d'intérêts. Or nous ne savons pas ici :

- . pourquoi les voleurs volent,
- . quel est donc l'intérêt présenté par ces lapins,
- . s'ils ont quelque chose de plus que les autres ou s'ils sont volés seulement pour être mangés.

D'autre part, la possibilité même du méfait doit être **justifiée** : si, comme nous le supposons, le magicien tient à ses lapins, comment une fois encore expliquer que les voleurs puissent les lui prendre sans rencontrer d'obstacles ?

Les termes soulignés révèlent assez par leur récurrence que le dysfonctionnement de ce texte ne s'analyse pas en termes de phrases pauvres/riches mais qu'il provient d'une planification (pré-vision) globale non maîtrisée.

==> Réécriture du texte par :

- Introduction d'une justification de la volonté conjointe du magicien et des lapins de se retrouver : "Il était une fois des petits lapins qui vivaient heureux chez un magicien. Celui-ci, jeune et beau mais très **pauvre**, gagnait sa vie en faisant des tours de magie, **aidé par les lapins** auxquels il donnait de **bons légumes** pour les récompenser."
- Introduction d'une justification du vol (1)  
de la possibilité du vol (2)  
"Mais un jour, **pendant la nuit** (2) (sic), des voleurs s'introduisirent dans la cabane mal fermée (2) et emportèrent les lapins dans leur château **pour en faire un civet** (1).

## 2.2. Expansions possibles mais non nécessaires à la logique de l'action (voir point C de 1.1).

Parallèlement à la nécessité d'introduire des détails qui se justifient par des données internes au texte, existe une autre nécessité, moins forte que la précédente, née cette fois de contraintes externes : l'adhésion et le plaisir du lecteur. Ces détails participent à la stratégie du faire-croire, faire-palpiter. Soit la suite du conte : "Ils les enfermèrent dans un endroit obscur. Les lapins avaient peur."

Sa version remaniée est dilatée dans le sens d'une dramatisation : "Avant de les tuer (menace de mort qui plane, attente de la mort plus forte que la mort elle-même), ils les enfermèrent dans un endroit obscur. **Les portes grinçaient, les volets claquaient. Les petits lapins voyaient des fantômes partout et tremblaient au milieu des toiles d'araignées**".

Le problème n'est donc pas d'enrichir des phrases mais d'introduire avec pertinence (= sélectionner) les seuls éléments qui assurent une fonction dans le texte et lui donne sa cohérence, **de passer d'une pratique d'enrichissement aveugle, à une stratégie d'ajouts appelée, programmée** par les nécessités internes et certaines nécessités externes et qui distingue toujours, pour reprendre une idée de F. François (9) :

- ce qui doit être dit (nécessités internes)
- ce qui peut être dit (nécessités externes)
- ce qu'on peut (doit) passer sous silence.

## NOTES

- (1) Classe de Guy Tournade, CE2, Ecole d'Application Nestor Perret, Clermont-Ferrand.
- (2) Cl. BREMOND, "Le meccano du conte", Magazine littéraire, n°150, août 1979.
- (3) Tzvetan TODOROV, "Poétique de la prose", Nouvelles recherches sur le récit, Points/Seuil, 1980, p.35.

- (4) Pour une définition de ces notions empruntées à R. BARTHES, voir son article : Introduction à l'analyse structurale des récits in **L'analyse structurale du récit**, Points/Seuil, 1981, pp.14-17.
- (5) J.M. ADAM, **Le récit**, Que sais-je ? n°2149, p.97.
- (6) A.J. GREIMAS, **Du sens**, Seuil, 1970, p.188.
- (7) J.M. ADAM, **Le texte narratif**, p.114, Nathan Université, 1985.
- (8) Voir ce que dit Barthes au sujet de l'invention des prénoms, noms des personnages (**Le degré zéro de l'écriture**, Points/Seuil, 1972, p.131) : "Lorsqu'un écrivain invente un nom propre, il est tenu aux mêmes règles de motivation que le législateur platonicien lorsqu'il veut créer un nom commun, il doit d'une certaine façon "copier" la chose et comme c'est évidemment impossible, du moins copier la façon dont la langue elle-même a créé certains noms (...). Le nom propre a donc une signification commune : il signifie au moins la nationalité et toutes les images qui peuvent s'y associer."
- (9) F. FRANCOIS et alii, **Conduites linguistiques chez le jeune enfant**, PUF, 1984.

## RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE MATERNELLE

Inventaire thématique  
d'articles de revues françaises  
(1970-1983)

par Liliane Sprenger-Charolles,  
Jean-Pierre Jaffré, Georgette Pastiaux-Thiria,  
Françoise Ropé, Brigitte Lagac, René Rodriguez

DISPONIBLE EN SEPTEMBRE

- 1100 articles signalés et analysés
- classés par grands thèmes
- Index des noms d'auteurs
- en avant-propos : analyse de la production dans le domaine avec tableau récapitulatif
- 204 pages, format 16x24, 100 FF TTC

**inrp**

Unité de recherche français (DFI)  
Centre de documentation recherche

## CONSTRUIRE DES SAVOIRS EN RESOLVANT DES PROBLEMES

Gilbert DUCANCEL  
Groupe "Résolutions de problèmes"

Le groupe pose que les élèves construisent leurs savoirs en résolvant des problèmes de langue, de discours et de communication, en réception et en émission, à l'oral, à l'écrit, et dans les messages non exclusivement linguistiques. L'objet de la recherche est donc les situations, les objets d'enseignement, les attitudes et pratiques des maîtres déterminant ces résolutions.

Notre recherche met en place une **double didactisation**.

La première consiste dans le choix des référents théoriques linguistiques, dans le choix des "savoirs savants". L'ancrage des activités de résolution de problèmes dans les projets et les situations discursifs nous conduit à prendre en compte les travaux de la pragmatique, de la linguistique de l'énonciation, de la linguistique et de la psycho-linguistique des discours et des textes. Mais ces référents n'épuisent pas les lieux d'émergence des problèmes, et nous sommes conduits à prendre en compte les travaux portant sur la langue comme système, en particulier ceux qui décrivent le pluri-système graphique du français.

Cette première opération transforme des notions, des concepts, des savoirs des linguistes en **contenus à enseigner**. Les résolutions de problèmes ayant trait à ces contenus opèrent, en classe, une seconde didactisation : le maître fait en sorte que les élèves, sur la base de leurs savoirs et pratiques antérieurs, en évolution et différents les uns des autres, et sur celle de la prise en compte des discours et pratiques sociales à l'école et hors de l'école, construisent des pratiques et savoirs nouveaux pour eux. Nous en sommes alors aux **savoirs effectivement enseignés**.

Les trois articles qu'on va lire se comprennent dans cette perspective et se situent en aval de cette double didactisation. Francis Marcoin présente une lecture d'affiche qui montre comment la clarification cognitive nécessaire passe par la recherche du sens et de la signification, aux plans de la connaissance du type d'écrit social, de l'énonciation, des phrases...

Francine Darras rend compte d'une situation-problème de remise en ordre d'un puzzle réalisée à partir d'un texte publicitaire. Et l'on voit que les maîtres en formation qui s'y essaient, croisent deux traitements de l'information, par données et par concepts.

Jean-Pierre Jaffré rapporte des résolutions de problèmes de ponctuation en écriture de textes. Il montre comment ces problèmes extra-alphabétiques se résolvent par une entrée textuelle, et pose une fois de plus la question cruciale de la dépendance/indépendance des niveaux linguistique, textuel, discursif et situationnel.

## LECTURE : QUAND LES PROBLEMES S'AFFICHENT

Francis MARCOIN  
Equipe de l'ENG d'Arras

La discipline scolaire nommée "français" peut susciter les propos les plus contradictoires, selon que l'on insiste sur son caractère autonome ou sur sa perméabilité aux études savantes en littérature et en linguistique. En fait, on peut observer à la fois le maintien durable de certaines pratiques condamnées par toutes les instances hiérarchiques, - ainsi par exemple en orthographe l'utilisation du Bled -, et le développement rapide d'activités inspirées de champs théoriques en voie de constitution ou de renouvellement : ainsi la diversification des supports et des situations de lecture est-elle à mettre en relation par exemple avec le développement de la pragmatique, avec l'intérêt pour ce qu'Austin appelle "actes de langage".

Inversement, le domaine de la syntaxe suscite aujourd'hui peu d'attention et l'affirmation de la nécessaire complémentarité des plans pragmatique, sémantique et syntaxique s'accompagne d'une sorte de refoulement du troisième terme, refoulement qui tient en partie à l'histoire même de la didactique du français et aux déceptions qui ont suivi l'investissement de la grammaire scolaire par la linguistique structurale puis générative. La compréhension d'un texte passe cependant par un traitement de données formelles, telles que le système des déterminants, des pronoms et des temps, pour ne citer que quelques mesures de l'énonciation. Nous posons que la lecture en résolution de problèmes permet/suscite l'articulation des différents niveaux linguistiques de traitement de l'information.

L'exemple que nous étudions ici, une affiche, nous semble d'autant plus probant que ce support présente apparemment des garanties de simplicité qui le rendent plus accessible au lecteur novice.

Soit donc l'affiche suivante, présentée à divers CE1 en début d'année scolaire : une série de cigarettes aux trois quarts consommées, et cette suite d'exclamations :

"j'arrête  
je stoppe  
basta  
terminé  
fini

ouf ! on respire"

(et dans un coin, la mention : "offert par le comité départemental d'éducation pour la santé du Pas-de-Calais").

La compréhension de cette affiche est liée à la résolution d'un faisceau de problèmes difficilement hiérarchisables, qui tiennent à l'effet voulu, au repérage de son destinataire et de son destinataire, à l'explicitation du scénario suggéré (y a-t-il un personnage ?), à l'identification correcte des "phrases" et de leur enchaînement, et à l'observation des indices apportés par l'image, qui concourent aussi à une argumentation.

Pour l'observateur, la compréhension des élèves est rendue perceptible grâce à leurs commentaires, et plus encore, grâce aux paraphrases qu'ils vont produire pour justifier leur lecture. Dans cette perspective, le rôle du maître est de relancer sans arrêt le questionnement, de renvoyer aux élèves les effets de leur parole.

### Paraphrase et compréhension

Ce terme de "paraphrase" a traditionnellement servi à discréditer telle lecture jugée trop proche du modèle de départ. Pourtant, manifester avec ses propres mots, une approche du sens constitue sans doute une étape indispensable de la compréhension.

La paraphrase consiste, dans le cas présent, en une réduction du tout, ou bien en une explicitation de telle ou telle phrase, les deux opérations pouvant être contradictoires chez le même enfant. En effet, certains disent : "Les cigarettes, c'est mauvais", sans qu'on puisse assurer s'ils tirent cette conclusion du texte ou de ce que R. Barthes appelait la "doxa", ensemble de certitudes dominant les discours à un moment donné. Si bien qu'ils accompagnent cet énoncé de commentaires appuyés sur un savoir extérieur au texte plus ou moins dominé, du genre : "Il y a de la nicotine qui reste entre les dents".

Les mêmes peuvent d'ailleurs gloser "fini" comme "j'ai fini ma cigarette" et rejoindre le camp de ceux qui considèrent cette affiche comme une publicité pour les cigarettes. Comme si dominait, en fin de compte, une représentation macro-structurelle selon laquelle toute affiche est publicitaire, dès lors que l'interdiction ou la mise en garde ne sont pas explicites.

Une difficulté provient aussi du paradigme verbal, finir, terminer, arrêter, offert à la lecture. En effet, si la question porte par exemple sur l'interprétation de "fini", on opposera "j'ai fini ma cigarette" et "j'ai fini de fumer", la seconde paraphrase étant seule acceptable, comme le montre l'affiche, où les cigarettes sont simplement entamées. Cependant, "j'ai fini de fumer" est encore un énoncé ambigu, trop proche de l'anecdote : "j'arrête aujourd'hui, parce que c'est le soir", dit un élève. Effacement de la généralisation et de la valeur performative vont de pair. On a vraiment compris lorsqu'on peut produire, "fini, je ne fume plus", voire "je ne fumerai plus jamais".

## Paraphrase et syntaxe

Les manipulations sur les phrases simples sont donc ici produites au cours d'une activité langagière marquée à la fois par une "construction de sens", (poser des relations entre des termes : je, cigarettes, fumer), et une "construction de signification" : établir des valeurs référentielles qui assignent à un énoncé telle relation prédicative, telle opération de quantification, telle modalité, telle forme verbale (1).

Curieusement, cette affiche nous fournit d'abord la modalité : "arrêter de", à distinguer de "arrêter quelque chose". A partir des trois termes posés (je, cigarettes, fumer) et de cette modalité, les élèves procèdent, pour arriver à une signification satisfaisante, à une série de transformations, avec par exemple l'introduction de la forme négative ("je ne fume plus", "je ne fumerai plus jamais"), la substitution de "il" à "je", la pronominalisation, ("il ne les finira pas", "il n'en fumera plus jamais"). La recherche d'une signification met donc en évidence des compétences qu'un exercice classique de grammaire ne permet pas de vérifier. Il importe de faire prendre conscience aux élèves des comportements intuitifs qu'ils adoptent dans des situations pareilles à la nôtre : que vient-on de faire ? Qu'avons nous changé dans tel ou tel énoncé ? Garde-t-il le même sens ? Démarche illustrant à sa façon la notion de "clarté cognitive" développée par J. Downing (2), à propos de l'apprentissage de la lecture, et qui s'applique tant à la compréhension de l'enjeu (le sens, le plaisir) qu'à la saisie du système de l'écriture.

## Qui parle ? Qui écrit ?

L'autre intérêt de ce travail, qui est à la fois "de la lecture" et "de la grammaire", repose sur la variété des types et formes de phrases rencontrés dans les affiches (autres exemples : "longues veillées, journées gâchées", "agriculteurs, vous avez besoins des abeilles, protégez-les"), et qui diffèrent de l'énoncé canonique, la phrase sujet - verbe - complément, sans énonciateur, "degré zéro de la relation prédicative" (3).

En l'occurrence, la phrase exclamative, inscrite dans l'oralité par l'importance de sa courbe prosodique, passe facilement par la voix, le souffle : on peut dire ces phrases de manière théâtrale.

Cette interprétation permet de poser la question du personnage qui dit tout cela : "celui qui vend les cigarettes", "fumeur", "celui qui a fabriqué l'affiche", "celui qui l'a fabriquée, qui fume peut-être"... Les classes où l'on sait faire la distinction entre narrateur et personnage approchent mieux cette question.

Certaines affiches vont présenter de ce point de vue une difficulté d'appréciation plus grande, comme celle qui se trouve placardée sur les cabines téléphoniques : "démolir une cabine, c'est minable" : le personnage, - blouson de cuir et coiffure "banane" -, qui prononce pourtant ces paroles : "c'est malin !" est perçu par nombre d'enfants comme l'auteur des dégâts, et non la victime.

L'affiche contient donc un récit virtuel conduisant à une morale, laquelle ne peut être correctement perçue sans une claire distinction des "rôles". Pourquoi n'est-ce pas un vendeur de cigarettes qui a fait cette affiche ? Qu'est-ce que ce "Comité départemental d'éducation pour la santé ? Pourquoi offre-t-il cette affiche ?

La compréhension repose en partie sur une connaissance de l'environnement : on sait rarement ce qu'est un comité, et quand on connaît le mot, c'est dans une locution comme "comité d'entreprise", et surtout "comité de parents d'élèves". Et certains élèves vont se demander comment un tel comité a pu "faire" cette affiche, au sens le plus matériel du mot. La représentation des conditions de production et de circulation des écrits, généralement très floue à cet âge, - la plupart des élèves croient que l'écrivain fabrique lui-même ses livres -, oriente la lecture : en effet, la confusion entre les rôles est malgré tout liée à un minimum de savoir social, et particulièrement le fait qu'il faut pouvoir "se payer" ces affiches. Or qui a de l'argent ? Le vendeur de cigarettes, bien entendu !

Pour mieux faire sentir l'enjeu de ce message, nous l'avons comparé avec un pictogramme signifiant l'interdiction de fumer. Est-ce la même chose de mettre ce panneau ou cette affiche ? L'acte de langage, - pour reprendre la formulation d'Austin - (4), n'est pas le même. Si l'on distingue "acte perlocutionnaire" (ses conséquences réelles), et "acte illocutionnaire" (la valeur symbolique et quasi institutionnelle qui lui est attachée par les interlocuteurs (5)), l'affiche tient de l'argumentation ("ouf, on respire !" présuppose qu'on respirait mal à cause de la fumée et travaille donc à convaincre), tandis que le pictogramme transmet une interdiction à la fois stricte, (en principe, convaincu ou pas, l'individu doit obéir), et limitée dans l'espace.

Après quelques instants de flottement, un élève nous dira : "ça (l'affiche), c'est pour arrêter de fumer, l'autre c'est pour pas fumer, pour leur dire de ne pas fumer !.. Les fumeurs, quand ils ressortent, ils peuvent fumer s'ils veulent".

Bien entendu, malgré cette clarification, certains élèves continueront de s'accrocher à leur première idée, mais leurs difficultés ne font que justifier davantage, à notre sens, la nécessité de concevoir la lecture dans le cadre d'une résolution de problèmes selon un mode tour à tour ascendant et descendant, et de travailler à partir de l'hypothèse constructiviste selon laquelle "la perception consiste à représenter ou à organiser l'information en fonction des connaissances précédemment acquises, qu'elles soient des traits sensoriels élémentaires ou des interactions sociales complexes" (6).

Cette manière de faire n'est pas exclusivement réservée au support "différent" que représente l'affiche. Puisque nous avons risqué une comparaison avec la fable, il convient de préciser combien ce genre apparemment balisé par les pratiques les plus figées, peut faire l'objet d'une même entreprise intriquant les plans syntaxique, sémantique et pragmatique. Distinguer le récit et la morale, repérer les jugements moraux explicites ou implicites, tout cela contribue à une démarche de "clarification cognitive" qui nous semble commander le contrat entre l'enseignant et ses élèves, au centre de l'interaction apprentissage/enseignement.

## NOTES

- (1) Cette distinction faite par Culioli est reprise dans une perspective scolaire par J. Boutet, dans *Pratique langagière à l'école primaire*, thèse dactylographiée, Paris VII (p.102).
- (2) Cf. John DOWNING et Jacques FIJALKOW, *Lire et raisonner*, Privat, 1983.
- (3) J. BOUTET, p.107.
- (4) AUSTIN, *Quand dire c'est faire*, Seuil.
- (5) Cf. O. DUCROT, Présentation du N°32 de *Communication* sur "Les actes de discours", Seuil, 1980.
- (6) Cf. M.J. ADAMS et BRENDA J. STARR, "Les modèles de lecture", in *Bulletin de Psychologie*, tome XXXV, n°356, 1982.

\* \* \*

### CINEMA, WHISKY... choix discursif et traitement de l'information dans une démarche de formation

Francine DARRAS  
Dominique BRASSART  
Isabelle DELCAMBRE  
Equipe de l'Ecole Normale de Lille

Le champ didactique privilégié se centre sur les textes et les discours (en réception comme en production), sur l'émergence de problèmes (provoqués ou non) et les stratégies de résolution engagées, convoquées comme aides à la maîtrise de la compétence de communication (D. Hymes, 1967, 1972)(1).

## I. LES PPC

Nous étudions particulièrement les résolutions en situations-problèmes créées par l'enseignant à partir des observations qu'il a faites dans les situations de lecture et d'écriture. Nous les appelons "PPC", "Pratiques Provoquées de Communication" (2).

### 1.1. Outil d'enseignement et de formation

Les PPC placent les apprenants dans des situations contraintes mais ouvertes où ils ont à manipuler, "bricoler" avec/sur du texte, à interroger (et s'interroger sur) l'intention de communication dans laquelle ils inscrivent le texte.

Le moteur de l'apprentissage nous semble être identifiable en termes de conflit socio-cognitif (3). Conflit entre les compétences des sujets et le texte, conflit entre les compétences, les stratégies, les produits des différents sujets et des différents groupes... Les situations nécessitent, en effet, explicitation, confrontation et théorisation des hypothèses et des stratégies, jeu permanent entre savoirs épi-langagiers non explicités verbalement, et savoirs méta-langagiers (4), à la fois méthodologiques et discursifs/textuels.

Que ce soit en formation initiale ou continue d'enseignants, nous posons que les PPC convoquent la compétence discursive des adultes, permettent l'objectivation de leurs pratiques langagières et celle des contenus didactiques visés. Nous en donnons ici un exemple (5).

### 1.2. Clark Gable et Glen Turner ; choix discursifs et modes de traitement de l'information textuelle.

Le matériel : un puzzle de huit vignettes où il est question de Clark Gable et de Glen Turner. Consignes aux enseignants en formation : mettre en ordre, proposer un titre, des hypothèses sur l'origine et la fonction du texte ainsi réalisé.

Nous posons que les choix discursifs (narratif vs documentaire vs argumentatif...) déterminent les modes de traitement de l'information textuelle, en particulier la dialectique (voire les contradictions) entre anticipation généralisée, au niveau de la macro-structure textuelle, et anticipation restreinte, au niveau de la micro-structure.

C S'il y a jamais eu, à Hollywood, une incarnation de la virilité, c'est bien à Clark Gable, figure mythique de l'Amérique, qu'on la doit.

Un roi dont le charme, l'élegance, le regard ironique et jusqu'à l'irrésistible moustache, règnent toujours sur nos imaginations. H

Cet homme nouveau qu'incarne Clark Gable, à la fois canaille et chevaleresque, insolent et séduisant, débrouillard et désinvolte, lui vaut d'être élu, en 1938, devant Gary Cooper, Spencer Tracy ou Humphrey Bogart, "roi du cinéma". A

D Il abandonne vite les personnages de beaux ténébreux séducteurs et fait naître un nouveau type de héros : l'homme d'aventure, viril, partout à son aise, dans les salons comme sur les champs de bataille.

Sa fascinante présence physique, son magnétisme personnel provoquent un véritable culte. Gable. Il est celui que tous les Américains aimeraient être. G

B Mais plus qu'un roi, plus que la personnification de la virilité, Clark Gable est une star.

Glen Turner, qui brûle des mille feux de sa couleur dorée et se distingue par son goût unique, est aussi une star.

Des ses débuts, Clark Gable impose sa personnalité. F

## **II. DES CHOIX DISCURSIFS DETERMINANTS... QUI SE MANIFESTENT DANS L'EFFECTUATION DE LA TACHE.**

### **2.1. Des éléments fortement cohésifs (traitement par "données")**

Dans la mise en ordre du puzzle, apparaissent un certain nombre de contraintes qui relèvent de la microstructure du texte : les vignettes A - H - B sont à regrouper dans un ordre qui est régi et hiérarchisé par la reprise de l'unité lexicale "roi", le jeu des déterminants et la présence du connecteur "mais" (à l'ouverture de la vignette B) qui prétend ordonner l'ensemble dans une échelle argumentative. Il est à noter que cette association A - H - B s'impose à l'ensemble des groupes d'adultes et qu'elle ne pose guère de problèmes aux élèves (du CM2 à la 3<sup>e</sup>) qui ont été également confrontés à cette tâche.

### **2.2. Un choix d'ouverture du texte dépendant de l'orientation discursive qui lui est assignée (traitement par "concepts")**

"Ecrire" un texte à partir d'un puzzle suppose que l'on se détermine sur la vignette à laquelle on donne la statut d'introduction. Et c'est là que le puzzle en question devient un problème ouvert pour la résolution duquel apparaissent différentes stratégies. Si on fait le choix de placer en tête de vignette F ("Dès ses débuts, Clark Gable...") l'ensemble du texte, à fonction informative, s'oriente autour du thème central "Clark Gable", construit selon un schéma narratif nettement chronologique, de genre biographique (6) - choix discursif manifeste dans les propositions de titres qui sont alors faites : "la vie de Clark Gable", "Clark Gable, la star d'Hollywood"... Orientation qui conduit parfois à écarter la vignette E ("Glen Turner, qui brille des milles feux..."), en la considérant comme un intrus, puisqu'elle parle d'autre chose / de quelqu'un d'autre. Mais, si l'on fait le choix de placer en tête la vignette C ("s'il y a jamais eu à Hollywood...") l'hyperthème devient alors "Hollywood", incluant le thème Clark Gable et pourquoi pas d'autres thèmes possibles comme l'acteur "Glen Turner" (vignette E). Et l'ensemble du texte prend l'allure d'un écrit documentaire que l'on pourrait trouver dans une histoire du cinéma, voire dans une encyclopédie du cinéma, et qui aurait pour titre "les stars d'Hollywood", "le cinéma à Hollywood" (7).

### **2.3. La clôture du texte et des "erreurs" de lecture, traces de tout le travail de compréhension qui est à l'oeuvre.**

Quand la vignette E n'est pas écartée comme intrus, elle se retrouve généralement en dernière position, appelée par la vignette B qui, elle-même, ainsi que cela a déjà été signalé, se place nécessairement vers la fin en raison de sa force argumentative. Il est sûr que ce sont des éléments micro-structurels qui assurent cette forte cohésion entre B et E : effets cohésifs du lexique (reprise de "star") et du connecteur "aussi" qui pose une relation d'équivalence entre ces deux vignettes. La cohérence du texte (ou plutôt la cohérence qu'on lui suppose, selon le principe de coopération bien connu) conduit à "comprendre" Glen Turner comme

étant également un acteur de cinéma américain, certes moins célèbre que Clark Gable, Gary Cooper, Spencer Tracy ou Humphrey Bogart (mais, après tout, bien que cinéphile, je ne suis pas spécialiste de cinéma)... Et il y a bien des acteurs de cinéma américain qui s'appellent Glenn Ford, Glenn Corbett... Et pourquoi pas Glen Miller ?

La puissance de cette hypothèse généralisée ("concepts") sur la signification du texte conduit à la "non-lecture" de traits descriptifs ("données") qui sont attribués à Glen Turner dans la vignette E : les "milles feux de sa couleur dorée", "son goût unique", autant de traits appartenant à un champ sémantique difficilement acceptable pour la classe animé/être humain. Mais ces mêmes traits descriptifs, suite à des interventions de stagiaires qui avaient déclaré la vignette E comme intrus, sont rattrapés au bénéfice de la cohérence macro-structurelle assignée au texte : il est alors question d'habit de lumière, des feux de la rampe, de l'excentricité des milieux de cinéma - hollywoodien, de surcroît ; et pourquoi pas d'une actrice... Enfin, la vignette E, tout en étant placée à la fin du texte, est perçue souvent comme non-clôture, mais comme ouverture de ce qui serait une suite, un prochain article consacré à l'acteur Glen Turner (ensuite viendraient peut-être encore d'autres articles sur d'autres acteurs hollywoodiens), à paraître dans le prochain numéro de cette revue de cinéma (grand public, en raison des effets stylistiques de surface), d'où à n'en pas douter est extrait ce texte : "E se présente plus comme un début que comme une fin", "E est une introduction à quelque chose de nouveau, on attend mais, une opposition entre les deux acteurs", disent les stagiaires.

#### 2.4. Et si l'on est un adepte du whisky Glen Turner ?

Il faut préciser que ce texte s'inscrit donc dans un discours argumentatif de type publicitaire. L'original se présente sur une double page : le texte, illustré de photos de films avec C. Gable occupe la page de droite, tandis que la page de gauche représente un portrait de Clark Gable avec pour titre "Glen Turner, le whisky star raconte Hollywood" - qui par manque de place, n'est pas ici reproduite). Cette publicité est parue dans Télérama en mai 1985, ainsi qu'une autre publicité pour ce même produit utilisant "le support" Marilyn Monroe. De plus, à cette même époque et à nouveau au printemps 1986, une campagne publicitaire par voie d'affiches associe cette marque de whisky à des stars de cinéma décorait généreusement les abris-bus de la ville. Autant d'éléments qui ajoutés à la connaissance du monde des différents whiskys que l'on a pu se construire par ailleurs (!), expliquent que certains stagiaires associent Glen Turner à une marque de whisky et attribuent à l'ensemble de ce texte une intention discursive de nature argumentative en reconnaissant là un écrit publicitaire construit selon un modèle narratif. Mais le plus intéressant à relever, c'est que la compréhension et la mise en cohérence des morceaux du puzzle se font très rarement ainsi ; le plus souvent, les stagiaires (ou élèves) qui reconnaissent /connaissent le whisky Glen Turner sont conduits à écarter la vignette E en en faisant un intrus et ils organisent le puzzle en deux textes parallèles : un texte narratif à valeur informative sur Clark Gable et/ou Hollywood, et un texte descriptif à valeur argumentative sur un whisky, même si les propositions descriptives sont disproportionnées en nombre et en longueur par rapport au texte

narratif. A titre d'hypothèse, il semble que dans le traitement de l'information serait dominante l'identification du thème d'un énoncé et non le calcul de son intention discursive : ici identification de deux thèmes que je considère comme incompatibles, à la fois en raison de ma connaissance du cinéma et en raison de ma connaissance de cet alcool précisément ; et dans l'impossibilité de réduire le coq-à-l'âne thématique-textuel, il m'est, il est vrai, tout aussi difficile d'établir une cohérence pragmatique-discursive. Dit autrement, sans remettre en cause le fait que les éléments de connaissance du monde que l'on mobilise dans l'acte lexique sont des aides à la compréhension et au traitement de l'information, il n'en demeure pas moins que se trouve posée la question de l'interaction entre connaissance du monde et compétence textuelle et discursive. Question qui intéresse fortement une didactique de la compétence de communication : combien d'"erreurs" de lecture, de non-compréhension de l'intention discursive d'un énoncé, générées par la prégnance de l'expérience, du vécu, de ce que les élèves croient s'être construit comme savoir sur le monde ? Ce qui les amène ainsi à traiter en termes de vrai vs faux des "propositions argumentatives", par exemple, en se centrant exclusivement sur leur thème et non sur leur orientation discursive. Enfin, l'on a pu observer que si l'adulte enseignant / formateur donne aux élèves et/ou stagiaires l'information, jusque là occultée, que Glen Turner est du whisky, cet apport (de type magistral) "connaissance du monde", entrant en conflit avec le travail de compréhension, d'anticipation généralisée sur le texte (cf. supra), conduit à la formulation d'une incohérence thématique / textuelle / discursive (repérage de deux thèmes, de deux mises en texte, de deux intentions de communication). Par contre, si un pair, dans une interaction, à l'issue d'une première tentative de mise en ordre, apporte au groupe l'information "Glen Turner / whisky" (et pour lui, cette connaissance qu'il s'est construite en amont du problème à résoudre ce jour-là, ne produit pas (empêche ?) la mise en cohérence des éléments du puzzle conformément au texte-source), cette connaissance "indirecte", médiatisée donc par un pair, provoque immédiatement chez les "autres" un réajustement de l'ensemble et les conduit à la formulation d'une nouvelle hypothèse généralisée sur l'orientation discursive de ce texte et sur son organisation textuelle / thématique : il est identifié alors dans sa globalité comme écrit publicitaire. Piste de travail intéressante pour l'analyse des interactions entre pairs dans des activités de résolution de problème, par la prise en compte de ce que les interactions dans un groupe peuvent provoquer comme stratégies de résolution de problème.

## CONCLUSION

A l'issue de cette démarche de formation se clarifie alors un certain nombre de concepts-clés et en particulier la distinction type de texte vs type de discours, et la dialectique "traitement par concepts - traitement par données". Reste à construire le matériel didactique en fonction des différents niveaux d'enseignement. Mais là débiterait un nouvel article...

## NOTES

- (1) Pour une approche de la bibliographie et des théories de référence de notre recherche, voir en particulier notre article dans *Repères* n°70 (pp.49-52) et n°69 (pp.104-105).
- (2) Pour une définition, une mise en perspective théorique, des exemples du CP à la 4ème, voir nos articles dans *Repères* n°59, 65, 69, 70.
- (3) Voir : DOISE W. et MUGNY F., *Le développement social de l'intelligence*, 1981, Inter-édition.  
M. MEIRIEU P., *Outils pour apprendre en groupe*, 1984, Chronique Sociale.
- (4) BREDART S., RONDAL J.A., *L'analyse du langage chez l'enfant ; les activités métalinguistiques*, 1982, Bruxelles, Mardaga.
- (5) Pour une analyse de cette pratique de formation, voir DARRAS F., DELCAMBRE I. "Autopsie d'une formation : PIF, PAF, à vos marqueurs... Ecrire en stage ? Quels enjeux ? *Recherches*, 4 A.F.E.F. Régionale Nord.
- (6) A-t-on ici du "narratif" au sens fort du terme, avec "situation initiale/complication/situation finale etc... ? Vraisemblablement non : tout ce qui "se déroule" dans l'espace et le temps n'est pas pour autant du "narratif" (par exemple, l'explication, quand elle porte sur un processus). Peut-on alors parler tout de même ici de schéma narratif dont seulement certaines "catégories" seraient ici activées, les autres étant disponibles et constituant une attente larvée pour le lecteur ? Ou a-t-on à faire à un schéma spécifique pour la "biographie" ou le "portrait biographique", ici également incomplètement mis en oeuvre : on ne trouve rien sur l'enfance ni sur la vieillesse/mort du personnage, par exemple ? Ou encore existe-t-il dans la grande famille générique du "narratif" (cf. BRONCKART J.P., et al., 1985, *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé) des espèces particulières réalisées dans la biographie, les récits de vie etc... ? Question ouverte...
- (7) Il est intéressant de noter au passage que c'est la première hypothèse qui est largement retenue par des écoliers et des collégiens et que même parfois certains proposent une ouverture avec la vignette H où le déterminant indéfini joue en quelque sorte le rôle de déclencheur du schéma narratif conventionnel.

\* \* \*

## TEXTE, ORTHOGRAPHE ET PONCTUATION

Jean-Pierre JAFFRE  
Equipe des Deux-Sèvres

La construction écrite d'un message peut se décrire comme une succession de mises en formes graphiques qui prennent d'autant plus d'importance que le projet approche de son terme. Jeter quelques idées sur une feuille de papier, faire

un premier inventaire de contenu, matérialiser un plan, remettre son brouillon au propre : voilà autant d'occasions d'utiliser des formes graphiques, fussent-elles idiosyncrasiques. Ainsi, tout projet d'écriture entraîne, notamment, la résolution d'un ensemble de problèmes qui font appel à une compétence graphique multiforme. Dans un projet d'écriture, ce ne sont donc pas les problèmes graphiques qui font défaut puisqu'on est forcément, à un moment donné ou à un autre, confronté à l'un d'entre eux. Reste à savoir si toutes les résolutions auxquelles ces problèmes donnent lieu doivent être mises sur le même plan méthodologique.

L'intérêt majeur d'une démarche de résolution de problèmes orthographiques (désormais RPO), c'est justement d'aller chercher, en situation, les nécessités d'une réflexion plus analytique, plus spécifique. Puisque tout message pose des problèmes graphiques, les situations d'écriture offrent ainsi un moyen de "finaliser" la réflexion orthographique. Et c'est effectivement le but recherché : pouvoir montrer aux enfants que l'apprentissage de l'orthographe a des raisons fonctionnelles d'exister. Or, il se trouve que cette relation entre production écrite de messages, en situation de communication, et réflexion orthographique, en situation différée, peut prendre des formes extrêmement diverses. Pour l'illustrer, nous prendrons ici l'exemple du rapport entre texte et orthographe.

## TEXTE ET ORTHOGRAPHE : QUELLE RELATION PROBLEMATIQUE ?

Dans ce domaine du rapport entre texte et orthographe, une difficulté réside, selon nous, dans la distance qui peut séparer les exigences discursives, communicationnelles d'un projet d'écriture (contenu, organisation, conscience d'un public, etc...) et les exigences graphiques. Les situations différées de RPO poursuivent, en effet, des objectifs comportant des spécificités, même si toutes concourent à la mise en place d'une compétence orthographique globale. Ainsi, certaines situations différées peuvent aboutir à la mise à jour d'invariants graphiques, dans des faits de surface essentiellement variables. Nous avons déjà eu l'occasion de présenter quelques solutions de ce type en ramenant l'orthographe à un ensemble de faits structurés qui permettent d'envisager de "grandes familles" de cas (voir Jaffré, 1983, 1984). De telles propositions, directement inspirées par un modèle linguistique, avaient pour but d'éviter l'atomisation des règles et donc de limiter le nombre des problèmes orthographiques possibles, en luttant contre leur trop grande diversification. Au-delà, il s'agit de développer, chez les enfants, une attitude méthodologique plus générale à l'égard des faits linguistiques, attitude qui relève d'une éducation à dominante scientifique.

Mais d'autres types de situations différées ont leur place dans une démarche de RPO. Et nous voudrions ici décrire un de ces types dont le but serait d'établir entre le texte et l'orthographe une relation de cause à effet plus déterminante encore que le fait le précédent. Le retour explicite sur un texte particulier, n'est pas le but explicitement visé par l'ensemble des situations différées de RPO. Cette relation, que nous nommerons "immédiate", présente l'intérêt de transformer une contrainte orthographique en un élément fondamental de

l'écriture de texte et, de plus, elle peut permettre aux enfants de prendre conscience de cette fonction textuelle immédiate. Encore faut-il s'entendre ici sur l'acception du terme "orthographe". En effet, cette fonction textuelle, telle que nous la concevons ici, n'est pas le propre de tous les phénomènes orthographiques. Même si chaque composante de plurisystème orthographique intervient, à un moment ou à un autre, dans la rédaction d'un texte, il existe des faits dont le poids, en matière d'organisation des textes, est plus apparent. La dimension textuelle de l'orthographe s'accommode plutôt mal d'une conception terminologique du type "orthographe d'usage" ou "orthographe grammaticale". Ce qui détermine d'ailleurs l'atomisation des règles dont nous parlions précédemment. Les faits relevant du domaine graphique dépassent le domaine strictement alphabétique (agencement chronologique et linguistique des lettres et accents) ; en fonction de l'objectif qui est le nôtre ici, nous pensons qu'il est nécessaire de lui adjoindre une **dimension extra-alphabétique**, c'est-à-dire, prendre en considération tout ce que relève, par exemple, de l'aménagement spatial d'un texte (blancs graphiques, ponctuation, majuscules, titres, etc...). Cet élargissement du concept d'orthographe devrait pouvoir s'accompagner d'une modification terminologique toujours difficile. "Ecriture" et "écrit" sont trop polysémiques ; "grammatologie", trop général et sans doute trop savant tout comme "graphémologie", malgré sa pertinence ("étude de l'ensemble des graphèmes, à tous les niveaux", cf. Catach, "Le graphème", *Pratiques*). Reste donc... "orthographe".

Pour illustrer cette tentative d'élargissement et apprécier un peu mieux les effets qui peuvent en résulter, nous prendrons ici l'exemple de la ponctuation car nous pensons que ce secteur permet une "entrée textuelle" plus immédiate. Pour cette contribution, nous allons nous limiter au seul aspect de la segmentation (ponctuer un texte, c'est le segmenter, c'est-à-dire introduire dans une globalité des repères formels - marques ponctives - de manière à en distinguer des parties, selon un ordre qui relève de la structuration textuelle). Notre illustration comportera deux volets, le premier, linguistique, précisera les domaines concernés ; le second, psycholinguistique et pédagogique, s'intéressera davantage aux stratégies enfantines.

## **UNE SOLUTION : L'EXEMPLE DE LA PONCTUATION**

Un texte est une organisation hiérarchisée qui se manifeste à l'aide d'un certain nombre de marques de surface dont certaines sont en relation avec le domaine "textographique" de l'orthographe : titres, paragraphes, blancs graphiques. C'est le domaine de la ponctuation qui nous fournira notre exemple de travail et, particulièrement, les marques ponctives qui contribuent à distinguer des "parties de texte".

### **Approches linguistiques**

Les travaux linguistiques sur la ponctuation, au demeurant fort peu nombreux, présentent une typologie des "ponctèmes" (cf. Tournier, 1980, p.36, N. Catach, 1980, p.21).

Du texte aux paragraphes, du paragraphe aux phrases, de la phrase aux mots : telle pourrait être, un peu schématiquement, l'agencement hiérarchique auquel participe la ponctuation. Notre perception visuographique se construit à partir de ces marques formelles dont elle s'imprègne et qui servent au moins de facilitateurs de compréhension. Le débat qui consiste à se demander si de tels signes sont nécessaires ou pas nous semble dépasser largement le cadre de la présente réflexion. Disons simplement que F. Smith (1982, p.157), par exemple, pense que la ponctuation est rarement nécessaire pour lire et qu'elle n'apporte aux lecteurs rien qu'ils ne sachent déjà. On peut effectivement constater qu'il existe des emplois facultatifs de certains ponctèmes (la virgule en particulier). Mais nous dirions plutôt que la segmentation d'un texte est aussi "nécessaire" aux lecteurs d'aujourd'hui que les lettres de notre alphabet puisque c'est par elle que notre compétence de lecteur/scripteur se forme.

Ce sur quoi nous voudrions insister ici c'est la ponctuation de phrases avec sa fonction syntaxique parce que des observations faites dans les classes, au cours de séances de RPO nous ont montré quel rôle important elle pouvait jouer pour les enfants et dans le cadre très immédiat de la ponctuation de textes.

### **Approches psycholinguistiques**

L'envie, ou la nécessité, de segmenter un texte au moyen des marques de ponctuation apparaît très tôt chez les enfants de l'école primaire et la RPO permet d'aborder des problèmes graphiques spécifiques sans que soit perdue de vue l'entité du texte. La segmentation des énoncés est conçue comme une de ses composantes.

Il faudrait, pour des raisons de clarté, faire d'emblée une distinction entre les phases de production d'un texte afin de situer cette réflexion sur les marques de ponctuation. Et si l'on reprend le modèle ternaire en usage désormais : planification, mise en texte et révision, on peut dire qu'elle s'inclut tout naturellement dans la troisième phase, celle qui concerne l'ensemble des marques de surface (pour une description simple, voir E.W. Nold, 1981). La ponctuation n'est pas, en effet, le premier souci du scripteur ; elle s'applique plutôt à une virtualité de texte qui deviendra alors, si l'on peut dire, texte "effectif". Bien entendu, comme pour l'ensemble des marques de surface, il faut sans doute accorder à cette répartition des tâches de production, une valeur plutôt théorique : les premiers jets peuvent comporter des marques de ponctuation et leur importance est même proportionnelle à la compétence du scripteur. Dans le cadre pédagogique, et plus précisément dans celui de la RPO, c'est tout de même en fin de production, lors des retours évaluatifs sur le texte, que se pose le problème de la segmentation des énoncés.

Dans les classes de CP et CE avec lesquelles nous avons entrepris ce travail, on peut dire que les premiers jets offrent, à cet égard, une constante : la présence du point terminal. Dans les tâches de production enfantine, la clôture du texte est toujours un moment très important et les enfants ont à coeur de la marquer de manière très explicite. "Je mets un point, ça veut dire que c'est terminé". Les

marques d'ouverture (la majuscule du titre ou de la première phrase) n'apparaissent pas du tout avec la même constance. Pour ce qui concerne les marques de segmentation intermédiaire, on peut dire que, au CP-CE toujours, elle sont absentes. Et c'est bien normal : quand un jeune enfant écrit, ses premières préoccupations ne se situent pas à ce niveau.

L'exemple que nous allons développer maintenant se situe au cours d'une situation différée qui a suivi presque immédiatement la production d'un texte (une narration faisant suite à une observation de quatre images formant récit). Le maître de la classe, un CE1-CE2 de milieu rural, a choisi comme objet du travail le texte de l'un d'entre eux, long de seize lignes environ. Nous le reproduisons ci-dessous avec, pour les besoins de la cause, une orthographe reconstituée mais conforme à sa structure ponctuatrice initiale.

### L'accident

Un lundi soir en été après l'école les jumeaux damien et mathieu qui ont sept ans jouent sur le trottoir (1) tout en allant voir leur grande soeur en se lançant la balle près du mur de leur maison en banlieue à côté de la route de galets (2) damien passe un peu sur le route de galets qui est en descente (3) leur grand copain d'école qui a dix ans et qui a eu un vélo rouge (4) et qui allait chez sa maman (5) il essaie de freiner mais les freins sont trop durs pour lui et il y arrive pas et il fonce dans Mathieu il pleure le jeune garçon dit qu'il va aller prévenir sa maman (6) qu'elle téléphone à l'hôpital car il a très mal au bras mais c'était Mathieu qui était en tort.

Les premières remarques des lecteurs-évaluateurs, avant même que ne soient proposées des solutions de correction orthographique ou des amendements au contenu du texte, se concentrèrent sur la ponctuation. ("Y'a pas un point dans ton texte"). Nous avons demandé alors aux enfants de faire des propositions dans ce sens en y réfléchissant individuellement pendant une dizaine de minutes. Un inventaire des propositions faites par les dix enfants présents ce jour-là donnent les résultats suivants : 89 signes de ponctuation répartis en 19 lieux du texte. Mais, ce qui nous semble ici plus intéressant, on relève une convergence importante vers 6 lieux (notés par (1, 2, 3 etc) dans le texte ci-dessus). 46 Marques de segmentations sont utilisées : 23 points et 23 virgules. Leur répartition est la suivante :

NOMBRE DE :	LIEUX					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
POINTS	2	6	4	0	8	3
VIRGULES	7	1	2	8	1	4

Si l'on adopte un point de vue linguistique, on peut remarquer que, parmi les six lieux choisis majoritairement, trois sont interphrastiques (2, 3, 5), les trois autres étant plus intraphrastiques. La distribution des marques de ponctuation va d'ailleurs dans ce sens : le point, par exemple, domine nettement en 2 et 5 mais en 1 et 4, c'est la virgule qui l'emporte. On note cependant des emplois indifférenciés (6 notamment), ce qui semblerait indiquer que, chez les jeunes enfants, c'est parfois la fonction qui l'emporte sur la spécificité de la marque ponctuaive. Il faut avant tout segmenter mais, pour y parvenir, la virgule vaut bien le point.

Nous avons voulu en savoir un peu plus sur les critères qu'utilisaient les enfants de cette classe pour faire une distinction entre des parties de texte ainsi délimitées. Les critères rapportés sont au nombre de quatre et tournent bien autour d'une entité qui a quelque chose à voir avec la notion de phrase. Ce sentiment sera d'ailleurs confirmé par des interviews ultérieures qui montreront, pour cette classe comme pour d'autres, que la notion de point est fortement associée à celle de "phrase" et de "majuscule". Celle de virgule, par contre, est bien moins précise.

Les critères de segmentation proposés par les enfants sont les suivants (nous rapportons à chaque fois un extrait des échanges qui ont eu lieu dans la classe au cours de la séance différée de RPO) :

- a. Esthétique ou subjectif. Les enfants trouvent alors que "ça ne fait pas joli". C'est par exemple Laurent qui, à propos du lieu (1) dit à Christelle : "Tu mets une virgule à la place d'un point. Moi, j'pense que c'est pas terrible".
- b. Quantitatif. Les enfants trouvent cette fois que "y en a trop". C'est Michel qui trouve qu'une phrase, "ça doit être long". Et Laurent ajoute (à propos de la virgule placé après "bras", en fin de texte) : "Ouais, moi j'mettrais une virgule pasqu'après la phrase serait trop p'tite".
- c. Intonatif. Les enfants se servent de la lecture à haute voix pour repérer les fins de phrases. Sébastien justifie ainsi le point qu'il propose de mettre après "trottoir" (1). "La phrase est finie pasqu'à la fin ça baisse". Et, à l'appui de son argument, il donne une lecture du passage où, effectivement, il baisse la voix. Il ajoute alors : "Là, la phrase est finie quoi et après... ça recommence. On parle plus tout à fait de la même chose".
- d. Sémantique. Cette fois les enfants apprécient le contenu. Julien, par exemple, explique son point après "descente" (3) de la manière suivante : "Moi, j'pense qu'après ça change un peu de... comment ça s'appelle ?... un peu de chose".

Ces quelques réflexions, représentatives des arguments utilisés par les enfants à l'appui de leurs propositions, vont dans le sens de ce que nous voulions montrer. Ce travail spécifique sur la ponctuation de phrase, partie intégrante selon nous, de l'orthographe, a le mérite de mettre en oeuvre des éléments qui concernent très directement le texte tant du côté de la production que de la réception : la longueur des phrases, leur contenu, leur lecture aussi.

## BIBLIOGRAPHIE

N. CATACH, "La ponctuation", *Langue Française*, n°45, Larousse, 1980.

J.P. JAFFRE, "Influences d'une théorie linguistique sur le mise en place de stratégies pédagogiques", *Actes du 11ème Colloque International de Didactique et Pédagogie du Français*, INRP 1983.

J.P. JAFFRE, "Théorie de l'écrit et cohérence pédagogique", *Repères* n°62, INRP, 1984.

C. TOURNIER, "Histoire des idées sur la ponctuation", *Langue Française*, n°45, Larousse 1980.

E.W. NOLD, "Revising", *Writing Process, Development and Communication*, Frederiksen & Dominic ed., LEA, 1981.

F. SMITH, *Writing and the writer*, Heinemann, 1982.

### RECHERCHES ACTUELLES SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

(Belgique, France, Québec, Suisse)



sous la direction de André PETITJEAN, Hélène ROMIAN

Un panorama des recherches actuelles intéressent l'enseignement du Français (langue maternelle), de l'école maternelle à l'université : en sciences du langage, en didactique et pédagogie.

Une rencontre entre des chercheurs, des enseignants-chercheurs d'Instituts de recherche, d'Université, de Centres de Formation des Maîtres, d'Établissements scolaires, d'Associations et Mouvements Pédagogiques (instituteurs, professeurs).

#### AU SOMMAIRE :

. *Pratiques scolaires de la langue, des discours et des textes : pratiques de lecture et d'écriture, pratiques orales, analyse de la langue et des textes, formation de la compétence de communication, de la compétence discursive.*

. *Un enseignement ouvert à l'interdisciplinarité, à d'autres modes de communication, aux "différences".*

. *Parcours pédagogiques : programmes scolaires, itinéraires d'apprentissage, besoins de recherche.*

. *Description des pratiques pédagogiques.*

. *Recherches en didactique, pédagogie du Français et champs théoriques de référence.*

. *Recherches en didactique, pédagogie du Français et formation des maîtres.*

. *Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle.*

Ouvrage publié avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique et avec la collaboration de la Régionale AFEF de CAEN.

Dans le courrier de Repères

## EVALUER LA PRODUCTION ECRITE - II

Claude BUGNIET

Service de la Recherche Pédagogique, Genève, juillet 1986

La recherche, menée en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année de Primaire tend à construire des outils d'observation et d'évaluation des productions écrites des élèves utilisables par les maîtres pour comparer ces productions entre elles, porter une appréciation selon des critères explicites, semblables.

L'évaluation, qui porte sur des textes produits selon des consignes plus ou moins ouvertes (description, dialogue, texte-dessin...) est opérée selon des critères linguistiques (la phrase selon la définition chomskyenne..., l'opposition discours/récit selon Benveniste...), et selon des critères liés aux types de textes (construction du récit, système d'énonciation, stratégies de mise en relation des éléments d'un texte pluricodé...).

Les premiers résultats offrent quelques pistes en direction d'une évaluation formative.

## EVALUER LEUR SAVOIR LIRE

Martine REMOND

Coll. Ecoles... Ecoles..., INRP, 1986

Au sommaire :

- I. Des instruments d'évaluation : Consignes et épreuves (du CP au CM2). Exploration des stratégies de recherche d'information (CP - CE2), des critères d'acquisition de la lecture (CM2 - 6<sup>e</sup>) - Description du fonctionnement et des effets des Bibliothèques Centres Documentaires - Description des pratiques familiales de lecture.
- II. Quelques éléments de résultats : instruments, épreuves de stratégies de lecture, budget-temps de l'enfant.

Quelques éléments de conclusion :

- au CM2, 27% des enfants ont franchi le seuil d'efficacité, soit l'identification de 820 signes - minute au moins.
- au CE2, la proportion d'enfants manifestant des stratégies de prise d'informations efficaces se situe entre 22% et 26% (roman, documentaire, annuaire) ; ce sont en gros les mêmes enfants qui réussissent le mieux dans les divers cas ; une proportion importante d'enfants fait une lecture intégrale ou au hasard sans aucune stratégie de recherche (respectivement 77%, 40%, 42%).

PROBLEMES METHODOLOGIQUES

TEXTE, DISCOURS, COHERENCE

Bernard COMBETTES  
Université de Nancy

Le terme de "discours" est employé, dans le domaine linguistique, avec de multiples valeurs ; tout dépend du jeu d'oppositions dans lequel il entre ; il est certain que l'usage - relativement récent - d'expressions comme "linguistique du texte", "linguistique textuelle" et, plus généralement, la reconnaissance du texte comme unité linguistiquement pertinente, ont donné à l'étiquette de "discours" une signification particulière (1).

I. PHRASE/ENONCE, TEXTE/DISCOURS

"Discours" peut ainsi se définir, dans une linguistique qui ne prend pas en considération la dimension textuelle, par rapport à l'énoncé (ou à la phrase), et ceci dans deux directions : "discours" s'opposera à "phrase" sur un plan "quantitatif" : le discours étant alors défini comme un enchaînement, une séquence de phrases. La différence entre discours et texte est, dans cette perspective, peu sensible.

D'un autre côté, toujours par opposition à la phrase ("objet" linguistique), le discours apparaît comme la phrase "en situation" : ce n'est plus la phrase "exemple de grammaire", hors contexte, qui est prise en compte, mais la phrase reliée à l'acte d'énonciation qui la produit (ce type d'analyse pouvant renvoyer, comme nous le verrons, à la pragmatique "restreinte", ou à une pragmatique "élargie"). Dans ce second sens, on ne voit pas toujours clairement la différence entre discours et énoncé, puisque l'énoncé apparaît souvent comme le résultat d'un acte individuel, unique, d'énonciation, la phrase étant l'unité abstraite, reconnue comme objet linguistique.

L'introduction, l'utilisation, du mot "texte" permet de reclasser quelque peu ces notions. On peut imaginer, par exemple, le parallélisme suivant : au couple : phrase/énoncé correspondrait la dichotomie : texte/discours. On aurait ainsi une symétrie relativement satisfaisante entre les unités linguistiques de base (la phrase) et l'enchaînement de ces unités (le texte). A chacun de ces deux niveaux, il serait possible de reconnaître une opposition entre les "objets en situation", en acte, dans leur dimension pragmatique (énoncé/discours) et les objets considérés en eux-mêmes, dans leur structure interne, abstraction faite de leur emploi et de leur utilisation (phrase/texte) ; bien évidemment, les observations, les analyses

que l'on peut effectuer sur chacun de ces deux couples ne seraient pas du même ordre, l'objet d'étude étant fondamentalement différent. Nous allons essayer de montrer que ce parallélisme n'est pas entièrement satisfaisant et ne peut être poursuivi trop longtemps.

## II. PHRASE/TEXTE, GRAMMATICALE/COHERENCE

Le parallèle phrase/texte est souvent justifié, renforcé par le parallèle grammaticalité/cohérence ; on postule en effet un système d'oppositions qui, au niveau du texte, de l'enchaînement des phrases, répondrait au couple performance/compétence ; la compétence phrastique est justifiée, entre autres critères, par la constatation qu'un locuteur peut produire des phrases grammaticales, en donner des paraphrases, les traduire, les transformer, etc... De même au niveau des textes : le locuteur pourra porter des jugements - non plus de grammaticalité - mais de cohérence, pourra paraphraser, résumer, etc... Autre argument : la variété des intuitions ; les jugements de grammaticalité varient, pour une phrase donnée, d'un locuteur à l'autre ; pour un même texte, les jugements de cohérence ne sont pas uniformes : tel lecteur estimera que le texte est "bien formé", tel autre y détectera un manque de cohérence, etc... Autre type d'argument : l'acquisition par l'enfant de ces compétences, compétence phrastique, compétence textuelle, semble s'opérer par des démarches identiques (construction, à partir du corpus que le sujet a à sa disposition, de règles, de grammaires, qui seront peu à peu modifiées pour se rapprocher de celles de l'adulte, etc). Toutes ces remarques vont dans le même sens : la différence entre phrase et texte serait essentiellement quantitative (de l'unité isolée à l'enchaînement de plusieurs unités de même ordre) et il serait légitime d'opposer l'ensemble phrase/texte (l'objet avec une organisation "interne" indépendante des conditions de production) à l'ensemble énoncé/discours (l'objet "en situation").

Mais une différence de nature entre les deux réalités observées empêche, nous semble-t-il, de continuer cette comparaison ; les jugements de grammaticalité ne font appel, par définition, pourrait-on dire, qu'à des aptitudes linguistiques : le principe même des tests de grammaticalité est de considérer le locuteur "idéale", dans des conditions "idéales", en faisant abstraction de tout ce qui peut relever du contexte ; ainsi la phrase : \* Il a été parlé à tous (impersonnel) apparaît-elle comme agrammaticale pour un locuteur natif et ce jugement semble difficilement modifiable ; ce n'est pas la lecture répétée (ou l'analyse grammaticale) de cette phrase qui pourra modifier l'intuition que nous avons : le changement de contexte, de locuteur, etc... ne jouera pas sur le jugement de grammaticalité que nous portons. Il en va tout autrement de nos jugements sur les textes : un texte peut fort bien apparaître comme incohérent dans une première réception ("passages du coq à l'âne", contradictions inférentielles, redondances, etc...), mais une seconde lecture, l'apport d'informations "extérieures" supplémentaires, une modification des connaissances du monde, permettront de lui donner une certaine cohérence. La différence ici est bien qualitative et non quantitative : alors que les jugements de grammaticalité peuvent, doivent même, faire abstraction de tout ce qui n'est pas "linguistique" au sens strict, la cohérence semble bien s'exercer sur les deux plans : la structure interne et le contexte de situation, qui sont pour ainsi dire indissociables. D'une certaine façon, le

récepteur "fait confiance" à l'émetteur et cherche une solution à ce qui peut paraître mal formé, peu cohérent ; attitude tout à fait différente devant une phrase agrammaticale : même si je peux "excuser" le locuteur d'avoir produit une phrase agrammaticale, il n'en reste pas moins que cela ne rend pas la phrase grammaticale pour autant !

Plus généralement, le texte, même si on peut lui reconnaître une structure interne, des règles immanentes, est perçu comme "acte", mettant en oeuvre des faits linguistiques, sans doute, mais aussi d'autres paramètres (ne serait-ce que dans le domaine cognitif), difficilement séparables ; la cohérence apparaît alors comme un principe général, qui dépasse le cadre purement linguistique pour s'étendre aux activités non-linguistiques. Discuter ainsi la possibilité d'étudier le texte sans qu'il y ait prise en compte des conditions de production revient à s'interroger sur la pertinence de l'opposition souvent proposée entre "cohésion" et "cohérence" ; le texte présenterait, quelle que soit la situation dans laquelle il est produit, des régularités, des principes (microstructurels et macrostructurels) internes, qui relèveraient de la cohérence, alors que la cohésion renverrait au texte devenu "discours", à la pragmatique. Mais, comme l'écrit M. Charolles : "En l'état actuel des recherches, il ne semble plus techniquement possible d'opérer une partition rigoureuse entre les règles de portée textuelle et les règles de portée discursive. Les grammaires de texte font éclater les frontières généralement admises entre la sémantique et la pragmatique, entre l'immanent et le situationnel" ("Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", *Langue Française*, 38, 1978, p.14). Le contexte "purement linguistique" (les portions de texte qui précèdent et qui suivent le phénomène étudié) ne suffit pas à établir la cohérence et il convient de déterminer son importance par rapport aux paramètres pragmatiques. On pourrait dire, en prenant une position extrême, que l'on donne toujours une cohérence à un texte et qu'il n'y a pas de texte "incohérent" (sauf cas où le texte est rédigé volontairement comme tel ; mais on pourrait alors considérer que l'incohérence voulue établit, à un autre niveau, une certaine cohérence ; la dimension pragmatique est ici fondamentale : la connaissance du type de texte conditionne le jugement de cohérence).

Le "discours" semble donc "peser" sans cesse sur le texte, conditionner les règles qui, à première vue, apparaissent comme "internes", liées à des faits linguistiques (syntaxiques, lexicaux, sémantiques) qui devraient s'exercer "dans l'absolu", de façon systématique, quelle que soit la situation de production du texte. Nous allons essayer, par quelques exemples précis, de montrer que la dimension discursive est toujours présente (à des degrés divers, certes) dans les problèmes de cohérence et que l'on peut légitimement se demander s'il est intéressant, opératoire, de séparer texte et discours.

### III. LE "DISCOURS" ET LES DIVERS ASPECTS DE LA COHERENCE

Un premier type de cohérence est constitué par le champ des formes linguistiques qui renvoient à l'acte d'énonciation ; la pragmatique "restreinte" (personnes, lieu, temps d'énonciation) est ici concernée ; dans de nombreux cas, une spécification contextuelle non-linguistique sera nécessaire ; l'identification

correcte des "embrayeurs" est évidemment un paramètre important de la cohérence textuelle ; établir la référence - ou, du moins, une référence - cohérente de **je**, **ici**, **maintenant**,..., reconstruire une image du locuteur, du lieu, du moment d'énonciation, sont des activités qui vont permettre de construire, parallèlement, la cohérence énonciative. Certains "décalages", qui, dans le domaine purement linguistique, seraient souvent considérés comme des incorrections ou des maladresses, peuvent être ainsi "récupérés" : la connaissance du type de texte, de la situation, permet d'interpréter, dans un cadre cohérent, ces "glissements" ; un exemple, extrait d'une revue de course à pied : "Si votre entraînement a été bien mené, pas trop intense, vous avez envie d'y retourner dès le lendemain ; n'y allez pas, attendez après-demain : tous les deux jours, c'est bien". Le problème est celui de la référence exacte du circonstanciel **après-demain** : dans une autre situation (conversation, dialogue, par exemple), on pourrait imaginer que cette expression renvoie - c'est son emploi "normal" - à une date dont le repère s'établit par rapport au moment d'énonciation ; la prise en compte du type de texte interdit cette interprétation ; **après-demain** est compris comme le **surlendemain** (on aperçoit ici l'hésitation entre deux systèmes : "Aujourd'hui, vous venez de vous entraîner... vous avez envie d'y retourner demain... attendez après-demain..." et "ce jour-là... le lendemain... le surlendemain"). La cohérence énonciative se traduit aussi dans ce que l'on peut nommer, à la suite d'O. Ducrot, la "polyphonie" : la perception des changements d'énonciateurs au fil du texte, dans une même phrase parfois, est à prendre en compte, sous peine de devoir constater des contradictions énonciatives, obligeant à donner une "autre" cohérence au texte ; dans certains cas, le changement d'énonciateur est linguistiquement explicité dans le contexte ; par exemple, dans cet extrait de presse :

**"Il (= un espion soviétique) a nié d'autre part qu'une aventure sentimentale ait pu le pousser à passer à l'Ouest. Il s'est indigné qu'on l'interroge à propos de Mme Valentina Yereskovsky, l'épouse du consul général d'URSS à Montréal, se refusant même à prononcer le nom de cette dernière"**

L'opposition finale permet d'interpréter le groupe nominal précédent (Mme Valentina Yereskovsky) comme appartenant à l'énonciation du journaliste et non à celle de l'espion soviétique. Mais le contexte linguistique strict ne fournit pas toujours ce genre d'indications ; ce sont souvent nos connaissances du monde (notre savoir sur les locuteurs, leurs propres connaissances, sur les référents, etc...) qui nous entraînent à donner telle ou telle cohérence ; devant une phrase comme : "Charles pense que le mari d'Emilie est célibataire", on peut se demander si Charles est sain d'esprit ou si, plus simplement et plus logiquement, le groupe nominal, description définie, "le mari d'Emilie" n'est pas plutôt l'énonciation de l'émetteur de la phrase et non celle de Charles ; changement d'énonciateur : "Charles pense que le mari d'Emilie" (énonciateur = émetteur) "est célibataire" (énonciateur = Charles). Des renseignements - qui peuvent être dans le texte, mais aussi hors du texte - sur les connaissances de Charles permettent de clarifier la situation et de donner une cohérence énonciative au passage ; ce problème est d'ordinaire traité sous la rubrique du "style indirect libre", et il est intéressant de constater que les hésitations que l'on a dans l'interprétation de ces passages qui paraissent souvent ambigus proviennent en réalité de l'absence, dans le texte,

d'indices linguistiques qui expliciteraient le niveau d'énonciation ; d'où l'obligation de faire appel à des critères autres, qui renvoient justement au "discours" : type de texte, but du texte, connaissance que l'on a des habitudes de l'auteur, etc...

Autre type de cohérence qui, lui-aussi, semble ne pouvoir s'expliquer si l'on fait abstraction de la dimension discursive : l'identification des co-référents. La règle de "répétition" exige que le récepteur puisse retrouver, sous des dénominations différentes, un référent identique ; c'est là tout le problème des "reprises" : pronominalisations, substitutions lexicales, reprises d'inférences... Certes, dans bon nombre de cas, des contraintes internes au texte entrent en jeu, contraintes syntaxiques et/ou sémantiques ; mais on peut déjà noter que le fonctionnement de ces dernières est souvent lié aux connaissances que possède le récepteur, au "monde" qu'il construit ; dans l'enchaînement suivant :

**"Les patrons ont reçu les délégués syndicaux ; ils leur ont demandé de reprendre le travail",**

on pourrait dire que la référence de **ils** au groupe **les patrons** et de **leur** au groupe **les délégués** s'établit de façon "syntaxique", interne au texte (le sujet renvoie au sujet, le complément renvoie au complément) ; mais il suffit de modifier le verbe pour que cette règle ne s'applique plus et qu'entrent en jeu d'autres facteurs :

**"Les patrons ont reçu des délégués syndicaux ; ils leur ont promis de reprendre le travail".**

Les représentations que le récepteur peut avoir du monde du travail prévalent, pourrait-on dire, sur les règles "grammaticales" qui fonctionneraient de phrase en phrase, de façon relativement mécanique : les "pronoms" **ils** et **leur** obligent le lecteur à trouver des antécédents et il devra, dans cette opération s'appuyer sur des critères qui ne sont plus dans le texte. L'extrait suivant montre comment, dans ce jeu des substituts, les deux niveaux (texte/discours) interfèrent, ou, du moins, se complètent :

**"La course se résuma à un duel Bertrand-Grandjean, le Franc-Comtois tenant la dragée haute au Sochalien jusqu'au 5ème tour, mais l'accélération du futur vainqueur fut fatale".**

L'expression "tenir la dragée haute", liée à la valeur du "mais", permet de "décider" : ie "sochalien" correspond au "futur vainqueur" ; ce repérage peut se faire à l'intérieur du texte, sans renseignements extérieurs, par la simple connaissance de la valeur de certaines expressions ; en revanche, le renvoi aux deux noms propres du début du passage ne peut se faire "automatiquement", par l'application d'une règle de cohérence qui s'exercerait sur des bases syntaxiques ; le lecteur ignorant de la réalité sportive locale ne peut établir de co-référence claire.

La cohérence peut aussi reposer sur des "sous-entendus", qui, par définition, ne sont pas traduits par des indices linguistiques : il s'agit de la mise en relation, par un raisonnement qui rétablit d'ordinaire une ou plusieurs propositions

"manquantes", de phrases qui n'ont pas de lien "logique" explicite. Une suite comme : "C'est X le président du jury ; tu seras reçu à ton examen" peut facilement être interprétée ; mais on voit que la proposition sous-entendue, nécessaire pour assurer une cohérence, pour éviter un passage du coq-à-l'âne, pourrait, hors-contexte, prendre des formes fort diverses (et difficilement prévisibles !) : "X est très gentil", "X est de tes amis", "X ne connaît rien à la question", "X a le même âge que toi", etc... Ici encore, les renseignements que le locuteur doit posséder pour retrouver le sous-entendu correct peuvent fort bien se trouver donnés dans le texte, mais ceci est loin d'être général ; dans bon nombre de situations, même à l'écrit, le texte ne fournit pas toutes les indications nécessaires ; la prise en compte du discours est alors indispensable.

Nous évoquerons que rapidement un autre aspect de la cohérence dans ses rapports avec le discours : la cohérence "informationnelle" (règle de progression) concernant la répartition de l'information sur la ligne du texte se rattache au domaine du discours, dans la mesure où les analyses du niveau thématique prennent en compte les degrés de "connaissance partagée" entre émetteur et récepteur ; la perception par le lecteur de tel ou tel groupe syntaxique comme thème, comme rhème, comme rhème secondaire, sera parfois fonction de l'image qu'il se fait de la "connaissance partagée" que suppose l'émetteur (= pour l'auteur, je suis censé connaître l'existence de tel référent ; il a donc valeur thématique, etc...). La structure syntaxique ne suffit pas toujours pour que l'on puisse décider hors contexte, des divers degrés d'information et l'image que l'émetteur se fait du récepteur est alors fondamentale.

#### IV. INTENTIONS DISCURSIVES / FORMES TEXTUELLES

Au terme de cette rapide énumération, on pourrait mettre en doute l'intérêt, théorique et pédagogique, d'une opposition texte/discours, si finalement, l'étude du texte comme objet clos, avec ses règles de fonctionnement interne, ne semble guère possible et si l'on doit faire continuellement appel au discours pour expliquer la plupart des faits de cohérence. En fait, les divers cas que nous avons évoqués montrent bien qu'un "équilibre" s'établit : des règles "internes" existent (pronominalisation, utilisation de présupposés, système verbal...) et, dans bon nombre de cas, suffisent à justifier la cohérence textuelle ; mais, à la différence de ce qui se produit au niveau de la phrase, de la grammaticalité, on ne peut faire abstraction, dans l'application même de ces règles, de la dimension discursive : des facteurs externes au texte interviendront par exemple pour "perturber", modifier, le fonctionnement de la co-référence.

Par ailleurs, si l'étude du discours englobe aussi le problème des "intentions", du but du texte, la dichotomie texte/discours trouve une pertinence, dans la mesure où la forme, la structure du texte, ne correspondent pas toujours à l'intention réelle du locuteur ; un texte en apparence informatif peut être compris en raison de la situation dans laquelle il est produit, comme argumentatif, etc... On pourrait opposer, dans ce cas, "texte informatif" et "discours argumentatif". Cette question des "actes indirects" rejoint le problème de la typologie des textes : un couple comme narratif/descriptif n'est sans doute pas du même ordre

que le couple argumentatif/informatif : peut-on parler de "discours" descriptif, du moment que la description n'est pas définie d'après les intentions, mais d'après le référent ? En revanche, se demander quelle est la fonction d'une description dans une démarche argumentative fait passer au plan du discours.

#### NOTE

- (1) Nous n'envisagerons pas ici un emploi particulier du terme "discours", l'emploi proposé par E. Benveniste, pour désigner une situation précise d'énonciation : l'opposition s'établit alors entre "récit" et "discours", et ne correspond évidemment pas aux distinctions habituelles énoncé/discours, texte/discours etc...

\* \* \*

#### AUX SOURCES DES SAVOIRS A ENSEIGNER :

TRADITIONS SCOLAIRES, PRATIQUES SOCIALES, REFERENTS THEORIQUES.

Hélène ROMIAN  
INRP, Paris

En tant qu'elles visent (entre autres) à construire des objets d'enseignement nouveaux : la variation langagière, les transcodages, les problèmes de français, les critères d'évaluation formative, les recherches de notre Unité sont confrontées à des problèmes méthodologiques, épistémologiques complexes. Nos interrogations majeures, actuellement, portent sur l'explicitation de la notion même d'objet d'enseignement : quelles en sont les composantes, quels sont les types de savoirs induits, construits par l'activité d'enseignement/apprentissage ? quels sont les modes de construction de ces objets ? quelles relations entre ces savoirs et les traditions scolaires d'une part, les pratiques sociales de la communication orale, écrite d'autre part, les savoirs "savants" notamment dans le champ des sciences du langage d'autre part ? (1)

Aucun discours didactique ne peut contourner la référence à l'"intertexte" didactique, profondément marqué dans notre domaine par deux mouvements contradictoires, l'un tendant à la pérennisation des traditions normatives d'enseignement de la langue, et l'autre à l'ouverture des pratiques et des savoirs enseignés à la communication orale, écrite telle qu'elle est actuellement pratiquée et/ou étudiée. Le plus souvent, cette référence est implicite. L'un des traits distinctifs des discours de la recherche est, au contraire, l'explicitation des

principes de construction des pratiques et des savoirs enseignés, de leurs sources et de leur traitement didactique. C'est cet ensemble de problèmes qui sera abordé ici, dans l'état de nos travaux.

## I. DES TRADITIONS MISES EN QUESTION

Toute construction d'objets d'enseignement nouveaux se situe dans une relation donnée aux traditions scolaires. Les recherches que nous menons actuellement s'inscrivent, de ce point de vue, dans la lignée du Plan de Rénovation INRP des années 1970, en réaction contre les savoirs enseignés traditionnellement en français à l'école maternelle, élémentaire.

Traditionnellement, cet enseignement vise à faire acquérir une langue correcte, conforme à la norme du bon usage incarnée par les bons auteurs (2). Depuis 1881, les programmes et les pratiques scolaires sont dominés, dans cette perspective, par deux types de savoirs traités différemment : d'une part des notions et des règles d'orthographe, de grammaire, d'autre part des pratiques de lecture, d'expression écrite. Les premiers se situent dans des zones hyper-balisées par les grammaires savantes depuis le XVII<sup>e</sup> siècle et renvoient à des représentations de la langue comme système de règles stables valant dans des pratiques sociales stables dont l'école doit assurer la pérennité. Organisés en séquences linéaires de savoirs partiels, simples, décontextualisés (lettres, syllabes et mots ou noms, verbes, adjectifs...), ils sont aisément programmables. Quant aux savoir-faire (savoir lire/écrire), ils n'ont été constitués en objets d'études scientifiques que très récemment. Ceci expliquant sans doute cela ? Il est entendu que les élèves les acquièrent syncrétiquement, sans progression repérable, à l'occasion d'activités dont la raison d'être est purement scolaire : la lecture du manuel de morceaux choisis, la rédaction à sujet imposé, la dictée. Il est entendu que l'acquisition des notions et des règles concourt à l'acquisition de savoir-faire, ces derniers relevant au mieux de l'entraînement et de l'imitation des modèles adultes. Ce qui s'enseigne effectivement au CP par exemple, c'est la combinatoire des lettres et des syllabes qui occupe le plus clair du temps et non la lecture, en tant qu'activité de construction du sens, de la signification. Les élèves qui savent lire en fait, ont appris autre chose, et autrement. De même, l'expression écrite ne s'enseigne guère : le plus clair du temps est consacré à la grammaire, à l'orthographe dont l'expression écrite est une résultante.

A quelle langue renvoient les contenus des savoirs enseignés ? Il apparaît que les manuels - objets langagiers privilégiés en classe (au sens matériel du terme objet) - induisent un objet d'étude : la langue (au sens scientifique), et des contenus de savoirs très particuliers. Il s'agit en effet, au départ, d'une langue écrite qui est une construction didactique : mots, phrases, puis textes de lecture ou phrases-exemples en grammaire construits pour les besoins d'un apprentissage ponctuel (lettre ou règle du jour) ; et/ou phrases, extraits d'auteurs incarnant le bon usage de la langue correcte que les élèves ont à reproduire à l'oral comme à l'écrit, intangiblement.

La question de la relation des pratiques relevant de ce style didactique fondé sur l'inculcation de la norme du bon usage aux traditions scolaires est une question centrale : la force de traditions qui ont fait leurs preuves constitue l'argument majeur qui fonde leur perdurance. Par contre, la question de leurs relations aux pratiques sociales de la langue ne se pose pas : dans cette perspective, l'école n'est pas la vie, elle a ses règles propres. La question de leurs relations à l'état des savoirs scientifiques sur la langue (savoirs actuels et/ou savoirs anciens) n'est pas davantage posée. On peut d'ailleurs constater que toute activité didactique d'ordre théorique - et à fortiori toute recherche qui tendrait à en expliciter les présupposés d'ordre divers, toute innovation qui tendrait à construire explicitement de telles relations - est rejetée - traditionnellement - avec méfiance, suspicion, voire passion. Le meilleur exemple en est sans doute la "méthode globale" : bien qu'elle n'ait jamais été appliquée en France, il est traditionnellement admis qu'elle est largement responsable, et de la baisse du niveau des élèves et de l'illettrisme. Toute contestation de techniques d'apprentissage comme la syllabation ou la dictée, même en référence à des travaux de psychologie de l'apprentissage, l'idée que celles-ci puissent être considérées comme obsolètes, soulève des tempêtes.

La question de savoir ce qui perdure effectivement (et sous quelles formes) de ce schéma d'un style didactique traditionnel dans les pratiques de classe actuelles - les nôtres comprises - est une question qui mériterait étude. Se déterminer contre un courant, c'est aussi, sans doute, l'intégrer quelque part.

## **II. ENSEIGNER LES PRATIQUES SOCIALES ACTUELLES DE LA COMMUNICATION ORALE, ECRITE. POUR QUOI FAIRE ?**

Nous ne traiterons pas des choix de valeurs initiaux : pourquoi moderniser l'école et, singulièrement, l'enseignement de la langue maternelle ? C'est un problème en soi, traité par ailleurs (3). Nous partirons ici de ce postulat.

Il s'agit là de savoirs expérientiels, acquis dans l'expérience sociale et qui relèvent d'abord de savoir-faire : écouter et parler, lire et écrire. C'est dire que le terme "savoirs" renvoie ici non seulement à ce que l'on considère traditionnellement comme tels : les connaissances acquises par l'étude, mais aussi aux connaissances acquises dans et par la pratique, et aux savoirs-faire. En matière de langage, les antinomies classiques ne valent guère, et nous préférons considérer la construction des savoirs comme un continuum, des pratiques aux concepts et inversement. On considère souvent que les savoirs expérientiels ne sont pas enseignables : traditionnellement, ils ne sont pas enseignés, c'est un fait. En quel sens peuvent-ils l'être ? Que signifie de ce point de vue l'introduction et le traitement didactique en classe d'objets langagiers issus de la communication sociale, scolaire et non scolaire ?

## **2.1. Modifier les hiérarchisations culturelles**

Notons tout d'abord que l'ouverture de la classe à des objets langagiers tels que la correspondance administrative, les notices techniques, les emballages, les affiches, les "clips" télévisuels, les maquettes d'exposition, etc... en même temps qu'aux contes et récits, aux textes littéraires, modifie singulièrement les hiérarchies culturelles traditionnellement admises à l'école. Et c'est du même coup se donner les moyens de faire entrer dans l'école, de construire des problématiques didactiques nouvelles induisant des savoirs-faire, des concepts, des représentations de la langue et un rapport à la langue nouveaux.

## **2.2. Partir des savoirs expérimentiels des élèves**

Traiter didactiquement des écrits sociaux (on raisonnerait de la même façon sur l'oral), c'est tout d'abord se donner les moyens de prendre appui sur l'expérience, les savoirs antérieurs des élèves. Par la presse, la TV, les BD, le Minitel... et les pratiques scolaires, les élèves sont riches de savoirs expérimentiels, mais le plus souvent parcellaires, inorganisés ou constitués de chaînes fragmentaires d'associations, colorés par les situations d'émergence. L'enseignement a ici pour fonction d'activer, de réguler, faire évoluer ces savoirs existants, les développer, les étendre et les diversifier, les structurer. Et, bien entendu, de faire acquérir des savoirs nouveaux relatifs à des pratiques langagières absentes de l'univers culturel de bon nombre d'élèves : livre poétique, jeu dramatique... Cet objectif didactique concerne l'enseignement/apprentissage de l'ensemble des codes sociaux dont l'écrit (et l'oral) est partie intégrante, y compris les codes scolaires : l'énoncé de problème de mathématique n'est pas plus transparent pour les élèves et pose tout autant de... problèmes que les affiches de la campagne municipale de propreté ou celles du comité départemental d'éducation pour la santé.

## **2.3. Contextualiser, fonctionnaliser les apprentissages**

Des interrogations naissent, à partir de l'activation des savoirs, dans la lecture ou de la production de journaux par exemple : à quoi servent les journaux ? à quoi peut servir le journal d'école ? comment sont-ils produits et diffusés ? qu'est-ce qui fait la spécificité des écrits journalistiques, selon les rubriques, par rapport à d'autres écrits ?... Ainsi peut être explicitée la fonctionnalité de ces écrits, liée à des projets sociaux donnés : les choix discursifs, le recours à tel ou tel type d'organisation textuelle, tel ou tel élément de tel ou tel code (écrit, photo, dessin...) répondent non pas à une norme figée mais à des normes sociales, sociolinguistiques fonctionnelles. Ainsi vont se construire, de manière implicite et intuitive d'abord, puis progressivement de plus en plus explicite et réflexive des savoirs conceptuels, notamment des notions fondamentales (conditions de production, fonctions des écrits, types d'écrits, messages pluricodés, variation des pratiques langagières selon les régions et les pays de la francophonie, selon les disciplines d'enseignement, selon les cultures nationales...) C'est se trouver devant

une conception de la langue française radicalement différente de la conception traditionnellement reçue qui repose sur une norme une et indivisible. Le traitement didactique des objets langagiers réfère à des pratiques sociales, culturelles, d'utilisation et de production du langage dont la variation peut constituer un objet d'étude tout aussi essentiel que les codages plus ou moins récurrents, les stratégies discursives plus ou moins libres qui les constituent (4).

#### **2.4. Pluraliser les apprentissages**

Traiter didactiquement des messages sociaux, c'est également replacer les élèves dans la nécessité où ils se trouvent quotidiennement d'avoir à lire/produire des messages complexes, pluricodés. Les apprentissages langagiers ne se font plus guère isolément : très jeunes, les enfants apprennent à "lire" globalement des espaces qui comportent une disposition signifiante d'énoncés oraux, écrits, d'images, de sons. Le ba-ba, sous quelque forme que ce soit, est ici inopérant. Il s'agit de construire du sens en prélevant des indices de toutes sortes, par hypothèses et vérifications. Nous avons affaire, là, à des savoirs opératoires d'ordre cognitif concernant la "lecture", la signification d'espaces textuels en général, et quelle que soit la nature de leurs composantes codiques. La production d'un message signifiant, uni ou pluricodé, appelle des opérations de même nature : planification, compte tenu de la situation et des jeux pragmatiques, mise en texte, révision c'est-à-dire contrôle de l'adéquation des choix discursifs, textuels, codiques. Là encore, le traitement didactique considère à la fois et l'irréductibilité des éléments codiques les uns aux autres et les isotopies sémantiques entre eux : la signification d'un message n'est-elle pas la résultante de ce jeu d'isotopies/différenciations ? (5)

En somme, les objets d'enseignement que nous définissons renvoient à l'ensemble des pratiques sociales de la communication orale, écrite, (pratiques scolaires comprises), et à l'ensemble des savoirs expérimentaux, opératoires, conceptuels qui y sont associés. Le traitement didactique des pratiques sociales qui permet de les construire relève de principes d'ordre linguistique doubles renvoyant à une conception de la langue donnée : régularités/variation, contraintes/liberté (6) codage/pluricodage (et transcodage) et à un style didactique à dominante pluraliste, fonctionnaliste. Se pose donc le problème du traitement didactique des savoirs "savants" sur le langage, l'apprentissage. Nous y reviendrons. Restons-en pour le moment à des aspects sociodidactiques.

#### **2.5. Des problèmes sociodidactiques**

Le traitement didactique des pratiques sociales ne va pas sans poser des problèmes d'ordre sociodidactique, sociopédagogique. Le contraire serait étonnant. La classe n'est pas, et ne peut pas être un décalque des savoirs sociaux non scolaires, elle a sa fonction propre qui est d'enseignement/apprentissage. Globalement, cette relation se situe à la fois dans l'ordre d'interactions complexes et d'une relative autonomie. Ainsi, le journal scolaire a plus à voir avec une production artisanale telle qu'elle existe en milieu associatif qu'avec la production

médiatisée, et il a pu influencer sur les pratiques associatives. Mais cette pratique scolaire, en tant que telle, peut aider à s'interroger sur la presse à grand tirage. Elle permet en gros d'associer l'acquisition des savoirs-faire journalistiques ("brèves", "petites annonces", "reportages", "interviews"...), à la construction de notions comme celles de projet social, gestion sociale d'un projet, projets et stratégies d'écriture selon les types d'articles... Chemin faisant, se construisent des savoirs (faire) opératoires liés à la prise en compte des destinataires, des référents, du support (décentration discursive), au (re)traitement de l'information (analyse, synthèse des contenus, choix des stratégies : amuser, expliquer...) à la mise en page, en texte (problèmes de maquettage, de cohérence textuelle), à la gestion des codes (problèmes morphosyntaxiques, lexicaux au sens large).

La relation est en quelque sorte homothétique. Et il est certain que notre enseignement aurait beaucoup à gagner en intégrant les savoirs des professionnels de la communication sociale : que ceux-ci soient plus ou moins marqués par l'influence des traditions scolaires normatives (presse écrite...), ou plus ou moins liés aux exigences d'une création de type "show-biz" (publicité...). C'est dire que la relation se situe dans une analyse empathique, et à distance critique. Il va sans dire que la sélection des aspects à traiter en classe répond à des critères généraux d'ordres divers : didactiques (capacités des élèves, projets d'apprentissage...), pédagogiques (projets de vie collective...), déontologiques (choix de valeurs...).

Le traitement didactique des pratiques sociales de la communication orale, écrite en classe répond donc à des principes doubles : diversification et sélection des aspects jugés enseignables, empathie et mise à distance critique, pragmatisme assumé et explicitation progressive. On aura noté tout au long qu'il interfère fortement avec le traitement didactique des savoirs "savants" : la prise en compte des savoirs expérientiels des enfants, comme la construction de savoirs opératoires de plus en plus efficaces, de savoirs conceptuels de plus en plus signifiants implique un appui sélectif, critique, explicite sur les sciences du langage, notamment. Nous avons ici dissocié ce qui, dans la construction des objets d'enseignement est pour nous indissociable : les dimensions sociales (scolaires et non scolaires), et scientifiques de ces objets.

### III. QUELLES RELATIONS ENTRE SAVOIRS A ENSEIGNER ET REFERENTS THEORIQUES ?

Dans le passé, notre Unité de Recherche a été accusée de trois péchés mortels : l'enfermement dans la linguistique appliquée, la référence à des savoirs linguistiques dénaturés, voire l'absence de bases linguistiques. C'était admettre implicitement comme évident qu'une didactique ne se construit qu'en référenciation directe à la (une) linguistique ou que toute référenciation ne peut relever que de l'application (ce qui était déjà partiellement inexact dès 1970). C'était surtout poser en termes trop simplistes un problème fondamental : la nature des relations entre une problématique d'action didactique et le cadre théorique de la conceptualisation qu'elle se donne. Comme nous venons de le voir, en effet, les choix didactiques selon lesquels sont choisis/construits les savoirs à enseigner relèvent d'abord de critères et de processus complexes faisant

intervenir des valeurs morales, des conceptions pédagogiques et didactiques, des traditions scolaires. La didactisation des "savoirs savants" utilisés, "traités", leur intégration à la problématique didactique relève de processus non moins complexes dont nous ne ferons ici qu'esquisser certains aspects.

### 3.1. Des principes généraux d'action didactique

Nous écartons l'application pure et simple de savoirs "savants" ponctuels pour résoudre des problèmes didactiques ponctuels : appliquer des travaux sur la progression thématique ou sur la structure des contes à des pratiques à dominante normative ne change rien, fondamentalement, et ne peut en rien permettre aux élèves d'entrer dans la démarche scientifique qui a constitué ces savoirs : or tel est, selon nous, l'objectif premier - didactique - de l'utilisation des savoirs "savants" sur le langage en didactique. Inculquer des savoirs "rénovés", c'est toujours inculquer. Inversement, une méthode active qui fonctionne sur des savoirs obsolètes est en fait obsolète.

Les emprunts les plus fondamentaux aux savoirs "savants" relèvent de principes méthodologiques généraux : ainsi, dès les années 1970, la démarche de libération/structuration renvoyant explicitement au jeu dialectique entre contraintes et liberté qui est constitutif de la communication langagière (6). Ainsi, le traitement didactique fonctionnel, pluriel des messages sociaux en classe évoqué plus haut a-t-il pour corollaire une démarche d'appropriation progressive des codes sociaux, sémiotiques, selon leurs degrés de liberté et de contrainte. Cette démarche, qui enracine les acquisitions nouvelles dans le développement, la diversification, la structuration des savoirs antérieurs, à dominante expérientielle, induit l'explicitation des règles de fonctionnement de la communication et de ses produits, la construction de notions dans un processus de conceptualisation progressive. Elle repose d'une part sur des stratégies de formulation, de résolution de problèmes langagiers (7), et d'autre part sur des procédures d'évaluation formative impliquant l'élaboration et la mise en oeuvre de critères, d'outils d'évaluation avec les élèves eux-mêmes (8). Ainsi se construisent progressivement, à partir de savoirs surtout expérientiels, des savoirs opératoires (lire et écrire, analyser des faits langagiers), des savoirs conceptuels produits par l'analyse épi et métalinguistique. Faut-il préciser qu'il n'y a là nulle hiérarchie ? Toutes ces formes de savoirs concourent également et diversement à l'apprentissage de la communication (9), à la culture.

On peut repérer, dans cette problématique didactique, des emprunts directs de notions renvoyant à des courants scientifiques donnés plus qu'à des recherches précises : par exemple, sociolinguistique fonctionnaliste, variationniste ; sémiotique ; psycholinguistique textuelle ; théories constructiviste, cognitiviste, de l'apprentissage. Scientifiquement, cet ensemble est sans aucun doute hétérogène, mais ne comporte pas d'éléments incompatibles. Didactiquement, il s'est trouvé répondre au départ, au besoin de définir des principes généraux d'action susceptibles de structurer les essais d'innovation des 4 groupes qui présentent ici leurs travaux, les recherches antérieures ayant montré l'importance d'une démarche d'enseignement orientant l'ensemble des activités langagières à l'école.

Les choix ont été commandés à la fois par des mises en cohérence antérieures (libération/structuration), et leur critique, leur dépassement, selon des cheminements complexes.

Un exemple de cheminement : celui du groupe "Evaluation". Il tend dans un premier temps à poser les problèmes didactiques en termes de critères de réussite textuelle impliquant l'acquisition de savoirs essentiellement conceptuels. Pour les résoudre, il se donne un cadre théorique référant à l'esprit général de la linguistique textuelle mais aussi à des travaux d'esprit constructiviste sur le travail d'écriture, le "tissu" textuel, le rôle des apprenants. Les essais d'innovation en classe ayant permis de poser l'importance fondamentale de la construction, de l'utilisation des critères par les élèves, et la réflexion théorique ayant montré les limites de la perspective textuelle, le groupe tend à poser maintenant les problèmes didactiques d'abord en termes de critères de réalisation discursive impliquant le renforcement, l'acquisition de savoirs opératoires. Le cadre théorique tend du même coup à se complexifier en intégrant des notions issues de la psycholinguistique textuelle. Le centre de gravité théorique tend donc à se déplacer : des textes aux opérations de mise en texte, de savoirs conceptuels à des savoirs opératoires, d'une classification de critères textuels à faire acquérir à une classification de lieux d'intervention didactique. La contribution du groupe "EVA" à ce numéro donne à lire un mouvement en train de s'opérer.

### 3.2. Transposition ou traitement didactique ?

Dans ce cadre général, on peut repérer des parcours qui relèveraient d'une transposition didactique de savoirs "savants", ou plutôt de la recherche de leurs implications didactiques, sachant qu'il n'y a jamais de dérivation ou de réduction terme à terme, linéaire. Ce qu'on peut déduire d'une description linguistique, c'est tout au plus un programme de savoirs notionnels ou des types d'opérations (permutation, commutation, transformation...). Dans ce cas, du fait des capacités métalinguistiques des enfants d'un âge donné, le traitement didactique relève d'une simplification. Le problème de recherche est alors de déterminer les seuils de simplification compatibles à la fois avec les capacités des élèves et l'esprit général de la théorie de référence.

Mais le plus souvent, la recherche opère plutôt de manière inductive et par synthèses progressives que de manière déductive. En effet, on n'a guère affaire en français, à l'école maternelle et élémentaire, qu'à un petit nombre de savoirs notionnels programmables : savoirs expérientiels et opératoires sont largement dominants. On ne dispose, pour les traiter, que de théories générales ou de travaux ponctuels, qui portent surtout sur des problèmes linguistiques et nettement moins sur des problèmes de description et d'acquisition de savoirs de ce type. D'où la nécessité de référents multiples traités par synthèse, extrapolation. Voire même la nécessité d'anticiper, hors des voies balisées... Mais y aurait-il véritablement recherche si ce n'était pas le cas ? Quoi qu'il en soit, travailler en classe avec les élèves à élaborer la maquette d'une exposition, un spot publicitaire ou lire une affiche relève d'abord de pratiques langagières d'ordre expérientiel, opératoire pour lequel le modèle de la "transposition didactique" (1) est inopérant.

Tantôt la recherche part de l'expérience (sémiotique) des locuteurs - maîtres et élèves - et la didactique procède alors d'une conceptualisation théorique des pratiques langagières qui tend à les traduire en savoirs enseignables. Le groupe "Résolutions de problèmes" distingue un second niveau de didactisation : des savoirs enseignables aux savoirs effectivement enseignés, qui fait intervenir plus fortement des variables d'apprentissage liées aux apprenants en les articulant aux variables langagières. On peut se trouver soit dans un processus de référencement théorique classique où les citations ont une fonction de légitimation et/ou de point d'appui (cf. les notes bibliographiques), soit dans un processus d'interprétation où les référents théoriques servent d'analyseurs, ou selon l'expression du groupe "Sémiotiques" de "code interprétant" (cf. les topologies didactiques du groupe "Evaluation"). Le produit de la recherche est, en ce cas, un cadre théorique pluriréférencé qui va, en retour, orienter l'action didactique, l'un questionnant l'autre, et permettant des évaluations, des reformulations.

Tantôt la recherche part d'un cadre théorique existant, comme la résolution de problèmes telle qu'elle a pu être définie et travaillée par les didacticiens des disciplines scientifiques à partir des grands classiques de la psychologie cognitive. La didactisation opérée - en l'occurrence par le groupe "Résolution de problèmes" - relève alors d'une opérationnalisation à un double niveau : des principes généraux (résolution de problèmes), ou des concepts particuliers (conflit socio-cognitif...) aux situations de classe propres à l'émergence et la résolution de problèmes de français ; du repérage de ces problèmes traduits en termes de savoirs enseignables à la mise en oeuvre d'objectifs d'apprentissage. Le produit de la recherche est ici dans l'ordre d'une actualisation de notions théoriques en actes didactiques et contenus d'enseignement concrets intégrés dans des modalités d'action réglées : par exemple les modalités de l'émergence et du traitement du conflit socio-cognitif en classe (confrontation entre savoirs antérieurs et question nouvelle...), et l'inscription des conflits dans une stratégie d'enseignement/apprentissage (situations fonctionnelles, "différées", "décrochées") dont la mise en place est de nature à faire évoluer fortement la nature des problèmes de français explicitement (et implicitement) posés et traités en classe.

Dans tous les cas de figure (les exemples donnés ne sont qu'indicatifs), on a affaire à une construction complexe, évolutive, dont chaque étape nie, dépasse, intègre les précédentes, et qui fait intervenir à la fois, et de manière interactive, des essais d'innovation en classe et un travail de conceptualisation pluridimensionnel mettant en relation des composantes données des objets langagiers traités selon des niveaux d'analyse donnés, des finalités et des objectifs d'enseignement donnés, des variables d'apprentissage (liées aux apprenants) données.

### 3.3. Conceptualisations didactiques

Prenons comme point de départ le cadre théorique construit par le groupe "Eva", tel qu'il résulte de réélabores successives à partir des niveaux d'analyse sémiotique définis par C.W. Morris, de la théorie des trois points de vue de C. Hagège (6) et des travaux propres à ce groupe. Si l'on essaie d'utiliser ce cadre comme "code interprétant" des lieux d'intervention didactique définis par les 4

groupes présentés dans ce numéro, il permet tout d'abord d'expliciter des zones de convergence fondamentales. Ainsi, de nouveaux objets d'étude (au sens didactique) sont en construction : au-delà de la phrase, les régularités textuelles, les choix discursifs. De nouvelles approches aussi : au-delà du morphosyntaxique, le sémantique, le pragmatique. Chacun des groupes signale, dans son champ propre, l'importance première du "pragmatico-discursif" en tant que lieu d'intervention didactique décisif, y compris pour le traitement de problèmes locaux. Apparaît enfin le caractère dynamique, interactif de l'ensemble, qui procède tantôt du discursif au phrastique, tantôt des éléments aux discours en situation. N'en demeure pas moins une relation autonomie de chacun des lieux d'intervention par rapport aux autres : tout problème de langue ne se résoud pas en "pragmatico-discursif" ou en "sémantique-discursif" : les codes ont leur logique propre. A noter : nous nous situons ici dans l'esprit général d'un modèle d'analyse linguistique qui rencontre aujourd'hui un large consensus dans la communauté des sciences du langage. Ceci étant, le cadre "Eva" ne peut, tel quel, permettre d'inclure tous les faits didactiques traités par les autres groupes.

Poussons l'induction plus loin, en essayant précisément d'intégrer la problématique de ces groupes et d'accentuer le "transcodage" de catégories d'analyse linguistique vers des catégories d'ordre didactique. On obtient un tableau de type suivant (provisoire et discutable par construction).

Objets d'enseignt./ apprentissage (opérations langagières)	Codes linguistiques			
	Situations de communication Enjeux et présentations sociales	Stratégies discursives Discours et actes de discours	Organisation textuelle. Textes et textualisation	Eléments du (des) codes Encodage/ décodage
Lieux de traitement didactique (types de problèmes)  Faits d'interaction sociale langagière (la variation)	Problèmes de régulation • Visées pragmatiques de l'activité • Prise en compte du destinataire, du contexte ... ...	Problèmes de mise en page Choix (typo) graphiques • Choix thématiques • Prise en compte des codes socialement requis • Types de discours ...	• Gestion de la progression thématique ... • Types de textes ...	• Indexation (sexe, âge, statut social...) ...
Opérations de construction du sens, d'interprétation	Problèmes de pré-suppositions, d'interprétabilité, de calcul des effets de sens, de contextualisation...	Problèmes de référenclation, de logique discursale, de cohérence...	Problèmes de séquentialisation, d'organisation de l'espace du texte...	Problèmes de repérage ou choix d'indices (sèmes, isotopies inter-codiques...)
Combinaisons formelles, syntaxiques, lexicales, phonologiques (formes récurrentes)		Choix des formes d'assertion, négation, questionnement, des marques énonciatives ...	Repérage, utilisation de formes récurrentes, du système énonciatif ...	Problèmes de grammaticalité, d'utilisation des règles de fonctionnement des codes ...

En comparant ce cadre à la proposition du groupe "Evaluation", on peut cerner un certain nombre d'inductions permettant d'inclure la problématique des autres groupes :

- Le cadrage est plus nettement didactique, au sens où l'accent est mis plus nettement encore sur les actes de production en situation d'interaction sociale, sur les stratégies discursives, sur les opérations de construction du sens ; ainsi ces dernières couvrent un champ plus large que la sémantique et recourent à la fois les dimensions sociales et linguistiques des actes de langage.
- Les opérations de mise en texte renvoient d'abord à l'organisation des éléments textuels plus qu'aux propriétés du texte produit, en considérant les messages pluricodés en tant que textes, d'où l'inclusion de l'interphrastique et du graphique dans l'organisation textuelle comprise dans une acceptation sémiotique.
- L'accent est mis sur deux paradigmes : stratégies discursives relativement ouvertes, non codifiées (au sens restreint du terme code), non réductibles à des schémas/organisation textuelle référant à des schémas repérés, codifiés (le conte, les textes argumentatifs, les conventions de mise en page...) ; variation/formes récurrentes ; ces deux paradigmes renvoient au paradigme de base : liberté/contraintes.

Dans le cas présenté, la relation aux analyseurs se situe dans l'ordre d'une intégration/transcodage. Nous aurions pu raisonner sur un autre cas de figure où la relation est dans l'ordre d'une intégration/distanciation critique : c'est ainsi qu'a été construite la classification - provisoire - des savoirs enseignés en français présente dans le cours de l'article, en savoirs expérimentiels, opératoires, conceptuels, à partir de la classification des savoirs mathématiques présentée par Y. Chevallard (1), comme la notion de traitement didactique elle-même. Mais nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, traiter l'ensemble des questions.

Schématiquement une telle problématique tend à didactiser certains aspects des actes du langage en fonction de l'état actuel des pratiques sociales de la communication orale, écrite, des sciences du langage et de la communication : l'enracinement des savoirs dans la praxis et l'intérêt fondamental des approches épi et métalinguistiques, de l'explicitation/diversification/structuration des savoirs ; le caractère pluridimensionnel des objets langagiers en tant qu'objets d'étude (composantes situationnelles, discursives, textuelles, codiques), et des points de vue sur ces objets (problèmes d'interaction sociale, problèmes de construction du sens, des significations, problèmes de combinaisons codiques). Les lieux d'intervention, de problématisation didactiques se définissent à l'intersection de ces composantes des objets et des points de vue adoptés pour les "traiter" en classe. En somme, nous construisons une didactique qui tend à valoriser l'expérientiel comme l'opérateur et le conceptuel, le pluriel comme le singulier, l'implicite comme l'explicitation. C'est une logique d'action et de connaissance, à l'image même de notre conception de la recherche, de la construction des savoirs.

On ne saurait ici conclure. Nous avons pris le risque de présenter l'état - provisoire - de conceptualisations en cours. Au moment où ces lignes seront lues, nous serons ailleurs (telle est la règle de la communication écrite). Mais ce n'est pas là l'essentiel. Si nous avons pu effectivement contribuer au débat scientifique nécessaire sur un concept en émergence - la didactique du français langue maternelle - notre objectif sera atteint.

Décembre 1986

### NOTES

- (1) A la source de cette réflexion - entre autres - : Y. CHEVALLARD, **La transposition didactique - Des savoirs savants aux savoirs enseignés**, Ed. La Pensée Sauvage, 1985. Mais, comme il arrive souvent, les analyseurs proposés pour la didactique des mathématiques ont aidé à en construire d'autres, et notamment la notion de "traitement didactique".
- (2) Voir des analyses détaillées dans :
  - H. ROMIAN, **Pour une pédagogie scientifique du français**, PUF, 1979,
  - H. ROMIAN et coll., "Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP", dans **Recherches Pédagogiques**, n°116, INRP, 1982.
  - H. ROMIAN, A. LAFONT, **Vers l'observation de variables pédagogiques - Un questionnaire d'identification des Pédagogies du Français au CM**, INRP, 1981.
- (3) Voir H. ROMIAN (1979) cité en note (2) et H. ROMIAN, "Des recherches en didactique, pédagogie du français. Pourquoi ? Pour quoi faire ?", **Repères**, n°67, INRP, 1985.
- (4) Voir la contribution du groupe "Variations" à ce numéro de **Repères** et les n°s60 (1983), 61 (1983), 67 (1985), INRP.
- (5) Voir la contribution du groupe "Sémiotiques" à ce numéro de **Repères** et les n°s60 (1983), 64 (1984), 68 (1986), INRP.
- (6) Cette conception, déjà présente dans le Plan de Rénovation INRP de 1970 est largement développée dans l'ouvrage de C. HAGEGE, **L'homme de paroles**, Fayard, 1986.
- (7) Voir la contribution du groupe "Résolution de problèmes" à ce numéro de **Repères** et les n°s62 (1984), 65 (1985), 70 (1986), INRP.
- (8) Voir la contribution du groupe "Evaluations" à ce numéro de **Repères** et les n°s63 (1984), 66 (1985), INRP.
- (9) On trouvera une présentation de séquences de classes et une explicitation des contenus et de la démarche d'enseignement destinés au grand public enseignant dans C. GRUWEZ, H. ROMIAN et coll., "Communiquer ça s'apprend", dans **Rencontres Pédagogiques**, INRP, 1986.
- (10) Cité par F. ARMANGAUD, **La pragmatique**, Que sais-je ? PUF, 1985.

**TARIFS**  
(au 1er janvier 1987)

**Abonnement annuel (3 numéros)**

France .....	94,00 F TTC
Corse .....	93,50 F TTC
DOM-TOM .....	90,30 F TTC
Etranger .....	115,00 FF (surtaxe aérienne en sus)

**Vente au numéro .....** 36 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, Mlle.....  
Etablissement (s'il y a lieu) .....  
N° ..... 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) .....  
Etablissement (s'il y a lieu) .....  
N° ..... rue .....  
Localité ..... Commune distributive .....  
Code postal

Cachet de l'établissement :

Date .....  
Signature

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : **INRP, Service des Publications, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.**

Toute commande doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant et libellé à l'ordre de : **M. l'Agent comptable de l'INRP.**

Pour les **librairies**, ne joindre aucun titre de paiement, une facture sera envoyée systématiquement.

Pour **la Corse, les DOM-TOM et l'étranger**, une facture "pro forma" fera suite à toute commande au numéro. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Pour les **Revue**s et **Collections**, joindre un titre de paiement **séparé**, d'une part pour les abonnements, et d'autre part pour les achats au numéro.

**Rappel** : si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser la présente demande d'abonnement. Un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre souscription.

Reproduit par INSTAPRINT S.A.  
264-268, rue d'Entraigues - B.P. 5927 - 37059 TOURS CEDEX  
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 1er trimestre 1987

## 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.

L'état de recherches en cours dans des classes d'écoles, de collèges

- pour donner des idées d'innovation, donner à discuter ;
- pour montrer les apports possibles des pratiques sociales de la communication orale, écrite, et ceux 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.

### NUMEROS DISPONIBLES

- n°59 - **Et si le français était une activité d'éveil ?**
- n°60 - **Où sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?**
- n°61 - **Ils sont différents !** - Cultures, usages de la langue et pédagogie.
- n°62 - **Résolutions de problèmes en français** - Poser autrement la question des activités métalinguistiques en classe.
- n°63 - **Ils écrivent... Comment évaluer ?** - Quelques pas pour une recherche.
- n°64 - **Langue, images et sons en classe.**
- n°65 - **Des pratiques langagières aux savoirs.**
- n°66 - **Des outils et des procédures pour évaluer les écrits.**
- n°67 - **Ils parlent autrement** - Pour une pédagogie de la variation langagière.
- n°68 - **Les "dits" de l'image** - Apprendre à construire du sens à partir de messages associant la langue et l'image.
- n°69 - **Communiquer et expliquer au Collège.**
- n°70 - **Problèmes langagiers** - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?

### ABONNEMENT 1987

- n°71 - **Construire une didactique - Aspect de 4 recherches en français langue maternelle.**  
La variation des pratiques langagières, les messages pluricodés, les problèmes de français, les critères d'évaluation des écrits. Quels savoirs enseignés ? en relation avec quels savoirs, quelles pratiques ?
- n°72 - **Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ?**  
Devant un problème à résoudre, dans l'accomplissement d'une tâche plus ou moins contrainte, les élèves (s)expliquent-ils ? Comment ? Existe-t-il une compétence propre aux discours explicatifs ? Une évaluation diagnostique au collège.
- n°73 - **Des critères pour écrire - Elaboration et gestion de critères d'évaluation des écrits.**  
Les élèves élaborent des critères pour évaluer leurs écrits. Ils construisent des outils d'évaluation, qu'ils utilisent à divers moments du processus d'écriture. Cette dynamique est analysée à partir d'exemples, de la maternelle au CM2.

