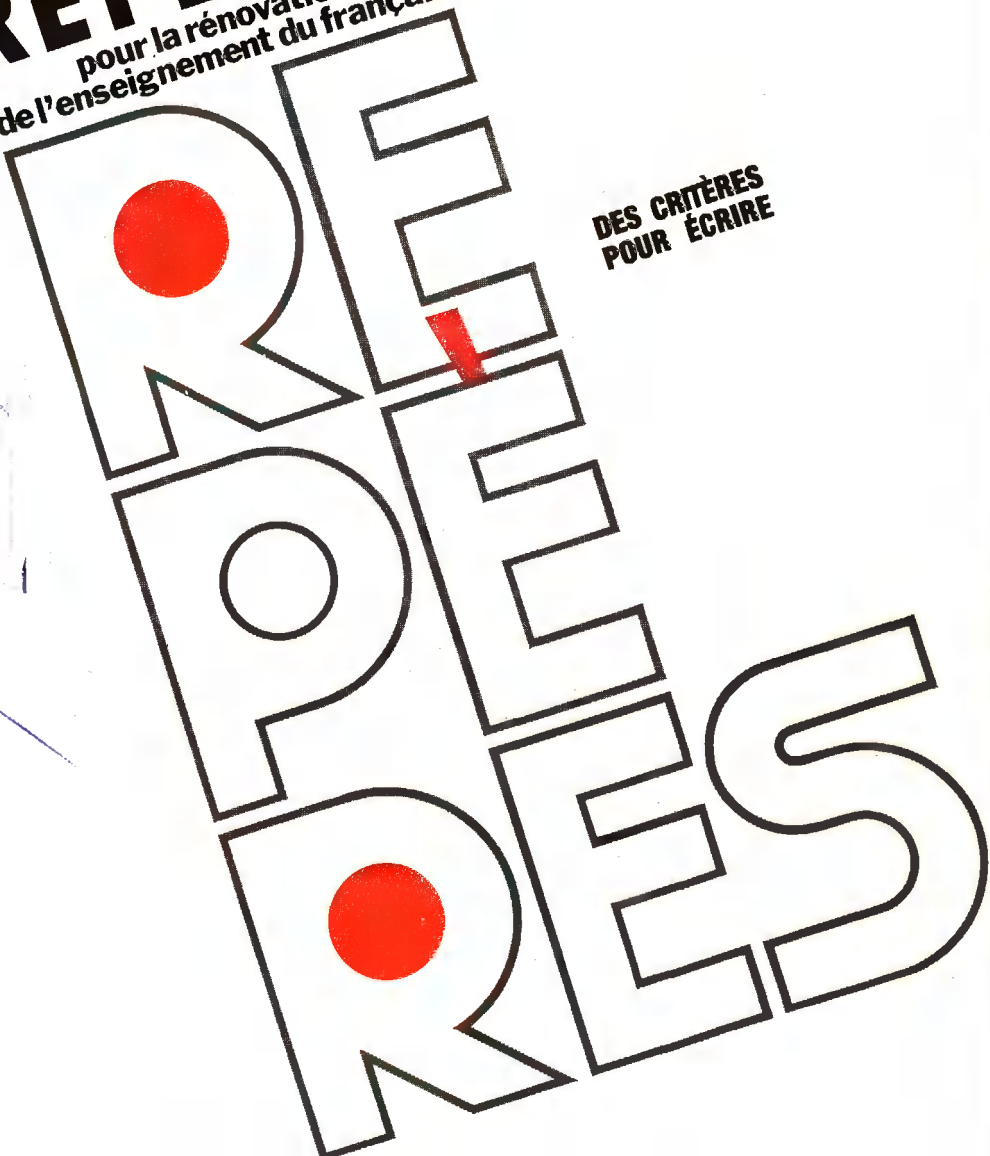


OCT.
1987
N° 73

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français

DES CRITÈRES
POUR ÉCRIRE



REPÈRES

"pour la rénovation de l'enseignement du français"

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, Saint-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.

DES CRITERES POUR ECRIRE
ELABORATION ET GESTION DE CRITERES D'EVALUATION DES ECRITS

L. M. I. N. S.
BIBLIOTHÈQUE
75005 PARIS

SOMMAIRE

- **Hors des critères, point de salut**, par Maurice MAS p.1
- **Une histoire à problème ou comment un chat emporta un poisson de 25 F. le kilo sans demander l'addition**, par Catherine TAUVERON p.9
- **Du besoin de critères à l'observation d'écrits sociaux : la lettre au Maire de Ham**, par Colette RINGOT et Claudine GARCIA-DEBANC p.21
- **"On ne sait pas de qui tu parles". Un problème de mise en texte : comment reprendre et distinguer les personnages d'un récit**, par Catherine TAUVERON p.27
- **"Y a des écritures... Il faut lire". De la reconnaissance des différents types d'écrits aux premiers projets d'écriture en maternelle**, par Fadette BAILLY p.37
- **Mise en place et évolution de la notion d'information du CP au CMI**, par Janine RECOURCE p.45
- **Des critères, des outils... une gestion tâtonnante**, par Francette DELAGE, Pierre FLEURY et Josette GADEAU p.53
- **Vers un essai de typologie**, par Jean BEAUTE p.63
- **Utilisation des critères : les moments se suivent et ne se ressemblent pas**, par André SEGUY, Jacky SPORTI et Françoise MONIER p.69
- **Engrenages... Engrenages. Enjeux du discours et jeux de textes. Gérer des critères d'évaluation : les choisir, les hiérarchiser, les combiner... pour peut-être les maîtriser**, par Paulette LASSALAS p.77
- **Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques**, par Michel FAYOL et Jean-Emile GOMBERT p.85

Coordination du n°73 : Catherine TAUVERON
Groupe de Recherche INRP "Evaluation"
Composition : N'S SERVICES.



Département d'Éducation Spécialisée
et d'Adaptation Scolaire

Nicole LANTIER
Monique BALLION
Catherine MATHEY-PIERRE

**JEUNES ISSUS DE SES ET D'ENP :
IDENTITÉ ET DEVENIR**

Avec la collaboration de : Marie-Anne HUGON
Alix SEYDOUX

HORS DES CRITERES, POINT DE SALUT

Maurice MAS
Co-responsable du groupe INRP, "Evaluation"
Ecole Normale de Privas

Qu'on le sache ou non (1), on évalue toujours avec des critères puisque comme le dit De Landsheere (2), un critère est le "caractère ou propriété d'un objet d'après lequel on porte sur lui un jugement d'appréciation". Des critères servent à "extraire les indices de l'oeuvre à évaluer" (Noizet et Caverni) (3). Dans les pratiques courantes d'évaluation des écrits, ils restent souvent implicites et les évaluations, aléatoires. Et, sans critères, il est impossible de mettre en place une évaluation formative (ce qui ne signifie pas que toute évaluation critériée est formative).

La détermination de critères pour une évaluation formative des écrits des élèves est au coeur de la recherche de notre groupe. Deux numéros de *Repères* (4) ont rendu compte de ses premiers résultats. Au début de cette troisième publication, consacrée à "des critères pour écrire", nous tentons une synthèse qui explicite les avancées de la recherche en analysant :

- les enjeux de la détermination des critères : par détermination, nous entendons l'ensemble des procédures que les maîtres et/ou les élèves utilisent pour élaborer, expliciter, inventorier, classer des critères ;
- l'élaboration des critères : d'une part les opérations psycho-linguistiques par lesquelles se construisent peu à peu en critères d'évaluation des (faisceaux de) traits de reconnaissance et/ou de fonctionnement et/ou de production des divers types d'écrits, de textes, de discours ; d'autre part les degrés d'explicitation des critères : nous entendons par là l'état de la représentation, qui peut se manifester à différents degrés, que se fait l'élève (ou le maître) d'un critère ;
- enfin l'évolution, en deux ans de recherche, du concept de critère.

I. - LES ENJEUX DE LA DETERMINATION DES CRITERES

1.1. Le rôle des critères dans une évaluation formative

L'évaluation formative est, pour L. Allal (5), un ensemble de "procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez ses élèves" et, pour R. Amigues (6), une "évaluation continue et interne qui a pour but de transmettre à

l'élève des informations en retour qu'il peut utiliser pour optimiser ses stratégies d'apprentissage". La caractéristique essentielle sur laquelle insistent ces théoriciens de l'évaluation formative est la fonction de régulation du dispositif d'apprentissage de la production écrite, qui peut être schématisé dans le tableau I (les cases pleines représentent les phases de production du texte, les cases en pointillés, les lieux d'intervention pédagogique).

Cette régulation intervient dans deux boucles complémentaires : l'une concerne la mise en place et la gestion des situations de travail par l'enseignant, l'autre se rapporte au contrôle métacognitif de l'élève dans la réalisation de l'écriture, la gestion de la réécriture, définie comme systématisation des règles de fonctionnement latentes dans l'état antérieur du texte. Ces boucles de rétroaction soulignent combien la démarche d'évaluation formative affecte tous les éléments du système, de l'analyse des écrits produits à la mise en place des situations de production.

Ainsi des critères explicites jouent des rôles divers, à des moments différents du processus d'écriture (cf. plusieurs articles de ce numéro) et contribuent à une évaluation formative, dans la mesure où :

- ils aident l'élève à analyser la tâche d'écriture afin de la réguler, à localiser et analyser ses erreurs, à vérifier l'adéquation de l'écrit au projet de production, à repérer ses besoins d'apprentissage...
- ils aident le maître à sélectionner dans un écrit d'élève des indices pertinents, pour organiser ses interventions pédagogiques, hiérarchiser les problèmes à traiter...
- ils établissent une "transparence didactique" entre les objectifs d'enseignement du maître, qui peut expliciter ses attentes, et le projet d'apprentissage de l'élève, qui sait ce sur quoi il sera évalué.

1.2. Les relations entre critères d'évaluation et didactique de l'écrit

Raisonnement en termes de critères conduit à poser des problèmes de didactique de l'écrit, concernant par exemple :

- les contenus d'enseignement : la production d'écrits met en jeu des facteurs divers (cf. 2.1.). La détermination de critères caractérisant les divers types de textes à produire, qui implique une analyse de ces facteurs et leur traduction en contenus d'enseignement, permettrait une meilleure définition des objectifs d'enseignement en ce domaine ;
- les seuils d'exigence aux différents niveaux de la scolarité : les pratiques courantes en matière de didactique de l'écrit ont souvent recours à une "progression" établie sur le critère de la longueur des productions : au CP-CE1, des textes courts, qui peuvent s'allonger au fil des années. Des observations lors des essais d'innovations, montrent que

les élèves de CP écrivent des textes de plusieurs lignes et qu'une progression pourrait être établie par rapport à des objectifs d'apprentissage comme : la diversité des types d'écrits, le nombre et la nature des critères d'évaluation privilégiés, des indicateurs retenus... Un travail efficace et différent peut être entrepris dès la maternelle (cf. article de F. Bailly) ;

- les interventions didactiques : si l'on veut compléter des pratiques d'évaluation sommatives, qui permettent un bilan des acquis, par une évaluation formative, qui prépare des interventions sur les écrits des élèves, il faut pouvoir prendre des informations dans des écrits d'élèves et sur les procédures rédactionnelles et ensuite analyser les effets des interventions, à court terme et dans des opérations de transfert.

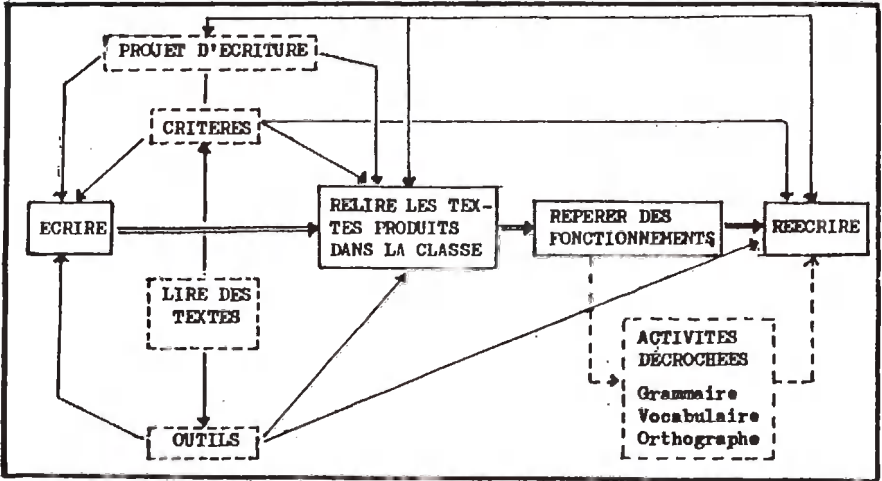
Les réponses à ces problèmes passent par la détermination de critères explicites, assortis d'indicateurs repérables dans les écrits des élèves.

II. - LE PROCESSUS D'ELABORATION DES CRITERES

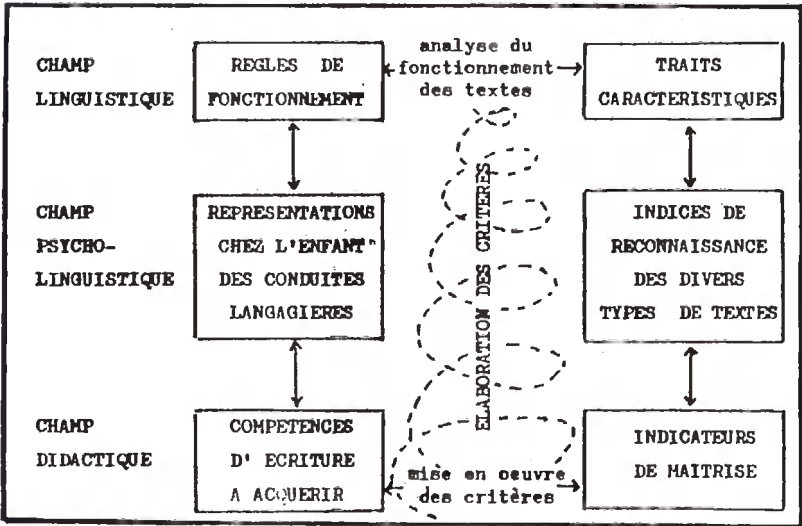
2.1. La détermination des critères est une opération complexe

Elle met en jeu des fondements théoriques relevant de divers champs scientifiques : études linguistiques (typologie des textes, divers aspects de leur fonctionnement, cf. l'article de J. Beauté), études psycho-linguistiques (construction de la compétence textuelle chez les enfants, description des processus rédactionnels), références méthodologiques de travaux sur l'évaluation. Mais les critères d'évaluation ne se réduisent pas à une application des résultats de ces divers travaux. Nous avons, au sein du groupe, essayé d'explicitier les mécanismes d'élaboration des critères, de manière à situer ce concept par rapport à des concepts voisins ou connexes comme "règles de fonctionnement" des textes, "représentations" (des élèves et/ou des maîtres)... Le schéma II tente d'illustrer l'articulation entre, d'une part, les champs théoriques concernés (verticalement), d'autre part, des éléments observables pris en compte dans chacun de ces champs (horizontalement).

I



II



Il importe ainsi de distinguer :

- un champ linguistique : les descriptions des linguistes dégagent des "règles de fonctionnement" des différents types de textes, concernant leurs divers aspects (pragmatique, sémantique, morphosyntaxique), manifestées par des "traits caractéristiques" (système des temps verbaux, lexicque...) et apparaissant sous forme de marques formelles ;
- un champ psycholinguistique : dans le cadre des représentations qu'ils élaborent progressivement à l'occasion des processus d'acquisition des conduites langagières (pratiques d'écriture, activités de lecture et d'observation d'écrits), les enfants ont des "représentations" liées aux textes, qui se manifestent par des faisceaux d'"indices de reconnaissance" des divers types de textes et de leur fonctionnement ;
- un champ didactique : il concerne la définition des "compétences d'écriture" qui sont repérables, dans les productions écrites, sous forme d'"indicateurs de maîtrise". C'est à ce niveau que se réalise et se manifeste ce que nous appelons "critères d'évaluation".

La détermination de critères d'évaluation utilisables avec/par des élèves, apparaît comme le fruit d'une élaboration spiralaire et interactive. Elle résulte d'une construction progressive, régulée par les interventions du maître et les propositions des élèves. Elle intègre, en relation avec des problèmes d'écriture rencontrés et la visée de compétences d'écriture à acquérir, des éléments acquis au contact des écrits lus (par imprégnation, manipulation, observation, analyse, imitation...). Ainsi conçu, le critère est, non la projection normative d'une règle de fonctionnement linguistique, mais le résultat, à un moment donné, d'une mise en relation par un individu entre les caractéristiques d'un produit à réaliser, l'image qu'il est capable de s'en faire et la maîtrise qu'il peut en acquérir (cf. par exemple les deux articles de C. Tauveron). Cette perspective est compatible avec les exigences d'une évaluation formative, puisque l'élaboration des critères par les élèves devient partie intégrante de l'apprentissage.

2.2. Les degrés d'explicitation des critères

De ce point de vue, les critères ne sont pas des "produits" achevés, stables, définitifs. Nous postulons au contraire que leur explicitation se manifeste selon différents degrés. Pour le moment, nos observations nous ont permis d'en distinguer quatre, définis par la capacité à :

- repérer, c'est-à-dire reconnaître intuitivement la présence/absence d'un trait caractéristique sans pouvoir le localiser. Ce repérage se manifeste par des jugements, (par exemple, à propos de récits inachevés ou plus ou moins incohérents), comme : "On ne comprend pas bien", "Cette histoire, elle est pas bien", "Je ne trouve pas de titre".

- désigner, c'est-à-dire localiser la cause d'un problème. Par exemple : "Cette histoire n'est pas bien, parce qu'il ne s'est rien passé : le personnage pourrait faire quelque chose de plus important qu'une omelette" ou "Ce n'est pas une histoire, c'est des phrases". La désignation comporte un premier degré de justification.
- généraliser, c'est-à-dire référer l'exemple cité à un concept, en utilisant soit le métalangage canonique, soit un terme du métalangage propre à la classe. Par exemple : "C'est une histoire, parce qu'il y a un titre, un début et une fin" ou "L'histoire n'est pas terminée. Elle n'a toujours pas répondu à la question posée au début".
- se référer à des critères qui aident à la régulation de la production. Par exemple : "J'en suis à développer la troisième épreuve" ou "Là, je crois que je me suis trompé de temps verbal".

Il ne s'agit pas de stades par lesquels passerait obligatoirement l'explicitation. Selon son expérience de l'écrit, ou de tel type d'écrit, l'enfant (ou l'adulte) pourra manifester spontanément un comportement déjà élaboré, sans jamais avoir manifesté auparavant (parce qu'il n'en a jamais eu l'occasion) des comportements correspondant aux degrés inférieurs. L'élaboration des critères peut se matérialiser par la construction d'outils (4), qui sont en rapport avec leur degré d'explicitation. L'article de J. Recourcé propose un exemple d'explicitation du concept d'information du CP au CMI.

III. - L'EVOLUTION DU CONCEPT DE CRITERE

Les premières innovations, en référence aux principes de l'évaluation formative et de la linguistique textuelle, étaient orientées vers la recherche de critères concernant les "produits" de l'écriture (les textes). L'un des résultats en est l'établissement de listes de critères spécifiques selon le type de texte (7). Mais ces listes de "critères de réussite" (ainsi désignés parce qu'ils permettent d'apprécier le degré de réussite du produit), même élaborées avec les élèves (cf. par exemple plusieurs articles de ce numéro) s'avèrent insuffisantes par rapport aux exigences fondamentales de l'évaluation formative, dans laquelle, comme le souligne L. Allal (5), "on cherchera avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée. Les données d'intérêt prioritaire seront celles qui portent sur les représentations de la tâche formulées par l'élève et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver à un résultat". Or, si les listes de critères aident le maître et/ou l'élève à analyser les caractéristiques linguistiques concernant les aspects du fonctionnement des écrits produits, (et en ce sens il conviendrait de les appeler des "critères textuels") (8), elle ne renseignent pas le maître sur les stratégies d'écriture des élèves et ne suffisent pas pour apprendre aux élèves les procédures à mettre en oeuvre afin de réaliser le produit attendu.

Des travaux de psycholinguistes (9) conduisent à penser qu'une connaissance des opérations mises en jeu pour produire un écrit peut permettre au scripteur de mieux gérer sa production et à l'enseignant de définir de nouvelles modalités d'intervention didactique. Les articles d'A. Ségué, de P. Lassalas et de F. Delage, P. Fleury, J. Gadeau explorent ces pistes, tandis que M. Fayol et J.E. Gombert proposent un "bilan provisoire des recherches psycholinguistiques" sur "le retour de l'auteur sur son texte". Notre recherche s'oriente ainsi vers la détermination de critères que nous appelons, pour les distinguer des autres, "critères de réalisation". Les formulations des élèves lors d'activités d'élaboration de critères montrent qu'ils ne différencient pas toujours ce que, sur un plan théorique nous venons de distinguer en "critères de réussite" et "critères de réalisation". Par exemple, comparant divers résultats de prises de notes (10), un élève de CMI entreprend la liste de "ce qui est valable" ("je mettais des parenthèses, je mettais un tiret, je soulignais les mots importants...") et de "ce qui n'est pas valable" ("je fais de longues phrases au lieu de mettre un mot..."). Les critères d'ordre formel, repérables dans le produit, sont plus facilement maîtrisés que ceux qui concernent la manière de réaliser la tâche ("je ne note pas de détails", "je sais ajouter une information à sa place"). Actuellement, nous pouvons dire que :

- une évaluation formative des écrits exige, à côté de critères "textuels" concernant les caractéristiques des écrits à produire, des critères "opératoires" relatifs à l'explicitation des processus rédactionnels ;
- les élèves paraissent maîtriser les premiers avant les seconds, mais il ne semble pas impossible de les aider à passer d'une liste de critères textuels à un outil de travail qui les aide à évaluer le produit en cours de production et à réguler ainsi leur propre apprentissage.

L'émergence de ces problèmes et les perspectives de recherche qu'ils ouvrent ont conduit le groupe à se donner, par une meilleure connaissance des processus d'acquisition de la compétence textuelle des divers types d'écrits, telle que peuvent l'apporter les travaux actuels des psycholinguistes, des outils pour analyser les innovations et faire avancer, tant sur le plan des concepts concernés que dans la terminologie pour les désigner, notre connaissance des critères pour une meilleure évaluation formative des écrits des élèves.

NOTES

1. Cet article propose une synthèse d'analyses et de documents produits par le groupe et présentés, soit au III^{ème} Colloque International de Didactique du Français (Namur, septembre 1966, Actes à paraître, Ed. De Boeck, Bruxelles) soit dans le Rapport de Recherche-Innovation de l'Unité de Recherche (à paraître fin 1987).
2. DE LANDSHEERE G., **Vocabulaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**, Paris : PUF, 1979.
3. NOIZET G. & CAVERNI J.P., **Agrégation de critères "naturelle" ou "artificielle" dans un tâche de jugement évaluatif**, in groupe de recherche "Ontogénèse des processus de psychologiques" (Université de Rouen) : "La pensée naturelle, structure, procédures et logique du sujet". Paris : PUF, 1983.
4. Cf. **Repères n°63, Ils écrivent... comment évaluer ?** et n°66, **Des outils et des procédures pour évaluer les écrits**, Paris : INRP, 1984, 1985.
5. ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD Ph., **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**, Berne : P. Lang, 1979.
6. AMIGUES R. & GUIGNARD-ANDREUCCI, C. "A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative". In **Bulletin de Psychologie**, Tome XXXV n°353, 1981.
7. Des exemples de listes pour le compte-rendu (J. RECOURCE et P. SLAMA, équipe de Bonneuil) et la règle de jeu (C. GARCIA-DEBANC, équipe de Lozère), in **Repères n°66**, INRP, 1985.
8. Cf. G. TURCO, "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative : classer/agir", in **Repères n°71**, INRP, 1987.
9. Pour des compléments et une bibliographie, cf. M. FAYOL : "L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle", in **Repères n°63**, et cf. n°49 de **Pratiques** : "Les activités rédactionnelles", 1986.
10. Cf. C. GARCIA-DEBANC, "Comment évaluer la production écrite des élèves" in "Communiquer, ça s'apprend", **Rencontres Pédagogiques**, n°11, INRP, 1986 et "La prise de notes", in **Pratiques n°48**, 1985.

UNE HISTOIRE A PROBLEME OU COMMENT UN CHAT EMPORTA UN POISSON DE 25 F. LE KILO SANS DEMANDER L'ADDITION

Catherine TAUVERON
Equipe de l'Ecole Normale de Clermont-Ferrand

"Il y a un chat qui vole un poisson de 25 F. le kilo mais l'homme vu le chat partir avec le poisson mais l'homme parcourut le chat. Le chat trouva une cachette il se cacha avec le poisson de 25 F. le kilo".

Comme on peut le voir, l'auteur de ce texte (un enfant de CE1), à qui l'on avait demandé de rédiger un problème numérique, n'a pas su faire le partage entre récit et énoncé de problème. Mêlant dans une production hybride, les caractéristiques de l'un (par ex. passé simple, développement des actions) et de l'autre (présent, donnée chiffrée), il ne parvient pas à son but (de l'ordre du faire faire) : aucune question n'est posée et quand bien même y en aurait-il une, il manquerait encore des données numériques pour y répondre...

Le texte est échangé avec la classe voisine : le CE1 de Suzanne Marcadella (Ecole Nestor Perret, Clermont-Ferrand).

I. - HISTOIRE OU PROBLEME ? L'HISTOIRE DU PROBLEME

I.1. Le savoir antérieur

Par la procédure du tri de textes, les enfants sont déjà parvenus à dégager quatre grandes classes de textes : les poèmes, les histoires, les "textes pour faire" (injonctifs), les "textes pour apprendre" (explicatifs), assorties chacune de critères de reconnaissance compilés sur une fiche aide-mémoire. Par d'autres procédures, (observation/comparaison/transformation de récits divers), les critères de reconnaissance de la classe "Histoires", sur laquelle est focalisé le travail de l'équipe, se sont par ailleurs affinés. Au moment où parvient l'histoire/problème qui fait l'objet de cet article (début 2ème trimestre), la liste de ces critères se présente ainsi :

Dans une histoire :

- il y a des personnages qui parlent ("..."),
- le nom de l'auteur,
- le titre qui va avec le texte,
- des images (pour faire joli et pour mieux comprendre),
- un début qui présente les personnages et les lieux,
- un problème et des aventures qui doivent résoudre le problème,
- une fin (elle marche avec le début),
- quelquefois, les histoires commencent par "Il était une fois..."

1.2. Mobilisation de critères pour déterminer la nature du texte

Un tri de textes ayant préalablement été fait sur le thème des poissons, la maîtresse demande aux enfants avec quels autres textes ils mettraient celui qu'ils ont sous les yeux :

E - C'est une histoire. ça commence par "il y a" et il y a des points

E - C'est une comptine parce qu'elle est courte et une histoire c'est un peu plus long

E - C'est une histoire mais pas correcte parce qu'il y a "parcouru le chat"

E - C'est une histoire parce qu'il y a des personnages et quelquefois on dit combien ça coûte

E - C'est le début d'une histoire : on ne présente que les personnages

M - Et que faudrait-il pour qu'il y ait une histoire entière ?

E - Il faut un problème. Il y est : le vol du poisson, l'homme veut attraper le chat. Mais aussi une aventure et puis il faut que le problème soit résolu.

De fait, il existe des comptines qui racontent des histoires. L'enfant néglige les autres paramètres (rimes, rythmes, disposition) pour ne retenir que la longueur : impression juste mais non rattachée à sa cause que ce qu'il lit n'est qu'un résumé d'histoire et non une histoire véritable.

Les enfants ont du mal :

- à justifier pertinemment leurs impressions
- à rassembler les indicateurs perçus en faisceaux convergents.

Un indicateur pertinent trouvé, insuffisant cependant. L'enfant en semble conscient qui tient un raisonnement implicite du type : "c'est une histoire puisqu'il y a des personnages cependant on trouve aussi des données chiffrées. Ce n'est pas une caractéristique de l'histoire. Toutefois.."

Mobilisation des critères antérieurement dégagés.

L'impression dominante en ce point est donc qu'il s'agit d'une "histoire pas correcte", lorsque, tout-à-coup, un autre enfant déclare :

E - "On voit des prix dans les problèmes. C'est peut-être un problème".

S'engage alors un va-et-vient entre les deux hypothèses au cours duquel plusieurs procédures de validation seront envisagées.

1.2.1. Recours aux connaissances antérieurement acquises

(connaissances générales sur ces types d'écrits)

- E - "C'est peut-être un problème parce qu'il y a pas de titre"
(et dans une histoire il y a toujours un titre)
- E - "Mais alors une moitié de problème parce que sinon, à la fin, il y aurait une question."
- E - "C'est un problème pas terminé".

1.2.2. Recours à la comparaison avec d'autres histoires, d'autres problèmes déjà traités, pour "voir si c'est pareil". Elaboration d'une fiche "Problème"

* Observation de problèmes numériques divers

E - "On demande toujours combien ça fait.

E - Il faut toujours une question.

M - Vérifiez si c'est toujours une question.

E - Pas toujours. Dans ce problème, on pose quelque chose mais il n'y a pas de point d'interrogation. On dit : "Calcule le nombre de clients" ou "Trouve la somme".

E - En tout cas, on nous demande toujours de faire quelque chose.

E - C'est un texte "pour faire".

E - Il y a des nombres

M - Et qui sont écrits comment ?

E - Ecrits en chiffres et dans les histoires on les trouve écrits en lettres.

M - Est-ce qu'on peut écrire n'importe quel nombre dans un problème ?

E - Il faut que ça soit possible. Dans les histoires, on peut inventer ce qu'on veut.

E - Il y a d'abord un texte et puis la question en dessous.

E - On retourne à la ligne pour pas mélanger la question avec le texte.

E - Oui, moi je pense que c'était bien le début d'un problème.

E - Parfois il y a un dessin.

M - Est-ce important et pourquoi ?

E - Il nous donne des renseignements.

E - Des fois, sans le dessin, on pourrait pas résoudre le problème.

E - Et dans les histoires ?

E - C'est simplement pour faire joli.

E - Dans les problèmes, quelquefois le dessin, c'est un outil qui nous aide à résoudre le problème.

E - Et puis les personnages sont différents.

E - Dans un problème, on ne dit pas qui c'est les personnages : on ne les présente pas.

E - C'est pareil pour les lieux, ça n'a pas beaucoup d'importance dans un problème."

Absence de métalangage approprié pour désigner le phénomène observé.

Fonction pragmatique injonctive nettement isolée.

Le problème, type d'écrit particulier est ramené, en dépit de ses marques de surface propres, et de par sa fonction, à un type général de texte.

Accord des données numériques avec les connaissances du monde dans le problème.

La disposition sur la page comme signe de l'organisation générale du texte.

Cet enfant, qui ne perd pas de vue la question première posée, exprime tout haut le cheminement de sa pensée.

Rôle complémentaire du texte et du schéma dans les problèmes.

Simple juxtaposition dans les histoires

Personnages et lieux prétextes dans les problèmes.

*Elaboration d'une fiche "Problème" (à la demande des enfants "pour se souvenir comment c'est fait", "pour nous aider à écrire et à réécrire les problèmes")

Dans un problème :

- Il y a des nombres écrits en chiffres,
- il y a des questions ou bien on nous demande de faire quelque chose (le lecteur devra répondre à la question),
- Il ne faut pas mélanger la question au texte, qui nous informe,
- Il n'y a pas le nom de l'auteur,
- Il n'y a pas de titre,
- on ne présente pas les lieux et les personnages,
- Il y a parfois des dessins qui donnent des renseignements .

1.2.3. Recours, pour finir, (et seulement sur demande de la maîtresse !) à la résolution même

M- Mais comment pourrait-on faire encore pour savoir s'il s'agit vraiment d'un problème ?

Z- Ben, on va essayer de le faire.

Et comme il n'y a rien à faire...

E - Moi, je l'ai pas résolu parce qu'il n'y a pas de questions.

E - Il faut demander combien le chat doit au marchand.

E - J'ai essayé de faire une addition mais il n'y a pas assez de chiffres.

E - On pourrait le continuer en mettant d'autre argent : y a que 25 F, il faut encore quelque chose.

Quelques jacons pour une réécriture

Sic !

Nécessité non encore clairement explicitée d'au moins deux données qui sera ajoutée ultérieurement à la fiche.

Conclusion : Ce texte est "un mélange d'histoire et de problème"

Une histoire à problème, en somme, ou un problème à histoire, comme l'on voudra, qu'il faut "absolument" réécrire (la demande est insistante, elle est entendue).

II. - DOUBLE REECRITURE OU SE TERMINENT LES AVENTURES DU POISSON DE 25 F. LE KILO

Pour réécrire le texte en l'homogénéisant, deux possibilités sont donc offertes :

- ou bien en faire une histoire,
- ou bien en faire un problème.

Dans les deux cas de figure, le recours aux fiches-outils sera utile. Toutefois, quelle que soit l'option choisie, il faudra aussi :

- harmoniser le système temporel (le "mélange du présent et du passé", perçu tardivement, est un autre lieu problématique largement dépendant de l'hétérogénéité pragmatique / textuelle de l'ensemble), c'est-à-dire choisir le présent pour le problème, les temps du passé pour le récit,
- réguler la ponctuation,
- corriger les erreurs lexicales ("parcourut" → "poursuivit"),
- corriger les terminaisons verbales ("vu" → "voit" ou "vit").

2.1. Première réécriture

Les consignes strictes de réécriture que se sont données les enfants permettent à la majorité de produire des énoncés textuellement homogènes, et tel était l'objectif.

Un exemple :

Une histoire : "Le chat voleur"

Il était une fois un chat qui volait des poissons. Il était malin et s'emparait facilement des poissons. Mais un jour il fut surpris par le poissonnier qui l'observait depuis un bon moment caché derrière sa chaise.

- Si je l'attrape je l'étrangle - , dit le poissonnier. Pendant ce temps là le chat silencieux comme un ressort qui saute choisissait son poisson et c'est à ce moment-là que le poissonnier surgit de derrière sa chaise et sauta sur le chat et l'attrapa par la queue. Et le chat termina sa vie à la fourrière.

Un énoncé de problème :

Sur la place le poissonnier vend 25 F le kilo de poissons. Dans un kilo il y a dix poissons. Le chat arrive sur la place, il va vers le marchand de poissons, prend deux poissons et s'en va. Combien reste-t-il de poissons dans le kilo ?

La construction de l'histoire n'appelle aucun commentaire particulier (bonne utilisation de l'opposition Imp/PS, clôture narrative, articulation nette des phases du récit...)

L'énoncé de problème est formellement correct même si le prix indiqué est une donnée numérique qui n'a pas à être utilisée dans la résolution (elle ne pouvait d'ailleurs pas l'être quoiqu'il en soit dans la mesure où d'une façon ou d'une autre elle impliquait le recours à la notion de proportionnalité, non encore abordée) et si le kilo a, pour l'enfant, une existence autonome, indépendante des éléments qui la composent. Il pose en outre une question à laquelle il est possible de répondre, si l'on veut bien négliger les restrictions qui précèdent.

Or cette donnée fondamentale n'a pas été prise en compte par la classe dans la recherche des indicateurs. Si les énoncés produits sont dans l'ensemble conformes au modèle textuel dégagé (présent ou PC, réduction de la phase narrative au strict nécessaire, données numériques mises en relation dans une question finale séparée par un alinéa), si, à une exception près, récit et problème n'interfèrent plus, il n'en reste pas moins que les problèmes proposés sont pour moitié insolubles faute d'avoir songé d'abord à les résoudre... La fonction injonctive d'un tel type d'écrit - "un texte pour faire-faire" ont dit les enfants - impliquait certes une adresse à l'autre (la question) mais aussi dans le même temps, la possibilité d'une réponse, qu'il convenait de tester préalablement. Un exemple d'échec... et d'humour involontaire :

"Le chat de ma voisine a volé un poisson à 25 F le kilo. Le marchand essaie de rattraper le chat mais le chat se cache derrière les buissons. L'homme trouve une pierre à 59 F le kilo pour écraser le chat et reprendre le poisson.
Quel est le plus lourd ?"

Pour qu'une réponse soit possible, il fallait que :

- la question soit en relation avec les données du texte,
- et que ces données soient exhaustives (l'appréhension de l'exhaustivité suppose ici la maîtrise de savoirs autres que linguistiques, en d'autres termes, le problème dans tous les sens du terme dépasse largement le strict domaine de la compétence textuelle et le cadre des activités de français).

2.2. Seconde réécriture

*La maîtresse sélectionne trois problèmes qu'elle soumet à l'appréciation de la classe. Un exemple d'énoncé repris et les réactions qu'il a suscitées :

" Il y a un chat qui a volé trois poissons à 7F80. L'homme ne vit pas le chat s'enfuir.
Combien le chat aurait dû payer ?

M - Est-ce un problème ?

E - On va essayer de le faire "

(La possibilité d'une solution est instaurée maintenant
comme un critère déterminant)

E - "Est-ce que c'est 7F80 un poisson ou les trois ?

Florence (l'auteur) - C'est le prix d'un poisson

La classe - Oui, alors, on peut le faire

E - Mais d'habitude quelqu'un qui vole ne paie pas

E - Et puis un chat ça ne peut pas payer. Ça n'existe pas. C'est pas comme dans les histoires.

E - Il faut dire des choses vraies"

(à tout le moins vraisemblables, plausibles, mais les mots
ne sont pas connus des enfants)

E - "Il faut donc changer la question "

(= changer le point de vue : passer du chat à l'homme qui
sera appelé poissonnier pour plus de clarté, et demander
combien le poissonnier a perdu d'argent) ✓

E - "On n'a pas besoin de dire : "L'homme ne vit pas le chat s'enfuir"

E - Il faut aussi enlever "il y a"

E - Oui, il ne faut pas d'informations inutiles

E - Il faut écrire trois en chiffres (déjà dit)

E - Florence a dit que c'était 7F80 l'un, c'est pas écrit "

==> Proposition de réécriture (version finale):

"Un chat a volé 3 poissons à 7F80 l'un au poissonnier.

Combien le poissonnier a-t-il perdu d'argent ?"

==> La fiche-outil précédente est complétée:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Les verbes sont très souvent au présentOn peut les trouver aussi au passé composé- Il faut au moins deux nombres⁽¹⁾- Le texte ne doit donner que des informations<ul style="list-style-type: none">. utiles⁽²⁾. vraies |
|--|

La fiche Histoire, par ricochet, s'enrichit à son tour :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Souvent les verbes sont au passé- Quand les personnages parlent, on peut trouver des verbes au présent, au passé composé, au futur |
|---|

* Les autres énoncés de problèmes sont travaillés par petits groupes à l'aide d'un questionnaire élaboré par les enfants eux-mêmes :

- * Avec les informations données, peut-on faire le problème ?
- Est-ce que les informations sont claires ?
- Est-ce que les informations sont réelles ?
- Est-ce que toutes les informations sont utiles ?
- Est-ce que la question est bien posée ?

Où l'on voit comment les enfants, dans un déplacement de point de vue, après avoir isolé nettement les caractéristiques textuelles de deux types de textes - histoire et problème - et trouvé ainsi les moyens d'éviter leur surimpression, s'intéressent ensuite, une fois la première difficulté aplanie, aux conditions de l'efficacité du problème en tant qu'acte de langage.

Nous qualifierons volontiers d'exemplaire - si le terme n'avait une autre acception qui risquerait de nous faire paraître présomptueux - cette suite de séquences au sens où :

- s'y manifestent et s'y concentrent, autour d'un problème d'écriture, **les principales procédures d'élaboration de critères** dégagées par le groupe de recherche :

Recours au regard de l'autre :

- . échange de classe à classe,
- . échange entre enfants de la même classe, → appel à la réalisation effective (pour le problème) ;

Recours aux écrits sociaux :

- . tri de textes de toute nature (antérieurement à l'arrivée du texte problématique) qui a permis de dégager 4 grandes catégories de textes et pour chacun un certain nombre d'indicateurs,
 - . tri de textes restreint à Histoires/Problèmes où les critères s'affinent,
 - . recours aux connaissances occasionnellement acquises au contact des écrits sociaux,
 - . recours à la comparaison systématique d'écrits sociaux ;
- s'y sont réalisés **des outils de nature variée :**
 - . fiche aide-mémoire,
 - . questionnaire-guide,

dont nous espérons avoir souligné le caractère précaire et évolutif ;

- s'y sont intégrées à un moment donné du processus de réécriture des activités "décrochées" (travail systématique sur les temps dans le récit et dans le problème - évoqué mais non décrit) ;
- où l'on voit enfin la lenteur nécessaire du processus de réécriture et la difficulté pour les enfants de traiter de front tous les problèmes rencontrés, comment les critères d'évaluation évoluent, comment les lieux d'intervention se déplacent de sorte que les produits réalisés par la classe, pour peu qu'on lui laisse le temps, s'approchent de plus en plus finement du produit attendu.

* *
*

Une remarque pour conclure et repousser par avance l'objection attendue : nous n'ignorions pas, en lançant cette activité, l'existence de problèmes différents (problèmes à structure narrative développée, à données surperflues...) ; ce sont les circonstances qui nous ont conduits, ces jours-là, à ne traiter avec la classe que du problème numérique classique. Ce travail, pour limité qu'il soit, a eu cependant, chez les enfants, un effet secondaire non négligeable : leur capacité de lecture des problèmes à données surperflues s'en est trouvée manifestement accrue. Sans doute ne traque-t-on pas les détails inutiles de ses propres productions sans en tirer quelque avantage pour sa conduite ultérieure de lecteur.

NOTES

1. Vérité relative qui passera pour un temps pour une vérité générale.
2. Voir la remarque finale.

HISTOIRE

- Le destinataire n'est pas directement pris en compte dans l'énoncé
- > pas de question finale impliquant réponse du lecteur
- > effet de fiction et de rupture temporelle par rapport au moment de la lecture affiché par le couple PS/Imp

Néanmoins, un effet à produire sur le lecteur :

- permanent : stratégie du faire-croire (illusion réaliste = identification du lecteur)

- variable : rires, pleurs, angoisse, plaisir esthétique...

Aspect pragmatique

- > . présence de descriptions
- . dilatation des actions
- . individualisation des personnages
- . dialogues
- . zones d'implicite et d'ambiguïté
- . marqueurs de rupture narrative (Tout-à-coup, Soudain...)
- . nombreux qualificatifs
- . travail visible du style (métaphores, jeux sur les mots...) (liberté de la syntaxe)

•• Le narrateur peut manifester sa présence

-> présence éventuelle de marques d'énonciation (1ère personne, modalisateurs, phrases de toute nature en particulier exclamatives)

•• L'auteur s'affirme en tant que créateur

-> un nom d'auteur

•• Structure narrative

• expansée

-> plusieurs séquences

-> personnages nombreux, individualisés, munis d'une vie intérieure, de motivations, qui parlent

un héros surqualifié

-> catalyses, indices, informants

-> ordre chronologique souvent perturbé

-> un titre à effet "apéritif et "résumé" (résumé possible)

-> reprises anaphoriques : substituts des personnages nombreux et variés (éventuellement sur le mode subjectif)

Aspect sémantique

• qui inclut rarement des données numériques -

Si données numériques :

- écrites en lettres

- en rapport avec connaissances du monde pour récit qui se veut réaliste

- plus fantaisistes pour récit merveilleux par exemple

• close : mise en rapport possible du début et de la fin

Aspect mor-
phosyntaxique

•• Syntaxe souple

Aspect
graphique

•• Texte plutôt long

Titre

Paragraphes en relation avec les phases du récit

Illustrations éventuelles : fonction esthétique première

ENONCE DE PROBLEME NUMERIQUE CLASSIQUE

** Le destinataire est inclus dans l'énoncé

-> suppose toujours un questionnement du lecteur : . fonction injonctive

-> phrase interrogative } finale
impérative }
infinitive }

et donc une réponse du destinataire, interpellé directement (Tu diras... Dites quel est...) ou indirectement (Quel est...)

-> ne suppose aucun autre effet sur le lecteur

Si structure narrative de l'énoncé proprement dit :

- pas de descriptions
- actions nommées mais non développées
- pas d'individualisation des personnages (de simples noms propres ou des hyperonymes)
- pas de dialogues
- aucune ambiguïté (en principe !)
- pas de marqueurs de rupture narrative
- effet de fiction gommé : pas de PS mais des temps du discours (présent souvent,

PC/imp quelquefois)

- pas de qualificatifs (sauf s'ils ont une valeur fonctionnelle pour la résolution)
- style neutre (phrases déclaratives juxtaposées, pas de métaphores, de jeux de mots...)

** Le texte n'est émis par personne - pour tout le monde

-> effacement des marques d'énonciation (3ème personne généralement, pas de modalisateurs, phrases déclaratives dans le corps de l'énoncé)

** L'auteur reste anonyme

-> pas de nom d'auteur

** Eventuellement structure narrative de l'énoncé

* réduite à ses grandes articulations (squelette de récit)

-> personnages limités en nombre, silhouettes, étiquettes vides, simples prétextes, muets, réduits à leur rôle actanciel,

-> pas de catalyses, d'indices

ordre chronologique respecté

-> pas de titre (aucun effet "apéritif" recherché), (résumé impossible)

-> peu de reprises anaphoriques (actants toujours nommés de la même manière ou repris par hyperonymes sur le mode objectif), répétition préférée à l'ambiguïté

* données numériques essentielles

- écrites en chiffres

- plausibles (sauf cas rares où le problème se présente comme ouvertement hypothétique) = proches d'une valeur de référence

= et pourtant non systématiquement identiques à cette valeur de référence (1)

(on se réfère à cette valeur quand on a trouvé une solution, pour apprécier sa pertinence) (d'une façon générale, les relations entre les grandeurs sont celles du monde connu)

- exhaustives

* question et données en rapport

** Syntaxe simple (actif préféré au passif, phrases indépendantes préférées à phrases subordonnées...) et parfois ligée (sachant que... étant donné que...)

** Texte généralement court

Pas de titre

Enoncé compact

Question souvent séparée de l'énoncé

Dessins, schémas éventuels qui apportent des informations complémentaires.

(1) Emprunté à Rémi Brissaud, "Rencontres Pédagogiques", n° 4, p. 7.

Dans le courrier de "Repères"

"UNE APPROCHE DE L'ORTHOGRAPHE D'USAGE PAR LES ANAGRAMMES - Didacticiel d'orthographe"

Par Johann Läng, Roger Délez

Département de l'Instruction Publique, Service de la Recherche Pédagogique, Genève, mars 1987.

Avant-propos : "Au-delà de la simple acquisition de l'orthographe d'usage, ces programmes font en plus appel à la stratégie, à la combinatoire, à la logique, à la mémoire, à la recherche dans le sens le plus large du terme, à la prise de décision, au goût du risque..."

"DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE FRANCAISE - Méthode, expériences et exercices pédagogiques"

par Michel Gey

Nathan Université, 1987.

Au sommaire :

Les outils de base (lexique, bibliographie, A.P.I...) - Une pédagogie et un système : Les corpus et l'étude des phonogrammes. Le système morphogrammique. Les logogrammes. Les parents pauvres de l'orthographe (accentuation, ponctuation) - Les performances : Définir la compétence orthographique d'un élève. La typologie des erreurs. Résultats de tests. Corriger l'orthographe d'une copie. L'évaluation - Si tout le monde s'y met : Les structures d'enseignement. La coordination.

Dans le courrier de "Repères"

"LES ORIGINES DU SAVOIR - Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques"

par André Giordan, Gérard de Vecchi

Delachaux et Niestlé, 1987

Au sommaire :

Etat des connaissances scientifiques acquises : le savoir scientifique passe mal. Des obstacles à l'appropriation des savoirs. Les conceptions des apprenants : Cadre théorique. Méthodologie. Exemple de typologie des conceptions - Les conceptions, un outil d'intégration et de décision : Etat des idées sur la conceptualisation, du point de vue didactique. Apports de l'histoire des sciences pour la construction des concepts. Le questionnement. La place des confrontations. Des concepts aux champs conceptuels. Les modèles didactiques.

Des idées-clés :

"Le concept didactique de "constructs" ou de "conceptions" (termes que nous préférons à celui de "représentations") nous semble important à promouvoir dans l'ensemble des pratiques éducatives et culturelles. Il amène à s'interroger sur toute une série de problèmes ayant trait aux situations et aux conditions favorisant les apprentissages. Il sensibilise le formateur sur la manière dont les apprenants construisent leurs savoirs, en même temps qu'il objective les procédures qui facilitent (ou bloquent) ce processus. Il incite à débiter par un niveau réellement "opérateur", correspondant aux "registres de fonctionnement" déjà en place chez l'apprenant, et à proposer un "traitement culturel" (adaptation des objectifs et des stratégies éducatives) qui permette au formé de progresser par et pour lui-même dans la construction de ses structures de pensée. Bref, il contribue à "cultiver l'apprenant sur ses propres racines".

**DU BESOIN DES CRITERES A L'OBSERVATION D'ECRITS SOCIAUX :
UN CAS OU LES MARQUES TEXTUELLES SONT INDICES
DES PARAMETRES DES SITUATIONS DE PRODUCTION DE TEXTES**

Colette RINGOT,
Equipe de Ham (80)
Claudine GARCIA-DEBANC,
Equipe de Lozère (48)

Cadre du travail :

Classe de CE1 en début d'année (début novembre). 20 élèves.

Après une discussion sur l'absence d'équipement de la cour de récréation, est apparue la demande des enfants de mettre des jeux dans la cour. L'enseignante intervient pour préciser qu'on ne peut pas transformer la cour sans demander l'accord du Maire de Ham. Elle fait donc surgir un projet d'écriture à partir d'un projet de vie de la classe.

Le projet d'écriture est formulé : "On va écrire au Maire de Ham pour lui demander la permission de mettre des jeux dans la cour ou dans le préau". Or les enfants ont déjà l'habitude de faire des lettres à leurs correspondants, bien qu'ils n'aient pas écrit jusque-là de lettre officielle. Ces pratiques antérieures vont leur servir de référence dans cette nouvelle tâche d'écriture.

Déroulement du projet :

1° Séance : Une mobilisation implicite des critères antérieurement élaborés.

Par groupes de 5, les enfants produisent des ébauches de lettre au Maire sur un grand panneau pour que les diverses productions puissent être lues et comparées à la séance suivante.

Les critères de réussite restent implicites. La situation-problème est proposée sans explication préalable. Des critères implicites, tirés des pratiques antérieures sont mobilisés dans cette tâche de production.

2° Séance : Premiers obstacles dans l'élaboration des critères

Les productions sont confrontées en vue de "prendre toutes les bonnes idées de chacune pour en refaire une".

Première difficulté : les remarques des enfants sont pour la plupart centrées sur la graphie : "c'est barré", "c'est trop petit", "la bleue, on comprend rien, c'est écrit trop petit". Preuve qu'il ne suffit pas de confronter des productions pour

que des critères de réussite pertinents soient formulés. Les enfants ne se réfèrent pas à la situation de communication : comment faire pour que le maire comprenne ce qu'on lui demande, comment faire pour qu'il soit convaincu de la nécessité de ces travaux ? Même rapportée à une situation de communication "authentique", la tâche d'écriture, commanditée par la maîtresse, reste scolaire. Les critères mobilisés par les enfants ne se rapportent pas à la situation de communication dans laquelle s'inscrit le texte produit.

L'enseignante est obligée de recentrer en rappelant la visée de cette lettre. Elle fait imaginer, par un jeu de rôles, la réception de la lettre par le maire, ce qui aide les enfants à distinguer le brouillon, de format panneau mural, et la forme définitive de la lettre, plus petite. Le critère du format fait l'objet de discussions. Il aide les enfants à resituer la fonction de communication de cette lettre.

Les éléments proposés sont réorganisés. Sont mobilisés les critères de réussite de la lettre déjà construits au cours des pratiques de correspondance antérieures : présence de la date "du jour où on écrira vraiment", formule de salutation au début de la lettre "Bonjour Monsieur le Maire de Ham" et à la fin "A bientôt. Au revoir, Monsieur le Maire", mise en page, nécessité d'une signature.

Surgit alors le problème de la place de la signature qui va permettre d'affiner l'élaboration des critères. Dans un groupe, Ludovic a signé son prénom en haut à gauche. Les autres élèves protestent. Bien loin de trancher, la maîtresse aide à la formulation du problème et propose aux enfants d'essayer de trouver chez eux des lettres dans lesquelles la signature se trouverait en haut à gauche, et, s'ils en trouvent, de les apporter le lendemain à l'école.

L'élaboration de nouveaux critères s'articule sur l'émergence d'un problème d'écriture. Ce problème surgit parce que :

- il y a eu une première production sous la forme d'un essai d'écriture,
- cet essai a été socialisé et a donné lieu à discussion entre enfants,
- l'enseignante n'a pas fourni la solution du problème mais a seulement aidé à son explicitation et la recherche de voies pour des solutions.

Cette élaboration de critères repose sur l'observation d'écrits sociaux non scolaires, empruntés aux pratiques de lecture/écriture familiales, ici des lettres administratives.

3^e Séance : Observation des écrits sociaux non scolaires en vue de la formulation de critères.

Trois parents ont osé prêter des lettres dans lesquelles le nom se trouve en haut à gauche. La maîtresse en a apporté plusieurs. Par groupes de 2, les enfants observent ces lettres pour tenter de répondre au problème initialement posé. Les remarques sont ensuite confrontées.

Les enfants remarquent que le nom de l'expéditeur figure souvent deux fois, en haut à gauche et en signature, que les lettres sont presque toujours tapées à la machine, et qu'il existe des variantes de présentation.

L'élaboration des critères (ici d'ordre essentiellement supralinguistique, puisqu'ils concernent principalement l'utilisation de l'espace de la page) s'opère par investigation systématique des divers supports soumis à l'observation. La masse de documents divers permet d'éviter une normalisation des productions ; en effet, la norme de référence proposée n'est pas unique. S'il est nécessaire dans une lettre officielle de préciser la date, la provenance, le destinataire, cela peut être fait de plusieurs manières différentes. On est loin du "ne faites pas", "faites" des cours de correspondance administrative ! Les critères sont dégagés à partir de la collecte d'indicateurs pertinents (ici, la nature et l'emplacement de certains renseignements), qui sont ensuite référés à une certaine fonctionnalité de ces indicateurs (quand les rencontre-t-on et pourquoi ?).

Les élèves de CE1 ont pu traiter ces lettres officielles, difficiles à comprendre pour eux, dans la mesure où leur observation était centrée sur un nombre limité d'indicateurs, et où les observations ainsi collectées aidaient à résoudre un problème d'écriture éprouvé par eux.

4° Séance : Rédaction et envoi de la lettre au Maire

Les critères dégagés au cours de l'analyse des écrits sociaux sont immédiatement réinvestis dans le projet de production. Les enfants rappellent certains critères de réalisation dégagés au cours de la séance précédente : "il faut prendre une petite feuille", "il faut pas prendre des feutres de toutes les couleurs comme d'habitude. Il faut écrire en noir parce que, ce matin, les lettres, elles étaient en noir". Les enfants commencent donc à distinguer les situations des productions des lettres : la lettre aux correspondants et la lettre officielle.

Une deuxième version de la lettre est produite ; elle diffère assez nettement de la première. La réécriture s'appuie donc sur les critères élaborés au cours de la séance d'observation d'écrits sociaux.

Les différences entre la première et la deuxième version de la lettre collective sont sensibles, comme le montre la confrontation des deux documents suivants (les numéros indiquent l'ordre dans lequel les enfants ont noté les éléments) :

Avant observation des lettres officielles :

Après observation et comparaison des lettres :

la date
(du jour où on écrira)

Bonjour monsieur le maire

Est-ce que vous pouvez appeler quelques-uns de vos employés pour mettre de la peinture pour faire les traces d'un terrain de football et des chemins pour faire des relais ?

On ne sait pas à quoi jouer dans la cour de récréation, alors on voudrait des jeux dans les deux cours.

- mettre des balançoires ?
- mettre un filet pour grimper ?
- mettre des cordes à grimper dans le préau ?
- mettre un toboggan ?

A bientôt

Au revoir Monsieur le Maire

Ham, le 8 Novembre 1986

La classe des CE 1
de Madame Grenon
Ecole de la Plaine St Martin
80400 HAM

à Monsieur le Maire de Ham

Bonjour monsieur le maire,

On ne sait pas à quoi jouer dans la cour de récréation, alors on voudrait des jeux dans les deux cours. Est-ce que vous pouvez appeler quelques-uns de vos employés pour mettre de la peinture pour faire les traces d'un terrain de football et des chemins pour faire des relais ? Est-ce que vous nous donnez la permission de mettre des balançoires, un filet pour grimper, des cordes à grimper dans le préau, un ou deux toboggans ?

Au revoir Monsieur le Maire
Les élèves de Madame Grenon

5° Séance : La confection d'un outil pour éviter une surgénéralisation des critères

Le lendemain, dans le cadre d'un autre projet, les enfants ont à écrire à un père d'élève.

Gregory - "Il faut écrire en haut à gauche les élèves de CE1"

Maître - Pourquoi ?

Gregory - Parce qu'avant on ne savait pas mais maintenant on sait.

Elève 2 - Mais non, c'est pas le Maire de Ham.

Elève 3 - Lui, on le connaît".

La proposition de Gregory montre que les critères explicités risquent toujours d'être surgénéralisés et érigés en norme. Il semble que le rapport entre la situation de communication et les critères de mise en page n'ait pas été explicitement perçu par tous les élèves.

L'enseignante exploite l'incident pour faire distinguer deux types de lettres :

- celles pour nos correspondants, d'autres élèves, les gens qu'on connaît,
- celles pour le maire et les gens qu'on ne connaît pas.

La classe décide alors, pour s'en souvenir, de fabriquer deux affiches. Lorsque les enfants auront une lettre à faire, "ils chercheront bien à qui elle s'adresse et ils suivront ce qui aura été décidé sur l'une ou l'autre des deux affiches".

Pour faire une lettre aux correspondants, à d'autres élèves, à une maîtresse de l'école maternelle et ses élèves ... on écrit :

- sur une grande feuille
- grand
- la date
- bonjour les correspondants,
bonjour les ~~amis~~,
bonjour les élèves
- nos idées
- au revoir, à bientôt
- nos prénoms
- Les CE 1 de Madame Grenon

Pour faire une lettre au maire ou à quelqu'un qu'on ne connaît pas...

- ~~on écrit :~~
- sur une petite feuille
 - petit
 - en haut à gauche : qui écrit la lettre
les élèves de Madame Grenon
Ecole l'Épine St Martin
80400 HAM
 - la date
Ham, le ...
 - à qui la lettre est adressée
à
Monsieur le maire de Ham
 - Bonjour monsieur le maire,
 - nos idées
 - au revoir monsieur le maire
 - les CE 1 de Madame Grenon
 - Mes prénoms
- On écrit 3 fois madame ou monsieur.

L'élaboration des critères conduits à la construction d'un outil comme mise en forme et récapitulation des observations réalisées. Cet outil sert à la fois de mémoire des observations faites et de guidage pour les productions futures.

L'intérêt de cet outil réside moins dans la liste des indicateurs retenus que dans la présence des deux colonnes, qui oblige à s'interroger sur la situation de communication. Il aide ainsi à formuler et à résoudre certains des problèmes d'écriture rencontrés dans la rédaction de lettres, fréquente dans cette classe. De plus, il allège la charge cognitive de l'élève en objectivant un certain nombre des critères de réalisation utile pour produire le texte ou de réviser. Bien entendu, cet outil est provisoire et évolutif (il s'est enrichi de nouvelles observations au cours de séances ultérieures, jusqu'à devenir illisible). Il n'a valeur que pour la classe qui l'a construit.

Dans le courrier de "Repères"

Revue... des revues

"PRATIQUES"

n°53, mars 1987

"PEDAGOGIE DIFFERENCIEE", coordonné par Claudine Garcia-Debanc

Au sommaire :

- Présentation : "Pédagogie différenciée et enseignement du français" (Claudine Garcia-Debanc)
- La pédagogie différenciée : "Théories et pratiques de la différenciation pédagogique" (Claudine Garcia-Debanc) - "Un cycle d'apprentissage sur la réfutation en classe de 3e" (Danièle Coltier, Caroline Masseron, Marie-Christine Vinson).
- Propositions théoriques et pratiques : "La carte d'étude : un outil d'évaluation" (Michel-Paul Vial) - "Le hamster dans sa cage" (Marie-Christine Riedlin) - "La dynamique des différences dans le travail en projet" (Jean-François Halté). Bibliographie et notes de lecture.

Dans le courrier de "Repères"

Revue... des revues

"CAHIERS PEDAGOGIQUES"

n°254-255, mai-juin 1987

Entre autres, au sommaire :

- Outils de formation : "Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique" (Jean-Pierre Astolfi)

- Dossier : Lectures

Introduction (Eveline Charmeux).

Lire, qu'est-ce que c'est ? : "Une préoccupation constante : le sens" (Frank Smith) - "Pratiques de la lecture" (Isabelle de Péretti) - "Plaisir et travail de lire" (Daniel Rosé) - "Les ordinateurs, les textes et les lectures" (Thérèse Vertalier).

Apprendre à lire, comment ça se passe ? : "Les savoirs en lecture, ça se construit (Eveline Charmeux) - "L'évolution du savoir-lire chez l'enfant" (Gérard Chauveau, Eliane Rogovas-Chauveau) - "Le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage de la lecture" (Jacques Fijalkow) - "Le rôle des intentions et les attentes dans l'acte de lire" (Jean-Paul Martinez, Micheline Fleury) - "Les parents et l'apprentissage de la lecture" (Geneviève Bouvier). Exemples et témoignages en classe : A l'école maternelle et primaire. Deux exemples d'un travail sur les variations langagières (Eveline Charmeux) - "Lecture "accidentelle" en C.P." (Jeanne Patte) - "Une situation de lecture vraie au C.P." (Danielle Sirven) - "Au Collège - La lecture continue... au collège et après (Jean-Michel Zakhartchouk) - "Décloisonner..." (Mailise Langumier) - "Au collège Pierre-Brossolette de Bruz" (Bernadette Kuntz)... "Lecture documentaire différenciée" - "Lire dans un manuel : pas si facile pour les élèves" (Jean-Pierre Astolfi).

"ON NE SAIT PAS DE QUI TU PARLES"

UN PROBLEME DE MISE EN TEXTE : COMMENT REPRENDRE ET DISTINGUER LES PERSONNAGES D'UN RECIT. EXEMPLE DE TRAITEMENT AU COURS PREPARATOIRE

Catherine TAUVERON,
Equipe de Clermont-Ferrand

Plus encore que leurs aînés, les enfants du cours préparatoire sont confrontés dans la rédaction de leurs récits à de nombreux **problèmes de mise en texte**. A la nécessité de se plier à des contraintes globales (raconter une histoire qui en soit une, assurer sa cohérence thématique...) se superpose la nécessité de gérer des contraintes locales, d'assurer la cohérence des phrases entre elles, des paragraphes entre eux.

Nous nous intéresserons ici au **rôle des substituts** comme facteurs de cohésion sémantique (reprise de l'information ancienne sous une forme nouvelle) et "éléments de relation transphrastique privilégiés" (1).

Un constat s'impose, en double apparence :

- a) Les récits des enfants de 6/7 ans manquent en général de lisibilité en ce qu'ils entretiennent de manière fréquente des ambiguïtés référentielles : les éléments de reprise ne renvoient pas de façon claire et sûre à l'un des éléments précédemment cités, mais potentiellement à plusieurs, quand ce n'est pas à aucun (emploi déictique) (2).
- b) La seule modalité connue de reprise semble être la pronominalisation (et dans une moindre mesure, la répétition pure et simple).

Que signifie, alors, pour le maître, aider les enfants dans leur tâche ?

- Certainement pas, comme le veut la tradition scolaire, écrire dans la marge "répétition" ou "je ne comprends pas" et prodiguer des conseils ponctuels comme "cherche un synonyme", inopérants parce qu'ils supposent un peu vite que le recours au synonyme comme modalité de reprise est le seul possible et que la solution du problème se trouve uniquement dans les mots : une banale affaire de vocabulaire en somme. Il va de soi que l'acquisition d'une compétence lexicale plus grande - elle-même dépendante de connaissances extra-linguistiques - n'est pas un facteur négligeable mais pour autant seulement qu'il sera devenu possible à l'enfant de choisir entre plusieurs solutions celle qui s'adapte le mieux à la dynamique d'ensemble du texte.

Nous avons tenté de répondre autrement à la question, en dépassant le cadre strict de la phrase :

***Il existe plusieurs modalités de reprise des éléments d'un texte.** Et l'on est en droit de penser que c'est précisément ce manque de variété dans les modalités de reprise qui conduit à l'ambiguïté. Lorsqu'on ne dispose que de "il" pour rappeler un personnage masculin dans un récit qui en comporte plusieurs, l'on est inévitablement conduit, à un moment ou à un autre du texte, à empêcher le processus d'identification chez le lecteur.

Indéniablement l'enfant doit en connaître l'existence et se les approprier.

***Dans un 2ème temps, le choix local d'une occurrence particulière ne se fait pas en puisant au hasard dans le stock lexical mais à partir d'une analyse des données internes du texte.**

Le maître doit mettre en place une démarche telle que les enfants puissent, au bout du compte, faire cette analyse seuls (et à l'aide d'outils construits par eux) sur leurs propres textes et s'auto-contrôler en cours d'écriture.

***Il reste que, même si nous nous en tenons ici aux relations interphrastiques, une telle démarche n'a de chances de porter ses fruits que si le maître cherche à développer par ailleurs et prioritairement une compétence narrative globale chez ses élèves :**

- puiser dans les données du texte lui-même des éléments susceptibles d'être repris suppose d'abord qu'on ait introduit ces éléments (le texte doit être suffisamment long) sous la forme :
 - . de personnages multiples,
 - . de propos, renseignement descriptifs divers sur ces personnages,
 - . d'actions/réactions de ces personnages,
- choisir de reprendre un personnage par un substitut lexical neutre ou marqué (Basile → Le chat/L'imbécile) suppose une intention consciente du scripteur envers son lecteur potentiel (forcer sa sympathie pour tel personnage, le faire rire aux dépens de tel autre...), conditions qui sont loin d'être naturellement remplies au CP.

Résoudre un problème local d'écriture suppose qu'on dépasse le cadre strict et étroit des relations interphrastiques pour s'intéresser à l'économie du texte dans son ensemble (dans ses aspects syntaxiques, sémantiques aussi bien que pragmatiques).

I. - EXEMPLE DE TRAITEMENT PARTIEL DU PROBLEME D'ECRITURE DANS TROIS CLASSES DE CP

(J. Queyriaux, Ecole Montjoly, Chamalières)
(Suzanne Marcadella, Jacqueline BouSSION,
Ecole d'application Nestor Perret, Clermont-Ferrand)

Les maîtresses connaissent le problème des enfants. Elles ont choisi de faire des reprises anaphoriques un objectif d'apprentissage.

1.1. La maîtresse saisit l'opportunité d'une difficulté rencontrée en lecture : mise en place d'une stratégie d'approche directe à effet différé

Lorsqu'ils explorent un texte inconnu, les élèves anticipent, émettent des hypothèses sur son déroulement, son thème... à partir d'indices prélevés hors du texte et dans le texte lui-même. Au cours de cette opération, il leur apparaît très vite que toute reconnaissance de signe ne constitue pas nécessairement un indice sur lequel s'appuyer pour construire du sens. Il en est ainsi, pour rester sur le même exemple, de la reconnaissance précoce du pronom "il" qui n'apporte en soi aucun renseignement constructif, tant, du moins, qu'on ne sait pas à quoi il réfère.

1.1.1. Dans un 1er temps, la maîtresse laisse souligner tous les pronoms personnels (ou adjectifs possessifs) repérés. Elle demande alors à la classe ce que cette opération permet de comprendre du texte. La nécessité apparaît très vite aux enfants de remonter le cours du texte jusqu'au terme d'origine (le "référé", si l'on veut) et de redistribuer ensuite entre tous les référés les pronoms soulignés. Ce faisant, l'on découvre en chemin d'autres éléments de reprise, de forme différente : outre le nom propre, les pronoms personnels, apparaissent des substituts lexicaux (hyperonymes, synonymes, périphrases) et des "petits mots" bien utiles lorsqu'il s'agit de distinguer deux personnages associés (l'un... l'autre), de n'en reprendre qu'un (celui-ci, ce dernier) ou de reprendre partiellement un ensemble (certains, d'autres).

1.1.2. L'idée d'une règle du jeu de lecture naît alors dans la classe que l'on peut résumer ainsi : "Je peux venir montrer que j'ai reconnu un "il" ou "elle", un "son"... à la seule condition de dire en même temps ce qui se cache derrière".

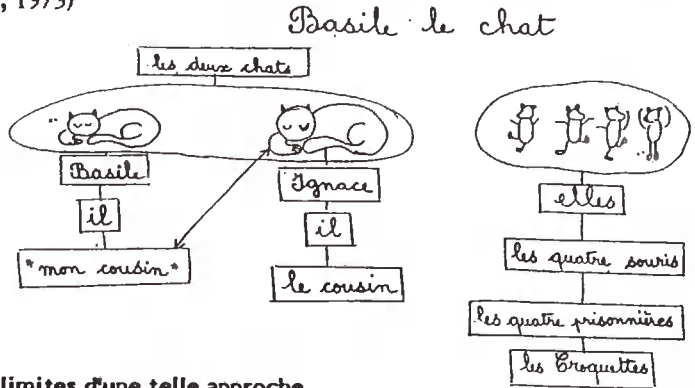
Peu à peu la stratégie s'affirme : les personnages ou éléments du récit sont dégagés dès l'entrée. Il ne reste plus qu'à suivre leur parcours linguistique au travers des reprises anaphoriques (nom propre, pronoms personnels sujets et compléments, substituts lexicaux, adjectifs possessifs, pronoms relatifs et indéfinis). La maîtresse suggère pour rendre tangible l'opération d'utiliser un jeu d'ainants colorés (une couleur par personnage).

1.1.3. Le relevé sur de grandes affiches des éléments collectés (à l'exception des "petits mots") permet ainsi de construire, selon l'expression de Philippe Hamon, "l'étiquette" des personnages (3), qui s'étoffe bien entendu au fur et à mesure de l'avancée dans l'histoire qui ne peut généralement pas être lue intégralement en une seule fois au début du CP.

Quelques exemples de panneaux, de forme différente, affichés dans la classe:

!=====!		
!Le Petit Chaperon Rouge (Tony Ross - Folio Ben jamin) !		
!=====!		
!Grand-mère	!Une petite fille	!Le loup
!La vieille dame	! aux bottes rouges	!Le perfide animal !
!L'aïeule	!La petite fille	!
!Mère-Grand	!Le Petit Chaperon Rouge!	!
!=====!		

Basile le chat (Henriette Bichonnier, "Toutes petites histoires à raconter aux tout-petits", Nathan, 1973)



1.2. Intérêt et limites d'une telle approche

1.2.1 Elle sensibilise les enfants :

- * à la nécessité de désambiguïser, pour assurer une bonne lisibilité, les pronoms qui ne fonctionnent jamais de façon autonome,
- * à l'existence de modalités variées de reprises.

A long terme, par le recoupement d'étiquettes de diverses origines, certains enfants parviennent, dans le métalangage qui est le leur, à différencier, classer les moyens dont dispose la langue pour assurer la récurrence du personnage. D'autres, les plus nombreux, se contentent d'enregistrer ces moyens sans parvenir à généraliser mais on peut faire l'hypothèse que le pointage du problème et la construction des "étiquettes" (outils embryonnaires et perfectibles) agissent en eux de manière souterraine, comme aide indirecte et différée à l'écriture.

1.2.2. Elle aide à la lecture en ce qu'elle permet aux enfants de mieux saisir la progression du texte. La collecte des substituts offre une grille de lecture qui rend homogène la surface du texte : "la récurrence est, avec la stabilité du nom propre et de ses substituts, un élément essentiel de la lisibilité du texte, assurant à la fois la permanence et la conservation de l'information tout au long de la diversité de la lecture (4). "Les phénomènes d'anaphorisation fournissent

pour une grande part la trame cohérente qui assure l'unité des textes" (5). Lire dans cette optique devient bien percevoir des éléments épars pour les regrouper.

Les enfants s'aperçoivent, chemin faisant, que les "étiquettes" :

- sont l'équivalent d'une description en raccourci,
- et qu'elles offrent parfois l'image du personnage en mouvement (à travers ses dénominations successives, c'est son parcours narratif qui apparaît).

Exemple :

La lecture de "Basile le chat" à travers le filtre des reprises permet de saisir les événements affectant successivement les deux groupes de souris. C'est ainsi que, libres au départ, puis emprisonnées, condamnées à danser/à jouer de la musique et enfin libérées, elles sont nommées dans l'ordre :

1er groupe : "les souris" → "les quatre prisonnières" → "les Croquettes"
(danseuses célèbres) → "les souris"

2ème groupe : "les quatre nouvelles" → "les prisonnières" → "les souris musiciennes" → "les souris"

1.2.3. Au travers, toujours, des activités de lecture, les enfants repèrent, dans une approche de plus en plus fine et par un jeu de mise en relation (matérialisation de l'enchaînement), ce qui justifie, dans le texte ou hors de lui, telle ou telle reprise, autrement dit où et comment on peut trouver les renseignements susceptibles de relier les phrases entre elles, (critères de réalisation ou comment s'y prendre pour...). Les éléments de reprise sont trouvés :

- soit dans les données internes au texte,
 - . dans ce qu'il dit explicitement (trait plein),
 - . dans ce qu'il présuppose ou dit implicitement et que l'on peut inférer (trait discontinu) (6).

Exemple d'un travail réalisé en classe (toujours sur "Basile le chat") :

* P1 Les quatre souris étaient de la même famille. Les Croquettes..

P2 Les Croquettes..

* P1 Il en (les souris) empoigna (trois ou quatre) tandis que les autres s'enfuyaient...

P2 Les quatre prisonnières...

- soit dans les connaissances générales que l'on possède (double trait).

Exemple :

* P1 Les souris) P2 Ces petites bêtes)...

1.2.4. Les enfants commencent à percevoir que le rôle de certains substituts n'est pas seulement de reprendre l'information ancienne mais aussi parfois d'apporter dans le même temps des informations nouvelles (remarque des enfants sur : "Le loup ---> Le perfide animal").

1.2.5. En revanche, rien n'a été dit sur les raisons qui gouvernent le choix de tel anaphorique plutôt que de tel autre, sur les raisons de l'alternance pronom ---> substitut lexical, sur la façon de s'y prendre pour relier deux paragraphes... La limite d'une telle démarche est fixée par la limite même des possibilités d'analyse des enfants de cet âge.

II. - UTILISATION DES "OUTILS" ET REINVESTISSEMENT DES COMPETENCES ACQUISES AU COURS DES ACTIVITES DE LECTURE, LORS DE LA REDACTION ET DE LA RELECTURE DE RECITS

2.1. Une tâche d'écriture... banale

Un début de conte dont il faut imaginer la suite. Ce début de conte - mélange de contes existants et d'invention personnelle - a été conçu de toutes pièces comme entrée dans un parcours imposé où le piège de la confusion doit être soigneusement évité, et de sorte que les enfants soient conduits inévitablement à focaliser leur attention sur les problèmes de reprise : le texte amorce comprend au moins trois personnages - masculins -, pourvus explicitement ou implicitement - il faudra donc bien lire - de qualités (caractéristiques physiques, morales, relations parentales), sources potentielles où puiser des éléments de substitution.

Incidemment, les maîtresses pourront aussi mesurer les effets du travail antérieur et réguler en conséquence leur action pédagogique.

Le début du conte :

"Le MAUVAIS FRERE

Il était une fois un bûcheron très pauvre qui avait deux garçons. L'aîné était aveugle et ne pouvait pas travailler. Il n'y avait plus rien à manger. Le père dit alors au plus jeune :

"- Pars chercher fortune avec ton frère. Mène-le par la main et ne l'abandonne jamais.

- Père je vous promets bien que je ne le quitterai jamais".

Les deux garçons partirent donc sur les chemins et vécurent quelque temps en demandant aux gens qu'ils rencontraient de bien vouloir leur donner de quoi manger un peu. Mais un jour..."

2.2. Les productions

Les indicateurs d'une maîtrise grandissante :

- un seul texte sur les quarante produits présente une ambiguïté référentielle sur "il",
- pour l'ensemble des autres productions, il est intéressant de relever la variété et la densité des modalités de reprises (faute de pouvoir également en relever la pertinence d'emploi) :

"L'aîné - le frère aveugle - l'aveugle"

"L'autre - le jeune fils - le plus jeune garçon - le plus jeune des frères - le jeune garçon - le plus jeune - le plus jeune des garçons - le plus jeune garçon bien portant (sic) - le jeune homme (7) - le méchant frère - le mauvais frère"

"Les deux garçons - les pauvres enfants - tous les deux - l'un... l'autre (3 occurrences) Le père - le pauvre homme - le bûcheron - le vieux bûcheron - le père des deux garçons" (8).

2.3. Lecture mutuelle des productions - Réécriture collective de l'une d'entre elles

* Dans la phase de relecture, l'un des groupes a en charge le texte suivant :

"Le frère de l'aîné dit : "J'en ai assez !". Alors le frère de l'aîné lâcha la main de l'aîné et le frère de l'aîné s'en alla. Mais l'aîné n'avait pas peur de s'entraver. Soudain un magicien apparut devant l'aîné et l'aîné retrouva son frère. Et c'est ainsi qu'ils vont enfin pouvoir vivre heureux avec l'aide du magicien pu (?) enfin pouvoir manger".

Les enfants

- repèrent et désignent instantanément le dysfonctionnement essentiel du texte : "Il y a plusieurs fois "le frère de l'aîné", "l'aîné", "le frère", ça n'est pas clair",
- se proposent d'y remédier : "Changer les mots, en trouver d'autres qui veulent dire pareil",
- et se donnent pour ce faire une stratégie :
 - . "Il faut trouver dans le texte des idées",
 - . "Faire une liste de ce qu'on pourrait mettre à la place de chaque personnage".

* La réécriture est prise en charge par l'ensemble de la classe qui tient, dans un premier temps, à suivre scrupuleusement les consignes du groupe des lecteurs. On commence donc par se constituer une réserve de mots ou groupes nominaux pour désigner chaque personnage. On puisera bien sûr dans cette réserve, mais d'autres idées naîtront en cours de route tant il est vrai qu'une telle stratégie à ses limites (que les enfants éprouveront d'eux-mêmes) : c'est évidemment la dynamique du texte et l'option de départ qui appellent largement les solutions.

Au bout du compte, il importe toutefois de constater que dans leur quête de solutions de remplacement :

- a) les enfants recourent spontanément aux données internes du texte,
- b) se réfèrent sans le dire (ou en le disant : "On pourrait appeler le mauvais frère le "perfide garçon" comme sur l'affiche") aux outils et aux textes antérieurement lus,
- c) commencent à dégager des principes de conduite de plus en plus fins.

Soit un extrait de dialogue :

- "Au début, on pourrait mettre "il".
- "Mais on ne saurait pas qui c'est".
- "Il faut dire : Mais un jour le plus jeune dit..."
- "Et après on peut mettre "il" parce que c'est toujours le plus jeune".

La dernière réplique montre que son auteur à l'intuition de l'existence d'une constante, soulignée par Bernard Combettes - "Introduction et reprises des éléments du texte", *Pratiques* 49, p.81 - :

"L'utilisation du pronom substitut n'est pas à interpréter comme signe d'économie, ni comme renvoi à tel ou tel antécédent, mais indice qu'il n'y a pas d'autre sujet-thème à introduire dans le texte".

- d) enfin, quand plusieurs solutions sont possibles, (dans la dernière phrase du texte, "ils" est encore admissible tout comme "les deux fils" mais "les deux fils du vieux bûcheron" sera la formule retenue) ils se déterminent pour celle qui assure la meilleure lisibilité et présente la plus grande pertinence par rapport à la dynamique du texte dans son ensemble : "Les deux fils du vieux bûcheron" : c'est bien parce que ça reprend exactement le début, de l'histoire". "De la phrase au texte", en somme.

NOTES

1. J.M. Adam, *Linguistique et discours littéraire*, Larousse Université, 1984, p.199.
2. Or, "pour qu'il ait récit, il faudra toujours au minimum des procédés indiquant la permanence des acteurs"... "la permanence et l'identité des acteurs doit être repérable" F. François et alii, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, 1984, p.96.
3. "Le personnage est représenté, pris en charge et désigné sur la chaîne du texte par un signifiant discontinu, un ensemble dispersé de marques que l'on

pourrait appeler son "étiquette" ". Ph. Hamon, Pour un statut sémiologique du personnage. Poétique du récit, Points/Seuil, 1977, p.142.

4. Ph. Hamon, op.cité., p.143.
5. D. MAINGUENEAU, Initiation aux méthodes d'analyse du discours, Hachette Université, Paris, 1976, p.155.
6. "Les personnages tissent dans l'énoncé des réseaux d'appels et de rappels à des segments d'énoncés disjoints et de longueur variable... Par leur récurrence, par leur renvoi perpétuel à une information déjà dite, par le réseau d'oppositions et de ressemblances qui les lie, tous les personnages d'un énoncé auront donc en permanence cette fonction anaphorique (économique, substitutive, cohésive, mnémotechnique). Ph. HAMON, op.cité., pp.123-124.
7. Souvenir d'une lecture antérieure : Les deux frères en or, Folio Benjamin.
8. Une difficulté supplémentaire, non soupçonnée au départ et créée par les données mêmes du texte, a gravement perturbé, chez certains enfants, la recherche visible d'une clarification. La notion de "frère" suppose en effet une relation symétrique de sorte que, si l'on se laisse enfermer en elle (en définissant le frère 1 par rapport au frère 2 et vice versa sans songer à changer de point de vue et à prendre celui du père par exemple), il ne reste plus qu'à tourner en rond : "L'aîné qui était aveugle lâcha la main de son frère. Et maintenant son autre frère alla chercher à manger. Et son autre frère retourna à la ferme..."

Dans le courrier de "Repères"

Revue... des revues

"LANGUE FRANCAISE"

n°74, mai 1987

"LA TYPOLOGIE DES DISCOURS", Jean-Louis Chiss, Jacques Filliolet

Au sommaire :

Jean-Louis Chiss, Jacques Filliolet, "La typologie des discours" - Jean-Louis Chiss, "Malaise dans la classification" - Jeau-Paul Bronckart, "Interactions, discours, significations" - Jean-Michel Adam, "Textualité et séquentialité. L'exemple de la description" - André Petitjean, "Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle" - Jacques Filliolet, "La typologie des discours, mythe ou réalité pédagogique ?" - Jean-Jacques Courtine, "Corps, Regard, Discours. Typologies et classifications dans les physiognomonies de l'âge classique".

PLAN DE RÉNOVATION DU FRANÇAIS A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE INRP/NATHAN

Sous la direction de Hélène ROMIAN

des outils de formation, élaborés
dans des classes par des équipes
de recherche-formation INRP

“LectureS/ÉcritureS”

EN SECTION DES GRANDS CP.CE1

VOULOIR, POUVOIR, SAVOIR, apprendre à lire et à écrire. Dix années d'expérimentation et d'analyses théoriques dans les classes.

“ET L'ORAL ALORS ?”

Ouvrir l'école à la langue orale vivante, telle qu'on la parle, dans sa diversité.

“POÉSIE POUR TOUS”

A l'école

Poésie lue dite produite

Poésie jeu travail sur la langue

Poésie besoin vital...

“VERS LA LIBERTÉ DE PAROLE”

Libération de la parole/Structuration de la langue/Libération du langage : pour aider TOUS LES ENFANTS à conquérir le pouvoir de la parole.

“ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE”

Une grammaire implicite renforçant la pratique de l'oral, intégrant la syntaxe complexe de l'écrit.

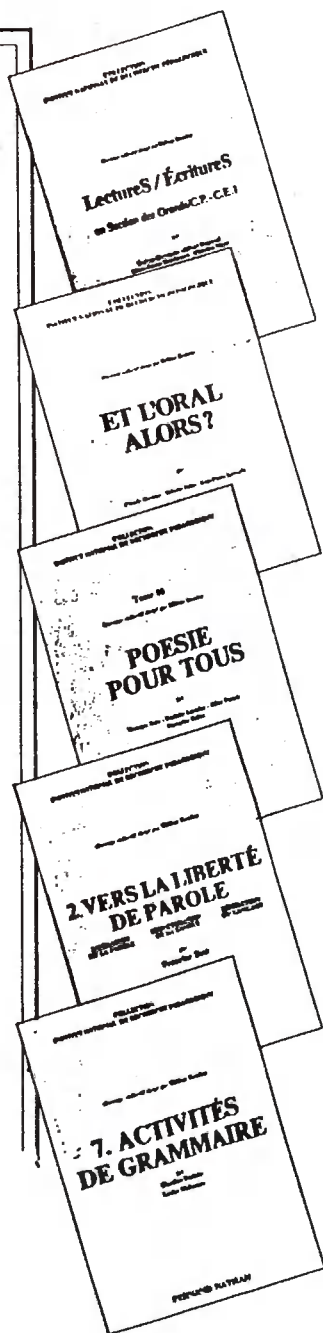
Une grammaire explicite permettant une découverte du fonctionnement de la langue.

A PARAÎTRE

ENSEIGNER LE FRANÇAIS A L'ÈRE DES MÉDIAS

— Favoriser les analogies, les transferts, les interactions entre images et écrits

— Apprendre à utiliser, interroger, différencier les modes de communication.



"Y A DES ECRITURES... IL FAUT LIRE"

DE LA RECONNAISSANCE DE DIFFERENTS TYPES D'ECRITS AUX PREMIERS PROJETS D'ECRITURE EN MATERNELLE

Fadette BAILLY,
Equipe de l'Ecole Normale de Haute Savoie

Nous rendons compte ici d'une recherche conduite de décembre à avril 1987, dans les classes de C. Wester et A. Blanc (Mat. G.S., Ecole d'Application des Fins d'Annecy), dont l'objectif est de montrer qu'en maternelle des activités de découverte et de reconnaissance d'écrits sociaux diversifiés, puis de lecture sélective (recherche d'information précise) rendent possible, dans un projet d'écriture, une démarche de réécriture.

Comment des enfants qui ne savent pas encore lire peuvent-ils appréhender les écrits qu'ils rencontrent ? Quelle intuition ou quelle conscience implicite des fonctions de l'écrit peuvent-ils manifester ? Qu'est-ce qui pourrait provoquer leur interrogation et faciliter l'émergence de cette conscience ? Questions évidentes mais toujours en suspens comme toute question relative aux commencements et aux genèses. Pourtant, lorsqu'on se propose de déterminer comment au cycle des apprentissages (de la maternelle au CE1), on peut favoriser **l'élaboration progressive des critères d'évaluation des écrits** dans une perspective d'écriture et de réécriture, il faut bien à un moment donné essayer de clarifier cet "état initial" que représentent des enfants de maternelle G.S. et de définir sa dynamique possible dans une visée didactique.

Notre recherche a consisté à proposer aux enfants deux itinéraires simultanés dont les interactions devaient provoquer une prise de conscience suffisamment explicite des fonctions de l'écrit pour engendrer un processus de réécriture.

Le premier itinéraire joue la carte de **l'explicite** : quel comportement de lecteur, dans des situations de communication dépourvues d'ambiguïté ? Le second itinéraire joue la carte de **la distanciation** : quel comportement de lecteur, face à des écrits dont les enfants ne sont pas les premiers destinataires ?

Ces deux parcours s'inscrivent dans une interaction lecture-écriture. Pour la clarté du propos, nous suivons une démarche récurrente : des effets attendus (réalisation du projet d'écriture) aux découvertes et aux acquis des situations de lecture qui ont rendu ces effets possibles.

I. - UN PROJET D'ECRITURE, UN OBJECTIF ATTEINT

A partir de l'écoute d'un extrait du "Sacre du printemps" de Stravinsky et d'un commentaire spontané, "il monte et il casse tout", va naître l'idée d'une histoire mise en album... qu'on fera circuler dans l'école.

Cinq séances tous les trois ou quatre jours ont été consacrées à l'invention collective de l'histoire d'un ogre qui va venir dans un château enlever le bébé d'un roi et d'une reine.

Pour transposer, en maternelle, la situation de lecture critique de textes d'enfants par leurs pairs, la maîtresse a utilisé le principe d'une écoute différée. A chaque début de séance, elle a fait réentendre l'histoire, telle qu'elle était. Notre objet n'est pas de tout restituer mais de noter ce qui relève de la prise de conscience et du souci d'auto-correction des enfants. Il est important de souligner que cette prise de conscience s'est faite le plus souvent "à retardement", ce qui a conduit les enfants à remanier des parties déjà anciennes de l'histoire. On peut noter des corrections stylistiques, la correction d'incohérences locales, et aussi macrostructurelles.

("Le colonel, chef des gardes, dit : "cherchons l'ogre !". - "Ça va pas, le colonel ne peut pas savoir que c'est un ogre, il faut trouver quelque chose, des traces... une odeur... On dira qu'il neige... Mais la neige ne salit pas" d'où, très tôt dans le texte, l'information : "Trois semaines avant la neige était tombée", puis plus loin, l'annonce de la péripétie : "Le colonel vit des traces de chaussures énormes et il sentit l'odeur de terre et de boue de l'ogre"). Les enfants ont su mener à bien leur projet. Non seulement l'histoire est cohérente, riche d'événements, mais de plus la recherche de la forme témoigne d'un souci constant de "l'effet à produire".

En quoi y a-t-il eu réinvestissement de la part des enfants ? Qu'ont-ils découvert et compris au cours des itinéraires préalables ?

II. - PREMIER ITINERAIRE. Des situations de communication explicites, une lecture trop efficace ?

L'attitude qu'ont les enfants dans une situation familière dépourvue d'ambiguïté rend évidente la nécessité d'élucider toujours le sens de la situation de communication pour qu'ils puissent connaître, outre sa fonction, le lieu spécifique de l'écrit. Tout se passe comme s'il fallait organiser l'espace de l'écrit pour qu'ils s'y organisent eux-mêmes.

Les messages et les textes qui circulent dans la classe et entre plusieurs classes font d'eux des destinataires privilégiés. Tout écrit s'adresse donc à eux et à ce titre ils savent "qu'il faut lire".

"Tu as mis l'affiche parce que tu voulais nous dire qu'on va voir un film !" Que lisent-ils au juste, l'affiche ou la parole médiatisée de la maîtresse ? Mais il

reste vrai que dans ces situations de lecture ils utilisent d'abord leurs atouts et n'ont recours à la maîtresse qu'en dernière extrémité, de même qu'ils demandent qu'on vérifie la lisibilité des messages dont ils connaissent les destinataires.

D'autre part la lecture abondante de textes narratifs impose, sur le mode du plaisir, l'impératif "il faut lire" et les met en mesure de reconnaître et de juger si telle histoire "est bien une vraie histoire".

Peut-être n'est-ce pas encore suffisant... Les enfants nous ont fait comprendre "leur" évidence : "Tout écrit est pour nous et dit tout ce qu'il faut". C'est pourquoi nous leur avons proposé parallèlement une autre démarche - explorer librement des écrits de toute nature, y reconnaître ce qu'on connaît déjà, y rechercher une information particulière - en supposant qu'une décentration obligée ferait émerger cette prise de conscience : l'écrit ne dit pas tout quand la réalité évoquée est elle-même étrangère ou quand il s'adresse à quelqu'un d'autre que soi.

III. - SECOND ITINERAIRE. L'ECRIT DISTANT

3.1. La reconnaissance d'écrits sociaux diversifiés

On expose en vrac une série d'écrits : annuaire, carte routière, catalogues, livre de math, cahier d'écolier, télégramme, lettre manuscrite, partition, topo d'escalade, livre de cuisine, dictionnaire, roman, livre pour enfant, journaux, affiche. Les enfants auront à dire ce qu'ils connaissent, ce qu'ils savent de ces écrits et comment ils le savent. Leurs réponses vont s'organiser autour de quelques critères dont la première pertinence est de renvoyer à un savoir actif : "je sais parce que (ou puisque) je peux nommer, utiliser, attribuer".

Nous avons classé les indicateurs que nous avons repérés selon leur fréquence et leur ordre d'apparition (classement identique si on néglige la quasi simultanéité des indicateurs 2 et 3).

3.1.1. Désignation

Les enfants dont l'expression est la plus aisée font une énumération : "un journal, un truc de téléphone, une affiche, etc...", les autres se contentent de montrer du doigt : "y a ça" et parfois précisent : "dans ma voiture j'en ai" (carte routière).

3.1.2. Identification par l'usage : "C'est pour"

Ce sont les réponses les plus détaillées. Un livre de cuisine : "c'est pour avoir des idées quand on sait pas quoi faire à manger", un catalogue : "c'est pour acheter... quand on veut". Il arrive qu'une identification approximative révèle une connaissance approchée et fragmentaire (livre de math : "livre de lecture avec des numéros") ou laisse intact l'écrit clos sur lui-même, puisqu'indéchiffrable (roman : "beaucoup de pages pour lire").

3.1.3. Indices d'identification

Pour répondre à la question "comment le savez-vous ?", ils vont donner des "preuves" de natures diverses :

- des indices matériels : tranche du livre, pages de couleurs (annuaire), pliure, papier, format (journal, affiche), etc...,
- les marques représentatives du contenu : photographies et images permettant d'induire la nature de l'écrit ou son univers référentiel,
- des signes connus : noms, numéros de téléphone, sigle des PTT, adresse, signature des correspondants, notes de musique, etc...

Du fait de leur lecture ponctuelle, les enfants peuvent traiter une même marque aussi bien comme un indice matériel que comme un signe linguistique. Relever la disposition en colonnes de l'annuaire, c'est déjà "lire" une liste de noms dont on ne reconnaît que quelques lettres ; de même le prénom de la maîtresse lu sur l'enveloppe vaut une lecture ; la partie pour le tout.

3.1.4. Identification du destinataire

Les enfants se réfèrent spontanément au schéma familial pour déterminer le sexe et l'âge des destinataires autres qu'eux-mêmes et respectent les représentations habituelles du masculin et du féminin. Eux-mêmes se désignent "les enfants, les petits garçons, les petites filles" lorsqu'ils tombent sur la page "enfant" d'un magazine ou sur les publicités qui les concernent (jouets, desserts). Ils ne se désignent jamais comme destinataires quand ils le sont explicitement, mais sollicitent l'adulte ("Tu nous lis l'histoire ?").

3.1.5. Identification du destinateur

La question ne se pose qu'à propos des "papiers du facteur" et ne devient claire qu'après la lecture (qu'ils ont réclamée) de la lettre des amis.

Cette première exploration des écrits appelle quelques remarques.

- Face à des écrits diversifiés, les enfants expriment par le geste ce qu'ils ont reconnu et/ou compris. Les images provoquent le mime, les signes reconnus, l'action (suivre du doigt le tracé des routes, lire la portée musicale en chantonnant).
- Leurs commentaires puisent dans leur expérience quotidienne sous la forme privilégiée de l'énumération et des récits de vie. L'évocation d'un vécu leur confère le pouvoir d'animer les signes, de leur donner un signifié particulier.

Reconnaître d'un écrit sa fonction et son destinataire semble donner aux enfants une connaissance suffisante et achevée. Les rares interrogations sur le contenu des écrits naissent des divergences de leurs expériences respectives et peut-être d'une première prise de conscience de leur propre implication. L'affiche a "quelque chose à leur dire" qu'il faut lire.

L'écrit est donc un **objet social** parmi d'autres que leur expérience personnelle leur permet ou non d'identifier, à condition toutefois que l'image assure une fonction de médiation, capitale, puisque cet objet social présente de l'intérêt dans les limites de son utilité, autrement dit s'il a un **pouvoir d'action** sur les choses ou sur les êtres. Quand "il n'y a que des écritures", l'écrit renvoie au monde des adultes dans ce qu'il a encore d'étranger. Tout se passe comme si on attendait de l'écrit qu'il vienne confirmer un savoir préalable et authentifier une "réalité" plus fiable que celle des mots.

La question-clé d'un rapport au réel que l'écrit pourrait (ou non) instaurer ou représenter a guidé la suite de notre recherche.

3.2. La recherche d'une information précise dans la presse

Sur plusieurs séquences, nous proposons aux enfants de "lire" des journaux et des magazines, selon une progression inverse du degré de connaissance et de familiarité que nous supposons chez eux.

Face à la presse, ils adoptent et miment les comportements que ce genre de lecture impose habituellement. Ils ont une image précise de l'adulte silencieux (presque exclusivement père ou grand-père) caché derrière son "grand" journal, avant ou pendant la diffusion du journal télévisé ou, au contraire, d'adultes plus bavards feuilletant un magazine. Certains savent qu'on y trouve des informations.

Ils reconnaissent des éléments permanents (jeux, mots croisés ; météo, horoscope, dessins humoristiques, ...) et bien sûr les publicités.

Si nous observons de plus près leurs comportements, nous constatons qu'à chaque nouvelle situation de lecture, ils choisissent d'isoler tel type de message pour lequel ils peuvent utiliser des critères simples et vérifier leur validité. Nous pouvons en imaginer la raison :

- il se peut que, lorsqu'ils trouvent un questionnement susceptible de "faire parler" l'écrit et/ou les images, l'attitude de la maîtresse les invitant à expliciter ou justifier leurs propos les conforte dans leur voie...
- il se peut aussi que d'eux-mêmes ils réutilisent plusieurs fois le schéma, le modèle ou l'hypothèse qu'ils viennent d'inventer, sans que l'on sache si cela procède de la simple répétition d'un schème dont ils sont momentanément imprégnés ou d'un désir de vérification de sa validité.

C'est peut-être notre rôle d'en faire la lecture la plus positive...

Les messages qui ont retenu leur attention éclairent dans leur **forme initiale** des pratiques qui se poursuivent même au-delà du cycle d'apprentissage.

3.2.1. La définition d'un dessin humoristique

Son premier trait pertinent est de "faire rire". Puis se précisent ceux sans lesquels le dessin n'a ni sens ni pouvoir :

- une représentation claire de l'action, de l'ordre du mime,
- des marques de dialogue conformes au code connu de la BD (un dessin accompagné d'une légende est pris pour une publicité).

Il est clair qu'ils reconnaissent les marques expressives du mouvement, des émotions et s'intéressent aux divers détails lorsqu'ils ont saisi une signification globale plausible.

3.2.2. Des images à l'écrit

La manière dont ils traitent les images nous montre la voie royale qu'ils choisissent pour entrer dans l'écrit :

- les images qui renvoient à une réalité familière provoquent des commentaires du type "Moi je",
- les images qui évoquent un monde inconnu ou mystérieux les invitent à la fiction et au jeu d'hypothèses des possibles narratifs, la fiction vérifiant l'hypothèse que tel indice précis avait autorisée,
- les images juxtaposées (publicité touristique, illustrations d'un reportage...) sont lues comme une histoire dès qu'un élément permanent (décor, personnage...) est reconnu d'une image à l'autre.

C'est dans cette situation "d'interprétation d'images" que les enfants interrogent le plus volontiers l'écrit, comme si le **principe de cohérence** et le **relevé d'indices** définissaient la dialectique du lecteur en herbe.

Après avoir traité les écrits comme des objets sociaux dont ils jugeaient la fonction, devenus plus attentifs à une lecture possible ils se sont intéressés au **rapport Image/Texte** chaque fois que l'image donnait à voir autre chose qu'une réalité trop familière. La façon dont ils classent les images et l'usage qui en est fait nous permettent d'imaginer des situations et incitations qui les aideraient à discerner les représentations qu'ils ont des différents registres d'expression. S'il est vrai que tel type d'image induit tel type de parole, nous voyons se profiler les cohérences du récit de vie ou du texte narratif fictionnel, ce que nous avons vu à l'oeuvre dans leur projet (§ 1).

3.2.3. La lecture des annonces publicitaires ou les limites d'un savoir-faire

Les enfants en proposent une définition : "des images pour acheter" et précisent les traits spécifiques : un rapport constant image/texte, la présence fréquente de chiffres , un encadré, qui leur permettent d'identifier à coup sûr les annonces publicitaires... et aussi celles qui n'en sont pas ! Comme l'enfant "qui appelle "portrait" toute image encadrée", ils font des généralisations abusives. Un seul trait peut suffire. Ils prennent pour une publicité le titre encadré d'un article ("Université : La Fronde") ou encore la photographie d'un homme politique ("On peut acheter les lunettes et le micro"). Il n'y a bien sûr rien d'étonnant à ce que des enfants de maternelle appliquent de façon erronée la méthode ou le schéma qu'ils ont essayé d'élaborer. Le pointillisme ne se dépasse pas si aisément.

3.2.4. La lecture d'un article ou la recherche d'une unité

Les articles évoquant des événements locaux connus d'eux (foire de la Saint André, visite du maire au restaurant scolaire) provoquent un discours étonnant. Ils reconnaissent, et sur la photo et dans le texte, leur propre expérience mais sans jamais se demander "pourquoi on met ça dans le journal" alors qu'ils posent la question à d'autres moments. Un événement et son évocation sont deux choses bien distinctes.

Dans d'autres cas, il arrive que l'écrit trop laconique ou trop implicite reste dépourvu de sens et qu'ils découvrent, surpris, qu'en "lisant plus loin" on change de sujet. Si les limites d'un article ne sont pas évidentes et si d'autre part les informations qu'il donne induisent souvent la lecture de l'article suivant ("C'est sûrement encore une histoire d'accident"), il serait intéressant de leur demander de retrouver les marques d'une mise en page.

3.2.5. La recherche d'une information dans un journal de télévision

Dans une première séquence, ils lisent ce journal comme tout magazine en énumérant ce qu'ils voient, en interrogeant les images. Puis dans le tableau synoptique de la semaine et dans le tableau récapitulatif des films, ils repèrent l'emploi des couleurs, la permanence des chiffres (1. 2. 3. 5. +). Dans les pages suivantes, ils identifient grâce aux photographies les émissions (acteurs, présentateurs) et remarquent le réemploi des mêmes couleurs et chiffres ("Dans le grand rouge il y a SAM et I à la fin... Samedi ! C'est peut-être à la télé... Là encore Samedi avec 2, avec des lettres TF, A, 3 avec FR...") dont la répétition ne peut être le fruit du hasard, ce qui n'exclut pas des hypothèses évidemment fausses ("C'est peut-être pour colorier") auxquelles personne ne répond. Quand enfin la maîtresse leur demande s'ils ont déjà vu des journaux comme celui-ci, la réponse arrive, rapide ("C'est à lire quand il va y avoir des films ou des dessins animés" - "Au cinéma ?" - "Non ! à la télévision... C'est un journal de télé, on en a chez nous"), mais sans qu'il y ait pour autant reprise en compte des éléments identifiés. Nous pouvons faire l'hypothèse que les enfants ont besoin de savoir à quel type d'écrit ils sont confrontés pour mobiliser leurs compétences. Une information préalable sur les écrits qu'ils ont en main et une consigne qui leur permettrait d'en vérifier les effets dans un court laps de temps les aideraient sans doute à faire cette mise en relation d'éléments identifiés isolément. C'est ce que nous a montré une seconde séquence. "Si on regardait ce qu'il y a à la télévision, ce soir..." En utilisant ce qu'ils savaient déjà, ils ont su repérer le programme selon le jour et la chaîne.

Pour les enfants, la difficulté principale était de rester à distance d'un écrit trop abondant qui occulte l'information recherchée et pour la maîtresse, de leur faire garder présent à la mémoire l'objet de leur recherche, autrement dit de les inviter à une lecture sélective.

CONCLUSION

Par ce double itinéraire proposé aux enfants, nous avons fait varier différents éléments d'une situation de communication, plus ou moins impliquante, afin de repérer par quelle entrée dans l'écrit et par quels procédés de lecture ils restauraient une proximité familière, signifiante, et confirmé notre hypothèse : la lecture d'écrits sociaux diversifiés favorise la prise de conscience de l'énonciation.

En effet ils choisissent une entrée pragmatique dans l'écrit. Quand ils savent à qui s'adresse l'écrit et quelle est sa fonction, ils en évaluent la pertinence en se référant à leur expérience et découvrent que la connaissance même fragmentaire d'un code permet de vérifier une hypothèse. Par contre, devant tout écrit trop implicite, ils inversent le sens de leur démarche en isolant le type de message dont ils ont reconnu quelques traits spécifiques. Si le plus souvent les enfants de CP disent que "tout ce qui est écrit c'est pour apprendre à lire", ceux de maternelle font la différence entre "les écritures" qui ne sont que "des milliers de lettres à lire" et l'écrit, porteur de sens et d'action, sur lequel ils ont un pouvoir.

Réduire l'espace de l'implicite, c'est donner aux enfants le moyen de formuler les questions qui sous-tendaient leurs erreurs et leur perplexités et c'est mettre à jour l'ordre d'accessibilité des critères auxquels nous devons nous référer lorsque nous leur ferons explorer plus avant différents types d'écrits et de textes.

Créer une distanciation par rapport à un type de texte qu'on souhaite produire et qu'on sait déjà apprécier en tant que lecteur nous a paru être le point de réalisation de l'objectif que nous visons : une mise à l'épreuve de l'implicite.

Réentendre son propre texte et le corriger, c'est franchir le pas. "Il faut relire... pour réécrire".

MISE EN PLACE ET EVOLUTION DE LA NOTION D'INFORMATION DU CP AU CMI

Jeanine RECORCE,
Equipe de l'Ecole Normale de Bonneuil (94).

I. - LA NOTION D'INFORMATION

Dans notre quête de critères et afin d'établir une typologie de textes nous avons un moment utilisé la coupure dichotomique : textes narratifs / textes informatifs.

Cette partition nous est vite apparue comme peu satisfaisante puisque un texte informatif peut parfois être narratif, puisque le narratif existe comme type de texte et, non, nous l'avons constaté, le type informatif. En effet, il est possible :

- d'informer en expliquant,
- d'informer en racontant,
- d'informer en prescrivant ou pour prescrire etc...

Je peux informer le destinataire de mon écrit sur un sujet précis, par exemple un accident dont j'ai été témoin en faisant le récit de l'événement dans toute sa complexité :

"je passais à pied le long de la maison située... quand un seau tombé d'un échafaudage c'est écrasé sur une femme qui marchait devant moi... C'est alors que etc..."

ou bien je peux informer en justifiant la prescription d'une action à accomplir :

"attention travaux au n°x de la rue - danger de chute d'objets, prière d'emprunter le passage trottoir d'en face",

la prescription est alors conséquence de l'information qui précède ; ou bien je peux informer en expliquant (démêlant, étalant) ce que j'ai vu :

"sous l'action de la gravité, un seau, sans doute mal attaché, est tombé de l'échafaudage".

Je peux également informer par simple description :

"un objet en forme de seau contenant de la peinture rouge est posé devant moi, à 3 mètres, sur une personne inanimée vêtue d'une robe et de vêtements d'aspect féminin etc..."

Le texte informatif est multiforme et peut prendre l'aspect d'un reportage, d'un compte-rendu ou d'un témoignage juridique ; les publicités contiennent des éléments d'information, ou en trouve également dans des romans si on cherche des témoignages sur une époque, un lieu, un type d'individu ; ou même une technique précisément décrite : les recettes de cuisine, les modes d'emploi informent ; information encore la petite annonce :

"grand blond ingénieur 35 ans etc...",

information : le bulletin météo, l'article spécialisé, le projet politique, la liste des additifs autorisés dans les conserves etc..."

Si le texte informatif n'est pas un, c'est que la notion d'information est elle-même ambiguë : ... "ensuite vient l'information proprement dite, quand il s'agit de décrire des faits particulièrement précis et donnés, ce n'est qu'après que commence la poésie dont on peut dire qu'elle ne transmet à peu près aucune information dans ce sens précis, mathématique, mais dont on peut dire qu'elle transmet beaucoup de communication". (R. Queneau, *Entretien avec Georges Charbonnier, Paris, 1962*). Queneau, dans cette remarque, met en place les deux bouts de la chaîne qui conduit de l'information aux textes informatifs. Il faut, en effet, communiquer l'information qui n'est pas, en elle-même communicable.

Que nous apprennent en effet les théoriciens de l'information (Cf. Abraham Moles, *Dictionnaire de la communication*. Ed. Retz, p.112 et sq.). Que la force de l'information est liée à sa probabilité - plus une information est probable, plus elle est faible : "Paris est la capitale de la France" est une information nulle pour un Français. "Il existe une ville nommée Paris au Texas" est une information beaucoup plus riche mais qui demande justification et donc développement. Ils nous apprennent aussi que le message le plus économique est celui qui contient le plus grand nombre d'informations dans le plus petit nombre de signes. Mais jusqu'où peut-on économiser et être encore compris ?

Il faut donc compléter la théorie de l'information par celle de la communication et ajouter au message de densité maximale, ce qu'il faut pour qu'il soit reçu. Ainsi s'explique la variété des genres de textes qui véhiculent l'information du plus informant : $E = \frac{1}{2} MV^2$ au moins informant : "la terre est bleue comme une orange".

Ainsi s'explique qu'on puisse mesurer la lisibilité d'un texte en tenant compte de l'information apportée et de la proportion de mots non usuels d'une part, d'autre part du nombre de mots de tournures usuelles qui y sont mêlés. Ainsi s'explique la possibilité de lire des textes amputés d'1 mot sur 5 : "s'il est possible de retrouver ces mots effacés, cela prouve qu'ils étaient, du point de vue de la théorie de l'information, inutiles" (Richaudeau) mais du point de vue de la communication, nécessaires.

La grande variété des écrits contenant de l'information et l'importance de cette dernière notion rendent nécessaire leur traitement didactique.

A. Moles :

"La communication (...) doit transférer quelque chose de nouveau au récepteur, en même temps se faire comprendre, être intelligible, c'est-à-dire lui donner la possibilité de construire des formes sur l'assemblage des signes qui lui sera présenté" (op.cit.)

II. - QUE CONSTATONS-NOUS DANS LES CLASSES AU SUJET DES TEXTES D'INFORMATION ?

Nous venons de souligner l'ambiguïté de la notion d'information ; à ne pas confondre avec "les informations" du télé journal par exemple. Nous avons dit également à quel point l'écrit d'information peut prendre des formes variables.

Nous avons conduit notre travail dans les deux directions. Il importait d'abord de s'assurer : que les enfants possédaient au moins implicitement la notion d'information et que les enfants reconnaissent les textes contenant de l'information, et les lieux d'information dans ces textes.

2.1. - Le travail de mise en place de la notion

De la mise en place (CP - CE1) à l'explication (CE2 - CM).

- **La mise en place (CP - CE1) :** L'évaluation de départ s'est faite par différenciation et tri de textes. C'est ainsi qu'en CP/CE1 nous avons utilisé une page comprenant quatre textes sur la pomme ;
- **Un texte explicatif** extrait d'un manuel et caractérisé par : une présentation graphique particulière (numérotation de paragraphes - mots nouveaux en italiques et soulignés - schéma de la pomme.

Une grande abondance de substantifs, un présent de vérité générale.

- **Un texte prescriptif** (recette de cuisine).
 - . Présentation graphique et spatiale marquée par les tirets (liste d'ingrédients).
 - . Numérotation des paragraphes.
 - . Infinitif à valeur prescriptive : prendre, éplucher, etc...
- **Un texte narratif** (extrait de conte). Un texte poétique.

Les enfants examinent les textes, certains lisent, d'autres explorent du regard : "il était une fois un roi... ça c'est une histoire".

La recette est aisément reconnue : les indices retenus sont : "il faut", les chiffres donnant le poids et le nombre des ingrédients, le mot "beurre" qui permet une hypothèse de sens.

Le texte I est plus difficilement reconnu en CP : "ça donne des explications sur la pomme" à cette remarque toute la classe se rallie, mais un ou deux enfants seulement dans chaque classe explicitent la notion : "ça dit comment c'est la pomme".

En CE1, mêmes résultats avec toutefois une analyse plus fine des indices graphiques : "y a des mots soulignés", "les numéros ça dit quand il faut..." La notion qui nous intéresse apparaît à chaque fois avec le même registre : "ça explique, ça fait comprendre".

Dans le même CE1, la maîtresse a interrogé un groupe de six enfants sur un échantillon de 11 textes mêlant les textes fictionnels et ceux contenant de l'information ; l'enregistrement de leurs réactions à la question "qu'est ce que ça peut bien être ?" - montre que la notion et la recherche d'information sont pour eux bien présentes mais implicites : "ils ont mis des dessins pour montrer ce qu'il faut faire", "il faut mettre du beurre", "c'est pour dire aux gens qu'il y a un concert".

En même temps, la formulation montre que les enfants observent ces textes avec détachement : ces informations ne sont pas pour eux.

En revanche, l'examen d'un extrait d'une B.D. Junior suscite un changement énonciatif : "c'est pas très beau à voir le squelette" (jugement), "je sais pas ce que c'est que cette patte" (participation personnelle à l'examen du texte et des schémas) et un jugement bien plus explicite : "c'est un documentaire". Il est vrai que ce texte était moins hétérogène que les autres et essentiellement consacré à l'information par explication/description.

En résumé que peut-on attendre et pratiquer au CP/CE1 autour d'un concept d'information ? Il semble que les habitudes de travail de ces classes conduisent les enfants à reconnaître plus clairement les écrits fictionnels et à visée de plaisir. Pourtant, le fait qu'un ou deux enfants, à chaque fois, explicitent la notion permet de penser qu'il est possible de faire plus : les règles du jeu, les recettes et modes d'emploi des jeux, les albums documentaires peuvent servir à éclaircir la notion d'explication et à susciter la curiosité documentaire.

Cette mise en place peut être complétée et renforcée dans les situations d'écriture notamment si le recours aux schémas légendés, aux présentations graphiques numérotées intervient dès la fin du CP.

Exemple d'un livret documentaire sur l'eau préparé par un CE1 pour le journal de l'école :

Que devient l'eau de pluie ?

Que devient l'eau de pluie ? Une partie ^① disparaît dans la terre (puits ou sources)

② une partie reste en la terre sans bouger (rocs, sables, marais)

③ une partie s'écoule (torrents, les ruisseaux, ou les fleuves)

Comment l'eau arrive-t-elle dans les puits ?

L'eau de pluie pénètre dans la terre et s'y enfonce... petit à petit. Quand elle rencontre une couche de limon... imperméable elle s'arrête et forme une nappe d'eau. Pour atteindre cette nappe, il faut creuser un puits.



2.2 - L'évolution de la notion en CE2

Nous avons donné à trier des ensembles de textes en CE2. Chaque pochette contenait des recettes, des slogans publicitaires, des images publicitaires, des petites annonces, des annonces informatives du type : "ouverture d'une nouvelle salle à partir du ...", des poèmes, des extraits de conte ; des résumés critiques de films, des résumés critiques de livres - deux de chaque en général. Au moment du regroupement et du débat collectif, les rubriques choisies sont : recettes, publicité, annonces, **informations**, poésie, histoire.

Le débat est très peu animé et vite éteint à propos de l'histoire et la poésie. Les critères proposés sont très minces : "une histoire ça raconte...", alors que visiblement, les enfants n'hésitent pas un instant dans la reconnaissance d'un genre qu'ils connaissent bien. Pas de problème non plus avec les recettes. Le débat, au contraire, est animé sur les textes que j'appellerai mixtes : résumés critiques, et publicités en particulier. En effet, ces textes contiennent une part d'information et une part d'autre chose. Rhétorique, poétique, narratif, se mêlent par exemple dans cette publicité : "Gouda fraîcheur. Le Gouda c'est sympa. C'est nature toute la journée..." et l'information est souvent dissimulée et rejetée en petits caractères à la périphérie de la page.

Ou bien dans ce résumé critique de film qui sépare nettement l'information ("Réalisation Michel Curtiz USA 1938 1432 couleurs VF") et le récit d'humeur ("le cœur bat et les yeux s'émerveillent"). Les enfants, dans ce CE2, conçoivent que le nom du réalisateur est une information (ils disent "renseignement"). En revanche, ils ne parviennent pas bien à considérer le résumé de l'action et encore moins l'opinion du critique comme destinés au même usage - d'où des flottements dans les classements.

2.3. Explicitation de la notion

En CMI et CM2, la mise en place de la notion d'information lorsqu'elle est faite, est largement explicite.

Elle a été évaluée dans cette classe de CM2 (en innovation), en 3 temps :

- un temps de travail sur la publicité où les enfants devaient repérer et mesurer la quantité d'information contenue, par rapport au reste (poétique, rhétorique, etc...),
- un temps de travail de résumé où les enfants doivent conserver l'essentiel pour informer d'autres enfants du contenu du livre,
- un temps de travail parallèle sur les notions qui sous-tendent l'information : subjectif/objectif, vrai/faux, vérifiable/non vérifiable (cette démarche a été largement mise en place en CMI surtout sur le point 3 - dans différentes procédures).

"Evaluation 1 : vous avez une feuille avec 6 présentations de livre différentes - Classez du plus au moins objectif. Réécrivez l'un des textes en le rendant objectif".

Cette évaluation a été réussie par tous les enfants de la classe.

Evaluation 2 : par tri de textes, elle aboutit au tableau suivant :

Genre d'écrit	Repéré par
Document	Nous donne des informations.
Résumé	Donne des informations essentielles.
Lettre	Indiqué par : "chère madame" formule de politesse.
Recette	Nom du plat, ingrédients, temps de cuisson, pour combien de personnes.
Publicité	"Ça informe" (sic).
Poésie	"Il y a des rimes" des vers, des couplets, ça répète, ça ne se raconte pas vraiment.
Histoire	Çà va jusqu'à la fin de la page.
Prière	Çà ressemble à une chanson, à un poème, mais ça parle de Dieu" (en fait il s'agit d'un poème).

Le deuxième tableau a été fait pour répondre à la question :

"Où y a t-il des informations dans les textes que vous avez en main ?"

Le signe + indique que le texte est informatif, le signe - qu'il peut contenir autre chose et l'absence de signe signifie : non informatif. Voici la liste des genres d'écrits repérés :

Histoire - conte + -	Prière +	Résumé +
Horoscope +	Explications	Poésie
Publicité +	Conseil +	Bulletin météo +
Recette +	Programme télé +	Règlement de jeu +
Lettre +	Document +	Règlement

CONCLUSION DE LA CLASSE

Il y a des textes seulement informatifs, d'autres qui contiennent des informations mais qui ne sont pas seulement informatifs. Remarquons que du point de vue évaluatif cette séance a permis de pointer les connaissances acquises, mais aussi les erreurs ou confusions : publicité "ça informe" par exemple.

En résumé, il semble que l'apparition des traits caractérisant la notion d'information puisse se faire très tôt, dès la fin du cycle des apprentissages, par l'intermédiaire de la répartition simple : ça explique, ça dit comment, ça sert à... qui s'opposerait à : ça amuse, ça fait plaisir.

Les enfants prononcent très tôt les termes "expliquer", "explication", mais un usage régulier de textes à visée explicative et de situation didactique où l'explication est nécessaire permettrait de s'assurer que tous les enfants parviennent à ce stade.

Exemples de situations : règles du jeu, lettre circulaire aux parents pour les informer de la vente d'objets fabriqués en classe, lettre aux correspondants pour dire comment vit la classe, textes sur les sujets d'éveil etc... (article sur l'eau).

Très tôt apparaissent les notions de vrai-faux, plus lentement celle vérifiable-non vérifiable en dernier lieu enfin les notions (et les termes) d'objectif-subjectif (CM).

Enfin, il est nécessaire d'associer ce travail à celui de mise en place d'une notion double : visée du texte (scripteur) / visée du lecteur - notion qui permet de comprendre que l'on puisse trouver des informations même là où elles ne sont pas attendues (visée du lecteur) et avoir un regard critique sur l'information présentée comme telle : la visée du texte doit être confirmée.

LES EQUIPES DE L'INRP PUBLIENT

"COMMUNIQUER ÇA S'APPREND"

RENCONTRES PEDAGOGIQUES
1986, n°11

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 Garcla-Deban
- 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 3è, par Jean-François Halté

Dans le courrier de "Repères"

"APPRENDRE A LIRE - Echec à l'échec"

par Eveline CHARMEUX

Milan / Education, septembre 1987

Au sommaire :

- Prologue - Pourquoi tant de controverses, aujourd'hui, sur l'apprentissage de la lecture
- Comment apprend-on à lire aujourd'hui ? : La fameuse querelle des méthodes. Les supports de l'apprentissage - Les pratiques qui n'utilisent pas d'outils tout faits.
- Pourquoi changer des méthodes qui ont fait leurs preuves ?
- Qu'est-ce que savoir lire ? : Quand et pourquoi lit-on ? Lire à haute voix... Comprendre... - D'où viennent ces différences langagières entre l'oral et l'écrit ? - Les aspects sensoriels du "monde du lire" - Tableau synthétique des composantes du savoir lire - Comment différencier les situations de lecture ?
- Quelles conséquences pour l'apprentissage ? : Quand on enseigne la lecture ... - Quelles sont pour un très jeune enfant, les vraies difficultés d'un tel apprentissage ? - Les pratiques traditionnelles sont-elles dangereuses et en quoi ? - Comment peut-on faire, alors, à l'école ? - L'organisation d'ensemble du travail de 2 à 8 ans.
- Et le rôle des parents dans tout ça ? : L'aide à la lecture en dehors de l'école - L'aide en relation avec le travail scolaire.

Une démarche :

"Favoriser la rencontre motivée avec des obstacles, provoquer et guider l'analyse de ce qui s'est passé durant ces situations, fournir la documentation nécessaire à l'interprétation des observations, faciliter la formulation des lois construites par les enfants, conduire les actions d'intériorisation et d'entraînement par lesquelles les enfants vont pouvoir "s'ajouter leur savoir" et enfin observer leurs stratégies et évaluer leurs acquisitions".

Le pari de la vulgarisation :

"Pour les enseignants : [...] ceux qui combattent l'échec scolaire en prenant appui sur des données scientifiques rigoureuses et non sur les idées reçues d'une tradition faussement sécurisante".

"Pour les parents, une affirmation de leur rôle dans l'aide aux enfants qui apprennent".

"Ce livre a d'abord été conçu pour eux".

"Rendre possible un véritable dialogue entre ces partenaires de l'éducation de l'enfant".

"LA LECTURE, UN PASSEPORT POUR LA REUSSITE"

Colloque, 17 avril 1985, CRDP d'Amiens (dans le cadre de la Semaine de l'Education), 1987.

Au sommaire :

André Chervel, "Remarques sur l'histoire de l'enseignement de la lecture" - Jacqueline Levasseur, "Evaluation de l'enseignement à l'école élémentaire. Continuité des apprentissages. Passage CP-CE1" - Gérard Chauveau, "Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?" - Gilbert Ducancel, "Propositions pour l'enseignement de la lecture pendant la scolarité obligatoire" - Colette Ringot, "L'échec en lecture n'est pas une fatalité" - Monique Jehan, Dany Goetzke, Gilbert Ducancel, "Apprendre à lire de la maternelle au collège" - Guy Faucon, "Lecture et informatique" - Francine Vaniscotte, "L'enjeu des bibliothèques d'école. Les leçons de l'histoire" - Geneviève Patte, "La bibliothèque publique et son partenaire privilégié : l'école" - Yves Parent, "Ecole et bibliothèque(s)".

DES CRITERES, DES OUTILS... UNE GESTION TATONNANTE

Francette DELAGE,
Pierre FLEURY,
Josette GADEAU,
Equipe de Fontenay-le-Comte

Dans une pédagogie de l'écriture fondée sur une évaluation formative, l'élaboration de critères d'évaluation des écrits constitue, pour le maître et pour les élèves, un passage obligé. Il convient alors de se demander dans quelle mesure les stratégies d'écriture adoptées par les enfants sont effectivement déterminées par cette possibilité de se référer à des critères préalablement explicités et s'il y a adéquation entre la définition des critères au moment de leur élaboration et les analyses effectuées par les enfants à partir de ces critères.

I. - LE CADRE D'OBSERVATION

Au terme de l'année scolaire 85-86, au cours de laquelle ont été reconnus, analysés, produits des textes informatifs, des élèves de CM (1) disposent d'outils (fiches, grilles), dans lesquels ils ont consigné des observations sur le fonctionnement de ce type de textes, outils qu'ils utilisent pour élaborer un projet d'écriture, écrire, relire et réviser.

Deux situations sont ici analysées, correspondant à deux moments du processus d'écriture, l'un de mise en texte, l'autre de relecture-révision. Dans les deux cas, la tâche d'écriture entre dans le projet de production d'un numéro du journal de classe consacré à l'étude du milieu conduite lors d'un séjour chez les correspondants. Dans les deux cas, la tâche réunit quatre enfants, ce qui donne lieu à des échanges dont l'enregistrement puis le décryptage ont constitué, avec les textes eux-mêmes, notre matériau essentiel d'analyse.

II. - DES ENFANTS AUX PRISES AVEC DES CRITERES

2.1. Un temps de relecture-révision : "la forge"

David (D) et Franck (F) procèdent à un travail de lecture et de remaniement de leur premier jet d'un article pour le journal. Ils sont assistés de Laurence (L) et Cindy (C) qui jouent le rôle de critiques externes. Dans cette séquence, il est apparu que l'utilisation des critères par les enfants était presque toujours pertinente, que les critères de référence aient été employés dans l'esprit de leur définition antérieure, ou qu'ils en aient été détournés. Or le détournement, quand

il a lieu, ne constitue pas véritablement une dérive, mais un éclairage du problème et tient essentiellement au caractère polysémique des formulations utilisées pour énoncer les critères auxquels on se réfère : "Y-a-t-il des choses inutiles ?" ; "Manque-t-il quelque chose ?" ((2).

Un recensement des problèmes par les quatre enfants lors de leur examen du texte sur la forge permet d'établir un classement croisant deux aspects de l'utilisation des critères définis :

- utilisation des critères conformes ou non à leur définition
- utilisation des critères opératoires ou non, c'est-à-dire amenant des observations et d'éventuelles modifications pertinentes ou non.

2.1.1. Les critères conformes à leur définition et utilisés de façon opératoire se situent essentiellement au niveau pragmatique. Déterminés à partir de lectures de textes et d'analyses de "retours des lecteurs" sollicités par des questionnaires insérés à chaque numéro du journal de classe, les critères dont les enfants disposent au niveau pragmatique portent sur plusieurs aspects :

- **La quantité d'information** à donner (critère d'exhaustivité) : n'a-t-on rien oublié de ce que l'on était en mesure de dire compte-tenu des sources d'information auxquelles on a eu accès ? Ce que les enfants traduisent plus laconiquement par la question "Manque-t-il quelque chose ?". De fait, à plusieurs reprises, des précisions complémentaires sont exigées ainsi que l'attestent les échanges suivants :

D. Là, dans le 2e paragraphe, il manque des choses. A la fin : "On le trempe dans un récipient d'eau"

L. Pour servir à quoi ? Pourquoi on fait ça ?

F. Pour le durcir ("Pour le durcir" est inséré dans le texte)

L. Pis même là, on le retire et on le bat sur l'enclume...

F. Pour quoi faire ?... pour l'agrandir, il faut mettre pour l'agrandir

C. Non pour l'aplatir.

- **La qualité de l'information et l'effet sur le destinataire** : "Tout ce qu'on dit intéresse-t-il le lecteur ?" et "Dit-on tout ce qui intéresse le lecteur ?", questions qui impliquent que soient pris en compte les connaissances et les intérêts que l'on attribue au destinataire. Ce critère, s'il est correctement perçu, est nettement relativisé par David : "On dit tout ce qui intéresse le lecteur... bof... hum... de toute façon, on ne peut pas le savoir", perplexité partagée par ses coéquipiers.
- **La lisibilité** avait été essentiellement traitée au niveau des choix lexicaux : compte-tenu de l'information que l'on veut communiquer, les mots utilisés sont-ils suffisamment précis ou, au contraire, ne sont-ils pas trop techniques pour le lecteur ? Deux explications, ici, de ce critère, l'une amenant à définir des termes très spécifiques : "Oui, pis là, une bigorne, faut dire ce que c'est... ils (les lecteurs) sont pas obligés de savoir ce que c'est une bigorne" l'autre conduisant au contraire à rejeter des termes jugés imprécis : "un récipient, c'est pas précis ça..."

- Des observations de lecteurs avaient conduit les enfants à formuler un critère d'ordre "pragmatico-déontologique" : **l'information doit être exacte.**

Il est intéressant de constater que l'interférence entre cette exigence et celle de la lisibilité est l'occasion d'une réflexion au plan sémantique : si le terme technique adéquat n'est pas employé, l'information perd de sa crédibilité. C'est ce qui ressort du débat suivant :

- L. Il y a le poste à souder à l'arc...
- F. Tu sais pas ce que c'est ?
- L. Ben, un poste à souder...
- F. Eh, David, on ferait mieux d'enlever l'arc parce qu'elles ne comprennent pas, après, l'arc.
- D. Oui, mais après, ça va être des choses fausses.
- F. Non
- D. Si. Un poste à souder, c'est des bouteilles. Un poste à souder à l'arc, c'est électrique. Un poste à souder à l'arc, ça n'a pas de bouteilles, c'est pas pareil.
- L. Il (le forgeron) n'a pas de poste à souder à l'arc.
- D. Comment veux-tu souder le fer si t'as pas de poste à souder à l'arc ?
- F. Bon, alors on met un carré (3) à "poste à souder à l'arc".

2.1.2. Les critères retenus conformément à leur définition mais utilisés de façon non opératoire sont essentiellement ceux relatifs à l'organisation interphrastique du texte.

Les considérations restent ici strictement normatives. Les critères sont restitués sans avoir été ni reconstruits, ni intégrés par les enfants. Il s'agit notamment :

- de la notion de paragraphe et d'équilibre entre les paragraphes (appelés de façon impropre "chapitre") : "Sur un chapitre, le maître avait dit qu'il fallait à peu près trois phrases... alors y en a peut-être deux là... Il faut quatre ou cinq phrases".
- des problèmes de cohésion interphrastique, auxquels se rapporte cet échange éloquent sur le degré d'explicitation de ce critère pour les enfants : D. "Les éléments du texte sont-ils reliés entre eux?" C. "Ben oui ! D. L'autre, elle a même pas de texte, ben oui ! boum ! Remarque je ne comprends pas très bien cette question là..." Seul élément perçu par David : la prise en considération de ce critère exigerait une lecture globale du texte.

En outre quelques références aux critères sont exprimées comme des contraintes fixées par le maître : "Il faut qu'on mette plus de détails. Non "modification", faut modifier le texte... le truc faut le modifier..."

2.1.3. Les critères détournés de leur définition initiale mais utilisés de façon opératoire posent essentiellement le problème du métalangage utilisé par les enfants. Ainsi, un critère qui se rapportait lors de sa détermination au choix de

l'information - celui dit de "l'inutilité", pour le lecteur, de telle information - devient le moyen de repérer une paraphrase inutile : D. "Y-a-t-il des choses inutiles ? F. Ah oui, "la forge mobile" : c'est une forge à roulettes transportable où on veut". On n'a pas besoin de mettre "où on veut". C'est une forge à roulettes transportable. Ça va".

De la même manière, la question "manque-t-il quelque chose ?" destinée, nous l'avons vu, à traiter de l'exhaustivité de l'information, amène quelques glissements sur des problèmes de lisibilité.

2.1.4. Les critères détournés de leur définition et utilisés de façon non opératoire paraissent plus difficiles à déceler, les indices relevés étant minces. On pourrait classer ici cette remarque de Franck qui révèle une représentation tout à fait aléatoire de la clôture du texte : "Ben, c'est fini, là, le texte, on peut rien dire d'autre".

2.2. Un temps de mise en texte : "La réserve de St Denis du Payré"

Dans la situation précédente, les enfants travaillent en quelque sorte l'outil à la main : la référence aux critères est claire, elle s'appuie sur le questionnement des fiches-guides. Dans la situation présente, il n'y a pas concrètement recours aux outils. Le texte s'élabore dans une progression linéaire ; les propos tenus sont essentiellement des propositions orales de formulations écrites, propositions discutées jusqu'à ce qu'intervienne un accord tacite sur l'énoncé à retenir. C'est à travers ce jeu de propositions et contre-propositions que l'on veut tenter de déceler des références directes ou indirectes à des critères ayant fait l'objet d'une explication.

2.2.1. Incidence des critères d'ordre pragmatique

- . Choix du type de texte, choix énonciatif.

Avant le passage à l'écriture, les enfants se sont déterminés sur la nature du texte à produire. Il s'agit bien d'un texte d'information de type descriptif ("dire ce qu'est"), ce qui, compte-tenu du travail antérieurement conduit dans la classe sur les textes désignés comme susceptibles d'aller "dans un livre pour informer", entraîne certaines stratégies discursives sur lesquelles les enfants n'hésitent pas : effacement de l'énonciateur, emploi du présent, recours à des passifs inachevés. De fait, la description de la réserve progresse selon une perspective d'énonciation constante et conforme au critère déterminé.

- . Prise en compte du destinataire.

C'est une préoccupation nettement affirmée à nouveau, en ce qui concerne les choix lexicaux qui assurent, soit la lisibilité du texte :

- Elle (la réserve) sert à accueillir les oiseaux de passage ou permanents.
- Attends, attends, mais "permanents", peut-être qu'il y en a qui ne savent pas qu'est-ce-que c'est.
- Mais c'est pour des adultes qu'on écrit. Je crois que quand même ils savent, hein, "permanents".

. soit son exactitude :

- Des ponts qui permettent aux visiteurs de passer au-dessus de l'eau.
- De la mare ou des bassins.
- Je ne vois pas très bien la différence entre des bassins et des mares.
- Des bassins, c'est plus grand que des mares.
- Tu peux avoir des mares très grandes.
- Et, ça marche au-dessus des étendues d'eau ? Comme ça, on sait pas si c'est des mares ou des bassins.

2.2.2. Incidence des critères destinés à traiter des liaisons interphrastiques

Le texte s'élabore phrase après phrase, sans reprise globale. Les modifications suggérées conduisent à une réécriture de la phrase, qu'il s'agisse de la transformer en totalité ou en partie. De ce fait le niveau interphrastique n'est pas pris en compte, ce qui entraîne des ratés dans l'emploi des connecteurs : à titre d'exemple, cette répétition de "aussi" : "On a aussi installé des aménagements pour les touristes dont des fiches d'information sur les oiseaux et on y a aussi fabriqué des ponts de bois..." (première réaction). Si le premier "aussi" rattache bien le paragraphe consacré aux aménagements pour les touristes au paragraphe précédent consacré aux aménagements pour les oiseaux, le second est superflu puisque les ponts de bois font partie des aménagements pour les touristes. Une relecture de l'ensemble - à laquelle ne procèdent pas les enfants - aurait pu entraîner la suppression du second "aussi". Une amorce, néanmoins, de traitement de la liaison interphrastique par l'emploi d'anaphoriques : "Une clôture a été placée tout autour de la réserve. De la réserve. Maintenant, on sait de quelle réserve il s'agit".

III. - LA REFERENCE A DES CRITERES : PAS DE RACCOURCI POSSIBLE

A la tentation souvent exprimée par les maîtres d'accélérer les processus d'apprentissage par l'énoncé de lois ou de règles de fonctionnement, force est d'opposer la durée nécessaire à la construction d'un savoir, la complexité du cheminement intellectuel qui, de la cécité absolue, conduira à des intuitions puis à des représentations claires et opératoires. Énoncer des règles de fonctionnement textuel ne saurait suffire à l'acquisition d'une compétence textuelle. Dans ce

parcours d'une année scolaire à travers les principes d'élaboration d'une information écrite, parcours balisé par la production trimestrielle d'une "brochure documentaire" occasionnant une réflexion sur la visée des textes à produire et la formulation de critères de réussite, les enfants manifestent, en "parlant" leur travail d'écriture, qu'ils ont assimilé un certain nombre des critères formulés et s'y réfèrent de manière pertinente et opératoire, qu'ils en ont rejeté - que nous supposons assimilables - , qu'ils ont repris, sous d'autres formes, et à d'autres niveaux, des critères rejetés dans les formes que nous leur proposons, qu'ils ont perçu intuitivement de nouveaux critères.

Cette construction lente, et quelque peu aléatoire, n'est pas aussi hasardeuse qu'il y paraît et se développe selon des cheminements en partie repérables :

- Les enfants se réfèrent plus aisément aux critères dont ils disposent en situation de relecture de leur texte qu'en situation d'écriture, dès lors qu'ils sont accaparés par les urgences de la mise en mots.
- Les critères les mieux assimilés se situent aux niveaux pragmatique et sémantique : la prise en compte des intérêts supposés du lecteur, de son référent, les exigences de lisibilité, les exigences de "scientificité", sont en permanence évoqués et conduisent à des choix de formulation explicites et souvent pertinents (ex. : choix de l'information, choix énonciatif au plan textuel, choix lexicaux au plan phrastique). A suivre le discours des enfants à ce sujet, on peut faire l'hypothèse à peu près certaine que la prégnance de cette catégorie de critères tient à son étroite relation avec la formulation-même du projet d'écriture. En ce domaine, les enfants n'ont pas seulement formulé des critères consignés dans des fiches-guides, ils ont vécu une succession d'expériences d'écriture au travers desquelles s'est forgée progressivement la conviction qu'un écrit, si l'on n'y prend garde, peut ne pas atteindre tout à fait sa cible.
- Les critères destinés à gérer plus directement des problèmes locaux d'écriture ne sont pas utilisés. Ainsi, les tentatives faites pour amener les enfants à porter attention, dans leurs textes, à la cohésion interphrastique se sont avérées infructueuses dans les formes adoptées : les difficultés , ici pourraient se situer à deux niveaux :
 - L'utilisation d'un métalangage trop abstrait constitue à l'évidence un obstacle majeur : à la question "les éléments du texte sont-ils bien reliés entre eux ?", le débat tourne court, définitivement clos par l'observation d'un enfant : "Remarque, je ne la comprends pas très bien cette question-là". La piste des connecteurs logiques qui, dans l'outil-guide, suit la question n'apporte guère plus d'éclairage sur ce qu'il conviendrait d'examiner.
 - On peut penser, en outre, que l'utilisation de connecteurs logiques, sur laquelle la production de nombreux textes explicatifs avait amené à focaliser, se situe à la lisière de ce que des enfants de cycle moyen peuvent maîtriser.

Enfin l'habitude de se référer à des outils d'analyse des écrits produits, de débattre, en cours d'écriture, des choix de formulation, semble bien favoriser la prise de conscience de nouvelles règles, l'émergence de nouveaux critères. Les voies empruntées par les enfants à ce niveau sont parfois inattendues et peuvent passer par ce qu'on pourrait appeler des "détournements" de critères : un questionnement destiné à examiner l'économie d'ensemble du texte conduit à repérer, très localement, une paraphrase inutile, les considérations relatives au choix de l'information, à son exhaustivité par rapport au projet d'écriture, interfèrent avec les problèmes de choix lexicaux, des glissements s'opèrent d'un critère à un autre, d'un niveau de traitement du texte à un autre... Ainsi, ce qui, dans un premier temps, nous est apparu comme une confusion fâcheuse entre les différents niveaux d'analyse des textes, comme un mauvais usage des outils d'analyse, marque de leur inadéquation aux formes de raisonnement d'élèves de cycle moyen, révèle aussi bien une capacité réelle à affiner la réflexion qui préside au travail d'écriture, à effectuer ce va-et-vient permanent entre des contraintes imposées par les objectifs d'ensemble d'un texte et celles de la mise en texte proprement dite.

La tentation d'évaluer l'utilisation que les enfants font des outils dont ils disposent pour écrire ou reprendre leurs textes par rapport à la seule conception de ces outils pouvait faire écran à la perception d'un aspect au moins aussi important que le bon usage des outils : alors même qu'ils maltraitent les outils, les enfants font preuve d'une intuition linguistique tout à fait positive.

Ceci est d'autant plus important que l'outil, nécessairement réducteur, risque d'enfermer ses utilisateurs dans une conception trop figée d'un texte paradoxalement trop homogène. Ainsi, l'exigence d'objectivité et de décentration est-elle incompatible avec l'expression de points de vue ? Doit-on s'en tenir à la mention de la présence d'un observatoire dans la réserve de St Denis du Payré sans ajouter que celui-ci manque de confort ? On ne retrouvera pas dans le texte ce point de vue critique énoncé dans le groupe de rédaction : "En tout cas, dans l'observatoire (sifflement), un drôle d'abri, si seulement c'en était un !". Il est vrai que le texte doit aller "dans un livre pour informer" et que cette appréciation renvoyait à une expérience toute subjective : il pleuvait et ventait fort dans la réserve, le jour de la visite.

NOTES

1. Classe de Michel BOCQUIER, instituteur à Montreuil, membre de l'équipe.
2. Questions figurant dans les outils consignant les critères d'analyse.
3. Allusion à un code propre à la classe pour insertion de hors-texte dans la page : il s'agit, ici, d'insérer un schéma explicatif.

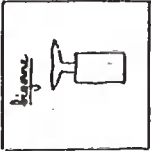
ANNEXES

La forge

La forge

La forge est un atelier où le forgeron travaille le fer. Dans cet atelier, on trouve des outils tels que : la forge avec son bûcher, une perceuse à l'électrique, puis une grosse cisaille à couper le fer.

On trouve aussi des outils anciens en bois à pousser à l'oreille, un perceuse manuelle.



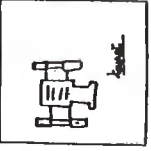
Bigorne
ser
main,
volant,
pour
manivelle.

manivelle.
travail pour alimenter les outils, une flexibilité à l'usage des outils pour travailler...



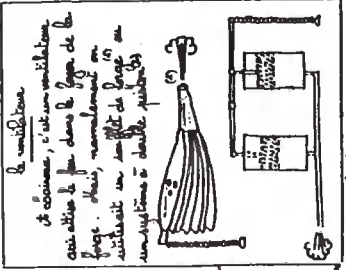
Le travail pour forger du métal à chaud, on le met dans la forge pour le chauffer. Quand il est rouge, on le retire puis on le bat avec une masse sur l'enclume. Quand on a fini de le battre, on le trempe dans un réservoir pour le durcir. On fixe le fer à cheval avec un clou.

travailler le fer, par exemple un cheval : on prend la machine à cheval on choisit un fer de forge pour le chauffer. Quand il est rouge, on le retire puis on le bat avec une masse sur l'enclume. Quand on a fini de le battre, on le trempe dans un réservoir pour le durcir. On fixe le fer à cheval avec un clou.



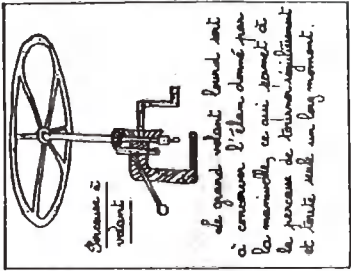
La forge mobile

C'est une forge à roulettes transportable pour forger les divers objets de fer. Elle est à peu près de la grandeur d'un horloger. On y a fixé la forge mobile il n'y a pas d'incendie à la place, l'usage est simple. La forge est une petite machine qui n'est pas très grande, donc qui peut se transporter plus facilement. La forge mobile est un véritable à main et un réservoir d'eau, du bois, le forgeron fait aussi le métier de maréchal. Il peut et même souvent celui de charrier.



Le véritable et moderne, c'est une véritable qui est le fer dans la forge de la forge. Elle, normalement on utilise un système de forge en un système à double piston.

Duval. Brand



Perceuse à volant

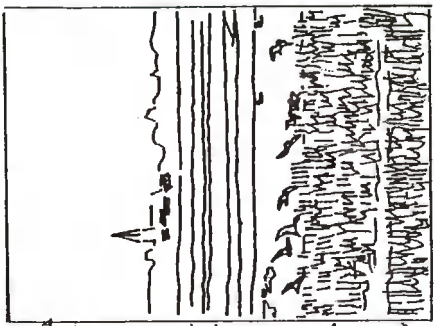
Le grand volant permet de consacrer l'élan dans pour la manivelle, ce qui permet de faire le percage de l'arbre. L'arbre est fixé sur un long moment.

LE REPORTAGE

- 1) Y-a-t-il des choses inutiles ?
le lecteur le sait forcément...
ça ne l'intéresse pas...
- 2) Manque-t-il quelque chose ?
comment on a vécu
ce qu'on a vu
pourquoi telle ou telle chose
comprendre ...
- 3) Y-a-t-il des choses fausses ?
vérité (devrait être...)
- 4) Y-a-t-il des choses que le lecteur risque de ne pas comprendre ?
mots
phrases
présentation
schémas
mise en page
- 5) Y-a-t-il des imprécisions ?
mots précis
généraux
il(s) elle(s) on
ce ça le la les
en y etc.
- 6) Le texte irait-il dans un journal ou un hebdo ?
on parle de soi, de la classe
des autres, des autres
- 7)
- 8) L'ordre est-il voulu et logique ?
voir fiches chronologique
- 9) Liaisons
Connecteurs (temps)
- 10) AUTRES (?)

La réserve de St Denis du Buis

La réserve est une étendue de marais d'environ 207 ha. Elle est soumise à la même réglementation que le parc, et se partage le plan. Elle est en fait un territoire de St Denis du Buis. On y a installé une maison pour l'écologie, qui y a été la même année que de l'école. On y a installé une école. Il y a une école de la réserve.



On y a aussi installé un observatoire pour la réserve. On y a aussi installé un observatoire pour la réserve. On y a aussi installé un observatoire pour la réserve.

Pour la vente: Il faut aller à la mairie qui téléphone à un des bourgeois qui ont à notre disposition
 Prix: de 1000 à 10000
 par groupe: 5, 000
 après-midi
 15h à 19h
 15h à 19h
 Mise en place d'un montage audio-visual

L'ÉCOLE À TRAVERS SES STATISTIQUES

J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, F. Huguet,
J.-N. Luc, A. Prost

**L'enseignement primaire
et ses extensions.
Annuaire statistique,
19^e - 20^e siècles**

Écoles maternelles, primaires,
primaires supérieures et
professionnelles



ÉCONOMICA

49, rue Héricart, 75015 Paris



Service d'histoire de l'éducation

29, rue d'Ulm, 75005 Paris

VERS UN ESSAI DE TYPOLOGIE

Jean BEAUTE,
Equipe de l'École Normale d'Angers

Le présent essai est lié au souci de clarifier un problème de terminologie, notamment de régler un sort aux termes "discours", "textes", "écrits", souvent employés diversement selon les auteurs. En effet la linguistique textuelle et la pragmatique font grand usage de ces termes sans qu'il y ait accord réel entre théoriciens sur le contenu qu'il convient de leur accorder. Or dans la mesure où nous analysons des productions d'enfants, il est souhaitable, au moins entre nous, d'adopter des conventions de langage qui aient un caractère heuristique, à défaut d'être admises par la communauté scientifique.

I. - LE STATUT DU DISCURSIF

1.1. Ambiguïté de certaines typologies

Je me référerai, à titre d'exemple significatif, à la typologie de J.M. Adam (*Le Français dans le Monde*, n°192, avril 1985 ; *Quels types de textes ?*). Ce qui fait problème dans cet article - par ailleurs très séduisant - et dans les catégories présentées, c'est que l'auteur met sur le même plan des types textuels "narratifs", "descriptifs", "rhétoriques", et des types textuels "explicatifs", "argumentatifs", "injonctifs", "prédicatifs", etc...

C'est là, à mon avis confondre deux concepts qui me semblent devoir être distingués :

- le concept de **forme** qui s'applique très bien à la définition du "narratif" ou du "descriptif", par exemple,
- le concept d'**acte de langage**, défini par un enjeu, qui relève du discours et qui peut fonder des distinctions telles que : "expliquer", "prédire", "convaincre", "questionner", etc... Voir sur ce point F. Armengaud, *La pragmatique*, coll. Que sais-je ? Chapitre IV.

1.2. Quels actes de langage retenir pour une typologie ?

A défaut de reprendre telle liste déjà existante, je sélectionnerai - de façon très empirique - les actes suivants qui correspondent à la fois à des écrits attestés et qui reprennent des éléments de différentes typologies.

- A. L'acte de "dire" (au sens anglais de to tell), que je ferai correspondre à la volonté de l'énonciateur d'informer (cf. sur ce point J.P. Bronckart, dans **Le fonctionnement des discours**, Delachaux et Niestlé page 34).
- B. L'acte de "faire penser" ou Convaincre.
- C. L'acte de "faire comprendre" ou Expliquer.
- D. L'acte de "faire faire" ou Prescrire.
- E. L'acte de "faire dire" ou Questionner qui est inclus dans le type "conversationnel" de J.M. Adam.
- F. L'acte de "se dire" ou S'exprimer qui reprend peu ou prou ce que Jakobson met dans la fonction expressive du langage.
- G. L'acte de "se faire" ou S'engager que je reprends de la classification d'Austin et qui correspond à de nombreux écrits (contrats, promesses de vente, ...)
- H. L'acte de "prédire" ou Annoncer, repris de J.M. Adam.
- I. L'acte de "jouer" ou Amuser que je n'emprunte à personne, mais qui s'impose à moi pour rendre compte de nombreux textes qui, sans ce postulat, n'entreraient dans aucune catégorie.

Il faut s'empresseur d'ajouter etc... J'ai bien conscience du caractère inachevé de cet inventaire. Je n'exclus pas que d'autres, plus informés ou plus imaginatifs, proposent des catégories supplémentaires. Mais l'important est de retenir que je me situe ici sur le plan du **discours** que je définis par le concept d'enjeu. On parle, on écrit **pour** informer, convaincre, expliquer etc...

II. - LE STATUT DU TEXTUEL

2.1. Contrairement au "discours" qui se définit par un acte de langage, un enjeu, selon moi, le **texte** se définit par une "forme". C'est ainsi qu'on parle par exemple de "morphologie" du conte. J'avancerai qu'une forme textuelle peut être caractérisée : d'une part par une logique interne, un principe de progression ou d'organisation ; d'autre part un type de **clôture**.

Par souci d'économie, je tenterai de ramener à cinq les formes textuelles possibles. Mais je sais fort bien qu'il existe des sous-types, des variantes, et que j'oublierai sans doute des formes recensées par d'autres et qui ne me viendront pas forcément à l'esprit. Toute la difficulté est de rendre compte de la multiplicité des textes et de réduire la complexité du réel à un nombre limité de catégories. Entreprise hasardeuse et bien aléatoire !

2.2. Les cinq formes textuelles

- A. **La forme narrative** : c'est la mieux connue et la plus étudiée. Pour faire bref et m'épargner des citations d'auteurs maintenant familiers à ceux qui s'intéressent à ces problèmes, j'avancerai pour la forme narrative la définition suivante. Elle s'organise à partir d'un "programme narratif", c'est-à-dire la transformation d'un état initial. Si je me réfère à Brémond, tout récit part d'une amélioration éventuelle ou d'une dégradation possible pour s'achever en amélioration obtenue ou en dégradation réalisée. Je retiendrai que l'essence du récit est un conflit de forces. La clôture est l'aboutissement de la transformation, la résolution du conflit. Une narration s'achève parce que positivement ou négativement, le programme narratif est arrivé à son terme.
- B. C'est ici qu'il convient d'introduire une forme non répertoriée, à ma connaissance, et qui énumère des actions ou des événements qui n'ont d'autres liens entre eux que la succession. Pensons aux nombreux textes d'enfants qui rapportent ce qui s'est fait pendant les vacances ou le week-end. Ces textes sont organisés sous la forme d'une énumération chronologique d'actions ou d'événements. Leur clôture survient dès que le laps de temps que l'auteur s'était donné comme projet de "couvrir" est arrivé à son terme. Faute de mieux je propose d'appeler **chronique** cette forme de texte.
- C. La forme **descriptive** est à l'espace ce que la chronique est au temps. Entendons toutefois le mot "espace" au sens le plus large : espace topologique, psychologique, social... Nous sommes dans "l'assertion d'états" pour reprendre la formule de J.M. Adam. La description procède souvent par sélection ; tout n'est pas évoqué, l'auteur braque le projecteur sur certains éléments. L'organisation est choix d'un ordre de présentation : de l'ensemble au détail ou l'inverse, ou encore un procédé de type "travelling". La clôture correspond à l'épuisement des objets à présenter ou de l'espace à décrire. Il n'est pas rare qu'on conclue par une évaluation : "Quel beau pays !"
- D. J'appellerai forme **expositive** (faute de mieux encore une fois !) le texte qui s'organise en opérations logiques : établir des rapports de causalité, induire ou déduire, affirmer et démontrer, analyser et/ou faire une synthèse. La clôture est liée à l'achèvement de l'opération intellectuelle : on est allé des causes aux conséquences, l'analyse ou la synthèse sont achevées, la démonstration est effectuée.
- E. Je garde de la typologie de J.M. Adam, l'**arrangement rhétorique** qui utilise le matériau verbal pour lui-même (ressources offertes par le signifiant, ou associations suggérées par les signifiés). Le principe d'organisation me semble être une progression algorithmique (imposée par un schéma dans le cas des poèmes à forme fixe, par exemple), ou analogique (allégorie, par exemple). La clôture est imposée par l'épuisement du modèle algorithmique ou l'achèvement de la figure centrale.

Certes, ces formes apparaissent rarement à l'état pur. Dans le réel on trouve des hybrides où telle forme l'emporte sur telle autre. Mais les cinq modes d'organisation ci-dessus définis me paraissent avoir une certaine efficacité pratique pour classer les textes.

III. - LE STATUT DE L'ECRIT

Je propose, par convention, d'appeler **écrits**, les réalisations concrètes qui se situent à l'intersection d'un acte de langage et d'une forme textuelle. Cette conception peut se visualiser sous la forme du tableau ci-joint (page suivante).

Les cases vides sont à interpréter soit comme des incompatibilités (difficile d'imaginer un questionnaire narratif), soit comme des lacunes dans l'information ou la culture du rédacteur. N'oublions pas que ceci est une proposition de travail et ne peut en aucun cas se lire comme une synthèse achevée. Aussi son ambition n'était pas de faire un recensement exhaustif. J'ai simplement voulu donner aux termes "discours", "textes", "écrits" un contenu clair et univoque. Il reste bien sûr, dans l'analyse des textes, à isoler les indicateurs qui ressortissent aux choix discursifs et à déterminer les contraintes linguistiques induites par telle forme textuelle (lexique, fonctionnement des connecteurs, des substituts, des temps verbaux, etc...). Tous propos que je ne peux pas développer ici, faute de place, à l'évidence.

Dans le courrier de "Repères"

"GRAMMAIRE POUR ENSEIGNER LE FRANCAIS
à l'école élémentaire"

Genouvrier-Gruwez, Larousse, 1987.

Des idées-clés :

Une grammaire pour aujourd'hui - Une grammaire pour enseigner le français : De la théorie à la pratique. La classe de grammaire est un atelier linguistique. Des connaissances à acquérir. Une grammaire pour enseigner quel français ? Parler... et écrire ? Une grammaire sert surtout l'écriture - Une grammaire pour écrire : L'écriture au travail. Plurilinguisme et langue maternelle. Fonder une langue nationale. Ecrire une langue commune. Le droit à la parole. Une peinture de la voix ? On ne "passe" pas de l'oral à l'écrit. Un instrument de communication ? Je pense ce que j'écris... Ecrire, c'est analyser. Ecrire, c'est penser autrement. Un lieu de signature. Ecriture et démocratie. Pour une pédagogie de l'écriture.

FORMES TEXT. ENJEU DISCOURS	MODE D'ORGANISATION SPECIFIQUE				
	NARRATION	CHRONIQUE	DESCRIPTION	EXPOSE	ARRANGEMENT RHETORIQUE
DIRE	- conte - roman - nouvelle	- reportage ; - compte-rendu ; - témoignage ; - procès-verbal d'accident	- description dans un roman - notice d'un guide tourist.	- écrit scien- tifique, tech- nique ; - article de revue	- poésie des- criptive (ex. Parnassiens)
CONVAIN- CRE	- conte philo- sophique	- publicité du style avant / après	- publicité énumérant des qualités	- lettre pour demander ; - plaidoyer ; - publicité argumentée	-poésie philosophique (ex. Vigny)
EXPLI- QUER	- parabole ; - contes des origines	- relation d'une évolution, d'un personnage	- certaines descriptions explicatives (BALZAC, ZOLA)	- article de vulgarisation ; - C.R. expli- catif	- fable du type apologue
PRESCRIRE	- récit épique pour inciter à l'action	- recette de cuisine ; - notice de mon- tage ; - consignes d'utilisation	- mode d'em- ploi ; - notice d'u- tilisation ;	- I.O., circu- laire ; - règlement	- poésie épique
QUESTION- NER		- questionnaire biographique	- devinettes descriptives	- questionnaire documentaire	
S'EXPRIM- ER	- autobiogra- phie romancée	- curriculum vitae ; - mémoires ; - journal in- time	- auto-por- trait (annon- ces matrimonia- les)	- plaidoyer "pro-domo"	- poésie ly- rique
S'ENGAGER A		- contrat énu- mérant travaux à exécuter	- devis des- criptif		
PREDIRE	- récit de S.F.	- horoscopes ; - bulletins météorologiques	- Apocalypse ; - futurologie	- projet poli- tique	- poésie prophétique
JOUER	- histoire drôle		- caricature ; - portrait- charge	- pseudo expo- sé scientifique	- poésie surréaliste

UN PÉRIODIQUE

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*la recherche dans son contexte
information et formation*



au sommaire n° 12

3^e Itinéraires de recherche sur la
LECTURE

"Qualité de l'enseignement : perspec-
tives internationales"

(abonnement: 3 n°. 100 F / le n°. 40 F).

inrp

CENTRE DE DOCUMENTATION-RECHERCHE
29, Rue d'Ulm - PARIS 5^e

UTILISATIONS DES CRITERES

LES MOMENTS SE SUIVENT ET NE SE RESSEMBLENT PAS

André SEGUY, Jacky STORTI, Françoise MONIER,
Equipe de l'Ecole Normale d'Agen

Comment les critères sont-ils pris en compte dans l'évaluation ? Sur un exemple circonscrit, - un projet d'écriture dans une classe de CM2 réalisé entre le 19 décembre 1986 et le 3 février 1987 - l'équipe de l'Ecole Normale d'Agen a cherché à comparer l'utilisation des critères par les enfants, à différents moments de la production. Les trois moments analysés :

- au cours de la première écriture,
- avant la réécriture,
- après la communication du texte définitif,

font apparaître non seulement une utilisation différente des critères, mais aussi la progression de leur affinement en cours d'écriture, et une interrogation sur leur raison d'être.

I. - LA PLACE DES TROIS MOMENTS DANS LE PROJET D'ECRITURE

Le projet d'écriture proprement dit, compris entre le 19 décembre 1986 et le 3 février 1987, est précédé par une période au cours de laquelle ont été définies et formulées les règles d'écriture. La classe, un CM2 de l'école d'application Joseph Bara à Agen, est conduite par Jacky Storti, CPEN. Avant le projet, un travail d'observation et d'analyse d'écrits, opéré par les enfants à partir de leurs productions antérieures et de textes narratifs divers a permis de clarifier deux points demeurés confus dans les récits élaborés par les élèves : la différence entre le choix d'ancrage sémantique (histoire qui appartient au monde réel ou à un monde imaginaire) et le choix d'énonciation (narration avec JE (et nous) ou IL, ELLE).

Le projet d'écriture s'inscrit dans le cadre fixé par des consignes données par la maîtresse : écrire une histoire qui intéresse le lecteur et dont le personnage principal est un animal ; les textes, individuels, seront présentés sur une feuille 21 x 29,7 et affichés à la bibliothèque de l'école J. Bara. Ce sont les élèves qui ont négocié les modalités d'écriture ; (voir le tableau des douze règles).

L'équipe INRP a observé trois moments d'utilisation de ces règles :

- **Au cours de la première écriture : moment 1 (8 janvier), les enfants disposent, individuellement, du tableau des douze règles : ils réfléchissent aux choix à opérer, aux questions à résoudre, avant de commencer la mise en texte. Quand cette mise en texte a eu lieu, chaque enfant est invité à répondre rapidement, en annotant la liste :**
 - la fiche a-t-elle été utilisée?
 - à quel moment ?
 - quelles règles ?
- **Avant la réécriture : moment 2 (13 janvier), chaque élève confronte son texte à la liste des règles. La maîtresse formule les consignes suivantes :**
 - relire le texte et la fiche ;
 - avez-vous respecté les règles ? Répondre règle par règle.

Ce travail individuel est suivi d'un échange-débat.

- **Après la communication des textes définitifs : moment 3 (3 février) ; les vingt-quatre textes individuels ayant été affichés dans la bibliothèque de l'école, les élèves en prennent connaissance, commentent librement et de manière informelle. Après le retour en classe, la maîtresse distribue un nouveau tirage de la liste des règles d'écriture et demande aux enfants de noter leurs remarques, en face de chaque règle, maintenant que le travail est terminé.**

Le corpus analysé est constitué par les textes d'élèves dans leurs états successifs, les fiches de règles-critères annotées et les remarques formulées au cours des trois moments observés. L'analyse, macroscopique en ce qui concerne les vingt-quatre élèves, s'est affinée par l'examen plus précis de quatre dossiers, choisis pour leur caractère significatif.

II.-ANALYSE COMPAREE DES TROIS MOMENTS

La liste des critères

Cette liste, mise en ordre par l'équipe INRP, reprend pour l'essentiel les propositions des enfants. La formulation à l'infinitif est celle de règles d'écriture ou de consignes (règle 2). Les critères en jeu ne sont pas toujours rigoureusement nommés, les appellations mêlent des éléments qui renvoient aussi bien à des critères proprement dits qu'à des indices. On a voulu conserver les termes du vocabulaire pédagogique actif de la classe. L'ordre de 1 à 12 cherche à conduire du pragmatique-discursif au graphique-phrastique. (Voir le tableau élaboré par G.Turco et l'équipe de Rennes dans *Repères* n°71).

①	Ecrire une histoire qui intéresse le lecteur et dont le personnage principal est un animal.
②	Choisir la narration avec: - je/nous ou - il/elle.
③	Choisir une histoire qui appartient: - au monde réel ou - à un monde imaginaire.
④	Préciser "où, quand, qui, comment".
⑤	Respecter la structure du récit: Situation initiale, déroulement, situation finale.
⑥	Trouver un titre qui correspond à l'histoire.
⑦	Bien choisir le vocabulaire.
⑧	Respecter l'orthographe et la conjugaison.
⑨	Faire des phrases correctes.
⑩	Découper en paragraphes.
⑪	Respecter la ponctuation.
⑫	Ecrire clairement et proprement.

Quels critères sont utilisés, et à quel moment ?

Pendant l'écriture, la majorité des enfants utilisent peu la liste. L'annotation en fin de séance (moment 1) fait apparaître une référence lacunaire à la liste des douze règles. Les critères les plus fréquemment cochés sont les 3, 4, 5, 6 : ceux qui permettent de construire le sémantisme et la structure générale du récit ; plus rarement figurent les critères de fin de liste (8 ou 11), incitant à respecter des contraintes linguistiques ou graphiques.

Lors du moment 2, les douze critères sont généralement utilisés pour relire le texte et préparer sa réécriture. Certes, les réponses, plus ou moins hésitantes ou critiques, oscillent entre rétropection et prospection. Le moment 3, en revanche est celui des réponses différenciées. Pour certains, les douze critères sont pris en compte, assortis de commentaires ; d'autres se sont limités à quatre ou cinq. On a pu observer que les règles retenues au moment 3 ne sont pas, pour les mêmes enfants, toujours les mêmes que celles du moment 1.

La variation quantitative semble s'accompagner d'une variation qualitative : les trois moments correspondent à des niveaux d'intégration différents, à des attitudes différentes par rapport au rôle et à l'utilité des critères dans l'écriture.

Attitude devant l'écriture : motivation et autonomie

Au début, la liste apparaît comme une suite de règles contraignantes ; rares sont ceux qui s'exclament comme Pierre : "C'est chouette, cette liste va m'aider !". En outre, les enfants ont le réflexe de demander l'aide de la maîtresse, y compris pour des questions dont la réponse est implicitement contenue dans la liste. L'instance de référence se déplace ensuite progressivement : d'abord la maîtresse presque exclusivement, puis de plus en plus l'auteur du texte. C'est lui qui porte des jugements par rapport à tel ou tel item. Si des recours sont recherchés, ce n'est plus le signe d'une dépendance globale, mais l'appel fonctionnel à une personne-ressource, sur des points circonscrits.

En fin de projet, les remarques écrites et orales des élèves soulignent quelques faits importants : ils sont satisfaits d'avoir conduit à son terme l'écriture des textes, affirment que la liste les a aidés, qu'elle est "importante", qu'elle "permettait de réussir", "parce qu'elle dit ce qu'il y a à faire". Les observateurs ont pu noter que la liste, si elle a induit une régulation technique de l'écriture, a également contribué à la faire prendre en compte par les enfants eux-mêmes.

Des critères qui s'affinent et s'explicitent

Lors du moment 1, les réponses, lacunaires, fonctionnent sur le mode binaire : "J'ai utilisé - ou non - ce critère". Les élèves en sont à une étape de repérage intuitif ; les indices ne sont pas localisés ni même nommés. Le moment 2 permet d'observer une double progression : d'une part le contenu des règles évolue vers l'explicitation, d'autre part la mise en référence des critères à des éléments du texte se précise. Par exemple, Delphine écrit au sujet de la règle 2 : "J'ai mis dans mon texte JE quand le lion, le vautour et la panthère parlaient, et IL quand je racontais l'histoire" ; Delphine a clairement distingué l'énonciation dans les dialogues et la narration. De même, Frédérique note : "Cette règle (Règle 3) m'a gênée parce qu'il y a beaucoup d'imaginaire et un peu de réel, mais qui se passe dans une forêt imaginaire".

Affinement, explicitation, référence à des fonctionnements concrets des textes, telles sont les tendances de l'évolution entre les moments 1 et 2. Sur ce plan, l'évolution est moins importante entre les moments 2 et 3. En outre, l'évolution, sensible pour les règles 1 à 6, est beaucoup moins nette pour les règles 7 à 12, de caractère plus général.

Des critères mieux intégrés à l'écriture

A quoi servent les règles-critères ? En schématisant les réponses :

- moment 1 : à savoir si j'ai bien respecté les règles d'écriture ;
- moment 2 : à savoir ce que je dois améliorer ;
- moment 3 : à savoir ce qui m'a été (et me sera) utile pour écrire.

Lors de la phase 2, la relecture du texte armée de la liste fait apparaître une nette différence de fonctionnement :

- les items 1 à 6, 10 et 12, impliquant une traduction en faits concrets, conduisent à des réécritures aux exigences clairement perçues ;
- les items 7, 8, 9, 11 sont la marque d'une préoccupation, sans être l'outil d'une vérification ni a fortiori d'une amélioration.

La maîtresse opérera deux types d'interventions ; une activité "décrochée" collective, réactivant par un exemple le fonctionnement narratif (règle 5) ; des interventions individuelles permettant aux enfants d'améliorer leur texte : repérer ce qui est à modifier, choisir les outils (surtout en rapport avec les règles, 7, 8, 9, 11).

Le moment 3 confirme les tendances du 2. Même certaines règles, considérées comme peu opérationnelles (règle 7 : Bien choisir le vocabulaire), sont jugées importantes : "Cette règle m'a servi, parce que c'est difficile et important".

Vers une attitude plus distanciée devant l'écriture, et les critères

Au moment 2, les critères sont utilisés par rapport au texte produit ; les remarques traduisent une évaluation relative aux douze règles d'écriture. Elles constituent un discours sur le texte et son auteur : "Je crois que j'ai fait des phrases correctes". Au moment 3, les remarques portent sur les critères eux-mêmes : "Cette règle m'a servi, mais elle m'a été difficile à respecter. Je ne la trouve pas très facile". (règle 10) ; ou "Elle ne m'a pas servi parce que c'est évident et on pouvait le voir sur des livres de contes" (règle 6).

On passe donc d'un discours méta-textuel à un discours "méta-critériel". Les règles-critères apparaissent au début comme des consignes à exécuter, puis comme des outils permettant de réguler l'écriture ; enfin, comme des objets, provisoirement utiles, mais que l'on peut observer, critiquer, modifier, réutiliser. C'est l'indice d'un niveau d'intégration plus élevé, qui n'est pas sans rapport avec la mise en place d'une compétence de planification. Cette tendance, assez générale chez les enfants, est à nuancer par l'étude de variations individuelles.

Deux exemples individuels : Frédérique et Marie-Pierre

Chez Frédérique, le progrès entre le premier et le dernier état du texte est spectaculaire. L'utilisation des critères aux trois moments observés accentue de manière exemplaire les tendances dégagées chez l'ensemble des élèves. Ce cas tendrait à vérifier le bien-fondé des hypothèses de la recherche en cours, notamment l'enrichissement interactif texte / critères explicités.

En revanche, Marie-Pierre a utilisé les critères de façon contradictoire, voire conflictuelle. Dès le moment 2, elle a critiqué le contenu et l'utilité des règles d'écriture : "On essaye toujours d'intéresser le lecteur et de respecter le sujet. Je ne me suis pas servi de cette règle" (règle 1). "J'ai essayé de respecter

les différentes parties, mais c'est pas toujours facile et aussi je n'ai pas trop respecté les parties. Si j'avais fait un schéma, j'aurais respecté les parties" (règle 5)... (Marie-Pierre a fait un "schéma à cinq branches" qui ne correspondait pas à la structure de son texte narratif). Au moment 3, la critique s'est accentuée vis-à-vis des règles, considérées comme évidentes, ou trop vagues, donc inutiles. Or, le texte définitif est de bonne facture. Il y a donc à s'interroger sur le décalage entre la performance textuelle et le rejet de l'explicitation des critères. Ce décalage est-il le signe d'un problème général - écrire et utiliser des critères explicites constituent deux opérations différentes, en dépit de leur interaction - ou d'un comportement particulier ? Marie-Pierre a cherché à s'opposer, ce qui ne l'empêche pas d'avoir utilisé les règles intériorisées, même si elle a refusé d'en convenir.

Pour conclure ...

Le sujet était limité à la comparaison des moments d'utilisation des critères. Nous avons conscience que les conclusions ne doivent pas être généralisées trop hardiment : de trop nombreux paramètres amènent à relativiser les affirmations. En particulier : la manière d'articuler temps d'élaboration et temps d'utilisation des critères ; temps d'écriture et temps d'apprentissage ; temps individuels et temps collectifs ; recherche autonome de l'enfant et interventions de l'enseignant...

Ce qui semble toutefois se dessiner : un champ d'interactions combinées, qui suscite la prudence quant à l'explication par des déterminismes simples ou des chronologies univoques. Parmi les interactions majeures : lire-écrire, relire-réécrire, acte d'évaluer - acte d'écrire, acte d'expliciter - acte d'évaluer - acte d'écrire... Au centre des réseaux multiples : l'acte d'écrire, et les critères.

L'écriture

19.11.86

③ Cette règle me sert pour résoudre problèmes

④ Cette règle s'applique parce que *il y a beaucoup d'imaginaires et c'est pour le mal mais qui se passe dans une partie imaginaire*

⑤ je ne, j'ai pas, j'avais respecté le quand

⑥ j'ai eu des problèmes

⑦ nous lire, parce que personnages de l'histoire

⑧ je ne sais pas si la suite de ces mots vocabulaire bien choisie

⑨ nous lire nous pas possible problème

⑩ j'ai écrit que j'ai des phrases courtes on n'a pas besoin de problèmes

⑪ j'ai fait attention à cette règle mais je l'ai appliquée

⑫ j'ai fait

⑬ j'ai fait attention à écrire proprement et j'ai peur que c'est important pour le lecteur

Critères utilisés par Frédéric au moment 3.

Règles et critères retenus par Frédérique au moment 3.

Ecrire une histoire qui intéresse le lecteur et J'ai pris 3 personnages principaux ; le chef des licornes dont le personnage principal est un animal. J'ai mis son et sonny mais c'est elle qui sauvera le chef et qui donnera la seule héroïne de l'histoire

Choisir la narration avec : - je / nous. J'ai écrit ils. Elle et il, mais je j'aurais eu et refaire mon histoire qu'il/elle. J'aurais peut seulement elle. C'est si simple

Choisir une histoire qui appartient au monde réel. ou à un monde imaginaire. C'est cette règle ma amie pour pouvoir Elle me m'a pas si elle règle m'a été Elle me plaît pas que cette règle m'a été apprenant comparé.

Préciser quand, qui, comment. Cette règle aide par. ce. que dans elle on ne peut pas leur décider ; à quel endroit. à quelle heure. à m'arrêter dont on peut

Respecter la structure du récit: Situation initiale, déroulement, situation finale. Elle ne m'a pas si elle utile par. a. que avec tout le tout les autres mots on peut arriver à faire tous ces 3 parties

Trouver un titre qui correspond à l'histoire. Elle ne m'a pas servi par. ce. que c'est évident et on peut mes choisir le vocabulaire. Cette règle m'a servi par. ce. que c'est difficile et important. le mot sur du livre de conte.

Respecter l'orthographe et la conjugaison. Cela fait partie du vocabulaire du lycée mais cette règle m'a Fait des phrases correctes. Elle ne m'a pas si elle utile par. ce. que elle fait partie de la classe de François du

Relier les paragraphes. Cette règle m'a servi mais elle m'a été difficile à respecter. Je ne le trouve pas très facile

Respecter la ponctuation. Elle m'a été très facile à respecter. Elle est très facile à respecter et à appliquer

Ecrire clairement et proprement. Cette règle est facile, c'est important par. ce. que ça intéresse plus le lecteur

"Dans le courrier de REPERES"

"ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS - CE QU'EN DISENT LES ENSEIGNANTS DE 1e et 2e ANNEES PRIMAIRES"

par Jacques Weiss, Martine Wirthner

"Recherches", Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel, Suisse, novembre 1986 (146 p.).

"Lancée" en 1972, la rénovation s'appuie sur un ouvrage de méthodologie "Maîtrise du français" commandé par les autorités institutionnelles (publié en 1978); la généralisation s'est étendue progressivement aux cantons de Vaud (1979), Genève, Berne et Fribourg (1982), Neuchâtel (1984), Jura (1987); l'évaluation s'est faite à la fois par des recherches qualitatives décentralisées et des recherches quantitatives intercantionales gérées par l'IRD.

L'enquête dont il est rendu compte a comporté d'une part l'observation de la 1ère année d'application afin d'enregistrer les difficultés majeures et d'opérer les régulations nécessaires, et d'autre part une enquête par questionnaire adressée en mai 1985 à 1535 enseignants

Des résultats, parmi d'autres :

- 60% des enseignants consacrent 1/3 de leur temps de français aux activités de libération et 2/3 aux activités de structuration (l'inverse n'est vrai que pour 10% des maîtres à Genève).
 - réponses marquantes (plus de 50%) concernant les activités de communication orale : ne sont jamais pratiqués la correspondance par bande magnétique (76,1%), la présentation orale de diapositives réalisées par les enfants (73,4%), l'interview (68%); sont quelquefois pratiqués le jeu dramatique (52,7%), la discussion sur des lectures (50,8%); sont très souvent pratiqués le récit oral (74,4%), la récitation de poèmes d'auteurs (57,3%).
 - réponses marquantes concernant les activités de communication écrite : ne sont jamais pratiqués le journal (64,8%), l'organisation d'une exposition (58,8%), la correspondance (58,1%), les recettes et modes d'emploi (54,3%); sont quelquefois pratiqués : la poursuite d'une histoire (52,1%); sont très souvent pratiqués la copie de textes ou de mots (73,7%).
 - en lecture, 90% des maîtres utilisent des livres pour enfants très souvent; plus de la moitié proposent des journaux pour enfants, des livres documentaires, des textes d'élèves; la moitié des maîtres n'utilisent jamais de manuels; 99% des classes disposent d'une bibliothèque fréquentée par 80% d'enfants (très souvent).
 - les activités de structuration ne sont mises "très souvent" en relation avec les activités de communication que par 25%; elles s'inspirent à 80% de "Maîtrise du français" et sont menées à 67,4% très souvent avec toute la classe (pour 25,7% des maîtres très souvent par groupes, ateliers).
 - 9 enseignants sur 10 associent enseignement du français et connaissance de l'environnement; plus de la moitié associent très souvent ou occasionnellement français et mathématiques.
 - 7 enseignants sur 10 considèrent l'intérêt de leurs élèves pour la lecture ou l'expression orale comme supérieur à celui des élèves d'autrefois; plus de 9 sur 10 le considèrent comme supérieur ou égal; 8 sur 10 ont la même opinion pour ce qui est de l'expression écrite et de la structuration.
 - 81% des maîtres pensent que l'enseignement renouvelé ne réduit pas les écarts entre élèves; il aurait tendance à les accroître; 75% pensent qu'il est bien adapté à tous les élèves, mais surtout aux plus avancés.
- en conclusion, si la rénovation est bien accueillie et produit des effets positifs, d'importantes difficultés apparaissent : "même après 2 ou 3 ans d'application de cette nouvelle méthodologie, ce sont plutôt les activités proches des activités traditionnelles qui sont le plus fréquemment mentionnées"; les auteurs du rapport préconisent la poursuite de l'information et de la formation des enseignants, une reformulation des objectifs, des moyens d'enseignement, de l'évaluation selon les demandes des enseignants. Un groupe va travailler à élaborer des amendements, des compléments à l'actuelle méthodologie

Commentaire (H R) :

Rappelons ici quelques résultats de l'essai d'évaluation des effets de la mise en oeuvre du Plan de Rénovation INRP (II ROMAN et coll., "Que peut la pédagogie ? Performances linguistiques d'élèves de CMI, facteurs sociologiques et variables pédagogiques", INRP, 1983) :

dans les premiers temps de la rénovation, plus de 2/3 des maîtres tendent à juxtaposer pratiques anciennes et pratiques nouvelles.

les performances observées des élèves (à nos épreuves de syntaxe et vocabulaire) sont significativement meilleures dans les classes expérimentales et d'autant plus lorsque la cohérence des maîtres dans le sens "P.R." est plus grande.

A la différence de nos collègues suisses, nous avons observé une tendance à la réduction des écarts de performance entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers. Nous posons l'hypothèse que cette tendance serait significative si l'on observait des classes dont les maîtres sont fortement cohérents dans le sens "P.R."

Il apparaît que le changement pédagogique implique des actions de longue haleine. Il y a du temps : le temps de l'information et de la formation, le temps de l'intégration des pratiques innovantes dans les pratiques de classe, le temps d'une observation, d'une évaluation de mieux en mieux ajustées, le temps des adaptations nécessaires.

La photographie très nuancée recueillie en Suisse va, somme toute dans le même sens que notre essai d'évaluation. Une évaluation menée au début de la rénovation a surtout valeur diagnostique des problèmes rencontrés par les enseignants. On ne saurait en tous cas conclure, à partir de résultats immédiats plus ou moins nets, voire en contradiction avec les hypothèses de départ que l'innovation pédagogique n'a pas pris sur les performances des élèves.

ENGRENAGES... ENGRENAGES

ENJEUX DU DISCOURS ET JEUX DE TEXTES

Gérer des critères d'évaluation : les choisir, les hiérarchiser, les combiner...

pour peut-être les maîtriser.

Paulette LASSALAS,
Equipe de l'Ecole Normale de Poitiers

J. Brigeon CPEN (école des Roches Prémarie, classe de CM1-CM2) a inclus dans un "projet d'écriture" les problèmes relatifs aux "engrenages" en respectant les programmes de CM : les mécanismes : "transmission et transformation de mouvements".

Les enfants ont effectué un apprentissage progressif de l'élaboration et de l'utilisation des critères d'évaluation dans des projets antérieurs qui s'étaient toutefois focalisés sur deux types de textes : le texte narratif au 1er trimestre, le texte explicatif au 2ème trimestre. L'instituteur estime alors le temps venu pour lui d'"évaluer" en quelque sorte les effets de l'évaluation formative dans une situation inédite. Et si à propos des "engrenages" les enfants étaient capables de réinvestir et de transférer quelques uns de leurs savoirs procéduraux ? Et s'ils savaient enfin réguler le processus d'écriture en tenant compte à la fois :

- d'un enjeu discursif : expliquer pour faire comprendre ;
- et de sa mise en textes : ils ont du jeu puisqu'ils ont pratiqué et comparé quelques types majeurs dans leurs règles de fonctionnement.

Allaient-ils capitaliser leurs acquis de... →scripteurs évaluateurs
→ scripteurs... dans ce projet ?

A ce stade de leur histoire, ils proposent un problème que l'équipe de recherche traque obstinément : les critères d'évaluation qui font avancer dans la production d'un type de texte... puis d'un autre... étaient bien surbordonnés à celui qu'ils avaient d'abord construit par une praxis, à savoir qu'un projet d'écriture correspond à un enjeu qui est bien de l'ordre des actes. L'entrée pragmatique est primordiale, puisqu'elle génère les choix (cf. G. Turco : classer/agir, "Repères" n°71) ; elle croise toutefois ce qui pourrait s'appeler : viser juste au niveau discursif.

Les enfants étaient-ils capables de monogérer, de polygérer leurs projets et les critères d'évaluation afférents ? La partie était ouverte.

I. - HISTOIRE ET DESCRIPTION DU PROJET : "LES ENGRENAGES"

Pour leurs correspondants, les enfants de ce CM conviennent de réaliser des panneaux : panneaux de papier fort et coloré assortis de dispositifs mécaniques en carton ondulé ou de leurs représentations, qu'il appartiendra aux destinataires de manipuler en lisant schémas et textes qui ont pour fonction de leur faire comprendre quelque chose aux "énigmes tournantes".

Il faut donc présenter, en l'occurrence à des pairs, un rapport d'expériences et le soumettre dans une perspective heuristique à leurs remarques critiques ; elles sont susceptibles de faire progresser le débat "scientifique".

Tous les textes rassemblés doivent donc satisfaire à ces exigences :

- intéresser,
- introduire aux explications proposées : elles sont relatives à des phénomènes décrits qu'on doit pouvoir :
 - . imaginer,
 - . produire,
 - . reproduire.

grâce à une loi scientifique qui s'énonce.

Avant de réunir les fiches explicatives des élèves, il a fallu les construire, les rédiger et c'est dans la classe même qu'a été utilisée une première procédure d'évaluation.

Chacune de ces fiches est semblable au niveau sémantique : les relations entre les signes et leur référents dans un pareil domaine doivent être sans équivoque.

Il y a des engrenages réels ou leur représentation par le schéma. On peut effectuer des opérations de transmission et de transformation de mouvements sur des objets identiques ou analogues en suivant les indications du scripteur. Si les schémas et les textes ne sont pas congruents et concluants... la copie est à refaire. On peut réfléchir et réagir à l'explication proposée :

- adhérer,
- réfuter,
- amender.

Cet invariant sur le sémantique est compatible avec la variété : il y a différenciation :

- par le nombre des engrenages,
- par leurs dimensions,
- par l'imagination des montages,
- par le choix du mode d'énonciation des explications.

Ce moment initial de l'évaluation des écrits correspond à plusieurs objectifs :

- rassembler et comparer la variété des expériences,
- synthétiser les questions et les réponses par le constat d'un invariant : il y a une loi mécanique.
- réécrire un peu, beaucoup ou pas du tout ces fiches.

Si on adopte une entrée sémantique pour les évaluer (cf. leur invariant) il est testé par cette épreuve : la fidélité :

- au choix énonciatif effectué,
- au type de texte adapté... relève de l'usage d'outils d'évaluation construits antérieurement et qui peu à peu ont été intériorisés.

Economie par la hiérarchie et la combinaison de critères d'évaluation disions-nous ? Ce sont les textes définitifs qui nous donnent quelques réponses relatives aux :

- croisement des entrées et des niveaux d'analyse...,
- croisement du texte et de la "science" en acte et en discours de l'acte...

C'est bien dans un "engrenage dynamique" que les enfants nous ont pris et surpris.

II. - COMMENT LES TEXTES ONT-ILS ETE POLYGERES ?

Les engrenages

Nous avons apporté en classe des vieux réveils, des vieux jouets, le jeu de track, des rouages et nous avons fait des expériences avec les engrenages (nous dentés).
On peut aussi utiliser des capsules de bouteilles.
Voici quelques unes de nos expériences

L'introduction d'ensemble des panneaux :

- elle est sous le titre
- elle est encadrée... → le choix "graphique" traverse tous les autres choix.

Le texte introductif à une "communication" de savoirs à valider satisfait à cette visée, puisqu'il précise :

- les conditions des expériences,
- des modalités autres qui n'ont pas été retenues mais qui sont possibles (au destinataire de se les approprier s'il le veut) : "on peut aussi apporter des capsules de bouteilles",
- la relativité du propos tenu : voici "quelques unes de nos expériences".

L'alternance du "nous" et du "on" fonctionne comme une opposition entre ce qui est un "récit" de vie collective et la généralité potentielle et neutralisante.

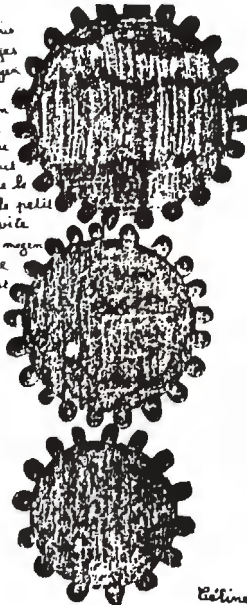
Des textes divers pour un même enjeu - essai de repérage, des traces, reflets et produits des critères d'évaluation retenus et tenus

2.1. Un récit pour expliquer : texte de Céline D

D'abord j'ai pris des engrenages de la même grandeur
Je les ai mis sur une plaque et j'ai remarqué qu'il y
en avait un qui allait dans l'autre sens

Après j'ai pris un gros et un petit engrenage et je les ai
assemblés et j'ai remarqué que le petit allait plus vite je
pense que c'est parcequ'il a moins de dents.

Ensuite j'ai pris
deux engrenages
un gros un moyen
et un petit.
Je les ai mis en
ligne et j'ai
remarqué que
le moyen allait
plus vite que le
gros et que le petit
allait plus vite
encore que le moyen
et le gros. Je
pense que c'est
parce que'ils
ont moins de
dents.



Céline D.

Le récit :

Trois expériences sont relatées dans un ordre qui est chronologique. La succession des expériences va toutefois de la plus simple à la plus complexe pour faire progresser la compréhension.

Les événements rapportés sont identifiables dans leur succession par une organisation textuelle sans faille. **D'abord... après... ensuite...** sont renforcés par une mise en espace qui sépare par un blanc perceptible chacun des paragraphes.

A chacune de ces étapes correspond méthodologiquement une variation :

- 2 engrenages de même taille,
- 2 engrenages de différentes grosseurs,
- 3 engrenages de 3 tailles différentes.

L'information progresse de manière efficace mais simple grâce au maintien du "même" par la répétition et l'adjonction de l'autre... lui-même signifié par ce qui constitue le seul facteur de variation. On maintient bien les isotopies grâce à une certaine maîtrise des connecteurs logiques dans le 3ème paragraphe.

Le narré... et son commentaire :

Cette chronique est ponctuée par les amorces risquées de l'hypothèse explicative de la série des faits relaxés : on constate la pertinence de l'alternance des temps : "passé composé" pour la narration, **présent** pour l'énoncé de l'hypothèse. Céline propose à quelqu'un d'autre, le texte d'un programme effectué et faisable. Elle tient de bout en bout la double perspective :

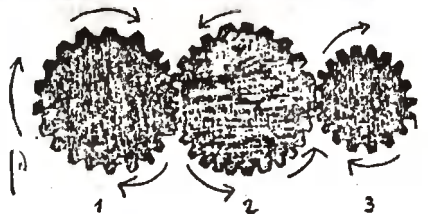
- j'ai fait,
- je pense.

Elle n'a pas pour rien "travaillé" les critères relatifs au récit. Elle les conjugue à ceux de l'explication même si celle-ci, toute juste qu'elle soit, manque de référence mathématique. "Plus" et "moins" sont insuffisants.

Effet du type de texte adopté ? ou effet d'une pratique scientifique pas assez élaborée ?

2.2. Vers le texte "scientifique"

Texte de Laurent : ses marques d'apparition, ses difficultés.



quand on trouve le premier engrenage, le deuxième tourne dans un autre sens et le troisième tourne dans le même sens que le premier. Laurent Lucaldris

Les engrenages.

Laurent se borne à un constat bref qui est écrit au présent. Le recours au "on" est déjà la marque d'une généralisation que le présent accentue... Et celui-ci cède le pas au présent de l'événement pour devenir le présent de la loi qui se formule sous sa forme économique : "quand on".... dans le même sens que le premier."

Il ne s'agit que d'un aspect du phénomène mécanique : le sens des rotations successives de 3 engrenages... Mais ne fallait-il pas maîtriser la formulation linguistique de ce qui réfère au "même" et ce qui réfère à "l'autre". Or, la cohérence sémantique est localement et globalement respectée. Il resterait à Laurent à ne pas confondre initialement le verbe générique "tourner" avec son défectif "faire tourner", car l'impulsion doit être donnée au mouvement. C'est laborieusement, qu'émerge ainsi son texte scientifique.

Dans la mesure où il rend compte de ce qui s'est effectué grâce à un montage plus sophistiqué, peut-être aussi est-il difficile à Laurent de tenir à la fois la "science" et son "discours". Peut-être ce "on tourne" malheureux garde-t-il quelque chose de la trace, de lui, Laurent, "sujet" et "origine" du mouvement, même dissimulé sous le masque du "on".

2.3. Une solution : L'emboltement de deux types de textes : critères communs et critères spécifiques

Texte de Jérôme

Les engrenages
à l'école, j'ai fait trois engrenages sur du poly
cristal que j'ai fixé avec des clous. Voici mes constatations.

Quand la roue A
tourne une fois, la roue
C tourne 2 fois ce qui fait
les 46 dents de la roue A.

Il faut que la roue
A fasse 4 tours pour que
la marque revienne
à sa place et la
B doit en faire 3.
 $4 \times 4 = 16 \times 3 = 48$

La roue C doit faire 3 tours
pour que la marque revien-
ne à sa place et la B doit
en faire 2.
 $4 \times 2 = 8 \times 3 = 24$

Jérôme D

Il distingue clairement l'ordre narratif et l'ordre explicatif. Son premier paragraphe est écrit en rouge, il signe ainsi sa différence par son jeu graphique qui sait traiter l'espace support. Dans ce discours unique et composé, il y a en quelque sorte un critère dominant et des critères subordonnés. Le choix énonciatif commande les autres.

Des types de textes sont rassemblés sur le même support mais différenciés par leur apparition colorée : le rouge précède le noir. Le récit précède la solution de son énigme. En effet, la 1ère partie est un récit minimum mais circonstancié des expériences de Jérôme. Le "Je" de l'énonciation renvoie à une signature finale. Le récit fonctionne de manière cohérente par un encadrement : celui de son début "à l'école" et celui de sa fin, "voici mes constatations". Cette fin n'en est pas une. "Voici" est une clôture et une ouverture : l'amorce du rapport objectif.

Cette maîtrise globale est corrélée par des indices de réussite locale, y compris sur le plan lexical. Jérôme écrit, lui "j'ai fait tourner" et non "on tourne". Précis pour désigner les objets manipulés, il l'est également pour nommer exactement ce qu'il propose : des constatations. Il faut scientifiquement constater avant de rechercher la raison des faits.

La 2ème partie se signale également par une organisation judicieuse du parcours expérimental : 3 schémas et 3 commentaires. Pas d'ancrage énonciatif, on entre dans le texte théorique : des faits, des faits qui sont reliés strictement par la logique de la relation quantifiée : "quand la roue A... ce qui fait...". Il y a une loi implicite dans ce premier commentaire et une piste pour une première mathématisation. Elle s'affirme dans le commentaire du 2ème schéma qui, lui, adopte le langage de la stricte vérité mécanique : "il faut que..." et en propose l'équation.

Le 3ème commentaire, terminé par une équation, se distingue du second par une variation lexicale qui indique une maîtrise certaine. A "il faut que", succède "la roue C doit faire trois tours". La répétition du "doit" se fait à l'intérieur du même commentaire. Le paradigme lexical des formules scientifiques a été pleinement utilisé.

Au lecteur auquel on expose, il reste toutefois quelque chose à faire et en ce sens Jérôme n'oublie pas qu'il explique pour faire comprendre :

Qui va comparer :

$$12 \times 4 = 16 \times 3 = 48 \text{ à}$$

$$12 \times 2 = 8 \times 3 = 24 \text{ ?}$$

Le correspondant... bien sûr.

Dire justement, mais sans tout dire... puisqu'il doit rester quelque chose à trouver. Jérôme dispose de quelques armes maïeutiques. Les a-t-il puisées dans sa batterie de critères d'évaluation ? Il a tout subordonné aux fins de son discours... Il a satisfait aux critères seconds des types de textes juxtaposés et combinés pour produire son effet.

Hierarchiser, combiner, maîtriser ?... Et si Jérôme nous donnait par cette entrée là quelque prise sur des indicateurs de maîtrise de la langue écrite ? Non pas pour un seul élève mais pour les élèves d'une même classe. Si dans une classe de X élèves, il y a Y élèves qui savent, pour un même enjeu discursif A, utiliser 1, 2, 3 types de textes différents ou plus mais réussis chacun dans son ordre, que peut-on dire ?

Perspective ou asymptote pour une recherche didactique ?

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-Thiriât,
Françoise Ropé, Brigitte Lagac, René Rodriguez

- * 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

Unité de recherche français (DP1)
Centre de documentation recherche

LE RETOUR DE L'AUTEUR SUR SON TEXTE

BILAN PROVISOIRE DES RECHERCHES PSYCHOLINGUISTIQUES

Michel FAYOL,
Jean-Emile GOMBERT,
Laboratoire de Psychologie, Université de Bourgogne

Les très nombreux travaux récemment publiés en ce qui concerne la production de textes écrits font très clairement ressortir la complexité de la composition écrite. Celle-ci nécessite en effet la prise en compte d'au moins trois catégories de paramètres - le référent, le but, le destinataire - et de leurs éventuelles interactions (cf. pour des revues Fayol et Schneuwly 1987 ; Gombert, 1987). C'est dire que, sauf pour des experts, la réalisation d'une telle tâche aboutit rarement d'emblée au succès. Il en résulte un nécessaire retour sur le texte afin de le relire, de le revoir, de le modifier... et cela de manière plus ou moins volontaire (Mc Cormick - Calkins 1980 ; Nold 1981).

Certains, Murray (1978) par exemple, en arrivent alors à considérer qu'écrire c'est réécrire. La relecture-révision constitue dans cette optique un processus indissociable de l'activité d'écriture. Or, curieusement, elle a été plutôt moins étudiée que les autres aspects de la production écrite. Sa récente prise en considération semble résulter de la conjonction de trois facteurs. Tout d'abord, la dernière décennie a vu s'opérer un glissement du modèle linéaire de la composition écrite (élaborer les idées ---> rédiger ---> relire-corriger) à un modèle récursif plus complexe (Sommers 1980). Ensuite, une distinction majeure s'est fait jour : celle qui oppose produit à processus, texte à production de texte, écrit à activité rédactionnelle. Enfin, un certain nombre d'auteurs ont reformulé, dans une perspective plus "réaliste", le problème de l'efficacité du texte.

Pour ce qui concerne ces trois aspects, on a pu montrer que :

- a. l'efficacité d'un texte est susceptible d'être attestée expérimentalement. On peut en effet réécrire au moins certains textes de manière à ce que la seconde version soit : évaluée comme plus satisfaisante que la première (Fraser 1981) ; ou lue plus rapidement et mieux comprise (Hirsch et Harrington 1981) ; ou plus facile à apprendre (Britton 1986) ;
- b. l'étude des seuls "produits finis" ne permet pas d'envisager les modalités d'intervention didactique. Celles-ci supposent que l'on dispose d'informations relativement aux processus en jeu (Petty 1978) ;
- c. l'analyse des corrections apportées et, plus encore, l'étude des modalités de relecture-révision du déjà écrit constituent, selon la formule de Bridwell (1980), une "fenêtre" permettant d'accéder aux opérations cognitives en

oeuvre (cf. aussi Barritt et Kroll 1978). Et cela, même s'il ne s'agit que d'une méthode parmi d'autres.

En somme, le problème du retour sur le texte - relecture et/ou révision - intéresse à la fois les professionnels de l'édition, les didacticiens et les psychologues. De là intérêt de tentatives visant à mieux cerner l'état des connaissances et des méconnaissances relativement à un tel domaine.

LE RETOUR SUR LE TEXTE : QUAND ? POURQUOI ? A PROPOS DE QUOI ?

Les travaux dont on dispose actuellement montrent très clairement que le retour sur le texte ne se limite pas à la relecture-révision finale, d'ailleurs bien souvent absente. Il se distribue au contraire tout au long de la production et procède selon des phases ou épisodes dont il semble difficile de saisir à coup sûr les déterminants (Kucer 1985 ; Perl 1979). Cela s'avère aussi bien chez les sujets novices (Graves 1975) - enfants ou adultes - que chez les experts (Perl *ibid.* ; Stallard 1974). Toutefois, alors que ces derniers reprennent surtout leurs textes lorsqu'ils s'adressent à leurs pairs, les premiers ne le font que si le produit est destiné à l'enseignant (Mishel 1974 ; Monahan 1984).

Le retour sur le texte produit apparaît donc comme un processus très précocement avéré, se manifestant à intervalles réguliers et modulé en fonction de divers déterminants - but, destinataire... - qu'il s'agit de mieux saisir.

Il est méthodologiquement assez difficile de déterminer les raisons pour lesquelles les sujets reviennent sur leur texte. Humes (1983) invoque a priori trois catégories de motivations. Les auteurs reliraient et, éventuellement, modifieraient le déjà produit pour retrouver le "fil" de leur projet, pour planifier la poursuite de l'écriture ou, tout simplement, pour vérifier. Toutefois, cette conception très générale ne convient pas nécessairement. En effet, les données recueillies auprès d'experts et de novices révèlent des différences notables dans la saisie de "l'espace de problème". Alors que les experts reviennent sur leur texte essentiellement pour contrôler son adéquation communicative - convient-il au but ? au destinataire ?... - les novices recherchent, eux, les erreurs de surface (Humes *ibid.* ; Stallard *ibid.*).

Ce constat, parmi d'autres, a conduit les chercheurs à s'efforcer de déterminer, de manière plus précise, les secteurs du texte faisant l'objet de la relecture-révision. Diverses classifications ont été établies, dont la pertinence didactique et/ou psychologique apparaît discutable. De manière sommaire on peut considérer que les taxonomies s'articulent autour de trois dimensions :

1. - Le "niveau" de l'intervention : mot, proposition, phrase, texte (Sommers *ibid.*).
2. - Le type de transformation : addition, élimination, substitution, réarrangement (Fabre 1986 ; Sommers *ibid.*).
3. - Le caractère plus ou moins "profond" des modifications. Faigley et

Witte (1981, 1984) distinguent ainsi entre celles qui affectent ou non la signification et, parmi les premières, celles qui concernent la micro - ou la macro - structure du texte.

Inévitablement, compte-tenu de la faiblesse des fondements théoriques, ces classifications se révèlent à la fois difficiles à mettre en oeuvre et contestables quant à la conception qui les sous-tend. Considérer, par exemple, les modifications de ponctuation ou de formes verbales comme non liées à la signification du texte (cf. par exemple Humes, *ibid.*) mérite, pour le moins, une discussion impossible à conduire ici.

Il reste que, malgré leurs défauts, ces classifications ont permis de mettre en évidence un certain nombre de phénomènes. Toutes les recherches disponibles montrent que les corrections effectuées varient en fonction du niveau d'expertise des sujets (Bartlett, 1982 ; Faigley et Witte 1981 ; Humes 1983 ; Stallard *ibid.*). L'étude la plus fine, conduite par Sommers (*ibid.*), révèle très clairement que :

- Les sujets en formation (étudiants) s'attachent quasi-exclusivement à la recherche du mot juste. A leurs yeux, la signification se trouve déjà là, prête à être communiquée. Leurs relectures-révisions sont donc contraintes par la congruence obligatoire avec une signification pré-établie. Seul obstacle : les choix lexicaux plus ou moins adaptés. En revanche, ces sujets se révèlent "aveugles" relativement aux problèmes textuels et n'explorent pas la concordance entre l'intention initiale ayant présidé à la production et le produit de l'exécution.
- Les experts, eux, ne tiennent pas la signification initiale comme définitive. Ils considèrent qu'il y a, pendant le processus même de révision, de la "création de sens". Dans une perspective saussurienne, Sommers souligne le rôle de déclencheur de révision, chez ces experts, des éventuelles dissonances (au sens quasi-musical du terme) entre la production primitive et son contexte pragmatique. Il reste toutefois à explorer les modalités de cette prise en considération du contexte. En effet, alors que Sommers (*ibid.*) semble en faire un processus conscient et délibéré, Berkenkotter (1983) suggère que, chez l'expert, il est automatique.

Les travaux conduits dans une perspective de développement (au sens large) confirment que, avec l'âge **et/ou** la pratique, les modifications apportées par les sujets à leurs propres textes vont du niveau local à celui global (Humes *ibid.*), de considérations relatives à la surface textuelle à d'autres ayant trait au contenu et à l'audience.

Selon la formulation de Mc Cormick-Calkins (*ibid.*), on peut considérer que plus les sujets progressent dans le domaine de la composition écrite et plus ils abordent les deux questions fondamentales du retour sur le texte :

- s'agit-il là de ce que je voulais communiquer ?
- est-ce ainsi que je voulais le communiquer ?

Le problème consiste alors à étudier à quelles conditions ces questions peuvent recevoir des réponses négatives et aboutir à des modifications de la rédaction antérieure.

LE RETOUR SUR LE TEXTE : DE LA DETECTION A LA MODIFICATION

Dès 1981, Nold remarquait que le retour sur le texte, la révision, ne se limitait pas seulement aux opérations de lecture et d'évaluation. Très vite devait apparaître le caractère complexe de cette activité. Depuis le travail de Bartlett (ibid.), il semble qu'un relatif consensus amène les chercheurs à considérer que la révision du texte peut se décomposer en trois étapes : détection, identification, modification.

a) **La détection**, consiste à repérer que "quelque chose ne convient pas", cela en comparant deux types de représentations (Nold ibid.) : d'une part, celle correspondant à l'intention initiale ; d'autre part, celle élaborée à partir du fragment de texte relu. Du "sentiment" d'adéquation ou de non adéquation entre les deux naîtra la décision de modifier ou non le déjà-écrit. La détection n'a rien de systématique comme l'attestent les données rapportées par Perl (ibid). Cet auteur fait produire des textes à cinq sujets ayant des difficultés de rédaction puis elle leur demande une relecture. L'analyse de cette dernière met en évidence que tous modifient inconsciemment leur texte : tantôt ils "lisent" des termes manquants, tantôt ils "oublient" des éléments présents, tantôt ils opèrent des substitutions.

La détection des problèmes, à quelque niveau que ce soit, semble nécessiter deux habiletés (skills) différentes. D'une part, une base de connaissances d'un certain niveau pour saisir la tension entre intention et formulation (Humes ibid.). A ce propos Bartlett (ibid.) suggère que les connaissances générales très conventionnelles sont plus faciles à actualiser que des connaissances *had hoc* applicables à peu de textes (cf. également Fayol, 1986). D'autre part, une certaine "prise de distance" par rapport au texte produit et aux significations qu'il évoque automatiquement chez son auteur (Olson et Torrance 1981). Cette nécessaire "distanciation" est attestée par le fait que nous repérons mieux les problèmes posés par le texte d'autrui que par le nôtre. Bartlett (ibid.) a ainsi montré que la détection d'ambiguïtés référentielles ou, dans une moindre mesure, d'anomalies syntaxiques, s'améliorait avec le niveau scolaire et avec le niveau d'expertise en composition écrite mais aussi avec le fait de traiter le texte des autres plutôt que le sien propre.

b) **L'identification** suppose un passage de l'aperception d'inadéquation à la catégorisation de l'origine de celle-ci. Comme le soulignent Scardamalia et Bereiter (1983) lorsqu'ils insistent sur l'incapacité du scripteur novice à faire un diagnostic, il s'agit d'une tâche difficile, très dépendante du niveau de connaissances des sujets (1). De là, les tentatives telles que celle de Daiute et Kruidenier (1985) pour initier les élèves à la révision par un entraînement systématique à l'auto-questionnement (ex. : est-ce que le paragraphe que je viens d'écrire a un thème précis ? ma dernière phrase n'est-elle pas trop longue ?). Des tentatives voisines mais assistées par ordinateur ont récemment été faites (Morocco, 1986).

c) La modification dépend de la détection et de l'identification par le sujet d'une inadéquation entre intention et formulation. Toutefois, la mise en oeuvre efficace des deux premières étapes ne suffit pas pour assurer la réussite de la modification. Celle-ci nécessite en effet, d'une part, que le sujet la juge utile et, d'autre part, qu'il dispose d'un éventail de moyens langagiers susceptibles de fournir des solutions mieux adaptées. Or, des travaux récents ont montré, aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte, des difficultés à re-formuler des énoncés déjà constitués. Tout se passe comme si l'organisation lexico-syntaxico-textuelle déjà réalisée faisait obstacle à sa propre restructuration (Bracewell 1980 ; Kroll 1985 ; Scardamalia et Bereiter *ibid.*).

L'analyse de la révision fait donc apparaître celle-ci comme une activité complexe scindable en composantes autonomes mais séquentiellement organisées (même s'il s'agit parfois d'un processus cyclique, cf. Sommers, *ibid.*) : la réalisation de l'une conditionne en effet celle de la suivante. Il n'est, dès lors, pas surprenant de constater que les élèves en général - y compris les étudiants avancés - échouent le plus souvent à mettre en oeuvre ou à mener à bien la révision. Certains en sont donc arrivés à se demander si un apprentissage systématique ne serait pas possible.

APPRENDRE A REVISER ?

Le problème de l'apprentissage de la révision se pose à au moins trois niveaux. Tout d'abord, on peut se demander si la révision constitue réellement une étape nécessaire qu'il convient d'inciter les élèves à mettre en oeuvre. Cette question mérite qu'on s'y arrête car des travaux tels que ceux de Bridwell (*ibid.*) montrent que les modifications sont plus nombreuses et pertinentes dans une tâche de recopie que dans une autre de révision (cf. aussi Daiute 1986). Par ailleurs, un certain nombre d'études montrent que les modifications n'aboutissent pas toujours à une amélioration de la production initiale et qu'elles peuvent même avoir l'effet inverse (Bracewell et col, 1978 ; Scardamalia et col, cité par Bartlett, *ibid.*).

Ensuite, si l'on admet la nécessité de la révision, on peut remarquer qu'en général, tous les sujets reviennent sur leur texte mais que leurs comportements diffèrent quant à ce qui se voit modifié. Certains ont émis l'hypothèse selon laquelle ces différences résulteraient d'interprétations variées de la tâche. Dans cette perspective Matsuhashi et Gordon (1985) ont montré que les sujets modifient les éléments de bas niveau - le lexique - lorsqu'on leur demande de "réviser" leurs textes, alors qu'il travaillent la macrostructure si la consigne les incite à rajouter des éléments. Il serait donc nécessaire d'étudier plus en détail la perception qu'ont les sujets de ce qui constitue la révision.

Enfin, si l'on considère la révision comme nécessaire et assez clairement définie pour les sujets, on peut rechercher quels moyens sont susceptibles d'améliorer sa mise en oeuvre et son efficacité. Ainsi, Beach et Eaton (1984) ont utilisé de manière systématique des questionnaires d'auto-évaluation après rédaction. Leur analyse des effets de ceux-ci, essentiellement l'auto-confirmation, les conduit à un certain scepticisme. En revanche, Hague et Mason

(1986) obtiennent des progrès nets en combinant des exercices systématiques de vocabulaire et syntaxe avec des évaluations automatiques fournies par un ordinateur. Il ne fait guère de doute que le feed-back - émanant du maître et/ou de pairs - constitue l'un des plus sûrs moyens de faire progresser (Faigley, Cherry, Jolliffe et Skinner 1985). Ceci explique les résultats obtenus, entre autres, par Halté (1985) en relation avec des pratiques de lecture et réécriture en groupes. Il reste que l'une des difficultés majeures tient à l'absence de définition claire du produit attendu : faute de celle-ci, les maîtres se trouvent souvent dans l'incapacité de fournir une évaluation pertinente relativement au texte et adaptée au niveau de l'élève.

Ces réserves n'ont toutefois pas empêché certains chercheurs de développer des méthodes d'auto-questionnement portant, de manière systématique, sur les problèmes procéduraux susceptibles d'être rencontrés par les élèves. Par exemple, le programme C.D.O. (Compare - Diagnose - Operate), développé par Scarmalia et Bereiter (ibid.) se révèle bien accepté par les élèves (10 - 14 ans) et efficace pour ce qui concerne les améliorations "locales". Il n'induit cependant pas de changements notables aux niveaux structurels plus élevés. Toutefois, un programme du même type, plus récent, portant, cette fois, non plus sur la révision mais sur la gestion du contenu et de la forme rhétorique d'un "essai d'opinion" a montré l'efficacité très nette d'une démarche réflexive sur la composition écrite (Scarmalia, Bereiter et Steinbach 1984).

CONCLUSION

Ce rapide bilan met clairement en évidence que, malgré le nombre croissant de recherches consacrées aux processus de retour sur le texte, les connaissances dans ce domaine sont encore très pauvres et parcellaires. En particulier, il semble que la confrontation généralement utilisée entre experts et non-experts (et non pas novices puisqu'il s'agit généralement d'étudiants de cycles scolaires longs) n'est ni transparente, ni suffisante.

Elle n'est pas transparente. En effet chez l'adulte cultivé il est sans doute difficile d'identifier deux sous-populations quant à leur pratique de l'écriture (et de la réécriture), l'une qui serait constituée de praticiens de l'écrit qui en maîtriseraient au mieux les techniques, et l'autre dont les habiletés en la matière seraient balbutiantes. Il importe ici de ne pas se limiter à un écrit épistémique mais de pouvoir différencier des écrits dont les finalités sont multiples et les exigences sans doute diverses. L'expert de la rédaction de rapports ne l'est peut-être pas de l'élaboration d'un récit de fiction. Le "non-expert" dans une production de type scolaire l'est peut-être dans l'activité épistolaire intimiste. Outre les possibilités d'études intra-sujet ouvertes par une telle précision des domaines d'expertise, ce travail qui reste à faire quant à une classification des textes potentiellement à réviser doit permettre de dégager de nouveaux facteurs qui, à terme, sont susceptibles de remettre en cause une conception monolithique des processus de retour sur le texte. En la matière, l'accroissement de la validité écologique des recherches pourrait avoir pour conséquence l'augmentation de leur validité expérimentale.

Cette dichotomie experts/non-experts n'est pas non plus suffisante. Qu'en est-il de l'apprenant, et/ou de l'enfant ? Ici comme ailleurs, la perspective génétique devrait être doublement éclairante. Elle devrait, d'une part, permettre de dégager des spécificités fonctionnelles chez l'enfant d'âge scolaire, et d'autre part, éclairer la compréhension des processus installés par l'étude de la logique de leur genèse. Cette nécessité de l'abord développemental ne doit d'ailleurs pas ignorer les aspects différentiels évoqués plus haut.

Dépassant le simple et légitime désir de connaissance, les recherches ultérieures ne devront pas ignorer une perspective de réinvestissement pédagogique. En l'espèce, le problème n'est pas simple. Une question est de savoir s'il est possible d'élaborer des aides efficaces à l'apprentissage de la révision-correction et de concevoir des procédures adaptées à cette fin, une autre question préalable, est de pouvoir déterminer les objectifs d'une telle intervention.

Déjà en ce qui concerne les modalités d'une aide, le problème n'est pas trivial. Il n'est en effet peut-être pas efficace ou suffisant de susciter l'apprentissage explicite de procédures optimales, tant il est vrai qu'une telle façon de procéder suppose qu'il n'y ait pas de pré-requis ou que les pré-requis éventuels soient précocement possédés par tous. L'hypothèse de la plus grande efficacité d'une aide qui, avant de passer par un travail sur la révision-correction, devrait privilégier l'installation d'habiletés plus élémentaires n'est pas à écarter à la légère sous peine de disqualification a priori de tout une partie de la population scolaire.

L'identification des fins poursuivies par un éventuel apprentissage des procédures efficaces de retour sur le texte doit enfin être conduite. La révision-correction est-elle une fin en soi ou s'accompagne-t-elle d'un but d'accroissement chez le sujet de la maîtrise plus générale de l'activité rédactionnelle ?

Certaines des recherches citées plus haut montrent à l'évidence que la possibilité de corriger un texte suppose une connaissance (au moins implicite) des règles qui gouvernent les textes bien formés. Une analyse simpliste en conclurait que, préalablement à l'abord de l'apprentissage de la révision-correction, doit être consolidé l'apprentissage du langage écrit dans l'ensemble de ses dimensions, du graphémique au textuel. Une telle conception ferait fi du phénomène, apparemment paradoxal mais souvent avéré, selon lequel une capacité peut être la conséquence d'une autre justement parce qu'elle en constitue un pré-requis. Un bon correcteur doit maîtriser l'activité rédactionnelle : par là même l'apprentissage du retour sur le texte peut donner à une telle maîtrise le statut de nécessité absolue et ainsi légitimer pour le sujet des règles dont l'utilité n'était pas jusqu'alors prégnante. Par ailleurs, comme le souligne Witte (1985), le but ultime pourrait être d'amener le sujet à un tel degré d'expertise de la rédaction que toute procédure de correction serait inutile, tout au moins pour la production de textes courts enracinés dans la pratique du sujet.

Il y a là un certain nombre de questions auxquelles, sous peine de disqualification, la recherche devra prochainement apporter des éléments de réponse.

NOTE

1. A ce propos, Cohen (1980) montre que, selon la charge en mémoire, le sujet adulte est, lors de la (re) lecture, plus ou moins sensible au degré de distorsion phonologique provoqué par les fautes d'orthographe. Ainsi, les erreurs homophones (ex. : Night vs Nite) moins perturbantes dans une lecture de type à voix haute gêneront une relecture plus superficielle alors que les erreurs non-homophones (ex. : Night vs Nght) auront un effet inverse.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRITT, L.S., & KROLL, B.M. (1978).
Some indications of cognitive developmental psychology for research in composing. In C.R. COOPER, & L. ODELL (Eds.) **Research on composing : Points of departure**. Urbana : N.C.T.E.
- BARTLETT, E.J. (1982).
Learning to revise : some component processes. In M. NYSTRAND (Ed.) **What writers know. The language, process, and structure of written discourse**. New-York : Academic Press.
- BEACH, R., & EATON, S. (1984).
Factors influencing self-assessing and revising by college freshmen. In R. BEACH, & L.S. BRIDWELL (Eds.) **New directions in composition research**. New-York : Guilford Press.
- BERKENKOTTER, R.J. (1980).
Decisions and revisions : the planning strategies of a publishing writer. **College Composition and Communication**, 34, 156-169.
- BRACEWELL, R.J. (1980).
Writing as a cognitive activity. **Visible Language**, 14 (4), 400-422.
- BRACEWELL, R.J., SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1978).
The development of audience awareness in writing. **Resources in Education** (October, ERIC Document Reproduction Service N° EDI 54-433).
- BRIDWELL, L.S. (1980).
Revising strategies in twelfth grade students transactional writing. **Research in the Teaching of English**, 14 (3), 197-222.
- BRITTON, B.K. (1986).
Capturing the art to improve text quality. **Educational Psychologist**, 21 (4), 333-356.

- COHEN, G. (1980).
Reading and spelling errors. In U. FRITH (Ed.) **Cognitive processes in spelling**. London, New-York : Academic Press.
- DAIUTE, C. (1986).
Physical and cognitive factors in revising : insights from studies with computers. **Research in the Teaching of English**, 20 (2), 141-159.
- DAIUTE, C., & KRUIDENIER J. (1985).
A self-questioning strategy to increase young writers' revising processes. **Applied Psycholinguistics**, 6, 307-318.
- FABRE, C. (1986).
Des variantes de brouillons au cours préparatoire. **Etudes de Linguistique Appliquée**, n°62, 59-79.
- FAIGLEY, L., CHERRY, R.D., JOLLIFFE, D.A., & SKINNER, A.M. (1985).
Assessing writer's knowledge and processes of composing. Norwood : Ablex.
- FAIGLEY, L., & WITTE S. (1981).
Analysing revision. **College Composition and Communication**, 32, 400-414.
- FAIGLEY, L., & WITTE S. (1984).
Measuring the effects of revisions on text structure. In R. BEACH, & L.S. BRIDWELL (Eds.). **New directions in composition research**. New-York : The Guilford Press.
- FAYOL, M. (1986).
Text typologies, a cognitive approach. Colloque "Texts and Text Processing", Poitiers, Sept. 1986.
- FAYOL, M., & SCHNEUWLY, B. (1987).
La mise en texte et ses problèmes. In **Actes du IIIe Colloque International de Didactique du Français**. Bruxelles : de Boeck.
- FRASE, L.T. (1981).
Writing, text, and the reader. In CH. FREDERIKSEN, & J.F. DOMINIC (Eds.). **Writing : The nature, development, and teaching of written communication**. Hillsdale : Erlbaum.
- GOMBERT, J.E. (1987).
Processus rédactionnels et développement des méta-connaissances dans le domaine langagier. In **Actes du IIIe Colloque International de Didactique du Français**. Bruxelles : de Boeck.
- GRAVES, D.H. (1975).
An examination of the writing processes of seven-year-old children. **Research in the Teaching of English**, 9 (3), 227-241.

- HAGUE, S.A., & MASON, G.E. (1986).
Using the computer's readability measure to teach students to revise their writing. *Journal of Reading*, October, 14-17/
- HALTE, J.F. (1985).
L'enseignement du Français dans le travail en projet. Thèse pour le Doctorat d'Etat. Besançon : Université de Franche-Comté.
- HIRSCH, E.D., & HARRINGTON, D.P. (1981).
Measuring the communication effectiveness of prose. In C.H. FREDERIKSEN, & J.F. DOMINICI (Eds). *Writing : The nature, development, and teaching of written communication*. Vol. 2. Hillsdale : Erlbaum.
- HUMES, A. (1983).
Research on the composing process. *Review of Educational Research*, 53 (2), 201-216.
- KROLL, B.M. (1985).
Rewriting a complex story for a young reader : The development of audience-adapted writing skills. *Research in the Teaching of English*, 19 (2), 120-139.
- KUCER, S.L. (1985).
The making of meaning. *Written Communication*, 2 (3), 317-336.
- MATSUHASHI, A., & GORDON, E. (1985).
Revision, addition, and the power of the unseen text. In S.W. FREEDMAN (Ed.) *The acquisition fo written language : Response and revision*. Norwood : Ablex.
- Mc CORMICK CALKINS, L. (1980).
Children's rewriting strategies. *Research in the Teaching of English*, 14, 331-341.
- MISCHEL, T. (1974).
A case study of a twelfth grade writer. *Research in the Teaching of English*, 8, 303-314.
- MONAHAN, B.D. (1984).
Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. *Research in the Teaching of English*, 18, 288-304.
- MOROCCO, C.C. (1986).
"You changed my stories" word processing as an intelligent environment for revision. Paper presented at the AERA Annual Meeting, San Francisco, CA, April 1986.

- MURRAY, D.M. (1978).
Internal revision : a process of discovery. In C.R. COOPER, & L. ODELL (Ed.) **Research on composing : Points of departure**. Urbana : N.C.T.E.
- NOLD, E.W. (1981).
Revising. In C.H. FREDERIKSEN, & J.F. DOMINIC (Eds.) **Writing : The nature, development, and teaching of written communication**. Vol 2. Hillsdale : Erlbaum.
- OLSON, D.R., & TORRANCE, N. (1981).
Learning to meet the requirements of written text : language development in the school years. In C.H. FREDERIKSEN, & J.F. DOMINIC (Eds.) **Writing : The nature, development, and teaching of written communication**. Hillsdale : Erlbaum.
- PERL, S. (1979).
The composing process of unskilled writers. **Research in the Teaching of English**, 13, 317-336.
- PETTY, W.T. (1978).
The writing of young children. In C.R. COOPER, & L. ODELL (Eds.) **Research on composing : Points of departure**. Urbana : N.C.T.E.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1983).
The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In M. MARTLEW (Ed.) **The psychology of written language**, New-York : Wiley.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., & STEINBACH, R. (1984).
Teachability of reflective processes in written composition. **Cognitive Science**, 8, 173-190.
- STALLARD, C.K. (1974).
An analysis of the writing behavior of good student writers. **Research in the Teaching of English**, 8 206-218.
- SOMMERS, N. (1980).
Revision strategies of student writers and experienced adult writers. **College Composition and Communication**, 31, 378-388.
- WITTE, S. (1985).
Revising, composing theory, and research design. In S.W. FREEDMAN (Ed.). **The acquisition of written language : Response and revision**. Norwood : Ablex.

RECHERCHE ET FORMATION

LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION:
RECHERCHES ET PRATIQUES
EN FORMATION

Tome 2 - n° 2 - 1987

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —
Direction de Programme de Psychosociologie
de l'Éducation et de la Formation



Évaluer leur savoir lire.

Martine RÉMOND

écoles.. écoles.. écoles.. à
les.. écoles.. écoles.. à
coles.. écoles.. écoles

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

Dépôt légal 4ème trimestre 1987

TARIFS
(au 1er janvier 1987)

Abonnement annuel (3 numéros)

France	94,00 F TTC
Corse	93,30 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.**

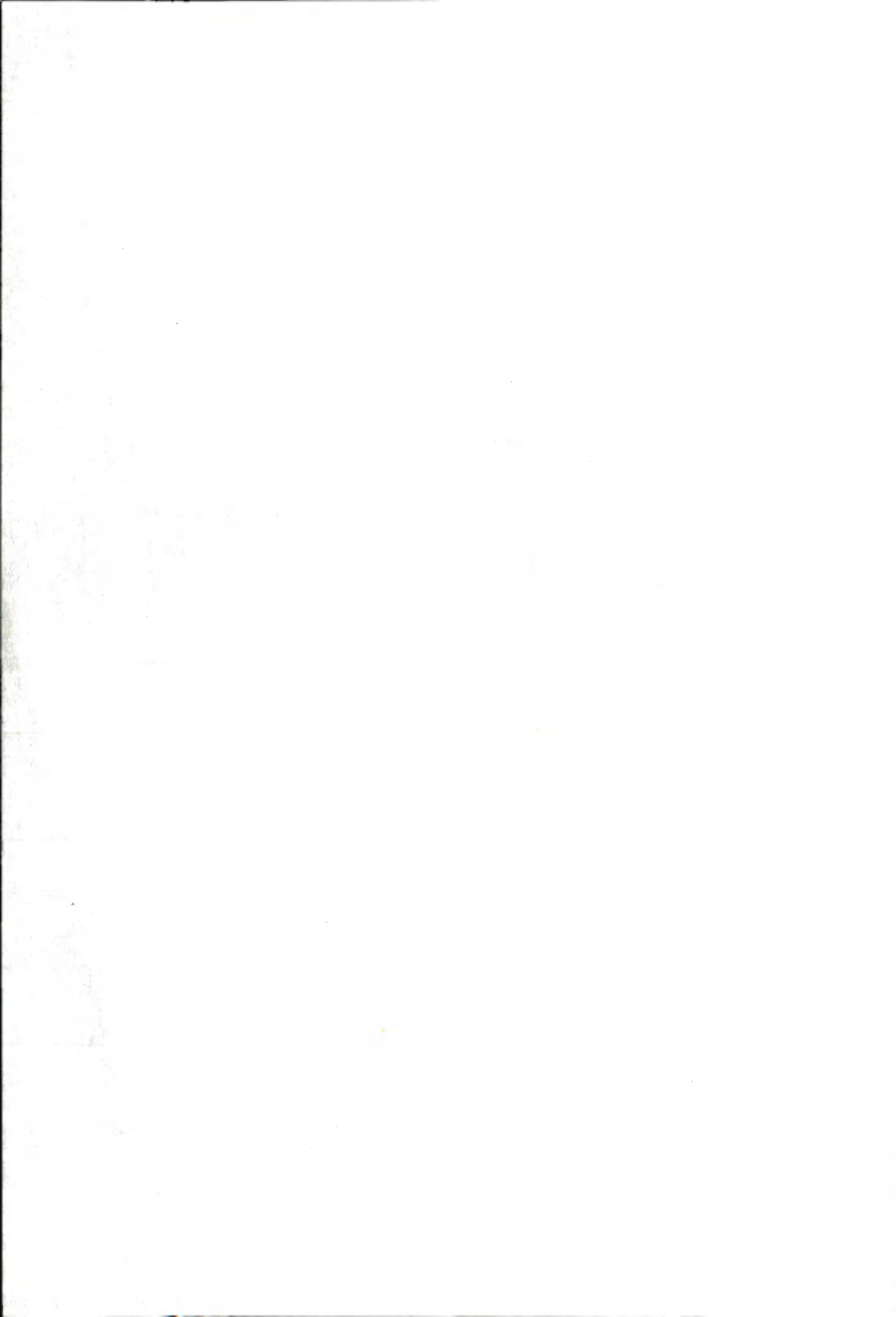
Pour les **librairies**, ne joindre aucun titre de paiement, une facture sera envoyée systématiquement.

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.

I. N. R. P.
 BIBLIOTHÈQUE
 29, rue d'Ulm
 75005 PARIS







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.

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05
Tél. : (1) 46.34.90.00