

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 5
NOUVELLE
SÉRIE
1992

Problématique des cycles et recherche



département "didactiques
des disciplines"

"REPÈRES"

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département "Didactiques des disciplines", INRP
Michel DABENE, Université de Grenoble III
Suzanne DJEBBOUR, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens
Jocelyne FOUQUET, Circonscription de Paris XVIème
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon
Alain NICAISE, Circonscription de Doullens
Colette FINET, IUFM d'Amiens
Hélène ROMIAN, Département "Didactiques des disciplines", INRP
(rédactrice en chef)
Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand

COMITÉ DE LECTURE

- Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
- Alain BOUCHEZ, Inspection Générale de la Formation des Maîtres
- Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève, Suisse
- Jean-Louis CHISS, ENS de Saint-Cloud, CREDIF
- Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
- Francette DELAGE, IEN, Nantes
- Simone DELESALLE, Université Paris VIII
- Claudine FABRE, Université de Poitiers
- Frédéric FRANÇOIS, Université Paris V
- Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
- Claudine GRUWEZ, MAPPEN de Lille
- Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
- Claude LELIÈVRE, Université Paris V
- Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Rouen
- Marie-Louise MOREAU, Université de Mons, Belgique
- Yves REUTER, Université de Lille III
- Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève, Suisse
- Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel, Suisse

Directeur de publication : Francine DUGAST, directeur de l'INRP.

Les articles envoyés à la revue doivent être dactylographiés et comporter 10 à 15 pages de 3 500 signes. Les articles non insérés ne sont pas retournés.

PROBLÉMATIQUE DES CYCLES ET RECHERCHE

Sommaire

| | |
|---|-----|
| • <i>Des pistes et des outils conceptuels pour les cycles</i> par Hélène ROMIAN | 3 |
| LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES EN QUESTION | |
| • <i>De la compétence linguistique aux compétences langagières</i> par Jean VIVIER | 9 |
| • <i>Compétence langagière orale</i> par Catherine LE CUNFF | 27 |
| • <i>La quadrature du cycle ? Des modules pour la production d'écrits à l'école</i> par Maurice MAS | 43 |
| • <i>Compétences de lecture : quelques aspects des débats en psychologie cognitive</i> par Roland GOIGOUX | 63 |
| DES CONCEPT-CLÉS POUR L'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT | |
| • <i>Traitement des erreurs en mathématiques et stratégies de différenciation</i> par Roland CHARNAY | 87 |
| • <i>Apprendre par franchissement d'obstacles ?</i> par Jean-Pierre ASTOLFI | 103 |
| • <i>Résolutions de problèmes de Français. Apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement par cycles</i> par Gilbert DUCANCEL | 117 |
| * <i>Interactions en groupe et construction des savoirs : le cas de la langue écrite en grande section de maternelle</i> par Françoise PLATONE et Marianne HARDY | 139 |
| VERS UNE MISE EN COHÉRENCE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTIS- SAGE DU FRANÇAIS | |
| • <i>Maîtrise de la langue et cohérence pédagogique, didactique. Apprentissages de la lecture/écriture au cycle II</i> par Hélène ROMIAN | 149 |
| • <i>Vers une construction continue de la notion de variation langagière du cycle I au cycle III</i> par Eveline CHARMEUX | 167 |
| • <i>Programmation des apprentissages de la production d'écrits : du projet d'école aux projets de cycles</i> par André SÉGUY | 185 |
| Dans le courrier de <i>Repères</i> , par Hélène ROMIAN | 203 |
| Notes de lecture , par Hélène ROMIAN | 205 |

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

"Repères" nouvelle série

La revue

- améliore sa présentation, adopte un format plus lisible,
- publie désormais 2 fois par an des dossiers plus importants, (160 pages environ),
- **s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue maternelle à l'école primaire.**

"Repères"

- **Un espace d'échange, de débat scientifique** pour tous ceux qui interrogent le rôle fondamental du langage oral, écrit dans les apprentissages, l'échec ou la réussite scolaires, le devenir des élèves.

"Repères"

- **Un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français langue maternelle :**
 - la didactique du Français, discipline d'enseignement et composante des autres enseignements,
 - des recherches menées à l'école et pour l'école, pour la formation des maîtres,
 - des problématiques de recherches en cours, des dossiers prospectifs.



Institut National de Recherche Pédagogique

DES PISTES ET DES OUTILS CONCEPTUELS POUR LES CYCLES

Hélène ROMIAN

Ce numéro 5 de *Repères* répond à une question d'actualité : en quoi des recherches, qui n'ont pas, sauf exception, été conçues dans le cadre des cycles, peuvent-elles cependant être potentiellement utilisables pour leur mise en place ?

C'est poser là un problème de fond. On ne saurait en effet attendre de recherches, antérieures à une prise de décision en matière de politique éducative, qu'elles fournissent des réponses à sens unique, en prêt-à-appliquer, aux problèmes qui se posent. À supposer même que certaines recherches aient anticipé de manière prospective sur les cycles - ce qui est le cas, par exemple, des recherches sur l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture en S.G. - C.P. - CE₁, menées dans les années 1970 autour du Plan de Rénovation INRP - elles ont buté de manière redhibitoire sur les cloisonnements institutionnels. Organiser des apprentissages en continuité, ne serait-ce que sur trois ans, n'était guère réalisable avant 1991. Tout au plus pouvait-on en concevoir les principes.

Ceci étant, il a paru utile au Comité de Rédaction de *Repères* de constituer un dossier, en relation avec la problématique des cycles, autour de trois interrogations : quel peut être le statut de la notion de compétences langagières, s'agissant de « maîtrise de la langue » ? Quels concepts sont opératoires pour gérer des apprentissages tenant compte à la fois de la logique des apprenants et de la logique des savoir-faire, des savoirs à enseigner ? Selon quels principes mettre en œuvre et concevoir des enseignements/apprentissages cohérents ?

La première interrogation porte, comme il se doit, sur la notion même de « compétence(s) langagière(s) », dans la mesure où le document de base *Les cycles à l'école primaire* (désormais CEP) est ciblé sur les « compétences à acquérir au cours de chaque cycle », manifestant ainsi un objectif central : « mieux prendre en compte le développement de l'enfant » (CEP p. 4) de manière à « conduire quatre élèves sur cinq au niveau du baccalauréat » (CEP, p. 11). Cela ne signifie pas pour autant un recul sur les contenus : CEP invite à « recentrer » l'action du maître « tout autant sur celui qui apprend que sur ce qu'il doit apprendre ». En témoigne la place centrale de la maîtrise de la langue qui constitue désormais l'un des trois domaines de compétences à former, intégrant à la fois des « compétences d'ordre disciplinaire » et des « compétences transversales » à tous les champs disciplinaires (CEP, pp. 23-26).

Repères a déjà consacré un dossier à la (aux) compétence(s) en jeu dans la production d'écrits (Jaffré J.-P. & Romian H. dir, 1991). Nous nous permettons d'y renvoyer le lecteur. Nous y interrogeons des recherches en sciences du langage, en psychologie cognitive, en didactique. Est-on fondé à considérer une compétence scripturale globale aux composantes différenciées, à savoir un ensemble de savoir-faire, de représentations et de savoirs d'ordre procédural (opérateur), d'ordre

conceptuel qui permettent l'exercice d'une activité donnée et/ou des compétences différenciées actualisées en opérations différenciées, selon les types d'écrits, et donnant lieu à des apprentissages spécifiques ? Le débat est loin d'être tranché. Ceci étant, en l'état des connaissances, telle description, tel modèle d'analyse peut s'avérer particulièrement heuristique en didactique.

Les contributions des psychologues, des didacticiens que nous avons rassemblées dans ce n° 5 de *Repères* vont dans le même sens, et montrent à la fois l'intérêt heuristique et le caractère problématique de la notion de «compétence(s)» langagière(s). Ainsi Jean Vivier rend compte des évolutions qui se sont produites depuis la théorie initiale, algorithmique de Chomsky, marquée par la syntaxe. On se trouve actuellement devant un champ élargi mais éclaté où se côtoient des modèles plus ou moins locaux, plus ou moins compatibles intégrant aussi des points de vue sémantiques, pragmatiques. On est loin d'une théorie générale qui rendrait compte du rapport entre compétence et performance, entre l'ordre du virtuel et l'ordre du factuel. La notion de compétences langagières qui rassemble des modèles plus ou moins locaux n'en est pas moins utile aux didacticiens à condition de ne pas perdre de vue son caractère composite.

C'est bien dans cette perspective que se situent Maurice Mas et Catherine Le Cunff. Traitant de la compétence langagière orale, C. Le Cunff est résolument prospective dans la mesure où la didactique de l'oral où pourrait intervenir cette notion est plus une perspective qu'une réalité (Le Cunff & Romian, 1991). Elle rend compte des premiers essais de mise en place de situations d'oral diversifiées impliquant des tâches discursives-problèmes et induisant un métalangage opératoire dès le cycle 1 et au cycle 2. Quant à M. Mas, il présente un modèle d'analyse didactique des composantes de la compétence scripturale issu de recherches sur l'évaluation des écrits portant principalement sur le cycle 3. Ce modèle lui a permis d'élaborer des outils didactiques permettant d'induire des «cycles» d'apprentissage : une mise en relation hiérarchisée d'«objectifs de compétences» avec des contenus d'enseignement ; une exploration contrastive de deux types de textes (narratif/explicatif) ; un «module d'enseignement» d'un type de texte prescriptif.

S'agissant de lecture, Roland Goigoux rejoint Jean Vivier pour inciter à la prudence. Les débats, dans le champ de la psychologie cognitive, demeurent vifs, et sont loin d'être tranchés. On peut s'interroger sur la validité «écologique» des modèles récents qui accordent une place prépondérante aux processus d'apprentissage grapho-phoniques mais ignorent l'influence de la variation des conditions didactiques sur ces processus. On peut également interroger le clivage entre «identification de mots» et «compréhension de textes» dans la mesure où il se trouve refléter des clivages entre paradigmes expérimentaux. Écartant l'application inconditionnelle de tel ou tel courant, R. Goigoux conclut sur la nécessité de recherches coopératives associant didactique, sciences du langage et psychologie cognitive.

En somme l'apport principal des recherches quant à la notion de compétence(s) langagière(s) tient à la fois à des modélisations didactiques opérantes dans certains domaines et une relativisation prudente, compte tenu des débats scientifiques. Sans doute des recherches coopératives interdisciplinaires devraient permettre d'avancer, au-delà des passions que soulève la lecture, et du «trou noir» de l'oral.

La seconde interrogation porte sur les concepts susceptibles de constituer des pistes heuristiques pour **gérer les apprentissages des élèves dans le cadre des cycles en partant de leur logique, compte tenu de la logique des savoir-faire, des savoirs à enseigner.**

De ce point de vue CEP (p. 13) présente «**les erreurs que peut faire l'élève**» comme «un indicateur privilégié de ses démarches et de ses acquis» que le maître peut utiliser «positivement pour mettre en place une aide personnalisée et efficace». Mais il faut convenir que la notion d'erreur - si heuristique soit-elle - n'a qu'une pertinence restreinte, notamment en Français où l'on raisonne rarement en termes de Vrai/Faux. Quant à la notion d'«aide», elle se discute, tout comme la notion répandue de «diagnostic/remédiation» questionnée plus loin par André Séguy.

Pour traiter cette question, nous avons fait appel tout d'abord aux didactiques des mathématiques, des sciences, dont les travaux constituent une pièce importante du dossier. Pour Roland Charnay, l'analyse et la prise en compte des erreurs des élèves en mathématiques ne prennent tout leur sens que rapportées à la question de leur relation aux objets de savoir. C'est ainsi que le contrat didactique qui définit implicitement les attentes des élèves, des maîtres peut jouer un rôle plus important que les connaissances. Une programmation continue des apprentissages, au cycle 2 par exemple, doit intégrer l'analyse des conceptions erronées des élèves, d'origine didactique ou épistémologique, qui peuvent faire obstacle et les «champs conceptuels» par lesquels les contenus font sens et les traduire en «phases d'apprentissage» faisant appel à des stratégies diverses de différenciation.

Jean-Pierre Astolfi, en didactique des sciences, rejoint et dépasse cette problématique de l'erreur. C'est la notion d'«objectifs-obstacles» qui est centrale, en tant qu'elle permet de construire de véritables progressions «spirales» associant aux objectifs programmatiques définis en termes de contenus d'enseignement des objectifs d'apprentissage définis en termes d'obstacles franchissables, et permettant de cibler dans la durée des reprises d'apprentissage mieux raisonnées selon une succession d'obstacles cernés. Nos lecteurs ne manqueront pas d'établir des interférences entre cette actualisation de la pédagogie par objectifs et celle que présente M. Mas, comme entre les notions d'obstacles franchissables et de problèmes de français à formuler et à résoudre.

Gilbert Ducancel et Suzanne Djebbour, qui présentent des apprentissages par résolutions de problèmes, en Français, dans la perspective des cycles, jettent par là-même une passerelle entre enseignement du Français et enseignements dits scientifiques. Selon CEP (p. 52), à propos des mathématiques, c'est une compétence à mettre en œuvre dans toute activité scientifique. Pourquoi pas en Français ? C'est en tous cas faisable, comme l'a montré la recherche en articulant une centration sur les élèves - la diversité de leurs savoirs, de leurs difficultés - à des projets d'enseignement susceptibles d'assurer la progressivité et la continuité des apprentissages, par exemple en matière de production d'écrits. Cela suppose notamment que les maîtres partent de ce qui «fait problème» pour les élèves, c'est-à-dire de l'extra-langagier (les situations, le référent) et du langagier (l'activité discursive et son ancrage énonciatif, les questions de langue) pour assurer la régulation de leurs projets d'enseignement.

La mise en perspective pédagogique de Françoise Platone et Marianne Hardy, qui ont mis en œuvre et défini une «pédagogie interactive» dès le cycle 1 est certainement un dénominateur commun à l'ensemble des recherches interrogées. En témoignent les exemples d'interactions entre enfants, dans des groupes hétérogènes attachés à des explorations où les trouvailles des uns font progresser les autres, chacun cheminant de sa propre démarche. On est là tout à fait dans l'esprit des cycles : ainsi CEP (p. 17) incite fortement les maîtres à renoncer aux «groupes de niveaux» pour mettre en place des groupes de ce type permettant au maître «d'observer et de comprendre ce qui se passe dans les activités d'apprentissage».

Les recherches versent donc au dossier de la problématique des cycles un ensemble de concepts dont le caractère heuristiques a été mis à l'épreuve des classes et de la réflexion théorique. Ces concepts indiquent des pistes de travail didactique, pédagogique, importantes, à la croisée des chemins entre itinéraires d'apprentissage et projets d'enseignement. Analyseurs des situations d'apprentissage/enseignement, ils induisent un regard nouveau sur ce qui se passe en classe, attentif aux dérapages des élèves, comme à leurs réussites, non pour les sanctionner ou les récompenser mais infléchir les projets d'enseignement en conséquence. C'est aussi le propre de l'évaluation formative critériée dont les apports sont présentés dans la troisième partie de ce numéro de *Repères*.

Notre troisième interrogation inverse la perspective en partant non plus des questions d'apprentissage, mais des questions d'enseignement du point de vue de la **mise en cohérence des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage**. Comment assurer «une organisation plus cohérente des progressions grâce à une perspective étendue ? (CEP, p. 12). L'une des conditions de la continuité des apprentissages - principe-clé des cycles - est en effet leur progressivité référée à des principes de cohérence. L'un des apports des recherches INRP en didactique réside là, dans des propositions qui tendent à une mise en cohérence conceptuelle des savoir-faire, des savoirs à enseigner et de la démarche qui articule l'espace des activités et en induit l'appropriation dans la durée. Plusieurs articles déjà cités abordent cette question (M. Mas, R. Charnay, J.-P. Astolfi notamment). Nous nous proposons ici de montrer trois modalités de cette mise en perspective conceptuelle des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage de la «maîtrise de la langue», qui est l'une des raisons d'être de la didactique du Français.

Présentant des recherches INRP menées entre 1970-1980 sur l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture explicitement cadrées dans un cycle de trois ans (l'actuel cycle 3), Hélène Romian montre leur évolution en fonction d'une exigence, posée comme fondamentale, de cohérence. Tout comme dans CEP, la cohérence est d'abord conçue dans une perspective pédagogique de continuité, de progressivité, dans le cadre d'une démarche articulant des activités de communication et de structuration de la langue. Puis la cohérence va se conceptualiser en termes d'objectifs pédagogiques didactiques qui mettent l'accent sur la maîtrise conjointe des usages sociaux et individuels de l'écrit, de l'oral et de l'image qu'il s'agit de pratiquer en communication et d'observer à distance dans une démarche d'«éveil à l'objet-langue». Ce retour aux sources n'a pas seulement un intérêt historique.

La problématique, qui inscrit les compétences constitutives de la maîtrise de la langue dans une mise en perspective cohérente concernant l'ensemble des activités scolaires, rejoint et dépasse la notion de «compétences transversales» de CEP. Elle induit des relations interdisciplinaires, à construire, entre des questions dispersées dans CEP : le rôle du langage dans la construction des concepts d'espace/temps (p. 33), les méthodes de travail (CEP p. 35), le traitement de l'information (pp. 36-37), l'utilisation d'outils de travail diversifiés (p. 64), l'éducation artistique (pp. 69-70)...

Les recherches INRP des années 1980 et leurs prolongements actuels présentés par Éveline Charmeux se situent dans le droit fil de cette mise en cohérence, en posant la variation langagière, d'ordre sociolinguistique, comme une composante fondamentale de la maîtrise de la langue. Elle esquisse les grandes lignes d'une construction «spiralaire» de cette notion, du cycle 1 à la fin du cycle 3. La spirale - conception qu'elle partage avec J.-P. Astolfi - s'organise selon la progression du degré d'explicitation métalinguistique des notions sous-jacentes à la variation (destinataires, fonctions des messages...) autour de trois questions : repérer ce qui varie, comment et pourquoi.

De son côté, André Séguéy montre comment les recherches INRP sur l'évaluation des écrits des années 1980 peuvent induire des réponses cohérentes à deux questions-clés de la mise en place des cycles : la «programmation» des apprentissages de la production d'écrits au long des trois cycles, et à l'intérieur de chaque cycle (questions abordées aussi par R. Charnay, qui utilise le même terme). Il ne s'agit pas de progression notionnelle pré-établie, mais d'une organisation collective des enseignements par l'équipe des maîtres, ciblant les points forts de la construction des compétences, et ouvrant des itinéraires diversifiés. Les outils conceptuels, les modèles d'analyse construits par les recherches (voir ici-même M. Mas) ont servi à analyser/opérationnaliser les propositions de CEP, et à les traduire dans un «projet d'école» fondé sur les notions de types d'écrits, types de textes et des «unités didactiques modulaires» de cycle, qui proposent un ensemble cohérent d'activités articulant des approches diversifiées des écrits à partir de projets d'écriture et permettant de construire/utiliser des critères d'évaluation spécifiés progressivement. Commentant ces utilisations de la recherche, A. Séguéy propose une série de réflexions pédagogiques, didactiques sur la continuité, la mise en perspective, l'individualisation, la différenciation, la déglobalisation des apprentissages.

Le dossier que *Repères* consacre significativement à la problématique des cycles se clôt sur des réflexions, issues du travail didactique. Leur convergence pédagogique avec cette problématique est manifeste, encore que, sur tel ou tel aspect des contenus d'enseignement et de la conception des apprentissages, les recherches soient nettement plus prospectives que CEP. De ce fait l'appel potentiel des recherches en didactique à la problématique des cycles est de nature heuristique. D'une part, sur plus d'un point, la mise en place, la théorisation de pratiques innovantes a montré la «faisabilité» des propositions de CEP, et fondent une réflexion argumentée sur les choix pédagogiques qu'elles présupposent. D'autre part, elles mettent à la disposition des formateurs, des enseignants des outils conceptuels, des modèles d'analyse didactique, des contenus («savoir écrire», «variation»...), de la démarche d'enseignement/apprentissage

dans tel ou tel domaine (erreurs, objectifs-obstacles, problèmes de Français, pédagogie interactive...) et qui peuvent constituer des indicateurs/analyseurs d'apprentissages mieux ancrés sur les savoirs des élèves et plus cohérents, donc plus efficaces, en tous cas mieux évaluables dans une perspective formative. Les notions de «programmation», de «projets d'école», de «projets de cycle», de «modules» ou d'«unités didactiques modulaires» sont autant de pistes pédagogiques pour construire les cycles. Dans cette perspective, les recherches en sciences du langage, en psychologie, contribuent à ouvrir des voies nouvelles tout en marquant les limites de l'état actuel des connaissances comme le souligne J. Vivier, et par là même peuvent aider à ne pas tomber dans l'écueil du dogmatisme, de la normativité qui est sans doute l'obstacle le plus redhibitoire au changement effectif préconisé par CEP.

Il se pourrait aussi, qu'inversement, la mise en place des cycles ait des effets tout aussi heuristiques sur la formation des maîtres, les recherches en didactique. G. Ducancel et S. Djebbour posent la question : et si l'on transposait la logique d'appropriation continue, progressive, cohérente des savoirs qui est celle de CEP à la formation des maîtres ? La mise en place des cycles pourrait parallèlement, et en articulation avec la formation des maîtres, induire une avancée significative des recherches, notamment sur les questions actuellement controversées ou les «trous noirs» touchant aux compétences langagières. De ce point de vue, on ne peut que souscrire au vœu de R. Goigoux tendant à développer des recherches coopératives interdisciplinaires associant didactique, sciences du langage, psychologie cognitive...

Avril 1992

Éléments bibliographiques

- Ministère de l'Éducation Nationale - Direction des Écoles (1991), *Les cycles à l'école primaire*, CNDP - Hachette Écoles.
- JAFFRE J.-P. & ROMIAN H. (1991), «Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe», *Repères* n° 4, nouvelle série, INRP.
- LE CUNFF C. & ROMIAN H. (1991), «Regards rétrospectifs sur une problématique», *Repères* n° 3, nouvelle série : «Articulation oral/écrit», INRP.

DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE AUX COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Jean VIVIER,

Laboratoire de psychologie cognitive et pathologique, Université de Caen
Études linguistiques de la signification à travers l'ambiguïté
et la paraphrase, URA 1234 CNRS Caen

Résumé : Dans quelle mesure la compétence linguistique dépend-elle de l'héritage propre à l'espèce humaine et quel est l'apport de l'expérience ? Un apprentissage par imprégnation suffit-il pour l'expliquer ? Faut-il admettre une programmation universelle propre à l'espèce ? Faut-il analyser ce savoir comme résultante d'interactions fonctionnelles ? Répondre à ces questions est d'autant moins aisé que cette compétence n'est pas directement observable. Elle ne peut être qu'un modèle abstrait. Celui que CHOMSKY a proposé dans les années 1960/70 a séduit bien des chercheurs et beaucoup d'enseignants. Des psychologues se sont, en effet, donné pour but de vérifier la réalité psychologique de ce modèle. On croyait que la grammaire devait représenter effectivement les processus cognitifs mis en oeuvre dans la reconnaissance des phrases. Mais la psycholinguistique a subi très tôt des transformations, venant de l'évolution de la linguistique comme de la psychologie. Et ces transformations ont bousculé la belle assurance des années 70. Que faire aujourd'hui de ce terme de compétence ? Il varie selon les contextes : il semblait fortement lié à la syntaxe or il reçoit désormais de multiples adjectifs tels que discursive, communicative, sociolinguistique, scripturale..., ceux que nous proposons de regrouper sous l'adjectif «langagier». Toutefois si ce regroupement présente une utilité pour la théorisation didactique, rien ne permet de le fonder sur une théorie générale du langage. Cela n'empêche pas cependant les didacticiens de s'inspirer du débat lié à la notion de compétence pour définir des orientations pratiques.

L'usage de l'expression «compétence linguistique» dans les échanges entre psycholinguistes et didacticiens des langues, n'est pas sans malentendu. L'une des sources d'ambiguïté tient au statut paradoxal que l'on prête à cette notion. Elle désignerait à la fois une condition et une finalité de l'enseignement des langues. Parce que les individus de l'espèce humaine sont capables de jugements grammaticaux, ils seraient dotés de compétence (condition) ; mais cette même compétence est aussi considérée comme une «langue interne» à un individu, laquelle le rend capable de produire et de comprendre des phrases correctes dans une langue donnée. Or n'est-ce pas précisément ce que les enseignants visent à réaliser chez les individus en apprentissage ? (finalité). En tout état de cause, le problème du psychologue est de connaître la nature de cette compétence. Dans quelle mesure dépend-elle de l'héritage propre à l'espèce humaine et quel est l'apport de l'expérience ? Un apprentissage par imprégnation suffit-il pour l'expliquer ? Faut-il

admettre une programmation universelle propre à l'espèce ? Faut-il analyser ce savoir comme résultante d'interactions fonctionnelles ? Répondre à ces questions est d'autant moins aisé que cette compétence n'est pas directement observable. Elle ne peut être qu'un modèle abstrait. Celui que CHOMSKY a proposé dans les années 1960/70 a séduit bien des chercheurs et beaucoup d'enseignants. Des psychologues se sont en effet, donné pour but de vérifier la réalité psychologique de ce modèle. On croyait que la grammaire devait représenter effectivement les processus cognitifs mis en oeuvre dans la reconnaissance des phrases. Mais la psycholinguistique a subi très tôt des transformations, venant de l'évolution de la linguistique comme de la psychologie. Et ces transformations ont bousculé la belle assurance des années 70. Que faire aujourd'hui de ce terme de «compétence» ? Il varie selon les contextes : il semblait fortement lié à la syntaxe or il reçoit désormais de multiples adjectifs tels que discursive, communicative, sociolinguistique, scripturale..., ceux que nous proposons de regrouper sous l'adjectif «langagier». Tout se passe comme si l'on voulait prendre en compte toute la complexité du langage mais cela n'est pas sans contre-partie. Comment articuler toutes ces composantes et au sein de cette complexité, la notion de compétence a-t-elle encore une pertinence ? Il fallait peut-être à CHOMSKY l'indépendance et la prédominance de la syntaxe pour concevoir une compétence linguistique. Or le fait d'articuler système syntaxique, système phonologique et système lexical, le fait d'introduire le pragmatique comme condition de la construction de la signification posent beaucoup de problèmes.

Partant de la définition chomskienne de référence, nous proposons de souligner les traits qui ont fait l'objet de transformations, de critiques, de controverses et de retenir ce qui continue aujourd'hui à donner sens dans ses usages les plus divers, à la notion de compétence, ceci dans le but de contribuer à une théorisation des pratiques d'enseignement et des contenus en jeu.

1. LA THÉORIE INITIALE

CHOMSKY (1957) a défini la compétence d'une part, comme une possibilité illimitée de construire ou de comprendre un nombre infini de phrases (par opposition aux actes qui constituent la performance) et d'autre part, comme la possibilité de porter un jugement de grammaticalité sur une phrase, de comparer des degrés de grammaticalité ou de déceler des ambiguïtés. Il s'agit d'une structure de savoir linguistique qu'un individu maîtrise et connaît, savoir qui le rend capable de parler, de comprendre et de juger de l'acceptabilité d'une phrase. L'explicitation de ce savoir pour une langue particulière est une grammaire générative. Pour réaliser cette explicitation, l'étude de corpus n'est pas indispensable. CHOMSKY postule une intuition de grammaticalité et l'un des buts de la grammaire générative est en effet, de simuler au moyen d'un système formel, le sentiment d'appartenance à une langue : partir d'un nombre fini de règles et engendrer un nombre infini de phrases jugées grammaticales. La méthode est économique puisqu'avec quelques phrases grammaticales on peut ainsi élaborer une simulation formelle. La compétence est l'objet même de cette simulation.

Soulignons que le modèle est exclusivement **syntactique** (du moins dans sa première élaboration). La compétence se réduit à une liste d'unités définies par leurs

caractéristiques formelles (article, nom, verbe, groupe nominal...) et une suite de règles pour décrire les phrases à l'aide de ces unités. Le but est de parvenir par réécriture, à un minimum de règles explicatives suffisantes pour générer un ensemble de structures sous-jacentes. Il suffira d'ajouter l'insertion lexicale et des transformations obligatoires pour que le canevas obtenu se transforme en phrase réelle véhiculant une signification concrète.

Mais le but de cette formalisation ne se réduit pas aux limites d'une langue. L'enjeu de CHOMSKY est **universaliste** : suivant la trace des maîtres de PORT-ROYAL¹, il veut rendre compte des capacités dont témoignent tous les êtres humains dans leur activité langagière et notamment la **créativité**. Chacune des grammaires génératives qui explicitent les compétences d'un francophone, d'un anglophone, d'un chinois... est conçue comme une réalisation particulière de la Grammaire Universelle. Il s'agit de montrer d'une part, des invariants (universaux) et d'autre part, des groupes de faits susceptibles de variation. Il faut reconnaître qu'il est difficile de se passer des universaux si l'on veut expliquer la possibilité des traductions (BRESSION, 1984).

Cet universalisme est complété par un **innéisme** : la grammaire est inscrite dans le potentiel génétique des êtres humains. Un environnement déclencheur (le fait de parler autour de l'enfant) suffit à la faire fonctionner. La compétence est cette aptitude supposée de l'enfant à comprendre les règles de la formation de la phrase et de sa transformation lorsqu'il est exposé à des éléments entièrement linguistiques, même si ceux-ci ne sont pas suffisants pour y parvenir ou si ces éléments linguistiques sont dégénérés ou semi grammaticaux². L'un des arguments le plus cité à l'appui de cette thèse, est la rapidité d'acquisition, laquelle ne pourrait s'expliquer par simple imprégnation ni aucune loi de conditionnement. CHOMSKY suppose un modèle d'acquisition dans lequel l'état initial est un système déterministe d'entrée et de sortie qui transforme les faits d'une langue entendue (entrée) en produit cognitif, la grammaire de la langue interne (sortie). L'état initial se développe et selon la langue d'entrée, le système aboutit à des états variables de stabilisation.

S'imposant dans les années 60-70, cette théorie générale du langage, renouvelle la psychologie du langage qui était restée sous l'emprise du behaviorisme. L'hypothèse selon laquelle il n'existerait pas de différences entre les lois d'apprentissage du fonctionnement cognitif général et celles de l'acquisition du langage, est réfutée par les thèses de CHOMSKY (1966). Mais il restait à prouver l'existence psychologique de la compétence. Dès la fin des années 50, des études sont entreprises sur la mémorisation et la compréhension des phrases. L'idée de départ était un isomorphisme entre les procédures de calcul syntaxique utilisées par un sujet qui comprend des phrases et l'engendrement de celles-ci. Les résultats n'ont pas été probants. En principe une phrase passive devrait être plus longue à comprendre qu'une active puisqu'elle supposerait plus de transformation sur la phrase-noyau (MILLER, 1962) ; or des travaux tels que ceux de SLOBIN (1966) montrent que ce résultat vérifiable pour des passifs réversibles (où les termes, agent et patient, peuvent être intervertis), ne l'est pas pour les passifs irréversibles (où les rôles d'agent et de patient dépendraient du sens des mots). La tentative de vérification psychologique de la compétence n'a pas donné les résultats attendus. En consé-

quence, les psychologues sont devenus plus prudents quand il s'est agi de fonder leurs hypothèses sur une théorie linguistique. Et les linguistes ont discuté la prédominance de la syntaxe dans la définition de la compétence.

2. LES CRITIQUES LINGUISTIQUES

Elles sont venues de l'intérieur comme de l'extérieur. L'objet de la controverse porte, par exemple, sur le statut des représentations sémantiques. Les tenants d'une sémantique générative s'opposent aux orthodoxes. C'est ainsi que s'est définie la grammaire des cas (FILLMORE, 1968). Des items lexicaux (comme dans les déclinaisons) peuvent signaler des rôles sémantiques indépendants de la syntaxe. C'est précisément la primauté et l'autonomie de la syntaxe qui est discutée. CHOMSKY lui-même a réagi et a modifié son modèle. De nos jours, nous disposons de modèles qui impliquent une définition plus large de la grammaire conçue d'une part, comme une étude intégrée des marqueurs syntaxiques et lexicaux et d'autre part comme une explicitation d'opérateurs linguistiques invariants sous-jacents à la diversité des modes de correspondances complexes entre marqueurs grammaticaux et valeurs sémantiques. De plus, ces opérateurs seraient corrélats de primitives cognitives très abstraites (par exemple : représentation du temps, de l'espace, des actions).

Dans le même temps, le choix des unités d'analyse s'est modifié. BENVENISTE (1966, 1974), par exemple, distingue les unités de la langue et la phrase définie comme unité de discours. « Contrairement aux phonèmes et morphèmes qui peuvent être comptés et qui sont en nombre fini, la phrase est création indéfinie, variété sans limites. C'est la vie même du langage. Avec la phrase on quitte le domaine de la langue, comme système de signes et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours. Ce sont là vraiment deux univers différents bien qu'ils embrassent la même réalité et ils donnent lieu à deux linguistiques différentes bien que leurs chemins se croisent à tout moment. Il y a d'un côté la langue, ensemble de signes formels, dégagés par des procédures rigoureuses, étagés en classes, combinés en structures et en systèmes, de l'autre la manifestation de la langue dans la communication vivante ». Même si des linguistes ont, depuis BENVENISTE, tenté d'aller au delà de ce dualisme en intégrant la langue au discours, le virage était pris en faisant du discours un objet de linguistique « acte discret et chaque fois unique par lequel la langue est actualisée en parole par un locuteur ». BENVENISTE consacre ainsi une grande partie de son oeuvre à définir « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (l'énonciation) et cherche à objectiver le cadre formel dans lequel s'actualisent les opérations individuelles du sujet parlant : l'appareil formel d'énonciation. « Les paramètres de cette énonciation sont précisément la source d'énonciation (le locuteur), les destinataires et le contexte du discours ».

La discussion sur les unités d'analyse du discours ne s'est pas arrêtée là. Les anglo-saxons ont développé la théorie des actes de langage³, théorie qui présente l'avantage de prendre en compte la simultanéité des actes d'un même locuteur. De plus la linguistique de l'énonciation s'est développée en définissant l'énoncé comme unité d'analyse et non la phrase, ce qui va dans le même sens que BENVENISTE :

souligner cette ouverture du langage vers le monde qu'il signifie (CULIOLI, 1990). La pragmatique s'est ainsi donné pour objet la construction de la signification en articulant le domaine linguistique et le contexte extralinguistique.

De ces courants de recherche, il résulte que la compétence n'est plus soumise au règne de la syntaxe mais que dès lors elle risque d'exploser et de se diversifier, recevant des adjectifs spécifiques référant chacun à l'une ou l'autre des facettes de la complexité du langage : compétence syntaxique, sémantique, discursive.

3. LES RECHERCHES PSYCHOLINGUISTIQUES

Les psycholinguistes qui à la suite de CHOMSKY, ont considéré les structures grammaticales comme des structures psychologiques, ont échoué (cf. supra) et certains ont préféré laisser les linguistes débattre entre eux. Ils ont ainsi centré leurs travaux par exemple sur l'accès lexical, ou sur le récit, portant ainsi leur attention sur la mise en mémoire des organisations lexicales et des organisations textuelles. Toutefois la définition de ces objets de recherche locaux devait s'intégrer à une théorie globale de l'architecture de l'esprit. Or cette intégration fait problème et l'on peut se demander si dans ces reconstructions théoriques la notion de compétence est encore pertinente. Il fallait à CHOMSKY l'indépendance et la prédominance de la syntaxe pour concevoir une compétence linguistique. Or le fait d'articuler des systèmes phonologique, lexical et syntaxique, le fait d'introduire le pragmatique comme condition de la construction de la signification posent beaucoup de problèmes. Il existe des débats psychologiques sur le fonctionnement de l'esprit et le statut du langage où il devient difficile de savoir si la notion de compétence a encore un sens. Quels sont les rapports entre les systèmes qui constituent le langage ? Quelle est la nature de l'automatisme propre à ces systèmes ? De quelle nature est la structure qui définit le savoir linguistique d'un sujet donné ?

Le débat sur l'indépendance du langage à l'égard du cognitif commence avec le succès de CHOMSKY. Sa thèse de l'indépendance d'une compétence linguistique est une reprise du partage de F. de SAUSSURE qui préférerait se préoccuper de langue plutôt que de parole. Les psychologues ont, par tradition, tendance au contraire à souligner les dépendances. Les divergences sont inévitables. On connaît le colloque consacré précisément à un tel débat (PIATTELLI-PALMARINI, 1979) entre CHOMSKY expliquant l'indépendance du «Langage Acquisition Device» et PIAGET montrant certes l'indépendance de la construction logique à l'égard du langage, mais situant le développement du langage dans un rapport de dépendance à l'égard du développement de la logique d'action. Le débat de cette époque a stimulé beaucoup de recherches sur les rapports entre syntaxe et développement cognitif.

De nos jours, le débat s'est déplacé. Il oppose deux représentations architecturales de l'esprit qui font référence aux modèles cybernétiques et informatiques. Les premiers avancent des thèses selon lesquelles il existe non pas un système mais des systèmes indépendants : les **modules automatiques et «encapsulés»**. Dans cette perspective, on peut concevoir qu'un système soit stimulé par un autre et que ce qui en sort stimule un troisième système, ce qui produit

une chaîne de dépendance entre des systèmes qui cependant, restent chacun impénétrables. Si cette indépendance modulaire est établie, **la compétence se réduit à une série de systèmes de savoirs encapsulés**⁴.

Malgré le succès des Sciences Cognitives et celui des théories modulaires, le débat sur l'indépendance du langage n'est pas clos pour autant, notamment en psycholinguistique. A l'opposé des théories modulaires, des modèles **interactionnistes** présentent les systèmes phonologiques, syntaxiques et lexicaux comme **ouverts**. Personne ne nie l'existence des automatismes mais c'est la clôture qui est discutée (sinon les interactions entre les modules ne seraient pas concevables cf. CARON, 1987). De plus **le débat porte sur le statut du pragmatique** et à ce sujet, les idées ont bougé tant chez les linguistes que chez les psychologues. Il est vrai qu'un module pragmatique clos est difficile à penser puisque par définition le pragmatique implique une ouverture sur l'extralinguistique. Mais pour les partisans de la théorie modulaire, le pragmatique est un épiphénomène plaqué sur les modules phonologiques, syntaxiques et lexicaux..., alors que pour les autres, il fait partie d'un système interactif général.

La nature contradictoire de ces thèses sur l'architecture de l'esprit n'est pas gênante. Il existe des sciences *dures* animées par des oppositions semblables. Si l'on rappelle que les théories sont des **constructions** de chercheurs, constructions plausibles et provisoires, ayant pour fonction d'offrir une synthèse des faits connus et de donner sens à des hypothèses nouvelles, on accepte que l'on puisse offrir plusieurs interprétations synthétiques. Et s'il arrive que les faits ainsi mis en évidence ne soient pas compatibles, la recherche comme le montre la physique, a tout intérêt à débattre ouvertement de ces oppositions plutôt que de chercher à les masquer derrière un compromis au service d'une idéologie.

L'une des conséquences de l'existence de tels débats est que les praticiens de l'enseignement des langues n'ont pas à transformer arbitrairement en idéologie l'une ou l'autre des thèses débattues (BRONCKART, 1985). Or la tentation peut exister car une pratique a besoin d'une doxa, autrement dit d'un système d'opinions global qui lui donne sens. Le problème est de travailler à définir cette doxa comme un processus vivant, ouvert (et non un dogme figé et aveugle) inspiré des débats propres aux recherches fondamentales. C'est en ce sens que nous admettons l'usage de l'adjectif «langagier», regroupant des facettes différentes de la complexité du langage sans prétendre annoncer une théorie exhaustive de cette même complexité. Toutefois, en ce qui concerne la notion de compétence, on doit admettre que malgré l'évolution des débats, certaines des propriétés essentielles de cette notion restent bien présentes dans les discussions psychologiques et que repérer ces invariances est utile à la définition de projets didactiques. C'est le cas de la distinction du virtuel et de l'actuel, de la recherche des universaux et d'une certaine conception de la programmation transmise par l'espèce.

- Tout d'abord, les psychologues n'ont pas attendu CHOMSKY pour distinguer le **virtuel et l'actuel**, même si depuis ARISTOTE la question a été quelque peu renouvelée. Comme le rappellent MEHLER et NOIZET (1974), TOLMAN distinguait déjà, comportement et connaissance. Un rat peut savoir comment sortir d'un labyrinthe et ne pas manifester ce savoir dans son comportement observable. La psychologie (et notamment la psychologie du développement de la cognition),

continue d'utiliser ce décalage entre le virtuel et l'actuel. Mais cette distinction n'est pas sans problème. Parmi ses inconvénients, citons la difficulté à conclure à une absence de compétence : les facteurs de performance peuvent être toujours invoqués. Inversement, constater une performance n'indique rien sur la généralité de la compétence. Un constat local ne suffit pas puisque le concept de compétence a précisément l'intérêt de permettre une généralisation. Enfin l'instabilité fait problème car il faut encore l'expliquer !

- **La recherche des universaux** reste bien un objectif majeur de la psycholinguistique même si, contrairement aux ambitions de CHOMSKY, elle implique à la suite de SLOBIN, la comparaison inter-langues. L'un des problèmes en effet, est de savoir dans quelle mesure la structure d'une langue à acquérir affecte le processus d'apprentissage lui-même. Pour une même fonction, des enfants pourraient selon les langues, utiliser plutôt des indices morphologiques, l'ordre des mots, ou par exemple, des unités lexicales.
- Une certaine forme d'**innéisme** est sous-jacente aux travaux sur la précocité en perception du langage. Les travaux sur les capacités des bébés à percevoir, à traiter et à structurer les informations pertinentes de l'environnement visuel et sonore, invitent à admettre une compétence phonologique qui se manifeste chez le nouveau-né. Même si le système perceptif n'est pas achevé à la naissance, des travaux comme ceux de JUSZYK et BERTONCINI (in BERTONCINI, 1984) montrent une capacité chez le nouveau né, à extraire un élément phonétique commun (consonne initiale ou voyelle) à partir d'un ensemble de syllabes différentes (invariance de l'élément vocalique), ce qui laisse penser que le bébé est équipé pour traiter un signal acoustique complexe. Cette thèse serait compatible avec celle d'une compétence chez le nouveau né à traiter de façon spécifique des sons de la parole.

4. PERFORMANCES, STRATÉGIES DISCURSIVES ET COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

Tenant compte des travaux précédemment cités ainsi que des critiques des linguistes, on ne peut réduire la compétence au domaine de la syntaxe. Mais ayant admis le principe d'une extension aux autres composantes de la complexité langagière, peut-on continuer à postuler que l'apprenant serait équipé a priori pour chercher certaines généralisations et pour en écarter d'autres ? Apprendre à parler serait, dès lors, dériver une instanciation particulière d'un programme universel et inné et le problème serait d'expliquer le processus interactif qui rend possible cette dérivation en tenant compte de la complexité du langage.

Nous avons vu que l'étude développementale permet de consolider en partie certaines des propriétés de la notion de compétence. Mais elle comprend aussi, parmi ses travaux et ses perspectives, des sources de transformations profondes de cette notion.

La première difficulté est de **concilier compétence et acquisition**. La théorie innéiste pose en effet quelques problèmes. Une psychologie du développement exige au minimum que l'on explique pourquoi un nouveau-né ne fixe pas la plupart

des valeurs proposées dans la langue parlée autour de lui, alors qu'il disposerait du programme pour élaborer, à partir d'elles, la grammaire de sa langue. Les développementalistes savent qu'il faut attendre 3 ou 4 ans pour qu'un enfant acquière l'essentiel du fonctionnement d'une langue. Il reste donc à expliquer ce qui détermine les états intermédiaires et particulièrement l'effet des explorations actives des enfants. L'un des problèmes est par exemple, d'expliquer les conditions de possibilité des idiosyncrasies (des mots et expressions que seuls les proches peuvent décoder). Il ne suffit pas en effet, comme ont tendance à le faire des linguistes, d'analyser le fonctionnement des langues pratiquées par les enfants (F. FRANCOIS, SABEAU-JOUANNET, HUDELOT, 1984). Il reste ensuite au psychologue à expliquer d'une part, le paradoxe de cette langue d'enfant, différente de celle des adultes (mais pas au point de rendre impossible la communication entre un enfant et son entourage) et d'autre part, les conditions de possibilité du développement qui permet de passer d'un système à l'autre. C'est pour résoudre ce problème que l'on débat sur la maturation et la nature de l'interaction individu/environnement (JAKUBOWICZ, 1990). On est frappé il est vrai par des similitudes dans les processus d'acquisition mais il ne suffit pas de noter des étapes, il faut encore expliquer le processus lui-même. Par exemple, comment les enfants passent du terme holophrastique à l'énoncé à deux mots ? Il ne suffit pas de reconnaître ces deux systèmes comme analogues dans toutes les langues où les observations ont été analysées (SLOBIN, 1981) ; il faut encore expliquer comment les enfants construisent le second à partir du premier.

Certains chercheurs continuent malgré tout à refuser l'idée de maturation et invoquent des changements indépendants du langage, par exemple dans les capacités d'attention ou de mémoire.

Autre problème : l'**indépendance de la syntaxe** telle que l'entendait CHOMSKY. La progression des constructions serait selon cet auteur, expliquée en supposant que les modifications sont principalement dues à l'accroissement du lexique, les acquisitions lexicales étant supposées indépendantes des principes syntaxiques. Or cette thèse, nous l'avons noté, est contestée. De plus, il faudrait prouver que dépendraient exclusivement du lexique, la construction de procédures discursives comme les anaphores⁵, les modalités⁶ ou des transformations du type paraphrase. L'étude du développement du discours ne peut se réduire au lexique et à la syntaxe. Elle doit aussi porter sur la **construction progressive des opérateurs d'énonciation et des différentes pratiques de discours**. Nous disposons, à ce sujet, de travaux sur la précocité de l'acquisition des procédures de marquages déictiques (BROWN 1973), et notamment sur la dépendance de cette acquisition à l'égard des rituels de communication non-verbale dans lesquels elle s'inscrit. BRUNER (1983 a et b, 1984) et ses collaborateurs ont analysé ainsi d'une part, le rapport de dépendance du processus de dénomination à l'égard de celui de la désignation propre au langage gestuel et d'autre part, l'importance de l'interaction mère-enfant dans laquelle se construisent ces processus. Toutefois, tenant compte des effets liés à la complexité des tâches, nous resterons prudents sur la précocité de cette compétence à maîtriser les déictiques : nous postulons qu'il existe des situations de référenciation complexes pour lesquelles l'usage des déictiques est loin d'être évident même pour des adultes. (VIVIER, 1988, 1989, 1990a, 1992, à paraître a).

Ainsi les études développementales contribuent à la transformation de la notion de compétence. La raison est en définitive assez simple. Devant partir des performances, et s'attachant à les explorer avec méthode, les développementalistes et les psycholinguistes sont conduits à inférer des modèles de compétences qui ne sont pas compatibles avec celui de CHOMSKY (même si comme nous l'avons souligné, certaines propriétés de la notion de compétence restent constantes). L'un des indices intéressant de cette transformation est l'élaboration d'un nouvel outil d'analyse : **les stratégies discursives**. NOIZET (1980) illustre particulièrement cette modification de la problématique de CHOMSKY. Selon cet auteur, **chercher si la grammaire générative a une réalité psychologique n'a pas de sens**. Une grammaire formelle est neutre vis à vis du processus de compréhension de production. Le psychologue doit étudier pour eux-mêmes les processus psychologiques du langage. Cette prise de conscience a conduit les psycholinguistes à transformer leur conception de la nature de la compétence linguistique. Ils ont abandonné les algorithmes décrits dans la grammaire générative et les ont remplacés par des stratégies. Algorithme implique des règles strictes qui conduisent nécessairement au résultat recherché. Stratégie implique un choix parmi des règles qui ne mènent pas nécessairement au but : une heuristique est indispensable. Mais dès lors, l'objet de la psychologie correspond non plus au modèle de compétence mais à celui de **performance**. Ce sont les procédures effectives de compréhension et de production que le psychologue veut élucider. Et ces performances ne se réduisent pas à de simples actualisations des algorithmes propres à la compétence chomskienne : **bien des performances ne relèvent pas de la compétence linguistique car elles mettent en jeu une connaissance du monde et d'autrui ainsi qu'une pratique des relations humaines qui peuvent sembler indépendantes de l'activité linguistique**. Pour NOIZET, il n'y a pas d'isomorphisme entre modèle de sujet et modèle de grammaire. Cependant le fait qu'un sujet parle et puisse distinguer des phrases et des non-phrases implique que la théorie de la performance comprend un ensemble de règles dont la grammaire est une formalisation.

En introduisant le concept de stratégie, les psycholinguistes soulignent l'importance de **l'usage préférentiel de procédures verbales et de leur organisation en un système finalisé**. Mais s'il est emprunté à une problématique cognitive, ce concept reçoit cependant une spécificité dans le contexte psycholinguistique. Comme le remarque M. VION (1981), dès qu'il s'agit de langage, une stratégie ne se réduit pas à la découverte d'une solution, elle est finalisée par **l'élaboration d'une signification**. En psycholinguistique, le mot stratégie désigne habituellement «des procédures de traitement mobilisées de façon stable et systématique par un sujet pour réaliser une tâche donnée» (VION M., id.). NOIZET (1980), NOIZET et VION M. (1983) en proposent deux types : les **stratégies syntaxiques** (qui se définissent par le traitement d'indices considérés comme fournissant exclusivement une information sur les relations fonctionnelles de base) et les **stratégies lexico-pragmatiques** (qui supposent au minimum la capacité d'identifier des lexèmes dans la chaîne parlée et de les traiter comme des unités porteuses de signification). Parmi les stratégies syntaxiques, les auteurs distinguent **des stratégies positionnelles et des stratégies morphosyntaxiques**. Les premières consistent par exemple, à donner un caractère de pertinence syntaxique à l'ordre de succession des lexèmes.

Quant aux secondes, elles se fondent sur le traitement de marques morphologiques et syntaxiques spécifiques.

En psychologie, leur étude exige une méthode expérimentale. A noter cependant, que la quasi totalité des expériences de NOIZET, par exemple, portent exclusivement sur la lecture et l'écriture et en aucun cas sur des situations de compréhension de dialogue. De plus, il s'agit de traitement d'exemples construits. La typologie de stratégies élaborée dans ce contexte n'est pas suffisante pour l'étude de toutes les situations de discours. Pour analyser des situations de production en contexte, **nous avons besoin d'un concept de stratégie qui rende compte des actes de langages propres aux formulations, aux reformulations de consignes, à leurs différences, à leur complémentarité et surtout à leur évolution au cours du dialogue.** C'est pourquoi, afin d'éviter un usage trop flottant du mot **stratégie**, cette notion doit comprendre une situation d'incertitude, une possibilité de choix, une finalité, des règles de jeu et une temporalité, laquelle peut prendre l'allure, sinon d'un plan, au minimum d'une succession de choix qui offre a posteriori une régularité, même si elle est le fruit de compromis entre des tendances opposées. CARON (1978, 1983, 1989) définit ainsi la stratégie de discours en s'appuyant sur la typologie des actes de langages d'AUSTIN : c'est au niveau illocutoire que la notion de stratégie paraît trouver un champ d'application particulièrement intéressant ; une succession d'actes de langages, régis par des règles conventionnelles, visant à établir entre les partenaires certaines relations contractuelles. Les analyses de H.H. CLARK (1986) vont dans le même sens : la référence est l'objet d'une négociation et d'une co-construction entre les interlocuteurs et l'on ne peut analyser par exemple un processus de dénomination sans prendre en compte les interactions dialogiques.

En conséquence, un modèle de compétence ne peut se limiter à celui d'une aptitude à produire des paroles à partir des règles d'une langue interne. Il doit rendre compte de cette aptitude à interagir avec l'interlocuteur pour construire une référence commune. C'est la raison pour laquelle la **compétence communicative** est devenue un objet de recherche en particulier chez les linguistes (KERBRAT-OTECCHIONI C., 1990). Dans certaines études développementales récentes, le concept de compétence communicative peut trouver aussi sa fonction, dans la mesure où elles postulent que les **acquisitions ne se construisent pas chez un sujet isolé mais dans l'exercice du dialogue** (DELEAU, 1990). Les travaux de BRUNER (1983, 1990) illustrent en fait, la pertinence de ce concept quand par exemple, l'auteur analyse les rapports entre le développement du langage et les routines interactives. Ces dernières y sont présentées comme des situations microsociales organisées selon des règles spécifiques et autonomes. BRUNER fait ainsi des routines interactives entre l'enfant et sa mère une condition nécessaire du développement qui conduit un bébé de la désignation gestuelle à l'étiquette verbale.

En outre, il est possible d'articuler une compétence communicative avec une compétence au contrôle discursif⁷. Par exemple, le modèle développemental qui expliquerait les productions discursives de sujets placés dans une situation dialogique, devrait expliquer comment se construisent les **opérateurs d'ajustement et d'autocorrection**. Il faut en effet, pouvoir rendre compte de l'ajustement par reformulations successives. Remarquons que la **reformulation** par paraphrases,

loin d'être exceptionnelle, peut être présentée comme centrale dans l'acquisition du langage. Il importe en effet, de souligner toute l'activité des jeunes enfants qui lorsqu'ils apprennent à parler, reconstruisent autant qu'ils copient. Les enfants apprennent à parler en reformulant à partir de ce qu'ils sont capables de construire. En ce sens, comme l'a remarqué F. FRANCOIS (1984), apprendre à parler, c'est paraphraser et une théorie de la compétence doit comprendre l'aptitude à élaborer des stratégies de reformulation.

Dans tous ces exemples, la notion d'**interaction** est centrale. BRUNER le montre bien quand, dans son dernier ouvrage (1990), il reprend la notion de compétence et en souligne 3 conditions éclairantes :

- a) l'enfant n'apprend pas seulement ce qu'il faut dire mais comment, où, à qui et dans quelles circonstances ;
- b) certaines fonctions communicatives sont bien en place avant que l'enfant n'ait maîtrisé le langage formel : l'attention commune à un référent supposé, l'aptitude à prendre son tour et l'échange mutuel ;
- c) la sensibilité au contexte. BRUNER admet qu'il existe des types de significations auxquels les êtres humains sont accordés de manière innée et qu'ils recherchent activement. Qu'est ce qui en déclenche l'existence ? Pas seulement la présence d'exemples appropriés dans l'environnement ; mais la sensibilité de l'enfant au contexte. **Il pense que la compétence linguistique implique une disposition à la signification de nature culturelle.** Cette prédisposition serait le fruit de l'histoire des primates.

5. FRUSTRATION ET ORIENTATIONS

On pourrait penser, avec optimisme, que tous ces travaux devraient désormais s'accomplir en un nouveau modèle général de compétence, ce qui serait utile à l'enrichissement de la doxa indispensable à la pratique. Or la complexité du problème est telle que ce serait tromper les didacticiens que de prétendre que la psychologie est prête à fournir une théorie générale du rapport entre compétence et performance linguistique. L'espoir de s'accorder sur un modèle général semble envolé depuis la critique du modèle génératif. **Reste la possibilité d'élaborer des modèles locaux.** Pour une situation dont le contexte est défini, on peut évaluer des performances à partir desquelles on peut tenter d'élaborer un modèle. Nous pensons même que l'un des moyens d'en vérifier la valeur est de le simuler dans un dialogue homme/machine. A titre d'exemple, nous proposerons notre propre projet : «COMPEROBOT» (BRICON, NICOLLE, VIVIER, 1990 ; VIVIER, 1990b,c, 1992, à paraître a,b,c,d). Un sujet qui parle à une machine, reçoit des réponses adaptées à ce qu'il dit puis répond à son tour. Ce sujet dialogue. Les séquences orales ou écrites que renvoient la machine sont traitables par le sujet **comme signifiantes pour lui.** Les recherches informatiques contemporaines visent l'interaction dialogique. Les logiciels étudiés rendent la machine capable de se construire une représentation de son interlocuteur et de s'y adapter même si ce dernier ne parle pas un français académique. Nous pouvons donc envisager de réaliser un tel logiciel capable de **simuler un compère en train de s'adapter à l'enfant,** processus d'adaptation qui suppose que la machine «comprenne» les consignes, les «exécute» quand elles sont recevables,

«produire» des messages pour demander plus d'informations. Le projet Compèrobot implique une **modélisation** du discours des partenaires. Les modèles réalisés par les informaticiens qui participent au projet, s'appuient en partie sur nos données et sur nos premières analyses des interactions dialogiques propres à des partenaires humains. Si nous parvenons à réaliser ce projet, nous disposerons d'un logiciel dont la souplesse et la rigueur nous permettra de progresser dans l'étude expérimentale de l'interaction dialogique, en bloquant l'un ou l'autre pôle de l'interaction. A cet avantage s'en ajoute un autre, celui de garder en mémoire, la chronique du dialogue et des exécutions, ce qui n'est pas négligeable pour le dépouillement des données.

La nécessité de définir des modèles locaux frustrer inévitablement les didacticiens qui réclament à juste titre, des propriétés générales de la compétence. A celles que nous avons relevées dans notre troisième partie, nous ajouterons quelques remarques complémentaires.

- a) Rappelons si cela est nécessaire que la pré-détermination innée qu'implique la notion de compétence ne doit pas être entendue comme un programme achevé. Personne n'irait défendre qu'un individu naît en sachant parler français! Il s'agit d'aptitude spécifique à faire, à agir, à construire. Dès lors tous les indices qui informent sur l'état de la construction sont importants. C'est dans cette perspective que l'analyse des **erreurs** est précieuse. Depuis longtemps la psycholinguistique développementale attache beaucoup d'importance à la nature des erreurs et la didactique en tient compte. Le problème est sans doute de se construire des grilles de lecture de ces erreurs afin d'y décèler rapidement les régularités qu'elles dénotent, indices indispensables pour constituer des conjectures sur l'élaboration de la langue interne chez un individu donné. C'est dans le même sens que dans les phénomènes de bilinguisme, on peut analyser les interférences : quelle régularité de la langue de départ (par exemple un ordre syntaxique prégnant) est transportée dans l'usage de la langue cible ?
- b) Toutefois l'évolution des linguistiques vers une analyse de discours et des formes d'interactions dialogiques (VION R. à paraître) invite à la prudence quant aux généralisations abusives. Il importe en effet de tenir compte des **variations de situations d'interlocution**. Cette conception pragmatique véhicule d'ailleurs un grand optimisme éducatif car les situations rituelles d'enseignement sont loin d'avoir épuisé les ressources de stimulations et d'évaluations.
- c) De plus, la didactique gagne à s'inspirer des réflexions sur le **décalage entre performances et compétences**. Le virtuel ne se réduit pas au factuel. Les travaux avec le concours des handicapés sont là pour appuyer cette thèse. On pourrait citer les changements dans la représentation des malentendants dès qu'on a pu dissocier **débilité et surdité** grâce au diagnostic précoce associé à une stimulation de la fonction communicative. On peut défendre un argument semblable à propos des Infirmes Moteurs Cérébraux qu'on a pu faire sortir de la nuit symbolique grâce à des méthodes comme le BLISS. Parier sur un décalage entre un factuel repérable et un virtuel, donne sens à l'acte d'enseignement. Si beaucoup de choses se mettent en place dans les trois premières années, il n'en reste pas moins vrai que beaucoup de virtualités peuvent encore s'actualiser pourvu que des situations interactives proposées offrent la possi-

bilité d'en motiver la culture. L'analyse par exemple, du développement du schéma organisateur du récit (DENHIERE 1984) prévoit qu'il faut attendre 9 ans pour obtenir une restitution acceptable de propositions et que ce genre de performance discursive continue à progresser par la suite. Celle du développement de l'adaptation verbale à l'interlocuteur montre à la fois que des enfants de 4 ans jouent avec des variations prosodiques pour différencier un message adressé à un enfant plus jeune ou à un adulte (SHATZ et GELMAN 1973) mais que cette forme d'adaptation continue à progresser jusqu'à 12 ans en maîtrisant notamment les stratégies de reformulations. **La précocité de la manifestation d'un type de compétence langagière n'exclut pas une continuité dans la «culture» de cette compétence, laquelle peut varier et s'enrichir tout au long de la vie d'un individu.** Les difficultés que rencontrent les psychologues pour réconcilier une forte prédétermination avec la diversité des systèmes acquis et le rôle décisif de l'expérience interactive, ne doivent pas freiner l'imagination des formateurs dans leur recherche de situations capables d'inciter les enfants à développer différentes formes de compétences langagières.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNAULD A. et NICOLE P. (1662) *La logique ou l'art de penser*, (réédité en 1965 Paris PUF).
- AUSTIN J.L. (1962) *How to do Things with Words*, Cambridge, MA : Harvard University Press. Trad. franç. : *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1973.
- BENVENISTE E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, tome 1.
- BENVENISTE E. (1974) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, tome 2.
- BERTONCINI J. (1984) L'équipement initial pour la perception de la parole, in MOSCATO et PIERAUT-LE BONNIEC (edit.) *Le langage. Construction et actualisation*, P. U. R. 98 (Un. Rouen).
- BRESSON F. (1984) Phylogénèse et ontogénèse du langage, MOSCATO et PIERAUT-LE BONNIEC, *Le langage construction et actualisation*, P.U.R. 98 (Université de Rouen).
- BRICON N., NICOLLE A., VIVIER J. (1990) Compèrobot, in *Actes du 2nd congrès européen Multimédia-Intelligence artificielle et formation, 24/26 sept 90, Applica 90* Lille.
- BRONCKART J.P. (1985) *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BROWN R. (1973) *A first language, The early stages*, Cambridge, MIT PRESS.
- BRUNER J.S. (1983a) *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BRUNER J. S. (1983b) *Comment les enfants apprennent à parler ?*, Paris Retz.

- BRUNER J.S. (1984) Contextes et formats, in DELEAU M. (éd.) *Langage et communication à l'âge pré-scolaire*, Rennes, Presses Universitaires Rennes2, 13-26.
- BRUNER J. (1990) *Acts of meaning*, Harvard University Press (trad. franç. *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, ESHEL, 1991).
- CARON J. (1978) Stratégies discursives dans les tests projectifs, in *Stratégies discursives*, Presses Universitaires de Lyon.
- CARON J. (1983) *Les régulations du discours, psycholinguistique et pragmatique du langage*, Paris, PUF.
- CARON J. (1989) *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.
- CHOMSKY N. (1957) *Syntactic structures*, The Hague-Paris, Mouton (trad. franç. *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 1969).
- CHOMSKY N. (1966) *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil.
- CHOMSKY N. (1974) Modèles explicatifs en linguistique, in MEHLER J. et NOIZET G. *Textes pour une psycholinguistique*, Paris, Mouton.
- CLARK HH and WILKES-GIBBS D., (1986) Referring as a collaborative process, *Cognition*, 22, 1-39.
- CORDEMOY (de) G. (1666) *Discours physique de la parole*. (Réédition : Bibliothèque du graphe).
- CULIOLI A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys.
- DELEAU M. (1990) *Les origines sociales du développement mental*, Paris, Colin.
- DENHIÈRE G., (1984) *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DUCROT O. et TODOROV T. (1972) *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil Points.
- FILLMORE C.J. (1968) The case for case, in BACH et HARMS (edit.) *Universals in linguistic theory*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- FRANCOIS F., HUDELLOT C., SABEAU-JOUANNET E. (1984) *Conduites linguistiques chez le jeune enfant* Paris, PUF.
- FUCHS C. (1982) *La paraphrase*, Paris, PUF.
- GOMBERT J-E. (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- JACKENDOFF R. (1987) On Beyond Zebra : The relation of linguistic and visual information, *Cognition*, 26, 89-114.
- JAKOBSON R. (1963) *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit.
- JAKUBOWICZ C. (1990) Théorie linguistique et acquisition du langage : le cas de la grammaire générative, in *Actes du colloque Psychologie et sciences cognitives*, Paris, S F P.
- KERBRAT-OTECCHIONI C. (1990) *Les interactions verbales T1*, Colin.
- MEHLER J. et NOIZET G. (1974) *Textes pour une psycholinguistique*, Paris, Mouton.
- MILLER G. (1962) Some psychological studies of grammar, *American Psychologist*, 17 (trad. , 1969 in *Langages*, 4, 16).

- NOIZET (1980) *De la perception à la compréhension du langage*, PUF.
- NOIZET G et VION M.(1983), Les stratégies de compréhension dans le traitement des relations fonctionnelles de base, in BRONCKART J-P., KAIL M. et NOIZET G. *Psycholinguistique de l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIATTELLI-PALMARINI M. (1979) (édit.) *Théorie du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Point, 138.
- SHATZ M. et GELMAN R. (1973) The development of communication skills : modifications in the speech of young children as a function of listener. Monographs of the society for Research, *Child Development*, 38, 5, 152.
- SAUSSURE F. de (1916) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SLOBIN D.I. (1966) Grammatical transformation and the sentence comprehension in child and adulthood, *Journal of verbal learning and Verbal behavior*, 5.
- SLOBIN D.I. (1981) L'apprentissage de la langue maternelle, *La recherche*, 12.
- VION M. (1981) Stratégies de compréhension d'énoncés exprimant une relation spatiale, *L'année psychologique*, 81.
- VION R. (édit.) *Actes du Colloque L'analyse des interactions, Aix en Provence 15-19 sept 1991*, à paraître.
- VIVIER J. (1988) La tâche de l'élève et l'auto-contrôle, *Revue Française de Pédagogie*, 82.
- VIVIER J. (1989) Ajustement du discours et ambiguïté référencielle : la reformulation chez des enfants de cinq ans en situation de communication téléphonique, in VIVIER (éd.) *Acquisition du langage et développement cognitif : état des recherches*. CUF Un. de Caen.
- VIVIER J. (1990a) Intérêt formatif de la situation de communication avec écran, ESTRELA A. et al. (ed.) *La méthodologie de recherche en éducation*, Un. de Lisbonne.
- VIVIER J. (1990b) Compèrobot : étude d'un dialogue enfant/machine, BULOT TH., DELAMOTTE E. (éd.) *Interaction(s) homme-machine, Cahiers de Linguistique Sociale 16* GRESCO IRED Un. de Rouen, 163-180.
- VIVIER J. (1990c) Variations de situations discursives et stratégies de reformulation chez les enfants : réflexions méthodologiques, HUDELOT C. et LEGRAND R. (éd.) *Le jeune enfant et l'explication*. Paris, Calap fascicule n°7/8.
- VIVIER J. (1992) *Faire et dire ce qu'il faut faire pour..., physique naturelle et discours : projet d'étude développementale*. Rapport du Diplôme d'habilitation à diriger des recherches, Université de Caen.
- VIVIER J. (à paraître, a) Stratégies d'explication d'une tâche de construction chez des enfants de 8 ans. *Cahiers de psychologie cognitive*.
- VIVIER (à paraître, b) Comment dans et par le dialogue, un adulte aide-t-il un enfant à lui expliquer une tâche ? in *Actes du Colloque L'analyse des interactions, Aix en Provence 15-19 sept 1991*.
- VIVIER J. (à paraître, c) Pour une analyse langagière de la médiation dans l'évaluation de l'aide cognitive, in J. DREVILLON (et col.) *Actes des Journées d'études sur l'aide cognitive*, Caen.

VIVIER J., JACQUET D. (à paraître d) *Etude comparative des stratégies d'explication d'une tâche de construction chez des enfants de 11 ans placés en classe de perfectionnement (niveau CE2) et chez des enfants en cycle normal à 8 et 11 ans*, in DELEAU M. (édit.) Actes du colloque SFP Rennes 17-18 janv. 1992, PUF.

NOTES

- 1 Les auteurs de la Grammaire de Port Royal (1662) auquel CHOMSKY se réfère, s'étonnaient déjà de la spécificité de «cette invention merveilleuse de composer de 25 à 30 sons, cette infinie variété de mots».
- 2 Il est vrai qu'on ne peut nier non plus la précocité des savoir-faire langagiers déjà relevée par Géraud de CORDEMOY (1660) «Quelque peine qu'on se donne pour leur apprendre certaines choses, on s'aperçoit souvent qu'ils savent les noms de mille autres choses, qu'on a point eu dessein de leur montrer. Et ce qu'il y a de plus surprenant en cela, c'est de voir, lors qu'ils ont deux ou trois ans, que par la seule force de leur attention, ils soient capables de démêler dans toutes les constructions qu'on fait en parlant d'une même chose, le nom qu'on donne à cette chose.»
- 3 Depuis longtemps, la psychologie du langage et la linguistique générale ont souligné la nature active du langage. Déjà, dans *l'Essai sur l'origine des langues* (1756), ROUSSEAU remarquait que le langage faisait partie des moyens d'agir sur autrui : «Les moyens généraux par lesquels nous pouvons agir sur les sens d'autrui se bornent à deux, savoir, le mouvement et la voix...». Dans notre siècle, le linguiste JAKOBSON (1963), reprend dans la fonction conative, cette fonction orientée vers le destinataire. Elle fait partie des «trois sommets» du modèle triangulaire : les fonctions émotive, conative et référentielle, correspondant aux trois personnes : la première, la deuxième et le «quelqu'un ou le quelque chose dont on parle». JAKOBSON attribue ce modèle à BUHLER. Il le complète en s'inspirant des théories de l'information et si sa théorie des fonctions paraît à notre époque quelque peu obsolète (CARON, 1983), on doit lui reconnaître cependant, d'avoir ainsi orienté la linguistique de son époque au delà du découpage entre langue et parole prôné par DE SAUSSURE (1916) ; en articulant les règles d'une langue et la prise d'informations indépendante de la langue, il a, en un sens, préparé la réflexion pragmatique contemporaine.
AUSTIN (1962) distingue trois types d'actes de parole :
 1. les actes locutoires définis comme actes d'articulation et de combinaison de phonèmes d'une part, et d'autre part, comme actes de mise en relation syntaxique de notions représentées par des mots ;
 2. les actes illocutoires. Promettre, conseiller, interroger... voilà des exemples d'actes qui en tant qu'actes d'énonciation, modifient les rapports entre les partenaires de la communication ;
 3. l'actes perlocutoires dont les buts sont externes à l'énonciation elle-même. On conseille par exemple, pour rendre service ou pour montrer au partenaire qu'on s'intéresse à lui.
- 4 Mais cette enchaînement de modules qui place par exemple le sémantique après le syntaxique est peut-être un artefact produit par le formalisme cognitiviste ? Si l'on admet que la cognition est au sens restreint définie comme «une computation sur des représentations symboliques» et que le but premier des sciences cognitives est de formaliser (comme l'a fait HILBERT pour les géométries). Dans cette perspective en effet, le problème est de définir une syntaxe avec des symboles non interprétés et des règles de formation et de combinaison de ces symboles puis seulement ensuite, définir une sémantique formelle qui confère signification aux symboles non interprétés de la syntaxe. Dès lors, dans cette démarche, le regard porté sur le langage le situe par rapport au

langage formel et l'on comprend que la pragmatique soit reléguée comme épiphénomène pour régler les questions restées en suspens.

- 5 Anaphore (étymologiquement : ce qui reporte en arrière) : «Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire, pour lui donner une interprétation (même simplement littérale), de se reporter à un autre segment du même discours ; nous appellerons «interprétant» le segment auquel on est renvoyé par l'anaphorique... L'anaphorique et son interprétant peuvent appartenir soit à la même phrase soit à 2 phrases successives» (DUCROT et TODOROV, 1972). Ce système de repérage transphrastique permet de marquer que par exemple, en dépit des variations introduites par les prédicats, c'est bien du même personnage qu'il s'agit. Les opérations cognitives de rappels des informations mis en mémoire sont particulièrement sollicitées. Elles figurent parmi les difficultés que rencontrent les enfants dans les récits et à l'écrit (VIVIER, 1988b).
- 6 Modalité : marque de prise en charge de l'énoncé par l'énonciateur.
- 7 Compétence métapragmatique : «... capacité de représenter, d'organiser et de réguler les emplois mêmes du discours» (HICKMANN, 1983 in GOMBERT, 1990).

COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ORALE

Catherine LE CUNFF,
Patrick JOURDAIN, Martine ROLLAND, Solange SARAF
Groupe INRP de l'IUFM de Créteil-Melun

Résumé : L'article tente de définir la notion de compétence langagière orale, de préciser ses composantes : d'abord à travers la lecture des textes récents du ministère de l'Éducation nationale relatifs aux cycles à l'école primaire puis les I.O. de 1985. C'est ensuite la didactique du français qui est interrogée : seuls les travaux sur l'écrit permettent d'apporter des éléments de définition. La didactique de l'oral, en l'état actuel, se tourne vers les théories de référence (sur l'acquisition du langage notamment) et la didactique de l'écrit pour mettre en place des éléments de réflexion, clarifier les composantes de cette compétence langagière. Trois projets d'enseignement/apprentissage des discours à l'oral, mis en place par le groupe INRP de Melun «Constructions métalinguistiques à l'école primaire», sont présentés rapidement. L'ensemble peut constituer des pistes pour répondre aux objectifs définis par les textes du ministère de l'Éducation nationale sur les cycles.

La mise en place des cycles à l'école primaire et la publication du document du ministère de l'Éducation nationale «les Cycles à l'École Primaire» constituent un événement important pour la pédagogie de l'oral et aussi peut-être une chance pour la didactique de l'oral.

Le terme de compétence d'abord, massivement utilisé tout au long du document, mais absent des Instructions Officielles de 1985, mérite qu'on s'y attarde mais surtout parmi les compétences à acquérir les compétences langagières orales se situent à une place qu'elles n'avaient pas auparavant.

Ainsi les fondements théoriques de ce que l'on nomme le Référentiel des Cycles, que manifeste l'utilisation de la notion de compétence, semblent différents en matière d'oral de ceux qui régissaient les textes des I.O. La lecture attentive du rapport du recteur MIGEON au ministre de l'Éducation nationale, rédigé dans l'intervalle séparant les programmes de 1985 et le Référentiel, permet d'éclairer cette évolution.

On essaiera donc de préciser ce que recouvre la notion de «compétence dans le domaine de la langue orale» avant d'aller interroger la didactique du français dans ce domaine et d'évoquer les recherches-actions menées par le groupe INRP de Melun «Constructions métalinguistiques à l'école primaire/Oral». Notre groupe s'efforce de mettre en place une didactique de l'oral, en particulier auprès des enfants de cycles 1 et 2.

Des travaux antérieurs (LE CUNFF, 1990) menés par le groupe INRP «Oral en Maternelle», ont permis quelques avancées dans l'identification des paramètres en jeu dans les situations d'apprentissage de l'oral en classe. Mais les didacticiens ne travaillent guère sur ce domaine, préférant l'écrit.

Du côté de la pédagogie, dans le meilleur des cas, les enseignants et notamment ceux de maternelle, tentent de faire «produire du langage» grâce à des situations motivantes, d'enrichir le vocabulaire ou la syntaxe en travaillant par thèmes voire par projet de classe. Mais on ne peut pas qualifier ces tentatives de projet d'enseignement/apprentissage de l'oral. La didactique du français ne leur offre pas de travaux pour permettre une réelle transformation des pratiques.

C'est donc dans ce contexte que travaille le groupe de Melun, souvent dans l'urgence, car il faut répondre aux enseignants venus en formation continue pour trouver des réponses aux problèmes soulevés par le Référentiel des cycles en matière de compétence langagière orale.

On espère ainsi indiquer quelques axes de travail susceptibles d'aider à la mise en place effective d'une pédagogie de l'oral prenant réellement en compte les textes sur les cycles.

1. LES TEXTES OFFICIELS

1.1 Le Référentiel des Cycles

1.1.1. Usage du terme «compétence»

La seule lecture du sommaire du Référentiel des Cycles permet de constater l'usage généralisé du terme «compétence». Après les compétences transversales à acquérir dans chaque cycle, sont mentionnées les compétences dans le domaine de la langue ventilées sous les rubriques suivantes :

- langue orale,
- lecture,
- écriture,
- production d'écrits.

Enfin, il s'agit des compétences disciplinaires telles les mathématiques. Chacun aura remarqué donc que le «Français» ne figure pas parmi la liste des disciplines.

L'usage de la notion de compétence, clef pour comprendre le sens de l'évolution, s'étend dans les pages de la préface. La notion se trouve complétée de quelques termes notamment «construire», en même temps qu'apparaissent d'autres mots clefs, révélateurs de la démarche préconisée à l'école.

Il s'agit de mettre l'enfant au centre du système éducatif pour construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment, celles-ci sont aussi appelées «acquis». Le Référentiel, listant les compétences à acquérir est donc un véritable tableau de bord pour les maîtres qui doivent définir ensemble la progression des apprentissages; en même temps ce document constitue le point d'appui du livret qui accompagne chaque enfant ainsi que le fondement des outils d'évaluation qui restent à construire.

1.1.2. Compétence langagière orale : compétence transversale

La place faite aux compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue est importante puisque la construction des compétences disciplinaires fait appel au langage dans bien des cas. Inversement pour la maîtrise de la langue, tous les domaines disciplinaires doivent être mobilisés en permanence.

Il s'agit donc d'une compétence traversée par l'ensemble des disciplines et traversant l'ensemble des activités. C'est au maître que revient la tâche d'assurer l'articulation et la complémentarité entre ces diverses compétences, les programmes et les tâches à accomplir par les élèves.

L'exemple du résumé est donné pour illustrer ceci. Les compétences en jeu dans cette tâche relèvent du domaine de la maîtrise de la langue orale. Ainsi au cycle 1, la tâche demande d'être capable de prendre la parole et de s'exprimer de manière compréhensible. Quelques critères linguistiques peuvent être utilisés (phrases simples, vocabulaire précis, mots de liaison employés à bon escient). Cette tâche peut être réclamée dans le cadre de compétences à acquérir d'ordre disciplinaire.

1.1.3. L'oral dans le référentiel des compétences

La définition des compétences transversales mentionne des capacités relevant de la maîtrise de la langue orale : ainsi écouter l'autre (cycles 1 et 2), prendre la parole à bon escient (cycle 2), pouvoir énoncer des règles (cycle 3) ou bien lorsque on réclame de l'élève qu'il soit capable d'exprimer ses préférences (cycle 1) ou d'affirmer ses choix, ses goûts esthétiques ou encore de les expliciter et les faire partager.

D'autres capacités relevant de la maîtrise de l'oral sont également listées dans le chapitre « Désir de connaître et envie d'apprendre » (cycle 1) puisqu'il y est dit que l'enfant doit être capable d'interroger, de verbaliser ce qu'il comprend, de commencer à argumenter pour justifier son avis. Au cycle 2, l'objectif à atteindre est d'être capable d'émettre des suppositions, d'expliquer ses choix, de contrôler ses réponses par rapport au projet et aux données initiales.

Toutes ces capacités relèvent d'apprentissages à mener pour atteindre la compétence langagière orale. De la même façon, quand on aborde les compétences méthodologiques, notamment au plan du traitement de l'information, on est encore dans la compétence langagière : comprendre et écouter une consigne (cycle 1).

Ainsi p.37, au sujet du traitement de l'information au cycle 2, on peut lire « l'élève doit pouvoir restituer et réorganiser les informations qu'il a réunies par exemple : raconter une visite (à l'oral ou par écrit) ».

De même lorsqu'il s'agit de décrire une manipulation ou de faire un compte-rendu d'observation, l'élève doit choisir la forme la plus appropriée (oral, écrit, tableau, schéma). La décision du mode d'expression relève de la compétence langagière globale. Elle relève de l'aspect pragmatique, comme le choix du discours en fonction de la situation identifiée.

L'aspect discursif est largement présent dans les objectifs du Référentiel comme l'aspect textuel. Les aspects linguistiques sont bien entendu pris en compte

sans pour autant que leur rapport à un type de discours soit mis en évidence. Les aspects liés à la communication comme prendre la parole, se faire comprendre ou rester dans le sujet s'ajoutent aux autres composantes. L'ensemble de ces compétences langagières orales est mis en relation avec les aspects cognitifs.

Certains des objectifs touchent à la compréhension, à la réception, au jugement, d'autres encore relèvent de la production ou impliquent un retour réflexif d'ordre métalangagier.

A travers cette rapide présentation des pages du référentiel et les quelques exemples relevés, on peut se rendre compte combien le domaine qui nous occupe prend soudain une place centrale, du moins dans les textes .

Avant de pousser plus loin l'analyse de ce qui relève du domaine de l'oral, il est utile de revenir aux programmes de 1985, pour une comparaison avec le Référentiel, sachant que ces programmes sont encore en vigueur.

1.2. Les I.O. de 1985

1.2.1. *La communication au centre des I.O.*

La première remarque que l'on doit faire est que le terme de compétence n'est pas utilisé dans les I.O.. Il y est question certes de faire apprendre et d'exercer mais pas de construire des savoirs. Ainsi (p.81) on peut lire ; «Il s'agit que l'enfant par ses diverses activités développe ses capacités de sentir, d'agir, de parler, de réfléchir et d'imaginer dans le même temps qu'il élargit son expérience, explore le monde et augmente ses connaissances. L'école répond à son appétit d'apprendre et le stimule toujours».

Pour ce qui concerne «les activités de communication et d'expression orales et écrites», l'objectif premier est d'instaurer la communication, une activité de dialogue.

On demande à l'enseignant d'accepter, de modifier, d'enrichir les productions de l'élève. Il doit aussi, à la maternelle, mettre en place des situations de communication diversifiées pour favoriser les échanges : des exemples de situations sont donnés : jeux d'identification d'objet, commentaires, illustrations montrées et commentées, recours à des marionnettes.

Les interventions langagières de l'enseignant doivent privilégier les actions individualisées ou faites par petits groupes. Il s'appuie sur les interactions qui surviennent entre les enfants au plan du langage. Ces derniers étendent ainsi leur pouvoir de communiquer. Quelques exemples sont proposés pour montrer que les situations peuvent être diversifiées : l'enfant participe à un atelier, effectue une enquête, demande une autorisation, commente une affiche, regarde un livre. Il est recommandé que les ateliers ou «chantiers» fournissent un cadre efficace à la communication, de ne les créer que s'ils favorisent les échanges entre enfants. Ces échanges sont en effet considérés comme des facteurs importants d'apprentissage.

En ce qui concerne l'école primaire, le «Français» y est traité en discipline. Même si les «usages variant par leur prononciation, leur vocabulaire et leur syntaxe» sont pris en compte, l'école se doit «grâce à un enseignement méthodique» de conduire à la maîtrise de la langue commune orale et écrite.

«La langue française dans sa richesse et sa rigueur s'apprend à l'école. Son acquisition résulte d'un usage quotidien et d'un exercice raisonné de l'écrit comme de l'oral. Cet enseignement est constitué d'un ensemble organique de travaux et

d'exercices et d'une suite d'analyses prenant la langue pour objet. Cette étude fait découvrir des usages, des règles et des principes de fonctionnement : elle est le premier accès à la connaissance scientifique.»

En développant le goût de la lecture, l'enseignement de la langue française permet à l'enfant de disposer d'une langue de communication riche et diverse.

Un court paragraphe est consacré aux Instructions relatives à la pratique de la langue orale, s'ouvrant sur les qualités nécessaires de la parole du maître offrant «l'exemple d'une langue simple et juste, car elle sert de modèle.»

Le rôle du maître est d'engager «l'élève à oser prendre la parole, à savoir écouter ses camarades, à formuler ce qu'il veut dire». On retrouve là encore l'idée que par la pratique d'exercices on va habituer l'élève «à exprimer ses idées de façon simple et correcte, d'étendre et de préciser son vocabulaire». En outre, «le maître vérifie la conformité de l'expression à l'intention du discours, il exige progressivement une meilleure organisation du propos».

Dans la partie qui détaille le programme en français niveau par niveau du C.P. au C.M., quelques lignes précisent pour la pratique de la langue orale des exercices appropriés.

Au C.P. : - prononciation,
- formulation d'une idée (en particulier dans le dialogue),
- construction des énoncés (affirmatifs, négatifs et interrogatifs),
- utilisation appropriée des formes verbales simples et des mots de liaison usuels.

Au C.E. : outre la prononciation («articulation des phonèmes, des syllabes, des mots ; accent et intonation des phrases ; élocution de l'énoncé»), il est recommandé de pratiquer des exercices d'entraînement à la pratique orale visant à :

- relater et commenter des événements,
- décrire des situations,
- inventer et modifier des histoires, des contes,
- exprimer des sentiments.

Pour le C.M., le paragraphe est encore plus court. L'introduction indique que l'élève apprend à questionner, à répondre, à expliquer et à justifier. Quelques lignes que je cite intégralement indiquent non des objectifs mais plutôt des activités :

- «Usage de différents modes de discours (narration, description, argumentation etc...) et de différents niveaux de langue.
- Entraînement à l'exposé (compte-rendu, présentation de projet, discussion) et au dialogue.»

1.2.2. De l'élément simple à l'ensemble complexe

Les I.O. de 1985 s'expriment ainsi en termes d'enseignement pour le maître, les démarches sont du type exercices, entraînement. On n'y parle guère, sauf peut-être pour le C.M., de types de discours, de situations diversifiées comme on le fait un peu pour la maternelle mais on propose des activités en exemple.

C'est l'attitude du maître qui permet que la prise de parole se fasse «en confiance» surtout en direction des enfants culturellement défavorisés.

La progression d'un niveau à l'autre semble être celle qui consiste d'abord à construire «ses outils» : bonne prononciation, formuler une idée, utiliser des phrases correctes avant de travailler les composantes des discours en relation avec des situations ponctuelles, sous la forme d'exercices d'entraînement, au C.E., avant de passer au C.M. aux grands types : narration, argumentation.

Nulle trace de compétences à construire au sein de situations motivantes, de continuité sinon sous forme de passage de l'élément au tout, du simple au complexe appuyé sur des exercices qui jalonnent cette progression. L'écrit a la part la plus importante et surtout, c'est la fréquentation de l'écrit (lecture) qui permet l'enrichissement de la langue, globalement.

1.3. «La Réussite à l'école» : Rapport du recteur M. MIGEON à L. JOSPIN

Le rapport au Ministre paru en 1989 constitue une étape entre les deux textes juxtaposés dans la brochure actuellement diffusée. La compétence langagière orale n'y fait pas l'objet d'une analyse spécifique, à la différence de la lecture. La réflexion est de portée générale, concerne l'apprentissage dans sa globalité et la démarche que celui-ci implique de la part de l'enseignant.

1.3.1. Constructivisme

D'une manière générale s'y trouve affirmée la conception constructiviste de l'appropriation des connaissances, opposée à celle de transmission des connaissances. Cette conception est depuis plusieurs décennies celle qui anime les recherches (INRP par exemple) et les pratiques de nombreux enseignants, liés à des mouvements pédagogiques. On y rappelle la nature et le rôle des interactions sociales dans cette perspective constructiviste des apprentissages. Ces conceptions sont illustrées par l'exemple de la lecture.

Une phase de maîtrise précède la phase d'automatisation puis d'extension. Dans la première de ces phases, «par la résolution de situations-problèmes, la pratique répétée, par essais-erreurs et la correction raisonnée de ses erreurs, l'apprenant accède au savoir faire de base.»

Dans la seconde, «les actes et les procédures deviennent de plus en plus faciles» enfin dans la dernière s'effectuent le transfert et l'adaptation «à des situations de plus en plus diversifiées et compliquées.»

Le rapport affirme que «toute démarche qui n'intègre pas ces différentes phases dans une stratégie cohérente ne peut espérer conduire la totalité des élèves au succès.»

1.3.2. Objectifs hiérarchisés

Par ailleurs, la nécessité de hiérarchiser les objectifs au sein des trois cycles est affirmée comme la nécessaire analyse que l'enfant doit mener de sa propre pratique ainsi «un élève peut prendre conscience des chemins qu'il utilise pour construire ses savoirs, en trouver d'autres, les conforter, les confronter à ceux de ses camarades,

ou à celui que lui propose le maître. Cette analyse est difficile à conduire seul, le maître doit provoquer et guider l'élève dans cette démarche d'intériorisation, faciliter la formulation des lois et des règles construites par les enfants».

La continuité des apprentissages y est affirmée.

1.3.3. Évaluation

La place de l'évaluation est clairement définie, elle «fait partie intégrante de la pratique pédagogique (et les enseignants le savent bien); elle constitue un élément régulateur, pour le maître dans son action didactique pour l'élève dans la construction de ses savoirs. C'est aussi un moyen de renforcer l'articulation nécessaire des activités d'enseignement du maître et des activités d'apprentissage de l'enfant. L'évaluation est indissociable et complémentaire de la notion d'objectif». En particulier, «elle permet de comprendre les chemins cognitifs suivis par l'enfant.»

Citant P. MEIRIEU, le rapport souligne qu'«on ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis, les stratégies qui lui sont familières»(...)«rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà.»

1.3.4. L'oral

En ce qui concerne plus particulièrement le langage oral, on trouve dans la proposition 13 qui concerne les écoles des quartiers défavorisés ce paragraphe de E. et G. CHAUVÉAU : «Rechercher tous les moyens d'augmenter les temps effectifs d'apprentissage du langage, de la lecture-écriture qui font tellement défaut aux enfants des milieux très défavorisés».

Si le terme de «compétence» n'est pas utilisé dans ce texte, bon nombre des idées qu'il contient sont transcrites en forme de compétences à acquérir dans le Référentiel des Cycles et apparaissent comme fondant cette «hiérarchisation des objectifs» réclamée par le rapport.

1.4. Conclusion

L'évolution est donc très sensible qui nous fait passer des programmes de 1985, au Référentiel de compétences de 1991, la médiation s'opérant à travers la phase de réflexion que constitue le rapport du recteur MIGEON.

Le terme de «compétence», l'expression «être capable de» ou d'autres équivalents que l'on trouve dans le texte de 1991 sont la trace manifeste d'un changement en profondeur. En ce qui concerne le domaine du langage oral, on peut même penser qu'ils ont valeur heuristique dans la mesure où la didactique de l'oral n'est pas vraiment en mesure de donner aux enseignants des contenus et des démarches. Il s'agit plutôt d'une liste des problèmes à traiter didactiquement. Lecture et production d'écrits nous semblent de ce point de vue mieux loties et c'est donc du côté de la didactique de l'écrit que se tourne la didactique de l'oral pour tenter de donner un contenu aux notions de compétence langagière orale ou de savoirs en ce domaine.

2. QUELLE CONCEPTION DES COMPÉTENCES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

La didactique du français nous offre plutôt des usages de ce terme de compétence qu'une ou des définitions.

2.1. Usages du terme «compétence» en didactique du français

Outre la compétence de communication (H. ROMIAN, 1989), on trouve également mention de compétences textuelles, de compétences typologiques (*PRATIQUES*, 1991), de compétences génériques (idem), syntaxiques. J.M. ADAM distingue lui (1987) trois aspects dans la compétence linguistique : l'un relatif à la compétence discursive du sujet, l'autre à sa compétence textuelle générale, la troisième spécifique liée à des données typologiques.

J.P. JAFFRE parle de son côté de compétences effectives à l'égard de la ponctuation (1987) tandis que sont mentionnées dans H. ROMIAN (1989) les compétences distributionnelle, morphologique ou lexicale. Le terme que l'on rencontre parfois en paraphrase est celui d'aptitude de chacun à, ou bien encore un infinitif vient définir la nature de la compétence. Ainsi la compétence générique est celle qui consiste dans le cadre typologique d'un récit à identifier correctement un conte, une fable... La compétence syntaxique est l'aptitude à identifier et à réutiliser des phrases de types impératif et interrogatif..., la compréhension de divers phénomènes de coréférence par exemple, la bonne sélection d'éléments ou encore la transformation sont donnés comme les composantes constitutives de cette compétence. (*PRATIQUES* N°71, 1991)

Les compétences déterminent en outre des stratégies et se manifestent par des capacités que l'on évalue chez les élèves. (J.P. JAFFRE, 1987). Celles-ci, traces des compétences ou manifestation de savoirs organisés, susceptibles d'évoluer font dans le meilleur des cas l'objet de listes d'infinitifs.

2.2. Définitions disponibles

La psychologie a emprunté un temps, comme les Sciences de l'Éducation, à la linguistique et plus précisément à N. CHOMSKY la définition de compétence au sens d'aptitude à former des phrases. Il s'agit de facultés innées, la performance constituant la manifestation extérieure, la mise en oeuvre effective des règles (par exemple DE LANDSHEERE, 1979 ou *Dictionnaire de Psychologie* 1989)

Il ne s'agit pas pour la didactique de prendre la notion au sens de CHOMSKY ce qui impliquerait de considérer que le développement des savoirs se réduit à un phénomène d'émergence, à condition toutefois que les situations fournies par le maître favorisent, «stimulent» (I.O. 1985) cette émergence. Si l'on conçoit l'apprentissage comme étroitement lié à la démarche de l'enseignant, on préférera retenir une définition de la compétence comme le résultat, toujours en évolution d'une construction par le sujet lui-même. C'est dans ce sens qu'I. BERTHOUD PAPANDROPOULOU peut parler de compétence métalinguistique considérée comme «une reconstruction de plus en plus réflexive des énoncés en tant qu'objet de connaissance, au cours du développement de l'enfant» (1991).

La définition la plus productive pour une didactique de l'oral à construire est celle qui se situe dans l'ordre du faire, de la maîtrise. La compétence c'est ce qui permet de faire : lire, écrire, parler. Elle est constituée de composantes perceptibles au travers de capacités manifestées et toujours susceptibles d'évoluer. Elle repose en outre sur des savoirs de différents ordres que l'on peut hiérarchiser : savoirs expérientiels, opératoires et conceptuels (ROMIAN, 1987).

2.4. Les composantes de la compétence langagière orale

Muni de cette définition, on peut tenter de préciser ce que recouvrent les compétences relevant de l'oral. On a vu qu'il s'agit d'abord d'une compétence qui traverse l'ensemble des disciplines et des activités, participant intimement des compétences à acquérir dans les autres disciplines. On peut dégager quelques composantes de cette compétence globale.

Les travaux en psychologie du langage et en linguistique en particulier ont permis à la didactique du français écrit des avancées importantes. Dans le domaine de l'oral, les travaux de sociolinguistique ou de linguistique ont certes permis aux didacticiens de mettre en place des recherches, mais ces travaux ne permettent pas, en l'état actuel, de mettre à la disposition des enseignants des outils de travail comme c'est le cas en production d'écrits ou en lecture.

Dans sa tentative pour préciser les composantes de la compétence langagière orale, le groupe INRP de Melun «Constructions métalinguistiques à l'école primaire» trouve une aide dans les travaux portant sur l'écrit. Ainsi les dimensions pragmatique, discursive et linguistique retenues pour l'analyse de l'écrit sont prises en compte par les travaux du groupe pour les productions orales. Les situations de communication sont différentes bien sûr à l'oral et les obstacles rencontrés par les enfants d'une autre nature : prise de risque devant le grand groupe, enregistrement de cassettes, mémorisation des explications à transmettre... Les types de discours présentent comme pour les textes écrits une grande diversité qu'il s'agit de prendre en compte dans le projet d'apprentissage-enseignement. A chaque discours correspondent des composantes linguistiques qu'il s'agit d'identifier pour les prendre en compte.

La difficulté pour la didactique de l'oral consiste à utiliser des outils d'analyse élaborés pour l'écrit sans neutraliser la spécificité de l'oral à l'école. Le Référentiel des cycles prend en compte sans l'organiser la variété des discours à l'oral comme d'ailleurs les deux autres dimensions de la compétence langagière, mais l'état de la recherche ne permet pas actuellement de répondre aux besoins de l'enseignant soucieux d'appliquer les directives en ce domaine. C'est pourquoi il est nécessaire d'apporter une aide à la «lecture» de ces composantes dispersées dans les textes pour permettre la construction de projets et c'est aussi pourquoi le groupe de Melun présente trois des projets mis en place cette année. Il s'agit de pistes, non de résultats ou d'outils.

3. QUELQUES ÉLÉMENTS POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL

3.1. Un projet d'enseignement/apprentissage de l'oral

A partir des listes du Référentiel ou parfois de la collection des éléments dispersés sur l'ensemble du texte, il est possible de se donner les bases d'un projet d'enseignement/apprentissage de l'oral, de définir des démarches et surtout de concevoir cette construction de savoirs en continuité d'un cycle à l'autre. Il est possible, par exemple, en s'appuyant sur ce qui figure dans les colonnes du cycle 1 de dessiner les contours de situations discursives à mettre en place pour permettre d'accéder aux compétences afférentes réclamées en fin de cycle 1. On relève en effet que la diversité des discours est prise en compte : les termes de récit, explication, justification apparaissent aux côtés de dialogue, résumé. La forme verbale est préférée aux noms dans certains cas : « créer des histoires », « exprimer ses préférences », « justifier son avis », « formuler une demande », « répondre », « commencer à argumenter ».

L'aspect discursif n'est pas seul pris en compte, des capacités qui soulignent l'aspect transversal de la maîtrise de la langue orale sont indiquées : prendre la parole, formuler correctement, verbaliser ce qu'on comprend...

Enregistrer ou dicter à l'adulte peuvent être des modalités de travail (à acquérir) adoptées par l'enseignant, introduisant d'autres discours relevant plus spécifiquement de l'écrit comme la lettre, la liste, les règles de jeux ou les fiches de fabrication.

Le plan linguistique est présent puisqu'il s'agit au cycle 1 de faire varier les temps des verbes ou d'utiliser les pronoms personnels ou encore les mots de liaison mais l'inscription de ces composantes dans les l'apprentissage global reste à la charge de l'enseignant : au sein de quelles activités et selon quelle démarche construire ces composantes linguistiques?

On constate qu'il est possible de transposer en matière d'oral le cadre de travail et les démarches adoptés par les équipes INRP pour l'écrit.

3.2. Hypothèses et principes de la recherche en didactique de l'oral

3.2.1. *Familiariser les enfants avec la résolution de problèmes langagiers*

Le cadre de l'intervention individuelle ou exclusivement en petits groupes centrée sur la qualité de la langue ou la capacité à communiquer n'est bien sûr pas celui retenu par le groupe de Melun travaillant sur l'oral.

Dans les 7 classes que compte le groupe (cycles 1 et 2), la diversité des discours et la mise à distance sont les éléments centraux pris en compte dans l'élaboration des projets de classe, des projets d'enseignement/apprentissage. La démarche est empruntée aux travaux du groupe INRP Résolution de Problèmes en français (DUCANCEL, 1989).

Il s'agit dès la petite section de familiariser les enfants avec la résolution de problèmes langagiers en situation de communication et de leur permettre ainsi de construire leurs apprentissages.

Les exemples qui vont suivre, issus des classes du groupe vont permettre d'illustrer cette démarche. Les projets de classe sont conçus de manière à favoriser au maximum à la fois bien sûr les échanges, les productions, la compréhension mais aussi la mise à distance, la réflexion sur ce qui est produit ou proposé au plan oral. En outre, la prise de parole et les discours propres aux situations rassemblant tout le groupe classe sont travaillés. D'autres types de compétences sont visées en utilisant plutôt les ateliers de groupes restreints. L'enfant n'est que rarement seul avec l'adulte, l'échange individualisé peut être recherché mais la présence d'autres enfants est une constante en particulier pour favoriser la discussion contradictoire (conflit socio-cognitif).

La composante métalangage est l'objet d'une attention particulière dans le travail du groupe. Les termes comme histoire, conte, raconter ou expliquer, justifier, règle, proposition (LE CUNFF et alii, 1990) pour ne prendre que les plus fréquents sont utilisés par les enfants comme en témoignent les enregistrements. L'objectif des enseignants en utilisant ce métalangage en situation, en permettant aux enfants de comprendre les paramètres des situations est de les aider à construire les savoirs de divers ordres composant la compétence globale.

La démarche des maîtres est donc résolument de placer les enfants au coeur de scénarios dont ils tentent de rendre accessibles les fonctionnements soit en intervenant eux-mêmes, soit en permettant aux élèves d'intervenir. En outre, les situations sont liées au projet de la classe, à la vie de la classe, proches de situations de communication existant hors de la classe ou non, parfois ludiques simulant le réel, parfois encore inconnues des enfants du moins de certains d'entre eux. Dans ce dernier cas (par exemple évaluer des productions d'art plastique ou des objets d'art, en parler), il s'agit d'instaurer un scénario nouveau pour permettre à tous les enfants d'accéder à un type de discours (pour ne considérer que cet aspect-là) étranger à leur vécu «naturel». En P.S., le travail effectué par l'enseignant permet que cette activité (comme d'autres) apparaisse comme partie du rituel de la classe et donc «normale».

3.2.2. Activités autour des discours (P.S. Classe de S. SARAF)

En novembre, les enfants commencent à pouvoir qualifier les diverses situations d'échanges mises en place dans la classe : l'appel, l'histoire, la mise à jour du calendrier, la conversation téléphonique... Ces situations correspondent à des rituels dans lesquels l'enseignante introduit des variantes (F. FRANCOIS, 1990 - P. AGUTTES 1988). Ainsi lors de l'appel (où tous les enfants prennent la parole), plusieurs types de réponses sont proposés par les enfants, répertoriés et chacun est libre de choisir celle qui lui convient. Les enfants s'amusent en décembre à introduire de nouvelles variantes.

Pour aider à la prise de conscience des caractéristiques de la situation «histoire», on a tenté de glisser dans le scénario de la lecture usuelle d'un livre que les enfants adorent, dont ils reprennent certains passages en même temps que la maîtresse, le discours tenu à un autre moment de la matinée : la mise à jour du calendrier. Si les enfants prennent conscience de l'incohérence («c'est pas l'histoire ça», «tu racontes pas son nom»...), ils ont bien entendu dans cette situation extraordinaire des difficultés à exprimer «ce qui ne va pas». Mais ces essais qui seront renouvelés sous d'autres formes, permettent de prendre la mesure de la réflexion d'ordre métadiscursif engagée par le groupe-classe.

En inventoriant donc les situations collectives, marquées au plan discursif, connues par leurs noms des enfants, appuyées ou non sur des supports écrits, identifiées dans leurs caractéristiques pragmatiques voire linguistiques, la maîtresse tente à présent d'aller plus avant (outre la sensibilisation aux variantes) en travaillant la chronologie de ces situations, proposant aux enfants d'intervenir dans le choix de l'ordre : ce sera l'occasion de construire avec eux des savoirs plus abstraits sur ces diverses situations discursives.

En dehors de ces situations travaillées collectivement qui permettent d'acquérir certaines composantes de la compétence langagière orale, les enfants sont aussi souvent que possible invités à justifier, à argumenter, à faire des hypothèses (à propos de photos à problèmes) ou à expliquer (atelier pâtisserie ou dégustation de cacahuètes).

La situation de conversation téléphonique (enregistrée) mettant en présence quelques enfants et la maîtresse a permis de repérer les capacités des enfants comme les types de discours très variés utilisés avec ces appareils : questionnement, explication d'itinéraire à suivre, récits de vécu de dimension variable. Une tâche de mise à distance est proposée aux enfants à partir d'un montage de leurs propres productions. Cette séance, elle aussi enregistrée et analysée, a permis de mesurer le décalage entre les performances discursives (très variables d'un enfant à l'autre) et le discours (ou l'absence de discours) sur ces performances, décalage attendu mais qu'il est nécessaire d'évaluer avec précision. On a donc entrepris d'abord de clarifier l'aspect pragmatique, montrer aux enfants comment mobiliser leurs savoirs expérientiels, voire enrichir leur connaissance du monde par le vécu des autres avant de mettre en place d'autres activités autour des discours tels qu'ils se manifestent dans la conversation téléphonique réelle.

3.2.3. Incitations au métalangage (P.S./M.S. de M. ROLLAND)

Dans cette classe, avec des modalités différentes mais des objectifs semblables, la mise en place de situations langagières contrastées s'est accompagnée d'un travail de clarification et surtout l'introduction du métalangage qu'en décembre les enfants commencent à employer pour désigner ce qu'ils font.

Ils ont ainsi été invités à présenter un jeu, dont ils ont appris à utiliser les règles, à une classe de grands logée dans l'école primaire, de l'autre côté de la cour. Par groupes, les enfants sont invités à se rendre en diverses occasions dans ce bâtiment tantôt pour apporter une réponse mémorisée à une proposition faite par telle classe, tantôt pour transmettre une invitation ou comme dans notre exemple pour expliquer la règle d'un jeu.

Se construisent ainsi, conformément au projet, leur capacité à écouter les explications relatives à l'itinéraire (voire à expliquer eux-mêmes le chemin à suivre ou poser les questions pertinentes pour ne pas se perdre) et manipuler les divers types de discours. Comme ils sont habitués à définir les mots nécessaires à leurs projets («*parcours*», «*concours*», «*spectacle*»...), ils sont aussi familiers des définitions en situation de mots à charge métalangagière comme histoire, faire des hypothèses, répondre, expliquer...

Ils reformulent spontanément certains termes nouveaux. Dans cette classe aussi, l'histoire racontée par la maîtresse (sans le livre) subit volontairement des

modifications, des variantes sont introduites auxquelles les enfants sont sensibilisés. A leur tour, ils sont invités à prendre la place du conteur et à raconter par exemple à leur manière l'histoire inventée par une autre classe pour le concours de dessin.

Ainsi au cycle 1, c'est à la fois la manipulation des discours qui doit permettre la construction de la compétence langagière orale telle que la définit le Référentiel des cycles, mais aussi la mise en place d'un comportement métalinguistique. Les enfants sont incités par des modalités diverses à observer, à nommer, à juger et à analyser les discours qu'ils utilisent et qu'ils entendent.

3.2.4. Travailler les formes orales du récit (Cycle 2 : G.S./C.P./C.E.1 de P. JOURDAIN)

Dans cette classe, compte-tenu du vécu des enfants que le maître garde trois ans, il a été possible de mettre en place un projet d'enseignement/apprentissage de l'oral ; le projet dans sa démarche comme dans son contenu doit beaucoup à la didactique de la production d'écrits telle que le groupe INRP Résolution de Problèmes en français a pu le définir.

Naturellement l'ensemble s'inscrit dans un projet de la classe portant sur la production vidéo de divers types de séquences (et de discours) à partir du conte du Petit Poucet. Il s'agit pour les élèves en groupe hétérogène (G.S./C.P./C.E.1) de réaliser l'interview du Petit Poucet (sur le mode du sportif de haut niveau après son exploit), d'insérer une séquence portant sur cette histoire dans le journal télévisé de 20h, de défendre (avocat) le héros au cours d'un procès où on l'accuse d'avoir volé les bottes de l'ogre et enfin de prononcer un discours lors de la remise d'une médaille au jeune héros.

En décembre, seules l'interview et la séquence du journal télévisé avaient été travaillées. On ne parlera ici que de la première pour dégager les composantes de la compétence globale qui ont été construites.

Il s'agissait pour l'enseignant d'aider à la construction des savoirs sur le conte, l'objectif n'ayant pas été atteint de manière satisfaisante au cours de l'année précédente, selon lui. L'interview oblige les élèves à sélectionner les éléments susceptibles de faire l'objet de questions intéressantes et productives, donc de pointer les faits culminants, les déclencheurs par exemple. Par ailleurs la forme de la question constitue également un aspect à travailler pour mener à bien le projet. Les enfants ont tout naturellement été amenés à s'interroger sur la situation de communication impliquée par l'interview : à qui s'adresse le journaliste exactement, comment s'insère cette séquence dans le journal télévisé...

«Un premier jet» a été réalisé puis visionné, commenté. Et il est apparu que le visionnement de «vidéos sociales» (au sens où l'on parle d'«écrits sociaux») devait permettre aux enfants d'avancer dans leur réflexion pour le «second jet».

Les discussions à la suite de ces visionnements ont été enregistrées. Cette mise à distance motivée par la réalisation d'une version «propre» favorise la réflexion métalinguistique, d'autant que les règles du genre sont progressivement construites. Les remarques au cours des discussions collectives ou d'équipe ont porté tant sur l'utilisation de formules ou de constructions syntaxiques jugées appropriées à la situation, que sur la visée du discours ou les rôles du journaliste et du rédacteur en chef. C'est à la fois certaines des composantes de la compétence langagière orale et le récit de manière générale qui ont été objets d'apprentissage.

3.3. La mise à distance pour construire la compétence langagière orale

Si la mise en place de situations diversifiées impliquant des tâches problèmes langagières est tout à fait incontournable pour favoriser la maîtrise de discours variés, pour permettre aux élèves de construire leur compétence langagière, elle ne suffit pas : la réflexion voire la verbalisation à propos de faits langagiers, à tous les niveaux du pragmatique au linguistique sont nécessaires à cette construction, c'est en tout cas avec cette hypothèse que travaille le groupe INRP de Melun.

La compétence métalinguistique qui s'élabore ainsi est une composante fondamentale de la compétence langagière générale, contribue à la construction de celle-ci. «Il apparaît téméraire, écrit l'équipe INRP de Lille (DUCANCEL, 1989), d'imaginer que c'est seulement à travers une pratique plus ou moins réitérée des situations fonctionnelles de communication qu'on assoira réellement la compétence (de communication). Il paraît nécessaire de concevoir un second temps en relation explicite avec cette pédagogie globale et les situations langagières problèmes qui s'y rencontrent, d'exercitation objectivation de la compétence de communication dans ses divers aspects afin de favoriser une prise de distance par rapport à ces situations(...).»

De la même façon, D. MARTIN (1991) plaide pour une pédagogie métacognitive (p.208) «afin de stimuler la réflexion des élèves tant sur les connaissances qu'ils ont de leur propre fonctionnement cognitif que sur les stratégies et les processus qu'ils utilisent en situation de résolution de problèmes. Il s'agit donc ici de favoriser des moments de réflexion chez les élèves sur la manière dont ils ont agi et sur les procédures qu'ils ont mises en oeuvre (...)» Or la compétence langagière est de l'ordre du faire, la réflexion voire la verbalisation à propos des faits langagiers contribuent à construire cette compétence.

Les classes en recherche tentent donc de mettre en place des situations où les faits de langage, les productions langagières de la classe ou d'ailleurs sont l'objet de l'observation des enfants. Au cycle 2, il a été possible de mettre en place un projet où le premier jet et le deuxième jet sont séparés par une phase d'observation, d'analyse de productions orales sociales. Au cycle 1, la production d'un deuxième jet est plus problématique. On préfère miser sur un réinvestissement dans une tâche différente et une mise à distance au cours de la situation ou en activité décrochée. L'utilisation de l'enregistrement vidéo ou audio suppose un travail de familiarisation et d'appropriation de la situation impliquée par ces outils.

4. CONCLUSION

On pourrait dire qu'on n'a jamais fini d'apprendre à parler, on peut toujours progresser dans la maîtrise de l'oral. C'est là ce qui fonde la continuité des apprentissages, tout comme en lecture. Il ne semble pas non plus que les diverses conduites discursives soient à installer l'une après l'autre mais qu'au contraire c'est au cœur de la diversité qu'il s'agit d'installer une démarche active de réflexion sur les faits de langage. Les travaux sur l'acquisition du langage montrent que sans cette dimension réflexive il n'y a pas acquisition. Ainsi M. HICKMANN (1991) fait l'hypothèse d'une interaction importante entre le développement métapragmatique de l'enfant et d'autres aspects de son développement notamment sur la façon dont il

interprète et utilise le langage dans ses interactions avec autrui. Permettre à l'élève de construire cette capacité pourrait ainsi avoir une influence sur son langage et sur son développement cognitif et social.

De même sans la médiation de l'entourage et à l'école de l'enseignant, il n'y a pas non plus construction du savoir parler (Cf. VYGOTSKY, 1985 ; BRUNER, 1983).

A la lumière donc des travaux de la didactique de l'écrit et de travaux relatifs à l'acquisition du langage on peut mettre en place une didactique de l'oral. Mais il s'agit pour cela de se débarrasser d'un certain nombre d'idées faites comme celle qui privilégie l'enseignement de l'écrit. La compétence langagière orale se construit comme tout autre savoir et la méthode «naturelle» ne suffit pas plus à l'oral qu'à l'écrit. Seule une action de l'enseignant peut permettre à tout élève d'accéder à la maîtrise de tout type de discours écrit et oral c'est-à-dire de se construire les compétences langagières requises par le Référentiel des Cycles.

RÉFÉRENCES

- ADAM J.M. (1987), in CHISS J.L. et alii *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles; De Boeck-Wesmael
- AGUTTES P. (1988), in MARCHAND F. *Didactique du français*, tome 2, Delagrave
- BENOIT J.P. et alii (1991) in *Pratiques* N°71, Septembre 1991
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I. (1991) in *Revue Française de Pédagogie*, N°96, Juillet-aout-septembre 1991
- BRUNER J.S. (1983) *Savoir faire savoir dire*, P.U.F.
- BRUNNER C., FABRE S., KERLOC'H J.P. (1985) *Et l'oral alors ?* INRP Nathan
- DE LANDSHEERE G. (1979) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en formation*, P.U.F.
- DUCANCEL G. (1989) in ROMIAN H. et alii, *Didactique du Français et recherche-action*, INRP
- FRANCOIS F. (1990) *La communication inégale*, Delachaux et Niestlé
- HICKMANN M. (1991) in *Bulletin de Psychologie*, tome XLIV N°399
- JAFFRE J.P. (1987) in CHISS J.L. et alii *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael
- LE CUNFF C. et alii (1990) in *Repères* N°2 INRP
- MARTIN D. (1991) in *Parole étouffée, parole libérée*, Delachaux et Niestlé
- Ministère de l'Éducation nationale (1991) *Les cycles à l'école primaire*, Hachette
- Ministère de l'Éducation nationale (1989) *La réussite à l'école*, rapport du recteur Michel MIGEON à Lionel JOSPIN
- ROMIAN H. (1987) in *Repères* n° 71, INRP
- ROMIAN H. et alii (1989) *Didactique du français et recherche-action*, INRP
- SILLAMY N. (1980) *Dictionnaire de psychologie*, Bordas
- VYGOTSKY L. (1985) *Pensée et langage*, Editions sociales

LA QUADRATURE DU CYCLE ?

Des modules pour la production d'écrits à l'école

Maurice MAS

Groupe INRP - IUFM de GRENOBLE (Centre de PRIVAS)

Résumé : En relation avec un modèle didactique d'"analyse du savoir-écrire des élèves", qui inventorie et explicite les problèmes d'écriture auxquels ceux-ci sont confrontés, l'article présente, sous la forme d'outils pour les maîtres et les formateurs de maîtres, les principes d'une articulation entre des compétences à former, en relation avec des problèmes d'écriture, et des savoirs (savoirs notionnels et savoir-faire) à acquérir ou à développer pour résoudre ces problèmes. Ces outils tendent à montrer que l'apprentissage des savoirs métalinguistiques peut être ancré dans des activités de production d'écrits. Ils peuvent aider à la construction de modules d'enseignement de la production d'écrits adaptés aux possibilités de continuité offertes par l'organisation de l'école en cycles.

Bien avant la "nouvelle politique pour l'école" et son "organisation en cycles", la production d'écrits est représentée dans des textes officiels (Lebetre & Vernay, 1960) comme le terme d'un "cycle" de transformation, au cours duquel des savoirs acquis dans divers domaines (grammaire, orthographe, vocabulaire) sont censés se traduire en "pouvoir de rédiger". Si l'existence d'une relation entre des savoirs sur la langue et une compétence d'écriture n'est pas à rejeter, sa nature et ses modalités demandent à être explicitées. Tel est d'ailleurs l'objet de cet article : répondre à la demande de maîtres de classes INRP qui, cherchant à mettre en place des pratiques d'enseignement de la production d'écrits organisées autour d'une évaluation formative des écrits des élèves (1), ne voyaient pas bien comment articuler des activités d'écriture et l'enseignement des savoirs métalinguistiques au programme de l'école. La mise en place des cycles (Ministère de l'Éducation nationale, 1991), qui appelle et rend possible, au-delà d'une autre organisation de la classe, une autre gestion des enseignements, donne à cette attente des maîtres une actualité et un contexte qui justifient la recherche de pistes à explorer et de propositions à faire. Il s'agit en somme, dans le domaine de la production d'écrits, d'explicitier et d'actualiser la notion ancienne de "cycle" de transformation de savoirs en compétences, pour l'intégrer dans la conception nouvelle des "cycles" de l'école. Serait-ce la quadrature du cycle ?

Après avoir précisé les objectifs et les limites de cet article par rapport à l'évolution de la **problématique de la didactique de l'écrit** [cf. 1], nous expliciterons les principes d'un "cycle" de correspondances (plutôt que de transformation) entre des contenus de savoirs (savoirs notionnels, savoir-faire) à enseigner et des compétences à former en vue de résoudre des problèmes d'écriture [cf. 2]; nous illustrerons ces principes par **l'exemple des textes narratif et explicatif** [cf. 3].

Sur ces bases, nous avancerons des **propositions de modules** pour l'organisation de l'enseignement de la production d'écrits dans le cadre des "cycles" de l'école primaire.

1. LA DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS À L'ÉCOLE : UNE PROBLÉMATIQUE EN ÉVOLUTION

Les **développements de la didactique de l'écrit** (2) contribuent à déplacer le centre de gravité des problèmes d'enseignement et d'apprentissage de la production d'écrits [cf. 1.1] et **l'organisation de l'école en cycles** bouscule des pratiques habituelles [cf. 1.2]. La convergence de ces deux phénomènes rend nécessaire une **réflexion sur les objectifs et les contenus de cet enseignement** [cf. 1.3].

1.1. Le point de vue didactique sur la production d'écrits

Depuis une dizaine d'années, la **didactique de l'écrit**, alimentée par les apports des linguistes, sociolinguistes et psycholinguistes, constitue son champ d'analyse et son domaine d'intervention. Avec, par exemple, les notions de type de textes, de structure textuelle, de progression thématique..., la **linguistique textuelle** permet aux didacticiens (Turco, 1987) de montrer la pluralité des lieux de fonctionnement d'un écrit et la pluridimensionnalité des problèmes d'écriture, particulièrement cruciaux au moment de l'apprentissage. Dans le même temps, des travaux de **psycholinguistique**, qui explicitent la complexité des opérations en jeu dans la production d'écrits (Hayes & Flower, 1980, 1986), ouvrent la voie à des interventions didactiques non seulement sur le texte mais sur les processus de production. La **linguistique génétique** (Fabre, 1991), qui s'intéresse à l'analyse des brouillons et avant-textes, propose une entrée nouvelle pour l'étude des processus d'écriture. La **sociolinguistique**, attirant l'attention sur l'ancrage social des phénomènes de langage, montre la nécessité de prendre en compte, dans la didactique de l'écrit, la composante socio-pragmatique, constituée de savoirs qui "renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société" et qui est "quasiment absente de la tradition scolaire en matière d'écriture" (Dabène, 1991).

Les perspectives ainsi ouvertes induisent des réflexions sur les **composantes de la compétence scripturale**, que Dabène (1991) définit comme "un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire". Laisant de côté les représentations, "composante de la compétence scripturale complexe et peu étudiée" (Dabène, 1991), nous retiendrons que la compétence scripturale, en tant qu'objectif d'enseignement, se manifeste en **savoirs opératoires** plus ou moins complexes, par exemple "savoir planifier", qui peut s'analyser [cf. tableau 1] en "savoir contextualiser", "savoir choisir une stratégie discursive",... Ces savoirs opératoires résultent de la mise en oeuvre de divers **savoir-faire** plus focalisés (par ex. "savoir expliciter l'enjeu de l'écrit"), dont un début de maîtrise empirique peut s'enraciner très tôt dans une expérience des écrits et de l'écriture. Cependant leur apprentissage gagne à être soutenu et développé par l'acquisition de **savoirs notionnels** concernant les faits langagiers et linguistiques mis en jeu. Par exemple, pour "savoir assurer la continuité et la progression dans le texte", il est utile de

connaître les ressources et les modalités d'emploi des divers substituts : pronoms, synonymes, périphrases,...

Il s'en suit une nécessaire **transformation des pratiques d'enseignement de l'écrit**, qui concernent, outre la maîtrise de ses aspects morpho-syntaxiques et phrastiques, des problèmes liés à la contextualisation du projet d'écriture, au choix de la stratégie discursive, à l'analyse du référent, à la diversité des structures textuelles, à la prise en compte des différents états du texte, au rôle des reformulations et de la réécriture...

1.2. Les cycles : un catalyseur pour une réflexion didactique

Lente à se construire, la **notion de cycles d'apprentissage** semble s'imposer dans les esprits comme une nécessité de bon sens, même si sa mise en oeuvre, qui bouleverse représentations et habitudes, engendre chez les maîtres des remises en question, voire des angoisses. L'émergence de cette notion entraîne en effet un **changement dans les relations** entre enseignement, savoir et apprentissage. Longtemps soumis à la logique interne des **savoirs** à enseigner, qui déterminait le fonctionnement de la classe autour de programmes et de progressions, **l'enseignement** a négligé, voire ignoré, la logique propre des **apprenants**, qui élaborent pourtant leur savoir en grande partie à l'occasion de leurs expériences et des problèmes qu'ils ont à résoudre. Aujourd'hui, où l'organisation de l'école en cycles a pour but explicite de "mettre l'enfant au coeur du système éducatif", le rôle de l'apprenant est redéfini dans une conception constructiviste, qui suppose que "le savoir est construit par l'enfant lui-même à partir de ses représentations conscientes ou inconscientes, qui se modifient au contact fortuit ou provoqué par le maître de situations problèmes" (Charmeux & Romian, 1987). Le statut de l'enseignant est ébranlé et la nature des savoirs à enseigner est remise en question.

1.3. Objectifs et limites de l'article

C'est dans la perspective de cette mutation de l'école que se situe cet article. Il s'appuie sur les apports du Groupe «Pratiques d'évaluation des écrits» (EVA), et plus spécifiquement sur le modèle d'«analyse didactique du savoir-écrire des élèves» (Mas, 1991), dont nous publions ici une nouvelle version [tableau 1, page 55] légèrement remodelée et complétée sur certains points (3). Il propose aux maîtres et aux formateurs de maîtres des **outils didactiques** susceptibles d'induire un travail de conceptualisation du champ, une approche renouvelée de l'apprentissage de l'écrit à l'école, une autre organisation de son enseignement. Ces outils tentent de régler, dans le cadre de la continuité des cycles et dans la perspective de former la compétence scripturale des élèves, la mise en cohérence entre des objectifs et des contenus d'enseignement [cf. tableaux 2 et 3, pages 56,58] et l'interaction nécessaire entre pratiques de production d'écrits et acquisition de savoirs métalinguistiques [tableau 4, page 60].

Avec le premier outil : "**Quels contenus pour quels objectifs ?**" [tableau 2], nous nous interrogeons sur les composantes de la compétence scripturale, en vue de définir des "**objectifs de compétences**", en termes de savoirs opératoires, et des **contenus d'enseignement** en termes de savoirs contribuant à l'acquisition de cette compétence.

Le deuxième outil, construit sur la même structure, propose une "**Exploration contrastive de deux types de textes**" (narratif/explicatif) [tableau 3]. Il tente d'inventorier de manière plus spécifique, à propos de deux types de textes souvent utilisés dans les pratiques scolaires de l'écrit (lu/produit), des savoirs et savoir-faire mis en oeuvre et/ou acquis à l'occasion de leur production.

Le troisième outil [tableau 4] met en perspective les deux précédentes analyses, dans le but de proposer des éléments pour construire des **modules d'enseignement**, définis comme des ensembles cohérents de séquences de classe centrées sur un/des types d'écrits donnés, où interagissent production d'écrits, lecture et analyse d'écrits, étude de la langue et des textes sur des points posant problème aux élèves.

2. QUELS CONTENUS POUR QUELS OBJECTIFS ? [cf. tableau 2]

Dans la tradition scolaire, les termes "contenus" et "objectifs", peu à peu vidés de leur sens initial, sont souvent confondus [cf. 2.1] et on emploie souvent "objectif" en référence à des éléments du "contenu" des programmes. La mise en place des cycles implique pour l'enseignant, non seulement une réflexion sur le sens de la relation entre objectifs et contenus [cf. 2.2.], mais aussi la définition de **savoirs renouvelés pour des objectifs explicités** [cf. 2.3].

2.1. La tradition scolaire : programmes et instructions

Jusqu'à une époque récente, les notions d'objectif et de contenu restaient floues. Les I.O. de 1923 et de 1938 (Lebette & Vernay, 1960) se présentent comme des "**programmes**" (inventaire de savoirs à enseigner), accompagnés d'"**instructions**" à appliquer pour en faciliter la transmission par l'enseignant et l'acquisition par l'élève. La conscience claire des objectifs et la justification des savoirs qui leur sont associés semblent rester l'affaire de spécialistes.

La représentation sous-jacente est qu'il suffit à l'enseignant de se consacrer à la transmission des savoirs du programme pour atteindre les objectifs assignés à l'école. La relation entre contenus de savoirs et objectifs à atteindre s'effectuerait de manière globale et invisible : d'un côté l'élève apprend des notions et des règles sur le fonctionnement de la langue, de manière implicite par la lecture, de manière plus explicite dans les leçons de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe ; de l'autre il produit des écrits, à l'occasion desquels il est censé investir ces savoirs acquis. Quand le transfert attendu ne se réalise pas, on s'étonne : "Comment ! tu ne sais pas ça ? pourtant tu l'as appris (ou : on l'a fait) la semaine dernière !". Cette vision des choses, heureusement en régression, est ancrée dans une conception transmissive de l'enseignement, qui focalise sur les contenus notionnels et vit dans la hantise du programme.

2.2. Donner un sens à la relation objectifs-contenus

Cette relation est au coeur des problèmes actuels de l'évolution de l'enseignement, en français comme dans d'autres domaines ; et ce n'est pas sans craintes que les enseignants passent de pratiques centrées sur l'acquisition et l'évaluation de

savoirs à d'autres pratiques, dont l'objectif est de développer chez les élèves des compétences explicitées... mais plus difficiles à évaluer.

Il est intéressant d'observer l'évolution des textes officiels. Les "**Programmes et Instructions**" de 1985 (Ministère de l'Éducation nationale, 1985) sont encore, du moins apparemment, centrés sur la notion de programme, accompagné d'instructions. A l'intérieur de l'ouvrage, pour chaque discipline, apparaissent pourtant des développements successivement consacrés à : objectifs, instructions, programmes. L'ordre de présentation des termes introduit entre les notions qu'ils recouvrent une nouvelle hiérarchie, préfigurant celle de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui dispose (art. 4) que "*la scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation*". Six ans plus tard, l'ouvrage ministériel "**Les cycles à l'école primaire**", précise qu'"il s'agit de mettre plus résolument l'enfant au coeur du système éducatif", et publie ce texte de 1985, précédé d'une longue analyse des "*compétences à acquérir au cours de chaque cycle*".

C'est pour opérationnaliser cette relation entre "**objectifs de compétence**" et "**contenus de savoir**" en matière d'enseignement de la production d'écrits qu'a été élaboré le tableau 2. Il s'agit de donner à cette relation un **sens** (une orientation : de la définition d'objectifs de compétence à la mobilisation de savoirs et de savoir-faire), qui lui donne du **sens** (une signification : des savoirs et des savoir-faire au service de la construction de compétences). Ainsi, pour l'enseignant, les savoirs d'ordre métalinguistique des programmes, traditionnellement traités dans les leçons de grammaire, orthographe, vocabulaire, seront d'autant mieux choisis et traités qu'ils seront associés à la résolution de problèmes d'écriture dans la perspective de compétences à former dans ce domaine ; pour les élèves, l'acquisition de ces savoirs sera motivée et leur transfert dans les pratiques d'écriture sera favorisé par l'ancrage réel de leur approche initiale dans des situations de production d'écrits (4).

2.3. Des contenus renouvelés pour des objectifs explicités

Les points de vue que nous venons d'exposer impliquent une **approche plus ouverte et plus nuancée des notions de contenu et d'objectif d'enseignement** [cf. 2.3.1.]. Sur le plan des contenus, ils conduisent à faire appel, à côté des savoirs traditionnels, à **des savoirs nouveaux**, pour des objectifs re-définis [cf. 2.3.2] et à **d'autres approches** de contenus traditionnellement enseignés [cf. 2.3.3].

2.3.1. Une autre approche des notions de contenu et d'objectif

Avant d'entreprendre la lecture du tableau 2, il convient d'expliquer la conception qui sous-tend son organisation. Il tente en effet d'explicitier la relation complexe entre des contenus et des objectifs d'enseignement en matière d'acquisition d'une compétence scripturale, que nous avons analysée [cf. supra 1.1] en savoirs opératoires constitués de savoir-faire, appuyés sur des savoirs notionnels ou consolidés par eux. Il ne fait pas de doute que, à l'école, une compétence constitue un objectif à atteindre alors qu'un savoir notionnel est considéré comme un élément de contenu à enseigner en vue de développer une compétence. Quel est alors le statut des

savoir-faire, plus ou moins élémentaires, constitutifs de la compétence scripturale ? Sont-ils, comme les savoirs notionnels, des contenus d'enseignement, à enseigner comme tels ? Mais, enseigne-t-on vraiment des savoir-faire ? Ne vaut-il pas mieux considérer que leur statut est évolutif ? Ils constituent d'abord des objectifs d'enseignement (apprendre à régler les rapports entre les temps verbaux) appuyés sur/motivant l'acquisition de savoirs d'ordre notionnel (morphologie verbale) ? Quand ils se manifestent en savoir-faire stable (je sais régler l'alternance entre imparfait et passé simple dans le récit), ils deviennent des savoirs opératoires constitutifs avec d'autres de la compétence scripturale. C'est la raison pour laquelle, dans le tableau 2, nous les avons placés dans la colonne centrale, en position "stratégique", entre les compétences à former et les savoirs à enseigner, auxquels, selon les moments, ils nous semblent participer.

Il est un autre problème que le tableau 2 (et le tableau 3) ne peuvent résoudre dans les limites de cet article : l'explicitation des contenus d'enseignement en **savoirs enseignés par les maîtres/à apprendre par les élèves** en fonction de tel objectif de compétence. Un tel travail ne se conçoit que dans le cadre d'une opérationnalisation plus poussée de ces tableaux soit pour un cycle, soit pour un projet d'écriture donné. Il faudrait alors préciser, à propos de chaque type de contenu d'enseignement (par ex. les fonctions de l'écrit, la macro-structure narrative, les substituts,...) le degré de maîtrise et/ou de conceptualisation des savoirs qui est attendu, les termes que les élèves doivent connaître pour les désigner. Si nos tableaux de synthèse ne vont pas jusqu'à de telles précisions, nous pensons qu'ils proposent des bases suffisantes pour le faire.

2.3.2. Des contenus d'enseignement nouveaux

Ce qui frappe à la lecture du tableau 2, c'est la présence, dans la partie supérieure de la colonne : "Contenus", de notions peu fréquentes dans les pratiques classiques et, corrélativement, dans les manuels scolaires. Il s'agit essentiellement de savoirs qui entrent en jeu dans les **opérations de planification**, tant d'un point de vue pragmatique (gestion de l'interaction) que d'un point de vue sémantique (gestion de l'objet du discours).

En effet, jusqu'à une époque récente, les notions qui sont en relation avec les **aspects pragmatiques** du fonctionnement d'un écrit, comme par exemple celles de mode d'énonciation, d'enjeu du discours, de diversité des supports, faute sans doute d'être théorisées et mises à la disposition des enseignants, étaient occultées à l'école par l'usage dominant de la rédaction (à destinataire et support uniques). Ces notions, dont la maîtrise entre pour beaucoup dans la compétence scripturale (Dabène, 1991), sont acquises par certains, à l'école ou en dehors de l'école, en fonction de leur expérience familiale et sociale du langage et des écrits. Des observations conduites dans des classes (5), de la maternelle au CM2, montrent que leur acquisition, d'abord implicite puis peu à peu explicitée, peut commencer dans le courant du cycle 1, par l'intermédiaire d'une fréquentation active d'écrits : des utilisations quotidiennes d'écrits dans la vie de la classe, en production et en réception, des manipulations de textes (tris et classements, observations et comparaisons).

D'un **point de vue sémantique**, l'analyse de référents variés, réels et fictionnels, et la construction d'un schéma textuel (en particulier le schéma narratif) sont des opérations que peuvent commencer à réaliser des élèves du cycle 1, qui élaborent ainsi des savoirs nécessaires à la planification, avant de maîtriser une mise en texte pour eux difficile sinon impossible et pour un temps confiée à l'adulte.

C'est à propos de la mise en texte qu'on retrouve les problèmes plus familiers, d'ordre **morpho-syntaxique**. On peut faire ici deux sortes d'observations : d'une part, les contenus de savoir concernés recouvrent sensiblement ceux qui sont habituellement enseignés dans les leçons de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire ; d'autre part, ces notions peuvent être mises en relation avec un ou plusieurs problèmes d'écriture (ou ensemble de problèmes d'écriture). Il n'est pas possible de justifier chacune des affectations, proposées ici à titre d'exemple, à partir d'essais faits dans des classes ; d'autres relations peuvent être envisagées, ce qui montre [cf. infra 3.2] la pluri-dimensionnalité d'un problème d'écriture. Soulignons cependant que cette perspective conduit à rapprocher, du point de vue de leur fonctionnalité, des phénomènes linguistiques dont la tradition scolaire atomise l'étude en leçons indépendantes les unes des autres. C'est, par exemple, au nom d'une logique didactique (6) qu'ont été regroupés les contenus de savoir figurant en face du problème 16 : "régler les marques de modalisation".

2.3.3. D'autres approches pour des contenus familiers

Ce changement de perspective, qui renverse des représentations et des pratiques encore courantes, n'est pas anodin, car il re-donne leur véritable **finalité aux enseignements disciplinaires du français** à l'école élémentaire. Par exemple, l'étude des synonymes (toujours appris avec leur compagnons traditionnels les homonymes, qui n'ont que peu de rapport avec eux, sinon dans le métalangage) est le plus souvent présentée du point de vue notionnel comme un aspect particulier de la relation entre un signifié et des signifiants. Ne serait-il pas plus pertinent (sans exclure pour plus tard d'autres approches), de les enseigner d'abord, en vue de développer la compétence d'écriture des élèves, comme appartenant, avec d'autres procédés de substitution, aux ressources de la langue parmi lesquelles le scripteur peut choisir, en cours d'écriture et de réécriture, pour assurer la continuité et la cohésion dans un texte en évitant un recours abusif à la répétition ? Autre exemple : certaines notions grammaticales, comme la phrase nominale, risquent de rester, dans la mémoire des élèves, des pièces de musée aussi rares qu'intouchables, parfois vues et lues mais jamais écrites, si leur apprentissage n'est pas ancré dans des activités de production pour lesquelles elles sont spécifiquement utiles, voire indispensables, comme la prise de notes, la rédaction de titres, sous-titres, résumés, légendes pour schémas...

3. UN EXEMPLE : L'EXPLORATION CONTRASTIVE DE DEUX TYPES DE TEXTES

Le tableau 2 montre la possibilité d'articuler un ensemble de contenus d'enseignement (et en premier lieu ceux qui sont donnés dans les programmes officiels de l'école primaire) avec une explicitation d'objectifs de compétences à atteindre, en matière de production d'écrits, à l'issue de la scolarité élémentaire. Le tableau 3 est une opérationnalisation du précédent, à propos des types narratif et explicatif. Il met en regard de chaque problème d'écriture, des aspects caractéristiques ou des éléments de réponse propres à chacun des deux types ou communs aux deux. Ici encore nos propositions ne sont que des exemples. Le but n'est pas d'épuiser tous les possibles, mais de laisser à chaque enseignant la responsabilité d'établir, en s'inspirant de ces exemples et en fonction de l'âge et de l'expérience de ses élèves, d'autres relations entre des savoirs (à définir avec plus de précision) sur les écrits et des objectifs d'enseignement formulés en termes de compétences scripturales.

Cette opérationnalisation s'inscrit dans un **cadre didactique** [cf. 3.1] qui assure sa cohérence et que nous rappellerons brièvement, avant de développer, d'un point de vue didactique, deux caractéristiques du problème d'écriture que le tableau 3 met en lumière : sa **pluri-dimensionnalité** [cf. 3.2] et sa plus ou moins grande **spécificité/transversalité** (entre types) [cf. 3.3].

3.1. La nécessité d'une cohérence didactique

Pour assurer à l'enseignement/apprentissage d'écrits diversifiés une continuité indispensable dans un cycle et entre cycles, il est nécessaire que le dispositif mis en oeuvre repose sur une **double cohérence théorique et didactique** : non seulement du point de vue de chaque type de textes, mais aussi entre types différents. En effet, l'une des difficultés de toute didactique est sans doute de se situer par rapport à ses référents théoriques, sans perdre de vue les problèmes d'enseignement auxquels elle cherche à répondre. En tant que **construction didactique**, le tableau 3, qui s'appuie sur des référents essentiellement linguistiques, ne prétend pas régler des problèmes de théorie linguistique, sur lesquels se partagent les spécialistes. Nous avons choisi, parmi les propositions théoriques actuellement disponibles, celles qui permettent de proposer un ensemble de réponses cohérentes aux problèmes d'enseignement que nous avons repérés.

Ainsi, à propos du **texte narratif**, nos analyses s'alimentent aux apports des grammaires de texte qui, pour le récit, offrent un ensemble didactiquement pertinent : le schéma actanciel de Greimas (1966) offre les éléments d'une morphologie narrative, tandis que l'organisation du récit trouve ses référents dans la macrostructure narrative décrite, à la suite d'autres, par J.M. Adam (1983).

La situation est moins simple avec le **texte explicatif** pour lequel il n'existe pas, à notre connaissance, de théorisation unanimement admise. Sans entrer dans le débat de savoir si ce qui caractérise ce type est son enjeu spécifique ou une structure textuelle propre, nous parlons à propos de son organisation sémantique de "macrostructure" explicative, par analogie avec la macrostructure narrative décrite par Adam (1983). Ce choix nous paraît pertinent, d'un point de vue didactique, pour faciliter des lectures parallèles et des analyses comparatives d'exemplaires de ces deux types [cf. tableau 3, pb 7].

Cette approche comparée de textes de types différents est également rendue possible par le choix du même cadre d'analyse des problèmes, en référence aux trois types d'opérations de Hayes & Flower (1980) et aux trois aspects de l'analyse des signes linguistiques de Morris (1974). Elle est facilitée par la référence commune à des points de vue théoriques sur l'énonciation et la modalisation (Benveniste, 1966), la progression thématique (Combettes, 1983).

3.2. Pluri-dimensionnalité d'un problème d'écriture

Nous entendons par là le fait qu'un problème d'écriture donné peut relever, en fonction de l'objectif de compétence visé, d'approches différentes et complémentaires qu'il est bon d'explicitier, comme le montre **l'exemple de la description et du dialogue dans le récit**. Dans les pratiques classiques de production d'écrits, l'insertion de descriptions et de dialogues est souvent considérée comme un atout valorisant le texte. Encore faut-il, pour éviter les descriptions purement ornementales et les dialogues artificiels, que le scripteur apprenne à savoir à quel(s) enjeu(x) de l'écrit ils correspondent et quel(s) problème(s) d'écriture ils posent.

En effet, l'introduction d'un dialogue ou d'une description dans un récit peut se poser en termes d'ordre pragmatique, c'est-à-dire de **fonctionnalité par rapport au projet d'écriture**, à propos du choix d'une stratégie discursive [cf. tableau 3, pb 3] : est-ce qu'une description (ou un dialogue) rendra le texte plus efficace ? Si oui, le problème resurgit avec la construction d'un schéma textuel (pb 8). Il sera alors abordé sous l'angle de la place de la description (ou du dialogue) et de sa **pertinence sémantique** par rapport à la situation de référence : est-ce bien le moment de décrire et que décrire ? Est-ce le moment de donner la parole aux personnages et que leur faire dire ? Le problème réapparaît, du **point de vue morpho-syntaxique**, lors de la mise en texte, par exemple (pb 12) pour choisir les verbes introducteurs du dialogue ou les procédés de qualification ou de détermination dans la description.

3.3. Transversalité/spécificité d'un problème d'écriture

L'intérêt de ce tableau est moins d'être un répertoire organisé de **savoirs notionnels** et de **savoir-faire**, répartis en fonction de leurs relations avec tel ou tel problème d'écriture, que d'illustrer, à l'aide d'exemples dont nous avons déjà souligné le caractère partiel et discutable, un principe : les enseignements concernant ces savoirs et ces savoir-faire se justifient à l'école primaire en grande partie en tant que **moyens pour résoudre des problèmes d'écriture** et son corollaire : la maîtrise d'écrits diversifiés passe par la capacité à sélectionner, parmi les ressources de la langue, celles qui concernent les problèmes spécifiques posés par la production de chacun d'eux.

On voit donc l'avantage qu'il y a, par exemple en observant dans des écrits lus les procédés de substitution, à distinguer ceux qui se rencontrent plutôt dans des écrits narratifs ou plutôt dans des écrits explicatifs [cf. tableau 4, pb 12]. Il en va de même à propos des temps et modes verbaux, des connecteurs, des organisateurs, ... Il ne s'agit pas d'affecter, de manière exclusive des contenus à des types de textes, mais de dégager, à partir d'observations d'écrits représentant un type donné, des régularités, des co-occurrences, des constantes. Ces caractéristiques constituent un ensemble de ressources que chaque scripteur peut utiliser dans le cadre des libertés et contraintes de la langue, en fonction de son projet personnel.

4. VERS LA NOTION DE MODULE D'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS

L'aboutissement naturel des réflexions précédentes conduit à l'élaboration de modules d'enseignement, dont le principe est simple [cf. 4.1], même si sa mise en œuvre ne résout pas tous les problèmes de l'enseignement du français à l'école [cf. 4.2].

4.1. Le principe du module [cf. tableau 4]

Le tableau 4 présente les bases de ce que pourrait être un module d'enseignement de la production d'écrits, prenant en compte les réflexions précédentes. Il associe, à des **problèmes d'écriture** (ici, à titre d'exemple, les problèmes 9, 10, 14 et 15 à propos du texte prescriptif) sélectionnés, par exemple, en fonction de besoins repérés dans des écrits d'élèves, des **objectifs** et des **contenus d'enseignement** correspondants. En relation avec eux, sont proposées des **situations-activités** à mettre en place dans la classe pour aider les élèves à atteindre les objectifs choisis : situations de **production d'écrits**, à trouver dans des projets liés à la vie de la classe ou en relation avec elle; situations de **lecture active**, dans le cadre d'une interaction lecture-écriture, dont le but est de repérer dans les écrits lus des indices (mise en page, organisateurs, vocabulaire, temps verbaux,...) à partir desquels le lecteur construit la signification de l'écrit, de les inventorier, de les classer, dans la perspective d'élaborer une représentation de plus en plus complète des caractères linguistiques du type d'écrit concerné. Cette représentation, constituée de savoirs notionnels et de savoir-faire mobilisés dans ces écrits peut se matérialiser sous forme d'un outil (liste récapitulative, tableau de synthèse, questionnaire,...) (7), qui met en cohérence ces savoirs dispersés et peut ensuite guider l'écriture et la réécriture des écrits à produire. Les observations faites au cours de ces lectures peuvent en outre constituer des corpus de faits linguistiques, à la base de futures **activités de structuration**, que nous évoquerons dans le développement suivant.

Les éléments proposés ici ne sont que des exemples. L'intérêt de ce tableau est surtout de constituer un cadre à l'aide duquel il est possible d'organiser, en fonction d'une durée prévue et d'objectifs définis, un ensemble cohérent d'activités, distinctes mais articulées entre elles et qui trouvent leur efficacité dans leur fonctionnalité.

Se trouvent ainsi rassemblés et organisés des éléments de réponse aux problèmes posés au début de l'article. La **notion de module**, telle que nous l'avons définie et illustrée prend en effet comme entrée un (des) problème(s) d'écriture et a pour visée l'acquisition ou le développement d'une ou de plusieurs des composantes de la compétence scripturale. Elle respecte le principe de **cohérence didactique** en permettant d'établir, entre savoirs et objectifs de compétence, des relations à la fois rigoureuses (quels savoirs mobiliser en vue d'assurer tels aspects de la compétence scripturale ?) et flexibles (un savoir donné peut concourir à des aspects divers de cette compétence). Dans le cadre de cette cohérence, la notion de module permet à l'enseignant d'agir sur des variables en jeu dans l'activité d'écriture (objectifs, contenus, situations) rendant ainsi possible une adaptation constante au contexte didactique (âge et expérience des élèves, projet d'écriture) et une continuité didactique au cours d'un cycle et - pourquoi pas ? - entre cycles.

4.2. Des difficultés dans la mise en oeuvre ?

La mise en oeuvre de ces propositions ne résout pas tous les problèmes de l'enseignement de la production d'écrits à l'école. Nous évoquerons, sans les épuiser, les deux questions que les maîtres posent le plus souvent : faut-il organiser des modules dans une **progression** ? [cf. 4.2.1]; comment, dans le cadre des modules, organiser une **structuration** satisfaisante des savoirs des élèves ?

4.2.1. Modules et progression

La notion de progression est ancrée dans les représentations de l'école. Il est tentant, pour préserver la cohérence de l'enseignement dans la continuité des cycles, de chercher à organiser un ensemble de modules selon une progression qui conduirait les élèves, de cycle en cycle, de type de texte en type de texte, de problème d'écriture en problème d'écriture, vers "la" compétence scripturale. Un tel projet serait en contradiction autant avec les principes fondateurs de l'organisation en cycles qu'avec notre conception du savoir-écrire, compétence complexe, interactive [cf. tableau 1] et de son acquisition, évolutive. Préférons la notion de "**programmation**", qui renvoie à une organisation concertée, mais dont les paramètres, imprévisibles à long terme, restent au choix du maître. Une programmation, définie par le maître, prend en compte des variables [cf. supra 4.1] qu'il est seul à connaître et pouvoir maîtriser en vue d'une adaptation constante au contexte didactique. Dans cette perspective, des outils comme ceux que nous avons présentés lui donnent les moyens de choisir objectifs, contenus et situations d'enseignement pour construire le **cheminement le plus adéquat** au développement de la compétence scripturale de ses élèves. Par exemple, pour faire acquérir à de jeunes élèves l'importance de la prise en compte du destinataire, le projet d'écrire un texte prescriptif (notice de fabrication) est sans doute plus adéquat que celui d'écrire un conte ; mais avec des élèves plus grands, la même compétence pourra être développée avec la production d'histoires humoristiques.

4.2.2. Modules et structuration des savoirs

En favorisant les apprentissages occasionnels, l'organisation en modules risquerait de négliger une construction évolutive de savoirs de plus en plus structurés. C'est pourquoi, à côté de moments d'acquisitions "différées" (Jaffré, 1986), qui se réalisent dans les limites du projet d'écriture et qui permettent d'aborder et de résoudre des problèmes de langue en situation fonctionnelle, il est nécessaire de prévoir des activités "décrochées" (ou provoquées) "qui ont pour but de structurer les processus cognitifs en action dans les situations différées, au moyen d'interventions préparées par l'enseignant". Dans ces situations, les faits de langue sont considérés comme objets d'apprentissage, en vue de la construction de catégories d'analyse, de la découverte de règles de fonctionnement et de l'acquisition du métalangage approprié.

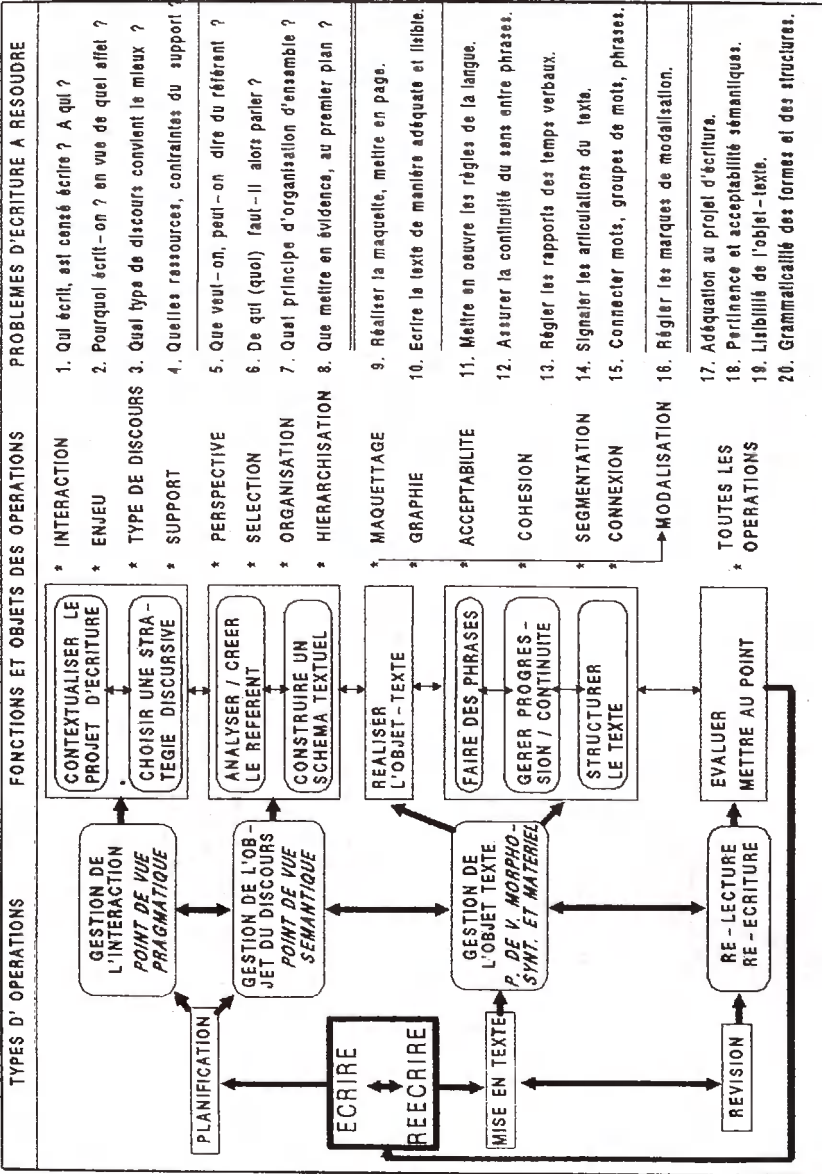
EN CONCLUSION

L'organisation de l'école en cycles s'inscrit dans une "nouvelle politique de l'école" qui veut "introduire plus de souplesse dans les apprentissages des élèves et dans l'organisation du travail des enseignants pour assurer une meilleure continuité de ces apprentissages" (3). Les travaux actuels sur la production d'écrits en explicitent la complexité. Une réflexion didactique sur ces travaux, motivée par le constat des difficultés des maîtres à enseigner le savoir-écrire, et rendue plus urgente par la mise en place des cycles nous a conduit à concevoir des outils qui facilitent la tâche des maîtres et des formateurs.

Sans perdre de vue la complexité de la compétence scripturale, qui se réalise dans la mise en oeuvre simultanée d'un faisceau de savoirs opératoires, appuyés sur des savoirs notionnels de divers ordre (pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique), le maître doit organiser un enseignement qui prenne en compte les avantages de la durée et de la continuité permises par l'organisation en cycles, sans négliger la cohérence théorique et didactique nécessaire, tant à l'émergence des savoir-faire qu'à la maturation et à la structuration des savoirs notionnels concernés. Il s'agit en somme d'articuler les exigences du "cycle" de transformation (ou mieux de correspondances) entre savoirs et compétences avec celles de l'organisation de l'école en "cycles". Serait-ce encore la quadrature du cycle ?

mars 1992

1. ANALYSE DIDACTIQUE DU 'SAVOIR - ECRIRE' DES ELEVES



| INRP - Groupe EVA | | 2. QUELS CONTENUS POUR QUELS OBJECTIFS ? | | Périm - mai 1992 |
|---|---|--|------------------------|--|
| OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT | | CONTENUS D'ENSEIGNEMENT | | |
| DES COMPETENCES | | DES SAVOIR-FAIRE | DES SAVOIRS NOTIONNELS | |
| SAVOIR PLANIFIER | | | | |
| = contextualiser le projet d'écriture : | | | | |
| 1 | - définir les paramètres de la communication | | | - les fonctions de l'écrit |
| 2 | - expliciter l'enjeu de l'écrit | | | - les écrits sociaux et leurs enjeux |
| = définir une stratégie discursive : | | | | - les types de discours et leurs enjeux |
| 3 | - choisir un type de discours adéquat | | | - les paramètres de la communication : |
| 4 | - utiliser un support approprié | | | - énonciateur, destinataire, destinataire |
| = analyser / créer le référent : | | | | - situation : lieu, temps |
| 5 | - prendre du recul par rapport au référent | | | - les supports de l'écrit : ressources et contraintes |
| 6 | - sélectionner des informations selon : la nature du référent (réel ou fiction) ; l'enjeu, le point de vue adopté,... | | | - les modes d'énonciation et leurs marques |
| = construire un schéma textuel : | | | | - ... |
| 7 | - organiser les informations | | | - les divers types de référents : |
| 8 | - les hiérarchiser en fonction des choix précédents : con-texte, type de discours, support, référent | | | - réel / imaginé |
| | | | | - vécu / représenté |
| | | | | - la macro-structure sémantique des divers types de textes (écrit explicatif...) |
| | | | | - les techniques pouvant aider à analyser un référent |
| | | | | - lecture sélective |
| | | | | - prise de notes, résumé, |
| | | | | - dessin, schéma |
| | | | | - ... |
| SAVOIR METTRE EN TEXTE | | | | |
| = réaliser matériellement l'objet-texte : | | | | |
| 9 | - mettre en page | | | - notions de : paragraphe, alinéa, ... |
| 10 | - adopter une écriture adéquate et lisible | | | - titre, sous-titre, légende,... |
| | | | | - marques de hiérarchisation : |
| | | | | - chiffres, lettres, traits,... |
| | | | | - graphie des lettres et des chiffres : |
| | | | | - majuscules / minuscules, arabes / romains,... |

| | |
|--|---|
| <p>== produire des phrases acceptables</p> <p>11</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en oeuvre et respecter les règles de la langue : morphologie syntaxique lexicale - en fonction de la situation d'écriture. | <ul style="list-style-type: none"> - morphologie : . conjugaisons . marques du genre et du nombre - vocabulaire : sens des mots . relations de sens - syntaxe : constructions et accords - orthographe lexicale - ponctuation ... |
| <p>== assurer la continuité et la progression dans le texte :</p> <p>12</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser les procédés de substitution de référénciation <p>13</p> <ul style="list-style-type: none"> - gérer l'emploi des temps et modes verbaux | <ul style="list-style-type: none"> - substituts : . pronoms . synonymes, hyperonymes . périphrases, métaphores, . nominalisations - référénciations : articles, possessifs, démonstratifs - verbes : . temps (impair/passé simple, ...) . modes (indicatif, impératif, infinitif, ...) ... |
| <p>== manifester l'architecture du texte de manière à :</p> <p>14</p> <ul style="list-style-type: none"> - guider le lecteur (en complément avec pbs 9 et 10) (en relation avec pbs 1, 2, 3, 4) <p>15</p> <ul style="list-style-type: none"> - rendre compte de l'organisation du référent (en complément avec pb 8) (en relation avec pbs 5, 6, 7, 8) | <ul style="list-style-type: none"> - moyens linguistiques pour la rédaction de titres, légendes, ... : phrase nominale, infinitive, ... - rapport texte / illustration, schéma, - mises en relief : grandeur des caractères, gras, italiques, soulignements, parenthèses, ... - organisateurs textuels, ponctuation, ... - connecteurs spatiotemporels, logiques ... |
| <p>== régier les marques de modalisation</p> <p>16</p> <ul style="list-style-type: none"> - traduire sa propre relation au texte implication / non implication (en relation spécifique avec le pb 1) | <ul style="list-style-type: none"> - lexique : dénotation / connotation verbes d'opinion, de sentiment, ... - qualification / détermination (adject., adverb.) - emploi des modes : subjonctif, conditionnel, ... - emploi des formes : passive, impersonnelle, ... - emploi des démonstratifs, ... |
| <p>SAVOIR REVISER</p> <p>== repérer des problèmes en cours d'écriture par le lecteur</p> <p>17</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajuster le texte au projet (pbs 1 à 4) <p>18</p> <ul style="list-style-type: none"> - éliminer ambiguïtés, incohérences (pbs 5 à 8) <p>19</p> <ul style="list-style-type: none"> - améliorer la présentation (pbs 9 et 10) <p>20</p> <ul style="list-style-type: none"> - rectifier erreurs de mise en texte (pbs 11 à 16) <p>== choisir une 1^{re} écriture appropriée</p> | <ul style="list-style-type: none"> - lecture sélective - tous les contenus de savoir ci-dessus |

| INRP EVA | COMPÉTENCES | P/B | 3. EXPLORATION CONTRASTIVE DE DEUX TYPES DE TEXTES | Prévis, mas 82 |
|--|-------------|--|---|------------------|
| | | | TEXTE NARRATIF | TEXTE EXPLICATIF |
| <p>CONTEXTUALISER LE PROJET D'ÉCRITURE</p> | <p>1</p> | <p>Un narrateur -> individu ou groupe ? est / n'est pas personnage du récit ? -> emploi de "je" / "nous" / "il" ?</p> <p>Un destinataire : pair / non pair ? connu / non connu ? -> que sait-on de ses goûts, de ses intérêts ? qu'écrire pour le destinataire, lui plaire ?</p> <p>EN VUE DE QUEL EFFET ? -> Pour distraire, plaire, amuser... ? -> choix du titre</p> | <p>ECRIT PAR ? = Un auteur—écrivain : identité / anonyme ? = Un auteur—écrivain : individu ou groupe ? -> emploi de procédés d'impersonnalisation</p> <p>ECRIT POUR ? -> que sait-il sur le sujet ? que veut-il savoir ? que lui dit-il pour qu'il comprenne ?</p> | |
| <p>CHOISIR UNE STRATÉGIE DISCURSIVE</p> | <p>3</p> | <p>Récit : comment plaire / intéresser ? -> texte avec / sans descriptions, dialogues ?</p> <p>SOUS FORME DE ? = Explication : comment faire comprendre ? -> texte avec / sans illustrations, schémas ?</p> <p>ECRIT SUR ? = page de cahier, de classeur individuel ? feuille de papier standard ? ou bien : album, livret ? ...</p> | <p>Explication : comment faire comprendre ? -> texte avec / sans illustrations, schémas ?</p> | |
| <p>ANALYSER / CREEER LE REPERENT</p> | <p>5</p> | <p>Raconter une histoire : -> éléments de l'intrigue ; -> le conflit principal est-il explicite ? -> acteurs définis : héros ; objet de la quête ; -> l'histoire est-elle complétée ? -> personnages complémentaires avec l'action ? -> pas de contextualisation entre événements ? -> rapport final / état initial ; -> descriptions et dialogues : quelles informations ?</p> <p>DE QUOI S'AGIT-IL ? = Expliquer un phénomène, un mécanisme... -> nature du problème : -> à quelle(s) question(s) faut-il répondre ? -> le problème principal est-il bien défini ? -> par quels moyens ? (textes, schémas, illustrations ?) -> l'explication est-elle complète ? -> relations et exactitude des informations : -> informations justes ? -> exemples pertinents ? -> illustrations adéquates, schémas exacts ? -> répétition textuelle—image</p> | <p>Explication : comment faire comprendre ? -> texte avec / sans illustrations, schémas ?</p> | |
| <p>CONSTRUIRE UN SCHEMA TEXTUEL</p> | <p>7</p> | <p>Principe organisateur : trouve-t-il dans le texte les types d'informations attendues ? -> en référence aux éléments de la macro-structure narrative : état initial / déclenchement / actions / équilibre</p> <p>Hierarchisation sémantique : les informations sont-elles traitées en fonction de leur importance ? -> distinction premier plan / arrière plan ? -> pertinence de la place des descriptions ? -> distinction des dialogues ?</p> <p>QUELLE ORGANISATION D'ENSEMBLE ? = en référence aux éléments de la macro-structure explicative : questionnement—problématisation / explication / résolution / conclusion</p> | <p>en référence aux éléments de la macro-structure explicative : questionnement—problématisation / explication / résolution / conclusion</p> <p>répétition en schémas / sous-thèmes -> distinction explication / exemple -> distinction fait général / cas particulier</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>REALISER L'OBJET - TEXTE</p> | <p>AFFICHER LA VISEE ET L'ORGANISATION DU TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> " La mise en page et les aspects graphiques : facilitant - ils la lecture ? la compréhension ? <ul style="list-style-type: none"> - marques de hiérarchisation (numérotation, tirets,...) - codages non verbaux (flèches,...) " Qualité de la graphie : forme des lettres et des chiffres, majuscules, ... |
| <p>PRODUIRE DES PHRASES</p> | <p>ASSURER L'ACCEPTABILITE DES PHRASES</p> <ul style="list-style-type: none"> x Respect des règles morpho-syntaxiques de la langue : orthographe, accords, concordances,... |
| <p>ASSURER PROGRESSION ET CONTINUITE</p> | <p>GERER LA COHESION INTERNE</p> <ul style="list-style-type: none"> " La progression thématique : est-elle adaptée au type d'écrit ? <ul style="list-style-type: none"> -> Procédés de substitution : (en plus des synonymes et des pronoms (personnels, indéfinis) : des périphrases ? des métaphores ? " Présence utile de procédés spécifiques du type d'écrit : <ul style="list-style-type: none"> - dialogues : insertion (verbe introducteur) - description / poses : qualification, détermination " Temps verbaux caractéristiques : <ul style="list-style-type: none"> = imparfait / passé simple ? = présent / passé composé ? = reformulations = explicitations (par ex. sous forme de notes) = Temps verbaux privilégiés = futur / passé composé ? = futur antérieur ? |
| <p>STRUCTURER LE TEXTE</p> | <p>MANIFESTER L'ARCHITECTURE DU TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> " Titre : nom propre / nom commun phrase nominale / verbiale " Les organisateurs textuels et connecteurs : sont-ils caractéristiques du type de texte ? <ul style="list-style-type: none"> = un jour, soudain, tout à coup, ... " Les connecteurs leter et inter- phrastiques <ul style="list-style-type: none"> = et, mais, ... alors, puis, ensuite, ... " Titres et sous-titres : Questions nominatives = par exemple, premièrement, d'abord, ... = si, parce que, afin de ... = car, or, donc, ... |
| <p>MODALISER</p> | <p>REGLER LES MARQUES DE MODALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> " Marques d'implication du scripteur : <ul style="list-style-type: none"> = adjectifs, noms subjectifs, évalutifs, ... = verbes, adverbes d'opinion, de sentiment, ... " Marques d'effacement de l'énonciateur <ul style="list-style-type: none"> = infinitif, forme passive, "on", ... |

4. EXPLORATION (PARTIELLE) D'UN TYPE DE TEXTE : LE TEXTE PRESCRIPTIF

Privas, mars 92

INRP EVA

| Pb. DE COMPETENCES | OBJECTIFS | CONTENUS DE SAVOIRS / SAVOIR FAIRE | SITUATIONS - ACTIVITES | |
|--------------------|---|--|---|---|
| | | | PRODUCTION | LECTURE |
| 9 | * savoir mettre en texte | = savoir mettre en page | * notices de fabrication (en liaison avec travaux manuels, technologie) | * Lecture d'écrits présents tant des caractéristiques |
| 10 | = réaliser matériellement le texte | * notions de: paragraphe, aligne, titre, sous-titre, légende,... | * notices d'entretien (pour petits élevages) | - semblables à celles de l'écrit à produire |
| 14 | = afficher la visée de l'écrit par des indicateurs appropriés | = savoir organiser | * notices d'utilisation (de la bibliothèque, d'un coin atelier,...) | - différentes de celles de l'écrit à produire |
| 15 | = manifester l'architecture du texte par la mise en page l'organisation du texte à ses divers niveaux | * types de codages pour hiérarchiser : chiffres, lettres, tirets,... | * règlement concernant la vie de la classe (utilisation des ballons, organisation des services,...) | → Ces activités peuvent déboucher sur la fabrication d'outils aide - mémoire. |
| | | = savoir exprimer relations enchaînements,... | * règles de jeux | * conjugaison : Infinitif ↔ Impératif |
| | | * procédés contribuant à exprimer but, cause, temps, condition, ... | * ... | * listage d'organiseurs fréquents dans le type |
| | | * notions de: conjonction, préposition, adverbe,... | Ces activités peuvent servir de point de départ à des activités de structuration | * transposition d'un type à un autre |
| | | * nominalisations,... | | * exercices sur les nominalisations |
| | | | | * ... |

NOTES

1. On trouvera des informations sur la problématique et les résultats des recherches du Groupe INRP "Pratiques d'évaluation des écrits" (dit EVA) dans "Repères" n° 63, 66, 71, 73, 79, "Objectif Ecrire", par C. Garcia-Debanc et l'équipe de Lozère (CDDP de Mende, 1986), "Ecrire et réécrire", par G. Turco et l'équipe de Rennes (CRDP de Rennes, 1988), "Evaluer les écrits à l'école primaire", par le Groupe EVA, J. Gadeau et Colette Finet, Paris, INRP-Hachette, 1991.
2. Cf. par exemple les Actes des deux derniers colloques de la DFLM : "Apprendre/enseigner à produire des textes écrits", dir. : J.L. Chiss, De Boëck-Université, 1988, et "Diversifier l'enseignement du français écrit", dir.: B. Schneuwly, Delachaux & Niestlé, 1990.
3. Des lectures critiques du tableau au sein du Groupe EVA et des utilisations en formation ont conduit à quelques modifications concernant la mise en texte et visant à le rendre plus cohérent :
 - un type d'opérations, objet d'apprentissage important, est introduit : "Fabriquer un objet textuel", qui regroupe des opérations d'ordre sémiotique et ajoute les problèmes 14 et 15 dans la mise en texte et le problème 20 dans la révision ;
 - l'ordre de présentation des opérations de mise en texte est inversé pour coller de plus près à la réalité de l'acte d'écriture (bien qu' il n'y ait aucun ordre obligatoire dans les opérations) ;
 - la mise en page du tableau dans ce secteur tente de montrer que la modalisation est une opération qui peut se manifester, dans la mise en texte, "au travers" de toutes les autres.
4. Cette hypothèse n'est pas nouvelle : elle est l'un des fondements de la dialectique "libération du langage - structuration de la langue", développée dans le "Plan de rénovation pour l'enseignement du français à l'école élémentaire" il y a plus de 20 ans ! (cf. l'article de H. Romian, dans ce numéro de "Repères").
5. Des exemples dans "Evaluer les écrits à l'école primaire". Groupe EVA, J. Gadeau, C. Finet. INRP-Hachette, 1991.
6. L'expression nous a été suggérée par H. Romian.
7. Sur la notion d'outil et son rôle dans l'enseignement de l'écrit, cf. J. Gadeau : "Outils d'évaluation des écrits. Tâtonnements et dérives de l'innovation", in "Repères" n° 79. INRP, 1989.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.M. (1983). *Le texte narratif*. Nathan.
- BENVENISTE E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- COMBETTES B. (1983). *Pour une grammaire textuelle - La progression thématique*. De Boeck-Duculot.
- DIRECTION DES ECOLES (1991). *Les cycles à l'école primaire*. Hachette.
- DABÈNE M. (1991). "Un modèle didactique de la compétence scripturale". *Repères* n° 4, Paris, INRP.
- FABRE C. (1991). "La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits". *Repères* n° 4. INRP.
- GREIMAS A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Seuil.
- HAYES & FLOWER (1980). "Identifying the organization of writing processes" in Gregg & Steinberg (Eds) : *Cognitive process in writing* (1980), Hillsdale, Erlbaum.
- HAYES & FLOWER (1987). "Cognitive process in revision". in Rosenberg (Ed) : *Reading, writing, and language learning: advances in applied psycholinguistics*, Cambridge.
- JAFFRÉ J.P. (1986). "Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe", in *Communiquer ça s'apprend. Rencontres pédagogiques*. INRP.
- LEBETTRE & VERNAY (1960) : *Programmes et instructions commentés. Enseignement élémentaire 1er degré*. Paris, Bourrellet.
- MAS M. (1991). "Savoir écrire, c'est tout un système !". *Repères* n° 4. INRP, 1991
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1985) : *Ecole élémentaire. Programmes et instructions*. CNDP.
- MORRIS (1974). "Fondements de la théorie des signes". *Langages* n° 35, Paris, Larousse.
- TURCO G. (1987). "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation des écrits des élèves". *Repères* n° 71.

COMPÉTENCES DE LECTURE : QUELQUES ASPECTS DES DÉBATS EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Roland GOIGOUX,

Laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation
de l'enfant (PSYDEE), Université de PARIS V

Résumé : Cet article présente quelques uns des points actuellement en débat au sein de la psychologie cognitive à propos de l'activité de lecture et de son apprentissage. Il rappelle que les modèles développementaux les plus récents accordent une place prédominante aux processus grapho-phoniques de l'apprenti-lecteur mais qu'ils négligent l'influence des conditions didactiques sur la variété des itinéraires d'apprentissage. Il montre que le clivage introduit entre «identification de mots» et «compréhension de textes» est le produit d'un découpage du champ de la psychologie expérimentale étudiant le lecteur expert plutôt que le fruit d'études développementales centrées sur l'apprenti. Il insiste en particulier sur l'aspect «local» de certains schèmes mis en oeuvre dans la lecture et sur la variété de leurs modalités de coordination progressive, notamment sous l'influence des conditions didactiques.

Au moment où la Direction des Ecoles de notre pays (Ministère de l'Education nationale) s'apprête à publier un texte sur la «répartition des enseignements concernant la maîtrise de la langue dans les différents cycles» (Direction des Ecoles, 1992), on assiste à une redéfinition des présupposés théoriques qui étayent les propositions didactiques concernant l'enseignement initial de la lecture. Ces présupposés sont pour pour une large part issus de la psychologie cognitive, actuellement en plein essor. La conception de la lecture qui sert de référent au texte ministériel repose par exemple sur une dichotomie entre deux activités mentales : «la première est celle par laquelle le lecteur reconnaît en quelques fractions de seconde et de manière infra-consciente les mots écrits, la deuxième est celle par laquelle il donne un sens à cette suite de mots provisoirement tenus en mémoire et intègre les informations qu'elle apporte» (Direction des Ecoles 1992, p. 30). Ce découpage psychologique, repris dans une perspective didactique, s'appuie sur une analyse de l'activité de lecture «experte» que nous nous proposons de préciser afin de mieux en indiquer l'intérêt mais aussi les limites, notamment en raison des lacunes des études développementales dont nous disposons. Nous nous interrogerons en particulier sur la validité des conséquences didactiques formulées à partir des études fragmentaires de cette activité cognitive complexe encore mal connue. Evoquant, par exemple, la capacité de reconnaissance directe des mots chez l'élève de cycle 2, le texte ministériel reconnaît que cette capacité s'accroît «sans que l'on sache encore vraiment ce qui produit son installation» (Direction des Ecoles 1992, p.30). Cet aveu

d'ignorance ne semble toutefois guère affecter la force des injonctions didactiques officielles : « l'essentiel, on en a aujourd'hui la certitude, est qu'une manipulation du code grapho-phonétique, nécessaire au dépassement de la phase de reconnaissance indirecte des mots, ait lieu pendant un temps suffisant (...) » (Idem p.32).

Nous plaçons pour notre part pour une certaine prudence et, dans la mesure où les résultats expérimentaux de la psychologie sont mobilisés au service d'une réflexion didactique, il nous paraît particulièrement utile d'indiquer les points sur lesquels le débat en psychologie est encore largement ouvert.

1 COMPÉTENCES DE LECTURE : DES CONCEPTIONS DIVERGENTES

1.1. Validité écologique des études expérimentales

Après une longue période marquée depuis les années 70 par la richesse des propositions des pédagogues, les psychologues et les psycholinguistes ont fait récemment une entrée en force sur le devant de la scène pédagogique. Cette entrée en scène a notamment été marquée par la réouverture d'un débat qui s'était développé durant les années 1975. Plusieurs chercheurs en effet sont intervenus publiquement pour s'opposer à la dérive représentée à leurs yeux par les pratiques pédagogiques de ceux qui, selon eux, conçoivent la lecture comme un « jeu de devinette ». Soucieux de redonner toute sa place à l'enseignement du « décodage », ils ont fait de la conscience phonique la condition première du savoir-lire et n'ont pas hésité parfois à avancer des propositions pédagogiques dans ce sens (Rieben et Perfetti 1989).

Ces propositions, qui visent à accorder une place accrue aux activités d'enseignement du code de correspondance grapho-phonétique et aux activités d'analyse segmentale de la parole, reposent sur une méconnaissance du paysage pédagogique francophone et sur une caricature des pédagogies « novatrices », présentées comme des pratiques laissant croire aux enfants par exemple que « le sens doit être deviné à partir de quelques mots connus, contenus dans le message, et du contexte » (Liberman et Shankweiler, 1989, p. 29).

La polémique ainsi engagée n'a sans doute guère contribué à développer les collaborations, fort rares, entre psychologues et didacticiens. Dans de trop nombreuses recherches, négligeant encore toute réflexion sur les conditions sociales de la construction des connaissances (Vygotsky, trad. 1985) et, en particulier, sur les conditions didactiques, des psychologues « naturalisent » des comportements qui sont en fait acquis au cours de l'enseignement. Pourtant tous les travaux qui se sont intéressés à cet aspect (voir par exemple Van Grunderbœck 1986, Barr 1975) montrent que la méthodologie d'enseignement détermine pour une large part les stratégies utilisées par les apprenants-lecteurs. Les variations sont importantes quant au rythme des progrès des enfants mais également quant à l'ordre dans lequel ces derniers franchissent les étapes successives de ce développement (Rieben 1989).

De nombreux résultats expérimentaux sont ainsi remis en question en raison de leur manque de « validité écologique ». « De vieilles théories sont en train de refaire

surface, nourries de faits abondants et bien établis, mais non généralisables car recueillis dans des contextes pédagogiques traditionnels» commente Fijalkow (1990, p. 33) qui ajoute que le débat devrait rebondir prochainement, «alimenté par les premières données recueillies dans des contextes pédagogiques nouveaux».

Pour l'instant toutefois, les méthodologies didactiques ne sont guère prises en compte, même à titre de variable indépendante, dans les plans expérimentaux de psychologie. Les seules références aux «méthodes pédagogiques» sont réalisées à partir de ce que les enseignants déclarent faire ; l'opposition grossière entre «méthode globale» et «méthode synthétique» encombre encore les études comparatives de psychologie et masque la complexité des situations scolaires. Un travail précis de description et de modélisation des situations didactiques reste à développer (Cf. l'article d'H. Romian dans ce numéro) notamment pour mieux comprendre la variété des itinéraires d'apprentissage des enfants (Goigoux, 1992a). Notre propre travail s'inscrit ainsi dans une conception «interactive» des rapports entre psychologie et didactique et s'oppose à un «applicationnisme» (Ropé, 1989) soucieux d'importer, dans le domaine de la didactique, des applications pratiques issues de la psychologie.

Si la psychologie analyse en effet les conduites et les conceptions qui leur sont sous-jacentes, la didactique de son côté, recherche les moyens de faire évoluer ces conceptions et les compétences qui leur sont associées. «La didactique s'appuie donc nécessairement sur la psychologie. Mais elle ne s'y réduit pas et pose réciproquement des problèmes nouveaux à la psychologie» (Vergnaud, 1987, p. 843). Le principal de ces problèmes relève des rapports entre développement et apprentissage. Les conduites observées par le psychologue ne sont pas indépendantes de l'expérience scolaire et extra-scolaire des enfants, pas plus que l'enseignement n'explique à lui seul ces conduites.

1.2. Compétences grapho-phoniques et grapho-sémantiques

1.2.1 Deux voies de traitement des données graphiques

Par définition la lecture s'exerce sur un message écrit ; les données sont donc des données graphiques (l'audition traite des données phoniques). L'analyse visuelle de ces données (identification des traits graphiques, des lettres, des mots...) permet ultérieurement deux modalités de traitement différentes par le lecteur :

- soit elles sont converties en données phoniques et assemblées grâce à un système de règles, pour être traitées ensuite comme les données issues de notre système auditif (on parle de «voie phonique» ou grapho-phonique ou encore de voie indirecte) ;
- soit elles sont «adressées» à notre lexique interne qui possède la mémoire des unités déjà rencontrées (on parle de voie lexicale ou grapho-sémantique ou encore de voie directe : le terme «d'adressage» évoque la métaphore informatique de l'adresse en mémoire).

Dans les deux cas le traitement peut aboutir à la compréhension mais le chemin parcouru n'est pas le même : décodage grapho-phonique dans le premier cas, reconnaissance graphique dans le second. Cette double possibilité d'accès aux significations, amplement étudiée chez le lecteur accompli (Ellis, 1989), est sous-estimée chez l'apprenti-lecteur : le développement de la voie phonique est l'objet de la quasi totalité des recherches actuelles, sans doute en raison de l'absence d'échanges dans ce domaine entre psychologie et didactique.

Depuis le début des années 80, de nombreux auteurs (Marsch et coll. 1981, Frith 1985, Morgan et Coltheart 1988) se sont engagés dans une modélisation de l'acquisition de la lecture en terme de stades ou de phases successives. Selon ces modèles, l'apprenti-lecteur débiterait par une courte phase logographique au cours de laquelle il reconnaîtrait une petite quantité de mots d'après leur « allure », puis il utiliserait exclusivement des stratégies de décodage grapho-phonique avant d'accéder finalement à une phase « orthographique » ou plutôt grapho-sémantique (cf Sprenger Charolles, 1989, pour une présentation détaillée). Ces modèles définissent le plus souvent un ordre de passage immuable d'un stade à l'autre et s'intéressent peu aux différences inter et intra-individuelles, pas plus qu'aux différences induites par les méthodes d'enseignement de la lecture. Leur rigidité ne leur permet pas de rendre compte de la complexité des processus observés en situation scolaire, notamment lorsque l'enseignement n'est pas structuré lui-même selon les progressions syllabiques des méthodes dites « mixtes » (Chartier et Hébrard, 1989, 1990). Même lorsqu'ils sont un peu plus souples, ils n'apportent guère d'informations sur les mécanismes de transition ; centrés sur les progrès dans les performances, ils ne modélisent pas les changements qualitatifs liés à l'acquisition de nouvelles compétences.

1.2.2 Une alternative : deux voies construites en interaction

Notre propre travail de recherche s'oppose à la conception linéaire de ces modèles et repose sur l'hypothèse d'une simultanéité et d'une complémentarité du développement des deux voies grapho-sémantique et grapho-phonique, notamment sous l'influence des conditions didactiques (Goigoux, 1992a). Il cherche à repérer les conditions d'apparition de phénomènes qui pourraient attester de la construction précoce de la voie lexicale en interaction avec la construction de la voie phonique. Il conteste par exemple que le traitement des données graphiques soit réduit au seul déchiffrage et que la nécessaire automatisation des procédures de bas niveau soit limitée à l'automatisation des procédures de décodage grapho-phoniques. A partir d'une hypothèse de forte interactivité qui envisage « des influences directes entre les processus contextuels et les processus graphiques » (Rumelhart et Mac Clelland 1981), il étudie dans quelle mesure un « pilotage » par les informations conceptuelles de haut niveau impliquerait une modification des processus primaires mis en jeu.

Dans cette hypothèse, la question-clé concerne la nature des procédures de « bas niveau » qui sont automatisées et rend par conséquent indispensable l'observation d'enfants apprenant à lire dans des conditions didactiques les plus variées possible. De nouveaux outils méthodologiques sont ainsi nécessaires pour observer,

par exemple, si l'attention portée par l'apprenti-lecteur aux indices graphiques est différente selon qu'elle sert à vérifier une anticipation du sens ou à trouver le sens à partir d'un oral reconstitué.

- Dans le premier cas, le rapport graphie/phonie par exemple aurait pour principale fonction d'être «réducteur d'incertitude» (Martinet, 1974), c'est à dire qu'il serait utilisé dans ses rapports d'opposition avec les autres signes afin d'établir des liens avec les niveaux surordonnés.
- Dans le second cas, un traitement exhaustif des correspondances grapho-phoniques serait nécessaire avant d'accéder aux traitements des niveaux supérieurs (comportements de lecture hiérarchisés et ordonnés chronologiquement depuis les niveaux des graphèmes, des combinaisons de graphèmes, de l'indexation et de l'étiquetage sémantique d'une phrase... jusqu'au niveau de la représentation sémantique globale du texte).

Les modèles «classiques» d'interaction (Perfetti, 1985) supposent que les éléments qui interagissent se soient constitués préalablement et en dehors de l'interaction elle-même. Au contraire, une hypothèse d'interactivité forte prédirait que, dans une démarche pédagogique reposant sur des modèles «descendants», le rôle et le mode d'utilisation des correspondances entre phonies et graphies seraient différents de ceux qu'ils ont dans une démarche à point de départ grapho-phonique.

Pour mettre à l'épreuve ces deux hypothèses il serait donc nécessaire d'étudier la complexité des traitements de bas niveau au regard de la nature des traitements descendants et des caractéristiques didactiques au sein desquelles se déroule l'apprentissage. Pourquoi de telles études sont-elles si rares ? Et en quoi le mode de structuration du champ de la recherche en psychologie s'oppose-t-il à de telles perspectives ? C'est ce que nous allons envisager maintenant.

2 L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN DÉBAT

2.1 Identifier les mots, comprendre le texte ?

La première caractéristique des recherches expérimentales actuelles sur la lecture est leur forte sectorisation en deux domaines interagissant très peu l'un avec l'autre :

- le domaine des processus de perception des mots et d'accès au lexique,
- le domaine des processus d'intégration sémantique, d'inférence et de représentation, c'est-à-dire de compréhension de textes.

Le premier domaine est celui qui a généré le plus de recherches ; celles-ci s'intéressent au traitement et à l'identification des mots isolés, considérés comme des composantes majeures de la lecture. A l'opposé, la lecture de textes par des enfants de 5 à 8 ans a rarement été l'objet d'études approfondies (Denhière et Baudet 1987b).

Le clivage entre perception et interprétation repose notamment sur l'idée que seuls les processus de bas niveau (traitement des données graphiques : traits, lettres, mots) sont spécifiques à la lecture car les processus de haut niveau

(mobilisation des connaissances du sujet et gestion de ses procédures de raisonnement) relèvent de mécanismes plus généraux de la compréhension du langage (Bertelson, 1986). C'est cette séparation des objets d'étude de la psychologie qui nourrit aujourd'hui le renouveau du clivage entre «lecture» (entendue comme une activité de reconnaissance des mots) et «compréhension» (au sens de compréhension des textes).

L'étude du développement de la compréhension est peu avancée, sans doute en raison du fait que tout se modifie simultanément et en interaction : les signifiants disponibles (lexique...), les signifiés (bases de connaissances), les procédures, les capacités de contrôle, etc. (Fayol, 1989). L'interprétation du fonctionnement des articles par exemple mais aussi des connecteurs, des éléments anaphoriques et des formes verbales se modifie sensiblement au cours du développement. C'est pourquoi il est si difficile d'étudier la compréhension de textes par des enfants, même lorsque la complexité lexicale est contrôlée. De plus on sait que la compréhension d'un texte, fruit d'une élaboration complexe et cyclique telle qu'elle a été modélisée par exemple par Kintsch et Van Dijk (1978, trad. dans Denhière, 1984), repose sur un «pilote» exercé en fonction des buts du lecteur et de la prise en considération de schémas conventionnels de textes (Denhière, 1982). Or ces deux dimensions sont également très largement absentes des recherches de psychologie cognitive ce qui permet de mesurer la distance qui nous sépare encore d'une théorie générale de l'acquisition de la lecture.

2.2 Conclure sur l'apprentissage à partir de l'étude de la lecture experte ?

La psychologie expérimentale, qui s'est principalement intéressée à l'étude du mouvement des yeux au cours de la lecture et à l'étude du lexique mental, n'a pas abordé les questions du développement notamment pour des raisons méthodologiques (mouvements céphaliques du jeune enfant, impossibilité d'utiliser les tâches de décision lexicale, trop faible étendue du lexique et trop forte variété interindividuelle...). C'est le lecteur expert qui est étudié en laboratoire, pas l'apprenti.

Les débats concernant tous les aspects de la lecture «experte» ne sont certes pas clos mais les modèles théoriques dont on dispose permettent de dégager de larges points d'accord (Cf. par exemple les «Entretiens Nathan», Nathan 1991 et 1992). Ils représentent un bon point de repère pour examiner les modèles développementaux dans la mesure où ceux-ci doivent être capables de rendre compte de la manière dont un apprenti-lecteur va progressivement tendre vers cette lecture experte. Mais cela ne signifie pas que l'on puisse bâtir des modèles de l'activité de l'apprenti lecteur par simple «transposition» des modèles de l'expert en particulier pour les acquisitions de l'enfant entre 3 et 8 ans, largement dépendantes de son milieu familial et scolaire (Rieben, 1989). Il n'est pas raisonnable non plus de considérer le fonctionnement d'une activité au stade où elle est déjà fortement automatisée comme modèle de cette même activité en cours d'apprentissage. Le lecteur et le lecteur-débutant ne peuvent pas être étudiés en usant des mêmes paradigmes expérimentaux.

Le terme «identification de mots», par exemple, n'a pas le même sens dans les travaux portant sur l'expert (automatismes décrits par Ségui et Beauvillain, 1988) et dans ceux concernant l'apprenti (les processus s'apparentent plutôt alors à des résolutions de problèmes : durées plus longues, essais et erreurs, solutions incorrectes...). Tous les travaux qui minimisent le rôle du contexte dans l'identification des mots s'appuient, à la suite de Fodor (1983, trad. 1986), sur le caractère irrépressible et automatique de la reconnaissance lexicale (Ségui, 1991) : pour l'apprenti-lecteur, au contraire, les données contextuelles semblent avoir une importance déterminante dans le calcul qui conduit à la résolution des problèmes d'identification. Ce calcul n'est pas le fruit d'un comportement déviant qu'il faudrait remplacer au plus vite ainsi que l'affirment les défenseurs d'une conception additive du développement (dont la question semble être : «que faut-il ajouter à un apprenti lecteur pour qu'il devienne un expert ?»). Il s'agit sans doute d'une étape dans un développement qui est caractérisé par la coexistence de procédures très diverses, à un moment donné, pour un même enfant : celui-ci fait feu de tout bois !

La vision qu'on a des processus cognitifs à travers les expériences sur les temps de réaction ou la lecture de mots isolés a peu de rapport avec celle issue de l'étude des apprentissages scolaires. Il faut à l'évidence une meilleure intégration de ces différentes perspectives. «La psychologie de laboratoire éclaire plus complètement et plus rigoureusement certains processus élémentaires que ne peut le faire la psychologie de terrain, mais inversement la psychologie de laboratoire ne saisit pas dans leur fonctionnalité certains processus essentiels de la cognition comme la conceptualisation, les apprentissages à long terme, et le traitement de situations complexes» (Vergnaud, 1991).

Le problème majeur de la psychologie du langage se préoccupant aujourd'hui de l'apprentissage initial de la lecture est de mieux cerner les totalités fonctionnelles en jeu. Les travaux récents ont beaucoup reposé sur des oppositions entre «experts» et «novices», «bons» et mauvais» lecteurs : ces comparaisons ont montré leurs limites. De nouveaux travaux devront être engagés dans une perspective développementale accordant une importance accrue à l'étude des mécanismes de transition entre différentes «étapes» de ce développement.

2.3 Les traitements en cours de lecture : simultanété et interaction

Depuis les travaux de Piaget (1923) la psychologie s'était attachée à la description chronologique des produits du fonctionnement cognitif de l'enfant. Depuis une vingtaine d'années, avec l'essor de la psychologie cognitive, elle a surtout développé des recherches sur le fonctionnement cognitif lui-même, au détriment cette fois d'études développementales articulant fonctionnement et développement. S'il existe par exemple un nombre important d'études consacrées au traitement du récit par des enfants de plus de 8 ans, on n'en trouve guère concernant des enfants plus jeunes. Et encore s'agit-il de situations où les textes sont lus à haute voix par les expérimentateurs (Denhière et Baudet, 1987).

Les principaux résultats des études du fonctionnement cognitif du lecteur convergent toutefois vers une conclusion importante : les traitements perceptifs, syntaxiques et sémantiques qui concourent à la délinéarisation du flux d'informations en provenance du texte sont effectuées simultanément et en interaction. Lors de la lecture, par exemple, de textes «cohérents» (Dubois et Aubret, 1988), les lecteurs utilisent prioritairement les informations lexicales et pragmatiques disponibles ; lorsque les textes deviennent incohérents, ils recourent à l'information syntaxique pour tenter une interprétation du texte . Le calcul syntaxique, souvent redondant dans les langues naturelles, semble utilisé comme un dispositif de secours quand le texte devient difficile, incohérent ou pragmatiquement improbable. Les «bons» lecteurs sont ceux qui sont capables de mettre en oeuvre des stratégies de «haut niveau» en négligeant le traitement syntaxique, ou encore, «d'utiliser rapidement et efficacement les diverses sources d'informations les plus disponibles et les plus sûres du texte» (Dubois et Aubret 1988, p. 60). Il s'agit là d'une conception proche de la «vicariance» des traitements développée par Reuchlin (1978) et selon laquelle le lecteur pourrait recourir, dans la compréhension, à diverses heuristiques qui permettent un usage efficace des différents indices disponibles dans un texte.

Les études sur l'apprentissage de la lecture (Perfetti, 1985) s'accordent également pour admettre que chaque individu possède une capacité limitée de ressources cognitives : le problème de l'allocation de ces ressources aux différentes composantes de la tâche se pose donc de manière cruciale pour le jeune enfant. Lorsque l'apprenti-lecteur consacre au traitement de surface du texte l'essentiel de ses ressources cognitives, il n'en dispose plus suffisamment pour mener à bien les activités de compréhension proprement dites. Les différences interindividuelles (notamment selon l'âge et les rythmes d'apprentissage) pourraient ainsi être interprétées comme des différences d'attribution de ressources aux différents subprocessus (ceux-ci demeurant par ailleurs identiques entre 6 et 8 ans par exemple).

2.4 Le rôle du pilotage contextuel dans la compréhension

Ces différents résultats ont parfois été utilisés pour renforcer les propositions didactiques, à nos yeux très réductrices, visant à focaliser l'enseignement initial de la lecture sur les activités de reconnaissance de mots isolés. Inversement les exercices qui cherchent à favoriser l'anticipation (exercices à trous, closure...) ont été dénigrés, accusés de «renforcer les stratégies qui sont celles des lecteurs les moins performants». (Sprenger Charolles, 1986). De telles conclusions nous semblent reposer sur des transpositions peu rigoureuses de certains travaux de psychologie vers la didactique, faute sans doute d'avoir soigneusement défini le domaine de validité des cadres théoriques évoqués. Faute en particulier de préciser ce qui relève de l'identification ou de la compréhension, de l'activité du lecteur adulte ou de celle de l'apprenti, de l'apprentissage de l'enfant ou de l'activité d'enseignement du maître. L'idée, par exemple, que le contexte phrastique ne puisse pas favoriser la lecture d'un mot est étayée par les travaux concernant les processus «d'accès au lexique» des lecteurs experts. Transposée à l'activité de lecture de l'apprenti, elle repose donc sur deux confusions majeures : une confusion entre les différents temps de traitement lors de l'activité de lecture des mots et une confusion entre les différentes procédures des «experts» et des «apprentis».

Les travaux qui montrent en effet qu'il n'existe pas d'interactions entre les informations syntaxiques et lexicales dans la phase initiale de «l'accès au lexique» (composante du système de traitement du langage relatif aux connaissances du sujet sur les mots de la langue) reposent sur une hypothèse modulariste, largement dominante en psychologie du langage mais soumise à un débat critique (Le Ny, 1989). Le concept de modularité (Fodor, 1983) étaye l'idée selon laquelle «l'accès au lexique» est insensible aux effets de contexte dans la mesure où le traitement du langage s'effectuerait dans des modules séparés, n'échangeant pas d'informations entre eux et impénétrables par les processus cognitifs centraux. On parle de modèles *autonomes* pour caractériser cette absence d'échanges entre différents modules de traitement, isolés et «encapsulés».

Selon ces modèles, les effets facilitateurs du contexte-phrase ne seraient pas dus aux traitements cognitifs de niveau supérieur (aux anticipations par exemple) mais induits, de manière automatique et non consciente, par la présence, au sein de la phrase, de mots reliés au mot-cible (on parle alors de contexte «virtuel»). Dans ce cas les effets observés auraient leur origine au niveau intralexical c'est-à-dire non sémantique. Autrement dit ce serait la cooccurrence fréquente de deux mots qui déterminerait les connexions étroites entre leurs représentations lexicales et qui conduirait, de manière passive, à leur activation (Segui et Beauvillain, 1988).

Lorsque certains résultats expérimentaux vont dans un sens contraire (Morton, 1982) et que leurs auteurs défendent l'idée que l'état d'activation de la représentation d'un mot puisse être modifié par les informations phrastiques via le système cognitif (on parle alors de modèle *interactif*), les partisans de la thèse modulariste avancent que les effets observés tradiraient plutôt des processus tardifs (postaccès lexical) de vérification et d'intégration de l'information lexicale et syntaxique.

Ce débat, bien que très «technique», présente l'avantage de mieux situer la portée des recherches précédentes : les travaux que nous venons d'évoquer ne concernent *que les tous premiers instants* (le premier dixième de seconde) de l'identification des mots par un *lecteur expert*. Cela ne signifie pas, bien au contraire, que le contexte phrastique ne soit pas déterminant pour la *compréhension* du mot identifié dans la mesure où les opérations qui conduisent à l'identification du mot sont distinctes de celles qui sont à l'origine de l'activation de la signification. Les différentes acceptions d'un mot ambigu, par exemple, seraient toutes activées dans un premier temps avant que les données contextuelles ne permettent au lecteur de n'en retenir qu'une seule.

Les psychologues s'accordent à reconnaître l'importance décisive des traitements descendants sur la compréhension des mots et, bien plus encore, sur l'interprétation des propositions qui incluent ces mots (Le Ny, 1989), mais la plupart d'entre eux situent le rôle de ce «pilotage contextuel» au delà de l'étape initiale de l'accès lexical.

Chez le jeune enfant toutefois, aucun travail n'a pu mettre en évidence de tels phénomènes d'encapsulage cognitif dans la mesure précisément où les processus d'accès lexical ne sont pas encore automatiques (Perruchet, 1988). On ne peut donc

pas s'appuyer sur le caractère autonome des traitements de bas niveau pour rejeter l'idée d'interactions entre les informations syntaxiques et lexicales. Bien au contraire, nos propres résultats (Goigoux, 1992a) montrent que la «dépendance contextuelle» lors des premières étapes de l'identification des mots, loin d'être la stratégie des «mauvais lecteurs», caractérise tous les apprentis-lecteurs, même les meilleurs. En voici une illustration à travers une tâche de lecture de mots, adaptée à partir d'une idée de Perfetti et Roth (1981).

2.5 Un exemple de lecture de mots en contexte par des enfants de cycle 2

Nous avons réalisé cette étude auprès de 84 enfants, issus de 17 classes différentes dont nous avons décrit par ailleurs les caractéristiques didactiques (Chenouf, Foucambert et Goigoux, 1992). Elle a duré vingt-deux mois, entre le troisième trimestre de grande section de maternelle et le second trimestre du cours élémentaire première année.

Dans l'une des conditions expérimentales retenues, on a fait apparaître les mots-cibles en position terminale dans un contexte linguistique composé le plus souvent de deux phrases. Le mot-cible venait achever et clore la seconde phrase.

Exemple de phrase lue par l'expérimentateur : *«Maman ne veut pas que l'on fasse marcher la télé trop fort. Elle dit que l'on risque de déranger les ...»*. A cet instant le mot «voisins» apparaissait sur l'écran d'un ordinateur et l'enfant devait l'identifier le plus vite possible.

Pour analyser le rôle du contexte dans l'identification des mots, nous avons fait varier la force de celui-ci et nous avons rendu les mots-cibles tantôt fortement prédictibles, tantôt modérément prédictibles, tantôt tout à fait surprenants (*«Arrivé au parc il a décidé de commencer à manger un peu. Il a ouvert son sandwich pour avaler un morceau de... [girafe]»*).

Nous avons ainsi réalisé une «mise en scène» des interactions entre les connaissances préalables du lecteur (favorisant ses anticipations) et les données graphiques à l'aide d'un logiciel (Goigoux, 1991b) qui nous permettait d'enregistrer les temps d'identification des mots et les erreurs commises par les enfants. Nous avons réitéré cette procédure à six reprises au cours de l'apprentissage initial afin d'analyser l'évolution de ces erreurs et de ces temps d'identification au fur et à mesure que les enfants avançaient dans leur apprentissage.

Nous avons étudié les erreurs apparues tout au long de l'année en portant particulièrement notre attention sur celles qui étaient systématiques (celles qu'un enfant répète quelle que soit la situation de lecture) et celles qui étaient persistantes (qui se reproduisent pour un même enfant, dans la même situation, mais à des moments distincts, par exemple à deux mois d'intervalle). Ces erreurs sont les traces de la production des enfants ; elles sont révélatrices de leurs compétences tout autant que de leurs ignorances. Pour chaque réponse proposée nous avons tenté de repérer quels étaient les niveaux de contrainte respectés par l'enfant ; autrement dit de comprendre jusqu'à quel point les réponses erronées étaient «exactes».

Nous avons observé ces contraintes d'un triple point de vue : sémantique, syntaxique et graphique. Pour les mots en contexte par exemple, nous avons classé les erreurs en trois catégories, très simples, mais dont il est intéressant de suivre l'évolution dans le temps.

* ERREUR 1 : «anticipations sans contrôle graphique». Le mot est acceptable sur le plan sémantique mais il n'a rien à voir sur le plan graphique avec le mot proposé. *Son instrument de musique n'était pas très gros. Pourtant il savait que dans les grands orchestres on avait souvent besoin d'une ... (flûte).* Magali propose «batterie».

* ERREUR 2 : «sens acceptable et ressemblance graphique», c'est à dire prise en compte des aspects sémantiques, syntaxiques et, au moins partiellement, des aspects graphiques (grapho-phoniques ou/et grapho-sémantiques). *Quand on est dans la rue, au milieu des voitures, il y a mille dangers. Il faut faire très attention de ne pas se faire ... (écraser).* Ousmane propose «écorcher». *Quel drôle d'endroit pour cacher tes bonbons : jamais je n'aurais pensé à les chercher dans la ... (poubelle)* Magali propose «bouteille».

«écraser / écorcher» ; «poubelle / bouteille»

Dans les deux cas, la réponse est acceptable, tant sur le plan sémantique que syntaxique.

Dans les deux cas, la ressemblance évaluée sur des critères formels est indéniable : lettres initiales communes, graphèmes communs, redoublement de consonnes, etc. Ces ressemblances à elles-seules ne nous suffisent toutefois pas à trancher entre deux interprétations concurrentes : déchiffrage partiel ou reconnaissance visuelle approximative ?

* ERREUR 3 : «priorité au déchiffrage sur le sémantique». Les réponses ne sont pas des mots complets ou bien elles sont des mots sans rapport avec le contexte. *Au retour de la récréation Vincent pleurait très fort.. Un camarade l'avait poussé et il était tombé sur les ... (cailloux).* Flora propose «cai / lou» (problème de segmentation graphémique).

Sans entrer dans le détail de l'analyse des erreurs retenons simplement que leur évolution dans le temps (aux second et troisième trimestres de C.P.) fait apparaître tout d'abord une diminution globale du nombre d'erreurs accompagnée d'une augmentation des non-réponses. Les enfants ont pris progressivement conscience que la lecture n'est pas un jeu de devinette et ont refusé peu à peu de répondre lorsqu'ils n'avaient aucun indice graphique connu. L'accroissement du nombre de non-réponses ainsi a été un indicateur de progrès!

Cette évolution s'est ensuite caractérisée par une diminution du nombre de «devinettes sans contrôle» (ERR1) puis par une augmentation du nombre d'erreurs acceptables sur le plan du sens et qui présentent certaines similitudes graphiques (ERR2) avec le mot-cible. Nous avons enfin constaté une stagnation puis une

diminution de ces interactions partielles (ERR2) au profit d'une augmentation des «déchiffrages bornés» (ERR3).

Ex : 10% des réponses erronées recueillies au début du troisième trimestre de cours préparatoire n'avaient aucun sens en contexte car elles étaient le plus souvent des «non-mots» (déchiffrages inachevés ou erronés). Ce pourcentage avait triplé deux mois plus tard! A noter de plus que ce résultat a été observé dans toutes les conditions didactiques et qu'il ne semble pas pouvoir être interprété comme l'effet d'un enseignement syllabique.

Autrement dit un progrès d'ensemble s'est accompagné d'une régression locale.

- Le traitement du contexte a tout d'abord permis aux enfants de proposer des réponses prenant en compte au moins une partie des données graphiques. Il leur a permis de prendre le risque d'une lecture, de quitter la devinette et de réussir des interprétations correctes.
- Ensuite les données contextuelles ont été momentanément négligées lorsqu'il a fallu «payer le prix» d'une réponse précise en toutes circonstances, à travers un décodage exhaustif. (Ce prix peut être évalué : par la proportion d'erreurs de décodage et par l'allongement substantiel des temps de traitement.)
- Le contrôle par le sens, enfin, a repris le dessus grâce à une automatisation croissante des procédures des traitements de bas niveaux. A ce moment-là, les erreurs ont disparu et les temps de traitement sont devenus équivalents, quelle que soit la force du contexte.

3 DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE LECTURE

3.1 Flexibilité et points d'équilibre dans l'acquisition des compétences

Comme on vient de la rappeler, la lecture est un savoir-faire qui met en jeu simultanément des compétences de niveaux cognitifs très différents. Son apprentissage se caractérise par une dialectique incessante entre les différents niveaux et, par conséquent, par l'extrême variété des points d'équilibre successifs auxquels accèdent les enfants.

3.1.1 *Savoir utiliser différents jeux d'hypothèses disponibles*

Au lieu d'opposer voie lexicale et voie phonique par exemple, ou de n'envisager leur construction que de manière successive (Morgan et Coltheart, 1988), il nous semble raisonnable de penser que ces deux modalités coexistent très tôt chez les jeunes apprentis-lecteurs dont les traitements sont caractérisés par une faible automatisation. A une même étape du développement de l'enfant, peuvent se combiner des processus automatiques de reconnaissance des mots, relativement indifférents aux informations contextuelles, et des effets de contexte qui relèvent d'un traitement contrôlé mais pas nécessairement conscient. Cette hypothèse est d'autant plus crédible que le fonctionnement cognitif repose sur un principe d'efficacité, «avec

des redondances et des voies d'accès multiples qui en assurent la souplesse d'adaptation et la sécurité de fonctionnement» (Caron, 1989). Elle fait appel à un processus d'équilibration, très semblable à ceux décrits dans la théorie piagétienne (Inhelder et Cellérier, 1992) : il s'agit d'une recherche par l'enfant de la solution optimale, compte tenu de ses moyens, au problème du rapport «coût-profit» des opérations de pensée qu'il investit dans la situation.

Durant le développement, pourtant si mouvant, certaines conduites de l'enfant sont très organisées et très stables. L'activité de lecture est l'objet de plusieurs «modèles théoriques» dans la tête de l'enfant, modèles qui coexistent sans être bien coordonnés, mais qui permettent de traiter, chacun pour leur propre compte, certaines classes de situations. A un même moment de leur développement les enfants ont à leur disposition plusieurs jeux d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue écrite : il est donc important de rechercher ce qui, dans une situation donnée, conduit l'enfant à mobiliser telle hypothèse plutôt que telle autre. Illustrons cette idée sur un exemple emprunté à notre propre travail de recherche.

3.1.2 Variation des compétences manifestées selon les situations

Exemple : Jean-Baptiste (décembre de C.P. ; 6 ans et demi)

L'expérimentateur écrit sous les yeux de l'enfant la phrase :

«*Le déménageur porte une table sur son dos*».

Il la lit à haute voix à l'enfant et lui demande de la répéter.

Il interroge ensuite l'enfant afin de vérifier s'il est capable d'établir une correspondance exacte entre les mots de la chaîne écrite et ceux de la chaîne orale. Jean-Baptiste réussit parfaitement cette épreuve (il la réussissait déjà au mois d'octobre).

Pourtant, quelques heures plus tard, en cherchant à interpréter une phrase dont il ne connaissait pas la «traduction» sonore (mais dont il possédait une représentation iconographique) Jean-Baptiste n'hésite pas à utiliser d'autres modalités de correspondance entre oral et écrit.

Face à la phrase «*L'enfant est malade : il dort dans son lit*» il propose : «*/en/fant/dort/au/cou/cher/du/so/leil*», en pointant du doigt chaque mot écrit au fur et à mesure qu'il prononce toutes les syllabes successives.

La différence entre les deux procédures (très fréquente chez des enfants de même niveau) est liée aux différences de contraintes imposées par les tâches. Dans le premier cas, les modalités de l'entretien avec l'enfant conduisent à isoler chaque mot oral. Le sujet interrogé n'a plus alors qu'à établir une correspondance terme à terme depuis un oral connu vers un écrit déjà fractionné en mots. Dans le second cas, la signification n'est qu'approximativement évoquée par l'image et la forme orale exacte n'est pas connue. C'est la chaîne écrite qui est donnée comme point de départ pour une recherche de segmentation au sein d'une chaîne orale hypothétique. La plus petite unité de segmentation de l'oral rapidement disponible pour Jean-Baptiste, comme pour la plupart des enfants de son âge, est la syllabe : il utilise cette unité pour la projeter sur la chaîne écrite découpée par les blancs inter-mots.

L'enfant dispose de plusieurs modèles qui sont parfois longs à se coordonner en un modèle unique ; cette construction passe par des paliers qui constituent autant de points d'équilibres provisoires. Or le travail didactique doit savoir s'appuyer autant sur ces paliers d'équilibre que sur les occasions de déséquilibre. Ce qui signifie concrètement qu'il est conduit à renforcer en certaines circonstances des conduites dont on sait qu'elles seront dépassées par la suite. Obligation à laquelle l'enseignant, imprégné du modèle achevé de l'activité, a parfois du mal à se résoudre ; aussi bien par exemple le maître le plus «traditionnel», qui refuserait que l'enfant joue à la devinette, que le maître le plus «novateur» qui rejeterait en bloc les conduites de déchiffrement.

3.2 La théorie génétique d'E. Ferreiro en débat

De ce point de vue, le travail qui offre à l'enseignant de cycle 2 la meilleure initiation à l'observation des conduites mises en oeuvre par les enfants est sans nul doute celui d'Emilia Ferreiro. Il lui propose en effet une excellente description de la découverte d'un nouvel objet langagier et de l'élaboration progressive par l'enfant d'hypothèses de plus en plus puissantes sur le fonctionnement de la langue écrite.

Ferreiro a montré qu'il existait une véritable psychogenèse de la langue écrite, autrement dit qu'il était possible de distinguer des étapes successives dans la conceptualisation de la langue écrite et de les rattacher entre elles. Trois périodes essentielles sont distinguées au cours de cette psychogenèse. Au cours de la première période, l'enfant recherche les paramètres distinctifs entre marques graphiques figuratives et non figuratives (différence entre l'écriture et le dessin) ; il repère les suites de lettres comme de nouvelles entités se substituant aux objets de référence et cherche les conditions d'interprétation des entités graphiques. Au cours de la seconde période il précise les modes de différenciation entre ces différentes entités et prend en compte les aspects qualitatifs et quantitatifs des enchaînements de lettres. Dans une troisième période enfin, l'enfant découvre les relations entre les unités de l'oral et celles de l'écrit : c'est la phonétisation de l'écriture qui se réalise en prenant appui sur des unités syllabiques puis sur des unités alphabétiques.

Le travail de Ferreiro (1977, 1982, trad. 1988, 1989) permet notamment de comprendre pourquoi les enfants qui n'ont pas atteint un niveau suffisant de conceptualisation de la langue écrite sont en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. On a pu constater par exemple (Goigoux, 1992b) qu'à l'issue du premier trimestre de cours préparatoire, près d'un quart des élèves n'est pas capable de réussir l'épreuve de correspondance entre chaîne orale et chaîne écrite soumise à Jean-Baptiste. Comment construire une analyse des correspondances entre graphies et phonies au sein de chaque mot alors même que l'invariance de la transcription oral/écrit n'est pas installée à l'échelle du mot ? Nous faisons pour notre part l'hypothèse qu'il s'agit là d'un seuil qui peut être considéré comme critique pour les progrès futurs.

La théorie de Ferreiro est une référence indispensable à tout travail génétique mais elle reste un cadre ouvert, soumis au débat (Fijalkov, 1992). Dans le cadre de ce débat, trois séries de remarques nous semblent plus particulièrement utiles à une réflexion didactique.

3.2.1 La confusion lecture/écriture

Le travail de Ferreiro a une telle ampleur qu'il ne prend sans doute pas suffisamment soin de distinguer, à chaque fois que cela serait nécessaire, les conduites des enfants selon la nature de leurs activités de lecture/écriture et les caractéristiques propres aux situations dans lesquelles elles s'exercent. Ferreiro (1989) en particulier semble négliger quelque peu cette dimension fonctionnelle lorsqu'elle récuse la distinction, jugée «scolaire», entre lecture et écriture, se privant ainsi d'observer les décalages temporaires très importants et les conceptualisations différentes entre les deux activités.

En ne distinguant pas lecture et écriture, en réduisant l'étude de la première à celle de la seconde, on néglige les contraintes spécifiques qui pèsent sur telle ou telle situation de production ou d'interprétation de l'écrit. Or, poser le problème des compétences à acquérir en lecture-écriture, c'est poser non seulement la question de leur contenu mais aussi celle des conditions de leur exercice. Les compétences des enfants doivent être analysées comme des savoir-faire valides pour des classes de situations données. Nos propres travaux portent sur les limites de ces classes de situations et ils mettent en évidence le caractère très local des schèmes mobilisés par l'activité précoce de lecture (Goigoux, 1992b).

Voici, à titre d'exemple, les productions écrites de Chérazade, une enfant de six ans et neuf mois, en février de cours préparatoire.

- pot
- bureau
- lampadaire
- congélateur
- il a cassé le pot de fleurs.

3 III La Fore Le Ferme

4 C enemmer

1 Porede = berrnebe
= berdo.

Au même moment, la même enfant, était parfaitement capable de comprendre le sens des trois phrases ci-dessous, associées à un dessin représentant une chambre d'enfant en désordre.

«Il est 8 heures : Julie va partir à l'école.

Mais elle a perdu son manouri dans sa chambre.

Julie écrit toujours avec son manouri bleu sur son cahier de calcul.»

La compréhension est suffisamment fine pour que l'enfant puisse proposer le mot «stylo» comme synonyme du pseudo-mot «manouri», qu'elle est par ailleurs capable de prononcer.

Cet exemple illustre bien l'importance des décalages temporels que l'on peut constater entre les compétences de lecture et d'écriture d'un même enfant. Il met en évidence la nécessité de différencier quatre processus distincts :

- un processus lexical de lecture,
- un processus phonique de lecture,
- un processus lexical d'écriture,
- un processus phonogrammique d'écriture.

Nous ne reviendrons pas sur les deux premiers largement évoqués depuis le début de cet article. Nous insisterons par contre sur les deux derniers, très souvent confondus.

Comme dans le domaine de la lecture, durant les dix dernières années, ce sont en effet les études portant sur la pathologie (Beauvois et Delbecq-Derouesné, 1990) qui ont permis de préciser ces processus mis en oeuvre dans l'activité d'écriture des mots. Elles ont révélé, pour l'écriture, la même dissociation que pour la lecture en deux processus distincts, l'un phonogrammique, l'autre lexical. Ces deux termes, parfois ambigus, permettent toutefois de différencier :

- un processus assurant la transposition de la chaîne sonore en chaîne écrite grâce à l'utilisation des règles de conversion phonie-graphie ;
- un processus assurant la transposition de mots entendus, pensés ou prononcés, en mots écrits dont le sujet possède une représentation en mémoire.

Les pathologies spécifiques identifiées sur chacune de ces quatre voies ont permis d'affirmer leur dissociation fonctionnelle. Depuis les travaux de Frith (1979) ou de Morton (1980), on postule par exemple que les processus de reconnaissance du mot en lecture sont totalement différents des processus de production en écriture. Autrement dit que les connaissances de l'orthographe impliquées dans la lecture seraient différentes de celles impliquées dans l'écriture.

3.2.2 Les relations d'ordre entre les différentes étapes : ordre total ou ordre partiel ?

La seconde critique que l'on peut adresser aux études développementales telles que celle de Ferreiro concerne la notion «d'ordre total», c'est à dire le passage obligé par toutes les phases successives et dans l'ordre défini dans le cadre de la théorie.

Nous allons illustrer cette idée sur un contre-exemple issu de nos propres travaux. L'épreuve proposée est une situation «d'écriture inventée» (Ferreiro, 1988, p. 14) où l'on a demandé aux enfants d'écrire des mots, puis une phrase, sous la dictée.

Ludovic (6 ans) ; fin de grande section de maternelle.

Les items proposés sont :

- rat
- vache
- papillon
- rhinocéros
- le rat croque un gâteau.

XVD
W

POP

~~rh~~.ric

~~le~~ rh h n n k.

Ludovic écrit en silence sauf «papillon» pour lequel il prononce /pap/ et «rhinocéros» pour lequel il déclare «c'est comme /ri/».

Dans la phrase la seule graphie explicitée est [l] qu'il nomme «un».

Il redit la phrase de mémoire, sans marquer de temps d'arrêt entre les mots.

Cette écriture, qualifiée de syllabico-alphabétique selon la typologie de Ferreiro, atteste que l'enfant est à la recherche d'un système de transcription des unités de l'oral : le «mur du son» est franchi (Fijalkow, 1991b).

Ludovic, six mois plus tard (fin du premier trimestre de C.P.)

- pot
- bureau
- lampadaire
- congélateur
- il a cassé le pot de fleurs.

- poe

- p^oAe

- 000

- 1 A O p e

- il a p^oe A l e A e p o L de fili~~x~~* *pot*

Ludovic a recours à une écriture alphabétique et manifeste une exigence de quantité. Après avoir écrit [po] il déclare : «j'ai écrit que deux lettres mais il y en a plus...» et il rajoute [e].

* *bureau*

Il découpe «bureau» en deux syllabes qu'il répète plusieurs fois avant de déclarer «je ne sais pas» puis d'écrire [poAe] grâce aux encouragements de l'expérimentateur («Essaye d'inventer ...»). Il produit une graphie qui est une variation sur le motif graphique tracé préalablement : il ajoute seulement une lettre, très visible en majuscule. Ce procédé est très caractéristique de la phase «pré-syllabique» décrite par Ferreiro.

* *lampadaire*

Ludovic procède de la même manière pour «lampadaire» : il répète plusieurs fois les trois syllabes en les découpant nettement puis écrit [000] avant de s'exclamer : «c'est que des O!»

Il s'agit ici d'un retour à une écriture typiquement «syllabique», chaque graphie retranscrivant une syllabe isolée à l'oral. A noter que la valeur sonore conventionnelle de cette graphie («O») n'est pas respectée.

* *congélateur*

Ludovic répète trois fois «congélateur» sans le segmenter en syllabes et écrit [1 Aope].

On retrouve la procédure «pré-syllabique» utilisée pour écrire «bureau» : nouvelle variation de l'ordre des lettres de la graphie de base. Le principe de différenciation inter-figural est respecté : deux mots qui signifient des choses différentes ne peuvent pas s'écrire de la même manière, mais une variation minimale suffit pour les distinguer.

* *il a cassé le pot de fleur.*

Ludovic répète tous les mots de la phrase un par un avant de les écrire.

- Plusieurs mots («les mots-outils») sont correctement orthographiés : ces mots ont été mémorisés et sont disponibles en production écrite.
- La segmentation en mots est respectée ce qui atteste d'une maîtrise significative des correspondances entre chaîne orale et chaîne écrite (cf. supra).
- Les deux mots lexicaux inconnus (cassé et pot) donnent lieu à de nouvelles combinaisons des quatre lettres initiales (variation inter-figurale).
- «Fleur» enfin est l'occasion d'un début de transcription alphabétique, rapidement abandonné.

Autrement dit, en quelques minutes, Ludovic utilise une demi-douzaine de procédures correspondant à différents niveaux de conceptualisation de la langue écrite. Certes la typologie proposée par E. Ferreiro permet parfaitement de rendre compte de ces productions. Mais son modèle génétique nous semble impuissant à expliquer une telle diversité chez un même enfant, à un même moment du développement.

Les apparentes régressions (conduites «pré-syllabiques») de Ludovic, qui a pourtant atteint le niveau alphabétique dès la fin de la grande section, ne peuvent s'expliquer que par la prise en compte de trois aspects sans doute trop négligés par E. Ferreiro :

- la diversité des schèmes disponibles d'un même enfant ;
- la diversité des pratiques pédagogiques ;
- la double possibilité d'accès à une production graphique (accès lexical et accès phonique).

Sur ce dernier point notons que Ferreiro qualifie par la négative les exigences ne relevant pas de la recherche de correspondance grapho-phonique : elle les nomme «pré-syllabiques» pour indiquer que «le mur du son» n'est pas encore franchi. Elle enferme ainsi une catégorie descriptive féconde en une étape développementale dont le statut psychogénétique nous semble discutable. De ce fait elle se prive d'une possibilité d'interpréter ces écritures lorsqu'elles sont produites par des enfants comme Ludovic, dont on sait qu'ils ont franchi depuis longtemps cette étape de conceptualisation, du moins pour certaines catégories de situations.

3.2.3 Des acquisitions conflictuelles

Il nous semble que cette faiblesse du modèle pourrait facilement être corrigée si l'on acceptait de considérer les caractéristiques de telles écritures comme la marque d'une recherche de type logique correspondant à des niveaux successifs d'exigences formelles et préfigurant les modalités d'accès au lexique mental de l'enfant par des voies «directes» c'est à dire non médiées par la phonologie. L'exemple de Ludovic révèle un niveau de conflit entre les exigences d'une écriture lexicale (exigences graphiques, formelles : variation, quantité...) et celles d'une écriture phonique. Ce conflit est réglé en faveur des premières en raison des conditions didactiques particulières dans lesquelles se déroule son apprentissage :

au mois de décembre en effet, Ludovic n'a «bénéficié» d'aucune activité d'enseignement du code de correspondance grapho-phonique.

Ferreiro insiste à juste titre sur deux niveaux de conflit que l'enfant doit gérer dans sa conquête de la langue alphabétique : conflit endogène (en fonction des règles qu'il s'est lui-même fixées et qu'il doit progressivement modifier) et conflit exogène entre ces règles et celles des écritures normées, socialement reconnues. Mais ces conflits ne doivent pas masquer un autre niveau de conflit, qui traverse les deux premiers et qui est issu des contradictions potentielles entre «exigences graphiques» et «exigences grapho-phoniques». Un dilemme parfois traduit en termes pédagogiques par les deux formules concurrentes : «ça s'écrit comme on l'a déjà vu écrit» ou «ça s'écrit comme ça se prononce» ! Et qui ne peut être dépassé que grâce à une analyse du système orthographique du Français (Catach, 1980 ; Jaffré, 1991) et à la prise de conscience, par les enfants eux-mêmes, de la complexité des correspondances entre les unités de la chaîne écrite et celles de la chaîne orale.

CONCLUSION

«La démarche d'Emilia Ferreiro pour comprendre le sens des progrès de l'enfant nous incite à prolonger ses recherches» concluent Besse, De Gaulmyn et Ginot (1988, p. XXVIII) dans leur introduction de «Lire-écrire à l'école» (Ferreiro 1988) après avoir indiqué quelques pistes de recherche engagées dans les écoles françaises. Il nous semble toutefois que la poursuite de ce travail ne pourra véritablement conduire à un affinement des modèles génétiques de l'acquisition de la langue écrite que dans la mesure où d'importantes coopérations entre psychologues et didacticiens seront réalisées. De nouvelles études développementales auprès de jeunes enfants (surtout entre 5 et 8 ans) devront être conduites sur toutes les facettes de l'activité de lecture et à propos de situations d'utilisation de l'écrit très diverses, tout en combinant des outils expérimentaux multiples tels que les entretiens cliniques, les tâches expérimentales «classiques» (études en temps réel) et les expérimentations didactiques. Ce dernier point est vital dans la mesure où les clivages entre objets d'études (identification de mots, compréhension de textes, etc.) correspondent actuellement à des clivages dans les paradigmes expérimentaux sans que nous sachions dans quelle mesure les résultats qui valident telle ou telle hypothèse sont dépendants des outils expérimentaux utilisés. Pour espérer comprendre la transformation des processus en jeu dans l'activité de lecture, il faudra en particulier s'efforcer de les étudier à l'intérieur de situations ayant une forte validité «écologique», principalement à l'école, mais en prenant soin de s'intéresser à des enfants confrontés à des dispositifs didactiques variés (reposant notamment sur des présupposés théoriques divergents) tels qu'ils existent actuellement, en particulier dans les pays francophones.

Le 7 avril 1992

BIBLIOGRAPHIE

- ALEGRIA J. et MORAIS J. (1989) Analyse segmentale et acquisition de la lecture in L. RIEBEN et C. PERFETTI. (eds) : «*L'apprenti-lecteur*», 173-196, Delachaux et Niestlé.
- BARR R. (1975) The effect of instruction on pupil reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 10(4).
- BEAUVOIS M.F., DEROUESNE J. (1982) Recherche en neuropsychologie et rééducation : quels rapports ? in *Rééduquer le cerveau* SERD X. et all., P. Mardaga ed., Bruxelles.
- BEAUVOIS M.F., DELBECQ-DEROUESNE J. (1990) Comment définir les capacités de patients atteints d'une lésion cérébrale ? Intérêt du principe de modularité en neuropsychologie. in FAYOL M. et MONTEIL J.M. (Eds) : *La psychologie scientifique et ses applications*. Del Val, pp 99-23.
- BERTELSON P. The onset of literacy : liminal remarks. (1986) *Cognition*, 24, 1-30.
- BESSE J.M. (1990) L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, N°90, 17-22
- CARON J. (1989) *Précis de psycholinguistique*, Paris, P.U.F.
- CATACH N. (1980) *L'enseignement de l'orthographe*, Nathan.
- CHARTIER A.M. et HEBRARD J. (1990) «Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques», *Le Français aujourd'hui*, 90, pp. 100-109.
- CHARTIER A.M. et HEBRARD J. (1989) *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Centre G. Pompidou-BPI.
- CHENOUF Y, FOUCAMBERT J. et GOIGOUX R. (1992) Décrire les pratiques d'enseignement de la lecture au cycle II. *Les Actes de lecture*, N°37, pp 77-92.
- DENHIÈRE G. (1982) Schéma(s) ? Vous avez dit schéma(s) ? *Bulletin de psychologie*, N° spécial, 35, 341, 803-819.
- DENHIÈRE G. (1984) *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DENHIÈRE G. et BAUDET S. (1987a) La compréhension, la mémorisation et la production de textes : aspects développementaux. in J.A. RONDAL (Eds), *Traité de psychologie du langage*, Liège, Mardaga.
- DENHIÈRE G. et BAUDET S. (1987b) Traitement du texte in RONDAL J. et THIBAUT J.-P. (Eds) : *Problèmes de psycholinguistique*. Mardaga, pp 43-85.
- DIRECTION DES ECOLES, Ministère de l'Education nationale (1992). «*Maîtrise de la langue : langage oral, lecture et production de textes à l'école maternelle et élémentaire. Répartition des enseignements dans les différents cycles.*» Document ronéoté, version du 13 janvier 1992.
- DUBOIS D. et AUBRET J. (1988) Stratégies syntaxiques et compréhension de la langue écrite, *Langue Française*, N°80, pp 51-62
- ELLIS A.W. (1989) *Lecture, écriture et dyslexie*, Londres 1984, Delachaux et Niestlé, Neuhâtel-Paris.

- FAYOL M (1989) Exposé de synthèse au *colloque annuel de la Société Française de Psychologie*. Lille ; doc ronéoté.
- FERREIRO E. (1977) «Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture» *Revue Suisse de psychologie*, 36, 2, 109-130.
- FERREIRO E. (1988a) «L'écriture avant la lettre» in H. SINCLAIR *La production de notation chez le jeune enfant*, 18-70, P.U.F. .
- FERREIRO E. et GOMEZ PALACCIO M. (1988b) *Lire-Ecrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP.
- FJALKOV J. (1990) L'enjeu du débat in Y. Chenouf et C. Doquet (Eds) *Lire de 5 à 8 ans*. Paris, A.F.L..
- FJALKOV J. (1991) L'écriture inventée au cycle des apprentissages in *Lire/écrire*. Dijon, CRDP.
- FJALKOV J. (1992) Entrer dans l'écrit : niveaux successifs. Communication au *colloque INRP 25-26 mars 1992*. A paraître, L'Harmattan/INRP.
- FJALKOV J. et LIVA A. (1988), «La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant», *European Journal of Psychology of Education*, III, 4, 431-447.
- FODOR J. (1986) *La modularité de l'esprit* Ed. Minuit. (Modularity of Mind, Cambridge MIT Press, 1983).
- FRITH U. (1985) Beneath the surface of a developmental dyslexia. In PATTERSON, MARSHALL & COLTHEART *Surface dyslexia* Hillsdale. NJ : Erlbaum. 1985.
- GOIGOUX R. (1991 a) «Recherche 5-8 ans : présentation du logiciel Caviar». *Les Actes de Lecture*, N°36, 18-27.
- GOIGOUX R. (1991 b) «Les 5-8 ans et les modèles interactifs» in A. BENTOLILA (Eds) *La lecture : théories et pratiques*, Nathan, 192-197.
- GOIGOUX R. (1992a) «Etude longitudinale de l'apprentissage de la lecture au cycle II», in Nathan (Ed.) *Entretiens Nathan : «De la lecture à l'écriture»*. Paris, Nathan.
- GOIGOUX R. (1992b) La lecture au cycle II : variété des itinéraires d'apprentissage. *Actes du 5ème colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)*, Montréal, mai 1992, à paraître.
- HEBRARD J. (1988) «Apprendre à lire à l'école en France : un siècle de recommandations officielles», *Langue Française*, 80, pp. 111-128.
- JAFFRÉ J.-P. (1992) *Didactiques de l'orthographe*, INRP/Hachette Éducation.
- KINTSCH W. et VAN DIJK (1978). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes (1978) ; in *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits ; Dehnière*. Lille, Presses universitaires de Lille, 1984.
- LECOCQ P. (1991) *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Mardaga.
- MARSH G., FRIEDMAN M., WELCH V. and DESBERG P. (1981) A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In MAC KINNON & WALLER, *Reading research : advances in theory and practise*. Vol 3 New York. Academic Press.

- MIGEON M. (1989) *La lecture à l'école, Rapport au Premier Ministre*. Le livre de poche / CNDP
- MORGAN S. & COLTHEART M. (1988) Does reading develop in a sequence of stages ? *Cognition* 30, 139-181. 1988.
- NATHAN (Ed.) (1991) Actes des premiers «Entretiens Nathan» : «*La lecture*» ; Paris, Nathan.
- NATHAN (Ed.) (1992) Actes des deuxièmes «Entretiens Nathan» : «*De la lecture à l'écriture*» ; Paris, Nathan.
- PERFETTI C.A. (1982) Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture. *Bulletin de psychologie*, n°356, 571-578.
- PERFETTI C.A. (1985) *Reading ability*, New York, Oxford University Press.
- PERFETTI C. et ROTH S. (1981) «Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill» in LESGOLD et PERFETTI (Eds) *Interactive processes in reading*, Lawrence Erlbaum Associates, NJ, 269-297.
- RIEBEN L. (1989) Analyse cognitive des difficultés d'apprentissage de la lecture. *Psychologie Française*. N°34-4, 263-270.
- PIAGET J. (1923) *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- RIEBEN L. et PERFETTI C. (1989) «*L'apprenti-lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques*», Delachaux et Niestlé.
- RIEBEN L., MEYER A. et PERREGAUX C. (1989), «Différences individuelles et représentations lexicales : comment cinq enfants de six ans recherchent et copient des mots», in L. RIEBEN et C. PERFETTI. (ed) : «*L'apprenti-lecteur*», Delachaux et Niestlé.
- ROPE F. (1989) Aspects socio-institutionnels et intellectuels d'une discipline en émergence : la didactique du Français langue maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 35-46.
- SEGUI J. et BEAUVILLAIN C. (1988) Modularité et automaticité dans le traitement du langage : l'exemple du lexique. in P. PERRUCHET (Eds) ; *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles, Mardaga.
- SEGUI J. (1991) La reconnaissance visuelle des mots, in R. KOLINSKY, J. MORAIS et J. SEGUI (Eds) : *la reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles*, Paris, P.U.F.
- SEIBEL C. (1984) Génèse et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue Française de Pédagogie*, N°67, 7-28.
- SPRENGER CHAROLLES L. (1986) Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. *Pratiques*, n°52, pp.9-29.
- SPRENGER CHAROLLES L. (1989) L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approches psycho-linguistiques. *Revue Française de Pédagogie*, N° 87, 77-106.
- VAN GRUNDERBEECK N. et al. (1986) Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté. *Revue Française de Pédagogie*, n°74, 23-28.

- VERGNAUD G. (1987) «Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant». *Psychologie*, sous la direction de J. PIAGET, Ed La Pléiade.
- VERGNAUD G. (1991) Pourquoi la psychologie cognitive ? *La pensée*, 282, p9-19.
- VYGOTSKY L.S. (1985) *Pensée et langage*, Moscou 1934 ; Trad. Fr., Paris, Ed. Sociales.

TRAITEMENT DES ERREURS EN MATHÉMATIQUES ET STRATÉGIES DE DIFFÉRENCIATION

Roland CHARNAY,
Equipe de didactique des mathématiques, INRP

Résumé : Comment certains travaux de didactique des mathématiques peuvent-ils aider à engager une réflexion et à proposer des pistes de travail dans la perspective de la mise en places des cycles à l'école primaire ?

Sur la base de travaux conduits par l'équipe de didactique des mathématiques de l'INRP, nous tentons d'apporter quelques éléments de réponse sur deux thèmes complémentaires :

- l'analyse des erreurs des élèves, les hypothèses qui peuvent être formulées sur leur origine et leur prise en compte par l'enseignant,
 - les stratégies de différenciation qui peuvent être proposées aux enseignants.
-

En quoi la didactique peut-elle aider à penser et organiser un enseignement des mathématiques à l'école primaire conçu dans la perspective des cycles ?

C'est à certains aspects de cette question que nous tenterons de répondre dans cet article, en nous appuyant sur des recherches récentes de l'équipe de didactique des mathématiques de l'INRP qui ont notamment concerné l'analyse des erreurs des élèves et leur prise en compte par les enseignants dans le cadre de leurs cours (recherche «Articulation Ecole-collège») et l'organisation des apprentissages numériques et de la résolution de problèmes au cycle des apprentissages fondamentaux.

Le point de vue didactique nous invite à situer notre réflexion dans le cadre du système didactique, au travers des relations entre l'enseignement (point de vue du maître), l'apprentissage (point de vue des élèves) et les savoirs.

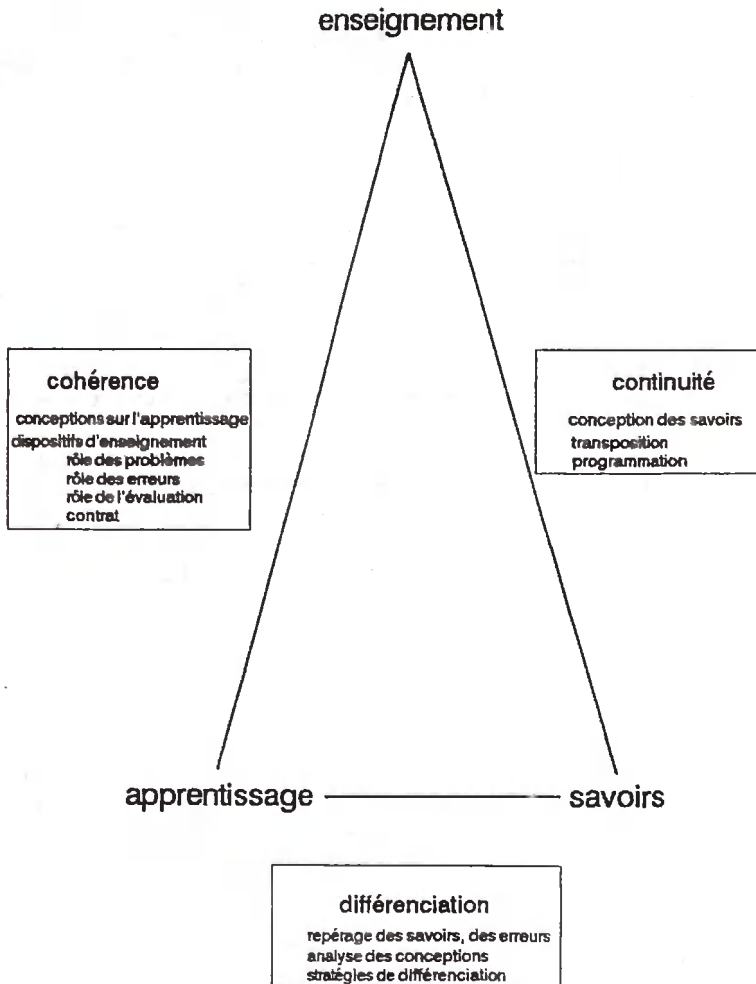
La perspective des cycles, caractérisée par la volonté de «mieux prendre en compte le développement de l'enfant» et «ses démarches d'apprentissage» et de «bien assurer la continuité entre les cycles»¹, peut alors être envisagée dans trois directions :

- la recherche d'une meilleure **cohérence** entre les enseignants d'un même cycle et d'une même école, pour ce qui concerne leurs conceptions d'apprentissage et les dispositifs d'enseignement qu'ils mettent en oeuvre,

1 L. JOSPIN (Ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports) dans sa préface au document «Les cycles à l'école primaire», CNDP et HACHETTE

- la recherche d'une meilleure **continuité** dans le développement des savoirs, leur découpage en vue de leur enseignement, la programmation des objectifs et des activités sur le long terme,
- la volonté de permettre une appropriation **différenciée** des connaissances par les élèves, de mieux prendre en compte des temps et des itinéraires d'apprentissage différents.

Le schéma suivant permet d'illustrer les points de vue retenus dans cette approche didactique des cycles :



Dans cet article, on examinera principalement le point de vue des erreurs, de leur repérage, de leur analyse, de leur interprétation et de leur prise en compte par l'enseignant, ainsi que celui du choix de stratégies de différenciation.

1. CONCEPTIONS D'APPRENTISSAGE ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Certaines erreurs ou certains comportements d'élèves en classe sont interprétables en termes de «**contrat didactique**». C'est-à-dire que ce sont moins les connaissances de l'élève qui sont en cause que la perception qu'il a de ce qu'on attend de lui dans la situation qui lui est proposée. En reprenant les propositions de (BROUSSEAU, 1986) on peut définir le contrat didactique comme «l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Le contrat est donc ce qui détermine explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre».

Lorsqu'il change de classe, l'élève doit s'adapter à un nouveau contrat, tenter de déterminer, pour un type d'activité donné, ce qui est permis, ce qui est interdit, ce qui est attendu.

Ainsi dans telle classe, un problème n'est proposé aux élèves qu'après que les connaissances nécessaires à sa résolution aient été étudiées et fait l'objet d'exercices nombreux, alors que dans telle autre classe l'élève se trouve confronté à des problèmes inédits qui serviront à la construction de nouvelles connaissances. Dans le premier cas, il s'agit d'appliquer des connaissances déjà étudiées et donc de déterminer, parmi celles qui ont été travaillées récemment, lesquelles sont utilisables ici. Dans le second cas, il s'agit de chercher une solution originale, nouvelle, personnelle peut-être, qui sera confrontée à celles d'autres élèves et appelée à évoluer. Changement de contrat!

Un élève de Sixième est confronté au problème suivant :

«Julie a acheté pour un goûter :

- *deux tablettes de chocolat à 8 F chacune ;*
- *quatre bouteilles de limonade à 6 F chacune ;*
- *un sac de brioches.*

Elle a payé 56 F. Quel est le prix du sac de brioches ?»

Il calcule $8 F \times 6 F = 54 F$

et répond «*Le prix du sac de brioches est 2 F*»

A-t-il cherché à comprendre la situation, à s'en faire une représentation? Ou a-t-il simplement utilisé des règles du type : dans un problème, il faut utiliser tous les nombres écrits en chiffres pour faire des calculs ; quand il y a le mot «*chacune*», il faut faire une multiplication ? Exemples de règles du contrat didactique perçus par l'élève relativement à l'activité de résolution de problèmes.

Pour affiner l'analyse en terme de contrat didactique, on peut distinguer deux catégories d'erreurs.

D'une part, les erreurs qui renvoient à des règles du contrat élaborées par l'élève qui vont fonctionner comme des obstacles à une représentation correcte de la tâche proposée.

Par exemple :

- l'élève pense que dans un problème il faut utiliser tous les nombres écrits en chiffres, ou qu'un problème admet toujours une réponse et une seule qui s'obtient nécessairement par un calcul,
- l'élève pense que toute case vide doit être remplie, comme dans l'exercice suivant de l'évaluation nationale en début de CE2 (1990).

Ecris dans le bon ordre, chaque nombre à la place qui convient

367 - 582 - 309

| | | | | | | |
|-----|--|-----|--|-----|--|-----|
| 300 | | 400 | | 500 | | 600 |
|-----|--|-----|--|-----|--|-----|

dans lequel certains élèves répondent :

| | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 300 | 309 | 400 | 367 | 500 | 582 | 600 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

Ce type de réponse nous renseigne davantage sur certains aspects du contrat que sur les connaissances des élèves relativement au rangement des nombres.

D'autre part, les erreurs qui correspondent au fait que l'élève ne s'est pas approprié des règles spécifiques à une activité donnée, par exemple :

- comment rédiger la solution d'un problème?
- comment justifier une réponse, comment argumenter?
- ...

Pour l'essentiel, le contrat se définit implicitement, dans la pratique, et les règles évoquées sont d'autant plus prégnantes qu'elles permettent souvent de répondre aux attentes de l'enseignant.

C'est souvent dans les moments d'évaluation ou lors des corrections que l'élève se construit une représentation de ce qu'on attend de lui dans telle ou telle activité. Ainsi, en reprenant l'exemple de la résolution de problème, on peut opposer deux types d'exploitation des productions des élèves, qui en retour, influenceront sur ce que l'élève fera dans une nouvelle activité de même type. Dans cette classe, le maître «fait une correction» : des élèves sont sollicités successivement et, guidés par l'enseignant, produisent au tableau une solution que toute la classe recopie. Dans cette autre classe, le maître propose une «mise en commun» : diverses solutions sont affichées, explicitées par leurs auteurs, discutées collectivement, comparées..., et, le plus souvent, aucune n'est retenue comme «meilleure». Lors d'une nouvelle activité de résolution de problème, l'élève de la première classe aura tendance à vouloir produire une solution qui se rapproche le plus possible de celle qu'il pense attendue par le maître ; celui de la deuxième classe sera peut-être davantage tenté de produire la solution qui correspond le mieux à la représentation qu'il se fait de la situation proposée, en mobilisant les connaissances disponibles pour lui.

Les pratiques de l'enseignant contribuent ainsi, jour après jour, à modéliser le contrat qui influe lui-même sur les productions et les comportements de l'élève.

Quelques suggestions peuvent être faites pour aider les élèves à renoncer à certaines règles ou à s'en approprier d'autres :

- varier les activités de sorte que certaines règles (non souhaitées) ne fonctionnent pas systématiquement, par exemple proposer des problèmes comportant des données inutiles, des problèmes qui admettent plusieurs solutions, ou encore dont certaines questions n'appellent pas de calcul numérique ;
- travailler avec les élèves à l'explicitation des règles jugées importantes (travail qu'on peut situer dans le domaine de l'évaluation formatrice).

2. LES SAVOIRS, LES APPRENANTS ET L'ENSEIGNEMENT

2.1. Erreurs, conceptions, obstacles

Certaines difficultés d'élèves peuvent être analysées en référence aux conceptions des élèves relativement à un savoir déterminé. La notion de conception renvoie, pour un concept donné, à l'ensemble des connaissances (correctes ou erronées) qui peuvent être attribuées à l'élève et qui permettent d'expliquer les réponses qu'il donne et les procédures qu'il utilise pour traiter certaines questions.

Exemple 1 (nombres décimaux) :

Un élève répond :

$$3,4 \times 2,6 = 6,24$$

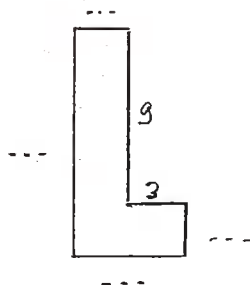
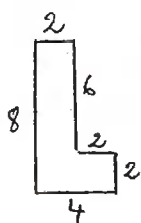
$$6,8 < 6,14$$

$$3,8 \times 10 = 30,80$$

Cet élève fonctionne «comme si», pour lui, un nombre décimal était constitué de deux nombres entiers séparés par une virgule et que l'on doit traiter indépendamment l'un de l'autre. C'est sa conception du nombre décimal, ou du moins celle qu'on peut lui attribuer à partir de l'analyse d'erreurs convergentes.

Exemple 2 (agrandissement de figures) :

Dans l'exercice suivant, certains élèves répondent en ajoutant 1 aux segments horizontaux et 3 aux segments verticaux.



Ils ont la conviction que «pour agrandir, il faut ajouter». Et cette conception de l'agrandissement va fonctionner comme un «obstacle» à l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle va résister à l'enseignement de la connaissance correcte (proportionnalité entre les longueurs des segments correspondants des deux figures).

Cette idée d'obstacle, utilisée en didactique des mathématiques, est empruntée à BACHELARD qui l'a mise en évidence dans le cadre de ses travaux sur l'épistémologie des sciences.

Le franchissement de l'obstacle, qui suppose à la fois la reconnaissance du caractère erroné des réponses fournies et des procédures utilisées et l'appropriation de la connaissance correcte, sera une condition d'un apprentissage réussi, c'est-à-dire qui a du sens pour l'élève. Comme le dit (HAMELINE, 1977) «apprendre c'est autant perdre les idées qu'on se faisait qu'en acquérir de nouvelles».

Concernant l'origine de ces conceptions, on en évoque généralement de deux types (non exclusives l'une de l'autre) : les conceptions d'origine didactique, les conceptions d'origine épistémologique.

Les conceptions erronées d'origine didactique peuvent être référées aux stratégies, aux situations utilisées en vue de l'enseignement des savoirs considérés (certains parlent de «cicatrices d'apprentissage»).

Pour l'exemple 1, on peut penser que les situations choisies pour introduire le concept de nombre décimal n'ont pas permis aux élèves de s'en faire une représentation correcte : c'est le cas lorsque, par exemple, 7,16 m est présenté comme une autre écriture de 7m 16 cm, ce qui crée ou renforce, chez certains élèves, l'idée que 7,16 est composé de deux nombres entiers séparés par une virgule et qu'on peut donc traiter séparément. Au lieu de chercher à marquer la rupture nécessaire qui permettrait aux élèves d'opposer «décimal» et «entier», l'enseignement proposé insiste au contraire sur les continuités et les ressemblances entre ces deux types de nombres.

Citons un deuxième exemple. Au CP, dans toute situation de gain ou d'augmentation, l'élève, pour répondre, a été amené à utiliser l'addition. Pour lui, lorsqu'il est question d'augmentation, il faut faire une addition. Au CE1, il se trouvera désarçonné lorsqu'on lui demandera combien il y avait avant une augmentation ou, tout simplement, fera une addition !

Les conceptions-obstacles d'origine épistémologique sont celles qui peuvent être retrouvées dans l'histoire même du concept, qui en ont marqué la genèse et que le travail des mathématiciens a permis de rejeter, ce rejet étant l'un des éléments de la signification actuelle du concept. «On connaît contre une connaissance antérieure» soulignait BACHELARD (1975).

Exemple 1 : zéro est-il un nombre?

Apparu très tard, zéro a d'abord été un symbole (0) utilisé dans la numération de position avant, beaucoup plus tard, d'être reconnu comme un nombre de même nature que les autres.

Dans l'esprit de certains élèves, assimilé à «rien» alors que tout nombre évoque une quantité, il est source de difficultés, par exemple $14 \times 0 = 14$.

Exemple 2 : la figure en géométrie ou «ce que je vois» et «ce qui est».

Sur le dessin (tracé avec soin et précision) qui représente un carré de 4 cm de côté, je peux mesurer la diagonale avec un double décimètre et pourtant sa longueur ne s'exprime pas par un nombre décimal... C'est que mon dessin ne fait qu'évoquer une figure idéale sur laquelle doit s'exercer mon raisonnement.

Dans ce cas l'obstacle épistémologique se double au collège d'un obstacle didactique, puisqu'après avoir tracé soigneusement et mesuré attentivement pour constater des propriétés sur le dessin (jusqu'en 4ème) l'élève doit renoncer à tout cela pour raisonner sur la figure abstraite dont le dessin n'est là que pour faciliter l'évocation.

Pour ce type d'erreurs (liées à des conceptions-obstacles, quelle que soit leur origine), l'enseignement doit aider l'élève à prendre conscience du caractère erroné ou insuffisant de ses conceptions pour lui permettre de les rejeter et de s'en approprier de nouvelles. Les stratégies utilisées chercheront le plus souvent à s'appuyer sur une situation de conflit :

- conflit entre les conceptions de l'élève et un démenti apporté par la situation à laquelle il est confronté, la solution mise en œuvre produisant des résultats contredits par la situation elle-même (on parle alors de situation-problème),
- conflit socio-cognitif, né du débat et de l'échange d'arguments qui peut s'instaurer entre élèves qui défendent des points de vue contradictoires.

2.2. Le long terme dans les apprentissages

Rien ne s'apprend en une seule fois et tout ce qui est appris à un moment donné peut influencer sur ce qui sera appris plus tard. Voilà qui invite à travailler sur la **continuité** des apprentissages... en n'oubliant pas que certains apprentissages supposent aussi des ruptures avec des apprentissages antérieurs, mais des ruptures voulues et organisées.

La définition des compétences attendues pour l'ensemble des trois années d'un cycle prend en compte le fait que la plupart des connaissances se construisent sur une longue période de temps (qui se réduit rarement à une année scolaire). Il convient d'en tenir compte dans le découpage des savoirs en vue de leur enseignement, de même qu'il faut retenir le fait que les concepts ne fonctionnent pas de manière isolée. VERGNAUD (1986) invite ainsi, pour la description des contenus de connaissance, des problèmes qui leur donnent sens et des procédures qu'il faut mobiliser pour les résoudre à «ne pas considérer un ensemble trop limité de

problèmes, ni une période trop brève du développement des enfants ou de la scolarité».

Le travail des enseignants pour opérer un découpage des savoirs, établir sur un cycle (et plus) une programmation de leur apprentissage et élaborer les situations qui permettront cet apprentissage ne peut ignorer cette double réflexion :

- réflexion sur une organisation des concepts, sur les problèmes qui, à un moment donné, leur donneront sens, sur les procédures qui permettront de les mettre en oeuvre, sur les désignations verbales ou symboliques qui serviront à les évoquer,
- réflexion sur les difficultés souvent rencontrées, les erreurs les plus significatives et sur leurs origines possibles,
- réflexion sur une chronologie possible pour leur enseignement.

Pour aider à une telle réflexion, G. VERGNAUD a opportunément introduit l'idée de «**champ conceptuel**» qu'il définit comme «un ensemble de situations, dont la maîtrise requiert une variété de concepts, de procédures et de représentations symboliques en étroite interaction». Il étudie ainsi, par exemple, le champ conceptuel des «structures additives» qui recouvre le paysage complexe des situations qui peuvent se résoudre par l'addition ou la soustraction et dont certaines, pour être résolues, nécessitent le recours aux nombres négatifs. Il précise que «l'acquisition des structures additives s'étend sur une période du développement de l'enfant et de l'adolescent supérieure à dix années...». Il y faut donc plusieurs cycles !

Cette notion de «champ conceptuel» apparaît ainsi particulièrement féconde pour un travail dans le cadre d'un cycle, puisqu'elle permet d'envisager les apprentissages dans une perspective large en ce qui concerne les concepts étudiés et qu'elle prend en compte le long terme pour leur construction par l'élève. On est ainsi au coeur d'une continuité double : celle qui relie des concepts entre eux, celle qui s'intéresse à leur appropriation dans la durée.

L'exemple de l'apprentissage des problèmes arithmétiques et des calculs additifs et soustractifs au cycle 2

Ce domaine a été particulièrement étudié par notre équipe dans une recherche récente. Il est impossible de rapporter ici dans le détail l'ensemble des analyses et débats qui, sur ce thème, ont abouti à la proposition d'un ensemble d'activités pour l'ensemble du cycle, qui se veut cohérent et complet.

Plusieurs questions doivent être examinées pour décider telle ou telle programmation de ces apprentissages. Citons-en quelques unes seulement :

- faut-il séparer l'étude des problèmes additifs et des problèmes soustractifs ou faut-il en conduire une étude conjointe, notamment avant que les élèves ne disposent de moyens de calcul ?
- peut-on proposer aux élèves de résoudre des problèmes additifs ou soustractifs avant d'avoir commencé l'étude des opérations correspondantes, et notamment avant d'avoir appris les méthodes usuelles de calcul ?

- comment prendre en compte la structuration du champ des problèmes additifs et soustractifs et des types de problèmes qu'elle fait apparaître ? Faut-il en proposer une étude systématique et, si oui, dans quel ordre ?
- quelle place donner à chaque outil de calcul (techniques opératoires, calcul mental, calculette) ? Dans quel ordre et à quel moment introduire chacun d'eux ? Avec quelles interactions ?

Sans examiner une à une ces questions, indiquons quelques uns des choix que nous avons opérés pour une programmation de ces apprentissages en tentant d'en expliciter les raisons.

Au cours d'une **première phase** (qui recouvre la Grande Section et une partie du CP), les élèves sont confrontés à divers problèmes qu'un expert résoudrait par addition et soustraction, mais sans disposer des moyens de calcul (écrit ou mental) correspondants ni des écritures additives et soustractives usuelles (ils ne connaissent alors ni le signe +, ni le signe -, ni même le signe =). Dans le champ des nombres qu'ils connaissent (au moins oralement), ils doivent donc élaborer des procédures de résolution personnelles. Ainsi, si on lance deux fois le même dé qui affiche successivement 5 et 3, pour trouver le total des points obtenus tel élève dénombre des points fictifs en les désignant du doigt sur la table, tel autre est obligé de recourir à un dessin des deux faces du dé, tel autre lève 3 doigts pour surcompter à partir de 5, alors qu'un autre encore est capable d'un surcomptage uniquement mental, etc. Chacun utilise ainsi des moyens qui l'aident dans la mise en oeuvre d'une procédure qui lui paraît adaptée au problème posé. Cette première phase nous paraît essentielle. Elle vise au moins un triple objectif :

- permettre aux élèves de prendre conscience que les nombres sont de bons **outils** pour «dominer» un certain nombre de situations, pour répondre à des questions autrement que par l'action, et cela avant même que ces nombres n'aient fait l'objet d'une étude systématique,
- aider les élèves à s'approprier des situations dans lesquelles ils devront, plus tard, reconnaître et mettre en oeuvre les procédures expertes,
- développer chez les élèves le sens de l'activité mathématique, dans laquelle il faut faire preuve de créativité pour élaborer des solutions originales (et pas seulement reproduire des solutions apprises), en utilisant au mieux les connaissances dont on dispose.

Dès l'abord, est également manifesté le souci de proposer aux élèves des problèmes dits «additifs» et des problèmes dits «soustractifs», alors que classiquement les problèmes «soustractifs» sont réservés au CE1. Cette séparation entre problèmes «additifs» et problèmes «soustractifs» était justifiée par la difficulté d'apprentissage de la technique de la soustraction. La hiérarchie des problèmes est alors conditionnée par la difficulté des pratiques calculatoires. Or la difficulté d'un problème n'est pas principalement liée à l'opération experte sous-jacente, mais davantage au «calcul relationnel» à mettre en oeuvre : certains problèmes dits «soustractifs» sont ainsi plus facilement résolus que certains problèmes dits «additifs».

Cette phase ne se termine d'ailleurs pas au moment où commence la seconde, puisque tout au long du cycle (et au-delà) les élèves seront confrontés à des problèmes situés dans ce champ conceptuel, mais pour lesquels ils ne disposent pas forcément des moyens de traitement leur permettant de reconnaître immédiatement le calcul qu'un expert mettrait en oeuvre. Ils seront amenés à les résoudre en novices, pendant un temps souvent variable selon les élèves.

La **deuxième phase** s'amorce au CP. Il s'agit alors d'amener les élèves à une résolution experte pour certains problèmes (c'est-à-dire qui passe par la reconnaissance préalable de l'opération adéquate), en même temps que commencent à être mises en place les bases du calcul : mémorisation de certains résultats, capacité à la reconstruction d'autres résultats soit mentalement, soit en s'aidant de traces écrites. Il y a là un processus dialectique où le calcul (additif et soustractif) devient un **outil efficace** pour résoudre certains problèmes et où, en même temps, il est développé et étudié pour lui-même (comme **objet particulier**), dans le but d'y devenir de plus en plus performant. Ajoutons que, dans cette phase, certains problèmes seront résolus par les élèves en ayant recours au calcul expert (par exemple une soustraction) alors qu'ils ne disposent pas encore des moyens d'effectuer eux-mêmes ce calcul. La **calculatrice** est là pour pallier cette difficulté ; on perçoit ici comment l'introduction précoce d'un tel outil peut modifier la programmation d'un enseignement.

La **troisième phase** s'amorce à la fin du CE1, mais ne débute vraiment qu'au milieu du CE2, lorsque tous les éléments du calcul sont en place (techniques opératoires fiables pour l'addition et la soustraction, résultats de la table mémorisés et plus facilement disponibles, possibilité de reconstruire mentalement d'autres résultats). Les outils de calcul sont donc là, à disposition. Quatre objectifs dominent alors :

- poursuivre la conquête des problèmes, situés dans ce champ conceptuel, qui peuvent être résolus de manière experte ; on a déjà souligné, avec G. VERGNAUD, combien cette conquête sera longue et se poursuivra au-delà de l'étude des nombres négatifs,
- dominer et étendre les procédures de calcul utilisables, et pour cela s'appropriier (en acte d'abord, puis de manière plus conscientisée) certaines propriétés des opérations et certaines relations arithmétiques entre les nombres,
- mettre en place des procédures de calcul approché,
- être capable d'utiliser à bon escient les différents outils de calcul disponibles (techniques opératoires, calcul mental exact, calcul mental approché, calculatrice) et donc savoir choisir celui ou ceux qui sont appropriés dans un contexte donné.

La question de la continuité dans l'appropriation des connaissances relevant d'un champ conceptuel donné se pose donc, comme on peut le constater, à l'intérieur d'un cycle, mais aussi au-delà de cette durée. De ce point de vue, si la responsabilité de la programmation et de la mise en oeuvre de tels apprentissages relève bien de l'équipe des enseignants, ceux-ci doivent être aidés dans cette tâche par des travaux de recherche qui, seuls, peuvent fonder des choix raisonnés, à conditions d'être relayés par des publications accessibles et un important dispositif de formation continuée.

3. UNE GESTION DIFFÉRENCIÉE DES APPRENTISSAGES

C'est un lieu commun que d'affirmer que tous les élèves n'apprennent pas les mêmes choses en même temps, ni en utilisant les mêmes itinéraires.

Quelques réflexions théoriques permettent d'étayer cette affirmation souvent formulée, mais dont il faut bien dire que toutes les conséquences n'en sont pas tirées au niveau de l'enseignement des mathématiques, encore largement conçu comme un processus linéaire et collectif.

Une première caractéristique réside dans le fait que le système d'enseignement a tendance à vouloir identifier (ou réduire) le **temps de l'apprentissage** au **temps de l'enseignement**, à vouloir ainsi nier la contradiction entre le rythme de l'enseignement imposé globalement par les textes officiels (les programmes) et localement par le maître (progression, temps imparti pour une activité donnée) et les rythmes réels des apprentissages individuels qui ne sont ni identiques d'un élève à un autre, ni réguliers pour un même élève (moments d'apparente stagnation ou même régression qui accompagnent parfois les phases de réorganisation des connaissances lors d'un nouvel apprentissage).

Une seconde caractéristique, qui touche aux conceptions de l'apprentissage chez beaucoup d'enseignants, renforce la première tout en en autorisant la viabilité. C'est le présupposé fréquent «de la tête vide» qui conduit l'enseignant à considérer que (ou à faire comme si), au départ d'un apprentissage, l'élève ne «sait» rien concernant les connaissances à acquérir, et donc à réduire l'apprentissage à une accumulation/assimilation de savoirs présentés successivement. L'analyse des erreurs des élèves, et plus largement de leurs diverses productions, suffit à prouver la double vanité d'une telle conception de l'apprentissage. Nous avons tenté de montrer au § 2 ce que pouvaient nous révéler l'analyse des erreurs des élèves et la mise à jour des conceptions qu'elle autorise. Il nous suffira sans doute de souligner ici la diversité des conceptions qui peuvent s'exprimer sur un sujet donné, la variété des erreurs qu'elles peuvent provoquer, la résistance que certaines d'entre elles peuvent offrir à la construction de connaissances correctes et donc la nécessité de les prendre en compte de manière spécifique pour élaborer des situations qui permettent le franchissement de l'obstacle qu'elles constituent.

On pourrait y ajouter la prise en compte de caractéristiques propres des apprenants et qui peuvent rendre compte également de certains comportements erronés explicables par exemple en référence à des limitations du sujet à un moment donné de son développement (problèmes de conservation, difficulté dans certains calculs relationnels qui supposent la réversibilité opératoire, ...), à des limitations dans le domaine du traitement de l'information (notion de charge mentale de travail) ou encore à des facteurs plus personnels comme la représentation que l'élève a de lui-même comme «mathématicien».

Comment, dans ces conditions, organiser un enseignement, malgré tout nécessairement collectif, qui prenne en compte et en charge ces différences dans les temps d'apprentissage et dans les façons de concevoir, de maîtriser et de mobiliser les mêmes notions à un moment donné ? Comment travailler avec les «connaissances actuelles» (diverses) des élèves ?

La gestion de cette inévitable hétérogénéité doit reposer sur un repérage et une analyse des conceptions, des compétences et des difficultés de chacun et sur l'identification de ses possibilités de développement et de ses besoins. L'observation et l'évaluation sont donc des moments importants dans ce domaine... à condition de disposer de référents solides pour l'interprétation des productions des élèves (et des procédures qu'ils ont utilisées)... et de quelques pistes pour la mise en place de stratégies de différenciation.

Intéressons nous à quelques **stratégies de différenciation**.

Leur mise en oeuvre n'implique pas forcément, et en tous cas pas à tout moment, des modifications dans l'organisation de la classe. Dans un esprit de simplification et de «réalisme», nous suggérons ici trois formes de différenciation.

a) La différenciation «par les procédures»

Il s'agit, pour l'enseignant, d'accepter (et de valoriser) le fait que, dans certaines activités (par exemple la résolution d'un problème), **chacun réponde avec sa propre solution, ses propres procédures, sans forcément établir de hiérarchie entre les solutions.**

Ainsi, au CM1, dans un problème de partage équitable (où l'on cherche la valeur de la part de chacun), certains répondront en ayant recours à un dessin, d'autres en faisant des hypothèses sur la valeur de chaque part et en utilisant l'addition répétée, d'autres avec des essais multiplicatifs, d'autres encore auront reconnu immédiatement que la division est l'outil adapté. L'inventaire, la confrontation des procédures, les «ponts» que les élèves et l'enseignant pourront établir entre certaines d'entre elles lors d'une **mise en commun** sera une occasion de progrès pour certains ; il n'y a plus alors la bonne solution (celle que le maître attendait!), mais **des solutions** qui sont reconnues et prises en compte. C'est aussi l'occasion d'analyser certaines erreurs, de distinguer avec les élèves, par exemple, celles qui sont le signe d'une mauvaise interprétation de la situation, celles qui révèlent une mauvaise gestion d'une solution par ailleurs viable, ou encore les erreurs d'exécution (d'un calcul, par exemple).

L'idée de **mise en commun, d'échanges, de débats** s'oppose alors à celle de **correction**. L'opposition en fait porte sur ce qu'on pense être les ressorts de l'apprentissage : dans le premier cas, on table sur les interactions entre pairs, sur la confrontation des solutions pour provoquer un apprentissage ; dans le second cas, on espère qu'en exposant et en expliquant la «bonne solution», on permettra son appropriation par les élèves. Elle porte également sur la tolérance qu'on peut avoir vis à vis de telle ou telle forme de solution, sur le fait de considérer ou non que tous les élèves doivent avoir accès aux mêmes solutions au même moment ou encore sur le caractère relatif de telle erreur. Ce qui ne manquera pas d'avoir un effet en retour sur la perception par l'élève du contrat, de ce qu'il a le droit d'utiliser et de produire : s'agit-il de répondre au problème posé, à partir de la représentation que je m'en fais et en utilisant les moyens et les connaissances que je pense utiles ici et qui sont

disponibles pour moi... ou bien s'agit-il de trouver (de deviner, pour certains) la solution attendue par l'enseignant ? En poussant un peu loin la caricature, répondre, chacun à sa façon, au problème posé... ou bien répondre, tous de la même façon, au maître qui a posé le problème !

b) La différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées

La situation est, comme précédemment, la même pour tous les élèves, mais certains éléments sont adaptés aux capacités actuelles des élèves. Ainsi dans une classe de CP les élèves sont confrontés à l'activité suivante : chacun doit réaliser une fleur en collant autour d'un cœur (représenté par un disque dessiné sur une feuille) un certain nombre (différent d'un enfant à l'autre) de pétales représentées par des gommettes qui sont fournies par le maître par bandes de cinq. Pour les obtenir il faut demander au maître le moins possible de bandes (et non de gommettes). Le nombre de gommettes que doit commander chaque enfant est évidemment une variable très importante du problème à résoudre. Il peut être ou non multiple de 5 (et dans ce dernier cas conduire à des gommettes en surnombre, gênantes pour certains). La taille de ce nombre est également un élément décisif : un nombre compris entre 5 et 10 autorise le recours aux doigts ou à un dessin, des nombres tels que 25 ou 32 le permettent plus difficilement et incitent au calcul. La variable «nombre de gommettes» permet ainsi à l'enseignant une double action : adapter la quantité aux compétences de chacun par rapport à sa maîtrise des nombres et du calcul, obliger certains élèves (ceux qui en sont capables) à abandonner une procédure pour une autre plus élaborée. Au contraire, pour des élèves en difficulté, on pourra proposer l'aide d'un matériel, par exemple des réglettes formées de 5 cubes ou encore des cubes emboîtables, mais fournis isolément.

On peut envisager de «jouer» avec une autre contrainte, qui est celle du temps disponible pour l'activité proposée. Chacun sait bien que, pour une même tâche, certains ont besoin de plus de temps. Comme on l'a déjà signalé, une réflexion sur le temps se révèle centrale dans l'idée de cycle. On peut, à cet égard, se proposer d'agir soit au niveau du «temps court» (celui de la différenciation dans le cadre d'une activité déterminée) soit à celui du «temps long» (celui qui invite à distinguer le rythme de l'enseignement collectif et le rythme de l'apprentissage individuel).

Ce type de travail (même activité pour tous, mais avec différenciation au niveau des ressources et des contraintes) peut être proposé individuellement ou en groupes homogènes formés sur la base des compétences des élèves vis à vis du problème considéré, les échanges dans le groupe peuvent alors être plus fructueux que dans un groupe totalement hétérogène.

L'intérêt de ce type de gestion différenciée réside dans le fait que, tout en permettant une adaptation du problème posé aux compétences des élèves, il autorise malgré tout des confrontations de solutions puisque le contexte et le type de questions posées restent les mêmes pour tous.

c) La différenciation par la tâche

On propose, dans ce cas, de mettre en place des ateliers «de soutien» ou «de besoin», «d'entraînement» et «d'approfondissement» dans lesquels des activités différentes et mieux adaptées sont proposées en fonction des besoins évalués de chaque élève. Les élèves ne travaillent alors pas tous sur la même activité, ni même forcément dans la même discipline.

A certains sont proposées des activités d'approfondissement ou d'entraînement et qui peuvent être réalisées en autonomie, ce qui permet au maître de se rendre plus disponible pour d'autres élèves qui ont le plus besoin de sa présence (par exemple, travail d'aide au dénombrement pour des élèves de CP qui n'en maîtrisent pas toutes les composantes). Cette forme de tutorat peut d'ailleurs, dans certains cas, être exercée par d'autres élèves.

CONCLUSION

Les travaux que nous avons pu conduire dans le cadre de nos recherches nous ont convaincus que tout enseignement doit articuler une triple réflexion :

- sur les contenus enseignés, leur organisation et leur spécificité (donc leurs exigences),
- sur les connaissances (correctes ou erronées) «déjà là» chez les élèves au moment où on choisit d'enseigner tel savoir et donc les possibilités d'apprentissage et les obstacles potentiels que révèlent ces connaissances,
- sur les modalités d'enseignement les mieux à même de permettre des apprentissages qui ont du sens pour l'élève.

Dans une telle perspective, qui sous-tend notre approche didactique des cycles, la mise en évidence, l'analyse et la prise en compte des productions des élèves (et plus particulièrement de leurs productions erronées) occupe une place décisive, notamment parce qu'elle place au centre des préoccupations la relation de chaque élève aux objets de savoirs qu'il doit s'approprier.

BIBLIOGRAPHIE

- ARSAC G. (1989) : La transposition didactique en mathématiques, in *La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie*, IREM de Lyon
- BACHELARD G. (réédition 1975) : *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin
- BROUSSEAU G. (1986) : Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7.2, La Pensée Sauvage
- CHARNAY R. (1988) : Apprendre (par) la résolution de problèmes, *Grand N*, n° 42
- CHARNAY R. et MANTE M. (1991) : De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remédiation : quelques pistes, *Grand N*, n°48
- CHARNAY R. (1992) : *Quelques réflexions concernant la mise en place des cycles et l'enseignement des mathématiques à l'école primaire*, *Grand N*, n°49
- COLOMB J., GUILLAUME J.C., CHARNAY R. (1987) : Articulation Ecole/Collège, quels contrats disciplinaires en mathématiques ? *Revue Française de Pédagogie*, n°80, INRP
- Equipe de recherche en didactique des mathématiques (1986) : *En mathématiques, peut mieux faire; l'élève face à la difficulté en mathématiques*, Rencontres Pédagogiques, n°12, INRP
- Equipe de recherche en didactique des mathématiques (1988) : *Un, deux... beaucoup, passionnément ! Les enfants et les nombres*, Rencontres Pédagogiques, n°21, INRP
- ERMEL (1990) : *Apprentissages numériques, Cycle des Apprentissages fondamentaux, Grande Section*, Hatier
- ERMEL (1991) : *Apprentissages numériques, Cycle des Apprentissages fondamentaux, Cours Préparatoire*, Hatier
- HAMELINE D., DARDELIM M.J. (1977) : *La liberté d'apprendre*, Ed. Ouvrières
- Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction des Ecoles (1991) : *Les cycles à l'école primaire*, CNDP-Hachette
- VALENTIN D. (1991) : Continuité et différenciation en mathématiques : un exemple au cycle des apprentissages fondamentaux, *Les actes de lecture*, n°34, AFL
- VERGNAUD G. (1981) : Quelques orientations théoriques et méthodologiques des recherches françaises en didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 2.2, La Pensée Sauvage
- VERGNAUD G. (1986) : Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques, *Grand N*, n°38

APPRENDRE PAR FRANCHISSEMENT D'OBSTACLES ?

Jean-Pierre ASTOLFI

Université de Rouen,

Equipe de didactique des sciences de l'INRP

Résumé : Les nombreuses études sur les représentations des élèves ont contribué à modifier le statut didactique de l'erreur. La mise en place des cycles à l'école primaire reprend à son compte une telle orientation. Sur cette base, l'article développe l'idée de savoir comment l'on peut dépasser la simple «prise en compte positive» de l'erreur, et concevoir les obstacles comme de véritables outils didactiques au service de l'apprentissage. Il met au centre de la réflexion le concept d'**objectif-obstacle**. Deux pistes sont particulièrement développées et illustrées. La première porte sur la possibilité d'une gestion à long terme des objectifs-obstacles pour repenser l'idée d'une «pédagogie spiralaire». L'appui sur les objectifs-obstacles fournit un critère organisateur des progressions, chaque reprise précisant ce qui la distingue du «tour de piste conceptuel» précédent, et conduisant à un énoncé scientifique qui fait mieux apparaître le progrès intellectuel correspondant.

La seconde concerne, de façon plus locale, le mode de construction des séquences d'enseignement, orientées par le franchissement d'un obstacle.

Depuis une dizaine années, on s'accorde à reconnaître l'importance des représentations dont disposent déjà les élèves, au moment où l'on se propose de leur enseigner des savoirs scolaires. On peut même dire que, d'une certaine façon, la didactique des sciences s'est construite autour de ce **concept de représentations** (que Giordan préfère appeler des **conceptions**) puisque aujourd'hui encore, c'est autour de cette question que l'on trouve, au plan mondial, la plus abondante littérature. Un grand nombre de concepts physiques, chimiques et biologiques, ont fait l'objet de recherches de représentations, et souvent de thèses. Evoquons simplement ici quelques études classiques, autour de la conception des forces (Viennot, 1979), de la génétique (Rumelhard, 1986), du courant électrique (Johsua, 1988), etc. Des ouvrages de synthèse et des revues de question sont disponibles pour les enseignants scientifiques et les formateurs en didactique des sciences. (Giordan et De Vecchi, 1987 ; Jonnaert, 1988 ; Tiberghien, 1985 ; Viennot, 1989).

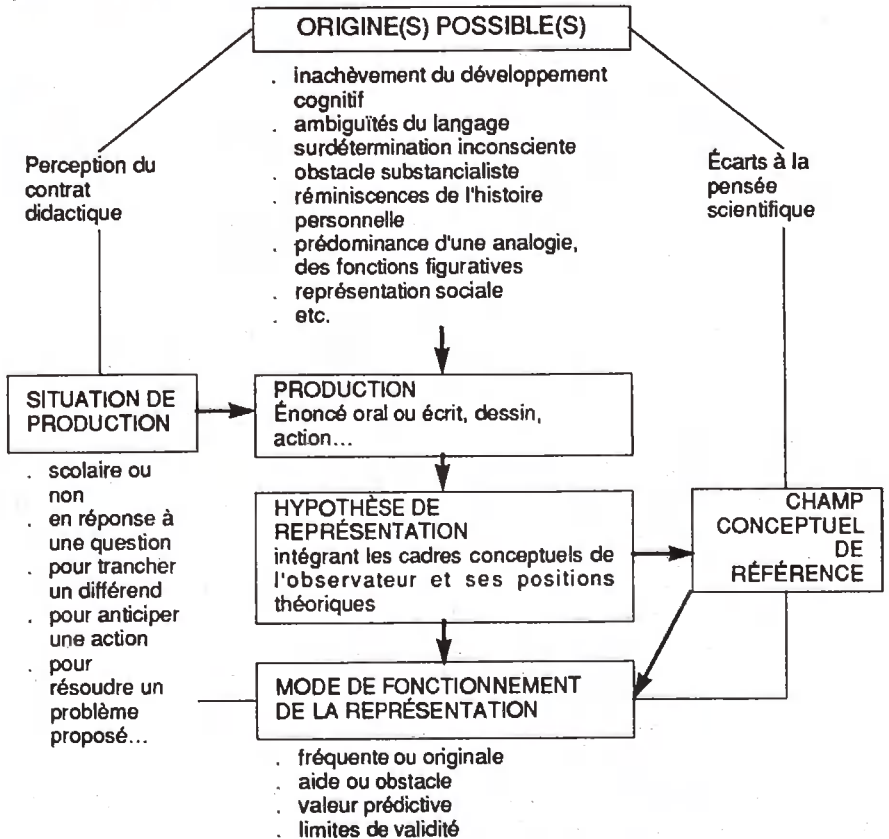
1. UN NOUVEAU STATUT DE L'ERREUR

Un tel foisonnement de travaux a contribué à la modification du **statut didactique de l'erreur**, et au développement de modèles constructivistes de l'apprentissage. La mise en place des cycles à l'école élémentaire reprend à son compte cette

orientation, et le document officiel relatif à leur mise en place des cycles précise que «l'erreur devient l'outil privilégié du maître pour recenser les lacunes ou les faiblesses, pour explorer les démarches d'apprentissage, pour élaborer et mettre en œuvre les réponses apprises».

1.1. Les représentations comme système explicatif, fonctionnel pour l'élève

En fait, la représentation va bien au delà de l'idée d'erreur, puisqu'elle s'est constituée le plus souvent comme un **système explicatif** pour l'élève, construit de longue date, et qui s'avère **fonctionnel** pour lui. Le schéma proposé dans notre *Que sais-je ?* sur la didactique des sciences fait bien apparaître la diversité des dimensions d'analyse des représentations (Astolfi et Develay, 1989), et permet de s'expliquer ce qui ressort de tous les travaux didactiques : le fait qu'elles traversent de façon diachronique la scolarité, qu'elles perdurent souvent ... jusque chez les étudiants avancés dans leur discipline universitaire, et même chez les enseignants qu'ils deviennent ensuite !



Mode de fonctionnement des représentations

L'explicitation détaillée des rubriques de ce schéma déborderait le cadre de cet article (Cf. Equipe de recherche Aster, 1985). Notons simplement le caractère dialectique des représentations : à la fois erreur et point d'appui didactique, d'origine tantôt individuelle, tantôt sociale, tantôt didactique, etc.

1.2. Les représentations comme indices d'obstacles sous-jacents

Ce qui fait la complexité des représentations, c'est précisément ce double statut : de distance avec le savoir savant (c'est leur côté «erreur»), et de système éprouvé d'explication pour le sujet (c'est leur côté «modèle»). C'est pourquoi leur dépassement, s'il nécessite comme on le dit souvent, qu'on les «fasse émerger» et qu'on les «prenne en compte», exige en réalité bien davantage. On ne peut faire l'économie d'un **examen des obstacles intellectuels à travailler pour y parvenir**. Or, de nombreuses observations font apparaître les éléments suivants :

- a) Si les représentations subsistent si longtemps, c'est souvent parce que les obstacles auxquels elles renvoient sont **contournés, plus que travaillés**, par les apprentissages scolaires. Il suffit d'évoquer ce qu'explique S. Johsua sur le raisonnement séquentiel en électricité, et plus généralement ce que développent L. Viennot et J.-L. Closset sur le «raisonnement linéaire causal» (Cf. notamment différentes contributions dans Bednarz et Garnier, 1989). Ce «raisonnement» consiste schématiquement, à transformer en une succession temporelle, ce qui relève d'interactions mutuelles. Les interactions entre A, B et C, se trouvent modifiées de la façon suivante :

A agit sur B, lequel agit (simultanément) sur C
devient :

A agit sur B, qui agit (ultérieurement) sur C, mais n'agit pas sur A

On a retrouvé le même obstacle en écologie, lorsque les relations alimentaires dans une chaîne trophique sont considérées par les élèves comme des prédatons successives d'individus, avec englobement sous forme de «poupées russes», au lieu et place d'interactions entre populations : *A est mangé par B, lequel est mangé par C (A et B, dès lors, n'existant plus puisqu'ils ont été mangés)*.

Le maintien de telles formes de «raisonnement spontané» se révèle finalement compatible avec la résolution des exercices scolaires jusqu'aux niveaux supérieurs, ce qui explique qu'elles résistent, largement inchangées.

- b) De surcroît, il apparaît que de nombreux obstacles se présentent comme des **constructions didactiques** (largement involontaires évidemment), lesquelles correspondent à ce que les élèves ont cru pouvoir inférer à partir des situations d'enseignement qu'on leur a proposées. Un des exemples les plus célèbres concerne la représentation que se font les élèves du carré au terme de la scolarité, représentation par laquelle ils accordent plus d'importance à l'attribut «*reposer sur un côté*» (et non sur un sommet) qu'à la stricte égalité des côtés. Evidemment, les manuels

comme les exercices proposent presque toujours un travail sur des carrés « reposant sur un côté » et il y a là un problème de « contrat didactique » au sens de Brousseau - ou mieux de « coutume didactique » (Balacheff, 1988) -. Une sorte de « théorème-élève » s'installe donc *de facto*, selon lequel, si la figure « repose sur un sommet » ... c'est plutôt un losange !

2. SUR LES PROCÉDURES D'ÉVITEMENT CONCEPTUEL

2.1. La présence-absence des concepts

A supposer même que les obstacles initiaux soient réellement travaillés plus que contournés et que des obstacles didactiques surnuméraires ne soient pas involontairement introduits, le dépassement est encore loin de pouvoir être garanti. L'une des raisons pourrait être ce que nous appellerons des **procédures d'évitement conceptuel**. Dans une recherche en cours, relative à l'articulation entre le collège et le lycée, ce phénomène nous apparaît dans son ampleur, même si sa confirmation mérite encore d'être systématisée. L'enregistrement et le décryptage de séances d'enseignement scientifique, en troisième comme en seconde, fait apparaître en effet, que l'objet essentiel de l'apprentissage, au cours de ces séquences, est pour ainsi dire **présent-absent**. Une proportion notable du temps de la leçon concerne des aspects préparatoires et des rappels d'acquis antérieurs, de telle sorte que ce qui constitue la nouveauté conceptuelle, se trouve réduit à des **moments-clés fugitifs** (Astolfi, Fillon, Monchamp et Vérin, 1991).

- **Premier exemple** : Dans un cours consacré à la notion chimique de réduction, une longue durée est consacrée à la préparation d'une expérience de réduction de l'oxyde de cuivre par le carbone, ainsi qu'à la construction anticipée des cadres de l'observation, et à la préparation du plan du compte rendu expérimental.

Mais lorsque survient « l'événement didactique » vers lequel était tendue la phase préparatoire (à savoir l'obtention de la réaction chimique sur la paillasse du professeur), il ne dure que quelques instants impalpables, après quoi reprend une longue phase d'exploitation de ce qui est censé avoir été « vu ». Certains élèves, encore occupés par la réalisation des tâches préparatoires demandées, n'ont pas eu le temps de se décentrer sur ce qui se passait soudain au bureau ... que déjà il leur faut en rendre compte sur le classeur !

De même en fin de séance, le moment de la synthèse (celui qui fait passer de l'expérience singulière réalisée en classe, aux caractéristiques générales de la réduction, comprise comme le processus inverse de l'oxydation précédemment étudiée), est à nouveau un moment-clé fugitif, accéléré par le manque de temps.

- **Deuxième exemple** : De façon comparable, mais selon une modalité différente, un cours de biologie consacrée à l'énergie cellulaire et à ses sources, est consacré pour moitié à des rappels systématisés d'acquis de 5° et de 3°, chacun s'accompagnant de la distribution d'un document photocopié et conduisant à l'écriture d'une phrase de résumé.

La classe peut penser que cette phase préparatoire constitue l'objet principal de la leçon, tant elle est présentée de façon systématique et détaillée. En réalité, au moment où les élèves peuvent penser arriver au terme du projet didactique, on n'en est qu'au départ de la construction nouvelle. Par une série de «transitions logiques» très rapides, et au moment où ils ne l'attendent plus, l'enseignant leur présente une modélisation de l'activité énergétique de l'organisme, puis de la cellule. Dans cette phase cruciale, à vrai dire assez complexe, on ne retrouve paradoxalement plus le même effort de systématisation que dans la phase préparatoire.

2.2. Pédagogie «spiralaire» ou «effet Jourdain» ?

Certaines pratiques constatées à l'école élémentaire pourraient relever d'un processus comparable. On a noté que les activités scientifiques s'y étendent souvent sur une période assez longue, et cela est conforme aussi bien à la pédagogie des situations-problèmes (à partir desquelles on cherche à dégager notions et méthodes scientifiques), qu'à l'idée d'une «pédagogie spiralaire» et à celle - subordonnée - d'une **reprise** des mêmes acquis, à différents niveaux d'enseignement.

Pourtant certaines dérives apparaissent sensibles, en rapport avec ce que nous avons appelé des procédures d'évitement conceptuel, puisque l'on n'est pas toujours en mesure de caractériser, au terme de l'activité prolongée, la nature précise du progrès intellectuel obtenu (même si celui-ci reste légitimement transitoire, dans un processus à moyen terme). Il n'est pas rare d'entendre évoquer à ce moment, l'idée d'une simple «**approche**» de la notion, d'entendre déclarer que l'on ne peut exiger davantage de jeunes enfants de cet âge. Ce qui peut être contradictoire avec l'idée d'y avoir consacré tant de temps ... De quoi s'approche-t-on vraiment quand on parle d'«approche» ? Comment ne pas penser ici à ce que G. Brousseau a appelé un **effet Jourdain** ?

Mon propos n'est pas ici d'être inutilement critique, encore moins de faire chorus avec les pourfendeurs des défuntés activités d'éveil, pour réclamer «de la rigueur dans les acquisitions» ! Il vise à identifier un problème didactique important, celui qui consiste à savoir comment l'on peut gérer efficacement les reprises d'apprentissage, en évitant de se limiter à enseigner plusieurs fois aux élèves un même contenu (d'ailleurs vite défloré), par simple accroissement du lexique spécialisé. Or, il n'est pas certain que les enseignants disposent des outils nécessaires pour construire une véritable **pédagogie spiralaire** ; et ils en restent plutôt à une reprise qu'on pourrait dire «**circulaire**», dès lors qu'une avancée de la connaissance n'est pas identifiable à chaque occurrence nouvelle du contenu considéré (Cf. aussi sur ce point, Astolfi, 1990).

A vrai dire, il est permis de se demander si les enseignants n'ont pas comme une intuition de l'ampleur des difficultés qu'ils rencontreraient s'ils prétendaient s'attaquer sérieusement aux problèmes conceptuels qui se posent aux élèves et si, inconsciemment, ils ne préfèrent pas la prudence. Peut-être pressentent-ils qu'il leur faudrait disposer d'outils intellectuels qu'ils n'ont pas, comme par exemple celui d'objectif-obstacle que nous allons maintenant évoquer.

3. LA NOTION D'OBJECTIF-OBSTACLE

La notion d'objectif-obstacle (Martinand, 1986), s'efforce comme son nom l'indique, d'associer et d'articuler entre eux des travaux différents, et même des lignées de recherche divergentes. Lesquelles ont été développées, d'une part sur les objectifs pédagogiques, d'autre part sur les représentations des élèves, sans même se citer mutuellement.

Alors que la seconde lignée (travaux sur les représentations) met en évidence la profondeur et la permanence des difficultés que rencontrent les élèves à l'occasion d'un apprentissage, la première (travaux sur les objectifs) cherche à rendre opérationnels des contenus de l'enseignement ... définis *a priori* sans même s'interroger sur l'existence d'obstacles !

Or, dit Martinand, si les obstacles rencontrés ont une signification profonde par rapport aux apprentissages à réussir, **ce sont bien eux qu'il faut mettre au centre pour définir les véritables objectifs**. Une chose est de définir les objectifs à partir de la seule analyse des programmes et contenus (ce que fait la pédagogie par objectifs), autre chose est de faire du franchissement d'un obstacle, l'objectif vraiment recherché :

« Dans la mesure où ces obstacles ont une signification épistémologique profonde, je crois qu'ils fournissent la clé pour formuler les buts les plus essentiels d'une éducation scientifique. Autrement dit, il s'agit d'exprimer les objectifs en termes d'obstacles franchissables, car parmi la diversité des objectifs possibles, les objectifs intéressants sont les objectifs-obstacles. (...) Il nous paraît légitime de faire de leur franchissement les vrais objectifs conceptuels. (...)

L'ambition pratique est donc de fournir aux maîtres, avec une liste d'obstacles à franchir par les élèves, la description des buts des activités, afin de permettre d'orienter les interventions pédagogiques et l'évaluation.»
(Martinand, in Bednarz et Garnier, 1989).

L'identification des obstacles constitue ici une question centrale, comme le montreront les exemples suivants. Elle nécessite que l'on approfondisse l'analyse de la matière enseignée, et parallèlement, que l'on conduise des observations de classe pour voir fonctionner les obstacles repérés, pour en préciser la nature, pour en percevoir d'autres, etc. L'analyse des obstacles reste ainsi largement empirique, même si elle doit s'efforcer de prendre appui sur une étude épistémologique rationnelle.

3.1. L'exemple de la notion biologique de «Milieu»

L'outil théorique «objectif-obstacle» fournit une clé qui peut permettre de construire des progressions «spirales» à moyen terme, avec des reprises d'apprentissage mieux raisonnées, ordonnées autour d'une succession d'obstacles précédemment analysés. Dans un travail antérieur, j'avais tenté avec A.-M. Drouin,

d'utiliser ce concept pour organiser la construction de la notion biologique de *milieu*, souvent utilisée mais plus rarement définie avec précision, même dans les ouvrages scientifiques scolaires et universitaires (Astolfi et Drouin, 1986). La maîtrise de cette notion suppose, le franchissement d'un certain nombre d'obstacles, dont quelques uns sont cités ici à titre d'illustration :

- **obstacle verbal**, lié à la polysémie du mot *milieu*. Le franchir, c'est accéder à la distinction entre un milieu géométrique (milieu-centre) et un milieu biologique (milieu-objet) ;
- **obstacle tautologique**, lié à la compréhension du *milieu* de chaque espèce en termes de «milieu naturel». Le franchir, c'est abandonner l'idée que chaque animal possède son «lieu propre» (au sens où Aristote emploie ce mot pour désigner le bas comme lieu naturel des corps pesants), ou que si un animal «se trouve bien» en un certain lieu, grâce à un «équilibre» de la nature qui le «comble». Car cela revient à évacuer tout problème scientifique : la nature serait bien faite et en équilibre, c'est tout !
- **obstacle anthropomorphique**, lié à une conception du *milieu* comme «garde-manger» des espèces, dans lequel chacune puise selon ses préférences. Le franchir, c'est renoncer à considérer l'animal comme doué d'une volonté, d'une liberté de choix, au profit d'une centration sur l'analyse des besoins alimentaires caractéristiques d'une espèce. Ce n'est qu'à cette occasion que l'expression *régime alimentaire* s'éloigne de son acception courante (Cf. «être au régime») pour acquérir une signification scientifique ;
- **obstacle holiste**, lié à la difficulté du passage à l'analyse. Le franchir, c'est ne plus considérer le *milieu* comme un tout insécable ou comme une chose (l'air, l'eau, la terre), mais devenir capable d'en analyser les composants ou les facteurs (température, humidité, acidité...). Cela correspond à l'abandon d'un point de vue «chosiste» et statique, pour une perspective relationnelle plus abstraite ; etc.

On pourrait multiplier les exemples d'obstacles relatifs à cette notion de *milieu*, mais ce n'est pas ici mon propos. J'ai privilégié quelques uns de ceux qui peuvent concerner l'école élémentaire, pour montrer qu'autour du franchissement de tels obstacles, on peut penser des reprises d'apprentissage d'une manière nouvelle, autrement que comme une «redite» améliorée de la version antérieure. Alors que le plus souvent, on fait utiliser le terme *milieu* par les élèves sans définition précise, ou bien on l'enseigne sans penser à travailler les difficultés qu'il recèle. Appliquons ici ce que proposait Martinand : le véritable objectif scientifique n'est pas une connaissance intrinsèque de la notion de *milieu*, mais bien la transformation intellectuelle (avec ce qu'elle comporte de ruptures épistémologiques) qui accompagne le dépassement des obstacles la concernant.

3.2. Les obstacles : les repérer, les fissurer, les franchir

Pourtant, l'identification des obstacles franchissables, aussi nécessaire qu'elle soit, peut ne pas suffire pour être efficace du point de vue didactique. Encore faut-il que le franchissement souhaité corresponde à un **progrès possible pour l'élève**, étant donné l'état de sa structuration cognitive.

Dans d'assez nombreux cas, il semble qu'une pédagogie fondée sur les obstacles conduise, non pas au franchissement de ceux-ci, mais seulement à leur «fissuration», ou tout simplement à leur «repérage» par la classe. Ce n'est peut-être pas si mal, et s'est sans doute même une étape indispensable pour l'apprentissage, à condition de ne pas se méprendre sur ce qui se joue. Deux exemples permettront d'illustrer ce point important.

Premier exemple : «On sèche les cheveux de la poupée»

Une séquence de classe au Cours préparatoire (Canal, 1979) débute par une activité fonctionnelle, au cours de laquelle la maîtresse propose aux élèves de laver les cheveux d'une poupée, puis d'utiliser de petits sèche-cheveux disposés à cet effet ... Succès assuré. Une fois que les enfants ont manipulé et ont vu sécher les cheveux de la poupée, elle fait insensiblement évoluer le type de questionnement, passant d'une activité ludique à une activité de nature plus scientifique. Elle pose alors une question du type :

«Que devient l'eau, quand on sèche les cheveux de la poupée ?»

Les élèves ne commencent pas par dire, comme elle l'espérait, que l'eau est passée dans l'air par évaporation, mais plutôt :

«Elle est passée dans la tête de la poupée» (!).

Après avoir pu concrètement vérifier que ce n'est pas le cas, ils proposent une seconde idée :

«Si elle n'est pas passée dans la tête de la poupée, elle est passée dans le sèche-cheveux.»

Un rapide démontage infirme aussi cette seconde idée. Une certaine déstabilisation se produit bien chez les élèves, qui peuvent *de visu* infirmer leurs prédictions, mais ceci **ne suffit pas** à leur rendre plausibles les explications substitutives à caractère plus scientifique. La deuxième réponse fait d'ailleurs rétroactivement comprendre la manière dont les élèves ont pu penser la première. Car si leur seconde hypothèse semble indiquer que le sèche-cheveux fonctionne à la manière d'un aspirateur, la première (étrange et inattendue) peut mieux se comprendre comme un fonctionnement du sèche-cheveux par refoulement d'air : l'air chaud sortant «sous pression» pousse l'eau au-delà des cheveux de la poupée, et la faire pénétrer à l'intérieur de la tête.

C'est à ce moment que la maîtresse, qui pense avoir préparé le terrain pour une explication à caractère scientifique, développe l'idée (avec des mots simples pour le

CP) que, si l'eau existe à l'état liquide et qu'on peut s'y tremper les mains, elle existe aussi sous la forme d'un gaz invisible, dans l'air de la classe. Une analyse détaillée ferait ici ressortir le caractère très difficilement franchissable de l'obstacle. Que répondent en effet les élèves ?

- Elle a disparu, l'eau est sèche.
- Elle tombe par terre ...
- Cela veut dire que l'eau est partie en fumée, qu'on ne la voit pas. (...) Qu'elle est invisible comme l'homme invisible.
- Quand il y a le Père Noël invisible, on ne le voit pas.
- Peut-être qu'elle passe sous la porte ?
- Elle peut pas voler !

Tout ce qu'on obtient, c'est la sollicitation d'une deuxième génération de représentations, autour de l'idée de visible et d'invisible, les élèves mobilisant leurs seules références disponibles (l'homme invisible, le Père Noël). Ne disposant pas de ce que Piaget a appelé la réversibilité opératoire et la transitivité, ils ne sont pas en mesure d'accéder au système d'explication substitutive que leur propose la maîtresse.

Ceci ne signifie pas, loin de là, que l'activité leur a été inutile. Ils ont bien repéré que «quelque chose ne va pas» dans leur représentation. Ils risquent de se souvenir des réfutations expérimentales qui leur ont été proposées. Mais cela n'est pas suffisant pour que l'obstacle puisse être franchi, même si cela accumule de l'expérience partagée par la classe, afin qu'il le soit ultérieurement. Ce qui manque, c'est la pensabilité, pour eux, d'un modèle alternatif, ce que va confirmer le second exemple.

Deuxième exemple : «*Qui a construit la falaise ?*»

A l'occasion d'une recherche récente, concernant la géologie à l'école élémentaire (Astolfi, Daloubeix, Deunff et Le Gouellec-Decrop, 1990), une classe de CM se rend en excursion géologique sur une plage du Pays de Caux, au pied de la falaise. Certains, n'habitant qu'à quelques kilomètres de la mer, n'étaient d'ailleurs jamais venus jusque-là. Le maître, à un moment des échanges, pose la question :

«*Comment s'est formée la falaise ?*»

Avec l'idée en tête que les élèves vont probablement parler de choses comme l'érosion marine ou l'éboulement des roches en surplomb. En fait, l'explication imprévue qui survient (et surprend) est :

«*La falaise, elle a été construite par les Allemands pendant la guerre*» (sic).

Evidemment, des blockhaus ne sont pas loin qui peuvent expliquer un glissement d'explication. Mais il y a surtout la **métaphore de la fabrication**, laquelle indique que la falaise est vue comme une paroi en deux dimensions ou, si l'on veut,

comme un décor. Pour mieux comprendre cette représentation, il faut alors les interroger sur ce qui se trouve, à leur avis, derrière la falaise. Et comme précédemment, leurs nouvelles réponses confèrent du sens à la première :

«Derrière la falaise, disent-ils, il y a de la terre, il y a des cailloux», et ils ajoutent souvent *«il y a des grottes»*.

Aucun ne propose que derrière, il puisse y avoir la continuation de la même couche, car personne dans la classe ne se représente la falaise comme la limite d'érosion en deux dimensions d'une structure tridimensionnelle. Les élèves la voient plutôt comme une façade ou comme un mur, de telle sorte que la réplique relative au blockhaus perd son caractère anecdotique et humoristique, pour acquérir toute sa signification. Ici se conjuguent deux obstacles : l'un, fréquent à cet âge, que Piaget aurait appelé **artificialiste**, lequel consiste à attribuer une origine humaine, ou au moins construite, aux phénomènes naturels (faits, disent-ils, par *«les messieurs»*, par *«les hommes»*, ... mais aussi bien par *«les dinosaures»* !); l'autre, que l'on peut dire **géométrique**, et qui correspond à la difficulté que j'ai dite à considérer la troisième dimension.

Ces obstacles (surtout le premier) sont susceptibles d'être travaillés au niveau de classe considéré, mais la suite de la discussion fait apparaître de fortes résistances. Une petite fille explique en effet que le dimanche, elle est allée voir la maison en construction de son oncle, maison située à une trentaine de kilomètres de Dieppe, et raconte qu'elle a vu creuser le trou pour son implantation :

«C'est tout de la craie comme celle de la falaise !»

Rires ..., mais elle en a rapporté un morceau, et c'est bien de la craie. L'enseignant pense pouvoir s'appuyer sur un tel apport ; pourtant certains élèves argumentent autrement, et expliquent que probablement :

«Ils ont apporté la craie pour construire la maison.»

Elle, affirme qu'elle a vu les camions emporter la craie, et que d'ailleurs la maison *«est en ciment»*, mais on lui répond qu'*«il est impossible que la mer soit allée aussi loin ...»*.

Ce qui fait qu'un obstacle en est un, c'est précisément **sa résistance à la réfutation**. Si un contre-exemple, aussi «probant» soit-il, pouvait suffire à modifier la conception, pourquoi emploierait-on un mot aussi fort ? Certains obstacles, comme dans le cas présent, peuvent bien être repérés, voire déjà «fissurés» ; il faut autre chose pour qu'ils soient franchis. Il faut particulièrement que les élèves puissent **disposer d'une alternative conceptuellement satisfaisante**, condition indispensable pour abandonner sans regret le système antérieur d'explication, dont on a dit combien il était, lui, fonctionnel.

3.3. Trois fonctions didactiques possibles des objectifs-obstacles

J'ai déjà insisté sur le caractère récent du concept d'objectif-obstacle, et donc sur sa valeur encore prospective en didactique des sciences. Je conclurai en indiquant, à titre largement heuristique, trois fonctions didactiques qu'il peut assurer.

3.3.1. La gestion curriculaire à long terme

C'est l'aspect que l'exemple de la notion biologique de *milieu* a précédemment souligné. Une même notion peut être examinée du point de vue de la diversité des obstacles qui s'opposent à sa construction. Ces obstacles peuvent être hiérarchisés et modélisés d'une manière qui oriente une construction curriculaire à long terme.

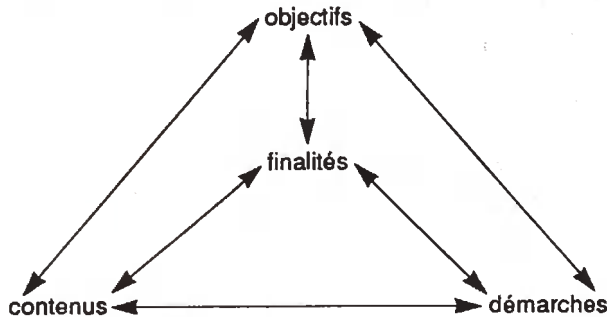
Une recherche actuelle de l'équipe de didactique des sciences conduit à l'analyse des obstacles à la notion de transformation de matière, aussi bien pour comprendre les phénomènes physico-chimiques que les phénomènes biologiques (digestion, respiration, photosynthèse). Au stade où nous en sommes, une des familles d'obstacles nous paraît être que les gaz ne sont pas considérés comme étant de la matière. Ce qui empêche par exemple de concevoir chez les végétaux, la synthèse de matières organiques à partir du CO_2 atmosphérique. Nous cherchons à modéliser différentes étapes possibles de l'évolution de cette idée chez les élèves, afin de construire ultérieurement, de façon diachronique, plusieurs séquences didactiques contrastées (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 1992).

3.3.2. L'outil de régulation des interventions du maître au cours d'une séquence

Dans les exemples qu'il développe, Martinand envisage d'une manière quelque peu différente l'usage didactique des objectifs-obstacles. Pour lui, il ne s'agit pas de construire une séquence autour du dépassement d'un obstacle prédéterminé, mais d'utiliser ce concept pour **réguler les curricula scientifiques ouverts**, qui sont la règle à l'école élémentaire.

L'idée de curriculum ouvert est importante pour la première initiation scientifique des élèves (école élémentaire et collège) ; elle a d'ailleurs été récemment reprise par le Conseil National des Programmes, qui précise que «le danger majeur (serait) de transformer des activités qui ont leur intérêt propre, en prétextes pour des acquisitions de compétences définies a priori, et seules valorisées». Si le choix des activités scientifiques présente une certaine autonomie par rapport aux objectifs, ceux-ci deviennent «avant tout des outils pour aider les maîtres, dans leur observation des élèves et dans l'organisation des activités. Cette conception des objectifs ne cherche pas à décrire toutes les compétences visées, évite l'émission d'objectifs lorsqu'ils sont simplement présentés sous forme de listes. **Elle évite aussi de définir les activités et même les sujets d'étude à partir d'une liste d'objectifs généraux** (Déclaration du Conseil National des Programmes sur l'enseignement des sciences expérimentales, 13 novembre 1991).

Une telle conception du curriculum ouvert, et de la place qu'y tiennent les objectifs, à égalité avec les contenus et les démarches, est illustrée par le schéma suggestif de Martinand (1986, p. 111) :



Son point de vue est donc plutôt que les activités didactiques ne sont pas entièrement déterminées par des objectifs préalablement définis (même si cette possibilité existe). Et qu'elles peuvent tout autant résulter de décisions portant sur les contenus, ou bien d'une réflexion sur les démarches. Dans ces deux derniers cas, la caractérisation des objectifs est seconde ; elle reste subordonnée à la logique des contenus ou à celle des démarches. L'idée d'objectif-obstacle fournit alors aux enseignants des **indicateurs disponibles**, qu'ils gagnent à avoir en tête au cours de l'activité scientifique (les objectifs-capacités issus de la P.P.O. étant trop nombreux pour prétendre jouer ce rôle). Si chaque objectif-obstacle ne sert pas à construire une séance particulière, il permet par contre d'observer les élèves, de les aider, de guider les interventions individualisées, d'évaluer les acquis.

3.3.3. La construction d'une séquence autour du franchissement d'un obstacle

Reste qu'il est possible, et non contradictoire avec la perspective précédente, que **certaines séquences** soient plus particulièrement centrées autour du franchissement d'un obstacle. Par exemple, quand on s'est assuré que des activités antérieures l'ont largement « fissuré », et qu'un travail systématique peut être fructueux.

Dans ce cas, la logique de construction d'une séance centrée sur le franchissement d'un obstacle, risque d'être nettement contrastée par rapport à d'autres séquences orientées, elles, par l'exploitation ouverte d'une situation favorable, ou par l'acquisition de connaissances et méthodes. J'ai longuement développé et illustré ailleurs ce point (Astolfi, 1991). Pour reprendre d'un mot l'exemple précédent relatif à la falaise, il est clair que l'on peut orienter une ou plusieurs séances autour de notions géologiques relatives à la stratigraphie des couches sédimentaires, à l'ordre de superposition des couches et à leur âge relatif, à la présence et signification de fossiles, etc., tout cela sans s'affronter véritablement aux deux obstacles mentionnés plus haut (obstacle dit « artificialiste » et obstacle dit « géométrique »), que les professeurs de collège retrouvent en l'état. Leur franchissement

suppose que l'on pose les problèmes d'une autre manière et que les élèves soient conduits à des anticipations différentes. Par exemple en construisant diverses modélisations possibles de la succession des couches, et en confrontant celles-ci au réel. L'histoire de la géologie, comme l'a bien montré Gabriel Gohau, a mis très longtemps pour clarifier cette question (Gohau, 1987).

En conclusion, je dois dire combien je suis conscient du caractère encore largement prospectif des développements précédents, malgré l'appui sur des exemples précis, travaillés par la recherche. Il me semble néanmoins que l'apport peut se situer sur un double plan.

- Sur celui du statut de l'erreur d'abord : l'idée d'objectif-obstacle dépasse la problématique diagnostic/rémédiation, pour donner au franchissement des obstacles un caractère beaucoup plus central. De même que l'évaluation formative, d'abord conçue comme *rétroactive* (Scriven, 1967) a pu être pensée ensuite de façon *interactive* (Allal, 1979), on peut s'efforcer de penser les obstacles de manière plus dialectique par rapport aux apprentissages conceptuels.
- Sur celui de la problématique des cycles ensuite : l'idée d'objectif-obstacle m'apparaît comme un concept puissant pour envisager le long terme des apprentissages, autrement que sur le mode de la reprise à l'identique, ou des différences de rythme dans les acquisitions. Il ne faut pas sous-estimer les difficultés de l'entreprise, mais il est nécessaire de se donner des *outils conceptuels nouveaux* si l'on veut parvenir à penser les choses d'une façon renouvelée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAL Linda (1979), in : ALLAL Linda, CARDINET Jean, PERRENOUD Philippe (éds). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang. 1979.
- ASTER Equipe de recherche (1985). *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*. Paris : INRP, Coll. *Rapports de recherches*.
- ASTOLFI Jean-Pierre, DROUIN Anne-Marie (1986). «Milieu» (analyse didactique), in : «*Explorons l'écosystème*», *Aster*, 3. Paris : INRP.
- ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF, Coll. *Que sais-je ?*
- ASTOLFI Jean-Pierre (1990). «L'important, c'est l'obstacle», in : «*Apprendre, 2*», *Cahiers pédagogiques*, 281. Paris : CRAP.
- ASTOLFI Jean-Pierre, DALOUBEIX Suzanne, DEUNFF Jeannine, LE GOUELLEC-DECROP Marie-Annick (1990). *Contribution à la définition de modèles didactiques pour une approche de la Géologie à l'école élémentaire et dans la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles.

- ASTOLFI Jean-Pierre (1991). «Quelques logiques de construction d'une séquence d'apprentissage en sciences», in : *Aster*, 13. Paris : INRP.
- ASTOLFI Jean-Pierre, FILLON Pierre, MONCHAMP Alain, VÉRIN Anne (1991). Documents provisoires issus du volet «sciences expérimentales» d'une recherche interdisciplinaire de l'INRP, relative aux problèmes didactiques de l'articulation Troisième / Seconde (Département «Didactique des disciplines»).
- ASTOLFI Jean-Pierre, PETERFALVI Brigitte, VÉRIN Anne (1992). Document interne de la recherche en cours, intitulée *Objectifs-obstacles et situations d'apprentissage (ROOSA) autour du concept de construction de matière*. Paris : INRP. Ronéoté.
- BALACHEFF Nicolas (1988). «Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques», in : LABORDE Colette (dir.). *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique (Lumigny)*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BEDNARZ Nadine, GARNIER Catherine (éds.) (1989). *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*, Actes du Colloque de Montréal sur les obstacles épistémologiques et les conflits socio-cognitifs. Ottawa : Cirade / Ed. Agence d'Arc Inc.
- CANAL Jean-Louis (1979), in : HOST Victor, MARTINAND Jean-Louis (dir.). *Effets de l'introduction des activités d'éveil physico-technologiques sur les apprentissages instrumentaux au CP*. Rapport de recherche INRP / ENS Fontenay. 1979. Ronéoté.
- GIORDAN André, DE VECCHI Gérard (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- GOHAU Gabriel (1987). *Histoire de la géologie*. Paris : La Découverte.
- JOHNSA Samuel, DUPIN Jean-Jacques (1989). *Représentations et modélisations : le «débat» scientifique dans la classe et l'apprentissage de la physique*. Berne : Peter Lang.
- JONNAERT Philippe (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- MARTINAND Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- RUMELHARD Guy (1986). *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. Berne : Peter Lang.
- SCRIVEN Michael (1967). «The methodology of evaluation», in : TYLER Ralph W., GAGNÉ Robert M., SCRIVEN Michael. *Perspectives of curriculum evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation, 1)*. Chicago : Rand McNally.
- TIBERGHIEEN Andrée (1985). «Quelques éléments sur l'évolution de la recherche en didactique de la physique», in : *Revue Française de Pédagogie*, n° 72. Paris INRP.
- VIENNOT Laurence (1979). *Raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Paris : Hermann.
- VIENNOT Laurence (dir.) (1989). «L'enseignement des sciences physiques, objet de recherche», in : *Bulletin de l'Union des Physiciens*, 716.

RÉSOLUTIONS DE PROBLÈMES DE FRANÇAIS

Apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement par cycles

Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie
Suzanne DJEBBOUR, IUFM de Créteil

Résumé : Conformément aux principes de la «nouvelle politique pour l'école», comment concilier la centration sur les élèves dans leur diversité, sur leurs savoirs et leurs difficultés, et une projection, voire une programmation, des savoirs dont on vise l'apprentissage ?

À partir de l'analyse de projets d'enseignement de la production d'écrits au cycle 2, l'article apporte des réponses pédagogiques. Puis il montre que les entrées didactiques utilisées par les maîtres en sont, en fait, la clé. En effet, c'est la référence à l'extra-langagier (situations, référent) et au langagier (l'activité discursive, depuis l'ancrage énonciatif jusqu'aux questions de langue) qui leur permet de faire se formuler et se résoudre les problèmes d'écriture comme tels. C'est elle aussi qui leur permet de concevoir leurs projets d'enseignement, de les réguler et de les évaluer, en assurant la progressivité et la continuité des apprentissages.

1. QUATRE PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT

La recherche INRP «Résolutions de problèmes de Français» (1984-1990), – désormais RESO –, s'est donnée comme but d'apporter des éléments de solution nouveaux à des problèmes d'enseignement qui ne l'étaient pas, et dont nous avons des raisons de penser qu'ils se posent encore à la grande majorité des maîtres. (G. DUCANCEL, S. DJEBBOUR, H. ROMIAN, 1991).

1.1. La diversité des performances et des connaissances des élèves

Des travaux sociologiques récents ont confirmé ce que des observations empiriques permettaient d'avancer. Si, dans l'ensemble, «le niveau monte» quant aux pratiques et aux connaissances des élèves, l'écart entre les performances extrêmes s'accroît, ainsi que la variance inter-individuelle. En classe de français, comment prendre en compte la diversité des performances langagières des élèves et celle de leurs méta-connaissances, non seulement pour faire progresser tout le monde, mais pour réduire l'écart entre celles des «meilleurs» et des «moins bons» tout en favorisant des apprentissages, des itinéraires de progrès personnels, ancrés dans cette diversité ? Cela renvoie à un des objectifs, à une des justifications de l'organisation du Premier degré en cycles d'enseignement : «promouvoir un enseignement adapté à la diversité (des élèves) (...), une adaptation plus fine à chaque

cas particulier. (...) La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves recentre l'action du maître. (...)»

1.2. Les contenus d'enseignement, les apprentissages visés

Le second problème auquel la recherche RESO s'est efforcée d'apporter des éléments de solution est, par contre, absent des textes officiels définissant l'organisation de l'école en cycles. Il s'agit du problème posé par le choix, l'adaptation des contenus d'enseignement. Il y est précisé, au contraire : «L'organisation en cycles ne s'accompagne pas d'une réforme des contenus d'enseignement. Les programmes actuels sont maintenus».

À la fin de l'ouvrage qu'il a consacré aux collèges expérimentaux, G. LANGOUET (1985) s'efforce d'expliquer leur «efficacité relative», marquée, en particulier, par le fait que leurs effets, positifs dans l'ensemble, s'estompent au fil du cursus, et, finalement, ne bénéficient pas d'abord aux catégories d'élèves visées prioritairement par l'expérience : élèves en retard (ayant déjà redoublé) ; élèves des catégories socio-professionnelles les plus basses. Il avance que les contenus d'enseignement (et les modalités d'évaluation), qui n'ont pas été transformés dans les collèges expérimentaux, en sont la cause première.

Une première formulation du problème des contenus de l'enseignement du Français peut être : comment, dans le choix des apprentissages que l'on vise, concilier trois références : la référence aux pratiques sociales, nécessaire pour que les savoirs des élèves soient «en phase», socialement opératoires ; la référence aux descriptions, aux analyses linguistiques, qui permet de définir les objets et les objectifs d'enseignement ; la référence aux savoirs actuels des élèves ?

L'écho des pratiques sociales et des descriptions linguistiques n'est pas absent des textes officiels sur les cycles. Ainsi, l'énumération des compétences en matière de production d'écrits utilise des éléments de typologies, de sémiotique littéraire... Mais, si l'on veut résoudre à la fois le problème du choix des savoirs individuels et inter-individuels (1.1. ci-dessus), il ne suffit pas d'affirmer que «les erreurs que peut faire l'élève constituent un indicateur privilégié de ses démarches et des ses acquis», que «chaque élève, par essais et erreurs corrigés, construit son propre itinéraire». Il faut se demander : les essais de quoi ? les erreurs ayant trait à quoi ? Et aussi, du côté du maître, quels essais provoquer, quelles erreurs prendre en compte, parmi la pluralité des essais et des erreurs possibles, à tel moment, ensuite ?

Cela conduit à reformuler le problème des apprentissages visés. Quels actes, quelles composantes de l'activité lexicale, de l'activité discursive orale, écrite, choisir comme objets d'apprentissage, en fonction des savoirs actuels des élèves, et en référence aux analyses linguistiques et aux pratiques sociales (G. DUCANCEL, 1989).

1.3. La continuité et la progressivité des apprentissages visés

Il s'agit, cette fois, d'un des thèmes majeurs des textes officiels. «Assurer de façon plus efficace la continuité des apprentissages. (...) Bien assurer la continuité entre les cycles. (...) La continuité de la construction et de l'acquisition des savoirs par l'enfant est un des garants de sa réussite scolaire. L'organisation en cycles (...) doit (le) permettre». Elle vise, en particulier, «une organisation plus cohérente des progressions».

Les propositions ne peuvent, évidemment, être que générales et de principe : modalités et règles de fonctionnement des cycles ; observation et évaluation continues des acquis des élèves ; mise à plat des compétences visées du cycle 1 ou cycle 3. La recherche RESO le formule en termes d'élaboration, de régulation et d'évaluation de projets d'enseignement à court, moyen et long terme. (G. DUCANCEL, 1989). Pour elle, il est étroitement lié au problème précédent : quels actes, quelles composantes de l'activité lexicale, de l'activité discursive orale, écrite, enchaîner dans un projet d'enseignement, d'un projet à l'autre, dans un temps donné ? En fonction des acquis antérieurs des élèves et en référence aux analyses linguistiques et aux pratiques sociales ; comment élaborer un projet ou une suite de projets visant continuité et progressivité des apprentissages ; comment élaborer un projet ou une suite de projets visant continuité et progressivité des apprentissages ; comment les ajuster, les infléchir, voire les transformer en cours de route ; comment en évaluer les effets ?

1.4. Les situations

Le dernier problème est d'abord pédagogique. Dans un/des projet(s) d'enseignement, quelles situations mettre en place ? Comment les articuler et les enchaîner. En particulier, quelle place accorder aux résolutions de problèmes en situation de communication (interlocution orale, lecture-relecture, écriture-réécriture), et hors situation de communication ?

Mais on est vite renvoyé à des questions didactiques. Quels types de savoirs sont mobilisés, sont développés dans telle et telle situation ? En particulier, quelle place aux connaissances explicites, verbalisées, sur la langue, les discours, dans telle et telle situation ? (G. DUCANCEL, 1989 b.).

Les réponses à ces questions seront d'autant plus utiles que les textes officiels se refusent à proposer des activités et des démarches : «Même si des exemples précis d'activités ou de démarches sont parfois donnés pour illustrer le propos et mieux définir le champ, il ne s'agit pas d'un guide pédagogique induisant une méthode ou des démarches particulières. Ces dernières restent de la responsabilité des maîtres.»

2. NOTION DE PROBLÈMES ET DE RÉOLUTIONS DE PROBLÈMES

2.1. Comment apprend-on ?

La centration de la recherche RESO sur les problèmes de Français et leur résolution est d'abord issue d'une réflexion sur l'apprentissage. Comment apprend-on ? Certes pas seulement par résolution de problèmes. On apprend par répétition, par application d'algorithmes, etc. Mais il semble que la dynamique des apprentissages d'un individu, que l'acquisition de nouveaux savoirs procèdent pour une large part des problèmes rencontrés et de leur résolution (le plus souvent, soulignons-le, non-verbalisés).

En effet, en termes piagétiens, « il y a problème quand des difficultés, des obstacles ne peuvent être surmontés par l'assimilation des données aux structures cognitives existantes. La résolution est celle d'un conflit entre assimilation au connu, à l'acquis, et accommodation de ceux-ci à l'inédit, au nouveau, à l'inconnu. » (G. DUCANCEL, 1989 b.). La notion de problème met donc l'accent sur les savoirs des sujets, leur mobilisation, leur confrontation avec le réel des tâches à accomplir, des phénomènes à comprendre.

L'analyse des comportements de résolution de problèmes en psychologie cognitive permet d'apercevoir comment les savoirs se développent, s'étendent, se diversifient. S. EHRLICH (1975) montre que « le sujet doit, à partir du contexte de la tâche, des caractéristiques de celle-ci et des objets concernés, chercher en mémoire des informations, des concepts, des règles utiles, et les composer correctement. La structure ainsi composée sert de base opératoire à la recherche de la solution : le sujet peut anticiper les résultats, passer à l'exécution de la tâche et en contrôler le déroulement. Quand la solution est correcte, la structure est renforcée, et sera plus disponible à l'avenir. Quand elle ne l'est pas, elle est rectifiée. » (G. DUCANCEL, 1989 b.).

2.2. Le caractère social des apprentissages

Cependant, les actions d'enseignement s'adressent non pas à l'enfant ou à un enfant. Le partenaire du maître est un ensemble d'élèves qu'il s'efforce de constituer en groupe d'apprenants. C'est dans ce cadre et par cette médiation que chaque élève agit, essaie, se trompe, rectifie..., qu'il mobilise ses savoirs, les ajuste, les transforme. On est ainsi conduit à s'intéresser aux travaux de psychologie cognitive interactive (p. ex. A.-N. PERRET-CLERMONT, 1981) qui insistent sur le caractère social des conflits qui sous-tendent l'émergence et la résolution des problèmes.

En effet, les conflits sont essentiellement socio-cognitifs. D'abord parce qu'en classe, ils procèdent au moins autant de la confrontation des différentes performances des élèves, de leurs conceptions et de leurs méta-connaissances différentes que du conflit, chez chacun, entre les savoirs actuels et la tâche. La diversité, voir l'hétérogénéité, n'est donc pas, dans cette perspective, source de difficultés ou d'obstacles à l'acquisition de savoirs visés par le maître. Elle est, au contraire, pour lui, un point d'appui privilégié pour l'émergence et la résolution des problèmes.

Par ailleurs, les conflits individuels et inter-individuels sont, en fait, des conflits entre des conceptions et des savoirs sociaux, scolaires et non-scolaires, que les élèves reprennent, présentent, échangent, dans leur diversité, leurs alternatives, leurs contradictions. (G. DUCANCEL, 1991). De ce point de vue, donc, les résolutions de problèmes participent de la construction des savoirs sociaux des individus et des groupes.

2.3. Vers une cohérence de démarche entre les disciplines

Le choix des résolutions de problèmes de Français rencontre des centrations semblables ou voisines dans la didactique d'autres disciplines d'enseignement. Par exemple, la didactique de l'E.P.S. (problèmes moteurs ; prise de risque...), des mathématiques (articulations, conflits entre trois systèmes, celui du savoir, celui de l'élève, celui du maître...), des sciences expérimentales (problèmes scientifiques ; résolutions de problèmes et construction, évolution des trames conceptuelles des élèves...). Cette convergence est de nature à fonder une cohérence des démarches entre les disciplines enseignées à l'école. Une recherche précédente avait d'ailleurs exploré les voies d'une interdisciplinarité entre le Français et les sciences expérimentales. (INRP, 1983 ; G. DUCANCEL, 1980).

3. PROBLÈMES LANGAGIERS

Mais la recherche RESO avait à donner du contenu à la notion de problèmes de Français. Poser l'existence de ces problèmes ne suffisait pas à donner prise à l'action enseignante, à les constituer comme objet de recherche didactique. Ainsi, dire, par exemple, que toute activité de production d'écrit est problématique pour les élèves ne suffit pas pour que l'on sache par quel(s) bout(s) la prendre, ni s'il faut prendre de la même façon toute activité de production d'écrit.

Des psychologues et des psycholinguistes ont étudié les problèmes de langage, soit en confrontant, en situation expérimentale, des enfants à des tâches langagières problématiques, soit en analysant leurs conduites langagières dans des situations non-provoquées. La recherche RESO y a reconnu deux plans d'analyse qu'elle pouvait utiliser en didactique.

3.1. Interaction sociale et dialogisme

J. BEAUDICHON (1981) insiste sur le caractère interactif des actes d'émission et des actes de réception dans l'interlocution. Les problèmes à résoudre naissent, pour une part importante, des décalages entre les partenaires aux plans de la maîtrise du référent, de l'identification des caractéristiques des situations, des compétences langagières de chacun. En même temps, les informations transmises par le partenaire ou induites à partir de ses attitudes, aussi bien avant qu'après l'émission et la réception, déterminent pour une part le choix de la conduite langagière, son auto-évaluation, une prise de décision pour la suite...

C. HUDELLOT (1985), de son côté, souligne qu'il y a « mise en mots relativement à un discours antécédent, qu'il soit manifeste dans le dialogue en train de se produire, ou implicite au regard des discours habituellement tenus, ou de ce qu'on peut convenir d'appeler le discours intérieur. » Dans ce cadre, il étudie ce que J.-S. BRUNER (1983) appelle les « étayages langagiers » des adultes. Il montre que leur réussite dépend de la capacité de ceux-ci à se situer dans la « zone proximale de compétence verbale de l'enfant » (concept repris à VYGOTSKY), de façon à ce que celui-ci puisse s'appuyer sur ses compétences pour comprendre et faire progresser l'interlocution.

3.2. Les objets des problèmes langagiers

Par ailleurs, de nombreuses recherches, souvent très focalisées, hétérogènes quant à leurs cadres théoriques de référence et à leur méthodologie, ont analysé les objets extra-langagiers et langagiers des problèmes des enfants. Les caractéristiques des situations sont du nombre : la visée (réaliser une tâche ensemble ; faire comprendre...), la distance physique (co-présence ; séparation), la distance sociale (communication entre pairs ou non...) ... Il en est de même des caractéristiques du référent : congruent ou non ; familier ou non ; présent ou absent... Il en est de même de l'ancrage énonciatif et de la gestion de ses marques, de la cohérence du discours ; de sa mise en mots...

3.3. Principes de catégorisation et d'analyse ; référents linguistiques et psycholinguistiques

Devant cette diversité, la recherche RESO a eu besoin de principes de catégorisation et d'analyse qui lui permettent à la fois d'identifier les composantes des problèmes de langage, leurs interactions, et de mettre au point les modalités de travail didactiques dans les classes en recherche.

Il ne saurait être question, ici, de présenter de manière exhaustive les référents théoriques que, pour cela, elle a mis à contribution. On en mentionnera seulement quelques uns, en indiquant l'intérêt didactique que RESO a cru y trouver et le parti qu'elle a essayé d'en tirer.

3.3.1. Les opérations de discours

Le modèle de description et d'analyse du fonctionnement des discours élaboré par les psycholinguistes de Genève (J.-P. BRONCKART et coll., 1985 ; B. SCHNEUWLY, 1988) met en relation les observables des corpus textuels avec les opérations constitutives des discours. Celles-ci s'exercent sur l'extra-langagier (interaction sociale et référent) et sur le langagier, depuis l'ancrage contextuel et énonciatif jusqu'aux composantes de la mise en texte.

Ce modèle a contribué à ce que la recherche RESO spécifie les entrées didactiques pour la problématisation des difficultés des élèves en classe et pour la résolution de ces problèmes. Il ne s'est pas agi de prendre les opérations, – d'ailleurs

inobservables – comme entrées didactiques, mais d'identifier, grâce au modèle, ce qui peut poser problème, ce qui pose effectivement problème dans le discours tenu, et, partant, de concevoir les interventions didactiques.

3.3.2. Types et structures de textes

Au plan de l'analyse des textes oraux et écrits, les travaux de J.-M. ADAM (1990) conduisent d'abord à distinguer séquences et configurations (ou figures) textuelles, donc à distinguer deux niveaux de lecture, de prise en compte des dysfonctionnements des productions discursives des élèves.

Par ailleurs, J.-M. ADAM propose une typologie des séquences qui conduit à croiser plusieurs critères de classifications : visée, univers discursif de référence, macrostructure, agencement des propositions et des paquets de propositions, qui sont en relation plus ou moins contrainte, plus ou moins libre (G. DUCANCEL, 1989).

3.3.3. Le système graphique

Au plan de la réalisation (ortho)graphique des discours, les travaux de l'équipe HESO du CNRS (N. CATACH, 1980) mettent en avant la pluridimensionnalité du système graphique du Français, et incitent à traiter les problèmes des élèves dans leur complexité (codage de la parole, marquages morphologiques, syntaxiques, marques distinctives, ...).

La recherche a conduit, de plus, à distinguer les problèmes orthographiques à forte implication textuelle, à les traiter, donc, dans des contextes linguistiques de plus ou moins grande extension. (J.-P. JAFFRE, 1988).

3.3.4. Dialogisme et jeux de langage

Enfin, les travaux de F. FRANÇOIS et de ses collaborateurs (1984 ; 1990) proposent, comme objet d'analyse privilégié, dans l'espace et l'unité d'un échange discursif, les enchaînements, les reprises et les modifications, les changements de champ, de mode, de genre, de mise en mots et de point de vue qui s'y produisent. C'est ce jeu, très ouvert, qui crée ou non l'événement, qui, de toute façon, fait sens, même pour des suites de monologues oraux ou écrits.

Cela conduit, en classe, dans des activités de réception et de production de discours spécifiés, visant des apprentissages lexiques et discursifs spécifiés, à favoriser et à analyser les reprises, les reformulations, les réécritures, à la fois comme les événements langagiers, discursifs, et comme les événements au plan des apprentissages visés.

Cette perspective change quelque peu les données du premier problème que nous avons posé : prendre en compte la diversité des performances et des méconnaissances langagières des élèves pour réduire les écarts tout en ménageant des itinéraires de progrès personnels. En effet, il ne peut s'agir d'évaluer d'abord cette

diversité et ces écarts, puis d'inventer des «réponses didactiques». Il s'agit d'abord de faire s'échanger les discours et de favoriser, là d'abord, l'émergence et la résolution des problèmes. Ceux-ci n'apparaissent pas, ne se construisent pas comme tels spontanément. C'est l'action du maître qui le permet. Nous allons en donner des exemples.

4. DIVERSITÉ DES PRODUCTIONS ET DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

Nous nous en tiendrons, ici, aux productions d'écrits, et nous emprunterons nos exemples à deux projets d'écriture au cycle 2.

Le premier projet a été mis en œuvre dans le Cours Préparatoire de F. PECHON (École Châteaudun-Amiens) au début du second trimestre scolaire. Le contexte est le suivant. La cour de récréation des petites classes est envahie régulièrement par les garçons des Cours Moyens, qui viennent y jouer au football. Ils évincent ainsi les petits, les bousculent, leur prennent leur ballon. Il a été décidé d'essayer de trouver une solution en «demandant rendez-vous» aux grands, pour avoir une discussion avec eux, dans leur classe. Cependant, les élèves disent qu'«on ne peut pas y aller comme ça. Il faut se préparer.»

Le projet d'écriture se formule ainsi :

- *Il faut marquer ce qu'on veut dire sur un petit bout de papier.*
- *Pour pas oublier.*
- *M. : Oui. Alors, que faut-il faire exactement ?*
- *Dire «Excusez-moi de vous déranger.»*
- *Et leur demander.*
- *Mais gentiment.*
- (...)
- *Faut faire un petit bout de papier.*
- *L'écrire.*
- *Pour le lire.*
- *Mais gentiment.*

Il est résumé oralement, puis les élèves, en six petits groupes, rédigent ce qu'ils appellent explicitement leur «message», «pas une lettre» (genre d'écrit qu'ils connaissent bien pour l'avoir pratiqué).

Nous n'analyserons pas, ici, la genèse des textes dans les groupes ni les problèmes orthographiques qui s'y posent.

Ce qui est frappant, c'est que le même projet d'écriture, dont on s'est assuré qu'il était fidèlement resté en mémoire chez tous, aboutit à trois genres d'écrits différents.

Un groupe a formulé le problème de la cour de récréation : *Les grands nous prennent toute la place et nous logeient* le ballon.* (Nous rectifions l'orthographe.) Deux groupes ont rédigé ce qu'ils devraient faire. Exemple : *Demander aux grands de pas loger* le ballon gentiment : et de nous laisser un peu de place.* À noter que, dans ce groupe, un élève a proposé de mettre *gentiment* après *demander*. Refus des autres

* Picard (orig. germ.). Équivaut, pour un objet inanimé, à placer dans un endroit inaccessible, en hauteur généralement. Proche d'un de sens de *loge* en ancien français. : prison. Pour des êtres animés (se) *jouquer* (Fr. : *jucher*).

qui relisent en marquant une pose après *ballon*. Par ailleurs, ils expriment que les : indiquent qu'il y a encore quelque chose à dire. Les trois autres groupes ont rédigé une ou deux des phrases qu'ils comptent dire : *S'il vous plaît, prenez pas...*

Le second projet a été mis en œuvre dans le Cours Préparatoire de D. VERECQUE (École Delpech-Amiens), dans la seconde moitié du premier trimestre scolaire. Il s'agit d'écrire une histoire, en petits groupes, qui emprunte à l'album qu'on lit ses deux personnages : une petite fille et son père qu'elle croit être un géant («*Autrefois, il y avait des géants.*»).

Les textes produits par les groupes sont bien tous des récits de fiction qui reprennent les deux personnages. Ils leur en adjoignent d'autres : la mère, un groupe de «vrais» géants, un chat... Un texte n'a pas de fin. Tous présentent des dysfonctionnements dans l'emploi des temps verbaux (mélange de P.S., P.C., Prt, ou, au contraire, dans un texte, tous les verbes à l'Imp). Dans de nombreux passages, on note une ambiguïté référentielle des pronoms sujets et objets. Dans plusieurs textes, on relève des «répétitions» (de *papa*, de *géant*...). Enfin, deux textes présentent des dysfonctionnements dans le discours rapporté. Exemple : *La petite fille croit que son papa est un géant sauf qu'il n'est pas un géant. La petite fille demande à son papa si tu es un géant.*

Dans cette classe, donc, le projet d'écriture a bien abouti à la production des discours attendus, des récits de fiction. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit d'un genre familier aux élèves. La référence à l'album qu'ils lisent a facilité les choses. Par contre, les difficultés tiennent à la macrostructure (un groupe), au système des temps (tous les groupes) et à la mise en texte (anaphores pronominales, répétitions nominales, citations de discours...).

5. FORMULATION DES PROBLÈMES

Pour l'instant, ces dysfonctionnements n'ont été ni repérés ni problématisés par les élèves.

Dans les petits groupes du second C.P., les discussions ont essentiellement porté sur le choix des personnages et des actions qu'ils accomplissent, sans, d'ailleurs, que cela se soit formulé en termes de problèmes de narration, sauf, parfois, pour décider, s'il était possible que tel personnage fasse telle chose. Dans le premier C.P., les échanges ont porté sur «les idées» : que les grands nous laissent de la place, ne logent pas notre ballon... Il y a eu, cependant, dans un groupe, un problème quant à la place de *gentiment*, mais il ne s'est pas explicité. Deux possibilités étaient en présence. Celle qui a été choisie était majoritaire, et elle l'a été sans justification.

Il s'agit maintenant de faire en sorte que les élèves repèrent les dysfonctionnements des discours tenus, expriment les difficultés qu'ils ont rencontrées, les questions qu'ils se sont posées, et, à partir de là, formulent les problèmes à résoudre. Insistons sur le fait qu'on ne s'occupera pas de ce qui ne fait pas difficulté et/ou fonctionne bien. Ainsi, dans le second C.P., les groupes ont mis un titre à leur récit, ou bien disent qu'ils l'ont oublié et qu'ils le rajouteront. Un problème émergera pourtant à ce propos, mais plus tard. Celui de la distinction sémantique et topologique du titre et de la première phrase du récit.

5.1. Les points d'appui pédagogiques

Au plan pédagogique, – c'est-à-dire, en classe, au plan de la mise en scène du procès d'enseignement/apprentissage : organisation et régulation des rôles des acteurs, des formes sociales de travail, des phases et genres d'activités, des supports, des références, des outils... –, les maîtres s'appuient de manière privilégiée sur la diversité des productions des élèves et celle de leurs méta-connaissances, en référence au projet d'écriture tel qu'il a été formulé initialement. C'est pourquoi le repérage des dysfonctionnements et la formulation des problèmes interviennent quand la classe examine de manière critique les textes des groupes. Il s'agit donc d'une séance collective de mise à distance. Dans d'autres cas, elle pourrait avoir, ou avoir d'abord, pour théâtre les petits groupes, avec la présence de l'enseignant, par exemple si l'écriture avait été individuelle.

Dans le C.P. de F. PECHON, les élèves vérifient que tous les textes sont bien «des messages» et non des lettres. C'est le cas, et il les trouvent «tous très bien.»

La maîtresse les incite à les regarder de plus près.

— M. : *Est-ce qu'avec vos messages vous êtes prêts à aller dans les classes des grands ? (...) Vous dites qu'ils sont tous très bien. Peut-être. Mais vous n'avez pas tous écrit la même chose. Regardez le texte de chaque groupe.*

Progressivement, les élèves expriment, par comparaison, des différences entre les discours :

— *Dans un, c'est pour demander aux grands.*

— M. : *Explique ce que tu veux dire.*

— *Ben, il y en a un qui va bien pour demander de pas loger le ballon.*

— M. : *Lequel ?*

— *Le rose. (Celui du groupe qui a écrit en rose).*

— M. : *Oui...*

— *Ils ont écrit «demander».*

— M. : *Ah, il y a des messages où il y a écrit «demander»... Lesquels ?*

— *Le rose et le vert foncé.*

— M. : *Oui. Je vous les relis.*

(...)

— M. : *Alors, qu'est-ce qu'ils font ?*

— *Ils demandent.*

— M. : *Ah ? Je vous les relis.*

(...)

— *Oui. Ils demandent.*

— *Y en a peut-être d'autres.*

— M. : *Eh bien, relisez-les.*

(...)

— M. : *Alors, les autres ont écrit «demander» ?*

Silence.

— M. : *Vous m'avez dit que les groupes rose et vert foncé ont écrit «demander». C'est vrai. Et les autres ?*

— *Ils demandent aussi.*

— M. : *Je vous les relis.*

(...)

— *Ils ont pas demandé.*

— *Si.*

(...)

— M. : *Qu'est-ce qu'ils ont écrit ?*

— *Ils ont dit «S'il vous plaît».*

— M. : *Très juste. Quels groupes ?*

Les élèves les désignent bien.

— M. : *Et le dernier? Ils ne disent pas «S'il vous plaît»...*

— *Non.*

— M. : *Alors, que disent-ils ?*

— *On l'a déjà entendu.*

— M. : *Ah, tu as l'impression qu'on a déjà entendu ça ?*

— *Oui.*

— M. : *Et où ça ?*

— *Là-bas. Au coin entretien.*

— *Oui.*

Ils montrent l'endroit où les problèmes de la cour de récréation se sont discutés.

— M. : *C'est tout à fait vrai.*

— *Oui. C'est ce qu'on a dit là-bas.*

— M. : *Oui. Ils nous redisent quoi ?*

— *Ce que tu avais écrit au coin entretien.*

— *Les idées.*

(...)

— M. : *C'est vrai. ils nous redisent la même chose.*

— *Et pas les solutions.*

(...)

— M. : *Et les groupes rose et vert foncé ?*

— *C'est aussi ce qu'on avait dit au coin entretien.*

— M. : *Oui, mais il y a une petite différence.*

— *Là, ils ont trouvé une solution.*

— *Et ils demandent gentiment.*

— *C'est poli.*

— M. : *Oui... Et dans ceux-là ? (Textes transcrivant ce qu'on demandera aux grands).*

— *Là, on dit qu'on veut bien d'eux.*

(...)

Ces distinctions se construisent peu à peu à partir de la comparaison de la mise en mots (*demande/s'il vous plaît*), de la sémantique des textes, et de la référence aux situations d'énonciation : celle où l'on a formulé le problème, et, moins nettement, celle où l'on s'adressera aux grands. Il est à remarquer que cette référence utilise un repérage spatial (*là-bas ; au coin entretien*) et un repérage temporel (*On l'a déjà entendu.*). Il reste, entre autres, que la distinction entre les textes où l'on demande et ceux où l'on dit qu'il faut demander n'est pas claire.

5.2. Les entrées didactiques

Le processus de formulation des problèmes ne repose donc pas seulement sur la prise en compte pédagogique de la diversité des productions et des métaconnaissances des élèves. Il repose sur la référence à la mise en mots, à la sémantique des textes, à leur situation d'énonciation, qui sont les entrées didactiques utilisées ici (didactiques, puisqu'elle visent les composantes de l'activité discursive qui sont choisies comme objets d'enseignement/apprentissage. Cf. 1.2. ci-dessus).

Il est essentiel, en effet, de souligner que la seule comparaison des productions ne constituerait pas les problèmes discursifs comme tels, aboutirait seulement à des constats de différences inter-individuelles (inter-groupes, ici) entre lesquelles on choisirait en fonction de critères non discursifs : le texte le plus long ou le plus court, le plus lisible, voire celui de l'élève le plus populaire... En fait, l'appui sur la diversité des productions et des connaissances des élèves est au service des entrées didactiques, que sont les caractéristiques des situations et du référent, l'activité de discours, la langue.

Le maître a, évidemment, présentes à l'esprit les entrées didactiques potentielles dans le projet qu'il a mis en œuvre. Elles se précisent à l'examen des productions des élèves, au repérage de leurs dysfonctionnements. Mais, si l'on veut que ces problèmes d'écriture aient du sens pour les élèves, qu'ils les appréhendent comme les leurs et puissent les résoudre, il faut se tenir dans leur «zone proximale de compétence» langagière et méta-langagière. Leurs remarques, leurs suggestions en sont les indicateurs qui guident le maître. Elle le renseignent sur leur appréhension des problèmes. Et celle-ci n'est jamais exactement celle de l'adulte, ni celle que croit l'adulte. Prenons-en un exemple dans le C.P. de D. VERECQUE.

Au début de son récit de fiction, la groupe vert a écrit : (...) *La maman de la petite fille est partie en Amérique elle a vu des bêtes un jour. Elle est allée au zoo. (...)*

Les premières remarques des élèves portent sur la place narrative du personnage de la mère :

— *Dans leur texte, je comprends pas. Au début, ils parlent de la maman. Et après, il n'en parlent plus.*

L'explication des auteurs peut s'interpréter comme une justification de cette disparition : elle permet de développer l'histoire de la petite fille.

— *C'est normal. Elle est partie en Amérique.*

La réplique d'un autre élève semble aller dans ce sens, mais, en fait, elle indique qu'il y a une ambiguïté quant à la référence des deux *elle*.

— *Oui. Mais il faut parler de la petite fille.*

Les interventions des enfants du groupe vert montrent qu'ils sont, eux-mêmes, divisés :

— *C'est pour ça qu'on a écrit une seule fois «maman».*

— *Oui, et en Amérique, il y a des serpents.*

— *Non, c'est la petite fille qui rencontre des bêtes.*

(...)

- *Non. C'est pas vrai. On s'est pas dit ça entre nous.*
- *Et puis, c'est pas la petite fille, parce que, en Amérique, y a plein de serpents.*
- *Non. J'te dis que c'est la petite fille.*
- *La maman, elle a peut-être rencontré des poissons, en bateau.*
- *M. : Peut-être. Mais ce n'est pas dit dans le texte. (...) Ce n'est pas marqué. Je relis.*

Par cette intervention, la maîtresse ramène les élèves à ce qui est écrit. Elle relit le texte en entier de façon à ce qu'ils puissent identifier qui est le personnage principal, pour revenir, ensuite, au passage incriminé et lever l'ambiguïté des *elle*.

En fait, les réactions des élèves ne correspondent pas complètement à ce qu'on attendait. Ils identifient bien la petite fille comme le personnage principal. Ils reviennent bien aux *elle*, mais ils n'en lèvent pas l'ambiguïté. Tout au contraire, semble-t-il : puisque c'est l'histoire de la petite fille, *elle*, c'est elle. Le débat qui s'engage a trait à la place du point. Le laisser où il est ? Le mettre avant *un jour* ? On le laissera là où il est, sans que s'explique le fait que cela marque le début des aventures de l'héroïne. La maîtresse remettra la problème sur le tapis après la réécriture, quand on critiquera les secondes versions.

6. RÉOLUTIONS DES PROBLÈMES

6.1. Dans le cycle écriture-réécriture

Quand le problème est moins complexe pour les élèves, quand il se formule plus clairement, il se résout dans le cycle écriture-réécriture.

Ainsi, à plusieurs reprises, les élèves de cette même classe formulent et résolvent d'autres problèmes d'ambiguïté référentielle de pronoms, lors de l'examen critique des premiers jets ou lors de sa réécriture. Dans d'autres cas, ils n'y parviennent pas, on l'a vu. Alors, des détours sont nécessaires.

6.2. De la nécessité, parfois, d'emprunter des détours

Dans le C.P. de D. VERECQUE, deux textes présentaient des dysfonctionnements dans le discours rapporté. Par exemple : *La petite fille croit que son papa est un géant sauf qu'il n'est pas un géant. La petite fille demande à son papa si tu est un géant.*

Les élèves manifestent leur gêne, mais les problèmes sous-jacents n'émergent pas :

- *Je ne comprends pas très bien. Il y a plusieurs fois «géant». On ne comprend pas.*
- *Parce que le premier, c'est le titre. Et le deuxième, c'est l'histoire.*
- *Non. (...)*
- *On ne comprend pas parce qu'ils devraient mettre «es-tu un géant ?»*
- *Oui, mais avec le «tu», on ne sait pas si c'est le papa ou la maman.*
- *Et il y a deux géants dans la phrase. (...)*
- *Parce que, la première fois, papa, il ne répond pas, et la deuxième fois, il répond.*
- (...)

On voit que, si un élève semble avoir identifié le dysfonctionnement et trouvé une solution, il n'en est pas de même, loin de là, pour les autres. On relève une confusion entre l'existence des mots *géant* et des êtres géants, entre phrase entrée en matière, titre et début de l'histoire, et, surtout, une incertitude dans l'identification des énonciateurs et de ceux à qui ils s'adressent.

6.2.1. Détour par la lecture

Il est alors décidé de se focaliser sur l'identification des discours, et de faire un détour par des activités de lecture.

La maîtresse choisit comme album à lire «*Le secret de la boîte d'allumettes*». On est dans une salle de classe pendant la leçon de... lecture. Un dragon minuscule s'échappe d'une boîte d'allumettes qu'un élève a ouverte. Il se déplace sous les tables et ne cesse de grandir, sans que la maîtresse, assise à son bureau, s'en aperçoive. Elle interroge les élèves sur leur texte de lecture, mais aussi sur les raisons de leur agitation.

Ce récit fait alterner discours du narrateur et discours des personnages rapporté sous forme de dialogue. Il présente une forte récurrence de mots désignant les personnages (*dragon, maîtresse...*) tantôt dits par le narrateur, tantôt par les personnages. La maîtresse conduit les séances de lecture de façon à ce que le travail se focalise sur ces faits. Par exemple, dans la lecture de l'extrait suivant :

Mademoiselle Agathe écoutait la petite Hélène qui lisait. Soudain, Hélène poussa un hurlement.

— *Enfin, Hélène, que t'arrive-t-il aujourd'hui ? demanda la maîtresse.*

— *Rien, mademoiselle, dit Hélène qui était une petite fille bien sage et bien polie.*

Ce fut au tour de Pierrot de venir lire. le dragon avait encore grossi et s'approchait de son livre.

(...)

— *Y a deux personnages qui parlent.*

— M. : *Viens nous montrer.*

L'élève montre les deux tirets.

— M. : *Bon. Il y a deux tirets. Et qui parle ?*

— *Hélène.*

— M. : *Viens nous montrer.*

L'élève montre *Enfin, Hélène...*

— *Non. C'est pas elle.*

— *C'est pas elle qui dit «Hélène».*

— *C'est la maîtresse.*

— *Hélène, elle a un problème.*

— M. : *Ah. Elle a un problème ?*

— *Oui. parce que la maîtresse dit «Que t'arrive-t-il ?»*

— M. : *Viens nous montrer et nous lire ce passage.*

L'élève lit, en ajoutant «Point d'interrogation».

— *C'est une question.*

— M. : *Et qui la pose ?*

— *Melle Agathe.*

- M. : *Comment tu le sais ?*
 — Ben, y a «*demande la maîtresse*».
 (...)

— M. : *Et là ?* (Elle montre le second tiret).
 — *Hélène.*
 — *C'est marqué.*
 — *Non. C'est Melle Agathe.*
 — *Oui. On voit «mademoiselle».*
 — *Non. La maîtresse, elle pose une question avant. Donc, c'est pas la maîtresse qui va répondre à elle-même.*
 — M. : *Ah bon, tu veux dire que si on voit «mademoiselle», ce n'est pas elle qui le dit ?*
 — *Oui. C'est ça.*
 — *C'est pas Melle Agathe qui dit «mademoiselle» à elle-même.*
 — *Y a pas deux mademoiselles dans l'histoire.*
 — M. : *Très juste. Essayez de lire.*
 (...)

— M. : *Alors ? Qui avait raison ? Qui parle ?*
 — *C'est Hélène.*
 — M. : *Oui. Répétez-moi exactement ce qu'elle dit.*
 — *«Rien».*
 — *Pas seulement.*
 — *«mademoiselle, dit Hélène.»*
 — *Non. Elle dit pas «dit Hélène.»*

6.2.2. Tâche-problème

Pour approfondir le travail d'identification des discours, la maîtresse pose alors aux élèves une tâche-problème qu'elle a construite. Elle leur remet un second texte à lire, de même présentation que le premier :

Mademoiselle Agathe écoutait la petite Hélène qui lisait. Soudain, Hélène poussa un hurlement. La maîtresse lui demanda ce qui lui arrivait aujourd'hui. Hélène, qui était une petite fille bien sage et bien polie, dit qu'il ne lui arrivait rien.

Ce fut au tour de Pierrot de venir lire. Le dragon avait encore grossi et s'approchait de son livre.

— *Madame, est-ce que c'est le même texte ?*

— M. : *Ça, je ne sais pas. À vous de voir.*

Après un temps de lecture individuelle :

— *Mais il manque «Rien». C'est pas pareil.*

— M. : *Ah, Farid, tu ne retrouves pas «Rien» ?*

— *Si. Ça y est, je l'ai retrouvé.*

— M. : *Et les autres ? Cherchez.*

(...)

— M. : *Donc, dans le premier texte, «rien» est au début, après le tiret, et, ici, il est tout à la fin de la phrase. (...) Qu'est-ce qui se passait dans le premier texte ?*

— *Elle lui répond.*

- M. : *Qui répond ?*
 — *Hélène. (...)*
 — M. : *Et ici ?*
 — *Là, c'est pas normal. Y a personne qui pose une question.*
 (...)

 — *On voit pas si elle répond.*
 — M. : *Qu'est-ce qu'on voit ?*
 — *On voit «Hélène». Mais on croit qu'elle dit pas de mots.*
 (...)

 — *C'est bien écrit, sauf qu'il manque plein de mots.*
 — *C'est la même réponse, mais elle le dit pas pareil.*
 — *C'est la même réponse, mais pas en disant les mêmes mots.*
 — *C'est pas dans la même écriture.*
 (...)

 — *On dit qu'elle est bien polie.*
 — *Et bien sage.*
 — *Et qu'il lui arrive rien.*
 — M. : *Qui dit tout ça ?*
 — *L'auteur.*
 (...)

 — *Parce qu'il y a personne qui parle.*
 — *Oui. Y a pas de tiret.*
 (...)

6.2.3. Réécriture

Ces découvertes, ces explications sont d'une grande qualité. Elles ne se réinvestissent, pourtant, pas si facilement quand il s'agit, ensuite, de réécrire le passage qui posait problème. Vraisemblablement parce que les élèves ont du mal à jouer le rôle de lecteurs de leur propre texte, bien qu'ils le reprennent plusieurs jours après l'avoir écrit.

La proposition *sauf qu'il n'est pas un géant*, qui n'avait donné lieu à aucun commentaire, est confusément sentie comme «n'allant pas». Les élèves la suppriment. Ils pensent la reprendre dans leur titre.

Les élèves se focalisent sur le discours rapporté. Quatre propositions concurrentes sont émises :

- | | | |
|-----------------------|-------------------|-----------------------------|
| Elle va voir son père | pour lui demander | si tu es un géant. |
| | | s'il est un géant. |
| | pour lui dire | est-ce que tu es un géant ? |
| | | s'il est un géant. |

Après des essais à haute voix peu probants, la maîtresse leur demande de rédiger en petit groupe, en se demandant bien qui parle.

Ils écrivent d'abord :

Elle va voir son père. Papa, est-ce que tu es un géant ?

Mais, pour eux, «Père. Papa, ça va pas ensemble.» Ils réécrivent :

Elle va voir son père.

Papa, est-ce que tu es un géant ?

Qui parle à la deuxième ligne ? Pour certains, «y a elle et Papa. Ça dit que c'est elle qui parle. Ça peut pas être quelqu'un d'autre». Mais, pour d'autres, l'alinéa peut faire croire que c'est l'auteur. On décide, finalement, de mettre un tiret, comme dans le texte de lecture.

Dès qu'il est mis, ils en mettent un second, en dessous, et rédigent la réponse du père :

— *Non. Je ne suis pas un géant. Les géants sont beaucoup plus grands.*

On voit que le détour et le temps qu'il a pris étaient justifiés par la confusion initiale où étaient les élèves et par l'importance des apprentissages discursifs en jeu. Le détour a été productif, mais l'on n'est pas certain que les problèmes aient été clairs et clairement résolus pour tous. Il faudra faire en sorte d'y revenir.

6.2.4. Des détours pour faire émerger les problèmes

Dans la même classe, un autre détour a été nécessaire. Nous avons dit que toutes les premières versions des groupes présentaient des dysfonctionnements dans l'emploi des temps verbaux. Quoi qu'ait fait la maîtresse lors de la critique des textes (incompréhension feinte, constat de différence entre les textes quant aux temps...), les élèves ne s'en sont absolument pas préoccupés, et n'y ont rien changé en réécrivant.

On se trouve, d'évidence, hors de la zone proximale de compétence des élèves. Pourtant, ils ont entendu depuis longtemps des récits au P.S.-Impt ou au Prt-P.C.-Impt. Ils viennent de lire, en classe, un album au P.S.-Impt. L'équipe fait alors l'hypothèse que, pour que le problème posé par les temps de leur récit entre dans leur zone proximale de compétence d'écriture, il faut, en lecture, focaliser leur activité sur le repérage de ces temps et, surtout, sur l'identification de leur fonction discursive.

Un nouvel album, «*Le chat orange*», est choisi parce que ses deux premières pages, à l'Impt, présentent la vie habituelle du héros, avant que l'action ne commence par un *Alors* suivi de P.S. (On se souvient que les textes des groupes, ou bien emploient l'Impt seul (un texte), ou bien mêlent tous les temps de l'indicatif).

Les élèves remarquent bien que l'on raconte d'abord «ce qu'il fait tous les jours», «ses habitudes», puis que, après *Alors*, on raconte «ce qui n'arrive qu'une fois», que c'est là que «l'histoire commence». Remis en présence de leurs textes, ils s'emploient à y faire les mêmes repérages, puis à utiliser les temps comme dans le livre. On fera en sorte, dans les activités ultérieures de lecture et d'écriture de récits, que d'autres systèmes de temps soient rencontrés et employés, afin que l'opposition Impt-P.S. ne soit pas la seule qui soit associée, par les élèves, à l'opposition «avant l'histoire» - «histoire».

Dans le C.P. de F. PECHON, une autre forme de détour a été employée.

On se souvient que, si les élèves avaient bien identifié un des textes comme la rédaction du problème qu'on voulait résoudre, ils distinguaient mal ceux qui transcrivaient les paroles à adresser aux grands et ceux qui consignaient ce qu'il fallait faire. Certes, les élèves avaient dit que, dans les premiers, on disait «S'il vous plaît» et que, dans les seconds, il était écrit *demander*. Mais ils avaient dit aussi que, dans les seconds, «on demande». Il apparaît donc qu'ils ne font pas la différence entre écrire *demander* et effectuer l'action, et que, surtout, ils ne se représentent pas, ou pas bien, la situation de rencontre avec les grands et l'usage qu'ils feront alors de leur texte. Il est donc décidé de simuler en classe, dans la séance suivante, cette rencontre. La maîtresse jouera le rôle des grands. Un groupe frappera, entrera, etc., pendant que les autres seront spectateurs. Puis ce sera le tour des autres groupes, l'un après l'autre;

On en est là au moment où cet article est écrit. On escompte que la simulation fera prendre conscience à chaque groupe du rôle de son texte lors de la rencontre, et de ses limites, ainsi que de celui et de celles des textes des autres groupes. Elle permettra à la maîtresse d'utiliser de manière privilégiée la référence à la situation de communication et à ses paramètres, et de faire ainsi émerger les problèmes différents que posent, de ce point de vue, les différents textes. La réécriture pourra aller dans le sens de la rédaction d'un aide mémoire qui emprunte aux différents genres de textes produits et soit plus riche en explications et en arguments.

7. UN MOMENT DANS UN PROJET D'ENSEIGNEMENT AU CM1 CM2 (classe de J.M. BRAULT, École de la Croix en Brie, équipe de Melun)

En développant l'exemple qui va suivre, nous souhaitons surtout mettre l'accent sur la manière dont le maître **gère et reformule son projet d'enseignement** compte tenu des compétences manifestées par les premières productions de ses élèves. On observera notamment comment le projet d'écriture initial, grâce à la **démarche de résolution de problème**, passe par une phase d'**activité métalinguistique** dont l'enjeu dépasse la production écrite en cours.

Le projet d'enseignement concerne la production d'**écrits prescriptifs** (Cf. S. DJERBOUR et R. LARTIGUE, 1989).

Les **contenus d'enseignement** visés (Cf. ci-dessus 1.2.) peuvent ainsi se formuler :

- prise en compte de l'**enjeu pragmatique** dans un discours prescriptif (il faut que le lecteur puisse utiliser, fabriquer, jouer...),
- l'**énonciation** spécifique à ce type de discours (les modes et les temps employés pour les actions «prescrites» étant constants à l'intérieur d'un texte, même si le choix en est relativement ouvert),
- l'**organisation du texte** en «blocs» correspondant à des rubriques qui portent des **titres**,
- l'utilisation de «**moyens extra-alphabétiques**» (**mise en page, encadrés, soulignés...**) correspondant à ce découpage du texte.

Soulignons l'intérêt des deux derniers domaines d'apprentissage cités, puisque tous les écrits de type scientifique que les élèves rencontrent présentent ces mêmes caractéristiques. La «pratique sociale» (Cf. ci-dessus 1.2.) est particulièrement proliférante en «moyens extra-alphabétiques». Il est donc pertinent de rendre les enfants capables de comprendre l'usage de ces moyens en tant que lecteurs, et de se les approprier en tant que scripteurs.

On n'attend pas le cycle 3 pour faire produire des écrits prescriptifs aux élèves. Dans ce domaine, il est possible d'envisager des «**apprentissages progressifs**» (Cf. ci-dessus 1.3.) d'un cycle à l'autre. Une recette de cuisine constitue un type de discours simple parce que l'organisation du texte est en quelque sorte imposée par l'ordre chronologique des actions à effectuer. L'écriture d'une règle de jeu, au contraire, demande qu'on se détache de la chronologie pour envisager des cas de figure, des sanctions... Si le découpage d'un écrit en rubriques peut-être abordé dès le début du cycle 2, le choix et le maintien d'une forme syntaxique pour l'ensemble des titres d'un même texte, l'usage d'hyponymes, constituent bien des apprentissages de longue haleine.

Dans la classe de CM dont il est question ici, les élèves ont déjà eu l'occasion de produire des écrits prescriptifs variés : consignes d'utilisation du matériel informatique, notice de fabrication, règles de jeu sportif.

Nous allons montrer comment, à un moment de la mise en œuvre de son projet d'enseignement, le maître par une **démarche de résolution de problème** conduit les élèves à **consolider et développer leurs savoirs** dans le domaine de l'énonciation. (S. DJEBBOUR et R. LARTIGUE, 1990).

Le projet d'écriture des élèves est la rédaction d'un fichier de technologie à partir d'expériences qu'ils ont eux-même réalisées. Les destinataires sont les élèves d'une autre classe de même niveau. Le but de l'écrit est double : il s'agit de conduire à la robotisation d'un train électrique, d'une part, à l'acquisition de connaissances, d'autre part. Cet écrit tient donc à la fois de la fiche technique et du manuel scolaire (questions adressées au lecteur pour guider son observation et sa réflexion).

Avant de se mettre à écrire, les élèves reformulent d'abord collectivement les paramètres de cette situation. Volontairement, le maître ne fait pas anticiper sur le choix d'un mode d'énonciation. Il veut en effet d'abord se rendre compte si chacun des textes produits révèle ou non une maîtrise de la **cohérence énonciative**. En fonction des premiers jets, il envisage de mettre ensuite en place une procédure appropriée qui permette d'aller plus loin dans cette maîtrise. La situation proposée (rédiger un fichier) est en effet propice à la réflexion sur le choix d'une stratégie énonciative et d'une seule pour l'ensemble des fiches.

Les contenus à traiter sont répartis entre les élèves et un premier jet d'écriture est produit individuellement ou par deux. Le maître constate qu'il n'y a aucun problème de cohérence énonciative dans aucune des fiches rédigées, ce qui témoigne des apprentissages déjà réalisés. La procédure mise en œuvre est alors la suivante. Le maître renvoie aux élèves les différentes stratégies d'énonciation

adoptées dans les premiers jets, et, pour focaliser leur attention sur le problème à résoudre (celui du choix d'une stratégie), il choisit de neutraliser la variable «contenu» en proposant lui-même sur une affiche, différentes façons de rédiger les instructions pour un même montage :

- A. *Accrochez le fil rouge au pôle + de la pile et reliez l'autre bout de fil à la lampe. Dénudez bien le bout du fil.*
- B. *On accroche (...), on relie (...). On dénude...*
- C. *Tu accroches...*
- D. *Accroche...*
- E. *Accrochons...*
- F. *Accrocher...*

N.B. Le maître recopie à chaque fois l'intégralité des instructions.

Sur une autre affiche, il présente les diverses manières de questionner le lecteur :

1. *Que se passe-t-il ?*
2. *Que remarque-t-on ?*
3. *Que remarquez-vous ?*
4. *Que remarques-tu ?*
5. *Que remarquons-nous ?*

Puis il demande aux élèves, individuellement d'abord, collectivement ensuite, de repérer les types de questions syntaxiquement compatibles avec chacun des modes d'énonciation. On comprend qu'il ne s'agit pas là d'un simple exercice d'appariement de formes, puisque plusieurs solutions sont possibles. On a affaire à une tâche-problème qui nécessite, pour être menée à bien, la confrontation et la discussion des solutions individuelles. Ce faisant, on laisse de côté pour un temps la production du fichier pour mener à bien cette activité métalinguistique.

Il s'agit, enfin, d'opérer un choix parmi ces possibilités. Ce sera l'infinitif (F) reconnu compatible avec la forme impersonnelle (1) ou l'emploi du «on» (2). L'infinitif, sans doute plus difficile à manier pour eux, présente pour les élèves la vertu d'éviter la question du choix entre tutoiement et vouvoiement. Ils sont en effet divisés sur les effets induits par l'un et l'autre de ces modes d'énonciation : «*on peut bien dire «tu» à des CM, mais si des adultes lisent le fichier on aura l'air idiot...*».

Le maître, ayant constaté pour ses élèves un premier niveau de réussite dans la cohérence énonciative, a donc pu viser ici une **extension de leurs savoirs**. La complexité de la tâche d'écriture proposée (un fichier et des questions adressées au lecteur) lui a permis d'étendre des savoirs acquis dans des tâches plus simples : **une seule fiche technique, une règle de jeu...** Enfin, la tâche-problème dépasse la considération du produit fini et confronte les élèves à l'ensemble théorique des choix possibles. D'un problème de choix d'une énonciation appropriée, on est passé à une activité métadiscursive et métalinguistique, on a exploré les ressources de la langue et choisi parmi celles-ci en connaissance de cause.

8. CONCLUSION

La recherche conduite à l'INRP sur l'enseignement du Français par les résolutions de problèmes apporte donc une réponse à une question dont l'organisation de l'école par cycles souligne qu'elle est centrale : comment concilier une nécessaire concentration sur les élèves, leurs savoirs et leurs difficultés, et une projection, voire une programmation, des savoirs dont on vise l'apprentissage ?

Nous croyons avoir montré que les entrées didactiques des maîtres en sont la clé. C'est la référence à l'extra-langagier (situations ; référent) et au langagier (l'activité discursive, depuis l'ancrage énonciatif jusqu'aux questions de langue) qui leur permet de faire se formuler et se résoudre les problèmes d'écriture comme tels, à partir de la prise en compte de la diversité des performances et des méta-connaissances des élèves. L'identification et l'analyse de cette diversité par les maîtres, à partir de cette même référence, leur servent à concevoir tel projet d'enseignement, à le réguler au long de sa mise en œuvre, à en évaluer les effets et à en envisager les suites (G. DUCANCEL, 1989).

Il nous semble que la formation initiale et continuée des maîtres se heurte, en la matière, à deux types d'obstacles (G. DUCANCEL, S. DJEBBOUR, H. ROMIAN, 1991) :

- le poids de la tradition enseignante et des attitudes dominantes des maîtres en Français ;
- le «coût» d'un tel mode de travail pour qui s'y engage, à coordonner, articuler ses composantes.

La condition nécessaire, sinon suffisante, au franchissement de ces obstacles nous paraît être que les maîtres acquièrent une solide formation en psychologie cognitive et en linguistique et psycho-linguistique des discours, des textes. Certes, cela ne les conduit pas à tout coup à mettre en cause leurs conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement, leurs attitudes vis-à-vis des élèves. Mais il nous semble que cette formation est un des moyens privilégiés pour qu'ils prennent conscience des fondements de ces attitudes et de ces conceptions, pour qu'ils envisagent une rupture qui s'accompagne de modalités nouvelles de travail en classe.

Mais la formation initiale et continuée des maîtres doit aussi leur permettre de construire ces modalités de travail. Il semble, pour cela, pertinent de faire alterner pratiques et analyse des pratiques, références aux recherches en didactique et mise en œuvre de projets d'enseignement transposant la méthodologie et les procédures de ces recherches (INRP, 1990).

C'est dire que la «nouvelle politique pour l'école» a besoin d'une nouvelle politique de la formation. C'est l'objectif affiché des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Les recherches en didactique devraient y jouer un rôle formateur central.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM J.-M. (1990) : *Éléments de linguistique textuelle*. Liège. Mardaga.
- BEAUDICHON J. (1981) : *La communication sociale chez l'enfant*. Paris. P.U.F.
- BRONCKART J.-P. et coll. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- BRUNER J.-S. (1983) : *Savoir faire, savoir dire*. Paris. P.U.F.
- CATACH N. (1980) : *L'orthographe française*. Paris, Nathan Université.
- DJEBBOUR S. et LARTIGUE R.
 (1989) : *Des écrits prescriptifs en classe : les projets d'enseignement du maître*. INRP «Repères» n° 78.
 (1990) : *Procédure des écrits prescriptifs à l'école élémentaire, objectifs d'enseignement, savoirs construits*, dans *Diversifier l'enseignement du Français écrit*. Delachaux et Niestlé.
- DUCANCEL G.
 (Dir.) (1980) : *Interdisciplinarité Français-Éveil scientifique*. INRP. «Repères» n° 58.
 (Dir.) (1989) : *Projets d'enseignement des écrits, de la langue*. INRP. «Repères» n° 78.
 (1989 b.) : *Apprendre le Français en résolvant des problèmes*, dans ROMIAN H. et coll. : *Didactique du Français et recherche-action*. INRP. Coll. «Rapports de recherches».
 (1991) : *Didactique des conduites et des discours explicatifs*. Université Paris V. Non publié.
- DUCANCEL G., DJEBBOUR S., ROMIAN H. (1991) : *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits, orthographe au CE1*. INRP. Coll. «Didactiques des disciplines».
- EHRlich S. (1975) : *Mémoire et apprentissage chez l'homme*. Paris, P.U.F.
- FRANÇOIS F. et coll.
 (1984) : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris. P.U.F.
 (1990) : *La communication inégale*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- HUDELot C. (1985) : *À la poursuite du dialogue*. INRP. «Repères» n° 65.
 INRP (1983) : *Éveil scientifique et modes de communication*. INRP. Coll. «Recherches pédagogiques» n° 117.
- JAFFRE J.-P. (1988) : *Savoir mettre en forme. Problèmes et apprentissages des marques linguistiques*, dans DUCANCEL G. (Dir.) : *Problèmes d'écriture*. INRP. Coll. «Rencontres pédagogiques» n° 19.
- LANGOUET G. (1985) : *Suffit-il d'innover ?* Paris. P.U.F.
- PERRET-CLERMONTA.-N. (1981) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne. P. Lang.
- ROMIAN H. (Dir.) (1990) : *Contenus, démarche de formation et recherche*. «Repères» n° 1, nouvelle série. INRP.
- SCHNEUWLY B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

INTERACTIONS EN GROUPES ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS : LE CAS DE LA LANGUE ÉCRITE EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE

Marianne HARDY, Françoise PLATONE
CRESAS* - INRP

Résumé : La recherche se déroule en grande section de maternelle dans un quartier socialement défavorisé. L'objectif est de dégager les conditions éducatives les plus favorables à la construction de connaissances sur la langue écrite par tous les enfants. Cette recherche s'inscrit dans le programme du CRESAS qui définit progressivement une «pédagogie interactive». Mis dans une situation favorisant l'exploration en petits groupes, de très jeunes enfants construisent des savoirs à travers des activités qu'ils se définissent eux-mêmes. Des dynamiques interactives se développent, qui permettent à chacun de travailler à son niveau en profitant des savoirs et des idées exprimées par les autres. En suscitant ainsi le partage des savoirs recelés par les groupes, on assure la continuité éducative car on permet aux enfants de développer eux-mêmes leurs propres démarches d'apprentissage et on favorise l'avancée de tous. On approche ainsi les objectifs fondamentaux de la nouvelle politique pour l'école primaire.

Dans la nouvelle organisation de la scolarité primaire par cycles pédagogiques, la grande section de maternelle joue un rôle charnière. D'après les textes, les enfants peuvent y achever les «apprentissages premiers» du cycle 1 ou y commencer les «apprentissages fondamentaux» du cycle 2 : «Ainsi, le passage anticipé à l'école élémentaire n'a plus lieu d'être. Dans la mesure où la grande section de l'école maternelle appartient aussi au cycle des apprentissages fondamentaux, elle a vocation à engager la structuration de ces apprentissages dès que l'enfant en est capable.»¹

L'observation des premières évolutions sur les terrains fait apparaître que l'un des points sensibles pour la mise en oeuvre de la nouvelle organisation se situe à ce niveau-là. Les interrogations tournent pour l'essentiel autour de la question suivante : comment organiser la grande section de maternelle ? A quel moment faut-il «faire commencer» l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?

Dans cet article, nous nous proposons d'alimenter la réflexion sur cette question en nous appuyant sur les résultats actuels de l'une de nos recherches qui porte sur la pédagogie de la langue écrite en grande section de maternelle. Nos données actuelles nous portent à penser que les différences que l'on peut observer entre les enfants du point de vue des connaissances acquises sur la langue écrite ne justifient

pas l'organisation de la grande section en classe à «double niveau» et qu'il est plus intéressant, pour l'avancée de tous, de faire travailler ensemble tous les enfants. Nous verrons de quelle façon.

1. COMMENT FAVORISER À L'ÉCOLE MATERNELLE L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES SUR LA LANGUE ÉCRITE PAR TOUS LES ENFANTS ?

Pour répondre à cette question, en collaboration avec deux enseignants de grande section², nous avons fait évoluer les pratiques éducatives pendant trois années scolaires à partir de l'observation des effets produits sur les enfants. Actuellement, toujours en collaboration avec les enseignants, nous nous attachons à l'analyse approfondie des données recueillies au cours de ces trois années et à la formalisation de certains faits observés.

L'objectif de la recherche est de dégager et de caractériser les conditions éducatives les plus favorables pour faire progresser ensemble *tous les enfants* dans l'acquisition de connaissances sur la langue écrite. Ceci afin de les conduire *tous* à la maîtrise des premières règles de transcription de la langue orale au début de la scolarité obligatoire.

Il s'agit d'une *recherche-action*³ qui fait alterner les temps d'action et de réflexion, un réajustement constant des pratiques vers les objectifs poursuivis s'opérant à partir de l'observation des effets produits sur les enfants.

Le cadre théorique est celui de toutes les recherches pédagogiques du CRESAS. Nous nous appuyons sur une conception constructiviste et interactionniste des apprentissages dont l'origine se trouve chez Piaget, Wallon et Vygotsky. Selon cette conception, apprendre c'est construire les savoirs en interaction avec autrui. De nombreuses publications du CRESAS ont déjà présenté des données à l'appui de cette conception, en ce qui concerne notamment les très jeunes enfants observés dans les crèches et les jardins d'enfants⁴.

S'agissant de l'apprentissage de la langue écrite, nous nous appuyons particulièrement sur les travaux menés par H. Sinclair dans le champ de la psycholinguistique génétique et par E. Ferreiro, psychologue piagétienne également, qui a montré qu'il existe une psychogenèse de la langue écrite⁵.

Des travaux d'E. Ferreiro, nous retenons que dès le plus jeune âge les enfants peuvent acquérir des connaissances sur la langue écrite. Comme dans les autres champs de connaissance, les enfants élaborent des hypothèses et construisent des représentations à propos de l'objet de connaissance. E. Ferreiro a fait apparaître et caractérisé un grand nombre de ces représentations. Elle a tracé leur évolution qui semble se retrouver, dans ses grandes lignes tout au moins, chez tous les enfants.

En fonction de ce cadre théorique, nous faisons trois hypothèses.

- 1) Les enfants «mûrs» pour maîtriser les règles systématiques de la transcription de la langue orale ont nécessairement derrière eux plusieurs années de confrontation personnelle, de réflexion, de travail sur la langue écrite, ils ont construit des connaissances à ce sujet même si leur travail est resté invisible pour les adultes. Pour certains enfants, ce travail maturant se fait dès le plus jeune âge par les échanges avec le milieu familial qui, très tôt, et de façon plus ou moins volontariste, éveille l'intérêt des enfants pour la langue écrite. L'école n'a plus qu'à recueillir les fruits du travail «fait maison» en le

complétant. Mais pour les autres, c'est l'école elle-même qui peut être l'agent privilégié - sinon exclusif - de cet éveil, le milieu privilégié pour la recherche des enfants sur la nature et le fonctionnement de la langue écrite.

- 2) L'école maternelle peut favoriser cette recherche pour tous les enfants à condition d'ajuster l'action éducative à la manifestation des démarches propres aux enfants. Ce que déjà en son temps Piaget réclamait : « ... l'école (...) ignore tout le parti qu'elle pourrait tirer du développement spontané des élèves et devrait le renforcer par des procédés adéquats ... »⁶. A partir du moment bien entendu où l'on a su créer un milieu riche et stimulant qui éveille l'intérêt des enfants pour les objets de connaissance à travailler.
- 3) Tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou leurs appartenances socio-culturelles peuvent s'interroger et construire des connaissances sur la langue écrite dès le plus jeune âge. L'école choisie pour la recherche se situe dans une zone d'éducation prioritaire de la banlieue parisienne : 90% des enfants appartiennent à des familles de travailleurs manuels peu ou pas qualifiés ou de petits employés.

Dans cet article, nous ne ferons qu'évoquer tout ce qui est fait par les enseignants avec lesquels nous travaillons pour placer les enfants au contact quotidien de la langue écrite sous ses différentes formes et dans ses différentes fonctions : pratiques de Bibliothèque Centre Documentaire, correspondance scolaire, utilisation d'écrits fonctionnels dans la vie de la classe... car tout ceci se pratique à l'heure actuelle dans la plupart des écoles maternelles et n'est pas spécifique de notre recherche.

Nous nous centrerons en revanche sur l'une des situations de travail spécifiques que nous proposons aux enfants. Dans cette situation les enfants travaillent en petits groupes interactifs, l'objectif étant tout particulièrement de favoriser la réflexion et l'expérimentation des enfants sur la langue écrite.

Nous nous attacherons à caractériser les *dynamiques interactives* qui se développent dans cette situation et à montrer en quoi, selon nous, elles favorisent la réflexion des enfants et la construction de connaissances sur la langue écrite. Nous commenterons ensuite le fait que ces petits groupes sont hétérogènes du point de vue des niveaux de connaissance atteints par les enfants. Nous présenterons enfin quelques caractéristiques du rôle joué par les éducateurs dans ces petits groupes interactifs.

2. INTERACTIONS SOCIALES ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS

2.1. Présentation de la situation : l'atelier privilégié d'écrit

Tous les matins après l'accueil, les enfants sont répartis par petits groupes en ateliers, selon une pratique courante dans les écoles maternelles. L'un de ces ateliers porte sur la langue écrite, c'est « l'atelier privilégié d'écrit ». Cette situation incite les enfants à *explorer* la langue écrite et à *réfléchir* à son sujet *en interaction* les uns avec les autres et avec les adultes.

Le matériel peut consister en matériaux déjà écrits - livres, affiches ayant trait à la vie de la classe, lettres de correspondants... - dans ce cas les enfants sont conduits à « interpréter » l'écrit, selon le terme d'E. Ferreiro ; ou ce peut être du

matériel pour écrire, crayons et feuilles. Dans ce cas les enfants sont conduits à produire eux-mêmes de l'écrit, sans autre finalité que la production elle-même et la réflexion sur cette production.

L'atelier d'écrit est dit « atelier privilégié » parce que l'enseignant s'y tient de bout en bout dans une attitude « d'observateur participant ». Car c'est dans cette situation, tout particulièrement, que les adultes apprennent à reconnaître et interpréter les démarches des enfants, à identifier les savoirs déjà acquis et les problèmes qui se posent. A partir de ces éléments, les éducateurs réajustent en permanence leur mode d'intervention dans les groupes de travail et, plus largement, l'ensemble de leur pédagogie.

L'atelier réunit chaque jour quatre enfants. Les enfants s'y inscrivent librement à condition toutefois que chacun y passe à tour de rôle.

Les séances sont filmées à la vidéo. Elles durent environ 45 minutes. Les films sont analysés à l'aide d'une méthode « séquentielle » mise au point au CRESAS.

Nous nous attacherons d'abord à mettre en évidence les démarches et réalisations des enfants et certaines caractéristiques de la dynamique entre enfants, laissant entre parenthèses dans un premier temps le mode d'intervention de l'instituteur qui fera l'objet d'un point spécifique. Nous nous appuierons sur l'analyse de quelques extraits d'une séance de l'atelier particulièrement illustratifs des caractéristiques que nous voulons mettre en évidence.

2.2. Démarche réflexive et manifestation de savoirs

L'atelier réunit ce matin-là quatre enfants de grande section : Céline (5 ans, 7 mois), Audrey (6 ans, 1 mois), Awa (5 ans, 3 mois) et Tony (5 ans, 9 mois).

Au démarrage de la séance, l'instituteur énonce la consigne élaborée pour cet atelier : « essayez d'écrire, ce que vous voulez écrire, comme vous pouvez l'écrire... »

Quelques secondes après le début de la séance, Awa fait à haute voix le projet d'écrire : « maison brûlée » qu'elle transcrit ainsi : ERLUD-LAP. Cette production se réalise en deux temps. Premier temps : Awa écrit d'un jet une première série de lettres ERLUD pour transcrire « maison ». Elle s'interrompt un instant pour réagir sur un propos de son voisin puis, deuxième temps, elle annonce : « j'écris le reste maison brûlée ... brûlé de maison », elle trace un trait d'union et une deuxième série de lettres : LAP. Enfin, à l'intention du maître, elle dit, en soulignant le premier segment : « j'ai écrit maison ... » et, en soulignant le deuxième segment, « ... brûlée ».

Les différentes annonces et lectures d'Awa alertent ses trois partenaires qui vont chacun s'engager dans l'activité initiée par Awa : Audrey se propose d'écrire « maison cassée » ; Tony, les mots proposés par Awa ; Céline, « bonhomme cassé ».

Dans cette dynamique, Awa poursuit l'activité qu'elle a initiée et qui s'est propagée. Elle transcrit deux autres significations en forme de variations sur le modèle de sa première production : « chien brûlé » qui sera transcrit : HOKY-bOI, et « bonhomme cassé » qui sera transcrit : HUDI-LPI.

En prenant appui sur la terminologie d'E. Ferreiro pour caractériser les acquis et représentations des jeunes enfants dans le domaine de la langue écrite, on peut dire qu'Awa, à travers cette activité, nous a montré qu'elle a déjà acquis beaucoup de connaissances sur notre système d'écriture : l'écriture sert à transcrire des significations ; dans des formes graphiques non figuratives car écrire ce n'est pas dessiner ; les formes graphiques de l'écriture sont des éléments discrets, les lettres ;

on inscrit ces lettres sur le papier selon une orientation conventionnelle gauche-droite, haut-bas ; les lettres s'organisent en séries ; plusieurs unités significatives se transcrivent par plusieurs séries de lettres séparées les unes des autres ; chaque série a une longueur non aléatoire ; chaque série se compose de lettres pas toutes identiques entre elles (variété intra-figurale) ; deux significations différentes se transcrivent par des séries différenciées (variété inter-figurale).

Nous arrêterons là cette énumération pour nous intéresser au fait original qui nous a fait choisir cet exemple : Awa, dans cette production, a cherché à transcrire une signification composée, « maison brûlée », qui contient un sujet : « maison » et un attribut : « brûlée ». Awa s'est attachée à transcrire chacune des parties de cette signification, mais aussi, et c'est cela qui nous a frappées, le lien qui les unit, la relation sujet-attribut, c'est-à-dire une relation syntaxique. Ce faisant elle réfléchit sur la langue d'une façon qui lui sera très utile lorsque plus tard, à l'école élémentaire et en application des programmes scolaires, elle devra s'initier à la grammaire. Elle a cherché un moyen graphique de représenter cette relation et a choisi le trait d'union.

Si nous pensions qu'apprendre c'est passer brusquement du faux au juste, nous relèverions que cette solution est fautive par rapport aux véritables conventions de la langue écrite et nous serions insatisfaits des propositions d'Awa. Mais en fait à nos yeux ce type de proposition dénote l'intense travail de réflexion qui permet aux enfants, en procédant par déductions ou en tentant d'établir des liens entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils s'engagent à connaître, de faire quantité d'acquisitions sur l'écrit dès leurs premières années.

L'extrait que nous venons de présenter montre aussi l'un des procédés très fréquemment utilisés par les enfants dans ces situations d'exploration et de réflexion sur la langue écrite. Il s'agit d'une méthode d'exercice variationniste où ils font preuve d'une ténacité qui nous surprend toujours : cent fois sur le métier ils remettent l'ouvrage, travaillant et retravaillant le problème qu'ils se sont posé et introduisant certaines variations dans leurs activités. Ici par exemple, nous avons dit qu'Awa, après sa première réalisation, va opérer, à la suite d'Audrey, des variations sur le thème qu'elle a initié en écrivant à sa façon « chien brûlé » puis « bonhomme cassé ».

2.3. Propagation et développement des idées dans le groupe d'enfants : dynamiques interactives et confrontation des points de vue

L'activité proposée par Awa correspond à l'évidence à une préoccupation commune à tous les enfants puisque, nous l'avons déjà dit, cette activité va se propager dans le groupe. Chacun va travailler à sa façon en utilisant ses connaissances propres et à son niveau de compétence. Pour illustrer ce point, nous décrivons ici deux actions suscitées par l'activité d'Awa. L'une est le fait d'Audrey, l'autre de Céline.

L'action d'Audrey montre comment un enfant, en se greffant sur l'activité d'un autre, peut apporter un élément nouveau. Audrey a formé le projet d'écrire : « maison cassée », reprenant à son compte la problématique sujet-attribut apportée par Awa. Audrey écrira : EBIRI-KC. Cette production est réalisée en deux temps. Pour la transcription de « maison », Audrey procède comme Awa : une série de cinq lettres sans rapport avec la forme sonore du mot. Puis elle prend bien soin de tracer le symbole proposé par Awa pour marquer la relation : un trait d'union. A ce point de

sa réalisation, Audrey s'accorde un temps de réflexion assez long et transcrit le prédicat « cassée » avec les deux lettres K et C. Elle se redresse et annonce : « *j'ai fini le cassé* », puis elle « lit » à l'intention du maître : « *maison cassée* ».

Dans la première partie de sa réalisation, Audrey travaille sur l'idée apportée par Awa, la transcription de la relation sujet-attribut. Elle ne fait à ce moment-là aucune tentative de transcription phonétique du mot « maison ». Dans la deuxième partie, Audrey montre pourtant qu'elle sait qu'il existe une correspondance entre les formes graphiques et les sons de la langue. Et elle teste une hypothèse sur la façon de la réaliser : faire correspondre aux sons des syllabes les lettres de l'alphabet. Nous rencontrons fréquemment cette hypothèse chez les enfants. Elle est logique puisque les appellations des lettres - à l'exception d'Y et W - correspondent de fait à des syllabes de la langue.

L'action de Céline, qui survient plus tard dans la séance, montre comment un enfant peut intégrer les apports d'autrui. Céline s'est d'abord montrée réticente à l'idée « d'essayer d'écrire » des mots qu'elle ne sait pas écrire. Mais peu à peu elle cherche à s'insérer dans l'activité déjà partagée par ses trois partenaires : elle finit par annoncer son intention d'écrire « bonhomme de neige » et tente de réaliser son projet. Mais elle ne trace qu'une seule série de lettres. Awa, qui suit l'action de Céline, attire l'attention de celle-ci sur le fait qu'un mot composé s'écrit en deux parties : « *T'as écrit bonhomme seulement* » dit-elle. Puis, indiquant du geste qu'il faudrait écrire deux séries distinctes, elle explique : « *tu écris : bonhomme ..., de neige.* » Par la suite, Céline annonce un nouveau projet : écrire « maison cassée ». Elle trace une série de lettres, s'arrête, articule pour elle-même : « *ka* » et enchaîne : « *j'ai envie de cassée sur ma feuille !* ».

Sur l'ensemble des extraits que nous avons présentés, on voit aussi que la *dynamique interactive* qui se construit et se développe entre les enfants, et dont nous ne pouvons ici retracer tout le déroulement, provoque la réflexion de chacun. La cheville ouvrière de cette dynamique est *le désir de communiquer* des enfants qui éprouvent presque toujours le besoin d'annoncer leurs projets et de montrer leurs réalisations au groupe, tout en s'intéressant aux activités d'autrui. Ce faisant, des interactions se développent qui structurent l'activité et dégagent des problématiques communes ; des savoirs s'objectivent, des connaissances se construisent, et tous les enfants progressent.

3. GROUPES DE TRAVAIL HÉTÉROGÈNES ET CONSTRUCTION INTERACTIVE DES SAVOIRS

Dans l'atelier privilégié d'écrit, comme dans les autres ateliers qui ont lieu au même moment, nous avons dit que les groupes d'enfants sont constitués sur la base du volontariat : à condition que tous les enfants passent à tour de rôle dans tous les ateliers, les enfants s'inscrivent, chaque jour ou chaque semaine, dans les ateliers de leur choix.

Il en résulte que les enfants rassemblés dans l'atelier d'écrit ont presque toujours des « niveaux » de connaissance différents. Dans le cas des classes regroupant les enfants par tranches d'âge, cette hétérogénéité est relative. Un autre cas d'hétérogénéité très différent est celui des regroupements inter-âges. Nous ne l'avons pas étudié dans cette recherche mais il l'est dans d'autres recherches du CRESAS ⁷.

Quels sont les effets de cette hétérogénéité relative des niveaux de connaissance dans la dynamique du groupe et pour l'avancée de chacun ? Dans l'exemple que nous avons pris, Awa ne manifeste pas le souci de transcrire les sons de la langue orale ; tandis qu'Audrey s'y essaie. Autrement dit, Awa ne semble pas encore avoir fait l'hypothèse de la «phonétisation de l'écrit» qui, selon E. Ferreiro, marque une étape importante dans la construction de la langue écrite. Notons que dans ce cas le décalage entre les deux enfants s'explique aisément puisqu'Awa est sensiblement plus jeune qu'Audrey (10 mois d'écart entre les deux enfants).

Malgré ces différences, chaque enfant trouve pâture dans la dynamique du groupe. Car chacun fait apparaître l'objet de connaissance sous certains aspects qui sont souvent inattendus pour les autres et qui éveillent leur intérêt. Chacun peut se saisir des matériaux générés par l'activité du groupe au niveau où il le peut en fonction de sa propre réflexion, de son propre degré d'avancement. De cette façon, chaque enfant tire profit de la séance en travaillant à son niveau, dans la «zone proximale» de son développement, pour le dire en termes vygotskiens. C'est ainsi qu'Awa a pu exercer ses connaissances déjà acquises et développer sa réflexion sur les relations entre les mots. Audrey quant à elle a pu explorer en outre la piste grapho-phonétique.

De cette façon on peut dire que les enfants tirent profit les uns des autres, les moins avancés des plus avancés et aussi l'inverse.

Que les moins avancés tirent profit des plus avancés est aisé à démontrer. C'est pourquoi nous n'y avons pas insisté par le choix des extraits. Mais signalons que, dans la suite de la séance, Awa par exemple va manifester de l'intérêt pour la forme sonore des lettres à partir de l'activité d'Audrey.

Dans le même temps, les plus avancés peuvent tirer profit des idées des moins avancés. Ainsi on peut dire qu'Audrey a bénéficié de l'apport d'une enfant plus jeune et moins avancée qu'elle dans la construction de la langue écrite. Car c'est Awa qui apporte le problème de la transcription de la relation sujet-attribut. Ce faisant, elle attire l'attention sur cette relation elle-même, objet de réflexion métalinguistique dont nous avons souligné l'intérêt pour les enfants.

Mais il est une autre conséquence de ce mode de regroupement des enfants et des dynamiques qui s'instaurent entre eux qui nous paraît particulièrement intéressante et que nous avons sciemment recherchée : c'est qu'ainsi aucun enfant ne se sent marginalisé, quelles que soient ses caractéristiques individuelles, quelle que soit son appartenance sociale. Un signe pour nous de cette intégration de tous dans le groupe est la joie communicative qui caractérise ces séances et qui frappe toutes les personnes à qui nous montrons nos films. Ce point est fondamental pour nous qui cherchons à définir une pédagogie anti-sélective favorisant l'avancée de tous les enfants.

Pour conclure sur ce point, nous dirons donc que la pratique des petits groupes interactifs hétérogènes induit le partage des savoirs recelés par le groupe : elle favorise la circulation des savoirs entre les enfants et l'avancée de tous dans la connaissance, sans marginalisation ni étiquetage d'aucune sorte.

4. LE RÔLE DES ADULTES DANS LES GROUPES DE TRAVAIL INTERACTIFS

Pour obtenir des dynamiques interactives dans les groupes d'enfants du type de celle présentée plus haut, il est nécessaire pour les éducateurs de se départir de certaines habitudes d'enseignement et des conceptions qui les sous-tendent. Dans notre recherche-action, nous expérimentons la difficulté de cette démarche mais aussi sa richesse. Nous avons gardé la trace de ce processus de transformation par l'enregistrement au magnétophone des séances de travail entre adultes. L'exploitation de ces données et l'analyse des interventions des adultes dans les séances filmées sont l'un des objets de nos investigations actuelles. Nous allons avancer quelques aspects caractéristiques de la pratique des adultes qui émergent actuellement de nos analyses.

A partir des observations qu'ils ont pu faire dans ces conditions, les éducateurs ont été amenés à remettre en question leurs conceptions sur un point fondamental : ils ont découvert qu'ils ne savaient pas tout de ce que savaient les enfants ni de la façon dont ceux-ci apprennent et ils ont été surpris par les savoirs et capacités manifestées par *tous les enfants* quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou leurs appartenances socio-culturelles.

En acceptant de se laisser surprendre par les enfants, en manifestant leur intérêt pour leurs réalisations, les éducateurs ont favorisé l'expression des idées et soutenu le développement des activités des enfants. Ils ont appris en même temps à mieux régler leurs propres interventions en fonction des savoirs et questionnements manifestés devant eux par les enfants.

Les idées et représentations des enfants peuvent apparaître comme des erreurs. Au début de la recherche, la tentation était grande pour les enseignants de «corriger», ce qui avait pour effet de tarir le dynamisme des enfants. Mais nous avons appris à reconnaître que ces erreurs sont des constructions provisoires des apprenants, résultant d'une activité d'observation et d'une réflexion logique.

Il s'est avéré toutefois que les enfants réclament à certains moments, de façon explicite, l'intervention de l'adulte : pour obtenir une information ou recevoir une confirmation. Les adultes ont alors cherché comment intervenir de façon ajustée par rapport à ces demandes, en prenant soin de ne pas reprendre des attitudes trop directives qui pendant longtemps reviennent bien facilement.

Au total, les adultes ont travaillé à mettre au point *une attitude d'observation participante* que l'on peut caractériser globalement de la façon suivante : ni totalement en retrait, ni directifs, les adultes soutiennent les activités des enfants et renforcent leur mobilisation en témoignant d'un authentique intérêt pour leurs réalisations, en cherchant à comprendre ce qu'ils font. Cette insertion dans les préoccupations des enfants permet, à certains moments, d'intervenir de façon ajustée sans interrompre la dynamique entre les enfants.

CONCLUSION

A partir de données complexes que nous sommes en train de traiter, nous avons voulu donner à voir que les enfants très jeunes, quelles que soient leurs différences, peuvent construire ensemble des connaissances sur la langue écrite.

Ces résultats ont été obtenus parce que les éducateurs se sont donné pour tâche fondamentale de favoriser l'expression et la confrontation des savoirs recelés par les groupes en s'appuyant sur la capacité à raisonner et le besoin de communiquer qui caractérisent les êtres humains.

Nous faisons l'hypothèse qu'en travaillant de cette façon dès l'entrée à l'école maternelle et en poursuivant dans la suite du cursus scolaire, on favorise la construction continue des savoirs par tous les enfants dans tous les domaines de connaissances et notamment dans ceux qui sont inscrits dans les programmes scolaires.

Fournir ainsi des conditions favorables à la manifestation et au développement des démarches d'apprentissage propres aux enfants tout au long de la scolarité nous paraît être le moyen d'assurer la continuité éducative que réclame et que favorise l'organisation de la scolarité par cycles pédagogiques.

NOTES

- * Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, unité de recherche du département de l'INRP : «Politiques, Pratiques et Acteurs de l'Education».
- 1 Cf. bibliographie (9), p. 13.
 - 2 Lysiane JOURNET et Daniel SABRE, instituteurs-maîtres formateurs, IUFM de Créteil.
 - 3 Cf. bibliographie (8).
 - 4 Cf. bibliographie (1), (11) et (12) notamment.
 - 5 Cf. bibliographie (6) et (7).
 - 6 Cf. bibliographie (15), p. 396.
 - 7 Cf. bibliographie (5).

BIBLIOGRAPHIE

- (1) BREAU (M.), BALLION (M.), RAYNA (S.) et STAMBAK (M.), *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes. Une recherche action*. Collection CRESAS, 1987, n°5, Paris, L'Harmattan/INRP, 137 p.
- (2) CRESAS, *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris, ESF, 1987.
- (3) CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF Editeur/INRP, 1991, 173 p.
- (4) CRESAS, *Les inspecteurs de l'Education nationale et la mise en oeuvre de la scolarité par cycles à l'école primaire*, Paris, INRP, 1991, 358 p.
- (5) CRESAS, *Accueillir à la crèche, à l'école. Il ne suffit pas d'ouvrir la porte*. Collection CRESAS n°9, Paris, L'Harmattan/INRP, 1992.

- (6) FERREIRO (E.), «L'écriture avant la lettre» in SINCLAIR (H.) ed., *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, P.U.F., 1988, pp. 16-70.
- (7) FERREIRO (E.), GOMEZ-PALACIO (M.) et coll., *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Texte français établi à partir d'une traduction de VETREDENELLI (M.), revu par BESSE (J.M.), de GAULMYN (M.M.) et GINET (D.), Lyon, CRDP, 1988, 408 p.
- (8) HUGON (M.A.) et SEIBEL (C.) eds, *Recherches impliquées, recherches-action. Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Wesmaël, 1988,
- (9) Ministère de l'Education nationale, *Les cycles à l'école primaire*, Collection «une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres», Paris, CNDP/Hachette Ecoles, 1991, p.13.
- (10) SINCLAIR (H.), «Changing Perspectives in Child Language Acquisition» in PUFALL (P.) and BEILIN (H.H.) eds, *Piaget's theory : prospects and possibilities*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, (sous presse).
- (11) STAMBAK (M.), BALLION (M.), BONICA (L.), MAISONNET (R.), MUSATTI (T.), RAYNA (S.), et VERBA (M.), *Les bébés entre eux*, Paris, PUF, 1983.
- (12) STAMBAK (M.), BALLION (M.), BREAU (M.) and RAYNA (S.), «Pretend play and interaction in young children» in HINDE (R.A.), PERRET-CLERMONT (A.N.) and STEVENSON-HINDE (J.) *Social relationships and cognitive development*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
- (13) PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, édition de 1969, 264 p.
- (14) PIAGET (J.), *Où va l'éducation ?* Paris, Denoël/Gonthier, collection Médiations, 1973, 133 p.
- (15) PIAGET (J.), «Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski» in VYGOTSKI (L.S.) *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales, 1985, pp. 387-400.
- (16) STAMBAK (M.) et SINCLAIR (H.) eds, *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, 1990, 198 p.
- (17) VYGOTSKI (L.S.), *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales, 1985, 419 p.

MAITRISE DE LA LANGUE ET COHÉRENCE PÉDAGOGIQUE, DIDACTIQUE

Apprentissages de la lecture/écriture au cycle 2

Hélène ROMIAN, INRP

Résumé : L'article tend à montrer la complexité de la notion de cohérence à partir de recherches INRP sur les apprentissages de la lecture/écriture en SG-CP-CE1 menées entre 1970 et 1980, qui sont l'une des sources de la problématique des cycles. Cette cohérence tient à la conception - évolutive - de la maîtrise de la langue qui structure les contenus, la démarche d'enseignement/apprentissage. La problématique des années 70, d'abord pédagogique, vise essentiellement une démarche d'appropriation active du code de la langue écrite. Celle des années 75-80 se didactise : impliquant une conceptualisation/description des contenus, elle met l'accent sur les usages sociaux, individuels de l'écrit, en relation avec l'oral et l'image, usages qu'il s'agit à la fois de pratiquer et d'observer.

La mise en cohérence des apprentissages est l'un des deux principes de la problématique des cycles dans *Les cycles à l'école primaire* (désormais CEP, 1991) : continuité et cohérence des apprentissages (p.12). Dans la mesure où nos recherches des années 1970-1980 en amont et en aval du *Plan de Rénovation* (désormais PR, 1971) sont l'une des sources probables de cette problématique, il a paru intéressant de remonter précisément à ces sources. Ont-elles un intérêt purement historique ? Quel peut être l'apport potentiel de la problématique du «cycle des apprentissages premiers de la lecture/écriture» (Section des Grands - Cours Préparatoire - Cours Élémentaire 1ère Année) telle que nous l'avons mise en oeuvre et conceptualisée, à la réflexion sur la problématique de CEP (1991) ? Notre propos sera limité au problème - complexe - de la cohérence pédagogique, didactique, s'agissant de l'enseignement/apprentissage de la langue écrite au cycle 2.

Notons cependant d'entrée de jeu que CEP (1991) envisage la cohérence essentiellement du point de vue de l'organisation pédagogique de l'école : le projet d'école, le conseil des maîtres du cycle, les instruments d'évaluation, le livret scolaire (pp. 18-20). En ce qui concerne le «cycle 2» dit des « apprentissages fondamentaux », sa cohérence tient au fait qu'il assure une «fonction essentielle» de «structuration des apprentissages fondamentaux et instrumentaux» privilégiant «lecture, production d'écrits et calcul» (p. 27). Notre point de vue est différent, compte tenu de l'objet des recherches évoquées. Nous voudrions traiter ici d'un principe de cohérence, décisif selon nous à l'école primaire : la conception de la maîtrise de la langue qui structure les contenus, la démarche d'enseignement/apprentissage en Français, mais «traverse» sans doute aussi toutes les activités scolaires, comme le souligne CEP.

Ceci dit, la problématique de nos recherches a évolué entre 1970 et 1980, d'une centration pédagogique à une centration didactique, évolution significative de la manière dont s'est constitué le champ didactique en Français, du moins en ce qui concerne l'école primaire. Mais la double perspective a toujours, en fait, été présente, et c'est toujours le cas, comme en témoignent les articles de Maurice Mas, Gilbert Ducancel & Suzanne Djebbour, Éveline Charmeux, André Séguéy dans ce même numéro, qui portent eux, sur nos recherches des années 1980.

1. UNE PROBLÉMATIQUE PÉDAGOGIQUE D'APPROPRIATION ACTIVE DU CODE DE LA LANGUE ÉCRITE (années 1970)

Les apprentissages premiers de la lecture/écriture en SG, CP, CEI se situent, dans PR (1971) en rupture avec les conceptions et les pratiques de l'époque qui ciblent essentiellement des méthodes de lecture basées sur le déchiffrage. Pratiquement rien sur la production d'écrits. Hors du manuel et d'une progression linéaire pré-établie, point de salut. On présuppose qu'il faut savoir lire à Pâques, voire à Noël l'année du CP, faute de quoi on est en retard. Les recherches expérimentales en milieu scolaire de ces années-là se situent implicitement dans ce cadre et ne peuvent guère fonder qu'une psychologie appliquée dans le cadre d'un manuel de plus (Inizan, 1963). La problématique PR, elle, cible la maîtrise de la langue écrite dans sa double dimension (lire/écrire) en tant qu'ensemble cohérent de capacités pluri-dimensionnelles à construire dans la durée, et à inscrire dans l'ensemble des activités de Français.

1.1. Principes de cohérence pédagogique des activités de Français

D'entrée de jeu, PR pose comme première l'exigence de cohérence des activités de Français en réaction contre les Instructions Officielles de 1923, 1938, à la fois obsolètes et divergentes, et contre le morcellement traditionnel des leçons/exercices de lecture, écriture, récitation, vocabulaire, grammaire, orthographe, élocution, rédaction (sic). La mise en cohérence de la démarche, des contenus d'enseignement/apprentissage posée comme une nécessité d'ordre social (réduire l'échec scolaire imputable à une insuffisante maîtrise de la langue) est opérée par référence conjointe à l'expérience des maîtres, des formateurs, et à des principes théoriques dérivés de courants forts de la linguistique, de la psychologie. Démarche et contenus se structurent à partir de plusieurs notions-clés qui, aujourd'hui encore, dans leur principe, seraient de nature à donner un contenu efficient à l'objectif de maîtrise de la langue affiché par CEP (1991), moyennant bien sûr une actualisation théorique.

La notion centrale, organisatrice de la démarche, est celle d'activités, de situations de communication fonctionnelles, à la jonction du modèle des fonctions du langage de Jakobson (1963), de la linguistique «fonctionnelle» de Martinet (1968), et du courant fonctionnaliste en psychologie. Cette notion marque un changement du centre de gravité de l'enseignement du Français par rapport à une centration exclusive sur les écrits et non sur l'activité qui permet de les lire ou de les produire. Nous citerons à ce propos Pierre Oléron (1966) dans un numéro du *Bulletin de Psychologie* particulièrement éclairant, «Aspects du langage» : «Ce qui intéresse le psychologue, écrit P. Oléron (1966, pp. 434-435), ce n'est pas le produit, (à la

différence du linguiste) et surtout un produit détaché de l'activité, mais l'activité elle-même». Il souligne l'intérêt d'études sur «les fonctions remplies par les activités verbales (...) (en tant) qu'elles concernent le comportement d'un organisme appréhendé dans son ensemble et dans le cadre concret de ses actions et interactions avec autrui». D'où l'importance de la communication, où «parole pour soi» et «parole pour l'autre» sont indissociables, où le langage est conçu comme pluriel, selon des dimensions sociales, cognitives et comme mode d'action. Il faudra des années pour que nous tirions toutes les conséquences de cette position : l'un des problèmes constitutifs de la didactique du Français est sans doute qu'elle s'intéresse à la fois au produit et à l'activité et que toute activité, tout objet langagier réfèrent à des pratiques sociales données. C'est le développement de la socio et de la psycholinguistique qui permettra, dans la décennie suivante, de commencer à «traiter» didactiquement cette complexité.

Une autre notion-clé organisatrice de la démarche PR («libération de la parole/structuration de la langue») est l'opposition parole/langue (Saussure, 1949) à laquelle fait écho l'opposition performance/compétence (Chomsky, 1969). Nous en retenons une conception duelle de la maîtrise de la langue, ciblant à la fois la diversité des réalisations de la parole dans des situations concrètes de communication et le système qui rend compte de la structure du matériau linguistique par lequel la langue signifie. Dans un cas, les critères de maîtrise sont dans l'ordre de l'acceptabilité, de l'adaptation à la fonction dominante de la situation ; dans l'autre, ils sont dans l'ordre de la connaissance, de la grammaticalité des énoncés. Dans un cas, les enfants ont à intégrer des normes qui admettent des espaces de liberté ; dans l'autre, ils ont à intégrer la norme linguistique qui est la condition de l'exercice de cette liberté : «Si toute langue est à la fois contrainte et liberté, la liberté de langage de l'enfant est d'autant plus grande qu'il domine mieux la langue qui en est le moyen» (PR p.12).

La conception générale de l'apprentissage, résolument constructiviste, réfère à une «construction continue et dynamique de structures d'ensemble, construction liée étroitement à l'activité créatrice de l'enfant, et fondée sur des intérêts, des besoins profonds, individuels ou collectifs» (PR p. 3). C'est pourquoi les points d'ancrage des apprentissages ne sont pas des textes d'auteur ou des textes de manuels, modèles inaccessibles du bon usage, mais l'activité langagière socialisée/personnalisée des enfants (Piaget, 1969 ; Wallon, 1941) et ses produits sur lesquels portera l'observation des fonctionnements réels de la langue. La construction des savoir-faire, des savoirs, procède donc d'une démarche ternaire qui articule des approches globales dans et par le faire (des connaissances en actes, dit Gérard Vergnaud), des investigations analytiques et des synthèses progressives (Galifret-Granjeon, 1966, pp. 466-474). Cette construction s'opère selon deux principes : un principe d'analyse qui implique des opérations de segmentation, différenciation/analogie, classement/catégorisation (Jakobson, 1963 ; Martinet, 1968) ; un principe de «manipulations syntaxiques» dérivé de Chomsky (1969).

C'est la mise en relation de ces notions qui fonde la démarche, les contenus d'enseignement/apprentissage définis par PR (1971) à la fois sur des situations de communication fonctionnelles diversifiées et sur des situations d'analyse des structures et des fonctionnements de la langue. On postule que l'articulation de ces deux types de situations devrait donner du sens à l'analyse de la langue, celle-ci accroissant en retour, par transfert, les compétences communicatives (postulat affiché également par CEP, 1991, p. 47). Cette articulation, problématique, est

conçue dans la durée d'une construction progressive, cohérente d'apprentissages interactifs. D'où l'idée d'un cycle des apprentissages premiers de la lecture/écriture, rendant possible l'appropriation par de jeunes enfants d'activités et d'objets langagiers complexes.

1.2. La «découverte progressive du code de la langue écrite sur 3 ans de la SG de l'école maternelle au CE1» (PR, 1971, p. 18)

Inscrite dans le cadre d'ensemble qui vient d'être évoqué, la démarche pédagogique d'appropriation de la langue écrite répond à des caractéristiques spécifiques dont le point d'ancrage est un modèle de compétence qui renvoie à des travaux de psychologie sur la perception, la compréhension du langage et l'intelligence de la langue et un modèle d'apprentissage qui inclut l'affectif, le perceptif et le symbolique dans une dynamique interactive.

Nous nous référerons pour traiter ce point à des documents non publiés, communs aux équipes INRP d'école maternelle et élémentaire des années 1970 convaincues de la nécessité de «réduire le cloisonnement artificiel entre la S.G. et le C.P.» (Romian & Laurent-Delchet, 1970), dans la mesure où ils explicitent les sources théoriques de PR (1971). L'idée première du cycle est là. Le rôle décisif de l'échec en lecture au CP dans les processus d'échec scolaire étant connu (Chiland, 1970), ces équipes postulent qu'un cycle de 3 ans englobant le CP devrait permettre de réduire l'échec. On constate en effet que le fait de fixer une date impérative pour la fin des apprentissages perturbe les élèves, dont beaucoup n'atteignent à une maîtrise suffisante de la lecture/écriture qu'en fin de CE1 (PR, 1971, p. 25, exclu dans la version officielle de PR, «Recherches Pédagogiques», 1971).

Par ailleurs, l'accès à la lecture/écriture représente pour l'enfant une véritable mutation dans la mesure où il s'approprie un «nouvel objet relationnel» (Mucchielli, 1970) grâce auquel il entre dans de nouveaux modes de communication, de structuration, un nouveau rapport au langage et au monde qui l'entoure. Cette mutation implique à la fois un changement qualitatif des savoirs et une prise en compte des acquis. Ainsi J. Beaudichon (1970), faisant le point sur les données concernant l'activité perceptive, explicite ce concept comme une «restructuration de l'acquis face à de nouveaux stimuli où l'expérience du sujet joue un rôle tout aussi important que celui des caractéristiques de l'objet à percevoir». D'où l'incitation forte de PR (1971) à prendre appui, tout au long du cycle, sur les systèmes de référence dont disposent les enfants et les méthodes d'enseignement du maître de la classe précédente pour renforcer les acquis et les faire progresser. Cette idée sera posée par CEP (1991) comme principe pédagogique général. Notons ici une fois pour toutes l'influence déterminante des travaux sur la perception dont les principes sont transposés non seulement à la lecture mais aussi à la production d'écrits : c'est discutable et historiquement daté.

Au plan de la démarche, des contenus d'enseignement/apprentissage, PR (1971) est organisé selon trois notions en relation d'interaction : vouloir/pouvoir/savoir lire/écrire (Galifret-Granjeon, 1966, p. 466). Cette option épistémologique, qui inclut l'affectif, le perceptif et le symbolique dans l'unité dynamique d'un processus de socialisation/personnalisation où le langage joue un rôle déterminant, paraît particulièrement heuristique dans la mesure où elle situe les problèmes hors de la polémique stérilisante sur les méthodes de lecture. On est là en rupture par rapport

à la théorie pédagogique dominante dans les années 1970, qui réfère à un montage de mécanismes d'associations Signe-Son-Sens.

La notion de vouloir lire/écrire se rattache à celle d'activités fonctionnelles de communication, orales, écrites, et gestuelles, graphiques, en relation avec la fonction symbolique (Wallon, 1942 ; Piaget, 1945 & 1966). Lire/produire des messages en classe devrait répondre à une « motivation », c'est-à-dire à des besoins d'ordre cognitif ou affectif où le désir, le plaisir ont leur place. D'où l'importance donnée au choix des textes à lire/produire, dont la littérature enfantine, qui n'a pas encore droit de cité à l'école dans ces années-là, parce que seuls les auteurs institués (par les manuels...) en sont jugés dignes.

La notion de pouvoir lire/écrire, qui s'inscrit contre le courant des années 1970 selon lequel la motivation suffirait à tout, tend à souligner la complexité pluri-dimensionnelle des capacités d'ordre linguistique, psychologique mises en jeu par la lecture/écriture, l'inégal développement de ces capacités à un moment donné et la maturation nécessaire d'apprentissages longs qu'on ne peut réduire à 3 ou 6 mois de CP sans nuire à leur solidité. La justification majeure du cycle se trouve là. D'où la mise en garde contre des apprentissages systématiques trop précoces ou trop rapides.

Mais ce n'est pas là une position attentiste. PR (1971) pose en principe la nécessaire gestion pédagogique de l'hétérogénéité des itinéraires d'apprentissage des enfants (thème important dans CEP, 1991). Deux principes guident cette gestion : le suivi individuel des enfants, si possible avec la contribution d'un psychologue, ou du médecin le cas échéant, en vue d'une intervention pédagogique adaptée aux difficultés de chacun ; une organisation « stimulante » du travail de la classe, en groupes mobiles, hétérogènes, diversifiés selon des tâches finalisées qui donnent sens aux apprentissages qu'elles appellent, en tablant au maximum sur la médiation des groupes de pairs dans ces apprentissages (Piaget, 1969 ; Chiland, 1970). En somme une pédagogie basée sur une interaction socialisation/individualisation des apprentissages. PR (1971) exclut donc explicitement le redoublement et l'organisation de la classe en groupes de niveaux stables établis sur la base de tests prédictifs ou de bilans ponctuels, contestables dans leur principe même, d'un point de vue psychologique. Comme d'autres, nos équipes ont tenté cette formule et constaté les effets pervers d'attentes négatives sur les comportements des enfants. Exclue dans la version officielle de PR, ces principes se retrouvent dans CEP (1991), encore que l'accent y soit mis surtout sur l'individualisation.

Les aspects du pouvoir lire/écrire mis en évidence par PR (1971) sont respectivement : « l'entraînement psycho-moteur », « l'exercice de la fonction symbolique », « l'exercice de la langue parlée ». Ce modèle de compétence renvoie aux travaux de psychologie sur la perception visuelle et l'élaboration de rapports spatiaux, la perception auditive et l'élaboration de rapports temporels, la compréhension du langage et l'intelligence de la langue (Galifret-Granjeon, 1966, p. 469). Il permet d'intégrer les apports de travaux ponctuels, cloisonnés dans un cadre théorique qui met en évidence un processus diversifié mais cohérent de construction des savoirs. Ainsi, s'agissant de perception, Bresson (1958, pp. 156-184 et 186-202), Bruner (1958, pp. 1-44) montrent que celle-ci relève d'une stratégie d'exploration qui procède par prélèvement(s) d'indices puis inférence(s) d'une hypothèse de signification, vérification(s). « Percevoir, c'est apporter une signification à plutôt que tirer

une connaissance de» (PR, 1971, d'après Galifret-Granjeon, 1966, p. 470). C'est opérer des inférences à caractère probabiliste (Bresson, 1958) en fonction d'un modèle perceptif qui permet d'associer les indices prélevés à des catégories données au moindre coût (Bruner, 1958 ; Piaget, 1961). Plus le modèle intégré par le sujet est opérant, plus le prélèvement d'indices est rapide, économique. C'est pourquoi la perception de l'écrit est liée à l'intelligence de la langue en général, et celle de la combinatoire oral/écrit en particulier. L'activité de production d'écrits est définie en miroir par rapport à cette conception de la lecture. Faut-il préciser que ces idées, dans les années 1970, n'avaient pas encore pénétré le monde de l'école et que les recherches sur la production d'écrits sont, pour l'essentiel, à venir ?

Il importe qu'il s'agisse bien d'intelligence de la langue, et non de catégories pré-établies inculquées par le manuel, le maître. Les catégories d'analyse de la langue ne peuvent faire sens pour les enfants que s'ils les ont construites eux-mêmes, avec l'aide du maître. Ce principe (PR, 1971) renvoie à la fois à la psychologie (Wallon, 1942 ; Beaudichon, 1970) et à la phonologie (Jakobson, 1963 ; Martinet, 1968) : de la pratique expérientielle globale, indifférenciée de la langue à la discrimination de ses composantes, par identification/ différenciation (« *c'est pareil, pas pareil que..., je le vois à...* »), repérage de « paires » (haut/bas...), d'oppositions pertinentes pour la communication [kar]/[gar], puis classement (« *on peut mettre ça avec ça.* ») et catégorisation progressive (consonnes sourdes/sonores...), jusqu'à constitution de modèles d'intelligibilité (ex : le système phonologique, la combinatoire oral/écrit...) qui sont à construire par les apprentissages.

Le savoir lire/écrire relève de l'ensemble des principes explicités ci-dessus. Faire pour comprendre et comprendre pour savoir faire, selon un principe piagétien. L'essentiel, selon PR (1971), (sous entendu, hors des querelles de méthode), c'est que le maître s'attache à « favoriser une relation dynamique entre les trois pôles de l'apprentissage » : la recherche (ou la construction) active de la signification qui est première, la « découverte » (on dirait aujourd'hui la construction) de la combinatoire oral/écrit par analyse/synthèse, l'utilisation fonctionnelle de cette combinatoire (terme exclu de la version officielle de PR, de même que les exigences de formation des maîtres en linguistique et psychologie hors desquelles le cycle ne peut faire sens pour eux).

Dans PR, comme on a pu le constater, les principes organisateurs de l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture sont dominés par une problématique pédagogique où s'inscrivent les contenus. Il s'agit avant tout de mettre en oeuvre dans des classes des processus de changement susceptibles d'induire une rupture significative avec l'inculcation du déchiffrage selon la progression pré-établie du manuel utilisé par le maître et de faire entrer les élèves dans un processus cohérent d'apprentissage où ils auront à pratiquer/observer la langue écrite. Cette démarche a pour corollaire didactique des contenus d'enseignement de l'activité de lecture/écriture, référés à des notions-clés construites au carrefour de la psychologie et de la linguistique, notamment la notion pluri-dimensionnelle de « fonctions » ou l'opposition « signification »/« combinatoire ». Le caractère toujours heuristique des positions adoptées, quant à leur principe, tient probablement à ces caractéristiques par lesquelles les recherches échappent relativement aux dérives de la linguistique appliquée, dominantes dans ces années-là. Les limites sont celles-mêmes de l'état des connaissances et des pratiques de « recherche pédagogique » encore très tâtonnantes. A l'évidence, les référents théoriques de cette conception de la cohérence pédagogique sont historiquement datés.

2. OÙ LA PROBLÉMATIQUE SE DIDACTISE : LectureS/Ecritures (années 1975-80)

Cinq ans après, les recherches innovantes des années 70 autour de PR (1971) ont donné lieu d'une part à une évaluation qui montre entre autres l'importance de la cohérence des objectifs, des pratiques d'enseignement comme facteur de meilleure réussite des élèves (Romian & coll., 1983), et d'autre part à des recherches focalisées sur des aspects jugés particulièrement problématiques : l'oral (Brunner, Kerloc'h & Fabre, 1985), l'approche poétique de la langue (Sublet & coll., 1982), les fonctions de l'écrit dans les activités d'éveil scientifique (Ducancel dir., 1980), l'analyse de la langue, activité d'éveil scientifique (Nique dir., 1979), et les « apprentissages « premiers » de la lecture/écriture en S.G. - C.P - C.E.1 qui sont ici notre propos. La conception de la maîtrise de la langue se complexifie et le travail didactique sur les contenus d'enseignement devient premier, en relation avec une problématique pédagogique formulée en termes de démarche d'éveil à la langue. Dans ces années 1975-80, il est à noter que le terme « pédagogie » seul en usage, (« didactique » n'apparaîtra que dans les années 1980) peut recouvrir en fait une problématique didactique en émergence. Le cas échéant, nous l'indiquerons entre parenthèses.

Nous ferons ici trois remarques liminaires. Les recherches évoquées constituent une unité cohérente au sens fonctionnel du terme, et s'interpénètrent. On notera également que certaines publications sont nettement postérieures aux recherches : des financements irréguliers, puis l'arrêt des recherches pendant deux ans auront eu pour effet de les freiner puis de les bloquer, tout comme les publications qu'elles ont produites. Enfin, et les exemples de classe cités en témoignent, aucune équipe n'ayant pu réaliser le cycle en raison de cloisonnements institutionnels redhibitoires, la recherche se focalise sur la cohérence didactique, pédagogique sans pouvoir réellement travailler la continuité des apprentissages dans le cadre du cycle.

2.1. Vers une différenciation (didactique) des pédagogies de la lecture/écriture au C.P.

Les recherches des années 1975-80 sont centrées respectivement sur l'approfondissement de certaines pistes innovantes ouvertes par PR (1971) et sur la description des pratiques des maîtres dont on cherche à étudier la variation. Leur dénominateur commun est le concept de variables dites pédagogiques (didactiques). Nous entendons par là des principes dont la mise en oeuvre en classe a des effets différenciateurs sur les comportements langagiers et métalinguistiques des élèves, en relation avec ceux de leurs maîtres. Compte tenu de nos recherches antérieures, nous posons que ces variables ne sont pas à chercher dans des caractéristiques ponctuelles, de surface, des situations d'enseignement, mais dans les concepts, les principes organisateurs des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage qui permettent de comprendre la logique des activités et situations de classe, leur signification pédagogique (didactique).

L'enjeu de la question est, bien entendu, scientifique. Mais il est aussi social. En effet, l'étude de la conjoncture scientifique montre le rôle de l'échec en lecture dans

les processus d'échec scolaire (Chiland, 1971 ; Zazzo, 1978) sans fournir pour autant de réponses pédagogiques suffisantes au problème posé. Significativement, la revue de questions d'E. Malmquist (1973) n'évoque les facteurs pédagogiques que d'une manière globale. Des psychologues s'intéressent cependant aux facteurs pédagogiques de la réussite en lecture, récusant la pathologisation des problèmes, mais leur perspective reste psycho-pédagogique (Diatkine, 1972, p. 47 ; Inizan, 1972, pp. 103-114). Par ailleurs les évaluations de diverses méthodes de lecture donnent des résultats peu concluants ou contradictoires. Nous posons que ces résultats pourraient s'expliquer par le fait qu'il s'agit de variantes d'un même style pédagogique (didactique) ou de styles effectivement différents non identifiés en l'absence d'une conceptualisation des contenus d'enseignement. Ce qui est sûr, c'est que la variable pédagogique : «pédagogie rénovée ou non», dans ces recherches sur la lecture reste indéterminée et ne renvoie qu'à une appréciation globale subjective. Notre analyse de ces années 1975 sera confirmée plus tard par une revue de questions concernant les recherches américaines (Gagné, 1985).

C'est pourquoi, dans le cadre de l'évaluation évoquée plus haut, nous avons défini neuf variables dites pédagogiques (didactiques). Selon nos observations, les plus différenciatrices des pratiques des maîtres et des performances des élèves (à nos épreuves) sont d'une part, les référents théoriques des objectifs, des pratiques de classe : référence à des fondements linguistiques des activités de classe/à la norme, d'autre part la nature (didactique) des activités de communication orale, écrite : activités diversifiées selon des fonctions du langage données/focalisées sur la fonction référentielle du langage. Ces variables renvoient nettement à des conceptions opposées de la maîtrise de la langue et partant, de la cohérence didactique.

Cette notion de cohérence est au cœur des recherches des années 1975-80 sur les apprentissages de la lecture/écriture au C.P. Elle implique des choix quant aux contenus, à la démarche d'enseignement/apprentissage, choix rationalisés par rapport à des variables explicitées, dans le cadre d'un «schéma théorique» (didactique) (Romian, 1978, pp. 126-172) dont l'élaboration procède à la fois d'une focalisation de la recherche-innovation globale entreprise autour de PR et d'une recherche descriptive.

2.2. Mise en oeuvre dans des classes et théorisation du «style PR» : *LectureS/EcritureS en S.G. - C.P. - C.E.1*

Ce titre, prémédité (Romian & coll., 1982), de l'un des ouvrages collectifs qui présentent la synthèse théorisée des essais d'innovation réalisés dans des classes dans les années 1975-80, est représentatif d'une conception de la maîtrise de la langue écrite qui met l'accent sur la pluralité de ses composantes et des activités qui la mettent en jeu. C'est par là-même, dans le droit fil de PR (1971), prendre position contre toute réduction de cette maîtrise à l'une des composantes (la combinatoire hier ou la conscience dite phonologique aujourd'hui).

Les recherches-innovation des années 1975-80 évoquées plus haut convergent vers la définition d'un «style PR» d'appropriation des activités de lecture/écriture qui se différencie à la fois de l'apprentissage traditionnel de mécanismes associatifs «Signes-Sons-Sens» censés conduire à la lecture, et d'un apprentissage rénové de techniques d'écriture, de lecture par tâtonnement expérimental. Il s'agit (Romian,

1981, p. 8) d'objectifs exigeants qui visent «l'appropriation de l'ensemble des usages sociaux et individuels de la langue écrite en tant que mode de communication, et d'un «éveil» à la langue en tant qu'aspect de l'environnement. C'est dire que l'apprentissage de la lecture se trouve en relation avec l'apprentissage de l'écriture (au sens large, orthographe comprise) et que l'apprentissage de la langue écrite s'enracine d'une part dans le vécu linguistique des enfants - et ce vécu procède essentiellement d'une pratique orale, et secondairement d'une imprégnation visuelle (l'écrit est présent partout dans notre vie) - et d'autre part de leur vécu sémiotique, c'est-à-dire de l'expérience qu'ils ont de divers modes de communication, notamment les albums illustrés, les bandes dessinées, la télévision, l'affiche, etc.». La conception de la maîtrise de la langue s'est didactisée par rapport à PR (1971), autour des notions d'usages de l'écrit et d'éveil à la langue travaillées par les recherches évoquées au début de ce point 2.

2.2.1. Le temps et les moyens d'enseigner/apprendre

Le cadrage pédagogique de PR (1971) n'est pas abandonné : on l'actualise en fonction des questions vives du moment, on le finalise.

Les objectifs posés supposent deux conditions. La première est «le temps et les moyens de vivre les apprentissages premiers» sur 3 ans, thème des années 70, mais aussi le «droit à l'erreur», le «droit de trouver son plaisir» dans l'apprentissage. E. Charmeux (1985, p. 17) y insiste : «ces trois années permettent non pas d'avancer plus lentement, mais d'aller plus loin, mieux», de manière à ce que chaque enfant «puisse s'approprier la totalité des éléments du savoir lire/écrire». Le problème n'est pas dans un «rythme» d'apprentissage qui serait propre à chaque enfant - notion contestable (Plaisance, 1977, pp. 17-18) - et pas davantage dans des constats psychologiques nécessairement ponctuels, circonstanciels, sur lesquels il serait dangereux de fonder une organisation de la classe en «niveaux», mais dans des contenus, une démarche d'enseignement qui soient susceptibles de stimuler les apprentissages de chaque enfant. «Ce qui importe pour tout enfant, dit E. Charmeux qui évoque ces questions toujours vives encore aujourd'hui, c'est d'arriver bien, non d'arriver vite». CEP (1991) reprendra l'essentiel de cette position, qui ne fait que concrétiser le discours de PR (1971).

La seconde condition permettant de réaliser des objectifs exigeants touche à la finalisation des apprentissages. Le cycle ne prend tout son sens que s'il procède «d'une «(re)mise en question(s) des problèmes fondamentaux «dont la querelle des méthodes a occulté la forêt : «quel citoyen, quel homme ? (...) quelle politique de la langue ? (...) quels rôles de (...) l'école ? quelle langue ? (...) quels apprentissages ?» (Romian, 1981, p. 9). C'est dire que la mise en place d'apprentissages cohérents, efficaces, dépasse largement des questions de techniques de lecture et renvoie d'abord aux finalités éducatives. Elle renvoie non moins à la conceptualisation des contenus d'enseignement qui est sans doute l'apport essentiel des recherches de ces années-là à la didactique de la langue écrite (Romian, 1976, pp. 16-33).

2.2.2. Construction de la notion (didactique) de fonctions langagières de l'écrit

La problématique s'enrichit de la notion pédagogique didactisée de projets diversifiés par lesquels les apprentissages peuvent faire sens pour les enfants. La vie de la classe s'organise sur la base de «projets d'activités» collectives, individuelles, induisant des projets de lectures et de production d'écrits (Agniel, Houdebine & Romian, 1981, pp. 131-154). L'écrit lu/produit se vit comme un vecteur d'échanges à distance, en différé, et un indispensable aide-mémoire, un planificateur du travail de la classe et des tâches des groupes, un outil de synthèse irremplaçable, mais aussi l'inducteur des jeux poétiques de «*l'album drôle des oeufs*», ou des «*aventures d'une petite bulle rouge*», ou des fictions débridées des «*histoires d'ogre*». La lecture/écriture a aussi sa place dans le quotidien de l'emploi du temps, de la cantine, de la bibliothèque, des outils de travail, des ateliers, des fiches d'évaluation individuelle... comme dans l'imprévu avec un poème manuscrit de Prévert trouvé par une élève dans le journal local à l'occasion de sa mort.

On a pu rencontrer des écrits différenciés à lire/produire dans des situations fonctionnelles, en relation avec des fonctions identifiables par les élèves de l'écrit, de l'activité de lecture, de production d'écrits (Romian & coll., 1985, voir le double sommaire de l'ouvrage). Ce sont les situations de travail en projet qui permettent de contextualiser l'écrit selon des usages «expressifs, scientifiques ou poétiques», et par là de repérer/construire pour le lecteur des indices divers, de formuler/induire des hypothèses de signification, d'en vérifier l'efficience en fonction des attentes/intentions qui guident l'activité. On a pu ainsi pratiquer par exemple des lectures fonctionnelles différenciées : en lecture approfondie ou rapide, pour soi ou pour d'autres à haute voix. On a pu pratiquer des «écritures» différenciées (on ne parle pas encore de types d'écrits mais...) : prise de notes, légendes de dessins ou de schémas, affiche, album illustré...

Ainsi peut se construire progressivement la notion de fonctions langagières de l'écrit, principe central de cohérence didactique du point de vue de la maîtrise de la langue.

2.2.3. Oral/Écrit/Image

L'inscription de l'apprentissage des usages sociaux et individuels de l'écrit dans l'expérience langagière orale et l'expérience sémiotique des enfants élargit la perspective fonctionnelle aux modalités de la communication sociale où le langage oral, écrit joue un rôle déterminant comme mode de communication et de représentation. Cette conception se situe en rupture affichée avec les conceptions, répandues à l'époque, de «préalables», de «pré-requis». Elle postule des «apprentissages fondamentaux» différenciés, interactifs, de diverses modalités de la fonction symbolique, posée dès les années 70 comme le dénominateur commun des activités de construction des significations. Les recherches des années 75-80 tendent à expliciter les voies didactiques de ces interactions dans une perspective de maîtrise de la langue (Nique, 1985, pp. 105 et suiv.).

Le travail sur l'oral est conçu pour l'oral d'abord mais aussi comme un travail en langue. On ne postule plus un «passage de l'oral à l'écrit» comme dans PR (1971) mais un «transfert» de compétences langagières, métalinguistiques. Ainsi on

s'intéresse tout particulièrement aux situations d'oral qui répondent à l'une des propriétés des situations d'écrit : les usages de la langue «à distance» (téléphone...) ou en «différé» (enregistrements..) ou qui appellent l'explicitation (jeu du portrait...). La recherche la plus approfondie a porté sur des activités d'objectivation contrastive des fonctionnements de l'oral, de l'écrit selon des principes méthodologiques dérivés de la phonologie (Agniel, Houdebine, 1981, pp. 154-179 et 1985, pp. 152-158). Il s'agit de faire construire une effective conscience phonologique (rien à voir avec ce que recouvre ce terme abusivement dans la plupart des recherches en psychologie de la lecture actuellement). Cela suppose une sensibilisation des enfants aux notions de «chaîne orale»/«chaîne écrite» comme ensembles signifiants d'éléments ordonnés dans une énonciation. Si l'écrit représente un oral potentiel, il n'y a pas de correspondance simple, terme à terme, entre lettres et sons mais des relations élucidables. (Ferreiro, 1979, p. 76 ; Catach, 1978). Cette élucidation procède d'opérations de segmentation/commutation/catégorisation dont PR (1971) avait posé le principe, et qui s'avèrent faisables. Ainsi les enfants repèrent des «paires minimales» (type chat / chou), discriminent des «traits pertinents» pour la communication («pour /k/ ça bouge pas dans la gorge mais pour /g/ oui») et classent des sons ou des lettres «qui vont ensemble». Ainsi peut s'amorcer l'idée des contraintes de l'écrit, de la convention orthographique opposée aux variations de l'oral («alors on n'écrit pas comme on parle ?»).

Ainsi peut se construire progressivement, et il y faut bien 3 ans, la combinatoire des relations graphèmes/phonèmes à partir des «corpus» constitués par la classe, de ses questions, de ses observations. A noter : le métalangage de la classe n'a recours à la métalangue que lorsque celle-ci est devenue nécessaire (principe de PR, 1971) : «y'a des lettres en plus», puis «oui comme dans : des poules, des coqs, des lapins, y'a toujours s avec des», et plus tard : «c'est un pluriel, y'a s». Cet «éveil à la langue» relève donc d'une conception exigeante de sa maîtrise : partant de l'expérience langagière des enfants, qu'il s'agit d'abord d'étendre, de diversifier, de structurer, on les fait entrer progressivement dans des processus d'analyse des usages sociaux du langage et des fonctionnements linguistiques. Ainsi la maîtrise en actes de la parole sociale, de la parole propre est posée à la fois comme source et résultante de la maîtrise en connaissance des fonctionnements de la langue. On ne peut que constater que cette recherche sur l'articulation oral/ écrit est restée sans lendemain alors qu'il s'agit d'un problème didactique important au cycle 2, en particulier.

Quoi qu'il en soit, le travail sur la différenciation et les relations oral/écrit ne prend tout son sens qu'inscrit dans l'ensemble des modes de communication, de représentation. Notons à ce propos que les bases théoriques restent en gros les mêmes que celles de PR (1971) faute d'un modèle intégrateur qui sera rencontré plus tard : la théorie du langage de Vygotsky. Là encore, les recherches des années 1975-80 tendent à vérifier la faisabilité d'un point très prospectif (sur lequel des recherches en didactique restent aujourd'hui encore nécessaires). «Un des premiers problèmes que l'enfant se pose, concerne la nature symbolique de cet objet (l'écrit) et les différences entre deux modes de représentation graphique ; le dessin (ou l'image) et l'écriture (ou le texte écrit)» (Ferreiro, 1979, p. 75) Toutes les situations de classe décrites dans nos publications de l'époque (Romian & coll., 1981 ; Romian & coll., 1985), appellent à la fois des échanges oraux, («faut qu'on discute pour se mettre d'accord»...), des représentations graphiques et des écrits de toutes natures

(dessins cotés et légendés de la «*maison des poules*» en chantier, production d'albums illustrés inspirés de livres de littérature enfantine..). L'«*éveil à l'environnement*» fait sa place aux faits langagiers (enseignes de magasin, noms de rues, panneaux de signalisation, affiches...). Une même démarche se retrouve dans toutes ces activités : «*Agir/ Représenter/ Communiquer*», qui impliquent le repérage ou la production d'indices, leur mise en relation, la vérification de l'efficience de la signification construite par l'activité de lecture ou d'écriture (Ducancel, 1985, pp. 158-172). Comme on peut le voir, la perspective reste psychosémiotique, les dimensions sémiolinguistiques des faits langagiers ne sont qu'entrevues : une recherche ultérieure permettra de premières explorations (Yziquel, 1989).

La conception (didactique) de la maîtrise de la langue qui structure les contenus d'enseignement, dans ces années 1975-80, esquisse en quelque sorte des directions de recherche prospectives. L'écrit y apparaît comme un «*objet culturel complexe apte à remplir des fonctions sociales diverses*» en même temps qu'«*un objet à connaître avec ses propres lois de composition*». Dès 4 ans, l'enfant peut accéder à cette double perspective constitutive du langage (Ferreiro, 1979, p. 74) C'est par là-même se situer bien au-delà de techniques de lecture à inculquer le plus vite possible : on est au cœur du rôle de l'école en matière de politique de la langue, comme agent de différenciation/homogénéisation des usages individuels, sociaux, culturels de la langue orale, écrite (Houdebine, 1979, pp. 106-108). Ce thème sera repris plus tard à partir des concepts de «*variation des pratiques langagières/code commun aux locuteurs d'une langue*» (Romian, Marcellesi & Treignier, 1985). Lieu de pratiques sémiotiques, langagières plurielles, la classe travaille à la fois la construction de la signification de messages complexes à lire, écrire, contextualisés dans des pratiques culturelles données, et la construction de savoirs progressivement explicités, décontextualisés sur les fonctionnements de ces messages. Elle ne peut pas ne pas rencontrer la question des relations, à construire, entre compétences langagières orales, écrites, et compétences sémiotiques en général, en tant qu'elle est constitutive d'une conception didactique efficiente de la maîtrise de la langue. Reprise dans les années 1980, cette question (que CEP, 1991 ne pose pas) reste largement ouverte.

2.3. Conceptualisation des pratiques d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture au CP

C'est là une dimension constitutive de la didactique. Elle émerge dans nos recherches de ces années 1975-80 comme exigence de conceptualisation d'un champ dont on se propose de décrire les pratiques du point de vue de la cohérence des contenus, des démarches d'enseignement/ apprentissage qui les structurent. On a vu plus haut (2.1.) que cette option méthodologique découle d'une critique de l'état de la question. Le modèle d'analyse construit est significatif d'une voie de «*didactisation*» de la problématique des apprentissages de la lecture/écriture qui met explicitement l'accent sur la cohérence pédagogique, didactique.

D'un point de vue méthodologique, ce modèle se situe à contre-courant d'idées reçues selon lesquelles seuls les comportements directement observables présentent un intérêt scientifique. Il procède d'un postulat selon lequel il importe de chercher la clé des comportements observables du côté des représentations sociales (Herzlich, 1972 ; Tajfel, 1972), qui structurent les pratiques des enseignants. On pourra ainsi

se donner les moyens de repérer et d'interpréter des «constellations» de conduites enseignantes signifiantes (Postic, 1977), en d'autres termes leur logique (didactique).

Le modèle d'analyse construit se présente sous la forme d'un descriptif théorique contrastif des «finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP» (Romian & coll., 1982) qui explicite les variables posées comme différenciatrices des styles pédagogiques (didactiques) au CM1 (Romian & coll., 1983) : soit schématiquement au CP, un style I basé sur l'inculcation du déchiffrage et la référence aux «bons auteurs» ; un style II marqué par Freinet et basé sur la production de textes libres socialisés par la correspondance, le journal et le repérage de «règles de vie» par «tâtonnement expérimental» ; un style III, le style PR, qui rompt avec I et intègre II dans un cycle d'appropriation active de l'ensemble des usages sociaux et des fonctionnements de l'écrit dont les référents thoriques majeurs sont Jakobson et Martinet, Wallon et Piaget. Ces styles ont beaucoup à voir avec les «modes de travail pédagogique» de Lesne (1977) dont nous n'aurons connaissance que plus tard : un MTP I «de type transmissif à orientation normative», un MTP II «de type incitatif à orientation personnelle», un MTP III «de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu (...), point de départ et point d'arrivée de l'appropriation cognitive du réel».

Signalons à ce sujet une évaluation des méthodes de lecture de 117 institutrices menée par l'IRD de Neuchâtel (Cardinet & Weiss, 1976) qui considère elle aussi les options pédagogiques et les interventions déclarées des enseignants comme des variables à part entière. Cette recherche prend en compte les bases théoriques de la méthode (fondements linguistiques et psycho-pédagogiques des objectifs, de la mise en oeuvre) et les modes de réalisation (types d'exercices, moyens d'enseignement, modes d'évaluation). Alors qu'on posait en hypothèse une très grande diversité des styles d'enseignement, on constate que les conceptions, fortement marquées par les manuels ou les méthodes utilisés, se ramènent à deux types selon que leur point de départ est l'écrit ou l'oral.

Notre modèle d'analyse quant à lui, considère quatre ensembles organisés de variables relatives aux conceptions que se font les maîtres des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture au CP

- conceptions des objets d'enseignement : finalités des activités langagières de l'école, représentations du langage, de la langue écrite, de la langue, des modes de communication, conceptions de l'apprentissage (méthode, principe, moteur, rythme, évaluation) ;
- conceptions de la «motivation» à apprendre des élèves : nature de l'objet d'apprentissage (outil scolaire, technique de vie, mode de communication), type d'incitation («goût», «plaisir», «désir» et «besoin»), type de besoins (nécessité scolaire, affective, sociale et affective, scolaire) ;
- conceptions des capacités psychologiques à privilégier : non spécifiques (psycho-motrices, intellectuelles, affectives, socialisation/personnalisation), capacités spécifiques (psycho-motrices, perceptives, langagières et métalinguistiques), capacités sémiotiques (recherche/construction de la signification de messages, utilisation/mise en relation/différenciation des codages) ;
- conceptions du savoir lire/écrire : type d'activité privilégié (montage de «mécanismes» de «déchiffrage», «activité de vie»), type d'opérations (asso-

ciations signes-sous-sens et synthèse d'éléments, essais tâtonnés, repérage et mise en relation d'indices de signification et analyse des fonctionnements de l'écrit par segmentation, commutation, catégorisation), pratiques sociales de référence (manuels, ateliers coopératifs, usages culturels des écrits dans la communication sociale).

Concrètement, le descriptif se présente comme une analyse d'objectifs qui, à la différence de ses référents (Bloom & coll., 1969 ; Mager, 1969), répond à des problèmes pédagogiques et didactiques. Il distingue :

- des «objectifs pédagogiques» explicités à partir d'une analyse de contenu des textes-clés (Instructions officielles, 1923-1938 ; Freinet, 1961 ; PR, 1971) du point de vue de l'enseignement des maîtres ;
- des «objectifs didactiques» qui traduisent les précédents en termes de capacités observables (d'après Malmquist, 1963 notamment) du point de vue des apprentissages des élèves (on notera l'acception restrictive du terme «didactique») ;
- des «indicateurs» Maîtres et Elèves (concept emprunté aux méthodes des sciences sociales) mettant les objectifs en relation avec des discours, des comportements, des faits observables.

Compte tenu de la double finalisation du descriptif comme outil de recherche et outil de formation, nous évoquerons, pour conclure sur ce point dans la perspective des cycles, les résultats de ses essais d'utilisation faits et décrits par les formateurs-chercheurs du Groupe de recherche. Ils ont rencontré les problèmes de mise en situation, de choix, de stratégie inhérents à la transposition d'un outil de recherche en outil de formation. Ceci étant, que l'outil soit utilisé comme point de départ d'une réflexion, comme matrice méthodologique d'une observation de classes diversifiées ou d'une analyse, par les formés, de leurs conceptions sur tel ou tel point, il s'avère qu'il permet un repérage heuristique des problèmes de cohérence pédagogique, didactique entre le dire et le faire, entre objectifs, entre pratiques.

2.4. Esquisses de description des pratiques d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture au C.P.

Nous ne dirons ici des esquisses d'observation de ces années 1975-80 que ce qui intéresse le plus directement notre propos. Les observations de classe (n.p.) confirment l'existence de polarisations selon les styles posés par le modèle d'analyse, ce qui n'exclut pas que celles-ci puissent coexister chez des maîtres, selon un principe d'éclectisme non théorisé qui n'est pas des plus favorables à la cohérence des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage. Il se pourrait que cet éclectisme traduise à la fois une volonté des maîtres à intégrer des pratiques innovantes et leur difficulté à construire une autre cohérence que celle du style I qui marque la plupart des pratiques, faute d'une formation suffisante et de pouvoir travailler en équipe. CEP (1991) insistera sur ce dernier point.

L'étude la plus aboutie concerne l'analyse des préfaces et des aspects phonétiques et phonologiques des 30 manuels les plus vendus en 1974 (Bianco & coll., 1982). Elle confirme l'hypothèse avancée plus haut : si l'habillage des méthodes diffère, les contenus et la démarche d'enseignement/apprentissage relèvent d'un style I. On s'adresse à un enfant abstrait auquel on propose un apprentissage abstrait

priviliégiant au début la lecture de mots isolés, de «syllabes artificielles», et de «sons» (la confusion entre lettres et sons étant quasi générale). Le découpage en syllabes ne réfère qu'à la graphie, et les sons à une prononciation standard qui ne tient pas compte de la variation des systèmes phonologiques des enfants (Houdebine, 1983). L'étude des relations graphies-phonies est généralement lacunaire ou ambiguë. On est là aux antipodes des styles II et III évoqués plus haut et de l'esprit de CEP (1991). Resterait à savoir ce que contiennent réellement les manuels récents qui, peu ou prou, renvoient aux cycles, et ce que les maîtres en font...

A distance de nos recherches d'alors, il n'est pas sûr que la conceptualisation du champ que nous avons faite n'ait qu'un intérêt historique. A condition d'utiliser le modèle d'analyse pour ce qu'il est. Une trame conceptuelle à discuter, contester, réviser en la soumettant à l'épreuve des faits et de l'évolution des référents théoriques disponibles. Une matrice méthodologique transposable en situations et contenus de formation pour analyser contradictoirement les faire et les dire. Mais aussi une trame de débats contradictoires sur les conceptions respectives des maîtres et leurs zones de cohérence, de non-cohérence. Il n'est pas sûr non plus que le style III mis en œuvre et conceptualisé soit obsolète et qu'il n'ouvre pas encore des pistes d'innovation... L'articulation oral/écrit/image demeure une question largement prospective (Romian & Yziquel, 1988 ; Le Cunff & Romian, 1991). Pour n'être pas posée en tant que telle par rapport à l'appropriation de la lecture/écriture dans CEP (1991), elle nous paraît cependant relever typiquement d'une conception de la maîtrise de la langue qui démarque ce texte officiel des précédents dans la mesure où il définit cette maîtrise à la fois comme transversale à l'ensemble des disciplines et spécifique.

En somme, quel est l'apport potentiel de ces recherches des années 70-80 à la mise en place des cycles ? Sans doute une mise en perspective des «apprentis-sages fondamentaux» du cycle 2 qui repose sur une conception théorique de la maîtrise de la langue et un «corpus» de pratiques de classe présentées et décrites qui explicitent et concrétisent cette notion complexe en matière de lecture/écriture. Bien au-delà des compétences évoquées par CEP (1991), c'est vrai, mais dans l'esprit du texte. On peut aussi se demander si le principe d'une méthodologie d'analyse contrastive des conceptions et des pratiques des maîtres et des élèves ne serait pas particulièrement heuristique pour former les maîtres au travail d'équipe en cycle en leur proposant des voies heuristiques d'une mise à distance et d'une mise en cohérence de leurs pratiques.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES (ouvrages, articles cités)

- AGNIEL M. & HOUDEBINE A.M. (1981). «Vivre/Lire/Ecrire en classe» dans *Devenir lecteur...* op. cit.
- AGNIEL M. & HOUDEBINE A.M. (1981). «De la pratique-observation de l'oral à l'observation-pratique de l'écrit» dans *Devenir lecteur...* op. cit.
- AGNIEL M. & HOUDEBINE A.M. (1985). «Mettre en place un apprentissage systématique» dans *LectureS/EcritureS en SG, CP, CE1*. op. cit.
- BEAUDICHON J. (1970). «Données récentes sur l'activité perceptive» dans *Lire-Ecrire...* op. cit.
- BIANCO Y & coll. (1982). «Vers l'analyse des manuels de C.P.» dans *Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au C.P.* op. cit.
- BLOOM B.S. & coll. (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal, Ed. Nouvelle.
- BRESSON F. (1958). «Influence des schèmes inductifs sur la perception» dans Bruner., Bresson F. & Piaget J. *Logique et perception*. PUF.
- BRESSON F. (1958). «Perception et indices perceptifs» dans *Logique et perception*. op. cit.
- BRUNER J. (1958). «Les processus de préparation à la perception» dans *Logique et perception*. op. cit.
- BRUNNER C., KERLOC'H J.P. & FABRE S. (1985). *Et l'oral alors ?* Coll. INRP. Nathan.
- CARDINET J. & WEISS J. (1976). *L'enseignement de la lecture et ses résultats. Expérience neuchâteloise 1971-1974*. Bern, Herbert Lang & Frankfurt/M, Peter Lang.
- CHARMEUX E. (1985). «Pour une appropriation active de la lecture/écriture» dans *LectureS/EcritureS en SG, CP, CE1*. op. cit.
- CHILAND C. (1970). «Inégalité des enfants devant l'apprentissage de la langue écrite» dans *Lire-Ecrire...* op. cit.
- CHILAND C. (1971). *L'enfant de 6 ans et son avenir. Etude psychologique*. PUF.
- CHOMSKY N. (1949). *Structures syntaxiques*. trad. Le Seuil.
- DIATKINE R. (1972). «Conditions psychologiques nécessaires à l'apprentissage de la langue écrite» dans Stambach M., Vial M., Diatkine R. & Plaisance E.-CRESAS. *La dyslexie en question. Difficultés et échecs d'apprentissage de la lecture-écriture*. A.Colin.
- DUCANCEL G. (1985). «Exercer la fonction symbolique : du vécu à la représentation du vécu» dans *LectureS/EcritureS en SG, CP, CE1*. op. cit.
- DUCANCEL G. dir. (1980). «Interdisciplinarité : Français/Eveil scientifique». *Repères* n° 58. INRP.
- FERREIRO E. (1979). «La découverte du système de l'écriture par l'enfant». dans Romian H. dir. *Repères* n° 56. INRP.

- FREINET C. (1963). *Méthode naturelle de lecture*. Bibliothèque de l'Ecole Moderne. Cannes, CEL.
- GAGNÉ G. (1985). «Quelques commentaires critiques à propos des recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle» dans Petitjean A. & Romian H. dir. *Recherches actuelles sur l'enseignement du Français*. INRP & CNRS. t. II.
- GALIFRET-GRANJEON N. (1966) «L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles» dans *Bulletin de Psychologie*, «Aspects du langage» 247 XIX 8-12.
- HERZLICH C. (1972). «La représentation sociale» dans Moscovici S. dir. *Introduction à la psychologie sociale*. Larousse-Université. t.2.
- HOUEBINE A.M. (1979). «De la lecture ou de la langue...à l'école». dans *Repères* n° 56. INRP.
- HOUEBINE A.M. (1983). *Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au CP*. INRP.
- INIZAN A. (1963). *Le temps d'apprendre à lire*. Coll. Bourrelier. A. Colin.
- INIZAN A. (1972). «L'action pédagogique minimisée» dans *La dyslexie en question*. op. cit.
- JAKOBSON R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Coll. Points. Ed. de Minuit.
- LE CUNFF C. & ROMIAN H. (1991). dans *Repères* n° 3 «Articulation oral/écrit». INRP.
- LEGRAND L. (1973). *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle*. Nathan. 2 t.
- Les cycles à l'école primaire*. (1991). Ministère de l'Education nationale. Direction des Ecoles. CNDP & Hachette Ecoles.
- LESNE M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. PUF.
- MAGER M. (1969). *Vers une définition des objectifs de l'enseignement*. Gauthier-Villars.
- MALMQUIST E. (trad. Inizan, 1973). *Les difficultés d'apprendre à lire*. A. Colin-Bourrelier.
- MARTINET A. (1968). *Eléments de linguistique générale*. A. Colin.
- MUCCHIELLI R. (1970). «Constitution de l'univers relationnel dans ses rapports avec les premiers apprentissages» dans *Lire-Ecrire...* op. cit.
- NIQUE C. & coll. (1985). «Ni pré-requis, ni préalables, des apprentissages fondamentaux» dans *LectureS/EcritureS en SG, CP, CE1*. op. cit.
- NIQUE C. dir. (1979). «Pour une pédagogie de l'éveil linguistique. Où la langue devient objet de connaissance» *Repères* n° 55.
- OLÉRON P. (1966). «Aspects du langage» dans *Bulletin de Psychologie*. 247 XIX 8-12.
- PIAGET J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- PIAGET J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Coll. Médiations. Denoël-Gonthier.
- PIAGET J. & INHELDER B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Coll. Que sais-je ? PUF.

- PLAISANCE E. (1977). «Petit lexique critique» dans GFEN. *Réussir à l'école. Pédagogie de soutien ou soutien de la pédagogie ?* Editions Sociales.
- Plan de Rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire.* (1971) version intégrale dans *L'enseignement du Français vu par ceux qui l'enseignent.* FEN. Cahiers de l'Enseignement Public. Version officielle dans «Recherches Pédagogiques» n° 47. INRP.
- POSTIC M. (1977). *Observation et formation des enseignants.* PUF.
- ROMIAN H. & LAURENT-DELCHET M. dir. (1970) *Lire-Ecrire. Stage National de Marseille.* IPN ; Doc. N.P
- ROMIAN H. (1976). «Apprendre à lire/écrire. Pourquoi ? Pourquoi faire ?» dans GFEN, Jolibert J. & Romian H. dir. *Pour une autre pédagogie de la lecture.* Coll. E3. Casterman.
- ROMIAN H. (1978). *Pour une pédagogie scientifique du français.* PUF.
- ROMIAN H. & coll.. (1981). *Devenir lecteur. Trois CP à St-Etienne, Toulouse, Poitiers.* «Recherches Pédagogiques» n° 112. INRP
- ROMIAN & coll. (1982). *Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au C.P.* «Recherches Pédagogiques» n° 116. INRP.
- ROMIAN H., BARRÉ DE MINIACC., DUCANCEL G., & LAFONT A. (1983). *Que peut la pédagogie ? Variables pédagogiques, facteurs sociologiques et performances linguistiques d'élèves de CMI.* INRP.
- ROMIAN H. & coll. (1985). *LectureS/EcritureS en SG, CP, CE1.* Coll. INRP. Nathan.
- ROMIAN H., MARCELLES M. & TREIGNIER J. (1985). «Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière». *Repères* n° 67. INRP.
- ROMIAN H. & YZIQUEL M. (1988). *Enseigner le Français à l'ère des médias.* Coll. INRP. Nathan.
- SAUSSURE F. de (1949). *Cours de linguistique générale.* 4ème éd. Payot.
- SUBLET F. & coll. (1985). *Poésie pour tous.* Coll. INRP. Nathan.
- TAJFEL H. (1972). «La catégorisation sociale» dans *Introduction à la psychologie sociale.* op. cit.
- YZIQUEL M. (1989). «Pratiques langagières et pratiques sémiotiques» dans Romian H. & coll. *Didactique du Français et recherche-action.* INRP.
- WALLON H. (1942). *De l'acte à la pensée.* Flammarion.
- ZZAZZO B. (1978). *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire.* PUF.

VERS UNE CONSTRUCTION CONTINUE DE LA NOTION DE VARIATION LANGAGIÈRE DU CYCLE 1 AU CYCLE 3

Eveline CHARMEUX, IUFM de Toulouse.

Résumé : A propos de la notion de variation langagière, composante essentielle de la maîtrise de la langue, l'article esquisse les grandes lignes de la construction continue de cette notion, du cycle 1 à la fin du cycle 3 :

- des contenus d'enseignement/apprentissage de la langue, conçus comme une appropriation progressive de la variation, depuis la découverte des variétés discursives jusqu'à l'explicitation, à partir d'analyses fines des conditions externes et internes des communications, des fonctions de ces variétés ;
 - une organisation spiralaire, et non linéaire, de cette appropriation, qui, prenant appui sur les savoirs langagiers issus de l'expérience des enfants, construit, à travers des situations diversifiées de communication, des savoirs opératoires et des savoirs de type «méta-langagier».
-

Pendant longtemps on a pensé que «bien parler», c'était pouvoir et savoir utiliser le «bon usage», norme unique que l'école se devait d'imposer comme la marque incontestable et transparente d'une pensée fine et cultivée. Cette conception, héritée des grammaires philosophiques des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, avait pour corollaire une grammaire, conçue comme un apprentissage systématique et linéaire des composantes de ce bon usage, selon une progression rigoureuse, paliers après paliers, année après année, pour appliquer ensuite la connaissance reçue. L'autre corollaire était, bien entendu, une attitude répressive des «écarts» constaté avec cette norme : formes régionales, argotiques, grossières, toutes les formes de déviance langagière étant énergiquement rejetées, pour être remplacées par les formulations officiellement admises.

C'est pour tenter de clarifier ce problème, que le groupe INRP «Variation» a mené ses recherches, dans la continuité des premiers travaux INRP 1^{er} degré. Dès le «Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire» (1970), en effet, l'apport des théories fonctionnalistes, élaborées autour des notions de communication et de situation, avait permis d'affirmer que les normes régissant le fonctionnement de la langue ne sont pas seulement linguistiques, et qu'elles ont aussi d'autres origines et diverses : «Sans entrer dans un débat théorique, rappelons cependant... que la communication est toujours un acte complexe, dans lequel interfèrent sans cesse des composantes linguistiques, psychologiques, sociologiques» (p. 6). Prenant appui sur les concepts de la linguistique sociale du GRECSO de Rouen (J.B. Marcellesi, 1986), de la linguistique scolaire (Ch. Marcellesi, 1976) et de la linguistique fonctionnelle (en particulier F. François, 1980) et des travaux de C.Vargas en vue de sa thèse d'état (Vargas, 1987), le groupe, d'abord soucieux de prendre en compte des différences langagières entre enfants, a cherché à prendre

en compte les déterminations d'ordre situationnel, social, physiologique, psychologique, régional, qui provoquent ces différences ; après ce premier objectif d'explicitation, le groupe a pu cibler un objectif de didactisation de ces phénomènes, de leur place dans la maîtrise du français, par la définition de **la notion didactique de variation**, qui permet de faire comprendre les phénomènes de variétés langagières constatés empiriquement, où se reflètent et s'affrontent les diversités sociales, régionales, ethniques, les différences de générations, où s'expriment des tensions, des conflits, les désirs de paraître des groupes ou des individus, par rapport à la variation.

1. OÙ SONT LES PROBLÈMES ? ET QU'APPORTENT LES CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE « VARIATION » À LA PROBLÉMATIQUE DES CYCLES ?

Un exemple, parmi d'autres, de ce qui peut se passer en classe, est révélateur des difficultés effectives des élèves.

Un CM1 de Toulouse¹ se voit proposer un « contrôle » de mathématiques, à l'aide du problème suivant :

Pour se rendre à son travail, monsieur Martin prend le train chaque jour. La SNCF lui propose trois types d'abonnement :

- * un abonnement hebdomadaire qui coûte 68 f. par semaine ;
- * un abonnement mensuel qui coûte 194 f. par mois ;
- * un abonnement annuel qui coûte 1 847 f. par an ;

Monsieur Martin travaille en moyenne 46 semaines dans l'année, soit 11 mois par an.

Quelle est, pour lui, la formule la plus avantageuse ?

Après tout le travail effectué en mathématiques, et un trimestre d'étude des énoncés de problème en tant que types d'écrit (situation scolaire, langage spécifique, travail de construction des significations par repérage des informations pertinentes aux questions posées, et mise en relation des données utilisables), la maîtresse pensait que sa classe était capable de traiter mathématiquement ce problème. Or, au bout de dix minutes la moitié des enfants n'avait pas démarré, et certains, découragés, s'apprêtaient à rendre copie blanche. Devant un tel fiasco, la maîtresse décide d'annuler le travail en tant que « contrôle », et propose une séance de régulation et d'analyse de ce qui s'est passé.

M : *Qu'est-ce qui vous a gênés ?*

E1 : *On peut pas répondre : il manque un mois.*

E2 : *Dans l'année, il y a 52 semaines, pas 46.*

E3 : *S'il prend l'abonnement annuel, il sera volé puisqu'il ne travaille que 11 mois.*

E4 : *Je ne comprends pas : « la formule la plus avantageuse » ; normalement, c'est tout le temps pareil !*

La maîtresse s'attendait, à la rigueur, à quelques difficultés de vocabulaire, qui, apparemment, ne se sont pas produites, mais elle n'avait pas prévu que la **situation**

d'abonnement, en tant que **situation sociale**, pouvait être ignorée des élèves. Or, c'était le cas pour une bonne majorité d'entre eux ; de ce fait, ceux-ci, incapables d'utiliser des savoirs acquis en ce domaine, n'avaient eu comme référents que les modèles mathématiques sur la proportionnalité mis en place depuis le CE, c'est-à-dire :

- plus on achète, plus on paie ;
- plus on voyage, plus on paie ;

donc, on doit payer toujours pareil, quelque soit le type d'abonnement choisi... Si bien que le problème restait sans solution... ou terminé d'avance !

Ce qui est venu confirmer l'hypothèse d'explication selon laquelle la responsabilité de l'échec incombe à l'ignorance de la **situation** (et non à des ignorances mathématiques), c'est que les enfants ayant vécu chez eux cette situation ont résolu le problème sans difficulté, et ont même pu expliquer aux autres pourquoi, malgré son prix élevé, c'est l'abonnement annuel qui revient le moins cher. Néanmoins, certains enfants n'ont pas réussi à l'admettre, tant ce résultat leur paraissait étrange par rapport à leurs propres savoirs. On observe ici un phénomène de **rupture épistémologique** où les savoirs antérieurs, trop différents de la situation-problème proposée, vont jusqu'à faire obstacle non seulement à la recherche et à la compréhension de solutions nouvelles, mais même à la simple lecture : les remarques des enfants montrent bien que l'absence, dans leur vécu personnel, de situations de ce type, suffit à faire écran au travail d'interprétation des unités linguistiques du texte, unités, dont ils connaissent pourtant le sens. Où l'on trouve confirmation de ce que les difficultés langagières ne peuvent se résoudre par «des séances de langage» scolaires, ou des leçons de grammaire (dont la fonction est tout autre), mais bien par un vécu de situations sociales effectives, **analysées** en relation avec les situations. Le problème n'étant pas de connaître le sens des mots, comme une donnée première toujours utilisable (ce qu'il n'est pas), mais d'avoir pu, et ce depuis longtemps, mettre en relation le sens des mots avec les données pragmatiques (qui parle, à qui, où, quand et pour obtenir quel résultat) afin de rendre fonctionnels les choix langagiers. C'est ainsi que peut se construire la signification des discours produits, sans se limiter au sens des mots qui constituent les textes. La maîtrise du fonctionnement des écrits, en lecture ou en production, semble aujourd'hui passer par ce type de savoirs opératoires, et donc par la maîtrise des situations de communication.

Mais cela pose trois problèmes :

- * celui de la nécessité d'un vécu des situations **très antérieur** aux analyses qu'on veut en faire. Il ne suffit pas, semble-t-il, de faire vivre des situations au moment où on veut faire travailler les enfants ; un ancrage profond dans les savoirs d'expérience paraît indispensable à la prise de conscience et à la construction de savoirs. D'où la nécessité d'une conception à **long terme** du travail à l'école, n'envisageant plus l'activité dans ses résultats immédiats : le travail mené dans les classes maternelles, et dont rendent compte plusieurs numéros de la revue *Repères* ² ;
- * celui de la diversité de ces situations, diversité, importante depuis toujours, mais plus encore aujourd'hui, grâce au développement des techniques de communication : répondeur téléphonique, correspondance par cassettes enregistrées, minitel et télématique, pour ne citer que quelques exemples, diversité qui entraîne une diversification extrême des utilisations de la

langue. Cette diversification constitue un obstacle au confort langagier dont les enfants, comme de nombreux adultes du reste, ont besoin ;

- * celui de la fonctionnalité de cette diversification : comme nous l'avons évoqué plus haut, les travaux du groupe Variation³ ont montré que la diversité des choix langagiers ne dépend pas seulement des conditions externes des communications (conditions géographiques, historiques, sociales), mais essentiellement des conditions internes, c'est-à-dire des enjeux de la situation, qui confèrent une fonction à ces différences : faire varier de façon fonctionnelle les choix langagiers, c'est transformer la variété en variation. L'un des acquis majeurs de cette recherche est que la maîtrise du langage passe par la construction de cette notion de variation, et par la maîtrise des savoirs opératoires qui y sont attachés. Or, la construction de tels savoirs ne peut se faire que progressivement, sur plusieurs années, au sein d'un travail d'équipe, constamment réajusté en fonction des situations vécues par les enfants.

Une telle conclusion apporte, on le voit, une réponse cohérente aux problèmes posés par le travail en cycles. On peut, en prenant appui sur ces travaux, définir les contenus de cette nouvelle forme de travail, et clarifier les axes d'une organisation pluri-annuelle de ces contenus : depuis le vécu de situations diverses de communication et la prise de conscience de leurs caractéristiques et de leur influence sur les choix langagiers, jusqu'à la construction de savoirs sur les divers aspects de la variation langagière, sur les facteurs de variation et les règles de son fonctionnement.

2. VIVRE DES SITUATIONS DE COMMUNICATION DIVERSES ET LES DÉCRIRE POUR EN DÉCOUVRIR LES IMPLICATIONS LANGAGIÈRES : DE LA VARIÉTÉ À LA VARIATION

Dès la Petite Section d'École Maternelle, il est possible de vivre des situations diverses de communication, dont les enfants peuvent déjà repérer certaines caractéristiques : ainsi, une école maternelle⁴ dont les projets communs nécessitaient des entretiens de classe à classe, a-t-elle eu l'idée d'installer un téléphone-jouet entre les classes. Très vite, les enfants se sont heurtés à des difficultés : par exemple, l'habitude qu'ils avaient de répondre «oui» avec la tête s'est révélée parfaitement inefficace ; l'interlocuteur ne comprenait rien et s'impatientait. Lorsqu'il a été question de parler des dessins produits, il était impossible de les montrer, il a fallu les décrire, et ce n'était pas facile. L'analyse qui a suivi a permis aux enfants de découvrir les contraintes propres à cette situation de conversation pas comme les autres : dire qui on est, affirmer son accord ou son désaccord de façon explicite, etc. La conclusion à laquelle ces enfants sont arrivés est qu'il faut, au téléphone, dire autrement ce que l'on a à dire. C'est la prise de conscience de cet «autrement» qui est ici capitale.

Autre exemple, la visite de deux rédactrices d'un magazine pour enfants, auquel l'école est abonnée⁵, venues répondre aux questions que les «grands» (ceux de la GS) leur ont posées, sur le magazine, et les mystères de sa fabrication. La préparation du questionnaire a été l'occasion de nombreuses découvertes : Comment poser les questions ? Comment choisir parmi les formulations proposées par les uns et les autres ? Et puis, les journalistes ne parlent pas tout-à-fait comme la maîtresse ou les parents... Tout ceci constitue autant d'entrées dans la variation du

langage. A cette découverte de la diversité des contraintes, liées aux modifications des situations, s'ajoute celle des diverses fonctions du langage, notamment de l'écrit : préparer le goûter, chaque matin, avec la maîtresse (préparation suivie des achats correspondants au magasin à côté de l'école), cela exige qu'on n'oublie pas ce qui a été décidé : il faut donc l'écrire, («*maman, elle fait comme ça !*») : découverte et utilisation d'une autre fonction encore de l'écrit, la fonction «*mémoire*». Lorsqu'après avoir lu plusieurs contes, les enfants érigent en règles d'écriture ce qu'ils ont trouvé de commun à ces contes, c'est une autre fonction qui est alors mise en jeu, celle de mise en forme de la pensée : «*pour bien savoir, il faut écrire !*». C'est par la familiarisation avec l'univers de l'écrit, que s'ouvrent les apprentissages premiers de la lecture/écriture : ses fonctions, ses ressources, communication, mémoire, jeu et plaisir aussi, lorsque la maîtresse lit à haute voix, sur un livre, des histoires avec des mots étranges qui font rêver.

On comprend, au passage, que ce premier cycle n'est point un cycle «**pré-scolaire**» mais bel et bien un cycle d'**apprentissages premiers**, qui pose les premières pierres des savoirs futurs.

Au cycle 2, ces savoirs «*futurs*» commencent à se construire, à travers des situations qui provoquent des étonnements et des prises de conscience. Par exemple, pour organiser le spectacle prévu à Noël, les trois classes du cycle 2 d'une école⁶, ont dû se rencontrer et rendre compte de l'état d'avancement du projet. Problème : Qui va parler dans la rencontre ? Toute la classe ? C'est impossible : on ne peut pas parler tous en même temps ! Un seul enfant va parler, mais il parlera au nom de «*toute la classe*» ; on découvre ainsi que ce n'est pas forcément une personne en chair et en os qui parle dans un message, mais parfois un «*être*» social, «*collectif*». On voit naître ici, de façon très modeste encore, mais indispensable à une compréhension fine plus tard, les notions différentes d'«*auteur*» et de «*narrateur*».

A propos d'un spectacle de théâtre, les enfants ont eu à rédiger deux messages différents : l'un pour les parents, l'autre, pour l'Inspecteur qui avait donné l'autorisation de s'y rendre, à condition qu'on lui rende compte de ce qui avait été vu ; même s'ils avaient le même «*sujet*», les deux messages ne pouvaient se ressembler ; ni les mêmes mots, ni surtout les mêmes phrases n'ont été utilisés. De nouveaux paramètres à acquérir apparaissent ici : le rôle des **destinataires** et celui des **fonctions** du message qui entraînent des **choix langagiers** différents.

Au cycle 3, cycle d'**approfondissements**, ces constats, parcellaires et occasionnels, vont pouvoir s'étendre et être affinés par une explicitation précise avant d'être érigés en règles par les enfants eux-mêmes.

Après un travail sur la notion de support d'écrits, et les indices qui permettent de les reconnaître, les enfants d'un CM2⁷, réunis en groupes de trois, ont à retrouver les supports d'où sont tirées plusieurs photocopies d'écrits différents (un extrait d'un document du Comité Français pour la Santé relatif à l'eau, une planche de BD, une page de manuel de maths, un poème, une fiche d'information sur le karaté extraite de «*Santé Magazine*», et un article tiré de la même revue sur la rage). Il s'agit pour eux de formuler des hypothèses sur la fonction de chacun des écrits. La consigne donnée par la maîtresse était exactement : «*chercher de quels supports ces photocopies ont été tirées et à quoi les écrits peuvent servir*». Précisons que l'emploi de photocopies ici est tout à fait délibéré : si l'on veut arriver aux caractéristiques textuelles et linguistiques, il faut que progressivement, les enfants prennent de la distance avec les indices premiers, que sont les caractéristiques formelles, couleurs,

format, épaisseur, etc. et qu'ils deviennent capables de reconnaître des écrits porteurs d'indices un peu plus abstraits. On pourrait, d'autre part, penser que la variable sémantique est ici un peu inutile, et que la différence de type d'écrits apparaîtrait mieux sur des écrits de même thème ; en fait, pour un premier contact, il nous semble indispensable de laisser cette variable, ne serait-ce que pour la faire apparaître aux yeux des enfants : elle est, en effet, utilisée toujours par un groupe ou deux, comme critère de classement et sa présence dans les propositions des enfants est le meilleur moyen de faire expliciter sa spécificité.

La grille suivante était proposée aux groupes :

| | photocopie 1 | photocopie 2 | photocopie 3 | photocopie 4 | photocopie 5 | photocopie 6 |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| les points communs aux photocopies avant de lire ce qui est écrit | | | | | | |
| les points communs aux photocopies quand on a lu ce qui est écrit | | | | | | |
| le support d'où elles sont tirées | | | | | | |
| à quoi servent les écrits photocopiés | | | | | | |

La première case de la grille a comme objectif de provoquer une exploration des éléments périphériques du texte, ce que les enfants appellent « la silhouette » du texte, avant la lecture fine des documents ; une telle conduite est apparue comme nécessaire non seulement à un travail de grammaire des textes, mais d'abord à une lecture efficace. On a pu observer que l'habitude de lire linéairement, en essayant de comprendre au fur et à mesure, est responsable de bien des incompréhensions et échec, notamment aux examens : d'abord parce qu'elle prive des indices périphériques, mise en page, taille et types de caractères graphiques, présence de schémas ou de photos, grâce auxquels des hypothèses préalables peuvent être formulées, qui permettront d'orienter le choix d'indices pertinents par la suite ; ensuite, parce qu'elle interdit l'anticipation et la « retro-lecture », composantes essentielles de la lecture efficace : non point revenir en arrière (indicateur de lecture inefficace), mais capacité à garder en mémoire disponible les incompréhensions et points d'interrogation, jusqu'à ce que des informations nouvelles permettent de les éclairer. On est ainsi amenés à considérer que la lecture linéaire a surtout comme rôle d'être un moyen de vérification et d'approfondissement des premières hypothèses.

La mise en commun du travail des groupes a fait apparaître un point de divergence intéressant et qui confirme bien l'importance de la situation dans la compréhension et l'analyse. Un des groupes avait donné comme fonction au texte sur le karaté (fiche d'information) : « il sert à nous faire faire du karaté » ; vives protestations des autres groupes : « moi, dit une élève, si je voulais te faire faire du karaté, je ne le dirais pas comme ça ; je dirais « venez faire du sport » et je donnerais les prix et les horaires. » un autre élève de renchérir : « le texte qui est là, il sert seulement à nous informer sur ce sport, pas à nous en faire faire... » La notion de texte informatif par opposition au texte injonctif apparaît bien ici en voie de construction.

Il est intéressant de souligner que certains groupes avaient donné comme fonction aux écrits proposés : «ça sert à nous faire progresser en lecture», ou encore : «c'est pour nous faire lire». Où l'on prend conscience de la nécessité de clarifier constamment le contrat didactique, afin qu'il ne vienne pas faire écran au travail proprement dit. La distinction entre les contenus du travail et des savoirs à construire, et le projet de construire ces savoirs, n'est jamais évident pour tous les élèves, et quel que soit le niveau de la classe, il est toujours bon de le clarifier. Cette réaction a du reste convaincu la maîtresse d'organiser une séance de régulation sur les raisons de travailler ainsi. Même si les premières réponses spontanées ont été assez conformes aux représentations sclérosées de l'école : «c'est pour qu'on sache mieux lire», «c'est pour qu'on puisse avoir un bon métier plus tard» (?!), une élève a tout de même dit : «c'est pour qu'on comprenne mieux les différences entre un texte de problème et un poème ; et c'est pour qu'on sache mieux comment faire quand on écrit».

Parallèlement, ces règles repérées et formulées par les enfants sont à la fois affinées et réinvesties dans les situations de productions de textes liées aux projets de la classe : un autre CM2⁸, vient d'organiser une exposition, destinée aux parents, sur le travail en informatique réalisé dans l'année. La classe aimerait bien que le Maire de Toulouse vienne la visiter. Pour rédiger la lettre d'invitation, les enfants qui ont proposé de «réfléchir ensemble sur tout ce qu'il ne faut pas oublier», se heurtent à une grosse difficulté :

E1 : *Il faut bien tout dire, parce que sans ça, il ne saura pas qui l'invite...*

E2 : *Oui, mais il faut aussi que la lettre ne soit pas trop longue : quand on est le Maire, on a beaucoup de travail et pas beaucoup de temps ; si la lettre est trop longue, il ne la lira peut-être pas jusqu'au bout.*

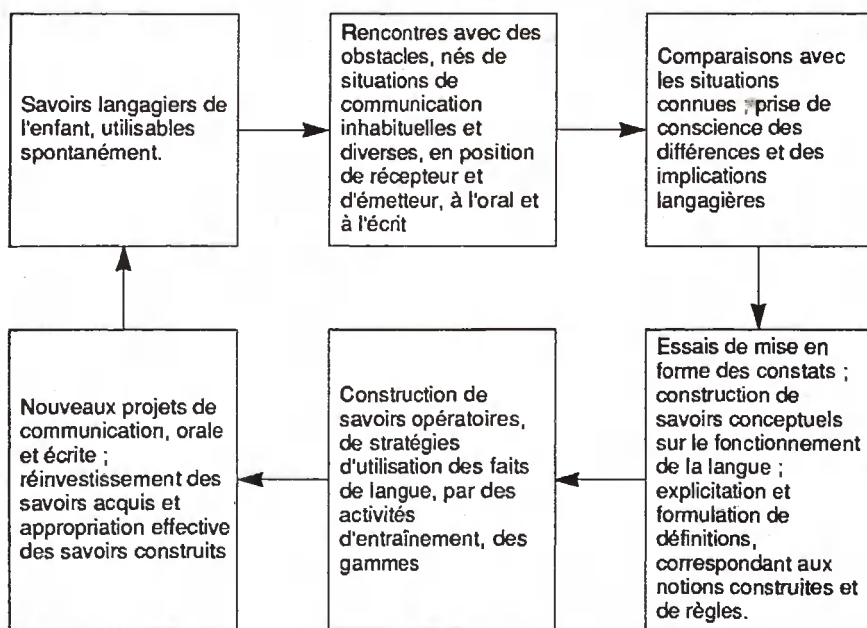
E3 : *Il faut dire beaucoup de choses en pas beaucoup de mots...c'est ça qu' est difficile !*

Ce dernier point, qui évoque la condensation nécessaire d'informations, a posé aux enfants de gros problèmes linguistiques ; ils voulaient dire à la fois : «La classe a organisé une exposition» ; «la classe a travaillé avec des ordinateurs» et «la classe serait heureuse que vous veniez visiter cette exposition». Comment dire tout cela sans répétitions et sans que la lettre soit trop longue ? Les groupes ont cherché des solutions diverses : «La classe, a travaillé avec des ordinateurs ; elle a organisé une exposition ; elle serait heureuse que vous veniez la visiter» ; mais celle qui a retenu les suffrages est : «La classe du CM2 de l'école...serait heureuse que vous puissiez venir visiter l'exposition qu'elle a organisée sur le travail mené cette année avec les ordinateurs.» Le groupe qui a fait cette proposition, - à vrai dire, avec l'aide de la maîtresse ! - était extrêmement fier de sa trouvaille : «On a fait une seule phrase avec tout ça !». Un enfant a même ajouté : « C'est drôle : pour que ça soit plus court, il faut faire des phrases plus longues !» Et de conclure : «La grammaire, ça sert à trouver les solutions commodes quand on écrit !»

Deux constats peuvent se dégager des exemples présentés ici. D'une part, que situations de lecture et situations d'écriture entretiennent entre elles une évidente complémentarité : plus les enfants lisent, plus ils s'approprient de stratégies d'écriture, et plus ils produisent, plus ils maîtrisent les stratégies de lecture d'écrits ; mais surtout, que la diversité analysée des écrits lus et produits conduit à mieux comprendre les raisons de la variété langagière constatée, à repérer sa fonction, à s'approprier les règles de son utilisation ; bref à transformer la variété en variation.

3. UNE ORGANISATION SPIRALAIRE DES APPRENTISSAGES

L'importance des situations vécues et analysées, dans l'appropriation des faits de langage, invite à remettre en question les habitudes de progression linéaire des contenus : les remarques précédentes ne sauraient être interprétées, comme une démarche progressive qui partirait des situations vécues au cycle 1, pour arriver à des analyses au cycle 2 et à l'élaboration de règles au cycle 3 !! Les apports ici des théories constructivistes de l'apprentissage⁹, prolongeant les travaux de Piaget, permettent de formuler des propositions différentes sur la notion de progression pédagogique. Si l'on rapproche ces théories des travaux menés sur les conditions de fixation des savoirs appris, notamment en matière de langue étrangère¹⁰, on est amené à définir une forme de progression en « spirale », partant de situations globales, complexes, où les savoirs d'expérience des enfants sont mis en œuvre, pour déboucher sur des analyses progressivement approfondies qui seront réinvesties dans de nouvelles situations globales, elles-mêmes analysées et ainsi de suite. C'est pourquoi, nous proposons de faire vivre l'ensemble de la démarche à chaque fois, mais de façon de plus en plus approfondie et explicite, au fur et à mesure que les savoirs d'expérience s'enrichissent et que le pouvoir d'analyse et de compréhension des phénomènes se renforce ; la progression s'effectue alors de façon spiralaire, selon un schéma que l'on peut représenter ainsi :



Cette spirale peut ainsi fonctionner depuis la Petite Section d'Ecole Maternelle jusqu'à la fin du cycle 3, avec une progression, non des contenus, mais du **degré d'explicitation de ces contenus**, autour des trois questions¹¹ qui semblent constituer la maîtrise de la variation langagière :

- * repérer ce qui peut varier ;
- * repérer ce qui fait varier ;
- * construire les règles de variation :

3.1. Repérer ce qui peut varier

Dans l'exemple du téléphone évoqué plus haut, les enfants de la petite et de la moyenne section d'école maternelle ont perçu des différences dans les formulations langagières (*dire autrement...*), mais aussi dans la manière de prononcer : au téléphone, il faut bien articuler, sinon le destinataire ne comprend pas bien. S'est amorcée ainsi une sorte d'inventaire des points de variation : les différences de données pragmatiques entraînent des modifications dans le péritexte (prononciation, présentation, etc.) mais aussi dans le texte lui-même : des contenus sémantiques, non nécessaires en situation directe doivent être explicités au téléphone, et les unités linguistiques à utiliser ne sont plus tout à fait les mêmes ; les mots sont souvent différents, la tournure des phrases aussi.

Sans doute ceci n'a pas été explicité de cette manière par les enfants, mais l'analyse était « dans la tête de la maîtresse », et ce qui a été dit, si modeste que cela fût, a rendu possible des analyses plus fines venant après.

Par exemple, le travail de repérage des objets à lire, des situations auxquelles ils correspondent, et des différences qui permettent de les distinguer, constitue une deuxième boucle de la spirale : Nicole Patin est « Z.I.L. », et chargée de remplacement dans cette classe de grande section de maternelle depuis 10 jours ; 26 enfants de cinq ans.

Au moment de son arrivée, Nicole a trouvé la bibliothèque de classe un peu délaissée et fort en désordre. Son premier projet a donc été d'inviter les enfants à ranger tous les livres et documents divers qu'elle contenait. Pour ce faire, elle leur a demandé d'abord de chercher à les classer par familles. Leur premier classement a été : deux familles, *les livres et les « autres trucs »*.

M : *c'est quoi, les autres trucs ?*

E1 : *c'est comme des catalogues...*

E2 : *non, des catalogues !*

E3 : *ça s'appelle des magazines, ma maman, elle en a, même qu'on sait pas où les mettre...*

M : *des magazines et des catalogues, c'est pareil ?*

E3 : *les catalogues, c'est plus gros...*

M : *toujours ?*

E3 : *oui, et des fois c'est plus gros encore (geste pour traduire l'épaisseur)*

M : *et les livres, alors, c'est comment ?*

E4 : *c'est comme ça (geste) et c'est plus dur...*

E3 : *ils ont du carton dans la couverture.*

E5 : *et pis, c'est pour les grands...*

E3 : *pas vrai, y en a pour les enfants...*

E2 : *bien sûr : y sont dans notre classe, alors, c'est pour nous aussi...*

On retrouve ici, dans ce premier tri si sommaire soit-il, la conscience de lieux de variation importants : les caractéristiques matérielles des objets, en relation avec leurs destinataires.

Afin d'aller plus loin dans l'analyse des «autres trucs», la maîtresse a proposé alors un travail en petits groupes de trois élèves ; il s'agissait de classer des magazines. Le critère retenu par la majorité des groupes a été les destinataires : les magazines pour les parents et ceux pour les enfants :

M (tenant «Sciences et Avenir») : *pourquoi, l'avez-vous mis dans le paquet des grands ?*

E1 : *parce que ça parle des bateaux, et des avions ; ça explique des choses. (apparaît ici l'intuition, non seulement des destinataires, mais déjà de la fonction de l'écrit...)*

M (tenant «Auto-moto») : *et pour celui-là ?*

E : *ça, c'est parce que ça parle des autos et des motos ; on en parle à la télé ; et pis, c'est les parents qui lisent ça...*

M (tenant «La Pêche-Mouche») et celui-là ?

E1 : *c'est pour parler des poissons et de la pêche ;*

E3 : *et pis, c'est écrit tout petit ; nous on peut pas lire ça, c'est pour les parents...*

E2 : *quand c'est pour les parents, c'est toujours écrit tout petit. (déjà, ici, formulation d'une règle... qui va, du reste, être ébranlée par un autre enfant...)*

E2 : *y a beaucoup à lire, c'est difficile...*

E4 : *tiens, là, c'est écrit gros pourtant...*

E1 : *c'est pour quand il pêche : il prend le livre et il voit bien parce qu'il prend le livre avec une main et la canne avec l'autre, alors, c'est pas facile, c'est pour ça que c'est gros...*

Où l'on voit que les enfants sont tout à fait capables de trouver des explications cohérentes... selon une logique, qui, pour n'être pas la nôtre, n'en est pas moins solide !

Dans une autre classe, de CP cette fois¹², la maîtresse avait demandé aux enfants de classer une série de photocopies d'écrits, où étaient regroupés des poèmes, une courte nouvelle, des pages de publicité extraites de magazines, et des recettes de cuisine illustrées, sauf une, qui proposait cinq recettes de cèpes. Son objectif était de faire expliciter les indices repérés pour effectuer ce classement, ainsi que les critères utilisés, en utilisant exprès des photocopies, afin de les conduire à une analyse plus fine. Or, l'un des groupes avait mis dans la même famille les poèmes et la recette non illustrée.

M : *expliquez-moi votre classement.*

E1 : *tout ça, c'est des poèmes.*

M : *à quoi le voyez-vous ?*

E2 : *il y a des fleurs au coin (les enfants ont reconnu la mise en page de Florilège)*

E3 : *c'est pas écrit sur toute la ligne.*

M (tenant la recette des cèpes) et cette photocopie-là ?

E1 : *ben... c'est pareil...*

E2 : *moi, je vois le mot «cèpes».*

E1 : *oui, c'est une comptine de cèpes...*

M : *ah bon ! pourquoi penses-tu que c'est une comptine ?*

E1 : *ben, le mot il est répété plusieurs fois, c'est toujours comme ça dans les comptines...*

Un exemple, ici, de réinvestissement des savoirs d'expérience ; où l'on voit que la faculté de dégager des règles est bien là, et très tôt, chez les enfants, pour peu qu'on les mette dans des situations où ces savoirs peuvent jouer un rôle.

En fin de cycle 3, dans la classe de Martine Gilles, le travail sur les photocopies avait abouti à une seconde grille d'analyse beaucoup plus fine de ce qui varie d'un texte à l'autre, élaborée, bien entendu, par les enfants :

| relevez : | photocopie 1 | photocopie 2 | photocopie 3 | photocopie 4 | photocopie 5 | photocopie 6 |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| les types de phrases | | | | | | |
| les temps des verbes | | | | | | |
| les pronoms personnels | | | | | | |
| les déterminants | | | | | | |
| les connecteurs ; "mais", "ensuite", etc | | | | | | |

Précisons que le terme de «connecteurs» n'est pas venu spontanément : il avait d'abord été question des «petits mots», séquelle des premières formulations d'enfants, toujours préférées par eux. Ce fut, du reste, pour la maîtresse, une prise de conscience de la nécessité de mettre en place un travail sur les vocabulaires scientifiques, notamment grammaticaux, qui constitue une des pistes actuelles de recherche-innovation du groupe toulousain.

La mise en commun a fait apparaître que des caractéristiques linguistiques de textes narratifs, informatifs et explicatifs avaient été repérées par une majorité des groupes ; par exemple : «*dans les textes informatifs, il n'y a jamais de je, ou tu ; toujours il ou elle* » ; «*dans les textes explicatifs et informatifs, c'est le présent qu'on trouve le plus, alors que dans les histoires, c'est souvent le passé simple avec l'imparfait*» etc.

3.2. Repérer ce qui fait varier (les variations : pourquoi ?)

La séquence d'écriture de la lettre au maire de Toulouse a bien fait apparaître le rôle de l'analyse situationnelle dans les choix langagiers. La recherche de moyens de condensation informative a été motivée, les enfants l'ont dit eux-mêmes, par le souci de dire beaucoup de choses en peu de mots, afin que la lettre soit à la fois très détaillée et aussi courte que possible, parce que «*un maire, ça a pas beaucoup de temps et ça n'aime pas les lettres trop longues*». Le lien entre les choix linguistiques et les données pragmatiques était tout à fait clair pour ces enfants, qui ne visaient pas à faire une «belle» lettre, comme on le disait jadis, mais à faire une lettre efficace par rapport au projet la motivant. Cette notion de l'écriture au service de projets d'action peut être comprise, au moins partiellement très tôt.

Ainsi, une affiche qui, à Toulouse, comme partout, annonçait à grand renfort de gâteau d'anniversaire que «Carrefour a dix ans», et qui s'étalait sur un mur proche de l'école, a été proposée à la lecture d'enfants de Grande Section et de CP.

Question : *De quel type d'écrit s'agit-il ?*

Réponse : *C'est une affiche.*

Q : *A quoi, le voyez-vous ?*

R : *Parce que c'est grand ; parce que c'est collé sur le mur là-bas...*

Q : *Que voyez-vous sur cette affiche ?*

R : *Il y a un gâteau ; c'est un gâteau d'anniversaire ; il y a des bougies ; oui, il y en a dix ; ça parle de Carrefour ; je vois écrit «dix ans» ; etc.*

La mise en relation des indices de l'image et des éléments linguistiques repérés a permis de construire le contenu informationnel du texte : «Carrefour a dix ans», «c'est son anniversaire».

Q : *Est-ce qu'on peut savoir qui dit cela ?*

R : *C'est sûrement Carrefour, pour qu'on sache que c'est son anniversaire !*

Q : *Pourquoi veut-il qu'on sache que c'est son anniversaire ?*

R : *Bon ! Pour qu'on lui offre un cadeau !*

Le premier moment d'hilarité, provoqué par cette réponse ingénue, passé, force a été à la maîtresse de reconnaître que cette proposition n'était pas si loin de la réalité... Encore, fallait-il préciser l'affaire :

Q : *Vous croyez qu'il y a des gens qui vont offrir un cadeau d'anniversaire à Carrefour ?*

R : *Rires*

Q : *Alors, pourquoi, Carrefour a-t-il fait cette affiche ?*

R : *C'est pour qu'on ait envie de venir acheter quelque chose ; c'est pour nous faire aller à Carrefour ;*

Finalement, l'essentiel du message a été fort bien perçu par les enfants : bien cachée sous une apparence d'information anodine, la fonction de cette affiche est en réalité de nous faire agir, de nous attirer dans le magasin, sans que nous en ayons vraiment conscience ; débusquer ce projet sous les mots, c'est remonter des marques linguistiques jusqu'au données pragmatiques, c'est-à-dire, jusqu'au projet d'écriture. On voit ici à quel point écriture et lecture sont intimement liés dans l'apprentissage : plus l'enfant produit de textes, en situations effectives, plus il devient capable d'approfondir les significations de ce qu'il lit, notamment en découvrant l'importance essentielle du «non-dit», dans tout message produit ; et plus il lit, plus il peut repérer et s'approprier des stratégies diverses d'écriture.

Il s'agit ici de facteurs de variation dits «internes» à la situation de communication : ce sont les enjeux de la communication dont l'influence apparaît ici aux enfants grâce à l'interaction lecture/écriture, et surtout grâce à toutes les situations de communication, à la fois semblables et différentes, vécues à travers les projets de vie de la classe et analysées, comparées, afin de dégager des invariants, dont on a ici quelques exemples.

Des situations différentes ont permis, par comparaison toujours, de faire apparaître d'autres facteurs de variation, que l'on peut qualifier «d'externes», puisque repérables objectivement (contrairement aux enjeux).

* **La variation régionale :** classe de G. Gros¹³, Ecole de la Planette à Nîmes, CM1 & 2.

Cette classe, qui correspond avec des enfants de Loire-Atlantique, a décidé de leur envoyer un conte occitan sur lequel ils ont travaillé et qu'ils ont fort apprécié. La nécessité de traduire ce conte est apparue d'emblée : il est évident que les correspondants ne comprendraient pas la version originale. Cette activité de

traduction a posé bien des problèmes, et provoqué bien des tâtonnements ; mais la découverte la plus importante a été que le «français», contrairement à ce qu'ils croyaient, n'est pas partout le même tout à fait. Un exemple est ici caractéristique : les enfants se sont trouvés confrontés à la phrase occitane suivante :

« Me sià tant desvariat que leis ai perdudas. »

Un enfant propose : *« Je me suis tellement dévarié que je les ai perdues. »*
Mouvements divers dans la classe : le maître ne semble pas d'accord ; certains enfants non plus ; mais l'auteur de la proposition et la plupart de ses camarades se défendent avec énergie : *« Bien sûr que ça va : mon papa le dit, le voisin aussi... »* Vive approbation des autres enfants... Il est vrai que ce terme est couramment employé à Nîmes, avec un sens complexe mêlant les notions de «délirer», «se dépêcher de façon désordonnée», «s'empêtrer», si bien que sa non-appartenance au français national n'a rien d'évident... Pour sortir de cette difficile situation, le maître a alors proposé de chercher dans deux dictionnaires, le dictionnaire français et un dictionnaire occitan-français. C'est avec une énorme surprise que les enfants ont découvert que le mot «dévarier» n'existait pas dans le dictionnaire et qu'il fallait un dictionnaire occitan pour le trouver. Le danger à éviter alors, c'est celui qu'une conception normative de la langue, dominante à l'école pendant fort longtemps, n'aurait pas manqué, à savoir dire aux enfants que «dévarier» n'est pas français ; c'est, au contraire, un mot parfaitement français, et ressenti comme tel, même par ceux qui ne le comprennent pas, mais ce mot n'appartient pas au code commun, c'est-à-dire aux faits de langue française, compréhensibles par tout sujet francophone, qu'il soit africain, belge, canadien, ou toulousain... Deux notions, inséparables, ont donc été mises en voie de construction ce jour-là par ces enfants : celle de variation régionale et celle de code commun¹⁴, qu'il importe de ne pas confondre avec le code dominant, le fameux «bon usage», en dehors duquel il n'était point de salut langagier. On conçoit que cette notion est ici juste amorcée ; sa construction prendra du temps, à condition que ce travail soit poursuivi et approfondi. Apport incontestable de la recherche à la problématique des cycles.

* **La variation temporelle : l'exemple du signifiant graphique** ; classe de Danièle Sirven CE1, Ecole Mixte 1 de Grenade s/Garonne.

Nous mettons sous ce terme de «signifiant graphique», emprunté à J. Anis (1983), à la fois la forme des signes graphiques, et leur organisation dans les unités signifiantes, c'est à dire, l'orthographe. Un exemple intéressant de relation «invariant/variation»¹⁵ historique est apparu dans la classe de D. Sirven.

A deux reprises, les enfants ont été confrontés à des textes écrits en ancien français : la première fois, à propos d'un projet de recherche sur les jeux au Moyen Age, ils avaient eu à lire un texte tiré de «L'Enfant à l'ombre des Cathédrales» de D. Alexandre-Bidon et M. Closson (PUF Lyon), qui contenait deux extraits en ancien français, le premier, de R. Lulle, tiré du livre de Blaquerne, le second, tiré de la Description de Paris de Guillebert (1434) ; la deuxième fois, à propos d'un autre projet, jailli de la lecture du livre de Janosch : «Le Petit Homme à la Pomme». Ce projet a conduit toute la classe à planter un pommier dans la cour de l'école et Danièle avait eu l'idée de proposer aux enfants la photocopie des pages sur la pomme, d'un dictionnaire économique du XVIIIème siècle, dans lesquels, certains «s» intérieurs aux mots ont la forme ancienne « j ». Après bien des hésitations sur la signification de ces pages, les enfants, ayant compris qu'il s'agit d'un dictionnaire comme ils ont

l'habitude d'en utiliser, explorent la page et Julien s'écrie tout à coup : « *Y'a des «f» au milieu des mots et ça se lit pas !* » ; plusieurs enfants répondent alors avec vivacité : « *mais si, on a déjà vu ça dans l'histoire des jeux au Moyen Age...* » Mais cela ne résoud pas le problème, car personne ne se souvient de ce que ça voulait dire. Sur le conseil de Danièle, on dresse la liste des mots qui contiennent ce signe...c'est le mot «chasse» qui provoque le déclic : « *Ça, ça veut dire chasse* ». Grâce à cette trouvaille, les autres mots sont identifiés : «composition», «diverses», «favoriser» ; Myriam lit «Connaissance», réaction immédiate de Christophe : « *Ça aussi, on l'avait vu dans le vieux français, que «oi» ça s'écrit «ai» aujourd'hui !* » La lecture se poursuit et Mohammed fait remarquer : « *Je vois le mot «espèces», au milieu d'une ligne...* » ; « *mais, dit Vincent, il devrait y avoir 2 «f», et je vois un «s» normal...* » ; Christophe : « *Peut-être que le «f» ne se met pas toujours à la place de «s»* » ; Julien : « *Je crois que le «f» se met dans le mot et quand il est à la fin, on met un «s» comme nous* ». Mathieu, avec fierté, lit « *Cette pomme se garde assez longtemps* », et remarque : « *il y a une faute : il faudrait un «p» à longtemps* ». Danièle répond¹⁶ que ce n'est pas une faute, mais que le mot s'écrivait comme ça à l'époque : la façon d'écrire les mots a changé au cours des années. Toutes ces remarques ont conduit les enfants à vouloir les rassembler dans un tableau¹⁷, pour bien s'en souvenir...

| Constats et commentaires | Moyen Age | XVIIIème siècle | Aujourd'hui |
|---------------------------------|---|--|---|
| oi → ai | ils fouloient s'efforçoient s'eslevoient | connoissance Anglois | ils foulaient s'efforçaient s'élevaient connaissance Anglais |
| Remarques des enfants : | <i>peut-être que le son /e/ s'écrivait "oi"</i> | | |
| une autre forme du "(s)" → s | | cho(s)es favori(s)er arbu(s)les au(ss)i cha(ss)e e(s)pèces (s)ervir mou(ss)e | choses, arbustes, chasse, servir, favoriser, aussi, es- pèces, mousse |
| Remarques des enfants : | | <i>peut-être qu'on met "s" rien que pour le pluriel ; peut-être qu'on met "(s)" quand c'est un s très important comme dans "l'écorce de ces arbres e(s)t épai(ss)e".</i> | |
| Des mots écrits autrement | enfants amys jeunes récréative | agrémens alimens longtems cruds verd coignassier | enfant, ami, jeunes, cru, ré- créative, aliments, long- temps, vert, cognassier |
| Vocabulaire | | pommeraye | verger |

C'est ce travail de synthèse qui constitue véritablement la construction d'un savoir, ici de type «méta», puisqu'il s'agit de savoir **sur la langue**, prise ici comme objet d'étude, dans ses variations à la fois graphiques (forme des lettres), orthographiques et lexicales, entre le Moyen Age, le XVIIIème siècle et aujourd'hui.

Il n'en est encore qu'à ses premiers balbutiements : le travail est à poursuivre, précisément dans les années suivantes, et en relation avec ce qui a été construit ici. La conception «à long terme» du travail est ici sensible : des prolongements apparaîtront plus solides encore dès que des langues étrangères vont faire l'objet d'apprentissage : la compréhension de la variation temporelle, et de la variation géographique ne peut que favoriser l'acquisition de systèmes linguistiques étrangers.

CONCLUSION

On mesure ainsi tout ce qu'apporte un tel travail de recherche à la problématique des cycles : la maîtrise du langage, dont la principale composante semble bien la maîtrise de la variation, ne peut se construire que petit à petit, à travers une exploration à la fois approfondie et continue, - dans un mouvement «spiralaire», aux courbes de plus en plus fines et serrées, - qui nécessite, de la part des enseignants, une organisation élaborée en équipes. Les différentes composantes de la variation langagière : «ce qui varie», «comment ça varie», et «pourquoi ça varie comme ça» semblent devoir être acquises progressivement, en relation les unes avec les autres, dans les situations de communication, mais aussi dans les activités «décrochées» de grammaire, d'orthographe, au cycle 3, dans la construction de la combinatoire, dès le cycle 2, dans le travail sur le lexique, rendu nécessaire par les lectures et les projets d'écriture. Où l'on voit que la volonté de cohérence et d'efficacité, exprimée par la mise en place des cycles, se trouve bien soutenue par les résultats de la Recherche, vers la mise à disposition de tous du pouvoir libérateur par excellence qu'est la maîtrise de la parole, sous toutes ses formes.

NOTES

- 1 Cf. *Didactique du français et recherche-action*, par H. Romian, Ducancel, et alii, Coll. Rapports de Recherches 1989 n°2 Paris, INRP.
- 2 Classe de Suzanne Augistrou, 2ème année du cycle 3 (ex-CM1) ; Ecole Annexe mixte 1 de l'UFM de Toulouse.
- 3 Notamment le numéro 76 de *Repères*, articles de J. Treignier, E. Charmeux.
- 4 Comptes-rendus dans la revue *Repères*, n° 61, 67, 71, 76, 78. et dans l'opus cité en note 1.
- 5 Ecole Maternelle Michoun à Toulouse.
- 6 Tiens, une situation vécue d'abonnement qui aurait peut-être évité à nos CM1 les déboires mathématiques qu'ils ont connus...
- 7 Même école, mais enrichi de l'élémentaire, cette fois: tout le cycle 2 travaille en équipe.
- 8 Classe de Martine Gilles, École Molière à Toulouse.
- 9 Classe de Suzanne Augistrou, Ecole Annexe IUFM Toulouse. Cette situation est évoquée dans «*Maîtrise de la langue et cycles*», par Romian, Charmeux, Djebbour et Gadeau, INRP, 1992.

- 10 Notamment les travaux de C. Bruner et Vygotsky.
- 11 En particulier ceux de D. Coste et R. Gallisson.
- 12 Ces questions constituent une conclusion provisoire et partielle de la recherche en cours, conduite, dans le prolongement des travaux du groupe VARIATION sur la construction des savoirs métalinguistiques. En l'état de nos travaux, nous ne présenterons ici que les deux premières questions.
- 13 Classe de Josette Dupuis, Ecole de Saint Lys en Haute-Garonne.
- 14 Cette situation est décrite par S. Fabre dans *Didactique du français et recherche-action*, opus cité, pages 48 et sqq.
- 15 Cette notion est explicitée au chapitre II de *Didactique du français et recherche-action*, opus cité
- 16 Opposition explicitée par le groupe INRP, «RESOLUTIONS DE PROBLÈMES EN FRANÇAIS» de recherches INRP, voir notamment Ducançel, in *Repères*, n°78 (1989)
- 17 Lors de l'analyse de cette séquence dans le groupe de recherche toulousain, la maîtresse a reconnu qu'elle aurait dû renvoyer la question aux enfants et leur permettre de donner eux-mêmes la réponse...on n'a pas toujours le bon réflexe, en classe !
- 18 Ce tableau a été bien sûr élaboré par les enfants, et il reste provisoire et évolutif.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1- Ouvrages de référence :

- JP. BRONCKART (1985) «*Le fonctionnement des discours*». Delachaux & Niestlé.
- J.P. BRONCKART, et alii (1988) «*La langue française est-elle gouvernable ?*» Delachaux & Niestlé.
- E. CHARMEUX, (1989) «*Le «bon» français et...les autres*» Toulouse, Ed. Milan.
- Denise FRANÇOIS (1976) «Sur la variété des usages linguistiques chez les adultes» in *La Pensée*, n°190 p. 63-73.
- Frédéric FRANÇOIS (1975) «Fonctions et normes de la langue écrite» in *Le Pouvoir de Lire*, Paris, Casterman.
- Frédéric FRANÇOIS dir. (1980) «*Linguistique*». PUF
- Bernard GARDIN, J.B. MARCELLESI et le GRECSO (1980) «Sociolinguistique et école» in *Sociolinguistique ; approches ; théories ; pratiques ; T. II, section V*, Paris PUF.
- I.P.N. (1971) «*Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*» Paris, IPN.
- Christiane MARCELLESI (1976) «Aspects socio-culturels de l'enseignement du français» in *Langue Française*, n° 32 Paris, Larousse.
- Jean-Baptiste MARCELLESI (1986) *Langages* n°83 Paris, Larousse.
- André MARTINET, (1970) *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin.
- Hélène ROMIAN (1979) *Pour une pédagogie scientifique du français* Paris, PUF.
- Hélène ROMIAN et alii (1989), «*Didactique du français et recherche-action*», Collection Rapports de Recherche n°2 INRP Paris.
- Claude VARGAS (1987) «*Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours*». Thèse d'État, Université de Provence.

2 - Articles

- E.CHARMEUX (1987) «Construire la notion de variation dès les premiers apprentissages» in *Repères* n°71, p.19 et sqq.
- E.CHARMEUX (1988) «Pour construire le concept de variation, structurer les savoirs expérimentiels des enfants...» in *Repères* n° 76 p. 67 et sqq.
- Groupe Variation (1983) «Ils sont différents», *Repères* n° 61, INRP, Paris.
- (1985) «Ils parlent autrement ; pour une pédagogie de la variation langagière», *Repères* n° 67, INRP, Paris.
- (1987) «De la langue à la variation langagière» in *Repères* n°71, «Construire une didactique», INRP, Paris.
- (1988) «Eléments pour une didactique de la variation langagière», *Repères* n° 76, INRP, Paris.

PROGRAMMATION DES APPRENTISSAGES DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS : DU PROJET D'ÉCOLE AUX PROJETS DE CYCLES

André SEGUY
IUFM d'Aquitaine - Antenne d'AGEN

Résumé : La mise en oeuvre de la politique des cycles à l'école primaire implique que les apprentissages soient programmés de façon cohérente et continue sur l'ensemble des trois cycles. Un projet d'école, cité en exemple, permet d'analyser des choix de programmation portant sur la production d'écrits et fondés sur les types d'écrits et les types de textes. L'organisation didactique des enseignements-apprentissages permettant de construire tout au long du cursus les compétences d'écriture peut être conçue sous la forme d'unités modulaires articulées, dont les caractéristiques sont ébauchées. Programmation d'ensemble et unités modulaires doivent obéir à des principes de cohérence. Le choix de l'évaluation formative, qui a inspiré les recherches du groupe «EVA», est en convergence avec les orientations fondamentales de la politique des cycles. Les principes pédagogiques et didactiques qui sous-tendent et explicitent ce choix permettent d'éclairer les rapports à établir entre la construction de la maîtrise de la langue et la mise en place des cycles.

«Mettre l'enfant au centre du système éducatif, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses. C'est donc construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment : cela suppose de ne pas reprendre, fût-ce pour un groupe d'élèves, des apprentissages déjà maîtrisés. Cela implique aussi que, quelle que soit la classe, les lacunes éventuelles de certains élèves soient comblées avant qu'ils n'abordent les apprentissages ultérieurs». (Cycles, 1991). Ces quelques lignes montrent, s'il en était besoin, que la mise en place des cycles ne saurait se confondre avec des modifications portant sur la seule organisation scolaire (structure des groupes, horaires, etc.), alors que cet aspect du problème tend parfois à occulter les autres. Les enjeux sont autrement profonds ; la généralisation de la notion de «compétences» suppose que savoirs et savoir-faire puissent être intégrés par des apprenants sujets de leur propre apprentissage ; s'agissant de «compétences dans le domaine de la langue», les problèmes à résoudre sont à la fois ceux des contenus et ceux des démarches d'enseignement : il s'agit bien, dans ces conditions, de questions qui relèvent de la didactique du Français.

Les recherches du groupe INRP «EVALUATION DES ECRITS» (désormais «EVA») sont antérieures aux orientations définies par le Ministère : elles ne pouvaient donc avoir pour but de résoudre, par anticipation, les problèmes didactiques posés par la mise en cycles ; en outre, le groupe «EVA» a limité son champ

d'investigation à la seule production d'écrits. De ce fait, nous ne prétendons nullement apporter des réponses générales, a fortiori des réponses définitives. Mais il existe une convergence manifeste entre les orientations de la recherche EVA et la problématique des cycles. En quoi les acquis de notre recherche constituent-ils des éléments de réponse cohérents ? En quoi permettent-ils de mieux définir les problèmes non encore résolus ?

Cet article aborde deux questions, complémentaires : comment programmer les apprentissages de la production d'écrits sur l'ensemble des trois cycles de l'école primaire ? sous quelle forme concevoir les apprentissages, à l'intérieur de chaque cycle ?

1. ORGANISER LES ENSEIGNEMENTS / APPRENTISSAGES SUR L'ENSEMBLE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

La mise en place des cycles pose comme objectif central la construction de compétences chez les élèves. C'est dire nettement que l'organisation des enseignements, si elle doit prendre en compte les programmes et leurs contenus, ne saurait se limiter à l'établissement d'une progression et d'une répartition fondées exclusivement sur ces derniers. Toutefois, l'établissement d'une programmation à l'échelle d'une école apparaît comme une nécessité : comment assurer autrement la continuité entre les cycles ?

Cette programmation peut permettre d'organiser la cohérence d'ensemble ; en revanche, elle ne peut résoudre le problème de la mise en oeuvre des enseignements à l'intérieur de chaque cycle : comment s'organisent les activités ? selon quels modèles didactiques ? La nécessaire cohérence conduit donc à chercher des modes de fonctionnement prenant en compte les orientations des cycles ; d'où la conception «d'unités didactiques modulaires».

1 1. Programmation d'ensemble : l'exemple d'un projet d'école

1.1.1. Une programmation fondée sur les types d'écrits et de textes

| TYPES DE TEXTES OU DE SÉQUENCES | CYCLE 1 | CYCLE 2 | CYCLE 3 |
|---------------------------------|--|--|--|
| NARRATIF | CONTES (produire des contes en les dictant au maître) Récits de vie en forme de chroniques | CONTES (écrire des contes) Récits de vie | Contes RÉCITS DE FICTION RÉCITS DE VIE (- relater un événement - comptes rendus en forme de chroniques) |
| EXPLICATIF INFORMATIF | Listes | Légendes de dessins | RÉSUMÉS QUESTIONNAIRES COMPTES RENDUS PRISES DE NOTES (finalisés vers un écrit explicatif ou informatif) |
| DESCRIPTIF | Listes | Listes Fiches descriptives (écrits intermédiaires entrant dans le projet "conte") | RÉSUMÉS QUESTIONNAIRES COMPTES RENDUS PRISES DE NOTES Descriptions et qualifications Intégrées à un récit |
| PRESCRIPTIF | RECETTES Règles de jeu simples Règles de vie | RECETTES MODES D'EMPLOI FICHES DE FABRICATION Règles de vie Règles de jeu | Fiches de fabrication Modes d'emploi Règles de vie Règles de jeu |
| ARGUMENTATIF | Lettres Affiches | LETTRES Affiches | Lettres Affiches Publicités |
| POÉTIQUE | Jeux poétiques Essais de création de poèmes | ATELIERS "écrits courts, jeux d'écriture" POÈMES | Jeux poétiques POÈMES |

Le commentaire de ce tableau appelle une première remarque essentielle : il s'agit de l'état provisoire d'un projet d'école ; ce qui est intéressant, au-delà de l'objet (au demeurant à l'état d'ébauche assez avancée), ce sont les problèmes posés et les solutions amorcées.

A l'intérieur de chaque cycle, trois rangs de priorité sont prévus :

- les écrits mentionnés en capitales et caractères gras constituent les «points forts» : ils feront l'objet d'un travail visant à la construction de compétences maîtrisées ;
- les écrits mentionnés en minuscules et caractères gras peuvent constituer la matière de projets, sans pour autant faire l'objet d'un travail aussi poussé ;
- les écrits en simples minuscules font l'objet d'un travail occasionnel.

Ainsi, si l'on retrouve les contes dans les trois cycles, c'est avec des objectifs différents :

- au cycle 1, il s'agit d'un travail régulier (familiarisation avec la culture des contes, découverte du fonctionnement, création de contes, la réalisation graphique restant en grande partie à la charge de l'adulte) ;
- au cycle 2, la réalisation d'un conte constitue un projet d'écriture essentiel, les élèves devant être en mesure d'en assurer les différents aspects (réalisation graphique comprise) ;
- au cycle 3, la priorité est donnée à d'autres types de récits, posant des problèmes différents et surtout plus complexes (choix du point de vue, du narrateur, ancrage dans le réel ou l'imaginaire, construction narrative moins schématique, gestion de l'ordre et de la durée, etc.). Le conte peut toutefois constituer l'objet de travaux d'écriture occasionnels, avec des objectifs divers (réactiver des compétences acquises aux cycles précédents, aborder des types de contes posant des problèmes particuliers : récits étiologiques, contes fantastiques...). Pour donner un autre exemple : au cycle 3, il est possible, à l'occasion d'un projet d'écriture portant sur une fiche de fabrication (projet occasionnel, selon le choix fait dans le tableau ci-dessus), de travailler de façon précise la relation schéma-texte.

On constate donc qu'il ne s'agit pas d'enfermer tel type d'écrit dans un cycle déterminé ; ce qui constitue la spécificité de chaque cycle, c'est bien plus un mode d'approche des problèmes à résoudre : choix de ces problèmes, construction de savoirs et savoir-faire...

1.1.2. Programmation ou progression ?

Etablir une programmation constitue le projet d'une école : il serait contradictoire avec les principes mêmes de l'organisation en cycles de fixer pour toutes les écoles un projet unique, qui serait inévitablement une cause de dérives.

Le terme de «programmation», préféré à celui de «progression» introduit plus qu'une nuance : «progression» indiquerait que l'on reproduit, avec les cycles, le modèle de cursus non différencié qui suppose des savoirs organisés a priori selon un ordre de difficulté «progressif»... modèle qui renvoie, inévitablement, à une pédagogie transmissive dans laquelle le maître choisit les contenus et les itinéraires. Le terme de «programmation» doit être pris comme la nécessité dans laquelle se trouvent les équipes d'école d'organiser collectivement les enseignements : il ne s'agit nullement de reconstituer les «répartitions» annuelles ou trimestrielles, mais de se donner des points forts dans la construction des compétences ; l'exemple proposé n'envisage pas un découpage entre les années constitutives de chaque cycle ; il n'indique pas, non plus, l'ordre dans lequel les savoirs seraient à construire.

La nécessité, pour chaque équipe d'école, de bâtir sa propre programmation, a une vertu qui dépasse les simples contraintes de la régulation : c'est une appropriation collective allant dans le sens du renforcement de la «clarté cognitive», aussi nécessaire aux maîtres qu'aux apprenants.

1.1.3. Pourquoi une programmation fondée sur les types d'écrits et les types de textes ?

Le texte sur les cycles, notamment dans la rubrique «Expression écrite» fait référence, d'une manière assez libre mais constante, à la notion de type de textes et donne de nombreux exemples relevant des types d'écrits. Ces références s'accompagnent du renvoi explicite aux activités de lecture. Il y a donc ici un point fort permettant d'organiser une programmation cohérente sur l'ensemble de l'école primaire. Ce choix est en convergence avec les pratiques d'évaluation formative développées par le groupe EVA, pour quelques raisons qui dépassent largement la conjoncture et qu'il est utile d'indiquer.

L'entrée par les types d'écrits et les types de textes met au centre des apprentissages un objet langagier complet, riche de toutes ses dimensions et inséré dans une situation de communication avec ses enjeux et ses paramètres. Travailler sur les écrits permet d'éviter la centration prioritaire voire quasi exclusive sur la phrase : les compétences que cette dernière réclame (et qu'il s'agit, bien entendu de construire) ne sauraient se substituer aux apprentissages relatifs au texte dans son ensemble ou aux relations entre les phrases. En outre, les écrits sont inséparables de leur fonctionnement en situation de communication, ce qui rend indispensable la prise en compte des points de vue pragmatique, sémantique et morphosyntaxique. C'est la centration sur l'écrit, objet langagier complet, qui a conduit le groupe EVA à mettre au point un tableau devenu, sous le sigle de «CLID» (Classement des Lieux d'Intervention Didactiques), un recensement topographique organisé des lieux d'enseignement-apprentissage relatifs à l'écriture (Turco, 1987 et 1988).

Le choix de l'évaluation formative et du travail en projet (voir infra, 2 et 3) trouve, avec les écrits, des objets de communication susceptibles de donner sens aux apprentissages. De ce point de vue, les différentes sortes d'écrits offrent un champ riche et diversifié : leur étude permet, progressivement et de manière contrastive, de construire les savoirs nécessaires.

La question des types d'écrits et des types de textes «s'est posée très concrètement au groupe EVA, dès la première phase du travail d'innovation (analyse des pratiques sociales de l'écrit) et, de façon plus théorique, avec la construction de la notion de critère didactique (prise en compte de différents référents relevant du champ de la didactique de l'écrit, en particulier linguistique et psycholinguistique)» (Mas et Turco, 1991). Parmi les typologies, la référence privilégiée à celle proposée par J.M. Adam (Adam, 1985) répond à des raisons didactiques. Parce qu'elle s'intéresse à la superstructure textuelle, cette typologie peut aider les maîtres à opérer des clarifications utiles ; pour autant, elle ne constitue nullement un corps de savoirs à programmer pour les élèves : il s'agit, tout au contraire, de construire avec eux, par différenciations successives, une typologie évolutive.

Le choix d'organiser la programmation sur la base des types d'écrits / types de textes ne vise donc pas à substituer un nouveau programme de contenus à un programme ancien : il répond à des principes pédagogiques et didactiques que la recherche EVA a permis d'affiner et qui seront précisés plus loin. (infra, 2 et 3).

1.1.4. Du projet d'école aux cycles

L'ébauche présentée ci-dessus est inséparable de la démarche de l'équipe d'école qui l'a dessinée. Il s'agit d'une école ayant déjà intégré dans son fonctionnement les principes de base de l'évaluation formative. L'entrée dans la mise en place des cycles se fait par le projet d'école : entrée didactique, donc, centrée explicitement sur l'amélioration des compétences des élèves en matière de production d'écrits.

Le texte de référence est, tout naturellement, la brochure officielle «Les cycles à l'école primaire». Pour établir le tableau ci-dessus, a été nécessaire, outre la prise en compte des principes de l'évaluation formative (infra, 2), la clarification, voire la traduction en termes plus concrets des propositions des textes officiels. Ainsi, la définition des compétences en matière de production d'écrits a dû être précisée. Le texte officiel donne en effet des exemples d'écrits à travailler dans les trois cycles ; il a fallu préciser leur définition, leurs enjeux, afin d'éviter de tomber dans le piège d'une liste d'activités sans ligne d'organisation possible. Le tableau fait apparaître un premier traitement : le regroupement des écrits sous des rubriques inspirées de la typologie de J.M. Adam, déjà utilisée (sur le choix des typologies, voir Groupe EVA 1991, Glossaire pp. 222 sqq, et Mas et Turco, 1991). Le classement en types de textes ou de séquences a été utile à deux titres : il a permis, sur l'axe chronologique, de saisir la programmation à établir pour l'ensemble des cycles ; il a également permis, à l'intérieur d'un même cycle, d'équilibrer les tâches prioritaires.

L'ébauche présentée constitue le cadre du travail ; il reste maintenant à affiner le contenu des différentes cases du tableau, en n'oubliant pas que la réflexion est à conduire selon deux directions :

- affinement des contenus de savoirs (par exemple : explicatif-informatif pour le cycle 3 ; comment définir les écrits à produire ?) ;
- affinement des compétences à construire (pour la même case, qu'attend-on des élèves relativement à la maîtrise des compétences ?).

La tentation est forte (c'est souvent une des premières demandes qui émane des «terrains») de pousser la programmation jusqu'au détail de répartition année par année, à l'intérieur de chaque cycle. Sur ce point, les textes officiels indiquent avec netteté que les compétences à construire s'organisent selon les cycles, unités pluri-annuelles (Cycles 1991). A l'intérieur de chaque cycle, les activités relèvent d'une logique didactique interne. Le besoin qui se manifeste alors est celui de la conception d'une nouvelle forme d'organisation didactique, permettant de prendre en compte, dans le déroulement quotidien des enseignements-apprentissages, les divers paramètres de la logique des cycles. Une des réponses possibles est sans doute la conception «d'unités didactiques modulaires».

1.2. A l'intérieur de chaque cycle, concevoir les apprentissages sous la forme d'unités didactiques modulaires (UDM)

Nous ne prétendons pas ici proposer un modèle, ni même un exemple, qui restent à construire l'un et l'autre. Néanmoins, les avancées de la recherche «EVA» permettent de cadrer avec une certaine netteté la conception des nouveaux «modules» à bâtir. Au terme de «module», devenu, à la suite d'emplois dans des contextes trop divers, abusivement polysémique, nous préférons ici celui d'Unité Didactique Modulaire (désormais UDM), moins usé, et qui insiste sur l'ancrage dans le didactique. Ces unités constitueront un ensemble cohérent d'activités, construit dans une dynamique de production d'écrit, dans lequel s'articulent lecture, analyse, écriture, évaluation, réécriture, étude des fonctionnements textuels et linguistiques. Ce sont les maîtres qui choisiront la mise en œuvre de telle ou telle UDM, et, à l'intérieur de chacune d'entre elles, les activités pouvant répondre de la manière la plus pertinente aux problèmes qu'ils ont à résoudre. Il faudra donc clairement distinguer les outils destinés aux maîtres (propositions d'activités, de démarches, explicitement centrées sur des objectifs, définissant contenus de savoir et compétences...), et les UDM elles-mêmes : unités d'apprentissage adaptées aux élèves.

Les propositions qui suivent sont prospectives : elles prennent souvent la forme de questions ; il serait impossible d'en faire surgir un portrait-robot de l'UDM, prématuré et à coup sûr réducteur...

1.2.1. Comment définir le contenu des unités ?

Sans doute en évitant de réduire la nécessaire articulation des apprentissages dans une UDM au simple recours à une «boîte à outils», risquant d'être utilisée hors projet. Ce qui doit constituer la trame didactique, c'est bien la fonctionnalité articulée d'un projet. La logique du travail en projet semble donc conduire à concevoir des UDM de portée plus ou moins longue, avec des objectifs différenciés, visant soit la globalité d'un type d'écrit, soit la résolution d'un problème d'écriture plus circonscrit. On peut penser que les deux types d'UDM, grandes UDM en nombre restreint / petites UDM en plus grand nombre, seront complémentaires. Par exemple, pour le cycle 3 :

UDM PORTANT SUR UN TYPE D'ÉCRIT

Écrire un récit de fiction réaliste
Relater un événement
Écrire des comptes rendus

UDM PORTANT SUR LA RÉOLUTION D'UN PROBLÈME D'ÉCRITURE

Décrire dans un récit
Décrire dans un écrit scientifique
Mettre en page un écrit scientifique

Les propositions de Maurice MAS éclairent ce que pourrait être le contenu des UDM, (MAS, 1992 ; voir ici-même, notamment les paragraphes 2.3. «Des contenus renouvelés pour des objectifs explicités» et 4 «Vers la notion de module d'enseignement du Français»).

1.2.2. Quels outils pour les maîtres ?

Outre des indications permettant de structurer l'ensemble du projet d'écriture et des projets d'apprentissage, les «outils-maîtres», contiennent des propositions d'activités diversifiées, accompagnées de corpus de textes permettant la construction effective des compétences. Par exemple :

- des suggestions pour bâtir un projet d'écriture (Quelles tâches ? comment planifier ? comment évaluer ?) ;
- des textes et écrits constituant un corpus dans lequel choisir la matière de tris ;
- des propositions d'exercices permettant de travailler tel ou tel problème d'écriture (le point de vue, discours direct et discours indirect...) ou la construction de compétences linguistiques (orthographe, morphologie verbale...)

1.2.3. Quelle mise en œuvre ?

Il résulte de ce qui précède que la mise en œuvre des UDM demandera au maître de faire lui-même des choix parmi des propositions.

Parmi les choix à effectuer :

- quelles activités-projets pour l'ensemble de la classe ?
- comment y insérer les apprentissages ?
- quelles activités pour tel ou tel groupe d'élèves ?
- quelles modalités de différenciation ? etc.

Les questions posées ne peuvent trouver de réponses cohérentes que sur la base de principes de nature pédagogique et didactique.

2. PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

2.1. Continuité

Les textes sur les cycles insistent, à juste titre, sur la nécessaire continuité des apprentissages. La programmation ne saurait conduire à une succession de types d'écrits ou de textes abordés l'un après l'autre dans le cursus des trois cycles. Toutefois, la construction des compétences et savoirs suppose que, pour chaque cycle, enseignement et apprentissages se mobilisent sur des «points forts», constituant les objectifs à atteindre. On peut ainsi mettre en cohérence la continuité du travail sans pour autant tomber dans l'ancienne logique des «programmes et répartitions». La programmation, tout en prenant en compte les indications données par le texte officiel, est précisée par chaque équipe d'école : le tableau figurant plus haut (1.1.1.) en constitue un exemple.

Les «points forts» se définissent en tenant compte d'une double finalisation. D'une part, ils constituent des projets d'écriture trouvant leur cohérence dans la fonctionnalité du type d'écrit ou de texte : par exemple, le conte trouve son aboutissement dans une communication qui prend en compte les divers paramètres de ce type d'écrit. D'autre part, une deuxième finalisation est indispensable : celle des

apprentissages. Qu'est-il nécessaire de maîtriser pour écrire un conte ? Comment peut-on organiser des étapes dans la progression de cette maîtrise ?

Si l'on reprend cet exemple, on perçoit que l'écriture de certains types de contes peut demander la maîtrise de fonctionnements textuels plus ou moins complexes (ainsi le conte à «schéma de quête» présente un déroulement simple, rythmé par des épreuves ; les contes fantastiques, en revanche, supposent la mise en œuvre d'une stratégie visant à produire sur le lecteur doute, hésitation, inquiétude, malaise ; il est nécessaire de jouer sur le point de vue, de mêler judicieusement des explications relevant d'univers de référence différents...) S'agissant d'un même type (conte à schéma de quête, par exemple), de multiples savoirs et savoir-faire sont à mettre en place pour arriver à la maîtrise finale : les premiers essais permettent de résoudre quelques problèmes d'écriture, mais c'est progressivement que seront construites les compétences de diverse nature : construire des personnages, un schéma narratif, utiliser à bon escient les temps verbaux, utiliser les pronoms de reprise, écrire lisiblement...

2.2. Déglobalisation et mise en perspective : quelle cohérence ?

La double nécessité de continuité et de progressivité pourrait induire la tentation de transposer sur la construction des compétences un schéma inspiré de certaines utilisations simplistes de la «pédagogie par objectifs» : découper en «sous-compétences» et construire des itinéraires algorithmiques afin d'atteindre les exigences fixées par un «référentiel» (qui n'existe pas et dont la construction, hypothétique, n'est sans doute pas pour demain). Or, les compétences ne sont pas des capacités que l'on pourrait ordonner dans une liste de sous-objectifs ; leur mise en place ne saurait se concevoir selon un ordre unique : dans le savoir-écrire, les interactions sont nombreuses et complexes, les situations nécessairement multiples. Les tableaux élaborés par Maurice Mas (Mas, 1992) montrent que déglobalisation ne signifie nullement éclatement et succession, mais construction de savoirs spécifiques inclus dans un schéma d'organisation évolutif, entrant dans la logique d'une suite de projets, dont chacun possède sa dynamique, régulée par l'évaluation formative. Le modèle pédagogique de référence, de type appropriatif ou constructiviste, centré sur l'apprenant aux prises avec des problèmes à résoudre, suppose donc la mise en œuvre de l'évaluation formative.

2.3. Choix pédagogique : l'évaluation formative n'est pas la «remédiation»

L'évaluation formative, destinée à réguler les processus d'apprentissage, est inséparable du travail en projet (Groupe EVA 1991). Du côté du maître : une conception d'ensemble, finalisée, situant les savoirs et savoir-faire dans le cadre des compétences à construire ; du côté de l'élève une suite de projets fonctionnels, où lire et écrire prennent sens grâce à leur finalisation ; où les apprentissages s'opèrent selon la maîtrise progressive d'opérations et de savoirs dans lesquels il est possible de se repérer par la construction et l'explicitation de critères situés au cœur du dispositif.

«Mettre l'enfant au centre du système éducatif» (Cycles, 1991) serait un simple slogan si ledit enfant n'était pas sujet actif de son apprentissage. Le terme de «remédiation», un temps utilisé dans l'opération «Evaluation-Remédiation CE2 - Sixième», heureusement remplacé depuis 1990 par celui, un peu vague mais moins contestable de «réponses», comportait le risque de l'analogie médicale... avec les représentations simplistes qui y sont habituellement attachées : un constat - diagnostic (trop souvent formulé en termes négatifs : manques, ignorances, lacunes...), l'indication d'exercices «remédians» (souvent trop étroitement circonscrits à la défaillance détectée), l'espoir d'une guérison que l'on pourrait évaluer après quelques mois de traitement. La logique des cycles d'une part, visant à la construction de compétences, celle de l'évaluation formative d'autre part, renversent ce modèle qui ne possède que les apparences de la rationalité. L'enfant sujet apprenant est à observer dans une dynamique, par rapport à la résolution d'une tâche qui comporte un objet dont il peut avoir clairement conscience ; c'est à partir des réussites que peuvent être construits les apprentissages : il ne s'agit pas de remplir des manques, de soigner des carences ou des pathologies, mais d'améliorer des résultats qui sont obtenus par la mise en œuvre de processus vivants et comportent toujours des éléments positifs.

Les UDM à concevoir ne sauraient donc être des outils «remédians» dont l'indication serait limitée à tel ou tel problème détecté en termes de manques, mais au contraire un ensemble articulé d'activités finalisées, dont le maître, mais aussi l'élève, discernent la fonction. Le principe organisateur de l'ensemble relève de la pédagogie de projet. Afin d'éviter la dérive du travail en miettes, des interactivités sont à rechercher dans plusieurs secteurs :

- interactivité entre la finalité d'ensemble de l'UDM et les activités d'apprentissage spécifiques ; par exemple, un travail sur les reprises pronominales peut trouver sa justification dans un projet finalisé autour de l'écriture d'un texte narratif ; la nécessité, d'une part d'assurer l'identification sans ambiguïté par le lecteur d'un personnage du récit, d'autre part d'éviter des répétitions amène à chercher les moyens linguistiques d'effectuer les reprises, et donc d'explorer le fonctionnement des pronoms ;
- interaction des activités entre elles ; l'exemple précédent montre que le problème d'écriture posé amène à chercher les divers moyens de reprise. Le travail sur les pronoms se conjugue avec un travail sur les autres moyens de substitution et de référenciation (substituts nominaux, utilisation des déterminants...) ;
- interactivité des opérations d'écriture : planifier / écrire / réviser constituent des types d'opérations, certes spécifiques, mais étroitement solidaires ; c'est la dynamique du projet qui peut leur donner sens et efficacité ; on ne saurait, par exemple, programmer des «séquences de révision» centrées sur des apprentissages techniques de la seule compétence de révision ;
- interactivités sociales, essentielles pour permettre à l'élève de se construire dans un réseau stimulant de communication : élève auteur - destinataire de l'écrit ; élève auteur - autre élève auteur, dans des situations et à l'occasion de tâches diverses (écrire : individuellement ou en groupe ; évaluer par des échanges avec le destinataire de l'écrit, ou en procédant à des lectures mutuelles...).

2.4. Individualiser et différencier

Les difficultés bien réelles de l'individualisation risquent de conduire à une impasse didactique : soit l'enseignant se centre sur l'individu à un point tel qu'il le prend lui-même comme finalité de ses apprentissages (dérive psychologisante, qui n'est nullement souhaitable et que les effectifs des classes ne rendent guère possible), soit, d'une manière plus courante, il est découragé par le mystère multiple d'individus tous différents, irréductibles (et pervers...). Une telle conception de l'individualisation ne donne que peu de prise sur le réel. La recherche de stratégies positives amorcée par le groupe EVA s'est faite dans deux directions.

D'abord, par la diversification des situations, tâches, activités. Il est maintenant avéré que les apprentissages les plus bloquants sont ceux qui, sous l'intention de mettre les apprenants en confiance dans un univers clos d'activités uniformes ne permettent pas à chacun d'entre eux de vivre ces expériences multiples dans lesquelles il peut plus facilement trouver à s'investir. L'incitation à écrire suppose que situations et enjeux soient diversifiés : une grande section d'école maternelle perçoit la nécessité d'écrire pour se souvenir des éléments nécessaires à la réalisation d'un projet de vie (il s'agissait de collecter diverses denrées pour aider à combattre la famine en Ethiopie) ; au cycle 2, on étudie sur une durée assez longue ce que mangent deux hamsters, nouveaux hôtes de la classe : il faut noter ce qui leur convient, organiser les résultats de l'observation, chercher la manière la plus efficace de les présenter ; au cycle 2, un projet à long terme centré sur les machines et leur univers est l'occasion de lire et écrire des textes très variés : petits récits, descriptifs de machines inventées, essais et jeux poétiques... (Groupe EVA, 1991)

Ensuite, par une approche plus précise de ce qui peut constituer les différences entre les enfants. Il apparaît, d'après les études déjà effectuées, que si les démarches des élèves sont plurielles, elles ne le sont pas au point de ne présenter aucun élément commun permettant de les décrire et de les catégoriser. Il n'est nullement question de nier les spécificités de chacun, mais de se donner des moyens pour prendre en compte, de façon positive, des démarches mieux connues.

Dans le domaine, particulier mais central, de l'évaluation des écrits, la recherche EVA a tenté de montrer que les stratégies individuelles d'évaluation peuvent s'appréhender comme des réalités classables. (Séguy - Tauveron, 1991). En ce qui concerne les types de stratégies, les processus individuels s'inscrivent dans un continuum, «de la représentation lacunaire qui contient peu d'informations sur le problème (détection) à des représentations richement élaborées qui offrent à la fois des informations conceptuelles et procédurales sur le problème (diagnostic)». Catherine Tauveron a pu classer les stratégies d'évaluation des élèves selon un modèle comportant huit variétés (Mas et al., à paraître).

- Non repérage des dysfonctionnements.
- Non repérage de dysfonctionnements, mais application automatique (mécanique) de conseils du maître ou reproduction d'attitudes supposées attendues dans la circonstance.
(Diagnostic sans examen : quel que soit l'état du texte à évaluer, il fait l'objet d'un diagnostic standard - Traitement sans examen et sans diagnostic).
- Repérage diffus d'un dysfonctionnement non localisé, non désigné, non explicité.

- Détection du dysfonctionnement - Désignation imprécise du problème - Pas de solution.
- Passage direct de la détection au traitement du problème.
- Diagnostic appuyé sur une norme linguistique (implicite ou explicite) - Proposition de solution.
- Diagnostic appuyé sur un raisonnement par rapport aux présupposés du texte et aux connaissances du monde - Proposition de solution.
- Diagnostic appuyé sur des connaissances textuelles - Explication (sans/ avec métalangue technique) - Solution.

Une telle classification n'a pas pour objet d'enfermer les cas individuels dans des stéréotypes de comportements : elle cherche à modéliser des stratégies afin de fournir un outil conceptuel permettant de sortir du chaos des cas particuliers sur lesquels l'enseignant n'a aucune prise. La modélisation est en amont d'une démarche didactique : elle conduit l'enseignant à être attentif aux processus en œuvre chez l'élève, et à les lire au positif ; c'est, en quelque sorte, modifier le statut, non seulement de « l'erreur » (ou du moins de l'inefficacité), mais aussi celui de la stratégie utilisée. La pluralité des fonctionnements montre qu'il existe plusieurs itinéraires pour entrer dans une compétence complexe, et que, sans doute, certains sont plus opérants que d'autres ; savoir où en sont les élèves, connaître différentes stratégies possibles permet au maître d'aider les élèves à entrer dans d'autres stratégies que celles qui leur sont familières.

Cela conduit à concevoir l'individualisation d'une tout autre manière : non plus comme un impossible préceptorat multiple, mais comme la proposition à tous d'activités variées, articulées et finalisées ; se pose alors autrement le problème des « groupes de niveau »... (quels que soient les noms dont on les désigne).

La « déglobalisation » des compétences (savoirs opératoires, savoirs, opérations) déjà largement amorcée (Mas, 1992) permet de ne plus raisonner de manière figée sur des élèves qui seraient globalement et quantitativement « bons », « moyens » ou « faibles » : outre que ces appréciations sont à relativiser par rapport aux situations et tâches, les « faibles » ne sont pas tous faibles de la même façon... et il peut donc y avoir, au-delà de la répartition sommaire entre bons, moyens et faibles, des points communs à travailler chez les uns et les autres...

D'où une organisation possible pour les UDM :

- un tronc commun d'activités comprenant ce qui donne sens à l'unité dans son ensemble (le projet dans ses grandes lignes) et aussi ce qui constitue l'essentiel des apprentissages à construire dans l'unité (par exemple : pour une UDM « Conte étiologique » un projet d'écriture, et des activités de lecture, d'analyse permettant de construire les traits de fonctionnement de ce type d'écrit) ;
- des activités « modulées » visant à la construction de compétences et de contenus de savoirs (voir, ici-même, les tableaux inclus dans l'article de M. Mas). Ces activités peuvent être l'objet de modulations : si certaines peuvent être considérées, a priori, comme faisant partie intégrante de l'UDM et être destinées à tous les élèves, d'autres, plus occasionnelles, peuvent se greffer en cours de route et être soit proposées à tous les élèves (activités

d'apprentissage en rapport avec les problèmes d'écriture : par exemple, travail sur le dialogue, ou les substitutions nominales...), soit réservées à ceux chez qui le besoin s'en fait sentir (réactivation des connaissances sur le schéma narratif, travail sur les temps verbaux, etc.).

3. PRINCIPES DIDACTIQUES

La mise en oeuvre de l'évaluation formative dans le cadre de la recherche EVA a mis au jour des principes didactiques essentiels qui aideront à construire programmation et UDM, dans la logique définie par les Cycles.

3.1. Le projet d'écriture, dispositif didactique de base

Le choix du projet d'écriture comme dispositif didactique de base découle des principes pédagogiques énoncés plus haut. «Mettre l'enfant au centre du système éducatif», «comprendre ce qui se passe dans les activités d'apprentissage» (Cycles, 1991). suppose que les élèves soient associés à la construction de leurs savoirs (principe de clarté cognitive : Downing et Fijalkow, 1984) ; l'évaluation formative, partie intégrante de l'apprentissage lui-même, donne au maître les indications nécessaires pour concevoir et mettre en oeuvre les activités d'enseignement.

Les projets d'écriture comportent des caractéristiques communes, parmi lesquelles trois phases principales :

- la prise de décision, marquée par l'établissement du contrat de travail, la définition de ce qui doit être réalisé et la répartition des tâches ;
- la réalisation, ensemble des activités qui permettent de mener à son terme la production définie en début de projet ;
- la socialisation/évaluation, au cours de laquelle le produit du travail est soumis à son destinataire.

Ces phases organisent le déroulement du processus de production d'écrit ; selon des interactions complexes et à des places qui peuvent être variables, des activités d'apprentissage - lire des textes, élaborer et utiliser des critères, élaborer et utiliser des outils et des procédures - y trouvent leur insertion.

Au-delà des caractéristiques communes, qui constituent donc un cadre flexible, la plus grande diversité est possible : projets de grande ampleur qui s'étendent sur une longue durée, projets à échéance courte, projets portant sur des types d'écrits variés, activités d'apprentissage diversifiées selon les nécessités... C'est la succession et la diversité des projets d'écriture sur un cycle qui déterminent l'acquisition des compétences visées. D'où la nécessité d'une gestion de la programmation à long terme et du travail à court terme qui relève des choix didactiques de l'équipe d'école et du maître de la classe (Groupe EVA, 1991).

3.2. Les critères et leur élaboration

Dans le domaine de la production d'écrits, la recherche EVA a montré le rôle central de la notion de CRITERE (Mas, 1989). L'explicitation progressive des critères par les élèves permet d'orienter et de réguler l'articulation entre projet d'enseignement du maître et projet d'apprentissage de l'élève.

Ainsi, dans le cadre de projets d'écriture, des critères explicites permettent au maître et à l'élève d'analyser la nature des opérations d'écriture et les caractéristiques du texte à réaliser. Les élèves d'une classe rurale (CE2-CM), après la découverte et l'étude des plantes de la forêt, décident d'envoyer un texte à leurs correspondants, élèves de la ville voisine (Groupe EVA, 1991, pp. 75 - 76). Avant d'écrire le texte, la classe négocie, à partir des savoirs antérieurement acquis, et en fonction de la visée pragmatique du projet, un certain nombre de critères, constituant une liste de règles d'écriture :

Ecrire un texte de type documentaire.

Être compris par des enfants de CE2-CM qui n'ont pas étudié la forêt.

Ne donner que des informations exactes.

Utiliser le vocabulaire précis appris en biologie.

Expliquer (par des dessins par exemple) les mots difficiles.

Faire une mise en page de texte documentaire.

Faire des schémas précis, avec une légende.

Faire des phrases correctes.

Respecter l'orthographe.

Respecter la ponctuation.

Ecrire lisiblement et sans ratures.

Les critères ainsi explicités par les élèves ont une double fonction :

- ils aident le maître à définir des objectifs et des contenus d'enseignement, ce qui lui permet de sélectionner dans un écrit d'élève des indices pertinents pour hiérarchiser les problèmes à traiter, organiser ses interventions didactiques... (Voir Mas 1989, pp. 16 - 17 ; Groupe EVA 1991, pp. 71, 72, 76) ;
- ils aident l'élève à analyser la tâche d'écriture : identifier les problèmes d'écriture et les savoirs à mettre en œuvre ou à acquérir, réguler le processus d'écriture, vérifier l'adéquation de l'écrit au projet de production, localiser et analyser les erreurs. C'est l'élaboration des critères qui permet, outre la formulation de «règles d'écriture» explicites, la construction d'outils, éléments provisoires mais nécessaires (Groupe EVA 1991, pp.170 sqq).

3.3. Déglobaliser l'apprentissage de l'écriture

3.3.1. De l'évaluation critériée à la définition de lieux d'intervention didactique

La notion même de critère implique que soient définis, de manière précise et explicite, les domaines sur lesquels porte l'évaluation des écrits. La construction d'un tableau de classement des critères (Turco, 1987 et 1988), devenu par la suite «CLID» (Classement des Lieux d'Intervention Didactique) a permis de produire un outil dont le premier effet est de conduire à une conception déglobalisée des savoirs

à construire. (Le tableau, rappelons-le, classe les critères en douze catégories, faisant intervenir d'une part trois types d'unités : Texte dans son ensemble / Relations entre phrases / Phrase ; d'autre part trois points de vue : Pragmatique / Sémantique / Morphosyntaxique, auxquels a été ajoutée la prise en compte des Aspects matériels). Le CLID permet de concevoir une évaluation critériée fine et hiérarchisée des écrits d'élèves : s'il ne fixe pas le choix des objectifs d'enseignement à mettre en œuvre, il permet aux maîtres :

- de disposer des repères indispensables pour établir une évaluation précise de l'état des savoirs des élèves sur tel ou tel type d'écrit (Groupe EVA, 1991, p. 69) ;
- d'avoir une vue d'ensemble permettant de piloter et de réguler les projets d'écriture (Groupe EVA, 1991, p.75) ;
- de mieux situer les savoirs à construire sur l'ensemble d'un cycle. En particulier, pour établir une programmation d'ensemble, ou définir les objectifs d'une unité didactique modulaire.

(Il n'est pas indifférent de constater que, dans le cadre de l'opération «Evaluation-Formation-Réponses», à l'entrée au CE2 et en 6ème, les écrits produits par les élèves ont été évalués au moyen d'une liste d'items dont l'inspiration est voisine des principes du CLID ; rappelons que cette opération est explicitement en cohérence avec la mise en place des cycles à l'école primaire) (Evaluation au CE2, livret G, pp. 47 - 48 ; évaluation en 6ème, livret H, pp. 28 - 29).

3.3.2. Le savoir écrire des élèves : des compétences déglobalisées

Les résultats de la recherche EVA ont fait apparaître des différences entre les élèves en ce qui concerne les compétences d'écriture. Classifier les élèves en groupes de «bons», «moyens» ou «faibles» apparaît dès maintenant comme une solution trop sommaire, qui ne tient pas compte de la nécessité d'entrer de manière plus fine dans les composantes de ces compétences.

En ce qui concerne les compétences d'évaluation et de réécriture, nous pouvons faire état de résultats qui indiquent clairement que selon les situations (évaluation ou auto-évaluation), les opérations (évaluation ou réécriture), les élèves ne mobilisent pas les mêmes critères (Séguy - Tauveron, 1991) . Les différences essentielles se situent entre des élèves qui sont prioritairement (parfois presque exclusivement) attentifs aux questions de nature morphosyntaxique, limitées au niveau de la phrase, et des élèves, appartenant en général à des classes travaillant selon les principes de l'évaluation formative, qui, tout en étant attentifs à ces questions, se préoccupent en premier lieu des problèmes concernant le texte dans son ensemble, pris sous les aspects pragmatique et sémantique.

Ces indications peuvent être précieuses pour concevoir et mettre en place des formes de travail conformes aux orientations définies par le texte sur les cycles, notamment dans l'optique d'une «différenciation». Dès maintenant, on peut imaginer que la différenciation ne pourra se fonder sur la répartition en groupes relativement homogènes de «bons», «moyens» ou «faibles en expression écrite», mais qu'elle tiendra compte, avec beaucoup plus de finesse et de mobilité, des domaines de réussite ou de difficultés repérés au moyen du CLID, et des compétences manifestées à l'occasion de tâches de différente nature

3.4. L'interaction lire-écrire

Quelles que soient les formes prises par l'écriture des élèves - «produire des textes variés en les dictant au maître» (Cycles, 1991) au cycle 1, écrire et réécrire soi-même un texte aux cycles 2 et 3 - ou par les activités de lecture - de la lecture magistrale de contes à la mise en œuvre de modalités variées -, l'interaction lecture-écriture est au centre du dispositif. C'est elle qui permet, par la découverte progressive du fonctionnement des différents types d'écrits et de textes, de construire, avec les critères d'évaluation, les savoirs textuels et linguistiques nécessaires.

Des activités maintenant bien connues, comme le tri de textes et ses variantes, (Groupe EVA, 1991) mettent en évidence les avantages de la démarche contrastive : d'abord pour identifier, par différence, les catégories textuelles, ensuite pour préciser les traits de fonctionnement des écrits et textes de chaque catégorie. Les savoirs se construisent d'emblée à partir de textes différents découverts en opposition, et non par la rencontre successive de textes de tel ou tel type.

3.5. La construction et l'appropriation d'outils

Par outil d'évaluation, on désigne un «objet matériel facilitant la production ou la révision d'un texte. Il peut être de formes diverses : panneau synthétisant les observations faites à propos de textes lus en classe, questionnaire, croquis rendant compte du schéma narratif... Il aide à résoudre un problème d'écriture. Fabriqué par les élèves avec l'aide de l'enseignant, il est provisoire et évolutif.» (Garcia-Debanc, 1986).

Les outils construits peuvent donc prendre des formes diverses. Ils peuvent voir leur usage limité à la réalisation d'un seul projet d'écriture : c'est le cas de la liste de critères citée plus haut, au point 3.2. ; à l'inverse, des outils de synthèse permettent de faire le point sur des savoirs antérieurement construits, en rassemblant, par exemple, les traits de fonctionnement repérés dans des écrits de trois types : texte d'information, reportage, récit (Groupe EVA, 1991, p 185).

3.6. L'utilisation de procédures fonctionnelles et variées

Le terme de procédure est utilisé ici pour désigner «les activités, les enchaînements d'activités, en général proposées par l'enseignant, qui permettent aux élèves d'atteindre un objectif. Par exemple, le tri d'écrits ou de textes est une procédure qui aide les élèves à construire le concept de types de textes, de discours ; l'échange d'écrits produits ou en cours de production est une procédure qui permet de s'entraîner à la prise en compte d'un destinataire.» (Groupe EVA, 1991)

EN CONCLUSION

Les objectifs définis pour la mise en place des cycles à l'école primaire induisent une didactique centrée sur l'apprenant et ce qu'il a à apprendre, prenant en compte l'évolution de son apprentissage. La recherche EVA, fondée sur l'évaluation formative et sur la construction des critères par les élèves eux-mêmes, contribue à ouvrir la voie à cette didactique. Déglobaliser l'approche de l'écrit et des compétences, organiser les enseignements et les apprentissages, concevoir de nouveaux outils..., autant de perspectives qui peuvent être envisagées, notamment dans le cadre de projets d'écoles. Il reste à poursuivre la tâche entreprise. Le groupe «Révision des écrits», qui a pris le relais du groupe EVA, se donne explicitement pour projet de travailler à la constitution d'outils didactiques, dans le champ de l'apprentissage de la révision d'écrits par les élèves au cycle des approfondissements de l'école primaire. Etant donné que ce champ, certes bien circonscrit, interagit avec l'ensemble des opérations et savoirs en jeu dans la production d'écrits, on peut espérer que les démarches proposées seront, sinon transposables, du moins assez topiques pour féconder l'ensemble du champ de la didactique de l'écriture.

Mars 1992

Claudine GARCIA-DEBANC a participé à la conception de cet article ; qu'elle en soit remerciée ici.

Ouvrages cités

- ADAM, J.M.(1985) : «Quels types de textes ?» *Le français dans le Monde*, N° 192, avril 1985, pp. 39-43.
- CYCLES (1991) Ministère de l'Education Nationale. *Les cycles à l'école primaire*. CNDP - Hachette Ecoles.
- DOWNING J et FJALKOW J. (d1984) *Lire et raisonner* Privat, Toulouse.
- GROUPE EVA. (1991) *Evaluer les écrits à l'école primaire*. INRP Hachette.
- GARCIA-DEBANC C. (1986) «*Objectif écrire*», CDDP de la Lozère. Mende.
- MAS M. (1989) «Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère». *Repères* n°79.
- MAS M. et TURCO G.(1991) : «Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe», *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°83, juillet-septembre 1991, pp. 89-99.
- MAS M. (dir), GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAVERON C., TURCO G. ; (1991) *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits des élèves en classe ?*, INRP, Paris.

- MAS M. (dir), GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C., TURCO G. (à paraître) *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* INRP, Paris.
- MAS M. (1992) «Des pistes pour les cycles. Contribution à une réflexion sur la didactique du français à l'école». *Repères* n°5.
- REVISION DES ECRITS, «Enseignement / apprentissage de la révision d'écrits au cycle des approfondissements de l'école primaire». ROMIAN H. et le groupe «REVISION DES ÉCRITS». INRP, Didactiques des disciplines, unité «Didactique du Français et de la philosophie». (projet de recherche n.p.).
- SEGUY A. (1989) «Un classement des lieux d'intervention didactique, le CLID, mode d'emploi(s)», *Repères* n° 79.
- SEGUY A. et TAUVERON C. (1991) «Les discours évaluatifs d'élèves de CE - CM : variation de la nature des critères mobilisés et des stratégies évaluatives selon des contextes didactiques différents (Evaluation normative / évaluation formative)». *Repères* n°4.
- TURCO G. (1987) «Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation des écrits des élèves», *Repères* n°71.
- TURCO G. (1988) *Ecrire et réécrire*, CRDP de Rennes.

DANS LE COURRIER DE REPÈRES

OUVRAGES REÇUS

- BOUCHARD M.-J. (1991). *Apprendre à lire comme on apprend à parler*. Coll. Pédagogies pour demain Didactiques 1er Degré. Hachette-Éducation.
- CATACH N. (1991). *L'orthographe en débat. Dossier pour un changement*. Coll. Fac linguistique. Nathan Université.
- CENTRE D'ÉTUDE DU LEXIQUE (1990). *La définition*. Coll. Langue et langage. Larousse.
- DE VECK (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Delachaux et Niestlé.
- FLAMM A. (1990) Préface de A. Martinet & J.-P. Bronckart. *L'analyse psychogrammaticale. Étude comparée des niveaux cognitifs de cinq langues européennes*. Delachaux et Niestlé.
- Groupe de Recherche d'Écouen. JOLIBERT J. & CREPON C. (1991). *Former des enfants lecteurs de textes*. t. 2. *Des outils pour apprendre à questionner les textes*. Coll. Pédagogie pratique à l'école élémentaire. Cycle des apprentissages fondamentaux (GS/CP/CE1). Hachette-Écoles.
- PLANE S. (1991). *Observer pour évaluer. Évaluation CE2-6ème. Démarches et erreurs*. CDDP 50.
- REUTER Y. (1991). *Introduction à l'analyse du roman*. Bordas
- SIMONPOLI J.-F. (1991). *Apprendre à communiquer*. Coll. Pédagogies pour demain Didactiques 1er Degré. Hachette-Éducation.
- SIMONPOLI J.-F. (1991). *La conversation enfantine*. Coll. Pédagogies pour demain Références. Hachette-Éducation.
- SNYDERS G. (1991). *Des élèves heureux... Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*. Coll. Recherches et Sciences de l'Éducation. Ed. EAP.

REVUE ...DES REVUES

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

- n° 297 octobre 1991 "Enseignant Chercheur Formateur"
Dossier coordonné par Michel Tozzi & Raoul Pantanella
- n° 298 novembre 1991 "Les contenus d'enseignement"
dossier coordonné par Michel Develay

ENJEUX. Revue de Didactique du Français

- n° 22 mars 1991 "L'évaluation"
Coordination et présentation : Jean-Paul Laurent
- n° 23 juin 1991 "Aimer lire"
Coordination et présentation : Isabelle Legros

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI. Association française des enseignants de Français

- n° 94 juin 1991 "Les dictionnaires"
Coordination et présentation : Daniel Delas & Serge Martin
- n° 95 septembre 1991 "Littératures européennes"
Coordination et présentation : Raymond Le Loch & Jean Verrier
- n° 96 décembre 1991 "Le Français dans le Technique"
Coordination et présentation : Jeanne-Antide Huynh & Maryse Labroille

PRATIQUES

- n° 70 juin 1991 "La ponctuation"
Coordination : Daniel Bessonat
- n° 71 septembre 1991 "Le Français et les réformes"
Coordination : André Petitjean
- n° 72 décembre 1991 "Le résumé de texte"
Coordination : Catherine Schnedecker

RECHERCHES

- n° 14 1er semestre 1991 "Situation d'argumentation"

SPIRALE

- n° 6 1991 "À l'école du théâtre"
Éditorial : Francis Marcoin



36-16
inrp
LA RECHERCHE EN EDUCATION

DAFTEL

La didactique du français
langue maternelle
sur minitel

DAFTEL, en bref

Co-producteurs
Institut National de Recherche Pédagogique (France),
Université de Montréal (Québec).

Autres participants
Facultés universitaires
Notre-Dame-de-la-Paix (Belgique),
Institut romand de recherches et de documentation pédagogique (Suisse).

Objectif
Recenser de façon méthodique la littérature de recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle.

Contenu
Environ 3 000 références bibliographiques de 1970 à nos jours.

Publics
Chercheurs, enseignants (tous niveaux d'enseignement), formateurs de formateurs, étudiants de 2e et 3e cycles universitaires, conseillers pédagogiques, cadres du système éducatif.

Domaines couverts
Production écrite, lecture, oral, étude de la langue, étude du discours, étude de texte et document, démarches et formes d'enseignement, moyens d'enseignement et évaluation, aspects psychologiques et sociaux, type de recherche.

NOTES DE LECTURE

Hélène ROMIAN

Des contributions potentielles à la problématique des cycles

- Jean-François SIMONPOLI (1991). *La conversation enfantine*. Coll. Pédagogies pour demain, Références & Apprendre à communiquer. Coll. Pédagogies pour demain, Didactiques. Hachette Education.
- Groupe de Recherche d'Ecouen. Josette JOLIBERT & Catherine CREPON (1991). *Former des enfants lecteurs de textes t.2. Des outils pour apprendre à «questionner» les textes*. Coll. Pédagogie Pratique à l'école élémentaire. Cycle des apprentissages fondamentaux (GS/ CP/ CE1). Hachette Ecoles.
- Sylvie PLANE (1991). *Observer pour évaluer. Evaluation CE2-6ème*. CDDP de la Manche.

Les deux ouvrages de J.F.Simonpoli s'inscrivent dans une perspective communicative. *La conversation enfantine* fait le point sur les premières acquisitions du langage, leur évolution. Partant du principe qu'il s'agit avant tout d'un problème de communication, l'auteur montre qu'une pédagogie du langage en maternelle appelle une conception éclairée théoriquement des fonctions des groupes, de la communication dans les groupes restreints, du rôle des interactions verbales dans des réseaux de communication donnés. D'où la centration sur la dynamique conversationnelle telle qu'elle se construit dans le «travail» de chacun et la structuration du groupe comme moteur des acquisitions. *Apprendre à communiquer* à l'école maternelle est le volet descriptif de la thèse. Des analyseurs diversifiés, en référence à une linguistique de la parole (sociogrammes, embrayeurs de conversation, structuration thématique et pragmatique des échanges langagiers, actes de langage et stratégies de communication, syntaxe tesnièreenne...) permettent de rendre compte effectivement de la dynamique conversationnelle.

Le Groupe d'Ecouen, qui se situe dans une même perspective communicationnelle (sans doute moins théorisée) au cycle 2, transpose sa propre démarche, réalisée en production d'écrits, à la lecture. Certes on peut discuter le modèle de base en 7 «niveaux» compte tenu de l'hétérogénéité de ceux-ci : «contexte», «mots et microstructures» relèvent-ils du même paradigme que «linguistique textuelle» et «linguistique de la phrase» ? On peut s'étonner de la quasi-absence des recherches en psycholinguistique sur le fonctionnement des discours et les processus d'écriture. Mais l'orientation générale est de nature à induire des évolutions positives des pratiques de classe : on distingue pour chaque type de «texte» (en fait type d'écrit) : fiche technique, lettre, affiche, récit, poème, les compétences mises en jeu dans les tâches complexes de réalisation des projets, et les capacités spécifiques requises par le type d'écrit.

Sylvie Plane elle, s'inscrit dans le contexte de l'opération CE2-6ème. Elle présente un travail de formation, référé à des recherches, et mené avec des enseignants de ces deux niveaux, en Mathématiques et en Français : méthodologie d'étude des stratégies de réponse des élèves, étude de quelques cahiers, typologie des erreurs rencontrées et des causes d'erreur. Les référents se situant essentiellement en sciences de l'éducation, la perspective est pédagogique. Une question d'importance se pose : comment passer d'analyses de ce type, appelées par la conception même de l'opération, à une évaluation formative en classe prenant en compte les dimensions didactiques liées à la nature des critères d'évaluation et aux stratégies évaluatives ?

Ces ouvrages rejoignent la problématique des cycles, par des chemins différents, sans doute représentatifs de types d'apports potentiels possibles : une approche linguistique mais porteuse d'une didactique de l'oral à construire ; une approche pratique, limitée théoriquement, mais inductrice de cheminements didactiques heuristiques ; une approche pédagogique de l'évaluation mais inductrice de questionnements didactiques (auxquels ce N° 5 de *Repères* pourrait apporter des éléments de réponse...).

Des ouvrages de base

- Nina CATACH (1991). *L'orthographe en débat. Dossiers pour un changement. Avec la liste complète des mots rectifiés.* Fac. Linguistique, Nathan Université.
- Geneviève DE VECK (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques.* Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques. Delachaux & Niestlé.

Ces deux ouvrages éclairent des aspects décisifs des savoirs à enseigner sur le fond, dans la durée, et peuvent donc contribuer utilement à une mise en perspective des objectifs d'enseignement et de l'évaluation dans le cadre des projets de cycles.

Nina Catach répond ici aux questions vives suscitées par la récente réforme de l'orthographe : une réforme, pour quoi faire ? crise de l'orthographe ou crise de la société ? quid des réformes de l'orthographe dans l'histoire et à l'étranger ? quels débats et quels arguments ? L'essentiel de l'ouvrage permet de juger sur pièces, à savoir les 2 000 mots modifiés, et d'agir en conséquence : « l'orthographe, c'est votre affaire », dit Nina Catach. L'ouvrage est orthographié selon les principes de la réforme. Ce qui est sûr : le fait ne saute pas aux yeux...

Le thème et la méthodologie de la recherche théorique et expérimentale de G. de Veck concernent également les didacticiens au premier chef. Si l'on considère que les procédés anaphoriques jouent un rôle essentiel dans les opérations de cohésion qui interviennent dans la mise en texte narrative en production orale et écrite, quand et comment des enfants, des adolescents de 5 à 15 ans utilisent-ils les diverses formes anaphoriques ? y-a-t'il des emplois différents de ces formes selon

les types de textes et les situations d'interaction orale, écrite dans lesquelles le texte est produit ? Les conclusions mettent, entre autres, l'accent sur la complexité des compétences langagières et de l'évaluation en la matière. D'une part, les procédés anaphoriques relèvent de processus spécifiques ; d'autre part, ils sont en interaction avec les autres opérations de cohésion en particulier, et de textualisation en général, comme avec les opérations de planification. Et l'on peut observer que le fonctionnement des unités linguistiques varie à la fois en fonction de la situation de production et du type de texte. L'auteur invite donc à penser l'évaluation des capacités langagières en termes de capacités à réaliser des actions langagières données dans des situations d'interaction diversifiées induisant la production de textes donnés, et analysées de façon serrée.

On ne peut que souligner ici la convergence des perspectives entre cette recherche et celles du Groupe d'Ecouen, de J.F. Simonpoli, et, bien entendu les recherches INRP dont rend compte ce N°5 de *Repères* : l'évaluation de capacités manifestant des compétences langagières n'aurait de sens que par rapport à la situation de communication interactive qui les met en jeu et au type de texte considéré, et en relation avec les autres compétences requises par l'activité...

Une entreprise exemplaire de rénovation de l'enseignement du français

- Jacques WEISS & Martine WIRTHNER (1991). *Enseignement du français. Premiers regards sur une rénovation*. Neuchâtel, Del Val & IRDP.

Les auteurs font le point sur la mise en oeuvre de la rénovation de l'enseignement du français en Suisse Romande, observée et évaluée depuis dix ans par l'IRDP de Neuchâtel en collaboration avec les centres de recherche cantonaux, et avec les enseignants, les responsables scolaires. L'enjeu est la mise en place conjointe d'activités de communication induisant des échanges langagiers motivés, variés et d'activités de structuration de la langue. Curieusement, l'ouvrage qui comporte une intéressante bibliographie, ne mentionne pas ses sources françaises, du côté du Plan de Rénovation INRP... Quoi qu'il en soit, le bilan vaut d'être mérité, au moment où la France s'est engagée dans une réforme de l'école primaire...

A l'instar de la presse française à propos de ce Plan, la presse suisse a donné dans la polémique, le parti-pris sans véritable connaissance du texte de base de la rénovation, ou une information idéologique, superficielle dont cette rénovation était le prétexte. Les journaux dont on aurait pu attendre une information correcte ne se sont guère manifestés. Les responsables scolaires ont eu la sagesse de ne pas s'arrêter à ces épiphénomènes, et la polémique s'est vite éteinte.

Si l'effort de formation des maîtres a été considérable, la réalité des classes ne correspond pas entièrement à la rénovation projetée. Les auteurs supposent que la formation obligatoire, de type exposé magistral qui a été pratiquée, n'est sans doute pas la stratégie la mieux adaptée à la mise en place d'une pédagogie interactive de la communication.

Par ailleurs, selon les pratiques déclarées par les enseignants, recueillies par questionnaire et interview, ceux-ci tendent à mixer pratiques anciennes et nouvelles. Ce constat, qui rejoint l'évaluation des effets de la mise en place du Plan de

Rénovation, serait explicatif selon nous, des performances globalement peu différenciées des élèves évoquées ci-dessous. (Mais nous avons pu observer une différenciation relative selon nos variables pédagogiques). Il apparaît notamment en Suisse, que les activités de structuration (grammaire, orthographe...) l'ont emporté sur les activités de communication, qui ne servent guère qu'à les motiver. De même, dans les moyens d'enseignement, l'application l'emporte sur la découverte des fonctionnements linguistiques. Quant aux pratiques évaluatives, elles n'ont pas bougé. Tant il est vrai que les habitus pédagogiques ont la vie dure, nous le constatons aussi dans nos recherches descriptives ; ce qui n'exclut pas les changements, à condition de s'en donner le temps et les moyens...

Ceci étant, les enseignants sont plutôt satisfaits de pouvoir donner un enseignement plus attractif, plus détendu, et plus attentif à l'enfant (on rejoint ici la problématique des cycles). Mais les attentes conservatrices des maîtres des degrés supérieurs et de certains parents font problème. Par ailleurs, les enseignants pensent que les écarts entre les élèves forts et les autres se sont accentués (ce qui n'est pas vérifié en réalité).

Les résultats de l'évaluation ne sont pas décisifs ; s'il s'avère que l'enseignement de l'oral reste axé sur des activités stéréotypées (récits, récitation), le taux de réussite moyen des élèves en compréhension de l'écrit (récits, dialogues, textes informatifs), atteint 75 %. A noter : dans ce domaine comme en orthographe, les résultats des élèves n'ont pas varié par rapport à la période précédant la rénovation, et le problème des 25% de laissés pour compte ne peut être tenu pour négligeable. Mais l'évaluation des compétences des élèves n'a pas porté sur les aspects les plus significatifs (et les plus difficiles à évaluer) : la communication, l'expression orale... Nous avons buté sur le même obstacle.

La conclusion de Jacques Weiss mérite d'être citée, dans la mesure où elle met en question les attentes générales à l'égard des réformes, dont on attend tout, tout de suite : « Le renouvellement de l'enseignement du français en Suisse Romande a-t'il échoué ? Là n'est pas la question. Montrer qu'il a réussi aurait paru suspect. Une rénovation d'une telle envergure ne réussit, ni n'échoue ; elle se construit au fil du temps et avec la volonté de tous ses acteurs(...). Il est incontestable qu'un grand changement s'est tout de même produit dans les classes et dans la manière de conduire l'enseignement du français ». Beaucoup reste à faire. Plusieurs cantons ont organisé une formation continue. La recherche poursuit ses investigations, spécialement en didactique du français.

Des facteurs-clés du changement sont très nettement dégagés par ce bilan : une stratégie d'information large, incitatrice du changement, ne s'arrêtant pas aux polémiques qui sont la rançon d'une presse plus avide de spectaculaire, ou d'affrontements idéologiques que d'information exacte sur des sujets complexes ; une politique concertée, conçue dans la durée de formation des maîtres et de recherche, dans une perspective d'accompagnement de la rénovation entreprise, de mobilisation/ évaluation formative. En somme, on retrouve là le principe même de la rénovation : communiquer/structurer...



Édités par



HACHETTE
Education

disponible en librairie
et par correspondance auprès de l'INRP

DIDACTIQUES DE L'ORTHOGRAPHE

**vient de
paraître**

Jean Pierre Jaffré
Préface de Nina Catach

L'orthographe a suscité récemment de vives polémiques et des débats passionnés. Chacun s'est senti concerné, illustrant par cet intérêt la place de choix que conserve l'orthographe dans notre société.

Quel enjeu représente encore l'orthographe ? Face aux normes calquées sur les compétences supposées des adultes, quels sont les modes d'apprentissage des enfants ? Cet ouvrage rend compte de l'état actuel de la réflexion et présente un panorama des différentes didactiques.

1992 - 175 pages - code BD 037

France (TVA 5,5%) : 94 F - Corse, Dom : 90,70 F - Guyane, TOM : 88,83 F - Etranger : 97,70 F

EVALUER

LES ECRITS A L'ECOLE PRIMAIRE

Des fiches pour faire la classe

Cycles II et III

GROUPE EVA

Josette Gadeau
inspectrice de l'Education Nationale

Colette Finet
conseillère pédagogique

Le livre se présente sous la forme d'une double série de fiches : des fiches de didactique qui permettent de cerner les problèmes d'écriture et 42 fiches d'activités qui présentent le travail d'un maître et de ses élèves, et donnent ainsi les moyens de produire des types d'écrits diversifiés.

1991 - 240 pages - code BD 024

France (TVA 5,5%) : 135 F - Corse, Dom : 130,25 F - Guyane, TOM : 127,57 F - Etranger : 140 F

"LECTURES/ECRITURES EN S.G. - C.P - CEI"

par Hélène ROMIAN, Eveline CHARMEUX, Gilbert DUCANCEL,
Christian NIQUE, Jacqueline ZONABEND et coll.

Collection Institut National de Recherche Pédagogique
Nathan.

Dans l'actualité des cycles, 6 ans avant...

Des réponses concrètes aux problèmes de mise en place des cycles

54 séquences de classe réalisées par des équipes INRP à Toulouse, Grenade S/Garonne, Agen, Amiens, Poitiers, Saint-Etienne...

Comment gérer l'hétérogénéité des élèves, réaliser une pédagogie différenciée en matière d'écrit ?

Diversifier les modes d'organisation, les tâches, les types d'écrits à lire/produire : *"faire quelque chose pour dire merci"*, *"lire/écrire des informations utiles à la vie de la classe"*, *"de la prise de notes à la mise en commun"*, *"découvrir le plaisir des jeux poétiques"*, *"le petit garçon qui veut attraper le bonheur"*, *"premier contact avec un livre"*...

Comment assurer la continuité, la cohérence des apprentissages, de la S.G. au C.E.1. ?

Se donner, en équipe de cycle, les mêmes contenus, la même démarche d'enseignement, la même conception de l'apprentissage :

- partir de l'expérience que les enfants ont du langage oral, écrit, de leurs connaissances, pour les étendre, les diversifier, les structurer

- construire des relations entre oral/écrit/image : *"agir/représenter/communiquer"* un itinéraire, *"le langage des nuages"*, la succession des jours", l'espace de vie de la classe ou de l'école...

- articuler lecture/écriture et analyse des fonctionnements de l'écrit :

"de la chaîne orale à la chaîne écrite" et inversement, pour construire la combinatoire, les premières notions de grammaire, d'orthographe, mais aussi jouer sur les mots : *"être dans la lune ou dans la luge ?"*

Dans la même collection :

- *"Poésie pour tous"*, par Françoise Sublet et coll.

- *"Vers la liberté de parole"*, par Francine Best

- *"Et l'oral alors ?"*, par Jean-Pierre Kerloc'h, Claude Bruner, Sylvette Fabre

- *"Enseigner le Français à l'ère des médias"*, par Hélène Romian, Monique Yziquel.

SAVOIR CE QUI SE PASSE EN CLASSE

Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ?

Production d'écrits - orthographe au CE1

Gilbert DUCANCEL, Suzanne DJEBBOUR, Hélène ROMIAN

La recherche menée par le Groupe INRP RESO (Résolutions de Problèmes de Français) est originale à plus d'un titre :

- . par son objet même : l'étude contrastive de la manière dont les maîtres "traitent" en classe les difficultés des élèves, en matière de production d'écrits, d'orthographe ;
- . par son objectif : constituer les tâches langagières en problèmes d'enseignement / apprentissage à repérer, formuler, résoudre d'un point de vue pédagogique, didactique ;
- . et par le fait que l'orthographe est certes vue pour elle-même, mais aussi en fonction de ses implications textuelles plus ou moins fortes.

La méthodologie de cette recherche descriptive des pratiques des maîtres répond à des options considérées généralement comme antinomiques :

- . une observation contextualisée, participante, de séquences de classes qui se veut à la fois impliquée et distanciée ;
- . une analyse de contenu des données recueillies référant à une modélisation des modes de traitement des difficultés des élèves par les maîtres qui permet d'en dégager la signification didactique et pédagogique.

Ménée par des formateurs associés à l'INRP, la recherche se veut opératoire pour la formation des maîtres. Par ses résultats sans doute. Mais aussi par ses principes épistémologiques, méthodologiques, ses modes d'investigation, ses outils conceptuels.

INRP, 1991, 211 pages

Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leur élèves en classe ?

Maurice MAS (dir.), Claudine GARCIA-DEBANC, Hélène ROMIAN,
André SEGUY, Catherine TAVERON, Gilbert TURCO

Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ? Selon quels critères, renvoyant à quelles conceptions de l'évaluation, des textes, de l'apprentissage ? Comment ces critères sont-ils élaborés, utilisés et par qui ?

La recherche descriptive menée dans 18 classes (CE1 - CM2) par le Groupe INRP "Pratiques d'évaluation des écrits en classe" (dit EVA), a permis de confirmer son hypothèse. Les pratiques évaluatives des maîtres des classes INRP (qui réfèrent plutôt à une évaluation formative), se différencient de celles des autres maîtres observés (qui réfèrent plutôt à une évaluation normative), d'un point de vue didactique, pédagogique.

Si les uns tendent à faire construire / utiliser par les élèves des critères diversifiés d'ordre à la fois phrastique, interphrastique, textuel, les autres tendent plus ou moins à leur inculquer une norme phrastique, morphosyntaxique.

Une analyse contrastive fine des critères, et des stratégies évaluatives, des maîtres permet de montrer et de modéliser la complexité de leurs positions, de leurs cheminements, par rapport aux tendances générales dégagées.

INRP, 1991, 228 pages

Chaque volume

France (TVA 5,5%) : 120 F - Corse, DOM : 116,13 F

Guyane, TOM : 113,74 F - Etranger : 125,10 F

BULLETIN D'ABONNEMENT

Repères

Recherches en didactique
du français langue maternelle

à retourner à
INRP - Publications -
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Etablissement.....

Adresse.....

Localité Code postal.....

Montant de l'abonnement (2 numéros)

jusqu'au 31/07/1992 :

- France (TVA 5,5%) : 145 F. ttc - Corse, DOM : 142 F.
- Guyane, TOM : 137,44 F. - Etranger : 160 F.

du 1/08/1992 au 31/07/1993:

- France (TVA 5,5%) : 150 F. ttc - Corse, DOM : 144,73F.
- Guyane, TOM : 141,75 F. - Etranger : 175 F.

| | Nb d'ab. | Prix | Total |
|----------------|----------|------|-------|
| Repères | | | |

- Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro-forma vous sera adressée à l'échéance.

"REPÈRES" DISPONIBLES

TARIF : 39 F. / ex

- n° 60 - *Où en 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° 64 - *Langue, images et sons en classe*
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de français)*
- 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 ?*
- n° 71 - *Construire une didactique - Aspects de 4 recherches en français langue maternelle*
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)*
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?*
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?*
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière*
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)*
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue*
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*

TARIF : 78 F. / ex jusqu'au 31-07-92

80 F. / ex du 01-08-92 au 31-07-93

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche*
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle*
- n° 3 - *Articulation oral/écrit*
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire*
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche*

REPÈRES nouvelle série

- paraît deux fois par an,
- s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue maternelle.

REPÈRES

un lieu d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle du langage dans l'enseignement, l'apprentissage.

REPÈRES

- un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français langue maternelle,
- des recherches en cours dans les écoles, pour les écoles et la formation des maîtres.

REPÈRES numéro 5, nouvelle série

Problématique des cycles et recherche

En quoi des recherches, qui n'ont pas, sauf exception, été conçues dans le cadre des cycles, sont-elles potentiellement utilisables pour leur mise en place ?

À l'exclusion d'un « prêt-à-enseigner », certaines recherches proposent des pistes, des outils conceptuels susceptibles d'être travaillés pour apporter des éléments de réponse d'ordre pratique et théorique à des questions qui sont au cœur de la problématique des cycles.

- Quel peut être le statut de la notion de « compétences langagières », s'agissant de « maîtrise de la langue » ? Les débats en cours en psychologie incitent à une prudente relativisation, par exemple en lecture. L'oral resté un parent pauvre. Mais des modélisations didactiques utiles existent dans certains domaines (production d'écrits).
- Quels concepts sont opératoires pour gérer des apprentissages tenant compte à la fois de la logique des apprenants et de celles des savoir-faire, des savoirs à enseigner. Des recherches versent au dossier des cycles des concepts dont le caractère heuristique a été mis à l'épreuve des faits et des idées : « traitement des erreurs », « objectifs-obstacles », « résolutions de problèmes de Français », « pédagogie interactive ».
- Selon quels principes mettre en œuvre et concevoir un enseignement/apprentissage du Français « cohérent » ? Des recherches en didactique ont ouvert des pistes en convergence avec la problématique des cycles (quoique plus prospectives) : faire pratiquer/observer des écrits de types diversifiés, les faire différencier/évaluer selon des critères explicites, construits par les élèves, organiser la « programmation » des apprentissages.

Témoignant de la faisabilité des cycles, les recherches présentées peuvent fonder une mise en perspective des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage du Français dans la visée d'une effective « maîtrise de la langue ».