

# REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 20  
NOUVELLE  
S É R I E  
1999

## Recherches-actions et didactique du français

*Hommage à Hélène Romian*

Numéro coordonné par

Gilbert DUCANCEL et Michel DABÈNE

# REPÈRES

**Rédactrice en chef :** Catherine TAUVERON

**Secrétaire de rédaction :** Gilbert DUCANCEL

**Directeur de publication :** Philippe MEIRIEU, directeur de l'INRP

## COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP

Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble

Isabelle DELCAMBRE, Université Charles de Gaulle, Lille

Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens

Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse

Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II

Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble

Danièle MANESSE, Université Paris V

Francis MARCOIN, Université d'Artois

Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté

Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens 1

Sylvie PLANE, IUFM de Poitiers

Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille

Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)

Catherine TAUVERON, INRP, Didactique des disciplines, Équipes Français École

Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'E.N. de Barentin, 76

Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

## COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes

Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres

Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève

Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II

Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud

Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie

Francette DELAGE, Inspection départementale de l'E.N. de Rezé

Simone DELESALLE, Université Paris VIII

Claudine FABRE, IUFM de Grenoble

Jacques FIJALKOW, Université de Toulouse-Le Mirail

Michel FRANCARD, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve

Frédéric FRANCOIS, Université Paris V

Guislain HAAS, Université de Dijon

Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS

Dominique LAFONTAINE, Université de Liège

Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun

Bernadette MOUVET, Université de Liège

Elizabeth NONNON, Université de Lille

Marie-Claude PENLOUP, Université de Haute-Normandie

Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges

Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève

Françoise SUBLET, Université de Toulouse Le Mirail

Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

**Rédaction** INRP - Département Didactiques des disciplines  
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

**Impression** Bialec s.a., Nancy - D.L. n° 52378 - 3<sup>e</sup> trimestre 2000

# RECHERCHES-ACTIONS ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

## *Hommage à Hélène Romian*

### Sommaire

• <b>Présentation</b>	
Gilbert DUCANCEL et Michel DABÈNE.....	3
• <b>Recherches-actions : éclairages et débats</b>	
Hélène Romian et la « recherche-action »	
Louis LEGRAND, Université Pasteur, Strasbourg.....	5
Le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, ou de l'innovation à la recherche didactique	
Christine BARRE-DE MINIAC, INRP, Didactiques des disciplines .....	9
Recherche-action et entrée dans la culture écrite	
Jacques FIJALKOW et Serge RAGANO, EURED-CREFI, Université de Toulouse-Le Mirail .....	15
Points de vue sur la recherche-action	
Danièle MANESSE, INRP, Didactiques des disciplines, avec Marianne HARDY, INRP, CRESAS, Héliène ROMIAN, INRP, Français École et Michel DABÈNE, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble .....	29
• <b>Recherches en réponse à des problèmes d'enseignement-apprentissage</b>	
De GLO à VARIA. Vingt ans de recherches en didactique de l'oral par l'Unité de Recherche Français Premier Degré de l'INRP	
Jacques TREIGNIER, INRP PROG et CNRS UPRESA 6065 Rouen .....	43
Écriture et créativité. Constantes et glissements en trente ans de recherches dans les équipes Français 1er degré de l'INRP	
Catherine TAUVERON, INRP Français École.....	57
Produire et recevoir la complexité langagière dès les premiers apprentissages	
Claudine FABRE-COLS, IUFM de Grenoble et LIDILEM Université Stendhal, Michèle MAUREL, IUFM de Poitiers.....	79
D'hier à aujourd'hui : apprendre le langage écrit en résolvant des problèmes	
Gilbert DUCANCEL et Bruno NIBAS, INRP PROG et IUFM d'Amiens.....	91
Quinze ans après... Retour sur les recherches en didactique de l'orthographe	
Jean-Pierre JAFFRE, UMR 8606, LEAPLE-CNRS.....	111
L'orthographe du français et son acquisition	
Jean-Michel SANDON, LEA, UMR 8606 CNRS et IUFM de Bourgogne-Mâcon .....	121
Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3	
Ghislaine HAAS, Université et IUFM de Bourgogne .....	127
L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe	
Sandra CANELAS-TREVISI, Christiane MORO, Bernard SCHNEUWLY et Thérèse THEVENAZ, Sciences de l'éducation, Université de Genève.....	143
Pour une mise en cohérence de l'enseignement du français à l'école. Réflexions et propositions	
Maurice MAS, IUFM de Grenoble-Privas .....	163
• <b>L'écriture d'Hélène</b>	
L'écriture d'Hélène : un brin de nostalgie...	
Eveline CHARMEUX, IUFM de Toulouse .....	191
• <b>Actualité de la recherche en didactique du français</b> .....	193
• <b>Notes de lecture</b>	
Michel DABÈNE, Gilbert DUCANCEL.....	197
• <b>Summaries</b>	
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL.....	207



## AVERTISSEMENT

### Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre*, *accroître*, *connaître*, *entraîner*, *évènement*, ...

# PRÉSENTATION

Gilbert DUCANCEL et Michel DABÈNE

Il y a trente ans, Hélène Romian prenait la responsabilité des recherches INRP sur l'enseignement du français à l'école. De l'expérimentation des propositions de rénovation de la Commission Rouchette elle allait faire une véritable recherche produisant à la fois une masse de connaissances inédites et un nouveau texte programmatique, le *Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*. Refusé par le Ministère de l'époque, ce *Plan* n'en a pas moins été la référence majeure des formateurs et des maîtres innovants pendant au moins quinze ans. Le dispositif de l'expérimentation et les hypothèses d'action construites à partir d'elle ont nourri les recherches INRP jusqu'à la fin des années 70, ainsi que des publications pour les formateurs. C'est aussi l'expérimentation qui a suscité la création, par Hélène Romian de *REPÈRES*, alors « Bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français ».

Nous ne retracerons pas les étapes ultérieures de l'action d'Hélène Romian à l'INRP et hors de l'INRP : ce numéro ne se veut ni apologétique ni historique. Il s'agit avant tout, dans la tradition des Hommages, de réunir quelques contributions qui attestent l'influence de ses travaux. Elle a marqué à sa manière, volontaire et passionnée, trois décennies de la recherche dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français à l'école. Tout du long, elle a été de tous les combats au service de la rénovation de cet enseignement et de la formation des maîtres. Elle a suscité beaucoup d'enthousiasmes autour d'elle, beaucoup de solides adhésions et d'amitiés, quelques affrontements aussi, toujours empreints de considération, conséquences de son opiniâtreté à défendre les causes qui lui sont chères. Son œuvre perdure. Il n'est que de constater les nombreuses références à ses travaux et à ceux qu'elle a animés à l'INRP et ailleurs pour s'en convaincre. Notre revue en témoigne aussi. C'est à Hélène Romian qu'on doit non seulement sa création, mais aussi son évolution constante marquée, entre autres, par son ouverture progressive à des auteurs n'appartenant pas aux dispositifs INRP et par la création d'un Comité de rédaction et d'un Comité de lecture scientifiques, ce qui a permis d'en faire un lieu d'échanges et de débat des chercheurs en didactique de la francophonie. Ce modeste volume, largement inspiré par les voies qu'Hélène Romian a tracées, en est une preuve supplémentaire, comme aussi les débats qui traversent aujourd'hui le domaine, déjà largement constitué, de la didactique du français.

Nous avons pensé qu'un questionnement, naïf ou polémique selon la lecture qu'on en fera, en relation avec des thèmes familiers à Hélène Romian évoquerait, mieux qu'un développement théorique ou historique, le foisonnement de la réflexion autour de son œuvre tout en laissant apparaître des filiations et des choix qu'elle ne renierait pas. Libre à chacun de se situer...

- la recherche en didactique d'une discipline peut-elle être autre chose qu'une recherche-action, autrement dit une recherche se donnant comme objectif d'apporter des esquisses de réponses à des problèmes d'enseignement-apprentissage, esquisses construites dans la classe, opérationnalisables dans la classe ?

- cet objectif n'est évidemment pas en contradiction avec des visées descriptives et explicatives ; mais ces visées sont-elles celles de recherches autres ou sont-elles parmi les visées de la recherche-action ?

- la recherche en didactique peut-elle se passer de la contribution des enseignants ? Le clivage entre enseignants et chercheurs a-t-il une quelconque validité dans le champ de la didactique d'une discipline ?

- si non, la formation des enseignants ne doit-elle pas être une formation d'enseignants chercheurs ou, pour être réaliste, une formation à l'entrée dans une « posture de recherche » ?

- cette « posture de recherche » n'implique-telle pas un contact permanent avec les réalités des situations didactiques, donc un positionnement résolument « empirique » et une recherche constante de données à analyser ?

- s'agissant du français, langue première ou langue d'enseignement, ces données sont évidemment de nature langagière : faut-il alors se limiter à ce qui se passe dans la seule classe de français et à l'intérieur du « triangle didactique » ? Peut-on ignorer la diversité des situations linguistiques et des environnements langagiers des élèves ?

- le problème des relations de la didactique du français avec les sciences dites contributives est-il aussi central que les spécialistes de ces sciences le croient lorsqu'ils en viennent à se préoccuper d'enseignement-apprentissage ? Et de quelle nature exacte est la contribution ?

- les objets d'enseignement dans la classe de français doivent-ils être définis en fonction des dernières découvertes (ou modes) dans les différents domaines de la langue, des textes, des discours, ou bien en fonction de ce qui est supposé aider l'élève dans ses apprentissages langagiers ?

- la pire des dérives de la didactique d'une discipline - et les exemples en didactique du français sont nombreux - n'est-elle pas l'inféodation à une chapelle quelle qu'elle soit, scientifique ou institutionnelle ? On encore la tentation du scientisme ne conduit-elle pas à imiter des modèles de démarche dont la validité dans ce champ particulier est loin d'être évidente ?

Les contributions qui constituent ce numéro attestent, chacune à sa manière, de la vitalité du domaine qu'Hélène Romian a contribué à construire. Deux fils directeurs se dégagent. Le premier concerne les recherches-actions. Trois articles en donnent des éclairages historiques et épistémologiques. Un quatrième est en quelque sorte une table ronde par écrit, à laquelle Hélène Romian participe. Le second fédère des articles référant à des recherches visant à répondre à des problèmes d'enseignement-apprentissage. Problèmes concernant l'oral, en particulier la question de la prise en compte de la variation langagière ; concernant l'écriture littéraire, d'une problématique de la créativité à celle de la création ; concernant les premiers apprentissages du langage écrit, en particulier par résolutions de problèmes ; concernant l'orthographe, d'une centration sur l'objet à une centration sur le sujet ; concernant l'apport d'une approche descriptive des pratiques d'enseignement à la formation ; concernant, enfin, la cohérence d'ensemble de l'enseignement du français à construire aujourd'hui comme c'était l'objectif du *Plan de rénovation* il y a trente ans.

## HÉLÈNE ROMIAN ET LA « RECHERCHE-ACTION »

Louis LEGRAND, professeur émérite, Université Pasteur, Strasbourg

Je ne parlerai ici que de la période où j'ai dirigé le Service National de Recherche Pédagogique alors qu'Hélène Romian y dirigeait l'Unité de Recherche Pédagogique sur l'enseignement du français à l'école élémentaire.

C'est en 1968 que j'ai eu le bonheur de recruter Hélène Romian sur un poste que Henri Gauthier, directeur de la pédagogie au Ministère, avait affecté à l'Institut Pédagogique National, ancêtre de l'I.N.R.P. Cette affectation ne manquait pas d'ambiguïté. Il s'agissait, certes, de développer une recherche pédagogique jusqu'alors demeurée confidentielle malgré la présence de Roger Gal, mais aussi de calmer le jeu de la contestation générale que le mouvement de mai 1968 avait fait déferler sur tout le territoire national. J'avais été nommé Directeur du Service de Recherche Pédagogique après le décès de Roger Gal en 1966. Des recherches, ou plutôt des innovations, avaient été lancées en Mathématiques et en Français. L'Institut Pédagogique offrait déjà un appui aux mathématiciens universitaires engagés dans la révolution de la Mathématique des Ensembles. Avec, pour l'enseignement élémentaire, Nicole Picard qui expérimentait à l'École Alsacienne et coordonnait déjà quelques recherches implantées dans des établissements scolaires. Ces recherches avaient été lancées sous l'impulsion de L'Association pour la Pédagogie des Mathématiques avec, entre autres, André Lichnerovitz et André Revuz. L'I.P.N. n'était encore qu'un support logistique pour les mathématiques et il le restera, l'essentiel de la recherche en mathématique se déroulant sous l'impulsion de l'A.P.M. qui avait joué un rôle prépondérant dans le Colloque de Caen, tenu en 1967, et qui s'appuyait essentiellement sur l'enseignement supérieur.

Dans cette lancée novatrice, l'enseignement du français était encore le parent pauvre, et l'I.P.N. n'y participait pas. Une commission présidée par l'Inspecteur Général Rouchette avait été constituée, dès 1963, par le ministre Christian Fouchet. J'avais été appelé dans cette commission à la suite de quelques articles publiés dans la presse pédagogique et d'un livre qui eut quelque succès (*L'enseignement du français à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1966.) J'étais alors Inspecteur départemental puis Inspecteur d'académie et j'avais mis en expérimentation à Belfort une nouvelle grammaire inspirée des travaux de la commission. En 1967, la commission publie un texte, le « Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français à l'école élémentaire ». Ayant été nommé Directeur du Service de la Recherche à l'I.P.N. ; je convaincs M. Rouchette de mettre ce texte en expérimentation sous le patronage de l'I.P.N. Le modèle des mathématiques nous avait inspirés. C'est alors que se tint le colloque d'Amiens et qu'éclata mai 1968. L'affectation d'un poste et de décharges partielles de service au suivi de l'expérimentation Rouchette s'impose. C'est ainsi qu'Hélène Romian postule et est affectée par mes soins à ce poste. Sa qualité de professeur de français dans les Écoles normales, son ouverture à l'innovation et son appartenance active au Syndicat des professeurs

d'école normale m'avaient convaincu. En l'occurrence, je ne m'étais pas trompé.

Résumer en quelques lignes la nature et les attendus de l'action d'Hélène Romian relève de la gageure. On voudra bien prendre ce qui suit comme un condensé indicatif et, plus encore, comme la manière dont le souvenir a fonctionné trente ans après. Pour plus de précisions, on se reportera au livre qu'Hélène Romian a fait paraître en 1979. (*Pour une pédagogie scientifique du français*, P.U.F.)

Deux aspects fondamentaux m'apparaissent :

1-une conception et une mise en œuvre d'une certaine action de recherche ;

2-une approche nouvelle, qui se veut scientifique, de l'enseignement du français à l'école élémentaire.

Quand Hélène Romian arrive à l'I.P.N., elle trouve un texte rédigé par la commission Rouchette et reçoit la mission d'expérimenter ce texte en vue d'officialisation ultérieure. D'emblée apparaît l'originalité de la méthode. Plutôt que de mettre ce texte en application dans un terrain expérimental bien balisé, Romian va le mettre entre les mains d'un nombre important de professeurs d'École normale et de quelques universitaires volontaires sollicités. (Il existe alors quelques essais conduits par des universitaires comme Émile Genouvrier). L'objectif d'une telle diffusion est très clairement de susciter une réflexion généralisée dans les centres de formation d'instituteurs et de recueillir les remarques théoriques et les résultats des essais mis en œuvre en vue de l'élaboration d'un texte nouveau. Ces remarques et ces observations vont faire l'objet de réunions fréquentes et d'une division ultérieure du travail selon les intérêts et les engagements des expérimentateurs. Le nombre des terrains engagés dans cette réflexion et cette expérimentation est très important. Je n'ai pas aujourd'hui le moyen de retrouver des nombres exacts. Probablement plus de 80 terrains. Hélène Romian fait état elle-même dans son livre de 22 terrains et de 56 maîtres en 1972, mais il ne s'agit que d'un ensemble sollicité en vue de l'évaluation, ensemble qui ne représente qu'une partie de tous ceux qui, de près ou de loin, ont été associés. Cette écoute et cette productivité du « terrain » étaient -et sont restées- une nouveauté exceptionnelle dans le tissu hiérarchique français. Cette façon de procéder fut d'ailleurs très mal perçue par la hiérarchie et les corps constitués. Antoine Prost signale l'importance des résistances où les prises de position politiques étaient fréquentes. (A. Prost, in *L'enseignement et l'éducation en France*. T 1V. p. 176.) Mais cette façon de procéder est apparue d'une grande fécondité tant en ce qui concerne la réécriture du texte initial que l'approfondissement scientifique de la pédagogie du français.

C'est là le deuxième aspect de ce travail considérable. La tâche confiée officiellement à l'I.P.N. était l'évaluation des effets sur le terrain du plan nouveau élaboré par la commission Rouchette. La réécriture du plan dans les conditions rappelées plus haut faisait formellement partie de cette évaluation.

En réalité, ce fut le départ d'un approfondissement linguistique, sociologique et psychologique du texte initial. Il suffit de comparer les premières consi-

dérations tenues en 1968, lors d'un stage organisé à Sèvres, avec ne serait-ce que la réécriture du texte initial publié en 1971. (Cf. Recherches pédagogiques. N° 44 de 1970 et Recherches pédagogiques N° 47 de 1971.) Le texte initial est novateur en ce qu'il propose une synthèse entre les orientations de la Pédagogie Freinet pour l'expression libre et la communication dans des situations vécues variées et des techniques de structuration intuitive sur le modèle en vigueur alors de l'apprentissage des langues étrangères (exercices structuraux, imprégnation par les textes, grammaire inspirée de l'analyse structurale mais demeurée attachée à la sémantique.) À partir de ces orientations générales, le travail impulsé par Hélène Romian consistera à mettre au jour les problèmes posés par cette approche et à lancer les équipes associées dans une recherche de nature linguistique et psychologique inspirée par les travaux universitaires en cours. Il ne peut être question pour moi de résumer ici l'ensemble de ces travaux importants. Hélène Romian les a rappelés dans son ouvrage de 1979, en particulier dans son chapitre 2. Mais en même temps que se développait cet approfondissement, Hélène Romian et son équipe de l'I.N.R.P. mettaient en chantier l'évaluation que le ministère lui avait demandée.

Il était désormais possible de passer à une évaluation plus concrète au niveau de la pratique réelle. C'est pourquoi Hélène Romian et son équipe s'attachent à ce problème. Comment savoir avec précision ce qui se passe sur les terrains expérimentant la nouvelle orientation ? On aurait pu classiquement s'en tenir à un terrain expérimental observé de façon clinique par psychologues et linguistes et passation classique de tests. L'originalité de la démarche engagée par Hélène Romian fut de prendre en compte la diversité des terrains comme échantillon d'une politique nouvelle. 56 maîtres expérimentateurs sur l'ensemble de la France et prélevés sur l'ensemble des terrains associés deviendront le terrain de l'observation. Il devenait donc indispensable de se mettre d'accord sur ce qui allait être observé et, si possible, sur les effets de la pédagogie pratiquée. On aurait pu juger impossible une telle entreprise. Les difficultés n'étaient pas seulement scientifiques, mais elles étaient aussi financières et organisationnelles. Les restrictions apportées au budget de la recherche de l'I.P.N. à partir de 1972 ne permettront pas d'aller au bout de l'entreprise. Mais ce qui fut fait fut fondamental pour ce type de recherche évaluative comme en témoignent les travaux effectués depuis dans les services ministériels constitués ultérieurement à cet effet. (Aujourd'hui : Direction de la Recherche et du développement)

La première tâche fut d'analyser de façon opérationnelle le contenu du texte expérimenté. Comment chaque paragraphe et chaque énoncé pouvaient être pratiquement interprétés et mis en œuvre devant les élèves. Ce fut la grande entreprise de l'élaboration de ce qui devint le « Questionnaire d'identification des pédagogies du français. Q.I.P.F. » (dans *Évaluation des effets d'une pédagogie du français* Tome 2, INRP). Se trouvaient ainsi conjuguées des analyses théoriques par référence historique et philosophique à l'institution et aux mouvements innovateurs (Freinet en particulier) et des analyses techniques par énoncés décrivant avec précision concrète les pratiques qui découlaient de ces choix théoriques ou du moins pouvaient y correspondre. La mise en œuvre de ce questionnaire va mobiliser un nombre important de correspondants chercheurs de terrain et une équipe affectée au service. Le Q.I.P.F. initial comptait

124 questions, décomposées en 414 items et nécessitait 2 heures 30 d'entretien. Ce travail considérable va permettre de préciser les interprétations possibles de ce texte et de définir les points fondamentaux et les méthodes à mettre en œuvre dans la formation des maîtres qui aurait dû nécessairement découler d'une décision officielle de généralisation. Mais, comme telle, elle constituait déjà un apport fondamental à ce que devrait être une recherche - action au service d'une politique et offrait des analyses inédites des pédagogies possibles du français.

J'arrête ici le récit de cette entreprise qui continuera avec des moyens réduits, dans un approfondissement théorique avec des universitaires, particulièrement en linguistique appliquée. Dès lors j'ai moi-même été moins impliqué dans cette recherche qui se développait de façon autonome. J'étais alors mobilisé par la recherche sur les Collèges.

# LE PLAN DE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE OU DE L'INNOVATION À LA RECHERCHE DIDACTIQUE

Christine BARRÉ DE MINIAC  
INRP - Département Didactiques des disciplines

Dans les années 70, la constitution d'un champ de recherche autour de l'enseignement du français langue maternelle n'allait pas de soi, loin s'en faut. Dominait encore très largement l'idée de la pédagogie comme art, idée valable pour tous les domaines d'enseignement, mais encore plus pourrait-on dire concernant l'enseignement du français, « chasse gardée des littéraires, c'est-à-dire des non scientifiques » (Romian, in Recherches Pédagogiques, n° 61, p. 11).

Les travaux menés autour du Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français à l'École Élémentaire (désormais Plan de Rénovation), travaux suscités et coordonnés par Hélène Romian, se sont inscrits dans un mouvement d'exigence et de rigueur scientifiques dans lequel on peut voir, avec le recul, les prémisses d'une véritable démarche de recherche didactique articulant théorisation et travail de terrain. C'est ce que je me propose de montrer dans cet article. Pour cela je reviendrai sur cette histoire ancienne mais instructive, en distinguant, dans l'histoire du Plan de Rénovation, trois moments : d'abord la phase dite d'innovation contrôlée qui a duré de 1967 à 1970, puis la phase dite de validation qui s'est traduite par une vaste enquête auprès des élèves et des enseignants en 1971 ; enfin, les analyses fines et les réflexions suscitées par cette enquête qui ont conduit les équipes à réorganiser le travail de recherche dans une perspective didactique articulant plus nettement théorisation et travail de terrain. Ayant été associée, comme chercheur, aux deux premières phases, c'est à l'analyse de celles-ci que je m'attacherai principalement, les réflexions relatives à la suite relevant plus d'une réflexion épistémologique rétrospective et en extériorité.

## 1. DE 1967 À 1970 : L'INNOVATION CONTRÔLÉE

En 1963, une commission ministérielle présidée par l'Inspecteur Général Rouchette, élabore un projet de nouvelles Instructions Officielles. En 1966, le ministère confie au département de la recherche de l'Institut Pédagogique National (devenu plus tard INRDP et, depuis 1976, INRP) la tâche de mettre à l'épreuve du terrain les principes énoncés dans ce plan. Hélène Romian est chargée du pilotage de cette opération. 21 équipes, puis 55 et près d'une centaine en 1970 s'engagent dans l'opération : enseignants d'école annexes et d'application des Écoles Normales, inspecteurs et conseillers pédagogiques. En trois années de réflexion et de travail collectifs, le « projet d'instructions

Officielles de la Commission Rouchette » est transformé en « Plan de Rénovation ». Ce Plan est l'aboutissement de trois années de travail collectif.

En quoi a consisté ce travail ? Principalement en un jeu de va-et-vient entre l'équipe nationale chargée de l'opération et les acteurs de terrain. Il s'agissait de préciser les options pédagogiques et de mettre au point les séquences et exercices cohérents avec les options retenues dans les différentes sous-disciplines de l'enseignement du français. Outre le suivi du travail de terrain, cela a nécessité un gros effort de théorisation et de mise à jour des hypothèses souvent implicites dans les formulations d'objectifs et de démarches. C'est dans cette optique qu'Hélène Romian et moi-même avons proposé une analyse de contenu des trois textes : Instructions Officielles de 1923, Projet d'Instructions de la commission Rouchette et Plan de Rénovation. Cette analyse faisait ressortir les présupposés - plus que les hypothèses à proprement parler- sociologiques, les hypothèses linguistiques (concernant l'enseignement grammatical et lexical notamment), les hypothèses psychologiques concernant principalement les processus d'apprentissage, et les fondements pédagogiques concernant la gestion de la classe et les relations maître-élèves.

Avec cet essai de théorisation d'une part, cette recherche de cohérence entre les présupposés théoriques et le travail de terrain d'autre part, on perçoit l'évolution vers une recherche de rigueur qui ne se satisfait pas de l'art du pédagogue. Cependant, je ne parlerai pas à ce niveau, de recherche proprement dite, ni même de recherche - action. En effet, les chercheurs (dont j'étais) n'étaient pas réellement partie prenante, ni dans le choix des objectifs, ni dans la mise au point des séquences didactiques. Le dispositif ne prévoyait pas, par exemple, de jeux d'allers et retours entre la réflexion théorique et la mise au point des séquences. Globalement, vue du point de vue du chercheur, la démarche était la suivante : définition d'options pédagogiques, recherche d'arguments et de justifications théoriques auprès de chercheurs linguistes, psychologues et (plus modestement) sociologues, et application d'exercices cohérents avec les options définies. À cette phase n'étaient prévus ni des observations sur le terrain, ni des allers et retours entre la théorie et la pratique. Ceci appelle deux types de remarques :

- d'une part, pour reprendre une distinction faite par M. Dabène (1966, p. 88), la démarche mise en œuvre est une démarche « descendante », « des savoirs issus des disciplines contributives vers la classe ». On est dans une perspective applicationniste, pour autant que les savoirs empruntés soient compatibles avec les options pédagogiques posées en dehors d'eux.
- d'autre part, il ne s'agit pas - pas encore - de recherche à proprement parler, ni de recherche - action, si l'on définit celle-ci comme un jeu d'interaction entre recherche et action sur le terrain, tel que recherche et action avancent l'une et l'autre du fait de leur fonctionnement concerté. A cette phase, le travail de construction reste dans les mains des seuls enseignants. Il s'agit de construction de séquences pédagogiques et non de connaissances nouvelles à propos de ces séquences. On est donc dans l'innovation contrôlée, et non dans la recherche.

## 2. 1971-1972 : L'ESSAI DE VALIDATION DU PLAN DE RÉNOVATION

Dans cette seconde phase, une recherche descriptive de type enquête est mise en place en vue d'un bilan de l'expérience en cours. En effet, les équipes engagées dans cette innovation ressentent le besoin d'évaluer objectivement ce qui se fait dans les classes expérimentales pour être en mesure de mieux définir les modalités d'application du Plan de Rénovation et préciser, approfondir ou infléchir les hypothèses d'action pédagogiques sous-jacentes. L'essai de validation s'inscrit donc dans une perspective d'évaluation formative.

La validation est envisagée à deux niveaux :

- d'une part au niveau de l'objectif d'ensemble : la mise en œuvre de la pédagogie rénovée du français a-t-elle un effet correcteur des différences de performances linguistiques liées à l'origine sociale ? La démocratisation est en effet l'objectif central du Plan de Rénovation : « des recherches sociologiques ont, en effet, confirmé que les élèves retardés le sont principalement par des déficits de langage, et qu'ils appartiennent, le plus souvent, à des milieux défavorisés » (Recherches Pédagogiques, n° 47, p. 9).
- d'autre part au niveau des différentes activités de français, et ceci constitue une évolution essentielle de la recherche. Syntaxe, vocabulaire, expression écrite et poésie ont donné lieu à la construction d'épreuves précises d'évaluation. À ce second niveau, il ne s'agit plus seulement de « mesurer » un effet, mais aussi de vérifier la validité des démarches didactiques préconisées par le Plan de Rénovation. Par exemple, concernant l'enseignement du vocabulaire, les épreuves sont construites de telle sorte que l'on puisse vérifier que les élèves des classes expérimentales réussissent mieux par la mise en œuvre des démarches auxquelles ils avaient été entraînés. Ceci est essentiel et constitue les prémisses d'une véritable démarche de recherche didactique par relation interactive entre chercheurs et praticiens : ce qui est visé est moins le constat brut de réussite ou d'échec que le repérage de l'efficacité des démarches mises au point et l'éventuel réajustement de celles-ci.

Au total, l'essai d'évaluation a concerné 56 classes de CM1. Un questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français, QIPF, (Romian et Lafond, 1981) a permis de cerner les options dominantes des maîtres en référence à trois modèles pédagogiques : les Instructions Officielles, la démarche Freinet et le Plan de Rénovation. Les enseignants ont été classés dans l'une ou l'autre catégorie en fonction de leur réponse au questionnaire. Les performances des élèves ont ensuite été référées à l'appartenance « pédagogique » de leur maître, ainsi définie. Au niveau global, les résultats indiquent l'efficacité différentielle de l'enseignement rénové : selon les épreuves ce sont les catégories socioprofessionnelles moyennes ou moins favorisées qui voient leurs performances améliorées. Au niveau plus qualitatif, deux ensembles de résultats ont largement nourri la suite de la réflexion et contribué à l'évolution de la recherche : d'une part, on a pu constater que l'efficacité de la pédagogie rénovée était fortement liée à la cohérence de la démarche pédagogique de l'enseignant, ce qui est de nature à nourrir la formation des enseignants ; d'autre part, les analyses fines des moda-

lités de réussite des épreuves par les élèves s'est avérée en fin de compte un élément clé qui a largement contribué à l'évolution de la recherche d'un modèle linéaire (ou *descendant*) à un modèle spiralaire, articulant démarche *descendante* et démarche *ascendante* (selon l'expression de M. Dabène évoquée ci-dessus).

### **3. DU PLAN DE VALIDATION À LA RECHERCHE DIDACTIQUE**

#### **3.1. Des prédictions aux résultats : une démarche linéaire**

Le plan de validation évoqué brièvement ci-dessus constitue un exemple typique d'une démarche linéaire. À partir de l'analyse de contenu du texte du Plan de Rénovation, des hypothèses pédagogiques à valider sont énoncées (Romian et Barré De Miniac, in : Recherches Pédagogiques n° 61). Ces hypothèses sont de deux types : d'une part, des hypothèses d'ordre psycho-pédagogique relatives à l'efficacité de la démarche générale préconisée, à savoir une mise en relation dialectique entre la libération et la structuration du langage ; d'autre part, des hypothèses spécifiques aux différentes activités de français. Selon une démarche expérimentale classique, on passe de ces hypothèses à des prédictions relatives aux résultats attendus aux différentes épreuves construites pour vérifier ces hypothèses. La démarche est donc linéaire (et, de plus, descendante), dans la mesure où la réponse attendue est en oui ou non par rapport aux questions posées : correction des effets du milieu social et efficacité des démarches proposées. Avec ce type de démarche, on est certes dans une démarche de recherche, ce qui correspond à une évolution importante par rapport à l'étape précédente d'innovation contrôlée. Mais on est dans un schéma de recherche de type explicatif, sous-tendu par une vision causaliste. Le déroulement linéaire est certes adapté à ce type de recherche. Mais l'avancée de la didactique reste limitée dans ce cadre de recherche.

#### **3.2. D'une démarche linéaire à une démarche spiralaire**

Il est tout à fait remarquable que les analyses et les interprétations des différentes épreuves utilisées lors de l'essai de validation ont duré plusieurs années. Cet effet n'était pas totalement pensé ni prévu, mais s'est avéré utile et fructueux pour la suite du travail des équipes. Aussitôt passé le cap des premiers constats globaux, c'est l'usage de ces analyses fines pour une meilleure connaissance des dynamiques de changement et d'amélioration des compétences des élèves qui s'est avéré heuristique (1).

En effet, ces analyses épreuve par épreuve, c'est-à-dire, par sous-domaines à l'intérieur de l'enseignement du français, ont constitué des prémisses de ce qui, dans la mouvance des années 80, s'est appelé non plus pédagogie, mais didactique de la langue. Cette évolution terminologique, qui n'est pas spécifique à l'enseignement du français, entérine certes l'évolution de la réflexion autour des processus d'enseignement / apprentissage d'une pédagogie générale à des préoccupations plus étroitement liées à la transmission des savoirs disciplinaires. Et, de ce point de vue, l'analyse fine des perfor-

mances des élèves à l'essai de validation ainsi que des démarches aboutissant à ces performances a largement contribué à cette évolution. Mais le passage de la pédagogie à la didactique s'accompagne d'une autre évolution non moins importante : celle qui consiste à penser l'avancée de la didactique comme résultant d'un jeu d'allers et retours et interactions entre la recherche et le travail didactiques, ou entre la « pratique didactique » et la « didactique théorique », pour reprendre une distinction utile opérée par J.-F. Halté (1992). À ces interactions entre recherche et travail didactiques s'ajoutent des interactions entre la didactique et les autres sciences sociales convoquées. Ces dernières peuvent certes fournir des suggestions d'interventions, des cadres théoriques. Mais la recherche didactique, par l'analyse fine et qualitative qu'elle développe, est à même de nourrir la recherche fondamentale. C'est ainsi qu'une analyse fine des épreuves de vocabulaire utilisées lors de l'essai de validation a permis d'interroger les modèles de développement sémantique alors en vigueur en psychologie générale (Barré De Miniac, 1977).

L'expression « démarche spiralaire » désigne cette démarche heuristique pour la didactique, démarche qui conjugue les deux séries d'interactions évoquées ci-dessus : entre recherche et travail didactique d'une part ; entre didactique et sciences sociales d'autre part. Ces jeux d'interactions sont de nature à permettre une avancée du questionnement didactique, un affinement de celui-ci.

On voit donc le chemin parcouru, depuis la réunion de la commission Rouchette : un texte prescriptif (le projet d'instruction) est confié à des enseignants pour expérimentation ; un nouveau texte (le Plan de Rénovation) en est issu, qui est une charte nourrie d'une innovation contrôlée ; un essai de validation mené selon une démarche expérimentale classique et linéaire nourrit une réflexion qui, s'inscrivant dans le contexte général de la naissance des didactiques des disciplines, fournit des matériaux précieux. Une dynamique nouvelle de recherche didactique peut alors se mettre en place sur ces bases, dynamique dans laquelle les relations entre chercheurs et praticiens sont des relations de collaboration autour d'un même projet : suggérer, repérer et fonder théoriquement des pistes de travail didactique visant à l'optimisation du rendement du travail didactique.

## NOTE

- (1) Après l'essai de validation, et pour plus de clarté, trois types de recherche ont été distingués : recherche-innovation, recherche-description et recherche-formation. À partir de ce moment de véritables interactions entre recherche didactique et travail didactique fonctionnent dans le cadre de recherches-actions.

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- BARRÉ DE MINIAC, C. (1977) : *Contribution à l'étude du développement sémantique de l'enfant : analyse d'une expérience pédagogique*, Université Paris VIII, Thèse de doctorat de troisième cycle en psychologie.
- BARRÉ DE MINIAC, C. et PECHEVY, M. (1983) : *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français. Vers l'évaluation des capacités lexicales et sémantiques d'élèves de CM1*. Paris, INRP.
- DABÈNE, M. (1996) : Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In : BARRÉ DE MINIAC, C. : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles, INRP-De Bœck, pp. 85-99.
- HALTE, J.-F. (1992) : *La didactique du français*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Recherches Pédagogiques (1971) : *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours*. Paris, INRP, n° 47.
- Recherches Pédagogiques (1973) : *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan de rénovation. Hypothèses d'action pédagogiques*. Paris, INRP, n° 61.
- ROMIAN, H. et LAFOND, A. (1981) : *Vers l'observation de variables pédagogiques - Un questionnaire d'identification des Pédagogies du Français*. Paris, INRP.
- ROMIAN, H. et al. (1983) : *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français. Que peut la pédagogie ? Performances linguistiques d'élèves de CM1, facteurs sociologiques et variables pédagogiques*. Paris, INRP.

# RECHERCHE-ACTION ET ENTRÉE DANS LA CULTURE ÉCRITE

Jacques FIJALKOW, Serge RAGANO  
EURED-CREFI Université de Toulouse-Le Mirail

---

**Résumé :** Ce numéro nous permet de faire le point sur la recherche-action que nous mettons en œuvre. Parmi les différents types d'interventions relatives à l'entrée dans l'écrit, nous avons choisi une position épistémologique qui consiste à travailler « avec » les acteurs de l'entrée dans l'écrit que constituent les maîtres et les élèves. Cette perspective, qui suppose un partenariat entre terrain et université naît le plus souvent d'une demande sociale qu'il s'agit de transformer en problématique universitaire. Il faut donc, d'une part, élargir le propos du local à « l'universel » et, d'autre part, tout en répondant à la demande de départ, de définir une problématique de recherche susceptible d'être productrice de connaissances en termes à la fois pédagogiques et didactiques, mais aussi psycholinguistiques.

La recherche-action s'oriente autour de deux axes principaux : le premier, didactique, est centré spécifiquement sur l'organisation de l'enseignement de la langue écrite considérée comme une pratique sociale plus que disciplinaire ; le second, pédagogique, concerne la gestion de la classe et repose très largement sur l'autonomie des élèves. Ces différents modes d'actions constituent aussi des axes de recherches. Elle devrait permettre de préciser quels peuvent être les mécanismes explicatifs des résultats obtenus dans ces différentes études.

---

Alors que la question de la lecture et de l'écriture à l'école primaire constitue un domaine récurrent du débat en éducation, la réalisation d'un numéro spécial d'hommages du groupe de recherches INRP français premier degré constitue pour nous l'occasion de faire le point sur la recherche-action que nous mettons en œuvre dans ce domaine. La recherche-action est un des outils mis en œuvre par H. Romian dans le cadre de ce groupe, à nos yeux le principal. Ayant travaillé au sein de ce groupe pendant plusieurs années, comme sans doute la plupart des didacticiens actuels du français à l'école primaire, nous avons pu apprécier la vigueur de ses convictions et de sa détermination. Nous les avons gardées en héritage. C'est à ce groupe que le premier signataire de ce texte a présenté sa première recherche-action (Fijalkow, 1980). Pour rendre hommage à H. Romian, nous ne saurions donc mieux faire que de lui présenter, vingt ans après, l'état actuel de nos efforts en ce domaine. Après avoir tenté de définir en quoi consiste pour nous la recherche-action, et résumé notre expérience en la matière, nous définirons à grands traits les modalités d'une recherche-action en cours et quelques-uns de ses prolongements.

## 1. DIFFÉRENTS TYPES D'INTERVENTIONS

On peut distinguer trois types d'interventions relatives à l'entrée dans l'écrit, en fonction de la position épistémologique adoptée à l'égard de cet objet.

Une première position, objectiviste, consiste à travailler « sur » l'entrée dans l'écrit, conformément à une tradition universitaire classique. Dans ce cas, le chercheur pose l'entrée dans l'écrit comme un objet de recherche indépendant de lui. L'attitude adoptée trouve son origine dans le principe épistémologique de claire séparation entre le sujet étudiant et l'objet étudié. Cette position de principe trouve son origine dans la décision de considérer l'homme comme un objet comme un autre et d'adopter alors vis-à-vis de lui la position qui est celle du physicien ou du biologiste vis-à-vis de leur objet d'étude. Durkheim, par exemple, dira que la sociologie, pour être scientifique, doit traiter les faits sociaux comme des choses. L'objet, même s'il se trouve être aussi un sujet, est donc considéré comme un objet.

Cette position, qui est à l'origine d'un courant important des sciences humaines et sociales, est particulièrement reconnaissable dans les travaux de nombre de linguistes, de psycholinguistes et, plus récemment, d'économistes. Sachant que les dénominations changent d'une période à l'autre et d'une discipline à l'autre, ceux qui adoptent cette position épistémologique utilisent volontiers aujourd'hui le terme « cognitif » pour caractériser leurs travaux.

La position consistant à considérer le sujet comme un objet se manifeste de cinq façons différentes.

1. En ce qui concerne le rapport à l'objet, la neutralité affective est la règle : le chercheur ne se veut lié à son objet que par un pur rapport de connaissance. Nulle valeur autre que de connaissance n'est donc censée l'animer. Dans le principe, il n'éprouve donc vis-à-vis de son objet pas d'autres sentiments que ceux du physicien ou du biologiste vis-à-vis du leur.
2. Sur le plan des hypothèses, le chercheur refusant de considérer son objet comme un sujet, s'interdira tout recours à l'empathie et recourra donc à des facteurs externes à son sujet d'étude. Ainsi trouve-t-on dans l'histoire de la psycholinguistique de l'entrée dans l'écrit la volonté d'expliquer les données recueillies par des régularités physiques puisées dans la tradition associationniste renouvelée par le behaviorisme (recours aux mécanismes de fréquence, par exemple), par des propriétés de l'objet écrit (régularité des relations grapho-phonétiques, par exemple), ou, plus récemment, par celles du traitement de l'information (entrée, sortie...).
3. Sur le plan méthodologique, la position objectiviste se manifeste, lors du recueil des données, par un appel privilégié à l'observation et à l'expérimentation. Elle se manifeste, lors de l'analyse des données, par la volonté de rendre celle-ci aussi indépendante que possible de celui qui l'effectue. Pour éviter toute trace de subjectivité, l'idéal serait que ces opérations soient effectuées par une machine. Le recours massif aux méthodes quantitatives répond en partie à cette volonté.

4. Aux yeux du chercheur objectiviste - linguiste, psychologue ou économiste en particulier - la pédagogie et la didactique, du fait qu'elles n'adoptent pas cette position épistémologique, ne sont pas des disciplines scientifiques, mais des terrains d'application des disciplines scientifiques qui les mettent en œuvre.
5. La question des effets pratiques de ses recherches ne concerne pas directement la position objectiviste. Ces effets ne sont pas considérés comme relevant d'instances scientifiques mais d'instances professionnelles, politiques et sociales.

Une seconde tradition épistémologique, très forte dans le domaine considéré, issue des milieux de la formation des maîtres plus que de ceux de la recherche universitaire, consiste à travailler « pour » l'entrée dans l'écrit.

Ainsi, dans les Écoles Normales d'abord, dans les IUFM par la suite, la position adoptée vis-à-vis de l'entrée dans l'écrit diffère-t-elle clairement de la position objectiviste présentée ci-dessus. Ici, la référence majeure n'est plus la Science, mais l'Action. Le fait que l'objet d'étude soit lui-même un sujet n'apparaît pas comme une difficulté mais au contraire comme un avantage, puisqu'il sera possible alors de le connaître « de l'intérieur », de façon compréhensive. À l'anti-humanisme de principe du courant objectiviste s'oppose donc l'humanisme de ce second courant.

Si la première position est sans doute devenue dominante dans les universités françaises, la seconde domine dans les IUFM, chez les pédagogues et les didacticiens, bien que l'on puisse y trouver quelques partisans du premier courant. Au chercheur fondamentaliste de la première tradition s'oppose donc le formateur impliqué de la seconde.

1. Dans le rapport à l'objet, l'empathie éprouvée pour l'enseignant ou l'apprenant vient prendre la place qu'occupait plus haut la neutralité. Le souci étant moins d'être objectif que d'être efficace, le formateur s'appuie sur ce qu'il peut connaître de l'autre en tant qu'il est un autre lui-même, au lieu de se défier de ce type d'informations.
2. Les hypothèses, qui alimentent une recherche délibérément tournée vers l'action des maîtres et des élèves, puisent de manière éclectique à toutes les sources du savoir. Elles puisent donc dans les disciplines objectivistes, aussi bien que dans l'empathie que peut avoir le chercheur pour celui à l'intention duquel il œuvre, maître ou élève. Objectivité et subjectivité ne s'opposent plus ici comme le bien et le mal, mais se complètent plutôt l'une l'autre.
3. Sur le plan méthodologique, si l'objectivité demeure la règle, son respect n'est pas entouré des exigences afférentes à la règle de répliquabilité. Il importe donc de présenter des faits et de les analyser, mais avec plus d'esprit de finesse que de géométrie, pour permettre au lecteur de reconnaître une situation plutôt que pour pouvoir la reproduire. Lors du traitement des données, on préférera donc, par exemple, la présentation finement commentée d'une séquence de classe à l'impartialité anonyme d'un traitement quantitatif exhaustif.

4. La pédagogie ou la didactique ne constituent pas un terrain d'application mais le terrain même de la recherche. Que ce terrain, par nature complexe, ne réponde pas toujours aux exigences de réduction des variables pour un meilleur contrôle de celles-ci en laboratoire n'est pas préoccupant, puisque ce qui est visé est l'Action plutôt que la Science.
5. La question des effets pratiques du travail de recherche effectué, loin d'être renvoyé à d'autres instances qu'à celles de la recherche est, au contraire, la visée personnelle et première du formateur.

La troisième position épistémologique consiste à travailler non plus « sur » ni « pour » mais « avec » les acteurs de l'entrée dans l'écrit que constituent les maîtres et les élèves. L'objet d'étude, qui peut donc être le maître et/ou l'élève, est posé dans une relation qui est à la fois d'extériorité et de ressemblance. Ce qui définit l'objet, c'est en effet qu'il est, en même temps, extérieur à celui qui l'étudie et semblable à lui. C'est un objet extérieur au chercheur dans la mesure où, pour pouvoir l'étudier, il doit le mettre à distance de lui, mais c'est aussi un objet qui lui ressemble et il va donc s'appuyer sur cette ressemblance pour l'aborder autrement qu'il n'aborderait un objet physique, chimique ou biologique.

Cette position, minoritaire dans les sciences humaines et sociales car produisant un moindre « effet de science » et donc de prestige auprès des interlocuteurs, est toutefois présente en ethnographie et en psychologie sociale où elle est qualifiée alors d'observation participante. Elle fait du chercheur non plus un observateur-expérimentateur dont le laboratoire de sciences constitue la référence, ni un formateur qui se réfère principalement à la salle de classe, mais un observateur participant qui s'efforce de combiner les pratiques des deux autres courants en conservant du premier son objectivité et du second sa subjectivité, entendue comme reconnaissance que l'objet est un sujet.

Employée en éducation, l'observation participante met davantage l'accent sur la participation que sur l'observation : le chercheur considère en effet que ce n'est ni en analysant les choses de l'extérieur qu'on peut le mieux les connaître (1° courant), ni en essayant de les transformer (2° courant), mais en essayant tour à tour de les transformer pour les connaître et de les connaître pour les transformer. Ce type de position, qui apparaît dans d'autres domaines de l'éducation que celui de l'entrée dans l'écrit (en didactique des sciences notamment), est le fait de chercheurs souvent venus de la psychologie, et qui, insatisfaits des positions purement objectivistes qui y ont cours, inscrivent leur recherche dans une discipline d'enseignement, en prenant alors en compte dans leurs pratiques de recherche certains aspects des pratiques de la seconde position distinguée ci-dessus.

- Le rapport à l'objet se caractérise plutôt par l'empathie développée par le second courant que par la neutralité adoptée par le premier, mais l'existence d'un souci plus explicatif que pragmatique différencie toutefois cette position de la seconde.
- Les hypothèses mises en œuvre partent du fait que l'objet est un sujet comme celui qui l'étudie et que celui-ci dispose donc de la possibilité de l'appréhender en quelque sorte « de l'intérieur », c'est-à-dire de formuler

ses hypothèses par empathie avec lui, mais elles viennent aussi du fait que le chercheur dispose par ailleurs d'informations scientifiques classiques autres que celles issues du terrain.

- Sur le plan méthodologique, la recherche-action est la méthode de recherche propre à ce courant. Elle consiste en un dispositif complexe, et variable d'un contexte à l'autre, qui se caractérise par la conjugaison des efforts des partenaires universitaires et du terrain en vue de résoudre les problèmes ensemble que rencontrent ces derniers et d'en tirer des règles ayant une valeur générale. Le fait de travailler « avec » les partenaires de terrain plutôt que « pour » eux, par différents types de rencontre dans le cadre scolaire, est ce qui différencie sans doute le plus clairement le formateur du chercheur-acteur.
- La pédagogie et la didactique sont considérées comme des disciplines à part entière, qui suivent des modalités différentes mais non inférieures à celles de la position objectiviste.
- Le souci des effets du travail effectué est semblable à celui des formateurs.

## **2. PROBLÉMATIQUE SOCIALE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE**

Si une recherche peut se développer du simple fait qu'un chercheur l'ait voulue, il n'en est pas de même pour une recherche-action. Pour qu'il y ait recherche-action, il faut être deux : un partenaire de terrain et un chercheur. Dans la plupart des cas, on peut même préciser que la recherche-action n'a lieu que si un partenaire de terrain en exprime le désir et sollicite dès lors un chercheur. En bref, la recherche-action naît le plus souvent d'une demande sociale, et ceci la différencie nettement de la recherche qui, le plus souvent, s'autorise d'elle-même.

Au chercheur qui accepte de répondre à une demande qui, dans la majorité des cas, est institutionnelle, c'est-à-dire produite par un responsable administratif (IEN en général), la question se pose de savoir en quoi sa réponse est spécifique, c'est-à-dire différente à la fois de celle du formateur qu'il pourrait rencontrer sur ce même terrain, et surtout en quoi elle peut être reconnue comme recherche par la communauté scientifique à laquelle il appartient. C'est ce second problème qui est le plus épineux, à telle enseigne qu'il semble que, faute de trouver de réponse satisfaisante à celui-ci, nombre de chercheurs préfèrent décliner l'offre qui leur est faite.

À ce problème délicat, nous répondrons qu'un objet social, celui qui constitue la demande institutionnelle, ne peut constituer en tant que tel un objet de recherche. Un groupe de recherche n'est pas un bureau d'études et ne peut donc répondre à la lettre à une demande sociale. Pour pouvoir répondre à une demande provenant du terrain, le chercheur doit donc transformer l'objet social en objet de recherche universitaire tout en s'assurant que cette transformation permet néanmoins de répondre à la demande initiale. Pour pouvoir répondre à une demande sociale, le chercheur doit donc mettre en œuvre un processus qui

transformera la problématique sociale en problématique universitaire, faute de quoi le chercheur ferait un travail d'étude mais non un travail de recherche. Celui-ci satisferait peut-être alors l'institution demandante mais non l'institution d'appartenance.

Ainsi, par exemple, le chercheur, plutôt que de parler de « dyslexie » préférera parler de « mauvais lecteurs ». Ce qui pourrait apparaître comme un simple changement d'étiquette correspond en fait à une reconceptualisation de l'objet d'étude : à l'objet initial, porteur d'implicites médicaux, la nouvelle formulation préfère ainsi une formulation neutre sur le plan de la causalité. Le chercheur transforme de semblable façon « l'apprentissage de la lecture », dont lui parlent les acteurs de l'éducation, par « l'entrée dans l'écrit » qui renvoie à un objet d'apprentissage plus large que la lecture *stricto sensu*, ou mieux encore, il opte pour « l'entrée dans la culture écrite » qui, au-delà de la langue écrite définie sur un mode uniquement linguistique, élargit celle-ci au contexte social de ses emplois, l'inscrivant dès lors dans une problématique d'acculturation. De ce point de vue, l'écrit n'est donc pas seulement un mode d'existence de la langue, mais un lieu, socialement investi, de transmission de savoirs. D'autres (Charlot, 1999), reconceptualisent de la même façon « l'échec scolaire », dont l'emploi récurrent a affadi le sens, en « rapport au savoir » avec la volonté de donner plus de poids au sujet dans les apprentissages scolaires.

Dans le domaine qui nous intéresse spécifiquement dans ce texte, celui de l'entrée dans la culture écrite, la demande sociale de départ est exprimée en termes de « difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture au cycle 2 » dans un lieu déterminé. Pour transformer celle-ci en problématique universitaire nous sommes alors conduits à opérer une double transformation.

Celle-ci consiste, d'une part, à élargir le propos du local à « l'universel » (au sens où, sans mégalomanie, « universitaire » renvoie à « universel ») ; en effet, si la demande concerne le champ de responsabilité du demandeur - une circonscription -, le propos universitaire vise nécessairement des réponses susceptibles d'être valides dans un champ beaucoup plus large. Indiquons ici que, contrairement à la position « contemplative » qui est celle des chercheurs du premier courant présenté ci-dessus, il est clair à nos yeux que la finalité des recherches en éducation est de contribuer à l'élaboration d'un savoir pédagogique et didactique permettant de résoudre les problèmes à l'origine de la demande. Les sciences de l'éducation s'inscrivent ce faisant dans le paradigme qui est celui des sciences de l'action, sciences de la santé ou sciences de l'ingénieur par exemple. Cette position n'est évidemment pas à confondre avec la normativité traditionnelle des institutions de formation qui repose plus sur des positions d'expérience et d'autorité que sur des savoirs rigoureusement élaborés.

La transformation opérée consiste, d'autre part, tout en répondant à la demande de départ, à définir une problématique de recherche susceptible d'être productrice de connaissances. On peut alors distinguer deux termes.

1. Le premier terme est de nature pédagogique et didactique. Il consiste à élaborer, avec les partenaires de terrain, une pédagogie et une didactique explicites qui permettent aux enfants d'entrer dans l'écrit de manière aussi efficace que possible. Sur la base des recherches actions

réalisées jusqu'ici, des dispositifs sont mis en œuvre qui vont être peu à peu perfectionnés pour répondre aux difficultés rencontrées.

2. Le second terme est psycholinguistique. Il consiste à se demander comment les enfants entrent dans l'écrit. Une abondante littérature s'est développée depuis vingt ans environ à ce sujet et nous avons nous mêmes consacré à cette question plusieurs recherches (Fijalkow, 1993 ; Ragano, 1998)

Sachant que ces deux termes constituent deux domaines étanches l'un par rapport à l'autre, nous nous proposons, dans une perspective socio-constructiviste, d'étudier leurs interactions. En d'autres termes, notre hypothèse générale est que l'apprentissage de la lecture varie en fonction du contexte didactique (pour de premiers résultats, voir Fijalkow et Pasa, 1999), et nous proposons ici de voir comment s'effectue l'entrée dans l'écrit dans un contexte didactique novateur et pour lequel nous disposons d'informations accessibles. Le postulat sous-jacent est que la connaissance de l'apprentissage dans son contexte est susceptible de faire apparaître ce qui dans un tel contexte est source de difficultés d'apprentissage pour l'enfant, tant par ce qui s'y trouve que par ce qui ne s'y trouve pas.

### **3. CONTEXTE ANTÉRIEUR**

La recherche-action présentée ici s'inscrit dans un cheminement (cf. tableau 1) parti d'une demande sociale. C'est, en effet, à la demande du Ministère de l'Éducation israélien que cette démarche a été initiée en 1977 pour mettre en place sur le terrain un dispositif didactique susceptible de limiter l'échec scolaire. Elle a été reprise en France au début des années 80, et s'est poursuivie ensuite sur différents terrains.

Tableau 1 : Un itinéraire de recherche-action en langue écrite.

Date	Lieu	Nombre de classes	Population	Institution support
1977-78	Israël	2 (1999 : 200 environ)	Urbaine défavorisée	Ministère Education Nationale (Israël)
1980-83	Toulouse CESDA	2 à 7	Sourds	Ministère de la Santé
1982-83	Toulouse (Projet Espagne, France, Québec)	3	Urbaine défavorisée	- UTM - Relations internationales (MEN)
1983-84	Québec	2	Rurale défavorisée	Université Montréal
1985-87	Toulouse	2	Gitans Maghrébins	Direction des Écoles (MEN)
1987-89	Tarn	2 collèges	Z.E.P.	MAFFPEN
Depuis 1987	Toulouse	15 environ	Z.E.P.	- Communautés européennes - DESUP (MEN) - DRED (MEN)
Depuis 1989	Aude	180 environ	Diverse	- PDF - Conseil Général
Depuis 1992	Ariège, Tarn & Garonne, Creuse	20 environ	Diverse	- PDF + IUFM
		20 environ	Diverse	- PDF + IUFM
		15 environ	Rurale	- IUFM
Depuis 1998	Brive	6	Diverse	- Inspection Académique Corrèze - INRP

Le dispositif de recherche-action actuel met en relation deux pôles, l'université et l'école, dont les objectifs respectifs, quoique complémentaires, ne peuvent pas être confondus.

Ainsi, l'université s'intéresse à la production de connaissances : il s'agit, d'une façon générale, de comprendre comment les enfants apprennent à lire et à écrire et, plus particulièrement, de déterminer comment ils entrent dans la culture écrite dans un dispositif pédagogique et didactique innovant.

Pour l'école, les objectifs sont perçus en termes de formation continue : le but poursuivi est une meilleure professionnalisation des acteurs par la co-construction d'un dispositif innovant d'entrée dans l'écrit.

#### 4. RECHERCHE-ACTION EN COURS (1)

La recherche-action en cours a été initiée en 1998 par la demande d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale. Pour ce projet, l'Équipe Universitaire de

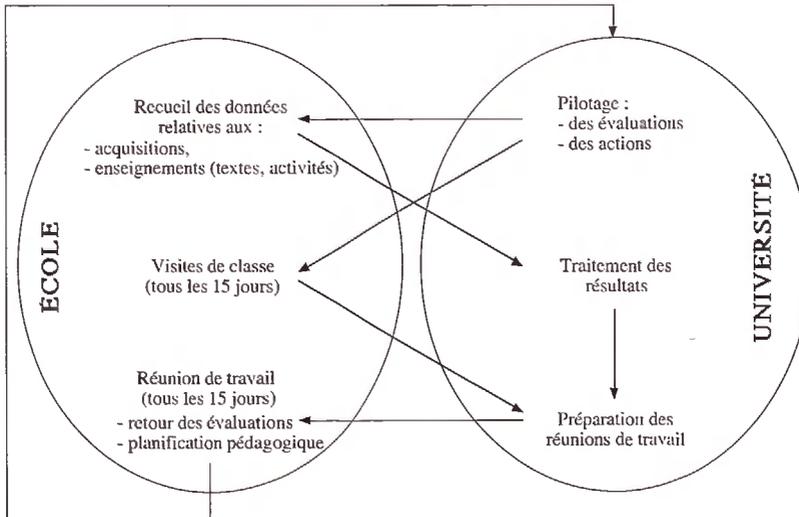
Recherche en Éducation et Didactique est composée d'un professeur, de deux maîtres de conférences, d'une doctorante et d'une vacataire de recherche. L'équipe enseignante, appuyée par une conseillère pédagogique, est composée d'un maître de chaque niveau du cycle 2 (GSM, CP et CE1) dans deux écoles sociologiquement contrastées (ZEP et non-ZEP).

Le relais entre l'équipe de recherche, éloignée géographiquement, et le groupe est assuré au quotidien par la conseillère pédagogique déléguée pour la coordination du projet. Ainsi, et c'est un pivot essentiel du dispositif, les six maîtres et la CPAIEN se rencontrent une fois par semaine pour des séances de travail pendant lesquelles s'effectuent la préparation des activités et la régulation des difficultés engendrées par la recherche-action dans l'environnement scolaire.

Le travail mis en place avec l'université repose sur les rencontres bi-mensuelles entre les enseignants et un chercheur (cf. schéma 1). La journée est divisée en deux temps : la matinée est consacrée à l'observation des classes dans leur fonctionnement, et l'après-midi à la planification de l'action.

Parallèlement à ces rencontres, deux corpus de données sont constitués. Le premier concerne les pratiques pédagogiques. Chaque semaine, les enseignants communiquent à l'université les supports de lecture et les activités qu'ils ont utilisés. L'analyse du matériel recueilli et les observations dans les classes permettent à court terme un pilotage de l'action et une individualisation du parcours de formation, et, à plus long terme, l'analyse de l'entrée dans l'écrit des élèves des classes considérées.

Schéma 1 : Organisation du travail entre les enseignants et les chercheurs



La seconde source de données provient des élèves. Le recueil des données, dans des tâches de lecture, d'écriture et de clarté cognitive, est effectué

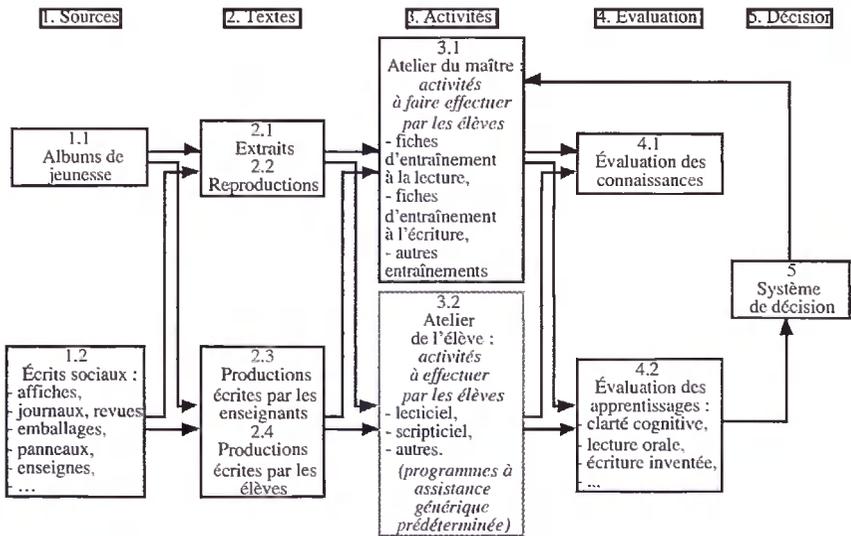
par les personnels du RASED et un enseignant du groupe déchargé pour ce projet. À travers cette évaluation des processus d'entrée dans l'écrit, on s'efforce de préciser le niveau de maîtrise atteint par les enfants et d'orienter ainsi la planification des actions pédagogiques lors des réunions de travail. De plus, l'exploitation longitudinale de ces données et des informations concernant les enseignants nous permet d'étudier dans une perspective socio-constructiviste l'articulation entre les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves.

Les classes concernées sont en relation ponctuelle, faute des moyens nécessaires à une véritable organisation en réseau, avec un autre site de l'Académie de Limoges qui fonctionne sur le même principe dans la Creuse depuis 1992 (2). Ces contacts ont, en particulier, permis la visite de classes qui fonctionnent déjà sur ce principe, permettant ainsi une illustration concrète du discours de la recherche-action à travers son application réelle dans le cadre scolaire. À terme, les buts visés sont la création d'un espace d'échanges et la mise en commun des ressources pédagogiques.

### 5. L'ENTRÉE DANS LA CULTURE ÉCRITE

La recherche-action s'oriente autour de deux axes principaux : le premier, didactique, est centré spécifiquement sur l'organisation de l'enseignement de la langue écrite (cf. schéma 2) ; le second, pédagogique, concerne la gestion de la classe.

Schéma 2 : Organisation de l'enseignement de la langue écrite



La démarche didactique proposée ici vise l'entrée dans la culture écrite en définissant l'apprentissage de la lecture-écriture comme une pratique sociale où la langue est présente d'emblée dans toute sa complexité (« langage entier »).

De ce point de vue, l'usage de manuels, organisés principalement autour d'une progression supposée des complexités de l'écrit, ne peut guère convenir aux activités de lecture. La source des textes est donc constituée d'albums de jeunesse, dont les aspects narratifs et affectifs apportent une forte signification aux apprentissages, et d'écrits sociaux (journaux...) qui appartiennent à l'environnement social de l'enfant.

Les textes peuvent être utilisés comme support de lecture sans transformation, sous forme d'extraits ou de reproduction (CE1), ou comme base à partir de laquelle l'enseignant et/ou les enfants produisent un texte original qui constituera le support de lecture (GS, CP). Dans tous les cas, ils constituent le support privilégié des échanges en classe lorsque, par exemple, l'enseignant lit un album à ses élèves ou leur fait formuler des hypothèses à partir des illustrations.

Les activités sont déclinées à partir du texte dans l'atelier du maître. Elles sont un appui important du dispositif par la place qu'elles accordent à l'enfant, acteur de ses apprentissages dans des situations de travail autonome. Les ateliers réunissent 4 enfants selon leurs affinités (sociométrie). Ce dispositif permet en particulier à l'enseignant de se consacrer à quelques enfants, avec un maximum d'interactions, dans un atelier d'accompagnement tournant, pendant que le reste de la classe fonctionne en autonomie, chaque enfant choisissant librement une activité qu'il effectue pendant le temps qu'il lui convient. Dans la forme actuelle de l'atelier du maître où se construisent les activités, les enseignants fabriquent eux-mêmes les activités de lecture et d'écriture. On peut envisager de développer, à plus long terme, un atelier de l'élève informatique qui offrirait outre l'entraînement déjà existant, l'interactivité que permet l'ordinateur à travers les aides paramétrables qu'il peut proposer à l'apprenant en difficulté.

Dans un contexte où l'autonomie laissée à l'enfant dans ses apprentissages est importante, l'absence de contrôle lors du fonctionnement en ateliers nécessite la mise en place d'évaluations régulières. Au-delà du simple contrôle des connaissances, relativement normatif, l'évaluation des apprentissages permet de situer l'enfant dans ses processus d'entrée dans l'écrit. Pour cela, nous disposons d'un certain nombre d'épreuves, adaptées ou élaborées par notre équipe, qui visent spécifiquement la lecture (lecture inventée, lecture de consignes...), l'écriture (écriture inventée, copie d'écrit...) ou la culture de l'écrit (clarté cognitive, connaissance du livre, reconnaissance de documents...). Cette phase du dispositif est capitale dans la mesure où cette meilleure connaissance de l'enfant en cours d'acquisition de la langue écrite permet une prise de décision argumentée dans la programmation et l'adaptation de la suite des apprentissages.

## **6. PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE-ACTION**

Les recherches actions effectuées dans le cadre de l'EURED sont le premier temps d'un dispositif de recherche qui comporte trois étapes successives. L'analyse des corpus recueillis dans le cadre de la recherche-action constitue le second versant de la recherche. Elle permet d'élaborer des questionnements et

des hypothèses sur l'enseignement et l'apprentissage qui sont testées dans un troisième temps lors d'études expérimentales (voir Fijalkow, 2000).

Les recherches actions de l'EURED se sont donc prolongées par plusieurs recherches destinées à en analyser plus précisément certains aspects ou à en évaluer l'efficacité globale par rapport à des classes tout venant. Certaines de ces recherches ont été effectuées dans le cadre de doctorats en Sciences de l'Éducation (Le Deun, 1997 ; Fabre, 1997 ; Charrat, 1999 ; Araujo, 2000 ; Soudin, 2000) ou lors d'une évaluation globale (Le Bastard et Suchaut, 1999).

Fabre (1997), dans l'Aude, évalue les ateliers autonomes dans des contextes pédagogiques contrastés en observant la participation (privilegiée dans le sens où elle traduit la motivation et l'engagement de l'enfant), la communication (peu acceptée parce souvent confondue avec du bavardage) et l'autonomie (qui favorise la coopération mais est difficile à mettre en place). L'échantillon est constitué de deux classes de CP fonctionnant en classe entière ou en demi-classe et d'une GSM travaillant sur la base de groupes homogènes, que l'on compare à deux CP et une GSM inscrits dans le cadre du dispositif de l'EURED. L'analyse des résultats montre que si la participation centrée sur la tâche à effectuer n'est pas discriminante en fonction du contexte didactique, le statut de la communication est contrasté : on trouve principalement des communications centrées sur la tâche (échanges, aides verbales et non-verbales) dans les classes de la recherche-action alors qu'elles sont massivement décentrées (traduisant la dépendance à l'enseignant, l'ennui, l'indifférence) dans les autres classes.

Charrat (1999) étudie de façon qualitative et longitudinale (pendant trois ans) l'évolution des représentations et des pratiques enseignantes dans le cadre d'une recherche-action mise en place dans la Creuse. A travers des modes d'observation variée (questionnaire, analyse de la grille d'emploi du temps en lecture-écriture, inventaire des activités de production d'écrit, observation de l'enseignant en classe, entretiens semi-directifs), elle montre que les 14 enseignants impliqués dans le dispositif modifient volontiers leurs pratiques mais ont des difficultés à intégrer les représentations sous-jacentes. De plus, elle met en évidence l'importance du fonctionnement en groupe du dispositif d'accompagnement dans la capacité qu'ont les enseignants à s'autoriser une transformation de leur pratique individuelle.

Une seconde orientation de recherche a conduit l'EURED à compléter le cadre strict de l'observation des pratiques didactiques par une approche expérimentale. La méthodologie employée consiste à mettre sur pied des interventions didactiques dont la nature varie afin de mettre à l'épreuve des hypothèses de nature didactique. Soudin (2000) applique cette méthodologie et tente de reconstituer des situations didactiques concrètes en entraînant trois groupes d'enfants de grande section de maternelle selon trois modalités pédagogiques : le premier groupe est exposé à des exercices de correspondances grapho-phonétiques, le deuxième travaille sur l'accès direct au sens et le troisième s'exerce à l'écriture. Le Deun (1997) étudie au cours de six expériences l'influence de l'apprentissage précoce de l'écriture – au sens de production d'écrits signifiants – sur l'entrée dans la culture écrite d'élèves de grande section de maternelle.

Deux groupes d'enfants, appariés en pré-test, sont soumis à des entraînements pendant des périodes d'environ trois mois au cours desquels seuls les enfants du groupe expérimental pratiquent l'écriture (le groupe témoin, comme le groupe précédent, effectue des tâches de lecture, de dictée à l'adulte, mais n'écrit pas). Les résultats observés en post-test tendent à montrer que les activités de production (plutôt que de réception) d'écrit mettent en place plus rapidement et efficacement des compétences en clarté cognitive, lecture et écriture. Araujo (2000) observe plus spécifiquement l'utilisation des fiches d'activités (simples ou complexes, habituelles ou variables) en ateliers autonomes et dirigés. Après l'entraînement, il apparaît que les meilleures performances concernent les enfants travaillant en autonomie, et ce, quel que soit le type de fiche, alors que les enfants dirigés développent une plus grande dépendance au maître.

Enfin, Le Bastard et Suchaut (1999), dans le cadre de l'IREDU, évaluent le dispositif de recherche-action de façon globale dans l'Aude et la Haute-Garonne. L'échantillon est constitué de 769 enfants répartis dans 19 classes de CP (classes expérimentales) concernées par le dispositif et 29 classes hors dispositif (classes témoins), auxquels on administre en début et fin d'année différents tests de lecture et d'écriture (certains sont propres à l'EURED, d'autres proviennent d'autres auteurs, telle que la batterie de pré lecture d'Inizan). Ces résultats sont complétés par des questionnaires sur les attitudes des apprenants (auxquels répondent l'enfant, son enseignant et ses parents) ainsi que par des variables individuelles relatives à l'élève (socio-démographiques et scolaires) et au contexte de scolarisation (l'expérience des maîtres, leurs pratiques...). Les résultats principaux de la recherche montrent que les élèves scolarisés en GSM dans le dispositif de recherche-action abordent le CP avec un niveau d'acquisition en lecture-écriture plus important que les autres élèves, que la progression en CP est supérieure dans les classes expérimentales, en particulier en ce qui concerne l'autonomie, et qu'enfin, les élèves les plus faibles semblent être les principaux bénéficiaires de cette approche pédagogique.

La recherche-action en cours devrait permettre de préciser, au-delà du constat, quels peuvent être les mécanismes explicatifs des résultats obtenus dans les classes expérimentales.

## NOTES

- (1) Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un appel à collaboration de l'INRP avec le soutien du Centre Alain Savary.
- (2) Un troisième site, mis en place actuellement dans la Drôme, devrait bientôt rejoindre ce circuit d'échanges.

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- ARAUJO, C. (2000) : *Une situation de travail autonome à l'école : les fiches de lecture écrites. Étude des stratégies des enfants dans des situations pédagogiques différentes*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- CHARLOT, B. (1999) : *Le rapport au savoir*, Paris : Anthropos.
- CHARRAT, F. (1999) : *Contribution des interactions socio-affectives et socio-cognitives au processus de formation de l'enseignant*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- FABRE, C. (1997) : *Coopération, autonomie, communication au cycle 2 : mythe ou réalité*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- FIJALKOW J. Enseigner à lire/écrire en milieu défavorisé ; une expérience-innovation en CP en Israël, *Repères*, 1980.
- FIJALKOW, J. (1993) : *Entrer dans l'écrit*, Paris : Magnard.
- FIJALKOW, J. (2000) : *Sur la lecture*, Paris : ESF.
- FIJALKOW, J. & PASA, L., (1999) : Apprentissage ou apprentissages de la langue écrite ? *Page Éducation*.
- Le BASTARD, S. & SUCHAUT, B. (1999) : *Les pratiques innovantes en lecture-écriture : une évaluation de l'impact sur les apprentissages au CP*, Rapport réalisé pour l'APFEE, IREDU-CNRS, Dijon.
- LE DEUN, E. (1997) : *Une pédagogie fondée sur l'écriture ? Analyse des pratiques dans le cycle des apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- RAGANO, S. (1999) : *L'apprentissage de la lecture : étude de quelques stratégies*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- SOUDIN, N. (2000) : *L'influence de la pédagogie sur la prise d'indices lors de l'entrée dans l'écrit*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.

## POINTS DE VUE SUR LA RECHERCHE-ACTION

Danièle MANESSE, INRP Didactiques des disciplines  
Avec Marianne HARDY, INRP CRESAS,  
Hélène ROMIAN, INRP Français École  
et Michel DABÈNE, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble

---

**Résumé :** Trois protagonistes s'expriment ici sur ce qui fut, sans doute, l'un des aspects les plus débattus de la recherche en didactique du français dans les années (héroïques) soixante-dix : la recherche-action. Pour deux d'entre eux, la notion garde toute sa pertinence, pour le troisième, elle n'a plus de véritable autonomie. Voici ces points de vue, présentés en face-à-face, autour de quatre questions.

---

Hélène Romian fut, on le sait, et ce numéro en fait évidemment état, une pionnière en matière de recherche-action (désormais RA), dans le champ de l'enseignement du français dans l'enseignement primaire (cf. Louis Legrand, 1977, et dans ce même numéro). Une contribution sur ce thème s'imposait, que nous avons conçue de la manière qui suit.

Il n'était pas question de remettre en débat la notion même de RA, laquelle a fait l'objet depuis trente ans d'ardentes controverses (cf. par exemple, Jean-Pierre Astolfi 1988, p. 66-72, ou Marie-Anne Hugon et Claude Seibel 1988 (dir.)). La posant ainsi comme admise, il nous a paru intéressant de réunir plusieurs contributions, à partir d'un questionnaire articulé en quatre points :

- Comment circonscrivez-vous la RA ?
- Quel type de connaissances produit-elle ?
- Quels sont les critères d'une RA ?
- Quelles en sont les limites ?

Nous avons sollicité trois auteurs pouvant représenter des perspectives bien différentes :

- Michel Dabène, professeur émérite à l'université de Grenoble, qui, depuis son champ d'étude initial, le FLE, fut l'un des « bâtisseurs » de la didactique de la langue maternelle en France ;
- Marianne Hardy qui travaille au CRESAS (Centre de recherche sur l'enseignement spécialisé et l'adaptation scolaire), l'un des départements « historiques » de l'INRP, dont le travail a pour objet la construction de savoirs « psycho-pédagogiques » sur les modes d'apprentissage et d'enseignement ;
- Hélène Romian elle-même.

Des trois points de vue, donc, un seul vient de « l'extérieur » de l'INRP - celui de Michel Dabène - ; des deux autres, l'un s'appuie sur des travaux disciplinaires, l'autre sur des travaux qu'on dira plus liés à la pédagogie générale.

Initialement, les trois contributions devaient adopter une forme solidement canalisée par les questions que le Comité de rédaction avait proposées. C'était une option prudente, pour éviter l'éclatement du propos et pour construire un paradigme intelligible et structuré de la RA. Mais ce cadre s'est avéré trop contraignant pour Michel Dabène, en raison même de ce qui fait le fond de son propos. De sorte que, si les contributions « INRP » d'Hélène Romian et de Marianne Hardy sont présentées dans la configuration prévue, celle de Michel Dabène figure en continu : la segmenter n'avait pas de sens puisque l'essentiel de son argumentation consiste à déplacer les questions que nous lui avons soumises et à construire une autre perspective.

La position qu'adopte en effet ici - de manière non polémique, mais ferme ! - Michel Dabène, et qui, en quelque sorte le singularise parmi ces trois interventions, est la suivante. La notion de RA ne lui semble plus utile à maintenir, à présent que s'est constitué comme « une discipline à part entière » le champ de la didactique du français. Selon lui, celle-ci est nécessairement « tournée vers l'action, et vécue comme une pratique sociale » : elle prend ainsi en charge « l'essentiel des objectifs que se fixait la RA ». En d'autres termes, toute recherche en didactique est, selon lui, une recherche action. De sorte que c'est dans le cadre du couple recherche fondamentale / recherche appliquée que s'inscrit l'argumentation de Michel Dabène.

Les deux autres contributions ne sont en rien antagoniques de cette analyse, mais insistent sur la composante « action » de la RA, dont on rappelle qu'elle fut aussi nommée « participative », « impliquée » : recherche dont le pivot repose sur l'équipe mixte - chercheurs et acteurs de terrain -, recherche dont une particularité revendiquée est *de transformer l'objet qu'elle étudie*, recherches qui sont en premier lieu des « expérimentations pédagogiques » pour Marianne Hardy, recherches définies par Hélène Romian par leur finalité, celle de la « lutte contre les inégalités scolaires d'origine sociale ». Recherche et action sont contemporaines dans la conception « INRP », tandis que Michel Dabène insiste sur le fait que toute recherche didactique est une recherche *pour* l'action.

En fait, il s'agit ici, non de différence de point de vue, mais de différence *d'accent*. Il est mis par Hélène Romian et Marianne Hardy sur les spécificités de la RA en matière d'organisation - celle, notamment, de l'équipe - et de liens nécessaires avec le milieu professionnel et les formateurs, avec l'institution, pour la soutenir et même consacrer sa légitimité. De la définition de ces réseaux vont découler les caractéristiques des résultats qu'on peut attendre de la RA, et celles des obstacles qu'elle rencontre. Le questionnement de Michel Dabène, est, quant à lui, centré sur les caractéristiques scientifiques de la recherche en didactique, et ses liens avec les disciplines connexes, dont il propose une typologie.

Sans doute est-ce la différence des lieux de parole (l'université / l'INRP), qui détermine ces deux approches : la recherche sur l'école, menée à partir de l'université, n'a pu bénéficier des avantages considérables dont jouissent, aujourd'hui encore, les chercheurs de l'INRP : facilités et institutionnalisation des liens avec le « terrain » (décharges de service accordée aux participants, recon-

naissance des équipes mixtes de recherche, libre circulation dans les établissements expérimentaux). Ainsi, c'est sur la mise en œuvre particulière de ce type de recherches qu'insistent Hélène Romian et Marianne Hardy, présentant une version « traditionnelle-INRP » de la RA, tandis que le propos de Michel Dabène s'attache plus à ses caractéristiques épistémologiques. Cette différence d'accent n'introduit aucune solution de continuité : ainsi, le paradigme des recherches en didactique que propose Hélène Romian décline des recherches où l'action en classe est plus ou moins différée, de l'innovation à la recherche descriptive et évaluative. De la sorte, elle élargit bien la notion jusqu'à la recherche didactique en général, telle que la conçoit Michel Dabène. De même, la liste des étapes que ce dernier donne d'une recherche en didactique peut se lire en creux dans les autres interventions.

## QUESTION 1 : COMMENT CIRCONSCRIVEZ-VOUS LA RA ?

### Marianne Hardy

« Au Cresas, les recherches-action que nous menons sont des expérimentations pédagogiques au cours desquelles chercheurs et équipes de professionnels de terrain s'engagent ensemble dans la construction de savoirs psycho-pédagogiques. Ces recherches se situent dans un cadre théorique constructiviste et interactionniste : on apprend par l'action et le recul sur l'action, et dans la communication sur les objets de connaissance. Elles ont pour objectif de cerner quelles conditions institutionnelles et quels principes d'action pédagogiques peuvent permettre à tous les enfants, quelles que soient leurs avancées dans les savoirs, de s'impliquer activement dans les apprentissages. Nous partons des deux hypothèses suivantes : pour susciter cette implication, le cadre organisateur et les pratiques pédagogiques ont à s'ajuster en continu aux démarches des enfants ; pour que tous s'impliquent, l'adulte a à veiller que s'instaurent des relations équilibrées entre partenaires, notamment au cours de dynamiques interactives d'apprentissage. Le développement d'une telle expérimentation suppose l'organisation, au niveau de l'institution, d'espaces de liberté et de communication pour les adultes et pour les enfants.

La RA se déroule en plusieurs étapes. La première étape est celle de l'engagement d'une collaboration entre une équipe de chercheurs et une ou plusieurs équipe(s) de professionnels de terrain. Elle se caractérise par une prise de connaissance mutuelle et une négociation pour déterminer un thème et un dispositif d'investigation. À partir de là, s'engage une démarche dite d'*auto-évaluation régulatrice* - d'un terme emprunté à Bertrand Schwartz. Cette démarche fait alterner des temps d'action, c'est-à-dire de mise en œuvre d'un ensemble de situations expérimentales en « milieu naturel » que l'on se donne les moyens d'observer, et des temps de recul sur l'action, c'est-à-dire d'analyse des observations. Dans un premier temps, l'observation permet de procéder à l'ajustement des situations jusqu'à obtenir des conditions pédagogiques satisfaisantes au regard du cadre théorique et des objectifs de la recherche. Dans un second temps, elle permet de faire évoluer les situations, au fur et à mesure des besoins manifestés par les enfants, tout en servant les champs et objets disciplinaires définis par les programmes scolaires. »

## Hélène Romian

« Vaste sujet, compte tenu de la diversité des pratiques de RA. Je m'en tiendrai aux aspects les plus significatifs des recherches-action en didactique du Français à l'école primaire que j'ai conduites à partir de 1968 dans le cadre de l'INRP (1) :

- une finalisation tenant à la volonté de réduire les inégalités scolaires d'origine sociale et pour ce faire, d'actualiser / transformer les pratiques d'enseignement à l'école primaire dans le sens d'une diversification par référence aux pratiques de l'oral, de l'écrit dans la communication sociale, et d'une rationalisation par référence aux sciences du langage, de l'apprentissage, de l'éducation ; volonté d'actualiser / transformer la formation des maitres en Français par l'introduction de la recherche pédagogique dans les Écoles Normales, puis les IUFM ;

- une problématisation première en réponse à des besoins de formation, d'enseignement à l'échelle nationale : par exemple, comment « rénover » les Instructions Officielles (années 70) ? Comment mettre en œuvre et conceptualiser une évaluation formative des écrits en classe (années 80) ? ; une problématisation seconde en réponse à des questions de recherche : par exemple, comment décrire la variation des « modes de travail didactique » propres au Français ? Comment en évaluer les effets ?

- un réseau de recherche « participative » constitué essentiellement par des équipes de formateurs de maitres (professeurs et maitres) des Écoles Normales puis des IUFM et des Universités, équipes impliquées à la fois dans l'action en classe et la théorisation, l'observation à « distance » ;

- une conception praxéologique qui articule plusieurs types de recherche :
  - la recherche-innovation vise à construire des objets, des stratégies d'enseignement / apprentissage nouveaux (variation langagière, évaluation formative des écrits, relations entre apprentissages sémiotiques et langagiers, résolutions de problèmes en Français...) ; elle implique notamment un travail d'essais pratiques en classe, de problématisation, de conceptualisation ; elle tend à vérifier la « faisabilité », la validité théorique des innovations mises en œuvre ;
  - la recherche-description travaille l'observation et la description, la modélisation des pratiques de classe (innovantes et non-innovantes) – celles des maitres et celles des élèves ; elle tend à décrire la variation des « styles pédagogiques, didactiques » des maitres ;
  - la recherche-évaluation tend à décrire les effets de la variation de ces « styles » sur des compétences langagières données des élèves compte tenu (ou non) des caractéristiques socio-culturelles de leurs familles.

Les traits constitutifs de notre identité scientifique par rapport à d'autres conceptions de la RA seraient donc : le champ didactique, les réseaux de RA-formation articulés aux réseaux de formation des maitres, et la place centrale des recherches théoriques et descriptives ».

## QUESTION 2 : QUEL TYPE DE CONNAISSANCES PRODUIT-ELLE ?

### Marianne Hardy

« Certaines séances sont filmées de façon à enregistrer un groupe d'enfants donné, avec ou sans la présence rapprochée de leur enseignant, tout au long de son investigation. L'analyse visera à cerner le déroulement d'une séance, à saisir des éléments de la dynamique d'apprentissage interactive qui la caractérise, et à identifier les préoccupations intellectuelles des enfants face aux objets de connaissance qui leur sont proposés. L'analyse rétrospective de vidéo films portant sur une suite de séquences, et donc d'ajustements, permet de retracer les principales étapes du cheminement des adultes, et de mettre en évidence les rapports entre pratiques pédagogiques et attitudes intellectuelles et sociales des enfants.

Une situation expérimentale est jugée satisfaisante quand on constate que les enfants se tiennent longtemps à une activité, que chacun peut intervenir à sa façon à propos de l'objet de connaissance, que les idées des uns et des autres sont prises en compte dans le groupe, et que la réflexion évolue. Une telle situation peut être alors soumise à une *microanalyse séquentielle* pour traiter un ensemble de questions psychopédagogiques. Par exemple : les étapes de la dynamique interactive, les modalités de construction d'une notion dans un groupe hétérogène, le rôle de l'adulte, les processus d'argumentation et d'explication...

Pour mener ces microanalyses les chercheurs se ménagent des temps de « décrochage » par rapport aux terrains. En cours d'élaboration, les résultats sont rapportés aux partenaires de terrain et font l'objet de discussions qui contribuent à faire évoluer les pratiques pédagogiques et à approfondir les connaissances psychopédagogiques.

Les connaissances produites portent, d'une part, sur les organisations et pratiques pédagogiques que nous appelons « intégratives » - par opposition aux pratiques source de sélection et de marginalisation -, et sur les microprocessus intégratifs eux-mêmes. Elles portent également sur le processus de construction de connaissance entre adultes, ce qui nous a permis de transférer à la formation notre démarche de RA. L'ensemble constitue ce que nous appelons une pédagogie interactive ».

### Hélène Romian

« Nos RA produisent, certes, des connaissances mais, aussi et d'abord, des effets d'action dans l'ordre pédagogique et didactique, à court et moyen terme :

- effets de (trans)formation des formateurs qui participent à la recherche dans la mesure où celle-ci induit un regard distancié sur leur métier et des conceptions nouvelles des contenus, de la démarche de formation ;

- hors des équipes de recherche, effets d'incitation à l'innovation, par le canal de la formation, celui des publications conçues comme outils d'innovation et de formation ;

- mise en synergie du réseau de recherche INRP avec d'autres (Universités, CNRS.) et avec les réseaux d'innovation, de formation des maitres.

En somme, ce type de RA induit une dynamique de « socialisation » de la recherche, au plus près des besoins, des problèmes des maitres et de leur formation, au plus près de leur expérience, de leurs savoirs professionnels qu'elle intègre et qu'elle met en question(s). Il induit des dynamiques d'actualisation progressive et d'objectivation des contenus d'enseignement et des pratiques de classe, de formation des maitres.

Les connaissances produites sont d'ordre praxéologique. On peut distinguer :

- des savoirs pour l'action : ils sont structurés selon un « schéma didactique » innovant, ensemble cohérent d'objets et de stratégies d'enseignement / apprentissage. Ce schéma repose sur des principes interactifs : libertés / contraintes langagières, variation langagière / invariants linguistiques, pratiquer / problématiser /, observer / conceptualiser. Il intègre des concepts didactiques organisateurs et analyseurs des contenus d'enseignement, des pratiques de classe : par exemple (années 80) les concepts de normes fonctionnelles, de messages pluricodiques, de critères d'évaluation des écrits, de problèmes en Français, d'activités métalinguistiques, de savoirs expérientiels / opératoires / conceptuels... C'est par cette conceptualisation didactique que les savoirs enseignés – d'ordre pragmatique, sémantique, morphosyntaxique - peuvent prendre sens pour les maitres et les élèves ;

- des savoirs sur l'action, qui tendent à rendre intelligible la variation pédagogique, didactique des pratiques de classe, et à rationaliser les choix conceptuels, pratiques qu'opère tout enseignant. Parmi les résultats descriptifs, citons les effets du *Plan de Rénovation* (années 70) : une meilleure réussite des élèves tiendrait d'abord aux références théoriques des maitres et à la diversification « fonctionnelle » des activités de communication orale, écrite – dont les enfants des familles les plus « défavorisées » bénéficieraient relativement le plus. Parmi les outils conceptuels construits, citons par exemple des modélisations des années 80 : analyse didactique des critères d'évaluation des écrits des élèves ou encore analyse des « modes de traitement didactique » de la variation langagière (« styles » normatif / a-normatif / pluri-normaliste...).

### **QUESTION 3 : QUELS SONT LES CRITÈRES, LES CONDITIONS DE VALIDITÉ D'UNE RA ?**

**Marianne Hardy**

« Pour assurer une meilleure objectivité, l'établissement des données ainsi que leur analyse sont objets de confrontation des points de vue au sein de l'équipe de recherche (chercheurs et partenaires de terrains). Ceci permet de combiner les regards et de s'accorder sur des interprétations. Si des désac-

cords subsistent, ils peuvent être traduits en questions de recherche, et donner lieu à de nouvelles hypothèses d'expérimentation.

La validation des résultats d'une RA s'opère par confrontation entre les différentes équipes du Cresas qui travaillent dans des institutions, sur des thèmes et des problématiques variées, en se référant à la même méthode et au même cadre théorique. Elle s'opère aussi par confrontation avec des équipes de recherche extérieures, en France ou à l'étranger, pourvu qu'elles partagent nos préoccupations (l'apprentissage de tous, sans mise à l'écart ni baisse d'exigence). Enfin, à travers des formations-recherches-action que nous organisons en direction de professionnels de terrain, nous testons la validité de nos résultats, leur caractère généralisable, et les conditions de leur diffusion. C'est également le cas lorsque nous mettons nos connaissances au service d'opérations d'envergure : actuellement par exemple, l'expérimentation dans le primaire menée dans le cadre de la *Charte du XXI<sup>e</sup> siècle* ».

### **Hélène Romian**

« S'agissant d'objets didactiques - complexes, pluridimensionnels, indissociables d'un contexte social évolutif - les critères classiques de fiabilité, de reproductibilité, d'administration de la preuve se discutent. Ce n'est pas pour autant renoncer à toute rigueur.

La fiabilité de nos RA est d'ordre à la fois social et scientifique. Elle tient globalement aux interactions entre les types de recherche mis en œuvre. Elle tient plus particulièrement à la vérification de la pertinence des problématiques de recherche par rapport aux demandes sociales (comment réduire les inégalités d'ordre socioculturel à l'égard du langage ?...), par rapport à l'état de la question d'un point de vue scientifique (comment se constituent les inégalités langagières, sociales ?...), par rapport aux problèmes didactiques (comment donner du sens pour tous les enfants aux activités et apprentissages langagiers, métalinguistiques ?...).

La participation à la recherche de formateurs de maîtres qui vivent quotidiennement les besoins, les problèmes, tout comme sa relation permanente aux équipes de recherche qui travaillent dans des zones de proximité scientifique sont ici capitales. Non moins capitale la constitution d'une masse critique d'équipes de terrain, de compétences scientifiques sur chaque projet de recherche. Non moins capital, enfin, le débat pédagogique, didactique interne et externe : y contribuent réunions, séminaires, colloques et publications au plan local, régional, national et international.

En somme, nous avons affaire à un « laboratoire social » dans lequel la recherche de fiabilité « écologique » et de validité scientifique vont de pair.

Se pose également la question de la communicabilité, de la transférabilité des savoirs produits. Tient-elle à la nature des savoirs et/ou à leur « traitement didactique » ? Nous avons consacré significativement le n° 1 de la nouvelle série de *Repères* à ces problèmes en formation des maîtres. L'« injection » directe de

la recherche est décevante, les voies et les outils du « traitement » encore tâtonnants : beau thème de RA...

Nos rapports de recherche, en ce sens, se veulent à la fois des outils de recherche et de formation. C'est pourquoi ils font une place importante, non seulement aux résultats, mais à l'explicitation des cheminements significatifs de la recherche : construction des problématiques didactiques, des objets de recherche, des méthodologies, des procédures de travail, problèmes d'interprétation des données, des résultats.

Nos ouvrages destinés aux maîtres se veulent des outils d'innovation, inducteurs de besoins de formation ; à partir de séquences de classe décrites et analysées, ils tendent à expliciter les problèmes d'ordre pratique et théorique, à proposer des itinéraires, des modalités différenciées de résolution, et des concepts qui puissent assurer l'intelligibilité des choix et en permettre la « falsification ». Ce type d'explicitations, indispensable à la compréhension et l'utilisation de nos recherches par d'autres, implique en retour des exigences de « clarté cognitive » qui font progresser la recherche. »

#### **QUESTION 4 : QUELLES SONT LES LIMITES DES RECHERCHES-ACTION ?**

##### **Marianne Hardy**

« De telles recherches, qui portent en fait sur la transformation des pratiques d'équipes entières, peuvent durer plusieurs années. Elles nécessitent un fort investissement tant des chercheurs que de leurs partenaires de terrain. Elles demandent également une stabilité de l'équipe, et un soutien institutionnel garantissant des conditions de fonctionnement et assurant une légitimité de la recherche engagée, de ses modalités et de ses orientations. Il s'agit donc de recherches lourdes, dont les résultats ne peuvent être garantis au départ. Par contre, les établissements ayant participé à de telles recherches peuvent devenir des pôles de formation et de dynamisation, à condition que les instances hiérarchiques et que les professionnels chargés de l'encadrement et de la formation les sollicitent. »

##### **Hélène Romian**

« Les limites de nos RA tiennent, comme celles de toute recherche, aux obstacles rencontrés compte tenu de leurs caractéristiques.

Existents des obstacles d'ordre scientifique. Toute recherche est tributaire de l'état des connaissances. Ainsi un projet peut s'avérer infaisable : évaluer les compétences textuelles des élèves dans les années 70 par ex. Ainsi toute recherche dans un domaine nouveau – pédagogie, didactique du Français – est nécessairement exploratoire. Ajoutons que la mise en relation de référents théoriques en sciences du langage, de l'apprentissage, de l'éducation dans un cadre didactique est périlleuse : leurs problématiques n'ont pas été conçues à cette fin, et ne sont pas nécessairement compatibles. Ajoutons que les nécessaires

relations entre équipes de didactique et équipes de Sciences du langage ou de l'éducation se heurtent à des questions de territoires et de pouvoirs qui ne sont pas simples. Enfin, se posent des problèmes de vulgarisation, d'utilisation de recherches en didactique par les différents publics concernés. L'utilisation de recherches ne va pas sans risques de dénaturation, de dogmatisation des pratiques, des contenus innovants. Intégrer des données de recherche construites selon une logique de connaissance dans un enseignement ou une formation d'enseignants qui procèdent d'une logique d'action ne va pas de soi. Mais tous ces problèmes sont solubles par la recherche.

Par contre, les obstacles d'ordre institutionnel peuvent s'avérer rédhibitoires. Ainsi la décision du directeur de l'INRP d'arrêter nos RA – et d'autres - au début des années 80, sans doute parce qu'elles contrevenaient au principe alors imposé de non-intervention de l'INRP sur le terrain.

Un réseau de RA n'atteint toute son efficacité que s'il dispose du temps, des moyens et du soutien institutionnel nécessaires. Si le budget n'autorise qu'un dispositif de recherche limité, les effets d'action et l'intérêt scientifique s'en trouvent réduits. Si l'institution s'oppose à l'inscription d'un temps de recherche dans le service des formateurs, la recherche continue mais sur une base militante, avec des limites connues...

Il faut bien constater l'absence de politique ministérielle de diffusion des recherches. Or une recherche qui ne diffuse pas ou peu, c'est une recherche qui n'existe pas. La création d'un service des publications à l'INRP en 1983 a ouvert des possibles, mais le problème reste posé. De même que restent posés le problème de la reconnaissance institutionnelle de la mission de recherche des IUFM, celui des missions de l'INRP, celui de la différenciation entre « expérimentations » ministérielles et réseaux de RA-formation scientifiquement indépendants... Autant d'aspects d'une politique de recherche en éducation qui reste à définir.

Je ne peux ici que rendre hommage à tous les formateurs d'EN puis d'IUFM qui ont, envers et contre tous les obstacles, accepté de jouer le jeu insécurisant et exigeant de la formation à la RA dans et par une recherche qui se théorise en marchant, et dont la reconnaissance institutionnelle reste problématique. L'auraient-ils joué s'il n'était porteur d'enrichissement personnel et d'évolutions collectives dans le sens de valeurs de justice sociale, de rationalité ? »

### **MICHEL DABÈNE : DE LA R-A À LA RECHERCHE TOUT COURT OU DE LA CONCEPTION DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE D'UNE DISCIPLINE**

« La notion de RA, telle qu'Hélène Romain l'a théorisée et enrichie, s'est développée en France dans un contexte historique et institutionnel particulier et a, on le sait, orienté une large part des travaux que l'INRP a conduits sous sa direction, dans le domaine du français à l'école élémentaire.

À relire aujourd'hui ce qu'elle en disait, notamment dans son ouvrage de référence (H. Romian, 1979) et à regarder comment elle a concrétisé cette forme de recherche dans les travaux qu'elle a conduits ou inspirés, on peut se demander si, aujourd'hui, à un stade d'évolution qui a vu la didactique des disciplines et, pour ce qui nous concerne, la didactique du français, se constituer en discipline de recherche à part entière, cette notion ne maintient pas une distinction devenue inutile. Entendons-nous bien : dans les perspectives qui sont les miennes en matière de recherche en didactique du français (2), loin de remettre en cause les principes développés dans le cadre de la RA, je me demande simplement si la recherche en didactique d'une discipline, telle qu'elle se développe, peut être autre chose qu'une recherche qui vise à produire des savoirs susceptibles de faire évoluer l'enseignement-apprentissage de cette discipline en fonction à la fois des besoins des élèves et des avancées des connaissances (3). Donc une recherche tournée vers l'action et vécue comme une pratique sociale : dans cette perspective, elle ne peut pas ne pas reprendre avec, certes, des nuances et des variations, l'essentiel des objectifs que se fixait la RA.

Est-ce à dire que la recherche en didactique est condamnée à ne pas être une recherche « fondamentale » ? Ce serait confondre visée de la recherche et nature de la recherche. Certes, les représentations liées à la notion de RA vont dans le sens d'une distinction entre théorie et pratique. On connaît le paradigme encore largement décliné qui hiérarchise les différents types de recherche en opposant ce qui relève d'une recherche appliquée et ce qui caractérise une recherche dite fondamentale. Ces oppositions sont stériles dès l'instant où, dans le domaine éducatif, on situe la recherche à l'intersection entre les apports des autres disciplines concernées et les données du terrain éducatif, et où on se fixe comme objectif de produire des savoirs aussi bien théoriques que pratiques (4).

Le problème qui se pose alors à la didactique d'une discipline est de redéfinir les types de relations qu'elle entretient avec les disciplines connexes. Plusieurs niveaux d'interaction peuvent être considérés, plus ou moins pertinents selon la discipline concernée :

- celui des « savoirs partagés », produits par les disciplines contributives, que le didacticien ne peut ignorer mais qui ne sont pas, en eux-mêmes, des savoirs enseignables. La plupart des didacticiens du français revendiquent aujourd'hui l'autonomie de leur discipline et rejettent l'applicationnisme qui a marqué ses origines et certaines étapes de son développement, notamment en ce qui concerne la linguistique dite « appliquée », la psychopédagogie et, plus récemment, les sciences de l'éducation ou la psychologie. Mais cette autonomie ne signifie pas indépendance ou ignorance des apports des sciences connexes. Comme je l'ai souligné ailleurs à maintes reprises, l'autonomie signifie plutôt libre arbitre (5) sur un fonds de savoirs partagés et possibilité de construire de nouveaux savoirs à l'intérieur d'un horizon théorique reconnu comme pertinent par rapport aux objectifs didactiques définis. L'autonomie fonctionne à l'intérieur d'une communauté scientifique : la didactique de la langue maternelle, pas plus qu'aucune autre didactique des disciplines, ne peut ignorer les savoirs produits par les domaines concernés, qu'il s'agisse, entre autres, pour ce qui nous concerne, des sciences du langage ou des sciences de

l'éducation. Il n'en reste pas moins que, par exemple, l'enseignement-apprentissage de la production de texte à l'école ne peut reprendre tels quels les apports des différentes théories du texte.

- celui des « savoirs didactiques finalisés » élaborés par la recherche didactique à partir de l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage, à la lumière des « savoirs partagés » et orientés vers des tentatives de solutions, au moins provisoires, aux problèmes rencontrés. A ce niveau, c'est l'analyse des problèmes d'apprentissage qui est prioritaire et non pas le choix de telle ou telle théorie.

- celui des « savoirs à enseigner » et des « aides à l'apprentissage », résultat d'une mise en œuvre méthodologique, dans une conception de la recherche didactique soucieuse de faire évoluer les contenus et les pratiques (6), conception que l'on peut appeler « praxéologique » et qui s'inscrit dans une perspective de pratique sociale.

Dans le domaine de la didactique d'une langue, langue maternelle ou langue d'enseignement, comme le français en France, les objets sont hétérogènes : hétérogénéité des apprenants, notamment sous l'angle de leurs pratiques langagières vernaculaires, hétérogénéité des enseignants, notamment sous les angles de leur formation et de leurs représentations, hétérogénéité de la « matrice disciplinaire » (7) du français. Comme le souligne J.-F. Halté (1995, p. 72) « l'enseignement du français est frappé de longue date de flous divers autour de ses objectifs, de ses contenus, de ses valeurs, etc. Cela tient à la multiplicité de ses matières, de ses référents possibles ainsi qu'à la somme d'enjeux sociaux qu'il représente ».

La recherche didactique s'efforce de rendre compte de la complexité inhérente à cette triple hétérogénéité et de s'intéresser au *sujet apprenant singulier* en intégrant la notion de variation comme moyen de substituer à l'hétérogénéité ingérable la notion de diversité et de variation.

Les étapes d'une recherche didactique, telle qu'elle s'inscrit dans une filiation évidente avec les principaux courants de la RA, peuvent donc se résumer de la façon suivante :

- situation didactique initiale : repérage de dysfonctionnements (par exemple, les difficultés des élèves à entrer dans une activité de type inférentiel en situation de lecture) ;

- problématisation et élaboration d'hypothèses organisatrices de la recherche : dans cette démarche, les hypothèses initiales, à partir du repérage d'un problème d'enseignement-apprentissage, sont volontairement peu élaborées ; il ne s'agit pas, en effet, de vérifier la validité de tel ou tel modèle (ici un modèle de la compréhension) mais de recueillir des observables qui permettent d'affiner les hypothèses (ou les intuitions du chercheur !) initiales ;

- définitions des objectifs de la recherche : par exemple, dans l'exemple ci-dessus, mieux comprendre ce que l'élève comprend réellement et construire de nouvelles hypothèses explicatives dans un processus non fini d'investigations de plus en plus fines. Il s'agit ainsi de construire progressivement une théorie explicative susceptible d'orienter les démarches d'enseignement-apprentissage ;

- recueil de données et élaboration de modèles d'analyse appropriés : c'est en faisant varier les éclairages par des méthodes croisées de recueil et d'analyse de données que l'on aborde la complexité des phénomènes observés, des variations individuelles et sociales et des régularités qui peuvent s'en dégager et non pas en les décomposant en « modules » présumés constitutifs. C'est dans ce sens que Vygotski évoque « ce qui arriverait à tout homme qui, dans sa recherche d'une explication scientifique à certaines propriétés de l'eau, par exemple pourquoi l'eau éteint le feu ou pourquoi la loi d'Archimède s'applique à l'eau, recourrait à la décomposition de l'eau en hydrogène et oxygène comme moyen d'explication de ces propriétés. Il découvrirait avec étonnement que l'hydrogène lui-même brûle et que l'oxygène entretient la combustion et il ne parviendrait jamais à partir des propriétés de ces éléments à expliquer les propriétés du tout » (Vygotski 1985, p. 34) (8) ;

- retour au terrain et élaboration de méthodologies renouvelées : cette étape est, à mes yeux, la garantie d'une recherche didactique proprement dite. Elle permet, sinon de résoudre les problèmes qui ont motivé la recherche, du moins de les poser en termes susceptibles d'alimenter de nouvelles hypothèses et, le cas échéant, de nouvelles problématisations et de nouvelles méthodologies.

La recherche en didactique d'une discipline, quelle qu'elle soit, ne peut ignorer que son laboratoire est la classe, sa cible l'élève et ses apprentissages, et son relais l'enseignant et ses savoirs. Du coup, si l'on admet cette conception de la recherche en didactique des disciplines, la notion de RA, qui risque d'entretenir une dichotomie stérile, n'est plus vraiment indispensable aujourd'hui, tout en étant historiquement située et marquée comme l'une des notions et l'une des pratiques fondatrices de la didactique.

Ce qui demeure, par contre, indispensable, c'est une réflexion prolongée sur les spécificités de la recherche en éducation et en didactique des disciplines et une prise de distance par rapport à des modèles de scientificité dont la pertinence dans le domaine éducatif n'est pas démontrée. »

## NOTES

### NOTES D'HÉLÈNE ROMIAN

- (1) Je tiens au F majuscule, indicatif de la discipline scolaire, corrigé par les éditeurs, et peu utilisé dans la communauté didactique.

A propos des quatre questions, voir entre autres :

Romian, H (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF ; Dir. (1989) : *Didactique du Français et RA*. Coll. rapports de recherche. INRP. (1992) ; « Recherche, formation en didactique du français et praxéologie » in ELA. *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 87, Didier Erudition.

## NOTES DE MICHEL DABÈNE

- (2) voir entre autres : M. Dabène 1995 et 1997.
- (3) tous les didacticiens ne sont pas d'accord avec ce type de visée. Les débats sont largement ouverts dans le champ.
- (4) je ne peux développer davantage dans le cadre de ce papier et montrer, par exemple, comment un recueil de données sur les produits de la lecture auprès d'élèves de collège permet d'élaborer des hypothèses sur les processus cognitifs mis en œuvre. Voir à ce sujet : M. Dabène et F. Quet (dir.) (1999).
- (5) d'aucuns diraient « éclectisme ».
- (6) pour une analyse plus détaillée de ces interactions, voir, entre autres, J.-F. Halté (1992), J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (1995) et M. Dabène (1997).
- (7) cette notion qui renvoie aux paradigmes de T.S. Kuhn est développée par M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris, 1992.
- (8) La « décomposition » d'une réalité complexe, comme peut l'être une « situation didactique » dans laquelle interfèrent représentations et pratiques individuelles et sociales de l'enseignant et de l'élève, aboutit souvent à ce que Lewis Coser reprochait à l'ethnométhodologie américaine des années 70, à savoir « en apprendre de plus en plus sur de moins en moins » (L. Coser, 1975 : Two methods in search of a substance, *American Sociological review*, 40, 6, p. 691-700, cité par A. Coulon, *L'ethnométhodologie*, Paris, Que sais-je ? PUF, 1987.)

## RÉFÉRENCES DES OUVRAGES CITÉS

- ASTOLFI, J-P (1988) : *La didactique des sciences peut-elle être scientifique*, Université Louis Lumière, Lyon II ;
- CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (1995) : *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan pédagogie ;
- DABENE, M. - (1995) : Quelques étapes dans la construction des modèles, in J.-L. CHISS, J. DAVID, Y. REUTER (éd.) *Didactique du français : état d'une discipline*, Nathan pédagogie.
- DABENE, M. (1997) : Illustration d'une démarche empirique et qualitative en didactique de la langue maternelle, dans J. Y BOYER et L. SAVOIE-ZAJC (eds) : *Didactique du français, méthodes de recherche*, Montréal, Éditions logiques.
- DABENE, M. et QUET, F. (ed.) (1999) : *La compréhension de textes au collège*, CRDP de Grenoble - Delagrave.
- DEVELAY, M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- HALTE, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F.
- HALTE, J.-F. (1995) : Interaction : une problématique à la frontière, dans J.-L. CHISS, J. DAVID, ouvr. cité.
- HUGON, M-A et SEIBEL C.(1988) : *Recherches impliquées, recherches-action, le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Bœck ;
- ROMIAN, H. (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.
- VYGOTSKI (1985) : *Pensée et langage*, trad. fse Françoise Sève, Paris, Éditions sociales.



# DE GLO À VARIA (1)

## 20 ANS DE RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'ORAL PAR L'UNITÉ DE RECHERCHE FRANÇAIS PREMIER DEGRÉ DE L'INRP

Jacques TREIGNIER,  
INRP et CNRS ESA 6065 Dyalang Rouen

---

**Résumé :** L'article revient sur vingt ans de recherches INRP en didactique de l'oral à l'école. Il vise à faire émerger les grandes lignes de force, de la recherche GLO à la recherche VARIA.

L'inachèvement de la recherche VARIA souligne les difficultés d'une recherche didactique sur l'oral, en particulier dans une optique variationniste. Il reste cependant que ces vingt ans de recherches INRP ont élaboré les grands principes d'une éducation langagière éthique et démocratique.

---

### 1. INTRODUCTION

Il est toujours instructif, quoique difficile, de revenir sur ses pas. Pour ce faire j'ai donc parcouru les principales publications issues des groupes de recherche successifs GLO et VARIA. En effet, la recherche INRP dite « VARIA », 1983-1989, (*Modes de gestion pédagogique(s) de la variation des pratiques langagières en relation avec la variation des pratiques culturelles*), s'est appuyée sur les acquis des recherches précédentes, menées par le « GLO », (Groupe Langue Orale), des années 1970 aux années 1980. Les principales publications issues de ces recherches ont été regroupées dans la bibliographie ordonnée et commentée, située en fin d'article. Celle-ci n'a pas de prétention à l'exhaustivité et s'appuie sur une thésaurisation personnelle.

A la lueur d'une relecture de ces articles, de ces ouvrages, je me propose de faire émerger, au fil de la lecture et de la plume, ce qui me paraît constituer les grandes lignes de force d'un itinéraire de recherche collective qui, du *Plan de Rénovation*, a mené à la problématique du groupe « Variations ».

### 2. HEURS ET MALHEURS ÉDITORIAUX DES RECHERCHES INRP EN DIDACTIQUE DE L'ORAL

Ce faisant, j'ai connu le sentiment euphorique, intellectuellement et affectivement, de faire renaître, et pour certains parfois même de faire naître, des travaux insuffisamment connus.

Insuffisamment connus, d'une part parce qu'ils ont été publiés dans une revue alors peu diffusée à l'extérieur, puisque *Repères* était à l'époque le *Bulletin de liaison et d'échanges des équipes expérimentales de français*.

Insuffisamment connus, d'autre part, parce que les ouvrages de la collection INRP-Nathan, (*Et l'oral alors !* par exemple), ont vite été épuisés.

Insuffisamment connus enfin, parce que certains textes n'ont fâcheusement pas dépassé le stade de manuscrit prêt à éditer. Tel est le cas pour l'ouvrage collectif *Vers la liberté de parole des maitres*, (Francine BEST, Georges JEAN, Paulette LASSALAS, Marcelle PÉCHEVY, Hélène ROMIAN, Françoise SUBLET, 1981). Faut-il voir dans ce maintien dans l'anonymat de l'inédit, le résultat d'un malheureux hasard éditorial ou bien le symbole fort que la question de la liberté de parole des maitres n'était pas à l'époque, n'est peut-être toujours pas actuellement à l'ordre du jour ? L'ouvrage proposait, et propose toujours, des pistes de réflexion à explorer, qui ne seront explicitement retravaillées, au sein de l'unité française de l'INRP, que dans une recherche récente appelée PROGFORM, (*Progressivité des apprentissages de l'écrit et formation des maitres*, 1999-2001). Les voici :

- Quelles isomorphies, quelles relations construire entre les pratiques d'enseignement issues de la recherche en didactique et les pratiques de formation ?
- Peut-il exister une liberté de parole des élèves sans une liberté de parole des maitres ?
- Comment intégrer les acquis et les démarches de la recherche pédagogique, écrivait-on, disait-on à l'époque, didactique actuellement, dans la formation des maitres ?

### 3. IMPORTANCE DES RECHERCHES INRP EN DIDACTIQUE DE L'ORAL DANS LES ANNÉES 1970-1980

Par delà les malheurs, sans doute fortement symboliques, de la parution avortée de *Vers la liberté de parole des maitres*, sur les douze livraisons prévues par le *Plan de Rénovation* et les accords INRP - Nathan, seuls sept bénéficièrent d'une édition. Néanmoins il est très révélateur que, parmi ces sept ouvrages-là, trois impliquent, fortement ou essentiellement, la didactique de l'oral :

- *Vers la liberté de parole*, (BEST, Francine, 1978),
- *Et l'oral alors !* (BRUNNER, Claude, FABRE, Sylvette, KERLO'CH, Jean-Pierre, 1985),
- *Poésie pour tous*, (SUBLET, Françoise, JEAN, Georges, LASSALAS, Paulette, 1982).

C'est dire à l'époque toute l'importance quantitative et qualitative, nous y reviendrons ci-après, de ces recherches sur l'oral parmi le dispositif de l'unité premier degré de recherche en pédagogie - didactique du français. La fréquence des *Repères* pris en charge chaque année par le GLO est grande : deux à quatre par an, (voir dans la bibliographie de GLO 1974 à GLO 1977 b). Une importance que la didactique de l'oral n'a pas retrouvée dans les recherches de la décennie suivante, malgré l'intense incitation et le fort soutien d'Hélène

ROMIAN. En dépit de ce volontarisme, le groupe national de recherche « Variations » s'est, par exemple, pour diverses raisons que nous expliciterons ultérieurement, refocalisé sur la variation au sein des discours écrits, en abandonnant ses premiers travaux sur l'oral. Cette évolution du groupe national est aisément illustrée par les publications de l'équipe locale de Chartres qui sont mentionnées ci - après et dont les titres sont révélateurs. Le premier article concerne, en début de recherche, les pratiques et les représentations de l'oral des enseignants et des enfants en école maternelle :

TREIGNIER, Jacques, MÉRAY, Agnès, 1985, « I parlent pas bien français les Arabes ». Normes évaluatives des enfants et des enseignants à l'école maternelle, dans *Repères*, numéro 67, octobre, « *Ils parlent autrement* » pour une pédagogie de la variation langagière, INRP, Paris, pages 33 à 50.

Les articles suivants publiés ultérieurement par la même équipe portent sur les aspects socio-pragmatiques des discours écrits, en fonction des infléchissements opérés par le groupe national de recherche :

TREIGNIER, Jacques, PAUCHET, Françoise, 1987, Quels savoirs mobilisés et construits par l'action didactique à l'école maternelle ? dans *Repères*, numéro 71, février, *Construire une didactique*, INRP, Paris, pages 6 à 13.

TREIGNIER, Jacques, PAUCHET, Françoise, 1988, Discours scientifique et discours publicitaire à l'école maternelle, dans *Repères*, numéro 76, octobre, *Éléments pour une didactique de la variation langagière*, INRP, Paris, pages 51 à 66.

#### 4. LES ACQUIS DES RECHERCHES DU GLO

Dans cette décennie propice à la réflexion sur l'oral et sur son enseignement, il appartient au GLO d'avoir progressivement dépassé les discours défec-tologiques normatifs et surnormatifs (2) originels dont la version du *Plan de Rénovation* parue dans le numéro 47 de la revue *Recherches pédagogiques* était porteuse, ainsi que le prouvent les extraits suivants :

- « On leur assignera notamment pour but de corriger une tournure déformée par exemple par une pratique patoisante... » (Lucien GÉMINARD, 1971, *Recherches pédagogiques*, numéro 47 page 32),
- « En mettant en œuvre les moyens propres à pallier les déficits hérités du milieu... » (Lucien GÉMINARD, 1971, *Recherches pédagogiques*, numéro 47 page 9),
- « Les handicaps verbaux des enfants issus des milieux socioéconomiques, socioculturels défavorisés,... » ( Louis LEGRAND, 1973, *Recherches pédagogiques*, numéro 61 page 7),
- « ... fautes encore fréquentes comme le redoublement du sujet, l'abondance de certaines liaisons,... » ( Lucien GÉMINARD, 1971, *Recherches pédagogiques*, numéro 47 page 9).

En revanche, en 1985, à la date de sa parution, bien longtemps après sa conception, l'ouvrage collectif *Et l'oral alors !* issu des recherches menées par le GLO, s'appuyait, pages 18 à 22, d'une part sur une lecture nuancée de l'œuvre de Basil BERNSTEIN et sur les travaux de William LABOV. D'autre part, il se nourrissait des recherches didactiques menées par le GLO notamment dans le cadre des contacts de langues et de cultures, singulièrement en présence de

langues régionales. Il adoptait alors une position résolument non-normative et anti-défectologique :

- « ... quand par exemple, elle (l'école ndr) humiliait les enfants qui usaient de tournures qu'elle jugeait vulgaires ou paysannes, alors que ces tournures étaient et demeurent le sel vivant de la langue... », (BRUNNER, Claude, FABRE, Sylvette, KERLO'CH, Jean-Pierre, 1985, *Et l'oral alors ?* page 22).

Il définissait déjà une éthique langagière à l'égard des processus identitaires présents dans les acquisitions de l'enfant et à l'œuvre dans ses apprentissages :

- « ... à nous (les pédagogues ndr), d'accueillir cet enfant tel qu'il est, avec son langage tel qu'il est, pour lui faire découvrir d'autres langages », (BRUNNER, Claude, FABRE, Sylvette, KERLO'CH, Jean-Pierre, 1985, *Et l'oral alors ?* page 22).

En même temps, le GLO s'ouvrait à la variation, variation régionale notamment, dans une double perspective sociolinguistique et didactique.

D'une part, il s'agissait de mieux connaître les pratiques langagières des enfants, par exemple les traits picardisants de leurs productions, comme le fait Nicole HOLIN dans son article : Enseignants francophones et élèves dialectophones dans GLO 1977 b, *Repères*, numéro 44, pages 25 à 28.

D'autre part, il s'agissait d'inventer, de définir, de décrire, d'évaluer des pratiques didactiques articulant trois niveaux de réflexion et d'action :

- une éducation langagière respectueuse de l'identité de chacun,
- une meilleure connaissance par les enfants des faits langagiers et culturels de leur environnement,
- un appui des apprentissages sur le déjà - là, par des stratégies de valorisation, de différenciation : « L'Unité (de recherche en didactique du français ndr) est partie de la richesse des diversités locales. Cette découverte favorise l'équilibre social de l'enfant et l'acceptation de ses origines », Equipe ENF de Nîmes, GLO 1977 b, *Repères*, numéro 44, page 29.

## 5. UN MODÈLE ORIGINAL DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'ORAL

Ce faisant le GLO, (Groupe Langue Orale), comme plus tard le groupe national VARIA, (Variations), a progressivement différencié la recherche psycholinguistique, sociolinguistique, de la recherche en didactique, en repensant leurs interactions. Il s'agissait déjà à l'époque, (voir GLO, 1975 d, *Repères*, numéro 32), non pas de déduire des contenus d'enseignement des travaux des universitaires linguistes, psycholinguistes ou sociolinguistes, mais de mieux connaître langagièrement les enfants :

- « Une connaissance scientifique de la langue orale des enfants, (pour commencer au CP) », GLO, 1975 d, *Repères*, numéro 32 page 4,
- « Vaste champ la langue orale des enfants » en elle-même « sans visée normative tout d'abord, mais à des fins de connaissance scientifique,

base objective d'information et d'action pédagogique », (Anne-Marie HOUBEINE dans GLO, 1974 a, *Repères*, numéro 23 page 82).

Ainsi se construisait un modèle original de recherche en didactique, qui, tout en s'appuyant sur les acquis de la recherche universitaire, cherchait, dès l'origine, à se différencier de la recherche (psycho) (socio) linguistique, et à s'écarter des écueils applicationnistes. Cette originalité, Hélène ROMIAN la définissait dès 1973, dans Louis LEGRAND 1973, *Recherches pédagogiques*, numéro 61, page 28 :

- « Nous sommes donc en pleine pensée divergente par rapport à l'orthodoxie en matière de recherche scientifique ».

Et elle ajoutait plus loin page 73 :

- « Nous essayons de définir une méthodologie spécifique répondant à la spécificité d'une recherche scientifique en pédagogie ».

En outre, ce modèle présentait, à notre sens, au moins deux autres grandes caractéristiques, encore tout à fait intéressantes. Il s'agissait tout d'abord, et il s'agit toujours, du principe fondateur et original de « recherche-action », puisque Hélène ROMIAN adoptait pour le définir une perspective résolument constructiviste. Dès 1973, elle écrivait (Louis LEGRAND, 1973, *Plan de rénovation, recherches pédagogiques*, numéro 61 page 12) :

- « agir pour connaître », et précisait en janvier 1974 page 74 (GLO 1974 a, *Repères*, numéro 23) :

- « L'innovation pédagogique est le moteur de la recherche. Connaître un objet dit Piaget, c'est agir sur lui pour le transformer ».

En outre, il s'agissait aussi, et ainsi, de favoriser la constitution d'équipes de recherche pluridisciplinaires et pluricatégorielles. En effet, ont participé aux recherches du GLO des professeurs d'École Normale, mais aussi des universitaires, des inspecteurs, des directeurs d'École Normale, des conseillers pédagogiques, des enseignants, bien que les tout premiers aient été progressivement beaucoup plus nombreux que les seconds. En outre, ont parfois rejoint ces recherches en didactique - pédagogie du français, des professeurs de pédagogie générale, de psychopédagogie, de philosophie, d'histoire géographie, etc.

Ainsi ce mode de recherche - action remplissait - il, à notre sens, trois principales fonctions :

- inventer, décrire, évaluer de nouvelles pratiques d'enseignement dans une démarche de recherche originale, propre, opératoire, participer par l'action et la réflexion à l'évolution du système éducatif, à la réussite scolaire, qu'il s'était donnée comme finalité ;

- concourir à la formation des enseignants et des formateurs par et à la recherche ;

- faire travailler ensemble, rapprocher divers types d'enseignants et de formateurs, ce qui était déjà, plus de vingt ans auparavant, le souhait du plan LANGEVIN-WALLON, quand il plaidait pour un rapprochement des acteurs de terrain, des centres de formation, de l'Université et de la recherche :

- « En même temps qu'il exerce ses fonctions d'inspecteur, il restera en collaboration constante avec les centres de recherches pédagogiques »,

- « Suivant leur rang, les inspecteurs devront collaborer aux activités pédagogiques de ces écoles ou des centres de recherche et d'expérimentation qui seront créés auprès des universités ou dans les Écoles Normales ».

Ce souhait de synergie reste, encore aujourd'hui, un des objectifs des actuels IUFM. C'est dire l'intérêt, à notre sens, d'un retour réflexif sur un type de recherche, actuellement un peu délaissé au profit de modèles plus académiques, mais qui s'est dans les années passées révélé opératoire dans le champ d'action sociale concerné.

## 6. LES AVANCÉES DU GROUPE « VARIATIONS »

Le groupe national « Variations » était à sa naissance composé de sociolinguistes, (Élisabeth BAUTIER - CASTAING, Régine DELAMOTTE - LEGRAND, Christiane MARCELLES), de formateurs d'enseignants préoccupés par les apprentissages langagiers en situation de contacts de langues et de cultures, notamment régionales, (Serge CADO région gauloise, Sylvette FABRE région occitane), de formateurs d'enseignants intéressés par la didactique du français notamment dans des aires scolaires en difficultés (zones d'éducation prioritaire Éveline CHARMEUX, Geneviève LATERRASSE, Jacqueline MARSIGNY, Bruno MINARD, Jacques TREIGNIER, Claude VARGAS, Michèle VARIER).

Le programme de recherche en didactique, (groupe VARIA 1983), s'appuyait - et cela constituait et continue de constituer une originalité - sur des référents d'ordre psycho - sociolinguistique comme pouvaient le laisser penser à la fois la constitution du groupe national et l'identité des deux consultants scientifiques : Frédéric FRANCOIS et Jean - Baptiste MARCELLES. La bibliographie du programme de recherche C1, groupe Variations, *Modes de gestion pédagogique de la variation des pratiques langagières en relation avec la variation des pratiques socio-culturelles*, compte tenu de sa taille, (300 ouvrages, numéros de revues, articles), ne peut figurer dans le cadre du présent article. Elle montre que les co-rédacteurs du programme de recherche se sont principalement appuyés :

- d'une part sur les acquis de la recherche didactique précédente du GLO, (se reporter à la bibliographie sélective présentée en fin d'article),
- d'autre part sur les apports des recherches universitaires en Sciences de l'Éducation, en Sciences du Langage, (linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique).

A titre d'exemples, dans le domaine des Sciences de l'Éducation, ont été retenus des travaux notamment :

- de sociologie du système éducatif, BAUDELLOT ESTABLET : *L'école capitaliste en France*,
- sur les contacts de langues et de cultures en milieu scolaire, ABDALLAH-PRETCEILLE : *L'interculturel au niveau de l'école. Finalités et lignes directrices*,
- sur les facteurs d'échec ou de réussite scolaires, les publications du CRESAS, etc.

Dans le domaine des Sciences du Langage, le groupe national de recherche a prioritairement, mais sans exclusive, puisé dans les travaux des équipes universitaires associées au CNRS qui, autour des deux consultants scientifiques Frédéric FRANÇOIS et Jean-Baptiste MARCELLESI, ont, à Paris et à Rouen, articulé recherches psycholinguistiques et recherches sociolinguistiques, en (re) situant le sujet langagier apprenant au sein de son histoire individuelle et collective. C'est ainsi qu'apparaissent par exemple dans la bibliographie les ouvrages suivants, pour ne citer à regret que ceux-là :

Jean-Baptiste MARCELLESI, 1975, *L'enseignement des langues « régionales »*, *Langue française*, numéro 25, février, Larousse, Paris.

Christiane MARCELLESI, 1976, *Aspects socioculturels de l'enseignement du français*, *Langue française*, numéro 32, Larousse, Paris.

Frédéric FRANÇOIS, 1980, *Analyses linguistiques, normes scolaires et différenciations socio-culturelles*, dans *Langages*, numéro 59, septembre, Larousse, Paris, pages 25 à 92.

Louis GUESPIN, 1980, *Langage et travail, de l'anthropologie à la théorie de la personnalité*, dans *La pensée*, numéro 209, janvier, pages 114 à 129.

Christian HUDELOT, 1980, *Organisation linguistique d'échanges verbaux chez des enfants de maternelle*, dans *Langages*, numéro 59, septembre, Larousse, Paris, pages 63 à 78.

Régine LEGRAND-GELBER, 1980, *Nécessité d'une démarche sociolinguistique en pédagogie de la langue maternelle : les évidences et leur dépassement*, dans *Sociolinguistique, approches, théories, pratiques*, sous la direction de Bernard GARDIN et Jean-Baptiste MARCELLESI, GRECO, Rouen, tome 2, pages 583 à 594.

Michel DABÈNE souligne souvent, à juste titre, la rareté des recherches didactiques de ce type, appuyées sur des référents sociolinguistiques. C'est pourquoi il m'est apparu intéressant de revenir, au-delà de la mise en évidence des référents théoriques originaux du groupe national VARIA, (1983-1989), sur les avancées et les inachèvements de ses travaux.

Paradoxalement, l'apport me semble-t-il le plus significatif de cette recherche en pédagogie - didactique du français relève de l'éducation langagière et de l'éthique. En effet, dans le droit fil du GLO, (1977 b, *Repères*, numéro 44 page 29) : « Cette découverte favorise l'équilibre social de l'enfant et l'acceptation de ses origines », le groupe VARIA a défini un type d'éducation langagière favorable aux processus de socialisation et aux constructions identitaires. C'est ainsi que Sylvette FABRE, (1985, *Repères*, numéro 67, pages 59 à 70), met en évidence l'importance de l'émergence, de la prise en compte - et du « travail » - des représentations des enfants dans la constitution d'un sentiment de sécurité linguistique qui permet aux élèves :

- de repérer leur histoire personnelle et collective aux plans culturels et langagiers,
- d'en posséder, d'en construire, une image valorisée et valorisante.

L'équipe de Chartres, (Jacques TREIGNIER, Agnès MÉRAY, 1985, *Repères*, numéro 67, pages 33 à 50), montre par ailleurs l'intérêt, pour les apprentissages langagiers et sociaux, pour la dynamique de circulation de la parole, d'une édu-

cation langagière fondée sur le respect de l'autre, sur la reconnaissance de l'altérité aux plans des pratiques et des représentations langagières. Dans le droit fil de ces travaux, Régine DELAMOTTE, 1997, procède ultérieurement au même constat dans sa récente contribution au titre parlant : Langage, socialisation et constitution de la personne, dans *Langage, éthique, éducation*, pages 65 à 115.

Parallèlement, le groupe VARIA, (Hélène ROMIAN et autres, 1989, pages 72 et suivantes), s'est beaucoup appuyé pour définir ses pratiques didactiques, (recherche - innovation), et les différencier des autres, (recherche - description) sur les conceptions langagières des enseignants selon que ceux-ci réfèrent, par leurs pratiques et leurs discours à une Norme unique et mythique, à l'absence de normes, à une pluralité relativisée de normes. Trois positions avaient été décrites et définies : normaliste, anormaliste, plurinormaliste.

La première, « normaliste », réfère à une norme unique mythifiée et généralisée, (« Il y a en toutes circonstances une seule et unique possibilité de mise en mots conforme au beau langage »),

La seconde, « anormaliste », réfère à l'absence de normes sociolinguistiques, (« Le sujet parlant peut en toutes circonstances exercer sa liberté de parole comme il le souhaite »),

La dernière, « plurinormaliste », réfère à une pluralité de normes mises en jeu par les attentes, les projets, les histoires collectives et individuelles, les situations des interlocuteurs.

En ce sens il est possible de dire que le groupe « Variations » a, pour la didactique de l'oral, défini les modalités d'une éducation langagière variationniste, qui constitue le soubassement, la condition nécessaire, mais non totalement suffisante, d'une didactique de la variation, qui a été, pour partie, esquissée et dont la construction reste à poursuivre, à achever.

## 7. LES INACHÈVEMENTS DU GROUPE VARIA

A cet égard, s'interroger sur l'inachèvement de cette recherche, et sur son repositionnement sur les discours écrits, revient à s'interroger également sur les difficultés rencontrées par la recherche en didactique de l'oral, et notamment quand celle-ci s'opère dans une optique variationniste. En effet, la complexité, la diversité des facteurs qui influent sur les choix de mises en mots au sein de l'extrême variété des possibles rend délicats les processus de didactisation, comme le soulignait Jean-François HALTÉ dans une conférence récente (3).

Mais ce n'est pas le seul obstacle auquel s'est confronté le groupe « Variations ». Il n'était, en effet, pas possible d'opérer la transposition didactique des savoirs, dits savants, psycho ou sociolinguistiques. En revanche, il était nécessaire de repenser l'articulation entre les pratiques langagières extrascolaires et intrascolaires, de prendre en compte l'histoire et la tradition scolaires qui restaient et restent peu ouvertes à l'oral, et singulièrement vis à vis de la variation. Ce faisant, la recherche VARIA a contribué, pour partie, à l'élaboration d'une réflexion nouvelle sur les modes de didactisation, mais s'est heurtée

au scriptocentrisme de l'Institution. Ce n'est sans doute pas par hasard si, à cette époque, et de façon extrêmement significative à notre avis, la problématique de ce programme de recherche s'est révélée une des cibles privilégiées des attaques diverses dont ont été victimes les recherches en didactique à l'INRP.

Pour toutes ces raisons didactiques, institutionnelles, historiques, la refocalisation de groupe national sur la variation des et dans les discours écrits a sans doute constitué un moment de détour dans la dynamique de la recherche. L'éventuel caractère heuristique de ce moment de détour n'a pu être mesuré compte tenu des échéances temporelles imposées au programme.

## 8. CONCLUSION

Il y a de la nostalgie et du bonheur à reparcourir cet itinéraire, ces vingt années de recherche, à rencontrer à nouveau par la pensée et la plume les acteurs d'une aventure individuelle et collective, sociale et professionnelle qui fut également nôtre.

En effet, ces deux décennies de recherche et militantisme didactiques ont permis aux équipes, qui se sont succédées de GLO à VARIA, d'élaborer les grands principes d'une éducation langagière éthique et démocratique à l'école. Elles ont aussi tracé les chemins possibles pour que tous les enfants prennent leur place dans la circulation de la parole, dans un climat de sécurité linguistique et cognitive, dans une atmosphère de respect réciproque, qui permettent à tout un chacun d'être reconnu dans son / ses identité (s), et de reconnaître l'autre dans son altérité. Et ceci apparaît tout à fait fondamental lorsqu'on mesure à quel point les titres des ouvrages consacrés à la didactique de l'oral considèrent que la parole est prisonnière à l'école :

Francine BEST, *Vers la liberté de parole*, Claudine DANNEQUIN, *Les enfants baillonnés*, Martine WIRTHNER, *Parole étouffée parole libérée*.

Néanmoins, une didactique variationniste de l'oral, esquissée par le groupe « Variations » reste à construire. A quels référents théoriques sociolinguistiques, à quelles articulations entre les pratiques langagières extrascolaires et intrascolaires, à quelles évolutions dans la tradition et l'histoire scolaires les processus de didactisation devront - ils faire appel, qui évitent une trop grande formalisation et normalisation des pratiques langagières, mais proposent par ailleurs aux maîtres des repères dans des apprentissages aussi diversifiés ?

## NOTES

- (1) GLO : Groupe Langue Orale, VARIA : Programme de recherche didactique sur la variation langagière.
- (2) « surnormatifs » : au sens où l'entend Frédéric François de projection des fonctionnements de l'écrit sur les fonctionnements de l'oral.
- (3) Journée académique Maitrise des Langages, ROUEN, avril 1999.

## ITINÉRAIRES BIBLIOGRAPHIQUES

## 1. TEXTES FONDATEURS

- BEST, Francine, 1976 : *Pour l'expression, Essai de pédagogie de la langue maternelle*, NATHAN, Paris, 125 pages.
- GÉMINARD, Lucien, sous la direction de, 1971 : *L'enseignement du français à l'école élémentaire, Principes de l'expérience en cours, Recherches pédagogiques*, numéro 47, INRDP, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, Paris, 48 pages.
- LEGRAND, Louis, sous la direction de, 1969 : *L'enseignement du français à l'école élémentaire, compte rendu descriptif d'une expérience 1967-1968, Recherches pédagogiques*, numéro 38, IPN, Institut Pédagogique National, Paris, 148 pages.
- LEGRAND, Louis, sous la direction de, 1973 : *L'enseignement du français à l'école élémentaire, Plan de rénovation hypothèses d'action pédagogique, Recherches pédagogiques*, numéro 61, INRDP, Paris, 83 pages.

## 2. PUBLICATIONS DU GLO ET DE SES MEMBRES

- BEST, Francine, 1978 : *Vers la liberté de parole, libération de la parole, structuration de la langue, libération du langage*, NATHAN, Paris, 104 pages.
- BEST, Francine, JEAN, Georges, LASSALAS, Paulette, PECHEVY, Marcelle, ROMIAN, Hélène, SUBLET, Françoise, 1981 : *Vers la liberté de parole des maitres*, manuscrit non publié, document ronéoté, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 299 pages.
- BRUNNER, Claude, FABRE, Sylvette, KERLO'CH, Jean-Pierre, 1985 : *Et l'oral alors ?* Sous la direction de Hélène ROMIAN, NATHAN, Paris, 191 pages.
- G.L.O. (Groupe Langue Orale), 1974 a : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 23, Janvier - février, INRDP, Paris, 124 pages. Description de la langue orale, (Anne-marie Houdebine).
- G.L.O. (Groupe Langue Orale), 1974 b : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 26, septembre - octobre,

INRDP, Paris, 102 pages. Étude syntaxique du langage de l'enfant à deux niveaux de l'école élémentaire, (Mme Blondel).

- G.L.O, (Groupe Langue Orale), 1975 a : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 28, Janvier - février, INRDP, Paris, 122 pages. A propos de l'étude syntaxique du langage de l'enfant à deux niveaux de l'école élémentaire, (Mme Blondel), Enquête sur le langage spontané des enfants, (Privas).
- G.L.O, (Groupe Langue Orale), 1975 b : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 29, mai, INRDP, Paris, 120 pages. Amélioration du niveau d'élaboration de la langue orale, André Séguy, Claude Laurette, Dominique Gaiga.
- G.L.O, (Groupe Langue Orale), 1975 c : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro spécial, *Aspects de la communication en situation scolaire, Éléments de réflexion*, INRDP, Paris, 109 pages.
- G.L.O, (Groupe Langue Orale), 1975 d : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 32, INRDP, Paris, 131 pages. Description de la langue orale des enfants au CP, Anne-Marie Houdebine.
- G.L.O, (Groupe Langue Orale), 1976 a : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 35, INRDP, Paris, 124 pages. Pouvoir prendre la parole, (Colmar), Améliorer la maîtrise de l'oral, (Agen), Langue orale au CP : un dictionnaire de paires minimales, (poitiers), vers une description des situations de communication orale (Agen), etc.
- G.L.O, (Groupe Langue Orale), 1976 b : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 40, INRP, Paris, 106 pages. Sondage phonologique au CP, Évelyne Denis et Claude Brunner.
- G.L.O, (Groupe Langue Orale), 1977 a : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 41, INRP, Paris, 94 pages. Description des situations scolaires de communication, (Colmar).
- G.L.O, (Groupe Langue Orale), 1977 b : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 44, nouvelle série, INRP, Paris, 96 pages. Des comptines à la libération de la parole, (équipe de Colmar), Les parlers régionaux, (Amiens, Nimes, Aix), Analyse d'une séquence d'oral à fonction référentielle, (Nimes), Langue orale et situation de communication, (Agen), Savoir comment les enfants de CP manient la langue, (Carcassonne, Nimes, Montpellier).

- G.L.O. (Groupe Langue Orale), 1979 : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 51, nouvelle série, *Analyse des discours, linguistique et pédagogie ou pédagogie et linguistique ? Où en sont les recherches universitaires ? Un dossier constitué par Christian Nique*, INRP, Paris, 96 pages.
- HOUEBINE, Anne-Marie, sous la responsabilité de, 1983 : *Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au cours préparatoire*, INRP, Paris, 359 pages.
- ROMIAN, Hélène, sous la responsabilité de, 1979 : *Pour une pédagogie de l'oral, Faire pratiquer et observer l'oral tel qu'il est, L'occitan à l'école, Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, numéro 53, INRP, Paris, 113 pages.
- SUBLET, Françoise, JEAN, Georges, LASSALAS, Paulette, 1982 : *Poésie pour tous*, INRP - NATHAN, Paris, 255 pages.

### 3. PUBLICATIONS DU GROUPE VARIA ET DE SES MEMBRES

- DELAMOTTE, Régine, FRANCOIS, Frédéric, PORCHER, Louis, 1997 : *Langage Éthique Éducation perspectives croisées*, PUR, Publications de l'Université de Rouen, numéro 231, avec le concours du Conseil Général de la Seine Maritime, Rouen, 184 pages.
- FABRE, Sylvette, 1985 : « Approche de la représentation que les enfants ont de la langue régionale », dans *Repères*, numéro 67, octobre, *Ils parlent autrement. Pour une pédagogie de la variation langagière*, INRP, Paris, pages 59 à 70.
- MARCELLESI, Christiane, sous la coordination de, 1983 : *Ils sont différents ! Repères*, numéro 61, octobre, INRP, Paris, 110 pages.
- ROMIAN, Hélène, 1983 : *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ? Repères*, numéro 60, juin, INRP, Paris, 70 pages.
- ROMIAN, Hélène, TREIGNIER, Jacques, sous la coordination de, 1985 : « Ils parlent autrement » *Pour une pédagogie de la variation langagière, Repères*, numéro 67, octobre, INRP, Paris, 98 pages.
- ROMIAN, Hélène, sous la coordination de, 1987 : *Construire une didactique, Repères*, numéro 71, février, INRP, Paris, 103 pages.
- ROMIAN, Hélène, DUCANCEL, Gilbert, GARCIA - DEBANC, Claudine, MAS, Maurice, TREIGNIER, Jacques, ZYQUEL, Monique, 1989 : *Didactique du français et recherche - action*, INRP, collection Rapports de recherches, numéro 2, Paris, 257 pages.
- TREIGNIER, Jacques, MÉRAY, Agnès, 1985 : « I parlent pas bien français les Arabes, Normes évaluatives des enfants et des enseignants à l'école maternelle », dans *Repères*, numéro 67, octobre, « *Ils parlent autrement* » pour une pédagogie de la variation langagière, INRP, Paris, pages 33 à 50.

- TREIGNIER, Jacques, PAUCHET, Françoise, 1987 : « Quels savoirs mobilisés et construits par l'action didactique à l'école maternelle ? » dans *Repères*, numéro 71, février, *Construire une didactique*, INRP, Paris, pages 6 à 13.
- TREIGNIER, Jacques, PAUCHET, Françoise, 1988 : « Discours scientifique et discours publicitaire à l'école maternelle », dans *Repères*, numéro 76, octobre, *Éléments pour une didactique de la variation langagière*, INRP, Paris, pages 51 à 66.
- TREIGNIER, Jacques, CHARMEUX, Éveline, VARGAS, Claude, 1989 : « Vers une didactique de la variation langagière », dans ROMIAN, Hélène, DUCANCEL, Gilbert, GARCIA - DEBANC, Claudine, MAS, Maurice, TREIGNIER, Jacques, ZYQUEL, Monique, 1989, *Didactique du français et recherche - action*, INRP, collection Rapports de recherches, numéro 2, Paris, pages 39 à 79.
- TREIGNIER, Jacques, 1989 : « Tiens, on parle comme ça ! Normes évaluatives d'enseignants d'école maternelle », dans *Les Cahiers de Linguistique Sociale*, numéro 14, *Ce que veut dire parler*, édité par Marie-Anne POMMIER - SENTIGNAN, SUDLA Université de Rouen, Rouen, pages 73 à 84.
- VARGAS, Claude, sous la coordination de, 1988 : *Éléments pour une didactique de la variation langagière*, *Repères*, numéro 76, octobre, INRP, Paris, 85 pages.
- Groupe VARIA, (CHARMEUX, Éveline, MARCELLESI, Christiane, ROMIAN, Hélène, TREIGNIER, Jacques), 1983 : *Modes de gestion pédagogique de la variation des pratiques langagières en relation avec la variation des pratiques socio-culturelles*, INRP, Paris, document ronéoté, 57 pages, (Programme de recherche).



# ÉCRITURE ET CRÉATIVITÉ CONSTANTES ET GLISSEMENTS EN TRENTE ANS DE RECHERCHES DANS LES ÉQUIPES FRANÇAIS 1<sup>er</sup> DEGRÉ DE L'INRP

Catherine TAUVERON, INRP Français École

---

**Résumé :** Rétrospectif et prospectif à la fois, le regard porte sur les grandes évolutions qui ont marqué les recherches sur l'écriture menées à l'INRP par les équipes Français 1<sup>er</sup> degré, de 1970 à aujourd'hui, pour mieux penser une didactique à venir de l'écriture littéraire. L'introduction de l'altérité a modifié la conception de l'écriture (de l'expression du moi à la séduction de l'autre, du jaillissement d'énergie à l'inscription dans des pratiques sociales codifiées), la conception de la créativité et de l'activité du sujet écrivain (de l'imaginaire et du langage libérés à l'activité contrôlée, stratégique et systémique) et donc aussi les caractéristiques de l'action didactique. L'évolution marque une perte d'intérêt pour les effets littéraires. En vue de construire une didactique nouvelle des effets littéraires, on se propose moins d'articuler aux recherches récentes les recherches anciennes sur la « fonction poétique » que de passer d'une conception de l'écriture à une autre : de l'écriture comme activité stratégique de résolution de problèmes à l'écriture comme activité tactique de conception de problèmes (pour le lecteur).

---

Il m'a déjà été donné, ici même (Tauveron, 1996), de faire un bilan critique des avancées et limites des recherches « Évaluation des écrits des élèves » (EVA) et « Révision des écrits des élèves » (REV), menées entre 81 à 94, et de poser quelques jalons pour une recherche future qui prendrait en compte, dans le cadre conservé mais repensé de l'évaluation formative, les effets littéraires négligés.

La recherche, alors projetée, est désormais en cours sous l'intitulé « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école (cycles 2 et 3) ». Le titre indique une double centration pensée à l'origine comme une articulation : l'introduction de la lecture littéraire à l'école a été posée d'abord comme un moyen possible au service de l'écriture littéraire, considérée comme une fin. En cours de recherche, la lecture littéraire a trouvé sa finalité propre et, de ce fait, entièrement mobilisé les énergies. *Repères* 19, « Comprendre et interpréter les textes à l'école » (1999), présente, la concernant, un aperçu de nos hypothèses de travail et de nos premiers résultats. Disposant de théories de la lecture littéraire, de réflexions sur son enseignement dans le secondaire - certes

non transposables à l'identique dans le primaire, où tout est à construire, mais néanmoins éclairantes -, d'une littérature de jeunesse si inventive qu'on ne pouvait qu'être tenté d'explorer son espace jubilatoire, il nous était plus facile de traiter la question de la lecture littéraire, pour elle-même et secondairement comme répertoire de formes et d'effets à recycler dans l'écriture, que la question de l'écriture littéraire proprement dite.

Bien entendu, l'écriture n'est pas absente de nos travaux : elle est notre ligne de mire et l'une des procédures privilégiées d'expression de l'interprétation des textes lus, mais ses aspects artistiques n'ont pas encore été véritablement constitués en objet de recherche. A ce jour, nous ne sommes pas allés au-delà de l'énoncé de grands principes que j'exposerai en conclusion. Pour tenter d'y voir plus clair et d'avancer, un retour aux origines, j'entends sur les premiers pas en écriture des équipes Français 1<sup>er</sup> degré (de l'INRDP à l'INRP, du *Plan de rénovation* à aujourd'hui), n'est pas nécessairement paradoxal. C'est aussi une manière, la mienne, de rendre hommage à celle qui les a dirigés, qui a joué un rôle déterminant dans leurs orientations et réorientations et dont j'assure, à la mesure de mes moyens, la (difficile) succession. Mon regard rétrospectif, à la fois distancié et impliqué, sans doute simplificateur et déformant dans la mesure où je n'ai pas participé aux recherches antérieures à 1980, est orienté par deux questions : quelles conceptions de l'écriture et du sujet écrivant sont successivement à l'œuvre dans les pratiques innovantes issues des recherches ? En dépit de déplacements majeurs qui tiennent autant à l'idéologie ambiante du moment qu'aux avancées théoriques, n'y a-t-il pas quelques leçons à tirer de l'histoire pour penser aujourd'hui une didactique de l'écriture qui serait moins de la « créativité » que de la création ?

Des propositions de la commission Rouchette (1969) comme du *Plan de Rénovation* (1971, 1973) émergent deux idées neuves et décisives, repensées, reformulées, mais jamais totalement reniées par les recherches des années 80 : celle d'une démarche en trois temps libération / structuration / libération ; celle de situation fonctionnelle de communication (parce que le langage est naturellement un moyen de communication, les activités langagières en classe, pour prendre sens aux yeux des élèves, ne peuvent qu'être provoquées et travaillées dans des situations fonctionnelles de communication). Au-delà de cette continuité, du *Plan de rénovation* aux années 80, s'opère, sous l'influence de la pragmatique du langage et de la sociolinguistique, un glissement majeur, de l'écriture comme *expression* (du moi) à l'écriture comme *séduction* (de l'autre), ce que marque, mais pas seulement, le passage d'« expression écrite » à « écriture ». L'introduction de l'altérité constitue à mes yeux le fait central qui fait basculer les principes initiaux et affecte de proche en proche tous les éléments du système didactique, dont fait partie au premier chef le postulat de la « créativité » de l'élève.

## 1. À PROPOS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION FONCTIONNELLES

### 1.1. De la communication comme transmission à la communication comme interaction ou comment l'attention se déplace du scripteur au lecteur

Des années 70 aux années 80, la conception de la communication a changé et, avec elle, la représentation que l'on se fait des activités fonctionnelles. Le schéma de la communication auquel se réfère de manière centrale le *Plan de rénovation* et les recherches qui s'en inspirent, on le sait, repose sur une conception idéaliste et simpliste de la communication : le message est censé préexister à son codage, le codage n'altère ni ne donne consistance au message, et, nonobstant quelques brouillages matériels toujours possibles, le message codé transmis par l'émetteur est supposé reçu à l'identique par le récepteur. Autre référence incontournable, les fonctions que Jakobson attribue au langage à partir des composantes du schéma (le message, le code, l'émetteur et le récepteur), et qui permettent de catégoriser les situations d'écriture (on travaille la « fonction expressive » ou la « fonction poétique » du langage), invitent à ne considérer le lecteur (auditeur) que comme un destinataire passif ou une cible dont les caractéristiques n'ont pas d'influence sur la façon de concevoir le message.

Les conséquences, de tous ordres, sont d'importance : alors que les fonctions sont une base de classement des activités d'écriture en classe, on ne trouve curieusement décrites que peu de situations où serait travaillée la « fonction conative » ; si l'on inscrit bien l'écriture dans des situations de communication qui invitent au partage des productions, le destinataire (sa position sociale, ses savoirs, ses affects, ses attentes...) n'est pas inscrit dans le processus de production. Il a un rôle de décor indispensable à l'action mais il n'est pas au cœur de l'action, partenaire obligé (mais muet) de l'acteur principal, dans une interaction dialogique.

Il faut attendre les années 80 pour que toute production verbale soit considérée comme un acte de langage et pour que l'analyse du « contexte », entendu comme « environnement social où se place l'acte de langage » soit posée comme un préalable à l'écriture impliquant des choix de toute nature ne se limitant plus au registre de langue, en particulier le choix d'un type de texte ou d'écrit susceptible de répondre à l'enjeu pragmatique de l'acte. L'expression « situations fonctionnelles de communication » perdure mais le sens qui est donné à « communication » et à « fonction » a changé : les fonctions ne renvoient plus à des propriétés intrinsèques et isolables du langage (du « déjà donné », en quelque sorte, dont le traitement didactique accentue le cloisonnement de sorte que, travaillant, la fonction poétique, on ne travaille pas la fonction expressive) mais à des intentions dialogiques (convaincre, expliquer, décrire, faire agir...) qu'il convient toujours de concrétiser en acte, en trouvant la position énonciative et les moyens langagiers adéquats, dont fait partie en priorité le genre socio-empirique ou « type d'écrit ».

## 1. 2. De la communication comme expression de soi à la communication comme recherche d'un effet sur l'autre ou comment l'attention se déplace de la personne au sujet social

Dans un contexte où ne se pratiquait guère que l'imitation laborieuse des textes d'auteurs, dont la fonction principale était de doter les élèves de belles tournures, la commission Rouchette et le *Plan de rénovation* ont parié, - pari inestimable -, sur le potentiel d'initiative de l'élève et son pouvoir créatif. Ils ont posé la condition de leur éclosion : « motiver » la venue de l'écriture en l'inscrivant dans une situation *naturelle* de communication. « Le besoin d'expression et de communication est un besoin inhérent à la nature humaine mais c'est un besoin qui ne se révèle pas spontanément... L'enfant qui a pourtant quelque chose à dire éprouve au moment d'écrire une sorte de vertige. D'où une idée aussi vieille que la pédagogie qui consiste à faciliter l'expression en la motivant » (CR, p. 22). Mais, dès lors que le contexte social de l'échange est peu exploré dans ses composantes, et réduit peu ou prou à la sphère scolaire, dès lors aussi que le récepteur est mis en sourdine, c'est, dans la communication, l'émetteur qui est mis en valeur. Et, d'une certaine manière, dans le *Plan de rénovation* et sa suite, la « fonction expressive » du langage finit par se confondre avec sa fonction subsumante de communication. Il importe avant tout que l'élève, dans son moi singulier, soit mis dans la situation d'éprouver la nécessité et l'urgence de l'écriture sans entraves, qu'il s'approprie le langage (d'abord de manière spontanée, puis avec l'aide du maître, sous des formes linguistiques de plus en plus proches du « langage adulte » mais, dans tous les cas, de manière singulière et si possible « créatrice ») pour se dire (à d'autres, non précisément caractérisés) : le rôle de l'école est de « faciliter l'accès de tous les enfants à une langue qui permette l'enrichissement de la communication avec *autrui*, l'expression orale et écrite *personnalisée* » (PR, c'est moi qui souligne). Parler pour dire le monde, autrement dit user de la « fonction référentielle », est semble-t-il de moindre importance.

Les années 80, en découvrant l'altérité, ont mis en sourdine (peut-être jusqu'à l'étouffer...) le sujet écrivant comme personne, pour mieux mettre en valeur le sujet écrivant comme acteur social. Dans ce déplacement, il ne s'agit plus de dire « ce que j'ai à dire, si je le peux, mais ce n'est pas une contrainte absolue, conformément aux règles linguistiques » mais de dire « ce que telle situation d'*interaction* spécifique implique que je dise conformément aux codes socio-langagiers ».

Les réactions en chaîne provoquées par le changement de focalisation, de l'émetteur au récepteur, plus exactement de l'émetteur à cet espace de négociation situé entre l'émetteur et le récepteur, sont nombreuses et je m'en tiendrai à quelques exemples :

- Aux écrits d'expression (récits de vie, récits d'expérience scolaire, textes libres, poèmes) se substituent des écrits « sociaux », plus exactement des écrits composés en référence aux pratiques sociales en usage, avec pour incidence une ouverture de l'éventail des possibles, notamment à ce qu'on a improprement et paradoxalement appelé les « écrits fonction-

nels » (improprement parce que le poème et le récit sont tout aussi fonctionnels que la recette de cuisine ou le compte-rendu d'expérience, paradoxalement parce que dans les recherches issues du plan de rénovation et à l'origine du concept, ce sont avant tout le récit et le poème qui sont pris comme objet scripturaux fonctionnels emblématiques) et, de proche en proche, une extension de la sphère d'action de la discipline Français dans la sphère de toutes les autres disciplines.

- La construction d'une « motivation intrinsèque à l'écriture dans l'espace de la classe » (Reuter, 1996) ne peut se limiter à créer un public à l'écoute attentive et bienveillante et doit alors être repensée : le besoin naturel de s'exprimer qui-ne-demande-qu'à-se-concrétiser n'est plus considéré comme une motivation suffisante, voire comme une motivation tout court ; le projet d'écriture devient collectif et s'appuie sur une analyse rigoureuse de ses composantes (qui écrit ? à qui ? et pour quoi faire ?), impliquant, entre autres éléments, une réflexion, absente - et pour cause - jusqu'alors, sur la position énonciative de l'émetteur (en tant que qui parle-t-il ? (1) se manifeste-t-il ou non dans le texte ? si oui comment ?) et l'anticipation des réactions du récepteur, que celui-ci soit présent, éloigné ou virtuel (l'intégration du récepteur virtuel à la gestation du texte introduit une rupture radicale avec le postulat de départ du plan de rénovation) ; le projet d'écriture se double souvent d'un projet d'apprentissage, quand les connaissances empiriques des pratiques sociales de référence se révèlent insuffisantes ou inadaptées.
- Les représentations spontanées des élèves sur les finalités de l'écriture (l'écriture pour se dire le plus naturellement possible) doivent être prises en compte, mais pour être retravaillées (l'écriture, un travail, éventuellement ingrat, d'adaptation au plus juste aux contraintes de la situation de communication et aux besoins de l'interaction).
- Les séances collectives d'évaluation ne peuvent plus être régies sous le mode de la conversation de salon réunissant une collection d'individus et de subjectivités s'exprimant librement sur l'expression libre du camarade et l'aidant éventuellement mais précautionneusement (il s'agit de « préserver » l'authenticité du produit) à s'approcher au plus près, via quelques ajouts ou quelques modifications de détails, de son intention communicative privée. La référence aux écrits sociaux, répondant à des normes discursives et textuelles plus ou moins contraignantes, rend possible l'explicitation de critères assortis d'indicateurs et, corrélativement, d'objectifs d'enseignement / apprentissage exprimés en termes de compétences (savoirs et savoir-faire) à développer. Plus encore et d'abord, l'analyse des paramètres de la situation de communication, l'adaptation subséquente à la nature du destinataire, l'anticipation de ses attentes, posées comme critères premiers modifient le statut des élèves évaluateurs, qui ne doivent plus désormais réagir au texte du pair comme lecteurs privés rassemblés dans l'espace privé et convivial de la classe, mais, de manière distanciée, comme incarnation momentanée de la demande sociale telle qu'ils se la représentent. Le contrat de lecture critique s'en trouve modifié. Au-delà de questions de syntaxe ou d'orthographe sur lesquelles il n'y a en principe pas à discuter, intervenir sur le

contenu ou sur la forme plus globale d'un texte d'élève appréhendé comme l'émanation de sa *personne*, n'a cessé de poser des questions aux membres des équipes de recherche des années 70. On trouve la trace de leurs scrupules et de leurs doutes dans différentes livraisons de leur bulletin de liaison qu'était alors *Repères*. Quand la personne s'efface devant le *sujet social*, il devient légitime, en revanche, au nom d'une règle du jeu explicitée et partagée, de discuter de la pertinence et la cohérence de ses options d'écriture, à tous les niveaux du texte.

## 2. À PROPOS DE L'ACTIVITÉ DU SUJET SCRIPTEUR ET DES MOYENS DE LA RENDRE PLUS EFFICACE

On doit au *Plan de rénovation* un autre principe directeur qui gouverne toujours les pratiques actuelles : les activités de structuration ne peuvent être conçues qu'au service du développement des compétences d'écriture. Révolution copernicienne qui inverse l'ordre des priorités alors établies (la rédaction comme couronnement et mise en application retardée d'activités premières de grammaire et d'orthographe). Reste qu'en vingt ans, la nature et la finalité de ces activités ont évolué parce que la représentation même du processus rédactionnel a évolué.

### 2.1. Le jaillissement – rejaillement du flux de l'écriture ou comment libérer l'énergie

La démarche ternaire du *Plan de rénovation*, libération / structuration / libération, repose sur l'idée que l'enfant possède naturellement des pouvoirs créateurs, inhibés par l'artificialité et les contraintes inutiles des situations d'écriture scolaires traditionnelles. Le flux naturel, pour pouvoir s'écouler librement, doit être « débloqué » (c'est le rôle de la situation fonctionnelle de communication, qui suffit en soi) et facilité dans sa course par une structuration qui « permet en retour une libération de plus en plus effective, un usage de plus en plus maîtrisé de la parole » et, si possible, « créatif ». En d'autres termes, la mise en place de situations fonctionnelles de communication assure, dans un premier temps, la mise au jour du *message* rentré. Reste alors à travailler, dans un second temps, l'*encodage* du message, qui doit le rendre plus efficace. L'opération est une double opération de « désaliénation » : désaliénation du vouloir / pouvoir dire d'abord, du savoir dire ensuite (« il s'agit de désaliéner l'enfant vis à vis de son propre langage », de « rendre sensible l'inexprimable », ou encore, pour reprendre une formule de J.H. Malineau reprise et approuvée dans *Poésie pour tous*, « de faire retrouver à l'enfant ses énergies et ses formes d'intelligence atrophiées et de lui donner les moyens linguistiques afin de pouvoir s'exprimer »). La pensée préexiste donc aux moyens de la dire, même si l'on invite aussi à réfléchir à leur éventuelle interaction (ce que fera, plus tard, partiellement, le Groupe Langue Poétique).

Si la structuration porte, pour l'essentiel, sur l'orthographe, les formes syntaxiques complexes et le lexique, plus généralement sur l'acquisition « des tournures de la langue écrite », ce n'est pas seulement parce que les théories du

texte n'ont pas encore fait leur entrée sur le marché didactique. C'est aussi parce que le message est conçu comme préformé et que manquent seulement les *mots* pour le dire. Activité d'apprentissage, la structuration est soigneusement distinguée des situations d'expression : la correction des formes impropres ou irrégulières est différée de manière à ne pas annuler l'effet de libération antérieur et ne doit pas altérer le message même, « dans son contenu et dans son ton ». L'heure est à la médecine douce : on privilégie donc « l'acquisition quasi-inconsciente » sans souffrance et la thérapie par imprégnation (qui, paradoxalement, peut prendre des formes voisines du conditionnement, comme dans le cas de l'exercice structural) et, de la même manière qu'en lecture on se garde de « trop expliquer le texte » afin « de ne pas le trahir », l'on réserve les activités analytiques (qui pourraient précisément « trahir » le rapport naturel de l'enfant au langage ?) aux grandes classes, dans une progression de l'analyse intuitive vers l'analyse réflexive.

Les recherches des années 70 sur la langue écrite ont lentement fait évoluer les principes directeurs initiaux, tout en en conservant l'esprit. C'est ainsi que la pédagogie d'éveil appliquée à l'écriture a permis progressivement de glisser d'une « politique » de structuration par imprégnation à une autre fondée sur un questionnement provoqué et délibéré du réel de la langue suivi d'une analyse consciente de son fonctionnement. Et à relire aujourd'hui, les travaux du Groupe Langue Écrite sur l'éveil à l'orthographe ou la syntaxe (*Repères* 54, 55, 1979), l'on se dit que la démarche inductive qu'ils appliquent aux faits de langue et illustrent d'exemples concrets n'a rien perdu de sa pertinence et de son actualité, dans la mesure même où l'on est encore aujourd'hui à plaider pour l'introduction de ses principes ou à les redécouvrir naïvement.

Le champ était ouvert à une conception de l'écriture comme activité de résolution de problèmes, que le groupe Résolution de problèmes en français (RESO) allait systématiquement explorer dans les années 80 (*Repères* 62, 1984 - *Repères* 75, 1988, Ducancel et alii, 1991), puis à une exploration plus fine du rôle (libérateur) des activités réflexives dans le développement des compétences scripturales, exploration qu'a menée le groupe Construction de savoirs métalinguistiques (META) dans les années 90 (*Repères* 9, 1994). La mobilisation de nouvelles références théoriques a, de la même manière, conduit à s'intéresser peu à peu à l'au-delà de la phrase et à constater les effets heureux d'un éveil aux particularités et constantes des *textes*. Dans « Éveil au texte : démarche d'éveil » (*Repères* 55), Th. Vertalier peut ainsi constater, en 1979, que la découverte des caractéristiques textuelles de certains récits permet aux élèves de conquérir une forme d'autonomie : « Ils ont des repères qu'ils peuvent utiliser seuls, sans être soumis à un questionnement minutieux. Ils y ont gagné, en particulier, le sentiment qu'ils peuvent *fabriquer* un texte, au sens où fabriquer c'est organiser, diriger, construire. Peut-être est-ce le début de l'écriture... [Par ailleurs] l'acquisition de repères portant sur les structures narratives libère l'imagination ». La démarche n'est cependant possible, souligne l'auteur, que si l'on dispose d'un corpus de textes présentant des constantes et des variantes et si le maître possède « une large et solide information ». L'une des voies possibles d'entrée dans l'évaluation formative était alors tracée, que va explorer le groupe EVA (1991). Enfin, à côté et non contre une représentation de l'écriture comme

jaillissement, à partir de laquelle s'est développée une pédagogie dite de « l'imaginaire », la nécessité de faire fructifier le produit du jaillissement s'est progressivement imposée et avec elle une autre représentation de l'écriture comme travail de la langue (Th. Vertalier utilisait déjà l'image de la « fabrication »). On trouve çà et là dans *Poésie pour tous* (par exemple au point 5.4 : « Une exploration délibérée du langage : mettre le langage à l'épreuve, se mettre à l'épreuve du langage – Les enfants au jeu-travail du langage », p. 193 et suivantes) les traces de ce va-et-vient conceptuel, qui sera pour EVA un véritable basculement.

## **2.2. Quand l'adéquation remplace la libération ou comment apprendre à se tenir entre choix et contraintes socio-langagières**

On retrouve dans la démarche EVA une démarche en trois temps éventuellement réitérables - écriture, relecture/détermination de critères/activités décrochées, réécriture -, mais qui ne se réfère plus aux mêmes présupposés, ni à la même réalité. Autre temps, autre idéologie. L'heure n'est plus, dans les années 80, aux fronts de libération. On ne croit plus désormais à la créativité spontanée de l'enfant. La première écriture est soumise à l'analyse préalable des paramètres explicités du projet d'écriture. Les choix que fait l'enfant pour répondre aux données de la situation sont conçus comme la concrétisation de représentations existantes, plus ou moins élaborées, sur la tâche et le produit à fournir. En ce sens, le sujet scripteur n'est plus considéré comme un sujet « neuf ». Même s'il produit toujours un texte original, sa production est aussi reproduction. On croit toujours, en revanche, que la structuration est une condition de libération, même si, à côté de ses formes anciennes conservées et renommées « activités décrochées ou différées », elle prend la forme nouvelle de ce que J.-P. Bronckart (1994) appelle « instrumentation » (instrumenter l'élève, c'est « le doter de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes »). Dès lors que l'écriture n'est plus simple affaire de libération d'énergie rentrée, mais résolution (laborieuse, impliquant de multiples retours sur le déjà-écrit) de problèmes multidimensionnels, complexes, intriqués et bien souvent mal définis, la simple maïeutique ne suffit plus : un enseignement programmé devient nécessaire (et possible), construit autour de trois notions centrales, l'inscription sociale du sujet et de son produit, l'importance de la dimension métacognitive dans les apprentissages, l'outillage de l'élève.

Comme dans la décennie précédente, un même glissement progressif affecte toutefois les recherches des années 80. Pour ne prendre que les recherches que je connais le mieux, EVA et REV, le glissement concerne (de manière étroitement intriquée mais on en sépare ici les composantes pour la clarté de l'exposition) à la fois la *conception du produit fini* (produit d'abord conçu comme présentant des caractéristiques textuelles et linguistiques constantes et donc répertoriables, puis répondant à des normes sociales plus ou moins variables selon le type d'écrits), *l'objet d'étude* (d'abord le produit puis le processus pour le produire), *la représentation du processus d'écriture* (de la procédure algorithmique à la stratégie), enfin et sur un autre plan, parallèle, la *nature des théories de référence* (l'évolution de la conception de l'écriture s'ac-

compagne dialectiquement et naturellement d'une évolution des disciplines d'appui).

### **2.2.1. Des caractéristiques du produit fini au processus pour le produire**

Aux origines de la recherche EVA, l'objectif premier est bien de déterminer pour chaque type de texte (la référence aux typologies est alors la référence dominante) ou pour chaque type d'écrit (nous désignons alors ainsi ce qu'on appelle aujourd'hui « genre de discours ») un ensemble de critères de réussite obtenu par mise en lumière des règles de fonctionnement habituelles (ou supposé telles) et repérage de marques formelles spécifiques (système des temps verbaux, nature des reprises anaphoriques, des connecteurs...). Ces critères, d'abord présentés sous forme de listes donnant l'impression d'une énumération extensible à l'infini de caractéristiques placées sur le même plan, puis regroupés en rubriques et, enfin, organisés et hiérarchisés sous la forme du tableau statique à double entrée (Turco, 1987), dit CLID ou « tableau EVA », doivent permettre d'apprécier le degré de conformité de la production de l'élève par rapport aux caractéristiques décrites du type d'écrit attendu. La référence théorique dominante est alors évidemment linguistique.

Il apparaît cependant très vite que les critères précisément répertoriés par les élèves les aident certes à analyser les réussites ou les dysfonctionnements de leurs écrits, mais ne disent rien de la façon dont ils sont mobilisés dans l'acte même d'écriture. L'attention se déplace alors (le mouvement affecte l'ensemble des recherches dans le champ de la didactique du français langue maternelle) du produit au sujet producteur et à son activité, déplacement qui s'accompagne d'un glissement vers d'autres champs de référence (travaux de psychologie cognitive sur l'apprentissage du langage écrit, modélisations psycholinguistiques du processus rédactionnel) et de la quête, à côté de critères de réussite, de critères de réalisation (ou critères opératoires : « comment s'y prendre pour »). La nouvelle focalisation permet du même coup de mettre en lumière différentes étapes dans l'appropriation des critères par les élèves (au niveau métalinguistique : reconnaissance intuitive d'une réussite ou d'un dysfonctionnement sans localisation, localisation de la réussite ou du problème, identification de la nature de la réussite ou du problème, mise en relation d'une manifestation locale du problème avec d'autres indicateurs du même problème, ce qui ouvre la porte à un traitement global..., au niveau de la performance observable : distinction entre indices de reconnaissance et indicateurs de maîtrise) et de s'interroger sur les obstacles qui empêchent l'élève de passer d'une étape à l'autre.

Ce fut l'un des objectifs de la recherche « Révision des écrits » (Groupe EVA, 1996) que d'identifier ces obstacles. Au-delà des représentations inopérantes (chez les maîtres comme chez les élèves) sur ce qu'est l'écriture en général, par exemple celle selon laquelle pour pouvoir écrire il faut d'abord avoir « des idées », celle qui confond écriture et expression directe du moi, écriture et expression d'un quelque chose à dire et oublie la question de la textualisation, celle qui confond le brouillon et la version définitive et qui associe de ce fait la rature à une bavure... la recherche a, au niveau du diagnostic, identifié un cer-

tain nombre d'obstacles possibles : une représentation réductrice de l'activité d'écriture comme activité sans retour de contrôle ; une définition trop étroite de la tâche de révision centrée seulement sur les aspects orthographiques ; l'absence de sentiment d'écart entre le texte visé et le texte déjà écrit, pouvant provenir soit d'une difficulté à opérer une prise de distance par rapport à sa production soit d'une représentation absente / inadéquate / partiellement adéquate / confuse des caractéristiques du texte visé ; la présence du sentiment d'un écart mais qui en reste au stade de la détection du dysfonctionnement à corriger.

Les deux premiers obstacles empêchent le passage à l'acte. Le dernier conduit la plupart du temps à mobiliser des moyens empiriques ou aléatoires. Au niveau du passage à l'acte, à supposer que la représentation du texte à produire soit fine, que l'enfant ait pu prendre une distance suffisante par rapport à ce qu'il a écrit, la recherche a montré comment le passage à l'acte efficace ne se produit pas pour autant automatiquement : l'enfant peut avoir fait un bon diagnostic et laisser son texte en l'état parce qu'il « oublie » de passer à l'acte, parce qu'il estime l'opération de réécriture trop coûteuse au regard des avantages escomptés, parce qu'il ne saisit pas la finalité de l'opération, parce qu'il ne trouve pas les moyens à la hauteur de ses intentions ou parce qu'il trouve trop de moyens différents entre lesquels il ne sait choisir. S'il passe à l'acte, les moyens trouvés peuvent être inadéquats et aboutir à une détérioration de la version initiale. La recherche s'est dès lors attachée à montrer qu'une didactique de l'écriture, au-delà d'une réflexion sur les moyens de doter les élèves de savoirs sur les fonctionnements des textes (phase d'instrumentation), ne pouvait faire l'économie d'une réflexion sur les moyens de travailler avec / sur les représentations de l'écriture et de la réécriture chez les apprenants et leurs enseignants.

### **2.2.2. De la norme aux normes**

L'attention centrée sur un mode possible de classement des critères d'évaluation, le groupe de recherche n'a, dans un tout premier temps (relativement court), guère été sensible à la pluralité des normes possibles pour un type de texte ou d'écrit donné. Les premiers outils pour écrire, construits dans les classes, n'ouvrent aucun champ de possibles. L'effet de normalisation apparaît cependant assez vite, dès que le *type de texte* travaillé, et il en va bien entendu ainsi du récit, se révèle n'être que l'illusoire désignation unique d'une réalité plurielle et hétérogène.

On trouve dans le rapport de recherche-innovation (H. Romian et alii., 1989), un écho des discussions d'alors sur les limites et les dangers de grilles fermées d'indicateurs de réussite : « Le risque de normalisation par surgénéralisation des critères est particulièrement sensible à propos de ce type textuel multiforme qu'est le récit : noter dans un outil pour écrire » les lieux sont décrits « sans dire de quelle manière, sur quelle longueur, systématiquement ou non, peut conduire à une application mécanique et non stratégique et pour finir à une boursoufflure du texte » (138-139). Ultérieurement, le rapport de recherche-description (Mas, dir., 1991) pointe chez les maîtres des équipes une certaine ten-

dance (qu'on retrouvera chez les élèves) à construire des outils qui fonctionnent comme des tables de la loi. Il met en valeur, par opposition, un outil ouvert à la pluralité des choix attestés dans les pratiques sociales, contre la sélection de traits supposés constants (présence de descriptions, de dialogues, respect du déroulement du schéma quinaire, clôture narrative...) importés de certaines théories du texte.

### **2.2.3. De la procédure à la stratégie – De l'approche algorithmique à l'approche systémique**

Ce glissement-là est étroitement corrélé au précédent. Quand on considère que chaque type de texte ou d'écrit répond à des critères fixes, l'écriture n'est qu'une affaire de procédure algorithmique. Quand en revanche on considère que chaque type d'écrit est un espace de variation, l'écriture devient une affaire de choix et donc de stratégie. Toute stratégie présuppose selon Fayol (1993) :

- la disponibilité chez le sujet, d'un éventail de procédures parmi lesquelles un choix pourra être effectué. En effet en l'absence de choix, on a affaire à une procédure élémentaire avec correspondance stricte entre condition(s) et action(s) ;
- l'exercice d'une sélection en fonction du but poursuivi par la tâche et de la connaissance par le sujet de ses propres possibilités. Cette sélection exige la prise en compte de plusieurs dimensions et leur coordination. Elle s'apparente plutôt à la résolution de problèmes. Elle n'est donc pas algorithmique. Lorsqu'elle le devient, par déclenchement automatique d'une série d'actions en fonction de conditions bien définies, il n'y a plus stratégie mais procédure ;
- le guidage et l'évaluation du déroulement procédural. Dans la mesure où l'agencement des procédures n'est pas algorithmique, le guidage exige de l'attention. Quant à l'évaluation, elle est également coûteuse car elle nécessite un double contrôle : par rapport à l'attente du but fixé ; quant à la pertinence relative de la stratégie retenue par rapport aux autres stratégies potentiellement mobilisables.

C'est dans le souci d'apprendre aux élèves des *stratégies* d'écriture que les recherches EVA-REV ont mis en avant la nécessité de faire acquérir aux élèves des connaissances sur le fonctionnement pluriel des textes et des connaissances procédurales sur la façon de s'y prendre pour écrire (apprendre qu'un problème d'écriture peut avoir plusieurs solutions, apprendre à trouver des réponses à ce problème d'écriture en recourant à des écrits d'experts du même type ou à un outil construit par la classe, en échangeant sa copie avec un pair..., apprendre à planifier, à réviser mentalement avant même d'avoir écrit, « on line », *a posteriori*, en sériant les problèmes...). C'est dans le même souci qu'elles ont souligné l'importance de l'écriture dans le cadre de projets qui finalisent le produit, orientent l'activité de l'élève (qui est le lecteur ? quel effet produire sur lui ? quels moyens disponibles pour produire cet effet ? parmi ces moyens, sur lequel parier pour plus d'efficacité ?...), guident et légitiment l'évaluation dans la relecture et la réécriture.

Quand, de surcroît, on met en lumière l'intrication des problèmes d'écriture, l'impossibilité de résoudre l'un quelconque de ces problèmes situé à un niveau donné sans prendre en considération d'autres éléments du texte situés à d'autres niveaux, par exemple les conséquences de tel choix de narration sur l'ensemble des dimensions du récit, on finit par se donner une représentation dynamique et *systémique* de l'écriture et donc logiquement de son enseignement. Abandonnant l'analyse linguistique statique du produit, exprimée sous forme d'affirmations (du type « les anaphoriques sont clairement interprétables »), par la médiation de G. Turco, le groupe a reformulé dans un premier temps son tableau à douze cases en adoptant le point de vue du scripteur : les affirmations initiales deviennent alors des questions à se poser quand on rédige ou relit son texte (« les caractéristiques du destinataire sont-elles prises en compte ? »). Puis, par la médiation de M. Mas (1991, « Savoir écrire : c'est tout un système ! »), il s'est attaché à dégager les différentes opérations psycholinguistiques nécessaires à sa production, relevant de la planification comme de la mise en texte (contextualiser le projet d'écriture, choisir une stratégie discursive, construire le schéma textuel..., assurer progression et continuité...) auxquelles il a associé les problèmes d'écriture qui se posent effectivement aux élèves pour les réaliser (qui écrit ou est censé écrire à qui ? quel type de discours convient le mieux ? que veut-on, faut-il dire du référent ? quel principe d'organisation d'ensemble ?...) répertoriés dans sa grille initiale. Il a pour finir, par la métaphore de la « lessiveuse », souligné le va-et-vient constant entre planification, mise en texte et révision ainsi que la solidarité des réponses apportées aux différentes questions :

« L'introduction d'une description dans un récit peut se poser en termes d'ordre pragmatique, c'est-à-dire en termes de fonctionnalité par rapport au projet d'écriture, à propos du choix d'une stratégie discursive : est-ce qu'une description rendra le texte plus efficace ? Si oui, le problème resurgit avec la construction du schéma textuel. Il sera abordé alors sous l'angle de la place de la description et de sa pertinence sémantique par rapport à la situation de référence : est-ce bien le moment de décrire et que décrire ? Le problème réapparaît, du point de vue morpho-syntaxique, lors de la mise en texte, par exemple pour choisir les procédés de qualification ou de détermination dans la description. ».

La focalisation du groupe sur une modélisation du savoir écrire en général, comme sa focalisation plus ancienne sur une modélisation des lieux d'intervention didactique en général, ont sans doute occulté en partie la réflexion sur l'exemplification de cas particuliers ; la question des contenus de savoir précis à enseigner et des modalités de leur articulation précise sur un objet textuel précis n'a reçu que des réponses partielles. M. Mas (1992) a montré comment faire correspondre des contenus d'enseignement, entendus comme savoirs et savoir-faire, à chacun des problèmes d'écriture répertoriés dans son modèle systémique, en choisissant les exemples contrastés du récit et du texte explicatif. Mais, dans son illustration, le récit est pris comme un type textuel possédant des propriétés isolables réduites ce qui l'empêche de s'affronter à la complexité et de la traiter didactiquement. Si écrire, du côté de l'élève, est « tout un système » alors, du côté du maître, enseigner l'écriture est aussi tout un système, surtout quand l'objet à enseigner, le récit, est en lui même tout un système de

systèmes. Il convenait donc d'exemplifier plus précisément le principe et pour ce faire de trouver un « nœud » du système. En marge du travail de l'équipe, mais dans son prolongement direct, j'ai cru devoir montrer (Touveron 1995) comment le personnage pouvait être ce « nœud », le fil d'Ariane permettant, contre la fragmentation habituelle des contenus d'enseignement et l'imperméabilité des savoirs ainsi cloisonnés chez les élèves (on apprend à écrire un dialogue un jour, à écrire une description un autre jour, à construire une intrigue un troisième sans que jamais ces apprentissages soient mis en corrélation et intégrés dans l'exécution d'une tâche d'écriture précise), de penser l'articulation, l'interconnexion, des problèmes d'écriture et leur résolution.

### 3. À PROPOS DE LA CRÉATIVITÉ : PERSPECTIVES

En dépit du temps et de l'énergie consacrés ces vingt dernières années, ici ou là, à fonder un enseignement / apprentissage efficace de l'écriture, avec le sentiment du devoir accompli, il m'apparaît pourtant que tout est encore à penser pour parvenir à prendre en compte d'une façon ou d'une autre les pratiques littéraires de l'écriture. L'impossibilité (sans doute heureuse, d'un certain point de vue) de théoriser l'écriture littéraire, la difficulté non surmontée qu'il y a à définir le « style », en dépit du renouveau actuel des études sur la question, constituent des obstacles, de taille, peut-être rédhibitoires, pour qui cherche à construire une didactique de l'écriture à intention littéraire.

#### 3.1. Qu'est devenue la « créativité » des années 70 ?

L'histoire de l'enseignement de l'écriture et des pratiques d'évaluation montre plusieurs manières d'appréhender les traces de « créativité » dans les productions des enfants. La recherche EVA décrivant dans les années 80 (Mas dir., 1991) les conduites évaluatives alors attestées, a pu identifier plusieurs régimes de lecture. Concernant les écrits « littéraires » (récits, descriptions, poésie), les pratiques les plus courantes observées à l'époque sont fondées sur une théorie du texte inspirée par la stylistique littéraire. Elles privilégient dans l'évaluation, au-delà de la richesse des idées (le « fond »), les effets de style provoqués par l'usage d'un vocabulaire rare, de métaphores et d'une syntaxe peu courantes (la « forme ») et comme mode d'entrée dans l'écriture la voie de l'imitation de modèles d'écrivains. Trois « critères » prédominent : « l'imagination », « l'originalité » et la « richesse ». Ces « critères » sont difficilement analysables en indicateurs (ils fonctionnent comme des jugements de valeur), difficilement explicitables et donc difficilement appropriés par les élèves (ce qui justifie dans une certaine mesure le recours aux modèles d'écrivains). Dès lors, le texte de l'élève peut être posé *a priori*, en référence au modèle littéraire, comme un texte non littéraire, « pauvre » par définition et donc à « enrichir » (l'évaluation a pour fonction essentielle de pointer les manques par rapport à un texte « rêvé » dont les caractéristiques ne sont pas verbalisables). Il s'agit là d'un régime de lecture « déceptif ». A l'opposé, se rencontrent également des pratiques de lecture « émotionnelle » et « admirative », fondées sur un rapport « fétichisé » au texte de l'enfant et, au-delà, à l'enfant lui-même : le mythe de l'enfant créatif, ayant un rapport neuf au langage et au monde, la valorisation du spontané, conduisent à

ne rien entreprendre qui soit susceptible d'altérer la fraîcheur et l'authenticité initiale du produit-texte qui sera simplement partagé ou dont on valorisera les « trouvailles ».

C'est à la frontière indécise de ces deux attitudes (provoquer, reconnaître, accueillir la parole vraie et neuve de l'enfant vs aider, -mais jusqu'où et comment ?- l'enfant à dépasser, améliorer son premier jet) que le groupe Langue Poétique de l'INRP a tenté de se tenir dans les années 70. Son discours hésite sur la conduite à tenir. S'il s'agit bien pour le maître « de se situer en tant que lecteur de textes d'enfants, capable de réagir, d'éprouver du plaisir, de refuser, d'échanger avec ces textes, d'en voir aussi les limites par rapport à des textes poétiques élaborés », se pose pourtant à lui la question épineuse : « faut-il corriger comme d'habitude ou laisser le texte dans son état premier ? » (*Poésie pour tous*, 1982, p. 217). Il est répondu négativement aux deux volets de la question : « Les appréciations traditionnelles ne permettent pas à l'enfant de faire éventuellement un nouveau travail sur la langue ou une prise de conscience de ce qu'il a fait qui lui donnerait le moyen de faire des choix. Inutile aussi dans la mesure où, dans ce qu'on nomme erreur, l'enfant engage bien autre chose qu'un mot. [...] Si on se donne comme principe une attitude de laisser-faire, c'est tout aussi dangereux. C'est être faussement rassurant, en dissimulant à l'enfant, sous prétexte de le respecter, la façon dont il utilise effectivement la langue. » Il s'agit en bref d'une réponse de normand, révélatrice d'un conflit non surmonté entre la volonté de ne pas « bloquer » le flux jaillissant naturel et le postulat de base selon lequel l'enfant est certes créatif mais non créateur et son produit sans comparaison possible avec le produit « élaboré » du poète. Elle est à lire aussi comme un indicateur que l'essentiel de l'action didactique possible est ailleurs, dans l'imprégnation poétique journalière, dans le temps de structuration décalé de la production (imitations de poèmes, jeux poétiques), dans le souci de donner « le pouvoir à l'imagination » grâce à des déclencheurs appropriés, enfin dans le regard nouveau porté par le maître sur les textes d'enfants qui doit lui permettre de déceler en germe, au-delà des erreurs de langue, des principes poétiques productifs à activer.

La notion de créativité est posée mais non argumentée dans le *Plan de rénovation*. La recherche Langue Poétique (Sublet, 1983) a tenté de lui donner une assise théorique en se référant aux travaux de Guilford qui assimile la pensée créatrice à la pensée divergente, fluide et flexible (soit la capacité à engendrer des idées et à résoudre des problèmes d'une grande diversité) et aux transformations (soit « la capacité de réviser ce que l'on sait en produisant ainsi de nouvelles formules et de nouveaux modèles »). Elle a, de même, tenté de lui donner des contours concrets en s'appuyant sur des techniques, d'inspiration tantôt surréalistes tantôt oulipiennes, et des critères d'évaluation tirés des tests de créativité de Wallace et Kogan. On ne discutera pas ici des indicateurs retenus pour mesurer la « poéticité » dans les textes d'enfants aux niveaux graphique, prosodique, phonique, sémantique et syntaxique, auxquels s'ajoute le niveau qu'on peut appeler « rhétorique » pour prendre en compte la présence de figures de style - tous ne sont pas, et de loin impertinents - pas plus qu'on ne discutera le bien fondé de l'entreprise. On se contentera de souligner qu'on retient exclusivement des critères internes, fondés sur une improbable littérarité

constitutive, et que le jugement de créativité, dans une pédagogie de la créativité, est d'abord (si ne n'est exclusivement) un jugement de maître : ce qui le fonde échappe la plupart du temps à l'élève « créatif ». Sans critères partagés, la créativité devient une affaire d'exaltation solitaire de maître accoucheur.

Les recherches parallèles et complémentaires, EVA et RESO, qui ont suivi, visant la transparence didactique, ont cherché à introduire une rationalité partagée dans l'évaluation des productions et sans doute ont-elles de ce fait privilégié un rapport formel aux textes peu apte à prendre en compte l'« écart » délibéré. Si elle n'ont pu (voulu) traiter l'effet littéraire et penser l'originalité comme critère, si elles ont souhaité ne s'intéresser, dans l'enfant producteur, qu'au sujet épistémique, si la notion de « créativité », telle que décrite précédemment, est radicalement étrangère à leur conception de l'écriture, pour autant, une forme de créativité repensée ne leur est pas étrangère. Odile Dosnon (1996) se livrant à « un bilan critique » de la notion, montre comment, dans la définition que s'en donne la psychologie cognitive, la démarche créative est associée à la notion de « problèmes mal définis », « dont la résolution nécessite la construction d'une représentation de la tâche suffisamment élaborée pour permettre l'exploration des différentes dimensions des problèmes et suffisamment flexible pour être susceptible d'évoluer au cours de l'activité de résolution ». Il revient précisément au groupe RESO d'avoir théorisé et opérationnalisé la notion de résolution de problèmes en lecture et en écriture. La démarche créative en résolution de problèmes est décrite par O. Dosnon comme « un processus continu et conscient qui se déroule suivant une séquence comportant des étapes [récurives] dont chacune [formulation du problème, établissement d'un but, représentation de la tâche, mobilisation de connaissances, recherche de solutions, révision pour vérifier que le but est atteint] est une source potentielle de variations individuelles ». On reconnaît précisément là la description du processus rédactionnel qui a servi de référence première au groupe EVA (Garcia-Debanc, 1987) et, sous-jacente, sa conception stratégique de l'écriture. L'apprentissage de comportements stratégiques a donc été la réponse didactique apportée par les recherches des années 80 au problème de la créativité, posé et traité d'une autre manière par les recherches des années 70. La réponse est à la fois plus ouverte (cette créativité-là s'exerce dans tout processus rédactionnel et ne concerne plus exclusivement le texte poétique, sacré haut lieu de l'exercice de la fonction poétique) et plus partielle dans la mesure où, comme on l'a vu, les choix d'écriture repérés par les enfants sont pour l'essentiel des choix attestés dans les pratiques langagières courantes, ce qui prédétermine et canalise les options stratégiques possibles.

### **3.2. Passer de la stratégie à la tactique : une réponse possible à la créativité littéraire**

En admettant que son expérience des manuscrits d'écrivains donne raison à Raymonde Debray-Genette (2), que l'écriture soit bien, comme le lui enseignent ces manuscrits, « le lieu du hasard et de l'arbitraire qui se transforme peu à peu en nécessité » (et qu'« inversement, le texte est le produit d'une nécessité que la lecture motive arbitrairement ou interprète librement »), qu'est-ce que le « hasard » et qu'est-ce que la « nécessité », comment apprendre à favoriser l'un,

qui n'est sans doute qu'une forme intériorisée et non clairement consciente de maîtrise et, surtout, à faire découvrir l'autre ?

Jean-Louis Chiss et Christian Puech (1999, 161-162), dans leur récent ouvrage qui tente de circonscrire comment s'est construite l'identité de la discipline « linguistique » ou « sciences du langage », en arrivant à la question de la théorisation de l'écriture et du style, se demandent « comment penser ensemble dans l'écriture, d'une part l'adéquation à des modèles discursifs scolairement recevables et validés psychologiquement et, d'autre part, la construction du sujet dans une histoire ? ». Ils poursuivent ainsi : « La didactique de l'écrit se trouve face aux *arts d'écrire* comme la didactique de l'oral face aux *arts de dire* : elle regarde parfois du côté de la logique scolaire-linguistique-cognitive de l'enseignement de l'écriture et parfois du côté de la logique largement éducative-culturelle des ateliers d'écriture même si toutes les problématiques de la *réécriture* s'essaient à faire le pont ». Ils concluent que « la question reste ouverte de l'espace théorique où formuler *ensemble* toutes ces interrogations ». Deux numéros récents de revues, *Pratiques* 89 : « Écriture et créativité » (1996) et *Le français aujourd'hui* 127 : « Écritures créatives » (1999), envisagent différentes manières « d'intégrer l'imaginaire et la créativité dans une didactique de l'écriture » (Reuter, 1996) qui ne renierait pas pour autant les acquis des années 80.

Les propositions de synthèse, avancées par les uns et les autres, cherchent toutes à mettre en équilibre la balance. Il est possible d'ajouter du poids du côté du sujet et de sa subjectivité. Il s'agit alors :

- de « construire des problèmes d'écriture pourvus de sens et de ludisme et dotés de multiples solutions », de favoriser, dans un premier temps au moins, la suspension du contrôle dans la gestion du processus rédactionnel, d'user de techniques de génération des textes, d'accepter l'investissement des élèves dans l'activité de lecture comme modalité d'appropriation de ses contenus... (Yves Reuter, 1996) ;
- de prendre appui sur l'écriture privée des élèves en ce qu'elle manifeste une appropriation autonome et créatrice de l'écriture (Marie-Claude Penloup, 1999).

On peut aussi, sur l'autre plateau, alléger la part des normes scripturales, c'est-à-dire construire une didactique de la variation et de la variété (Jacques Allemand, François Quet, 1999).

Toutes ces propositions sont à considérer avec le même égard. Le groupe Variation langagière (*Repères* 67, 1985 – *Repères* 76, 1988) a, au début des années 80, dessiné les contours d'une didactique plurinormaliste. J'ai tenté, pour ma part, de tracer quelques chemins vers ce que j'appelle une didactique attentive, dans la lecture des textes d'écrivains comme dans celle des productions d'élèves, conjointement à l'orthodoxie et à l'hétérodoxie (Taveron, 1996), d'une didactique également capable d'introduire le mouvant, le variable, l'indécidable, le pluriel et le complexe dans la construction des savoirs (Taveron, à paraître) et montré comment les principes de l'évaluation formative ne s'opposaient en rien au traitement spécifique réclamé par le texte littéraire (3).

Je pense cependant aujourd'hui qu'il est possible de poser le problème autrement et de trouver d'autres modes de résolution, complémentaires des précédents. Je me situe pour ce faire dans la perspective défendue par Sylvie Maingain et Jean-Louis Dufays (1999). Les deux auteurs proposent « d'abandonner une fois pour toutes la conception romantique du sujet, qui associait celui-ci aux mythes de l'originalité et de l'individualité, pour y substituer une conception complexe, fondée sur les notions de choix et de jeu. » Le sujet dont ils parlent « n'est pas un individu qui affirme le génie de son *ego* mais un être social qui assume librement ses choix et joue lucidement avec les règles et les outils dont il dispose [...], un sujet créateur, capable de jouer avec qui l'aliène – et donc notamment les stéréotypes qui incarnent la parole et la pensée de l'Autre – pour devenir réellement auteur de son texte ». Alors même que le Groupe Langue poétique (Sublet, 1983) se désolait de rencontrer dans les productions des enfants stéréotypes et clichés et rendait l'école traditionnelle responsable de leur propagation, les deux auteurs notent que « dire à l'élève : exprime-toi » et « abstiens-toi des stéréotypes » est un exemple typique de contraintes qui bloque l'apprentissage ». Ils tirent de leur principe une démarche en deux temps : l'un visant à l'intégration des stéréotypes (y compris par imprégnation, imitation), l'autre visant à leur dépassement-subversion, en d'autres termes ils postulent qu'il est « nécessaire de commencer à utiliser les paroles de l'Autre avant de trouver la « voix » d'une parole libre, consciente de ses choix ».

Je retiens particulièrement de leur discours trois éléments, essentiels à mes yeux, que je reformule ainsi :

- 1) La créativité n'est pas une notion didactisable, seule la *création* (en tant qu'acte lucide) est susceptible de l'être.
- 2) La création se déroule dans un espace social dont il convient de connaître les normes pour mieux inventer les contre-normes. Le sujet créateur est à la fois membre d'une culture et d'une histoire et personne unique qui construit sa propre histoire et sa singularité dans le groupe. Dès lors l'originalité peut être repensée comme un critère pertinent dans la mesure où il est manipulable et manipulé par les élèves eux-mêmes et évolue au fur et à mesure qu'évolue leur propre conception de la stéréotypie.
- 3) La création est un *jeu* : comme telle, elle implique certes une exploration ludique du terrain, c'est-à-dire des usages langagiers et de leurs variations, mais aussi une exploration des capacités estimées du partenaire dans la partie, je veux dire le lecteur.

Autrement dit, dans la recherche en cours, notre objectif est bien d'aider les élèves à construire / reproduire des stéréotypes culturels de toute nature (stéréotypes génériques, mythes, symboles...), pour apprendre ensuite à les déconstruire. Dans une conception plus large de l'écriture comme reproduction, il est aussi de modifier le rapport négatif des élèves à l'emprunt et de les inciter à la pratique de l'intertextualité. Mais si nous avons proposé d'introduire la lecture littéraire à l'école, comme préalable à l'écriture littéraire, ce n'est pas seulement pour fonder la culture qui va nourrir la reproduction ou pour pouvoir faire observer aux élèves *dans les textes littéraires* des techniques ou des options d'écriture éventuellement réinvestissables / travestissables. C'est aussi et sur-

tout pour les conduire à opérer un retour métacognitif sur leur travail interprétatif et donc à trouver *en eux-mêmes*, dans leur propre fonctionnement mental, de quoi provoquer chez le lecteur un travail interprétatif similaire.

La prise de distance métacognitive a plusieurs fonctions. Elle sert d'abord à la lecture en ce qu'elle permet « de faire comparer les voies empruntées par chacun pour accéder à une signification, de déterminer les lieux où le texte contraint, les zones qu'il laisse indéterminées ou incertaines et comment elles ont été remplies, d'évaluer la plus ou moins forte pertinence des interprétations, de partager dans la tolérance celles qui auront été reconnues plausibles » (Tauveron 1999). Elle doit pouvoir ensuite servir à tirer de la lecture littéraire vécue puis conçue comme activité de *résolution* de problèmes de compréhension et d'interprétation, posés délibérément par l'auteur, une représentation de l'écriture littéraire, non plus seulement comme activité de *résolution de problèmes* (mal définis) mais comme activité de *conception délibérée de problèmes* de compréhension et d'interprétation (tout aussi mal définis) pour le lecteur. C'est en ce sens que sont dépassés les principes sur lesquels s'est appuyée la recherche EVA, singulièrement sa représentation de l'écriture comme quête de la transparence et de la cohérence. L'hypothèse de travail peut ainsi se reformuler : mettre d'abord l'élève dans la situation d'éprouver la lecture littéraire comme un jeu avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu, pour qu'il soit ensuite capable de construire à son tour un jeu pour le lecteur, avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu.

Et puisqu'il est question de jeu, la stratégie ne rend plus suffisamment compte de ce qui doit être à l'œuvre. Pierre Yerlès (1997) suggère le terme adéquat de *tactique*. Il distingue en effet la « stratégie », fondée sur une logique de la prévisibilité, et la « tactique » reposant sur une logique du « coup » et de l'improvisation, en s'appuyant sur la distinction de Michel de Certeau (dans *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*) :

« J'appelle stratégie le calcul des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un environnement. Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un lieu propre et donc de servir de base à une gestion de ses relations avec une extériorité distincte (des concurrents, des adversaires, une clientèle, des cibles ou objets de recherche). La rationalité politique, économique, ou scientifique s'est construite sur ce modèle stratégique.

J'appelle au contraire tactique un calcul qui ne peut pas compter sur un lieu propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue fragmentairement sans le subir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de bases où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances. Le propre de la stratégie est une victoire du lieu sur le temps. Au contraire, du fait de son non-lieu, la tactique dépend du temps, vigilante à y saisir au vol des possibilités de projet. Ce qu'elle gagne, elle ne le garde pas. Il lui faut constamment jouer avec les événements pour en faire des occasions. »

Décrire, expliquer ou argumenter par écrit en classe de sciences (par exemple) relève de la stratégie dans la mesure où l'on y cherche la symétrie (on vise à ce que l'autre, dont on s'est construit l'image, se représente l'objet tel qu'on se l'est représenté, à ce qu'il partage le même savoir ou se range à ses arguments) et où la symétrie implique l'altérité et l'extoriorité constitutive des deux parties, émettrice et réceptrice : même s'il s'agit, par des moyens réperto-riables, de conduire l'autre « sur son terrain », l'opération, comme l'expression, n'est que métaphorique. Ajoutons qu'à la symétrie finale visée s'oppose une dissymétrie originelle qui souligne encore, si nécessaire, l'altérité des partenaires : c'est l'instance émettrice, anticipant les résistances de l'autre, qui supporte seule (en principe, si le texte est réussi) l'effort de *coopération*.

Le texte littéraire, en revanche, gommant la frontière entre producteur et récepteur, a pour particularité d'inscrire potentiellement le lecteur au cœur de son dispositif, non comme consommateur mais comme partenaire. Un partenaire dont il programme pour une part les réactions, sur qui il exerce à l'occasion sa ruse, pour qui il prévoit aussi des « aires de jeu » à explorer librement, des indéterminations à surmonter, sans connaître par avance les moyens qui seront trouvés pour les surmonter ni même si elles le seront. Pour le dire autrement, avec Barthes (1973), « écrire dans le plaisir m'assure-t-il – moi écrivain – du plaisir de mon lecteur ? Nullement. Ce lecteur, il faut que je le cherche (que je le « drague ») sans savoir où il est ». Un « espace de jouissance » est créé mais où « les jeux ne sont pas faits d'avance ». De manière symétrique, à l'autre pôle, le partenaire n'a lui non plus aucune certitude explicite que la façon dont il coopère est fondée. Comme le remarque Iser (1985), l'interaction dialogique du texte et du lecteur dans le cadre de la lecture littéraire a ceci de spécifique qu'elle ne peut être régulée naturellement comme une interaction conversationnelle normale : « il s'agit [donc] de construire au mieux le code susceptible de gouverner la relation texte-lecteur ».

Aucune stratégie n'est mobilisable dans de telles conditions. Quand il s'agit d'écrire pour, avec et contre l'autre, seule la tactique, avec sa part d'improvisation, est possible. Le regard, non point tendu vers l'autre ou placé dans l'espace qui sépare moi et l'autre, comme dans le texte explicatif, mais centré sur l'*espace commun* qu'est le texte, il s'agit bien de « jouer avec les événements [textuels créés par soi-même, à son insu ou non] pour en faire des occasions d'effet sur l'autre ». Je ne crois pas qu'on ait dit mieux ce qu'était l'écriture littéraire. Reste, bien entendu, à rendre opératoire le principe et notamment à réfléchir à de nouveaux critères d'évaluation qui, tout en ne rendant pas caducs les précédents, déplaceraient l'attention du côté des réactions esthétiques des lecteurs : le texte ménage-t-il des plages, blancs ou noirs à combler, implicites à expliciter, où je puisse, moi lecteur, m'immiscer, m'investir, me déployer, me projeter ou ne me laisse-t-il aucune part de travail ? tolère-t-il ou non le double, triple sens ou tout y est-t-il décidable ? me fait-il des clins d'œil, fait-il appel à une forme de connivence culturelle ? comporte-t-il ou non une dose d'imprévisibilité ? me surprend-t-il ou me conduit-il là où je pense aller avec lui ? me résiste-t-il un peu et me fait-il voyager ? En résumé, se prête-t-il à une lecture littéraire ? En retour, l'auteur pourrait alors mesurer l'impact de ses effets volontaires (l'efficacité ou l'échec de sa tactique et dans ce dernier cas se mettre, comme disait, Queneau

à « littératurer ») en même temps qu'il pourrait mesurer la vie autonome et imprévue de son texte chez le lecteur.

## NOTES

- (1) On peut, dans ces conditions, s'étonner que Jean-Paul Bernié (1998), après avoir souligné les limites des recherches menées dans les années 80 sur l'évaluation des écrits, consacre 32 pages à démontrer que « l'objectif assigné à l'école pour tous, assurer à chacun la construction d'une identité individuelle et sociale de sujet communicant, ne peut être réglé dans une simple logique d'instrumentation » et qu'une didactique à venir de l'écriture ne peut être fondée que sur les principes de l'interactionnisme social. Nous (i.e. les équipes EVA-REV, RESO-META) serions-nous mal exprimés ou nous aurait-on mal lus ? L'auteur, s'appuyant sur une citation de B. Schneuwly :

« Toute activité d'écriture suppose une « fictionnalisation », une représentation interne, cognitive, de la situation d'interaction sociale [...] il est donc nécessaire de se faire une représentation abstraite [...], de « fictionnaliser » (cette situation) »

plaide pour une approche « translinguistique » où tout énoncé serait produit à partir « d'une représentation fictionnalisée du destinataire et de la situation » (notamment à partir de la question : « en tant que qui j'écris ? ») et toutes ses composantes analysées à la lumière de la fictionnalisation choisie par le producteur. Les recherches INRP des années 80, en privilégiant l'entrée dans l'écriture et dans son évaluation par la question des enjeux pragmatiques, en démontrant que la plupart des problèmes d'écriture trouvent leur solution à partir des réponses apportées à cette question, n'ont jamais dit autre chose, quand bien même, mais c'est une autre histoire, on n'aurait retenu d'elles que l'instrumentation pure et dure des élèves sous forme d'outils récapitulant les propriétés formelles des différents types de textes ou d'écrits. Voir, par exemple, dans le rapport de recherche-évaluation du groupe EVA (Romian, Mas, dir., 1993), comment les élèves des équipes de recherche, y compris les plus jeunes, composent avec la présence muette du destinataire, même et surtout dans le cas difficile du récit en apparence non adressé, comment ils sont capables spontanément d'instaurer le lecteur dans l'acte de communication pour en faire un élément central de régulation et comment, dans un jeu conscient de dédoublement et dans un volonté consciente de produire des effets, ils vont et viennent entre les deux pôles de l'émission et de la réception.

- (2) Debray-Genette, R., (1988), *Métamorphoses du récit. Autour de Flaubert*, Paris, Seuil, p. 47.
- (3) La recherche « Révision des écrits » a fait précisément une place aux écrits littéraires dans son ouvrage « De l'évaluation à la réécriture » (Groupe EVA, 1996).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLEMAND, J., QUET, F., (1999) : « De la variation à la variété », *Le Français aujourd'hui*, 127, 52-59.
- BARTHES, R., 1973 : *Le plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points.
- BERNIE, J.-P. (1998) : « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle », in M. Brossard et J. Fijalkow (dir.) : *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygostkiennes*, Presses Universitaires de Bordeaux, 155-197.
- CHISS, J.-L., PUECH, CH., (1999) : *Le langage et ses disciplines (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Coll. Champs linguistiques, Paris, Duculot.
- DUCANCEL, G., DJEBBOUR, S., ROMIAN, H., (1991) : *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits, orthographe au CE1*, Paris, INRP.
- DOSNON, O., (1996) : « Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique », *Pratiques*, 89, 5-22.
- FAYOL, M., (1993) : « Quelques remarques à propos de la l'acquisition et de la mise en œuvre de stratégies », *Enjeux*, 30, 25-40.
- GARCIA-DEBANC, CL., (1986) : « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 49, 23-50.
- Groupe EVA, (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, INRP / Hachette Éducation.
- Groupe EVA, (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, INRP / Hachette Éducation.
- ISER, W., (1985) : *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga.
- L'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan de rénovation. Principes de l'expérience en cours.* Recherches pédagogiques 47, (1971), IPN.
- L'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan de rénovation. Hypothèses d'action pédagogique*, Recherches pédagogiques 61, (1973), INRDP.
- MANGAIN, S., DUFAYS J.-L., (1999) : « Stéréotypes et apprentissages de l'écriture », *Le Français aujourd'hui*, 127, 44-51.
- MAS, M. (1991) : « Savoir écrire c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du savoir écrire pour l'école élémentaire », *Repères* 4, 23-34.
- MAS, M. (1992) : « La quadrature du cycle ? Des modules pour la production d'écrits à l'école », *Repères* 5, 43-62.
- MAS, M. (dir.), GARCIA-DEBANC, CL., ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAUVERON, C., TURCO, G., (1991) : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?*, Paris, INRP.
- MAS, M., (dir.), ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAUVERON, C., TURCO, G., (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?*, Paris, INRP.
- MAS, M., PLANE, S., TURCO, G., (1994) : « Construire des compétences en révision / réécriture au cycle 3 de l'école primaire », *Repères*, 10, 67-81.

- PENLOUP, M.C., (1999) : « Ils écrivent !... Et alors ? », *Le Français aujourd'hui*, 127, 33-41.
- Repères* 54, (1979) : « Éveil à l'orthographe, éveil aux textes ».
- Repères* 55, (1979) : « Pour une pédagogie de l'éveil linguistique ».
- Repères* 62, (1984) : « Résolution de problèmes en français ».
- Repères* 67, (1985) : « Ils parlent autrement. Pour une pédagogie de la variation langagière ».
- Repères* 76, (1988) : « Éléments pour une didactique de la variation langagière ».
- Repères* 9, (1994) : « Activités métalinguistiques à l'école ».
- REUTER, Y., (1996) : « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », *Pratiques*, 89, 25-44.
- REUTER, Y., (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur.
- ROMIAN, H. et alii, (1989) : *Didactique du français et recherche-action*, Paris, INRP, Collection Rapports de recherches.
- ROMIAN, H. (dir.), JEAN, G., LASSALAS, P., PASCOT, A., SUBLET, F., (1982) : *Poésie pour tous*, Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Collection INRP, Nathan.
- ROUCHETTE, M., (dir.), (1969) : *Vers un enseignement rénové de la langue française à l'école élémentaire*, Armand Colin, 1969.
- SUBLET, F., (1983) : *Essai d'évaluation d'une pédagogie du français, n° 5, Créativité et poésie dans les textes d'enfants du CM1*, INRP.
- TAUVERON, C., (1995) : *Le personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- TAUVERON, C., (1996) : « Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ? », *Repères* 13, 191-210.
- TAUVERON, C., (1999) : « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* 19, 9-38.
- TAUVERON, C., (à paraître) : « Pour une écriture littéraire du récit à l'école élémentaire ou comment les théories du texte ont en partie masqué le texte », Communication au colloque international organisé par le Centre de Recherche sur la Formation (CeRF) de l'IUFM de Toulouse, « Formation des enseignants : enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français et des langues étrangères », 19, 20, 21 février 1998 (actes en préparation).
- TURCO, G., (1987) : « Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits des élèves. Classer et agir », *Repères* 79, 45-51.
- YERLES, P., (1997) : « Enseigner la littérature. Pour une axiomatique spécifique », in *Passions de lecture pour Pierre Yerlès*, Luc Collès (dir.), Bruxelles, Didier Hatier, Formation.

# PRODUIRE ET RECEVOIR LA COMPLEXITÉ LANGAGIÈRE DÈS LES PREMIERS APPRENTISSAGES

Claudine FABRE-COLS  
IUFM de Grenoble et Université Stendhal, LIDILEM  
Michèle MAUREL  
IUFM de Poitiers

---

**Résumé :** Dans la lignée des travaux en didactique du français que l'INRP a impulsés depuis une trentaine d'années, cette contribution se propose de montrer : a) comment les orientations de recherche proposées dans le *Plan de Rénovation pour l'enseignement du Français à l'école élémentaire* se sont intégrées au quotidien de certaines classes, en particulier sous les aspects de la diversité et du « métissage » des pratiques langagières ; b) comment leur développement exige, en retour, des essais et validations qui nourrissent des recherches nouvelles, et portent sur des objets complexes, résistant aux « *modélisations simplistes* ».

En décrivant quelques moments-clés au sein d'activités métissées (productions orales, écrits intermédiaires, reformulations, interactions, évaluations...), et en focalisant la réflexion sur deux situations qui s'apparentent à des situations-problèmes, on voudrait montrer comment des élèves et leur enseignante abordent la complexité discursive et linguistique, sur la base des pratiques de lecture-écriture en classe de Cours préparatoire.

---

Se situant à sa façon dans la lignée des travaux en didactique du français que l'INRP a impulsés depuis une trentaine d'années, notre contribution a pour objectif de montrer :

- comment les orientations de recherche proposées dans le *Plan de Rénovation pour l'enseignement du Français à l'école élémentaire* se sont intégrées au quotidien de certaines classes (1), en particulier sous l'aspect de la diversité et du « métissage » des pratiques langagières ;

- comment leur développement exige, en retour, des essais et validations qui nourrissent des recherches nouvelles (2), et portent sur des objets complexes, résistant aux « *modélisations simplistes* » (3), objets et pratiques langagiers que l'on aurait pu croire hors d'atteinte pour les débutants du cycle 2, mais qui, à l'épreuve des faits, se révèlent tout à fait pertinents dans l'apprentissage du langage écrit.

Ainsi se trouve réactualisée l'une des démarches qui, selon Hélène Romian, fondent les recherches en Didactique du Français : « *pratiquer / théoriser / observer des activités contextualisées* » (4). Cette triple démarche vise à trouver

la distanciation nécessaire à des pratiques réfléchies d'apprentissage, de recherche et d'enseignement. Nous voudrions, en décrivant quelques moments-clés au sein d'activités métissées (productions orales, écrits intermédiaires, reformulations, interactions, évaluations...), montrer comment des élèves et leur enseignante peuvent aborder la complexité discursive et linguistique, sur la base des pratiques de lecture-écriture en classe de Cours préparatoire.

De quoi s'agit-il ?

\* **Au niveau des élèves**, le « métissage » des pratiques langagières se fait à travers des activités solidaires et transformables (voire réversibles) : lire-écrire-juger ; copier-modifier ; écrire-réécrire ; oralement-scripturalement ; individuellement-par dyades-par groupes ; entre pairs-avec le soutien de l'adulte ; en mode réaliste-en mode fictionnel...,

Ces activités se focalisent à la fois sur la production et sur la réception, et se fondent sur trois principes d'apprentissage (5) :

1) *un principe d'individuation* qui personnalise l'entrée dans l'écrit grâce au fonctionnement de la classe en ateliers ;

2) *un principe de dialogisme*, qui joue aussi bien entre des enfants mis en situation de relative autonomie, qu'entre eux-mêmes et l'adulte ;

3) *un principe de diversité*, favorable à la comparaison, à la graduation, aux activités méta- dans leur ensemble.

\* **Au niveau de l'enseignante, en recherche**, des fondements didactiques qui dépassent les frontières disciplinaires, admettent la réalité d'objets complexes, voire flous, assument les risques épistémologiques et pratiques qu'ils représentent :

- recours à un cadre socio-constructiviste (6), qui pose l'enfant comme sujet construisant activement ses savoirs et ses compétences sur la base de ses représentations, mais dans le contexte socialement défini d'interactions avec ses pairs, et avec les adultes et les cultures de référence ;

- conception du langage comme ensemble de fonctions (7), dont deux particulièrement présentes pour motiver les apprentissages : « *la communication dans l'ordre des interactions sociales, la représentation dans l'ordre du cognitif* » (8). Il en résulte que l'acquisition-apprentissage se fait par et dans des actes de langage, à travers des médiations pragmatiques, idéelles et sociales, et ne peut se réduire à des techniques et savoirs ponctuels, puisque s'y trouvent engagés dans leur totalité le sujet apprenant comme le sujet enseignant ;

- conception dialogique de la construction du sens, telle qu'elle apparaît dans les traductions françaises de Bakhtine (9), insistant sur l'activité d'interprétation et d'appropriation, qui se produit à travers les reformulations et médiations du discours de l'Autre. Ici encore, les interactions entre les sujets, de même qu'entre ceux-ci et leurs objets de discours et de connaissance, se présentent selon des contours qui ne sont pas nettement délimités ;

- conception dynamique de l'acculturation à l'écrit et à la diversité langagière, qui s'appuie sur la pratique régulière de la littérature de jeunesse, sur l'exercice de l'intertextualité, sur les copies, pastiches et reformulations, sur le jeu entre positions énonciatives, celui-ci pouvant aller jusqu'aux renversements systématiques.

## 1. UNE SITUATION-CLÉ : LA RELECTURE-REFORMULATION

### 1.1. Description de l'activité

Au cours de la lecture d'un album, *Sept souris dans le noir* (10), se situe un moment de **relecture** pour faire le point avant de poursuivre. Les enfants lisent silencieusement le fragment ;

*Le lundi, Souriceau Rouge chercha  
le premier à en savoir plus.  
« C'est un pilier », dit-il.  
Personne ne le crut.*

Puis Étienne lit le texte à haute voix, et modifie ainsi le dernier énoncé :

**Mais** personne ne le crut.

*Avez-vous entendu ce que vient de lire Étienne ?* demande alors la maîtresse. Ayant mis en évidence l'ajout de **mais**, les enfants proposent alors quelques explications :

- ça veut dire qui y'en a d'autres (souriceaux)
- ça veut dire encore plus qu'ils le croient pas

Après avoir dit les deux versions, la maîtresse les écrit, donnant ainsi à voir la variante proposée par Étienne. Elle invite ensuite Zoé à relire le texte en choisissant entre les deux versions. Zoé lit la proposition d'Étienne, puis déclare :

*moi aussi j'ai toujours envie de le dire avec **mais***

Le deuxième moment consiste à poursuivre la lecture, en faisant des hypothèses :

- sur l'actant concerné

*Qui va maintenant chercher à en savoir plus ?* demande la maîtresse  
*Souriceau Vert, le deuxième* disent les enfants

- sur la temporalité

*quelle information sur le jour de la semaine ?*

- sur la chose découverte par les souriceaux

Étienne : *Moi je cherche à savoir ce que c'est la chose*

Yasmina, lisant : *C'est un serpent **dit-il**.*

A partir de cette deuxième lecture-reformulation, intervient alors une discussion entre les enfants à propos du verbe introducteur de discours rapporté, puisque c'est *affirma*, et non *dit*, qui figure dans le texte de référence. Rodolphe : *Y'a pas **dit**, c'est pas pareil.*

Puis il vient montrer la place du mot *affirma* dans le texte affiché, et celui-ci est reconnu par tous comme un *mot de la bouche* (11). Enfin, grâce à l'entrée phonographique, ce terme est effectivement **lu**, et la compréhension assurée par la lecture finale de son contexte immédiat par la maîtresse et deux enfants.

## 1.2. Brève analyse des interactions

Les commentaires entre élèves montrent que l'activité fondamentale consiste bien ici à produire du sens, par la prolifération et la confrontation des « lectures »,

du texte de référence à l'oralisation qu'en donne Étienne,  
de celle-ci aux jugements qu'elle suscite chez les autres lecteurs,  
et jusqu'à la légitimation finale que leur confère l'enseignante lorsqu'elle écrit au tableau les énoncés jugés équivalents mais non synonymes.

Les élèves créent ainsi un contexte interprétatif dans lequel des énoncés voisins deviennent vraisemblablement et discursivement substituables, tout en étant situés à des degrés rhétoriques et argumentatifs distincts. Par la comparaison entre paires (*personne / mais personne ; dit / affirma*), diverses pistes sont explorées, de sorte que la comparaison et la reformulation, d'abord motivées par le désir de communiquer, débouchent aussi sur le besoin de comprendre et de classer, c'est à dire sur des activités métalinguistiques et cognitives.

L'enseignante fonctionne dans ce dispositif comme une instance dialogique. Elle suscite et maintient le questionnement, s'assure de la continuité des interactions

entre la production langagière des sujets et celle du texte de référence,  
entre les différents jugements des récepteurs,  
entre des usages pragmatiquement situés et les intuitions langagières  
(*Qu'est-ce que ça veut dire quand on dit mais... ?*)

entre les normes de langue et de discours et les propositions des apprentis lecteurs. Le fait d'écrire conjointement au tableau l'énoncé d'un auteur et l'énoncé d'un enfant de la classe rend recevable la diversité des dire, perceptible la différence entre énoncés équivalents, toujours ouverte l'activité de *prolifération du langage sur lui-même* (12). Là où une pédagogie transmissive aurait diagnostiqué une « simple » erreur de lecture, le questionnement des enfants et de l'enseignante affronte la complexité des rencontres textuelles, celle des acculturations et des apprentissages, et suscite une dynamique de réflexion autour du sens d'un texte écrit transformable, susceptible d'être intériorisé parce que réécrit.

## 2. UNE SITUATION-PROBLÈME : LA REFORMULATION D'UN TEXTE LACUNAIRE

La situation est illustrée par deux moments de jeux, dont l'un attire l'attention sur des opérations syntaxiques, et l'autre sur des effets de rythme et d'euphonie.

### 2.1. Description des activités

#### 2.1.1. Texte lacunaire et manipulations syntaxiques

Le travail se situe à la fin du mois d'octobre. Il a pour objectifs d'évaluer la lecture après deux mois de Cours préparatoire, et de proposer un problème lin-

guistique et textuel spécifique (insertion d'un discours rapporté en *je* dans une narration en *il*).

La classe est en train de terminer la lecture du livre *Le caméléon méli mélo* (13). La fin du texte est présentée sous forme lacunaire :

« J'aimerais bien être..... », se dit-il.  
Alors le caméléon redevient.....,  
et il attrape.....

Trois termes du texte (*caméléon, la mouche, moi-même*) sont donnés par écrit pour compléter les lacunes. Cet « exercice à trous », parce qu'il s'inclut dans une phase d'interrogations et d'interactions motivées, peut fonctionner comme un bon inducteur de recherche. Trois stratégies ont pu être dégagées :

- pour la moitié de la classe environ, le problème est résolu (et peut-être inaperçu dans un premier temps) par le choix de *moi-même* dans l'espace 1. C'est ce que fait Manon :

« J'aimerais bien être moi-même », se dit-il.  
Alors le caméléon redevient caméléon,  
et il attrape la mouche.

- en revanche, l'autre moitié sélectionne « *caméléon* » en place 1 (14) et affronte un conflit pour poursuivre :

(?) Alors le caméléon redevient **moi-même**

Certains enfants ont alors recours à l'adulte

« Maitresse, c'est pas possible, on peut pas dire ça »

Deux tendances de reformulation-réécriture se dégagent alors :

- soit effacement du choix préalable et déplacement des éléments lexicaux donnés,

*Moi je préfère gommer et récrire moi-même en premier*

Ce choix étant fait, le texte final s'écrit alors comme celui de Manon.

- soit conservation des places assignées lors du premier choix et substitution en place 2 d'un pronom de 3<sup>e</sup> personne, comme l'exprime Maëlle :

« *Moi j'écris lui-même en m'aidant de moi-même* » :

« J'aimerais bien être caméléon », se dit-il.  
Alors le caméléon redevient lui-même,  
et il attrape la mouche.

### 2.1.2. Texte lacunaire, rythme et euphonie

Le travail se situe en mai, et porte cette fois sur le début de l'album *Le cheval de sable* (15). Après exploration collective du paratexte, les enfants commencent individuellement la lecture active, en répondant aux questions *qui ? où ? quand ? pourquoi ?...*

*Il était une fois un sculpteur qui vivait dans un petit village au bord de la mer avec sa femme et leur bébé. Le plus souvent le sculpteur travaillait dans son atelier, mais l'été il descendait au soleil sur la plage et modelait des animaux dans le sable.*

Des réseaux colorés permettent de mémoriser sur le texte affiché une partie des commentaires qu'il suscite. L'attente est forte quant à la suite : quels animaux vont apparaître ? La maitresse propose alors de continuer à lire la suite en l'écrivant, et plus particulièrement par la reconstruction personnelle du texte de l'auteur.

**A toi de recomposer la suite du texte !  
Ensuite tu compareras avec ce qu'a écrit l'auteur.**

*Il réussissait parfaitement.....,  
....., ..... et.....  
mais.....avaient sa préférence  
car c'étaient, disait-il, les plus magnifiques  
des animaux*

Les différentes versions sont ensuite comparées, les enfants faisant *comme si*. L'objectif est donc de les pousser à jouer : jouer à être l'auteur, c'est-à-dire ici à choisir un ordre dans l'énumération des termes donnés (*les dauphins - les chiens - les chats - les chevaux - les phoques*), et à le justifier.

D'emblée, les enfants tombent d'accord sur le fait qu'une place s'impose pour *les chevaux*, à droite du connecteur *mais*, en liaison avec le titre, déjà connu. D'où l'énoncé :

*mais les chevaux avaient sa préférence.*

Ensuite, la maitresse invite les enfants à placer les quatre groupes nominaux restants, et chacun, au cours de la synthèse, affiche sa solution au tableau au moyen de grandes étiquettes. Ainsi les différents ordres entre les termes sont soumis au regard et à la réflexion de tous.

\* Proposition de Florian :

*les chats, les phoques, les dauphins et les chiens*

Commentaire de Myriam :

*« les /f/ sont entourés par les [ s ]*

\* Proposition de Yasmina :

*les chiens, les dauphins, les phoques et les chats*

Commentaire d'Antoine :

*C'est l'inverse deux à deux, **les dauphins** à la place **des phoques** et **les chats** sont à la place des chiens*

Commentaire de Myriam :

*mais c'est toujours pareil les /f/ sont entourés par les » [ s ]*

\* Roxane :

*Moi j'ai fait tout le contraire c'est les [ s ] qui sont au milieu  
les phoques, les chiens, les chats et les dauphins*

Clément :

*Moi j'ai voulu les écrire du plus petit au plus grand  
les chats, les chiens, les phoques et les dauphins*

Maitresse :

*Qu'est-ce que ça veut dire du plus petit au plus grand ? Comment as-tu  
fait ?*

Clément :

*j'ai compté les lettres, dans **chats** y'a cinq lettres, dans **chiens**, six,  
dans **phoques**, sept et dans **dauphins**, huit.*

La classe vérifie alors collectivement qu'il en est bien ainsi.

Clémence :

*Alors moi j'ai fait le contraire, donc c'est du plus grand au plus petit !  
les dauphins, les phoques, les chiens et les chats*

\* La maitresse invite les enfants à passer de l'observation formelle (phonétique ou quantitative) à un autre type de classement.

*Vous avez fait sonner les sons ou vous avez compté, ça c'est vraiment  
très bien, mais dites-moi : où vivent ces animaux ?*

Mathilde :

*Ah oui, il y en a deux qui vivent dans la mer, et deux sur la terre*

Maitresse : *Eh oui, la plage c'est la rencontre entre la terre et la mer*

S'ensuit un moment très ludique, mais aussi réflexif, où l'on entend par exemple :

*Ma solution, ça fait terre, mer, terre, mer.*

A l'issue de cet intense travail d'écriture, la maitresse donne à lire le texte du livre.

**Voici la proposition du livre :**

*Il réussissait parfaitement les chiens, les chats,  
les phoques et les dauphins, mais les chevaux avaient sa  
préférence, car c'étaient, disait-il, les plus magnifiques  
des animaux.*

Chaque enfant compare cette version et la sienne.

Antoine ayant choisi l'ordre qui figure dans l'album, la maitresse lui demande

*Alors Antoine, comment as-tu fait pour écrire cette solution ?*

Antoine :

*Ça allait bien ensemble et c'était plus facile à parler*

La classe admet cette justification, et la maitresse invite encore à comparer « par l'oreille » la solution du livre et celle de Clément. Les enfants concluent que cette dernière est *jolie à dire parce qu'en plus ça rime !*

## 2.2. Commentaire

Trop souvent, et surtout au CP, des exercices semblables visent la complétude phrastique et la lecture littérale, et ne passent pas, à ce titre, pour des activités « renouvelées ». Si nous les avons volontairement présentés, alors qu'on les suppose facilement aux antipodes de la complexité, c'est que nous voudrions soutenir qu'ici le contexte de communication et de questionnement de la classe en fait tout autre chose : des supports très efficaces de jeu, de réflexion et de production.

La problématique à l'œuvre traite en fait de plusieurs domaines dont chacun est complexe.

- Les textes de référence sont ancrés dans **des situations finalisées** : lire et interpréter le début ou la fin d'une « histoire », comparer des versions équivalentes, discuter et juger de leur pertinence, justifier son choix. L'activité de transformation-réécriture fait sens parce qu'elle permet de mieux comprendre le texte de référence, de mieux expliquer aux autres comment on l'a compris, de confronter diverses lectures. L'enjeu communicatif est donc sans cesse présent.

- **Dans leur démarche d'apprentissage, les enfants se comportent en sujets dans la langue et les discours**, et ils sont reconnus comme tels par l'enseignante. Plusieurs des solutions qu'ils proposent sont admises à chaque fois ; ainsi *caméléon* peut s'insérer tantôt dans la zone du discours rapporté, et tantôt dans celle de la narration. En revanche, lorsqu'une contrainte linguistique s'impose (cas de *moi-même* relevant exclusivement du discours), la difficulté est affrontée sans préparation particulière, et c'est à l'élève d'inventer une façon d'en sortir. De même, pour *Le cheval de sable*, les domaines mobilisés sont, selon les enfants, aussi bien socio-affectifs que musicaux, intonatifs, métriques, encyclopédiques, et suscitent à la fois jubilation et réflexion, ainsi qu'une démarche de réécriture plus consciemment choisie.

## 3. CONCLUSIONS

1. Produire et recevoir la complexité langagière nous conduit à constater que certaines partitions sont loin d'être nettes et que, pour opérer saisies, fixations et déplacements dans le matériel de plus en plus foisonnant qu'offrent les enfants, l'enseignant(e) a besoin d'être rapide, cultivé(e), lui (ou elle)-même en recherche, bref un expert du questionnement et du détournement, dans des domaines où les choses ont rarement l'air de ce qu'elles peuvent devenir... Par exemple, dans les activités que nous avons sommairement décrites, peut-on toujours séparer moments d'expression et moments de structuration, travail de l'oral et travail du scriptural, apprentissage de la lecture et apprentissage de l'écriture, suggestion de l'adulte et trouvaille d'un enfant, souci de l'exactitude et accueil de l'invention... ? Non bien sûr, car nous observons **un ensemble coopératif** dans lequel des sujets différents par leur âge, par leurs savoirs et par leurs démarches veulent (et peuvent, parce que le dispositif didactique le permet) interagir.

2. **L'oral** remplit un rôle irremplaçable dans ces premiers contacts avec l'écrit. Les échanges conversationnels permettent de vérifier et de graduer les

interprétations, de négocier de façon fine les accords ou les désaccords sur le sens d'un terme, sur sa contextualisation, sur les équivalences possibles. Dans la relecture par la voix de l'autre, l'oralisation simule l'extériorité et facilite le jugement critique. La parole des élèves est donc toujours impliquée de façon prépondérante dans la maïeutique de la complexité, mais elle n'y est pertinente que pour autant que les situations didactiques le permettent.

3. A quoi en effet peut-on reconnaître que **l'enseignante est en recherche**, qu'elle assume les risques inhérents à la complexité sans qu'elle-même et les enfants s'y perdent ? Probablement à la *clarté cognitive* (16) des tâches proposées. Les enfants savent qu'ils ont à traiter **d'objets de langage**, et que l'attitude à adopter avec ces objets-là exige des négociations et une réflexivité particulières. Le questionnement, l'activité métalinguistique et méta-discursive sont constants. A partir des textes de référence et de leurs propres productions, l'enseignante propose aux élèves des « problèmes » qui sont autant d'expériences sur le langage, et de bons moments ludiques. La démarche (17) s'apparente à celle de la « situation-problème », puisqu'elle repose sur une culture de l'expérience qui accompagne, renforce, voire force un peu le développement. Dans ce contexte, l'erreur constitue une occasion de s'interroger, et l'essai pour voir devient une des modalités de l'apprentissage.

## NOTES

- (1) Ce serait certes trop optimisme que de croire couramment pratiquées les activités ici décrites ; il nous semble clair cependant qu'elles n'étaient pas envisageables avant le *Plan de Rénovation* et son long « suivi », dont Hélène Romian a été l'une des plus constantes responsables.
- (2) Les pratiques langagières citées proviennent de la classe de Michèle MAUREL, formatrice à l'IUFM de Poitiers et enseignante en cycle 2, Cours préparatoire, qui a naguère travaillé dans le groupe INRP qu'y animait Paulette LASSALAS. Elles sont aussi l'objet des analyses soutenant la thèse qu'elle prépare sous la direction de Claudine FABRE-COLS à l'Université Stendhal, Grenoble. Quant au présent article, il a été rédigé en collaboration.
- (3) Sylvie PLANE, *Lettre de la DFLM* n° 20, 1997.
- (4) Hélène ROMIAN, *Études de Linguistique appliquée* n° 87, 1992, p. 25.
- (5) Pour préciser autrement ces principes, nous renvoyons ici à notre article, « Premières pratiques accompagnées dans la production et la réception des écrits : interactions et commentaires », *Québec français*, « Le commentaire dans la correction des textes », automne 1999, n° 115, p. 43.
- (6) Ce cadre a déjà été décrit par de nombreux didacticiens du français : entre autres Hélène ROMIAN, divers *Repères*, et Yves REUTER, par exemple dans *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF.
- (7) Référence aux travaux de VYGOTSKY, et à leur relais par BRONCKART, SCHNEUWLY et leurs équipes à Genève.
- (8) Voir Hélène ROMIAN, dans divers *Repères*.

- (9) Et leur continuation par divers chercheurs, dont Jacqueline AUTHIER, en particulier (1982) « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive », *DRLAV* n° 26, Univ Paris 8, 91-151.
- (10) Ed Young, Éditions Milan.
- (11) C'est à dire verbe délocutif, introduisant des paroles rapportées. Pour plus de précisions sur le code spécifique employé dans cette classe voir C. FABRE et P. CAPPEAU, « Pour une dynamique de l'apprentissage : lecture / écriture / réécritures », *Études de linguistique appliquée*, n° 101, fév 1996, 46-59.
- (12) On sait que c'est l'une des définitions que donne Roman JAKOBSON de l'activité métalinguistique.
- (13) E. CARLE, Éditions Mijade.
- (14) On peut ici supposer qu'il s'agit en partie d'un effet de lecture, puisque, dans l'album de référence, le personnage « Caméléon » s'identifie en rêve à d'autres animaux : « J'aimerais bien être un ours », « J'aimerais bien être rusé comme un renard »...
- (15) Ann TURNBULL et Michael FOREMAN, 1989, Grasset Jeunesse.
- (16) Au sens que donnent à ce terme J. DOWNING et Jacques FIJALKOW, *Lire et raisonneur*, Privat, 1984.
- (17) C'est ici une des conclusions de notre travail concernant le retour sur les textes écrits, article de *Québec français* déjà cité.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUTHIER J. (1982) : « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive », 91-151, *DRLAV* n° 26, Uni Paris 8.
- BAKHTINE M. (trad 1978) : *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard NRF.
- BANFIELD A. (1995) : *Phrases sans paroles, Théorie du récit et du style indirect libre*, Seuil.
- BARRE de MINIAC C. (1995) : « La didactique de l'écriture. Nouveaux éclairages disciplinaires et état de la recherche », *Revue française de pédagogie*, 113, Paris, INRP, 93-133.
- BARRE de MINIAC C. (1998) : « Une démarche de recherche au service du questionnement didactique » in F. GROSSMANN, *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit, Hommage à Michel Dabène*, Grenoble.
- BENVENISTE E. (1966 et 1974) : *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard
- CHISS J.-L. et FILIOLET J. (1981) : « Pédagogie de l'écrit et linguistique du discours », *E.L.A.*, 42, Paris, Didier.
- DAVID J. (1997) : « Quelles conceptions de la langue en didactique du français ? » *Lettre de la DFLM*, n° 20, 4-6.
- DABENE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Boeck.
- EVA, INRP (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette.
- FABRE C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel L'Atelier du Texte.

- FABRE-COLS C. et MAUREL M. « Premières pratiques accompagnées dans la production et la réception des écrits : interactions et commentaires », *Québec français*, n° 115, automne 1999.
- FABRE-COLS C. (ouvrage collectif) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, De Boeck, à paraître en 2000.
- FIJALKOW J. (1992) : « L'écriture inventée au cycle des apprentissages », *Les dossiers de l'éducation*, Toulouse, Université du Mirail.
- FOLKART B. (1991) : *Le conflit des énonciations. Traduction et discours rapporté*, Les éd Balzac, Québec, et Sedes, Paris.
- FRANÇOIS F (1979) : « Analyser les textes d'enfants. Pourquoi ? Comment ? », *Repères* n° 51, 51-65.
- FUCHS C. (1982) : *La paraphrase*, PUF.
- LANGUE FRANÇAISE (1987) : n° 73, « La reformulation du sens dans le discours », Larousse.
- Le FRANÇAIS AUJOURD'HUI (1994) : n° 108 « Écrire au brouillon », n° sous la dir de J. DAVID et D. DELAS.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- REY-DEBOVE J. (1978) : *Le métalangage*, Le Robert.
- REY-DEBOVE J. (1983) : « Le métalangage dans le langage parlé », *Recherches sur le français parlé*, GARS, Aix en Provence.
- ROMIAN H. (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF, L'Éducateur.
- ROMIAN H. (1992) : « Recherche, formation en didactique du français et praxéologie », *ELA* n° 87, 25-36, Paris, Didier érudition.
- ROMIAN H. (1992) : « Maîtrise de la langue et cohérence pédagogique, didactique. Apprentissage de la lecture /écriture au cycle 2 », *Repères* n° 5, *Problématique des cycles et recherche*, Paris, INRP.
- ROMIAN H. (1996) : « La production d'écrits à l'école primaire : historique des recherches INRP », in DAVID J. et PLANE S., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF, L'Éducateur, 187-215.
- TODOROV T. (1981) : *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*, Seuil.



## D'HIER A AUJOURD'HUI : APPRENDRE LE LANGAGE ÉCRIT EN RÉSOUVANT DES PROBLÈMES

Gilbert DUCANCEL avec la collaboration de Bruno NIBAS  
IUFM d'Amiens et INRP PROG

---

**Résumé :** L'apprentissage du français par résolutions de problèmes est un objet de recherche qui a émergé en 1984, alors qu'Hélène Romian avait la responsabilité des équipes INRP École. On rappelle brièvement l'origine de la recherche RESO, ses principales avancées et les questions qui restaient posées à son issue. On développe ensuite quelques réponses d'aujourd'hui telles que les propose la recherche INRP PROG (« Construction progressive de compétences en langage écrit de la Petite Section au Cours élémentaire 1 »). On se centre sur des jeux et des situations-problèmes en compréhension et en production proposés en début d'année dans un Cours élémentaire 1 (7 ans) du groupe d'Amiens. On analyse les attitudes et les procédures de résolution de Marjorie et de Thomas, les apprentissages réalisés et ceux qu'il leur reste à accomplir. On conclut sur difficultés, obstacles et problèmes, et sur la nécessité de lier les entrées pédagogiques et didactiques.

---

En tant qu'objet de recherche, l'apprentissage du français par résolutions de problèmes a émergé à l'INRP en 1984, alors qu'Hélène Romian avait la responsabilité des équipes Français École. Le n° 32 de *REPÈRES* date de cette année-là et s'intitule *Résolution de problèmes en français*. Il est la première manifestation de la recherche RESO. Le thème est ensuite repris de nombreuses fois jusqu'à aujourd'hui, y compris par des chercheurs INRP n'ayant pas de filiation directe avec RESO. En témoigne le dernier numéro de notre revue, le n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, dans lequel les quatre premiers articles se consacrent à des problèmes d'interprétation en lecture littéraire et où l'on trouve évoqués des problèmes de compréhension ici et là dans les autres articles. On constate aussi qu'il s'agit d'un thème commun aux didactiques des différents champs disciplinaires, à différents niveaux du cursus. Ainsi le double numéro 10-11 de *SPIRALE* (1993) s'intitule *Résolution de problème et enseignement-apprentissage*. Il réunit des contributions ayant trait au Français, aux Mathématiques, aux Sciences sociales, à la Géographie, à la Physique, dans le 1er et le 2d degré, sans compter des articles qui interrogent Piaget, Vygotsky, Bourdieu, Hameline, Meirieu... Il apparaît, enfin, qu'il s'agit d'un des concepts que mobilisent les chercheurs qui visent à définir les contours d'une didactique générale, comme le montrent les actes d'un colloque réuni à Louvain la Neuve et intitulé de manière significative *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (Raisky et Caillot, eds, 1996).

## **1. RESO : UNE CENTRATION SUR LES ÉLÈVES ET LEURS APPRENTISSAGES DES L'ORIGINE**

### **1.1. D'une date de naissance et de son contexte**

C'est en 1984, et pour six ans, qu'a démarré la recherche INRP RESO. Son intitulé était : « Apprendre en résolvant des problèmes. A l'école maternelle et à l'école élémentaire, résolutions de problèmes concernant les faits de langue, de discours et les situations de communication : stratégies des élèves et démarches des maitres. »

Le contexte de cette naissance mérite d'être rappelé. Les équipes INRP Français École, issues de l'époque du *Plan de rénovation du Français à l'école élémentaire*, avaient été supprimées administrativement en 1980. Hélène Romian avait cependant pu maintenir, hors institution, un petit groupe de chercheurs « en veille ». Après le changement politique de 1981, un nouveau ministre manifesta sa volonté de relancer les recherches INRP. A l'incitation d'Hélène Romian, ce petit groupe jugea urgent... de ne pas se précipiter. Une enquête nationale sur les besoins de recherches pour l'enseignement du français à l'école et pour la formation des maitres (demande sociale) fut alors lancée, parallèlement à une analyse de la conjoncture politique (politique de la langue) et de la conjoncture scientifique (sciences du langage et recherches didactiques) (*REPÈRES* 60, 1983)

Une des critiques les plus fréquentes et les plus fortes qu'ont formulée les quelques 600 maitres, formateurs, universitaires interrogés lors de l'enquête a concerné le « mauvais rendement » de l'enseignement du français à l'école, imputé avant tout à son cloisonnement (lecture / rédaction / grammaire / orthographe / vocabulaire) et au fait qu'il ne prenait en compte les faits de langue qu'au niveau phrastique (Romian et Ducancel, 1983). C'est à partir de ce constat que la problématique RESO s'est élaborée de 1982 à 1984.

### **1.2. Comment favoriser les apprentissages langagiers des élèves ? Situations et modalités de résolution de problèmes d'abord**

L'analyse de pratiques et de discours de maitres a conduit à constater que « la question des apprentissages langagiers est généralement évacuée. Dans la plupart des cas, le maitre construit des situations d'oral et d'écrit (raconter telle sortie ; imaginer sa vie d'adulte ;...) qui sont censées permettre le réinvestissement de ce qui a été enseigné dans les leçons de grammaire et d'orthographe et la correction magistrale des fautes. D'autres maitres, moins nombreux, s'efforcent de pratiquer une pédagogie de projet qui permet des activités de communication fonctionnelles et variées. Mais, dans tous les cas, le silence est fait sur le processus des apprentissages langagiers. Même quand on dit, à juste titre, qu'on apprend à parler en parlant, à écrire en écrivant, on ne dit pas comment cela se passe, ni quelles attitudes et comportements magistraux aident ces apprentissages. » (Ducancel, 1989 a)

La notion de problème et de résolution de problème était présente en psychologie cognitive, chez certains psycholinguistes et linguistes s'intéressant aux procédures, en didactique des mathématiques (1), en didactique des sciences surtout (pour une analyse, Ducancel, 1989 a). Dans le domaine de l'enseignement du français, la recherche « Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique » (1976-80), sous la responsabilité de Christian Nique, pionnière en la matière, avait exploré des démarches de type expérimental (*REPÈRES* 55, 1979).

RESO a fait son miel de ces recherches. Elle s'est à la fois efforcée d'intégrer des acquis de ces recherches et d'en identifier les limites, à partir de ses objectifs propres et de sa centration sur le langage des enfants, sur leurs apprentissages langagiers. Nous nous sommes ainsi appuyés sur le travail de définition de ce que sont des problèmes pour les enfants accompli par les équipes INRP Sciences et sur les trois types de situations dans lesquelles ils sont le centre de l'attention des maîtres : situations fonctionnelles répondant à des besoins des enfants (cultures, élevages, lecture de documentaires, discussions...), situations de résolution des problèmes ayant émergé dans les situations précédentes, synthèses des apprentissages réalisés. Mais, en même temps, nous prenions de plus en plus conscience qu'en Sciences, les problèmes ont avant tout trait aux représentations du « monde », aux connaissances actuelles des élèves, alors qu'en Français il s'agit/devrait s'agir avant tout de problèmes dans/pour les activités langagières. Nous nous sommes également appuyés sur les démarches de type expérimental explorées par la recherche « Analyse de la langue » tout en notant qu'elles avaient, le plus souvent, été mises en œuvre dans des situations d'étude décrochées de la communication langagière et qu'elles concernaient des fonctionnements phrastiques. Nous étions donc conduits à nous interroger à la fois sur l'articulation entre les situations d'activité langagière et les situations de mise à distance réflexive, sur les activités métalangagières en situation et hors situation et sur le parcours du langage à la langue.

Le souci premier, nous l'avons dit, était de favoriser les apprentissages langagiers des élèves. Cela « nous conduit donc à nous intéresser d'abord aux situations de communication, aux problèmes que les enfants y rencontrent, et aux apprentissages langagiers et métalangagiers qui résultent de leur résolution. L'opposition entre ces deux types d'apprentissage n'est alors plus aussi évidente qu'il pouvait paraître. » (Ducancel, 1984) On note donc la volonté de se centrer d'abord sur les apprentissages communicationnels et discursifs en cherchant à articuler le langagier et le métalangagier. On note aussi que les problèmes ne sont pas définis a priori, mais que c'est l'observation des élèves en situation qui permet au maître de les apercevoir. Le rôle de celui-ci est donc crucial : « l'attitude du maître est primordiale pour que tout cela se produise, et non autre chose ou rien. Sans activités de communication authentiquement fonctionnelles, pas d'émergence de problèmes. Sans création de situations adéquates aux différentes étapes de la résolution, pas de sélection et de mobilisation des savoirs pertinents à partir de la « lecture » par les élèves de ces situations. Sans confrontation soigneusement renouvelée des élèves avec le réel

et avec leurs divergences, pas d'émergence ni de résolution collectives du problème. » (id.)

La première phase de RESO a été pédagogique. Elle a visé à expérimenter et articuler situations et démarches de résolution de problèmes langagiers et métalangagiers. Résolutions en situation de communication, on l'a vu. « Pratiques provoquées de communication » aussi, expérimentées et théorisées par Dominique Brassart et Claudine Gruwez (1984) : « Il apparaît téméraire d'imaginer que c'est seulement à travers une pratique plus ou moins réitérée des situations fonctionnelles de communication qu'on en assoiera réellement la compétence. Il paraît donc nécessaire de concevoir un second temps, en relation explicite avec cette pédagogie globale et les situations-problèmes qui s'y rencontrent, d'« exercisation-objectivation » de la compétence de communication dans ses différents aspects. » (Les auteurs proposent différents exemples dont des pratiques de repérage et de production de textes argumentatifs). Résolutions de problèmes (énonciatifs en l'occurrence) qui ont émergé en situation d'écriture et qui sont formulés et résolus en situation différée, avant réécriture. (Bled, 1984). Résolutions décrochées enfin, qui visent avant tout à comprendre « en langue » un fait, un fonctionnement qui a provoqué des interrogations dans une situation langagière antérieure (Ducancel, 1984).

### **1.3. Le pédagogique bien vite rattrapé par le didactique : les « contenus » d'apprentissage**

Même si, dès 1984, - on l'a vu -, les équipes RESO spécifiaient les savoirs visés par les résolutions de problèmes qu'elles mettaient en place, c'est seulement dans un deuxième temps que la recherche s'est centrée sur les « contenus » d'apprentissage. Nous n'entrerons pas ici dans le détail dans la mesure où de nombreuses publications ont rendu compte des résultats de la recherche à ce plan (en particulier : Ducancel (Coord.) 1988, Ducancel 1989 b, Lartigue (Coord.) 1993, Angoujard (Coord.) 1994). Nous voudrions seulement insister sur ce qui, croyons-nous, a fait l'originalité de RESO.

Comme les autres recherches, RESO s'est trouvée confrontée au « choix des référents théoriques linguistiques, (au) choix des « savoirs savants » » (Ducancel, 1989 b). Au début de la recherche, dans la mesure où le souci fondamental était de mettre les enfants en vrai langage, les équipes ne pouvaient guère anticiper les problèmes que rencontreraient ceux-ci. D'où l'affirmation réitérée que les problèmes « émergent » des situations de communication, de discours. Mais il est vite apparu que la « transformation » d'une difficulté, d'un dysfonctionnement en problème à résoudre nécessitait de la part du maître des « analyseurs » théoriques. Il est significatif que ce soit Jean-Pierre Jaffré (*REPÈRES* 62, 1984) qui pose le problème, en prenant l'exemple d'un modèle théorique bien constitué, le modèle HESO : « Comment utiliser un outil qui a sa cohérence propre pour l'intégrer dans une démarche pédagogique dont les lignes de cohérence sont (ou devraient être) spécifiques ? »

Quelle a été la réponse de RESO ? Une « première didactisation (...) transforme des notions, des concepts, des savoirs des linguistes en contenus à

enseigner. » (Ducancel, 1989 a). Il ne s'agit pas d'application, mais d'un processus « dialectique. Il n'est pas question que la théorie dicte à la pédagogie les lignes d'une progression linéaire et contraignante, née de ses propres postulats méthodologiques. D'un autre côté, le pédagogue ne peut recourir à une théorie sans que celle-ci ne produise des effets, dus à ces mêmes postulats. » (Jaffré, 1984 ; l'auteur prend des exemples pour l'apprentissage du système de l'écrit).

Cependant, cette première didactisation ne concerne pas les référents théoriques. Elle concerne aussi « les pratiques sociales (et) les pratiques scolaires, traditionnelles et innovantes. » (Ducancel, *REPÈRES* 78, 1989 b ; voir aussi Romian *REPÈRES* 71 1987, Ducancel *REPÈRES* 75 1988 et, plus récemment, dans Raisky et Caillot 1996 et dans *REPÈRES* 15 1997). Ces pratiques sont analysées et didactisées à la fois à l'aide des outils théoriques des linguistes et en fonction des visées et de la logique de la recherche didactique.

Mais la didactisation ne s'arrête pas là. Ducancel (1989 a) pose qu'il s'agit d'une « double didactisation », le second processus étant le plus important pour ce qui est des apprentissages puisqu'il dessine « les savoirs effectivement enseignés », les apprentissages effectivement accomplis par les élèves. « Ils sont le fruit, lors des résolutions de problèmes, de l'interaction entre les savoirs visés par le maître et les compétences, les connaissances et les stratégies des élèves. » Le paradoxe fondateur des apprentissages et des actes didactiques (Ducancel 1996) tient en ce que, d'une part, ce sont les capacités et les représentations actuelles des élèves qui indiquent au maître les apprentissages à viser, et que, d'autre part, il n'y a apprentissages que s'il y a un écart, une tension entre ces capacités, ces représentations et celles que le maître vise. Il n'y a apprentissage que si le maître situe explicitement les élèves dans cet écart, cette tension, en « se calant » sur leurs capacités et leurs représentations actuelles et en les leur renvoyant comme marques de leur parcours d'apprentissage, de ce qu'ils savent déjà et de ce qu'ils vont apprendre.

## 2. QUESTIONS RÉTROSPECTIVES A RESO

Dans la conclusion d'un premier rapport de recherche effectué à mi-parcours, au bout de trois ans (Ducancel, 1989 a), on note sans surprise que cette seconde didactisation est parmi les aspects qui doivent être davantage expérimentés et théorisés par les équipes RESO. On considère que c'est elle qui doit commander les projets d'enseignement des maîtres : « Cette seconde didactisation permet seule aux maîtres d'élaborer des projets d'enseignement à moyen et long terme. Fondés sur l'analyse collective en classe des invariants construits, des difficultés non résolues, des obstacles non levés, des questions restées en suspens ou non encore abordées, ces projets sont aussi explicites que possible selon l'âge des élèves et donnent lieu autant que possible à des contrats d'apprentissage entre élèves et maître. Ces projets ont à être régulés, ajustés, reformulés paritairement et dans leur durée. » On trouve la même direction de travail dans un second rapport, rédigé deux ans plus tard, à partir de la description contrastive des modalités de traitement des difficultés des élèves par les maîtres RESO et par d'autres maîtres (Ducancel, Djebbour et Romian, 1991).

Les réponses apportées par les équipes RESO (*REPÈRES* 78 1989, Lartigou (Coord.) 1993, Angoujard (Coord.) 1994) l'on essentiellement été en termes de projets s'adressant au groupe-classe et l'ajustement aux capacités manifestées par les élèves est, lui aussi, géré à ce niveau. Par ailleurs, la modalité d'émergence, de formulation et de résolution des problèmes est, le plus souvent, l'interaction entre élèves, soit en classe entière soit en petit groupe (et une des questions les plus travaillées est d'ailleurs celle de l'alternance entre ces dispositifs). On ne trouve guère d'exploration de modalités de différenciation ni d'exemples théorisés de la médiation magistrale.

Une autre question posée à l'issue de RESO est celle des savoirs construits / à construire par les élèves. Après Hélène Romian (*REPÈRES* 71 1987), RESO distinguait savoirs expérimentiels, savoirs opératoires, savoirs conceptuels et considérait les seconds comme centraux : « Ce qui est déterminant en matière de résolutions de problèmes, ce sont les savoirs cognitivo-linguistiques opératoires et les épi et méta-connaissances correspondantes. (...) Les résolutions de problèmes aboutissent à la construction et à la formulation d'invariants. Il s'agit de propriétés, de relations, de modes de fonctionnement fixes qui se conservent et se retrouvent quand les situations, les discours, les contextes linguistiques changent. » (Ducancel, 1989 a). Si cette place centrale accordée aux savoirs opératoires témoigne de la centration des équipes sur les activités langagières des élèves, les invariants qui se construisent à partir de là sont considérés avant tout comme étant de l'ordre de savoirs déclaratifs méta ayant trait à la langue et aux textes. Le fait que RESO ait essentiellement étudié des résolutions de problèmes de production de différents genres d'écrits et de problèmes d'orthographe l'explique pour une part. C'est dans ce cadre qu'elle a expérimenté la construction d'invariants procéduraux (procédures rédactionnelles, procédures orthographiques). Mais ces invariants ne sont pas analysés en termes de compétences en langage écrit ni de représentations de la nature langagière de l'écrit.

Il serait long et lassant de suivre à la trace les essais de réponses à ces questions qui ont eu lieu dans la filiation de RESO. Nous sauterons directement à quelques une de celles que la recherche PROG a apportées, sachant que, bien sûr, le chantier reste ouvert.

### **3. PROG : LES RÉOLUTIONS DE PROBLÈMES, MOTEURS DE LA CONSTRUCTION PROGRESSIVE DES COMPÉTENCES EN LANGAGE ÉCRIT**

La recherche INRP PROG a été présentée dans les quatre premiers articles de *REPÈRES* 18 (1998). Nous y renvoyons le lecteur. Nous le renvoyons aussi à un ouvrage sous presse, coordonné par Mireille Brigaudiot : *PROG : Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP et Hachette Éducation. Nous prendrons ici, dans une classe PROG et à un moment précis du cycle 2, des exemples de résolutions de problèmes en langage écrit qui répondent pour une part aux questions laissées en suspens par RESO et qui illustrent à leur façon le rôle moteur des résolutions de problèmes dans la construction progressive des compétences en langage écrit des élèves.

### 3.1. Compétences visées et dispositifs pour leur construction

Nous sommes en septembre 1997 dans le CE1 de Bruno Nibas (École Bapaume à Amiens). Le groupe de recherche PROG travaille avec ces élèves depuis la Grande Section de Maternelle. Les compétences et les représentations visées depuis deux années sont :

- + la compréhension de langage écrit, lu par le maître et, de plus en plus fréquemment et systématiquement, lu par les élèves eux-mêmes (voir Ducancel et Vérecque, 1998) ;
- + la représentation de l'acte de lire (voir Brigaudiot, 1998 et Defrance, 1998) ;
- + la production de langage écrit en dictée à l'adulte et, progressivement, par les élèves eux-mêmes (voir Brigaudiot, 1998, Calléja, Cloix et Rilliard, 1998 et Defrance, 1998) ;
- + la représentation de l'acte d'écrire (voir Brigaudiot, 1998) ;
- + la découverte de la nature de l'écrit et de son système même (voir Brigaudiot, 1998, Calléja, Cloix et Rilliard, 1998 et Defrance, 1998).

Le travail en classe utilise les trois dispositifs présentés par M. Brigaudiot (1998) :

- + dispositif 1 : « l'élève participe en tant que spectateur à une utilisation de l'écrit par le maître » ;
- + dispositif 2 : « le maître et l'élève utilisent l'écrit dans une même démarche » ;
- + dispositif 3 : « l'élève résout un problème en langage écrit construit par le maître ».

Le premier dispositif ne relève pas des résolutions de problèmes. Le maître se montre en train d'avoir une activité ordinaire pour lui (par exemple, lire et comprendre un écrit qui n'a pas d'images), mais il le fait en affichant ses procédures, en les mettant en scène, de façon à ce que l'élève les découvre. Ce dispositif paraît la seule voie d'apprentissage quand l'activité se situe hors de la zone proximale d'apprentissage de l'élève.

Les dispositifs 2 et 3 relèvent des résolutions de problèmes. Le dispositif 2 concerne des activités langagières dont on a des raisons de penser qu'elles se situent dans la zone proximale de l'élève ou d'un petit groupe d'élèves (par exemple : quelques comptines sont sues par cœur ; le maître en redit une ; il faut retrouver le texte de celle-ci parmi les textes de toutes - textes que les enfants n'ont jamais vus - en disant comment on fait pour le reconnaître). Il s'agit alors, pour le maître, d'accompagner l'enfant de sorte que cet étayage lui permette de réussir l'activité. La médiation du maître consiste à s'appuyer sur les savoir faire et les représentations actuelles de l'élève, à les confronter aux exigences de la tâche en offrant à l'enfant des appuis cognitifs et métalangagiers qui s'avèrent nécessaires pour qu'il résolve les problèmes qui lui sont ainsi posés.

Nous distinguons (PROG, à paraître) des « jeux-problèmes » qui combinent une dimension ludique et le fait que seuls un ou deux éléments sont problématiques (par exemple, retrouver parmi plusieurs bandes écrites de longueurs diffé-

rentes celle que le maître vient de lire : le problème consiste à mettre en relation la chaîne sonore qui est donnée et la chaîne écrite, en particulier sa longueur) et des « situations-problèmes » mettant en jeu un plus grand nombre d'éléments problématiques, comme, par exemple, les situations de production autonome d'un message écrit : il faut se mettre au clair sur les buts, les effets visés, analyser la situation (en particulier, les savoirs et les attentes du destinataire), planifier le contenu, concevoir le texte, enfin le réaliser sur le support, entre autres en scripturant la chaîne sonore.

Le dispositif 3 se distingue du précédent par le fait qu'un ou quelques élèves sont seuls pour résoudre les problèmes de langage écrit construits par le maître. On vise donc le succès des enfants qui arrivent tout seuls à avoir une activité langagière avec l'écrit. Le maître est observateur et observateur avant tout des processus, non pas des produits : il attend que les élèves lui indiquent ce qu'il devra les aider à apprendre. Ces situations ne sont évidemment pas la seule source d'information du maître. Toutes les situations vécues en classe, toutes les attitudes et procédures des élèves l'informent et il en garde une trace. Mais, à des moments charnières de l'année scolaire et/ou du cycle, ces situations, aussi bien définies que possible à l'avance et qui se prêtent particulièrement bien à une observation individuelle approfondie, semblent indispensables et, de l'avis unanime des maîtres PROG, apportent une moisson d'informations nouvelles et « qui décoiffent ».

### **3.2. Marjorie et Thomas au début de leur CE1 ; résolutions de problèmes et évaluation de leurs compétences**

#### **3.2.1. Compréhension d'un écrit lu : où en sont les élèves en début de CE1 ?**

C'est à une telle situation-problème de compréhension d'un écrit inconnu lu par eux que les élèves de Bruno Nibas ont été confrontés en septembre de leur CE1.

Le support a été conçu par le groupe PROG d'Amiens. Il est présenté aux élèves comme la photocopie d'un livre. D'abord une première de couverture classique : titre, auteur, éditeur. Au verso de celle-ci, deux images : un enfant dans sa chambre, éveillé, assis sur son lit ; le même enfant qui a ouvert la porte et se trouve devant un espace obscur. En regard, page 3, le titre et huit lignes de texte. Au verso, page 4, à nouveau deux images : l'enfant est aux toilettes et fait pipi bien qu'il soit effrayé par une grosse araignée ; il est reconduit dans sa chambre par ses parents et ses grands frère et sœur. En regard, page 5, les sept dernières lignes de texte et le mot « FIN ».

On peut résumer le récit de la façon suivante. La nuit, un petit garçon hésite à aller faire pipi car il fait noir. Il se décide car il a peur de faire dans son pyjama : « Il est grand : il a six ans. » Dans les toilettes, il est effrayé par une araignée mais il ne veut pas crier : « Il est grand : il a six ans. » Il retourne se coucher dans le noir. « Maintenant, il est grand. Il a six ans. » (On note que la quatrième image ne correspond à rien dans le texte.)

Le maître tourne lentement toutes les feuilles devant l'élève avant de refermer. *Ca raconte une histoire. Je te laisse faire. Tu me raconteras l'histoire tout à l'heure, quand tu seras prêt. Vas-y. Prends ton temps. Et quand tu es prêt, tu me le dis et tu me racontes l'histoire.* Le maître note tous les comportements de l'élève. Il note aussi son rappel en l'encourageant si besoin est. Quand le rappel est terminé, le maître reprend des assertions de l'enfant. *Tu m'as dit : « ... ».* *Comment tu sais ça ? Qu'est-ce qui te le dit ?* Il pose ensuite la question : *D'après toi, est-ce que X a peur ?* Et après la réponse : *Comment tu le sais ? Qu'est-ce qui te le dit ?* Il confronte ensuite la réponse positive ou négative à un passage qui montre le contraire et il note ce que dit l'élève. Enfin, il attire l'attention sur le fait qu'on dit plusieurs fois la même chose dans le texte, puis : *La dernière fois, ce n'est pas tout à fait pareil.* Il relit. *A ton avis, pourquoi, la dernière fois, on dit « Maintenant, il est grand. Il a six ans » en insistant un peu sur « Maintenant » et il note ce que dit l'élève.*

### 3.2.2. Où en est Thomas ?

Thomas écoute bien la consigne et montre qu'il la comprend. Il regarde d'abord attentivement les images dans l'ordre, puis il balaie le texte des yeux très rapidement et dit qu'il est prêt.

- Th. 1 : *Ca parle d'un petit garçon. Il se lève de son lit puis... Je sais plus.* Il revient aux premières images.

- Th. 2 : *Il se lève de son lit et il a ouvert la porte pour prendre son petit déjeuner. C'était le jour de son anniversaire. Pis après, il a fait des lettres. Et quand il est revenu à l'école... Il distribuait à ceux qu'il voulait inviter à son anniversaire. Pis après ils ont fait la fête et après ils sont revenus. C'était fini son anniversaire.*

M. reprend des éléments et demande comment il sait cela. Pas de réponse.

- M. 3 : *Tu l'as vu écrit quelque part peut-être ?*

- Th. 3 d'un air satisfait : *Non.*

- M. 4 : *Alors, dis-moi comment tu sais ce que tu m'as dit ?*

- Th. 4 sur le ton de l'évidence : *Parce que j'ai vu les images et pis j'ai vu qu'il y avait beaucoup de monde* (en montrant la quatrième image).

La suite du questionnement étant sans objet, le maître annonce :

- M. 5 : *Écoute bien. Je vais te lire l'histoire qui est écrite.* Il regarde ostensiblement le texte en montrant d'un geste de la main comment il se déplace dans celui-ci (dispositif 1).

- M. 6 : *Alors, est-ce que tu avais bien compris l'histoire ?*

- Th. 5 : *Ben moi, tu sais, j'ai sept ans, et pis... Etc.*

Ce qu'il sait par ailleurs de Thomas - qu'il observe en continu tout particulièrement - conduit le maître à aller au delà d'une interprétation superficielle des comportements observés qui consisterait à dire que, pour comprendre, Thomas ne recourt qu'aux images. Thomas sait que, pour comprendre une histoire, il faut en lire le texte. Son survol rapide de celui-ci lui a d'ailleurs permis de comprendre que le garçon a six ans. Mais la mise en correspondance de la chaîne écrite et de la chaîne sonore est encore extrêmement laborieuse pour lui et, puisqu'il y a ici des images (ce qui est rare dans les situations habituelles de lecture de la classe), il s'appuie presque exclusivement sur elles. L'histoire qu'il

invente référe, par ailleurs, à un vécu fortement investi par lui, comme le souligne sa dernière intervention. La dimension symbolique du langage gouverne ici sa conduite langagière au détriment des dimensions cognitive et « méta » (Brigaudiot, 1998).

### 3.2.3. Où en est Marjorie ?

Marjorie ne prête pas attention aux images. Elle lit depuis la une de couverture jusqu'à « FIN » très lentement en subvocalisant, sans pauses ni retours en arrière. Arrivée au bout, elle dit tout de suite qu'elle est prête.

- Marj. 1 : *C'est un petit garçon qui n'a pas peur. Il a six ans. Il a vu une chose... C'était une araignée. Il voulait pas faire pipi dans son pantalon... Après je m'en rappelle plus.* Silence. Attend la suite.

- M. 1 : *Tu m'as dit que c'est l'histoire d'un petit garçon qui n'a pas peur. Comment tu le sais ? Qu'est-ce qui te le dit ?*

- Marj. 2 : *C'est marqué dans le titre. Montre celui-ci : « X n'a pas peur ».*

- M. 2 : *Oui, tu as raison ! Et tu m'as dit qu'il ne voulait pas faire pipi dans son pantalon...*

- Marj. 3 : *Oui. Je l'ai lu dans cette page là. Parcours la page 5 lentement. Là. Montre « Alors, il fait pipi. »*

- M. 3 : *D'après toi, ce petit garçon, il a peur ou bien il n'a pas peur ?*

- Marj. 4 : *Non, il a pas peur. Elle montre à nouveau le titre.*

- M. 4 : *Pourtant, regarde là, ce qui est écrit.*

M. montre deux passages qui vont à l'encontre de l'affirmation. Marj. les relit mais ne dit rien.

M. relit « Il est grand : il a six ans. », « Il est grand : il a six ans. » et « Maintenant, il est grand. Il a six ans. ». Il attire l'attention sur la variante et demande pourquoi ce n'est pas tout à fait pareil à la fin.

- Marj. 5 sur un ton un peu véhément : *Il n'a pas peur. C'est un grand parce qu'il n'a jamais peur. Dans l'histoire, il n'a jamais peur.*

Marjorie ne s'est pas occupée des images. Elle a lu le texte en entier et a bien compris que le petit garçon est un grand parce qu'il n'a (pas) peur. Mais son rappel est lacunaire et, pour elle, dans l'histoire, il n'a jamais peur. Enfin, elle justifie *Il voulait pas faire pipi dans son pantalon* par la relecture de « Alors, il fait pipi. » situé beaucoup plus loin dans le texte. Cette observation de Marjorie confirme les observations effectuées au quotidien par le maître. Elle consacre l'essentiel de son énergie à sonoriser lentement le texte du début à la fin, sans arrêts ni retours en arrière. Cela entrave certaines synthèses sémantiques et elle se tient, pour l'essentiel, à la mise en relation de la phrase titre et de la phrase conclusive.

### 3.2.4. Production autonome d'un écrit : où en sont les élèves ?

En septembre également, les élèves de Bruno Nibas ont été confrontés individuellement à une autre situation-problème, celle-ci visant à évaluer la production autonome d'un écrit.

Il s'agit d'une adaptation de la situation « Message » mise au point par l'équipe nationale PROG et utilisable dès la fin de Moyenne Section (PROG, à paraître). On a quelque chose à faire connaître (piscine, visite médicale, fête, etc...) à des destinataires très bien connus (les parents le plus souvent). Le maître demande d'abord à l'élève comment on pourrait faire pour qu'ils le sachent. Puis il lui demande de leur écrire lui-même un petit papier qu'il leur remettra le soir. Ceci fait, il demande à l'élève de relire ce qu'il a écrit. Enfin, pour aider l'élève et qu'on puisse relire le message, il se le fait dicter avec des relectures fréquentes et des questions : est-ce qu'ils comprendront bien ; est-ce qu'on n'a rien oublié ; etc.

Bruno Nibas fait l'économie de la phase « comment on pourrait faire pour qu'ils le sachent » dans la mesure où cette fonction de l'écrit est bien en place chez tous. Le destinataire n'est plus un familier et il faudra s'adapter à cette distance. La situation et le contenu informatif sont explicités collectivement, en relation avec un projet de la classe. Dans le cas présent, on se met d'accord oralement sur : *Nous allons écrire à N. (une jardinerie bien connue) ou aux jardiniers de la ville d'Amiens (qui viennent souvent à l'école) pour demander ce qu'on peut planter maintenant pour avoir des fleurs au début du printemps.* L'écriture est individuelle et est observée par le maître. Il n'y a pas de dictée finale à l'adulte mais une réécriture avec l'aide du maître.

### **3.2.5. Où en sont Thomas et Marjorie ?**

Nous ne rapporterons pas ici le détail des observations de Thomas et de Marjorie.

Thomas et Marjorie conçoivent tous deux à haute voix un message adressé, correspondant bien au projet, clair et complet. Mais Thomas ne parvient à écrire de manière compréhensible que des mots qu'il connaît par cœur ou qu'il peut copier dans des écrits familiers de lui. C'est d'ailleurs à cette recherche qu'il se livre avant tout et non à la mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite : il l'abandonne vite les rares fois où il la tente. Marjorie, quant à elle, utilise les trois procédures et ne recule pas devant de longues recherches à partir de la chaîne sonore. Mais cela n'est pas toujours couronné de succès et elle en perd plus d'une fois son discours.

### **3.3. Marjorie et Thomas : des situations-problèmes pour aller plus loin dans les apprentissages**

A partir de ces observations individuelles de début d'année, Bruno Nibas a mis en place des situations-problèmes d'apprentissage en compréhension et en production aussi différenciées que possible, en groupes ou individuellement, selon le dispositif 2. Nous nous bornerons ici à un exemple avec Thomas et un avec Marjorie, en situation duelle maître-élève.

### 3.3.1. Atelier d'écriture autonome de textes libres avec Thomas

Avec Thomas et quelques autres élèves ayant des difficultés semblables, un atelier d'écriture de textes libres a eu lieu pendant cinq semaines, à raison d'environ une heure à chaque fois, en relation duelle maître-élève. Il a été explicitement présenté comme un atelier pour s'entraîner à écrire et pour progresser. (Bien entendu, cet atelier ne remplace pas les autres activités de production d'écrits auxquelles se livrent tous les élèves : courrier et messages adressés, récits de fiction, etc.).

On se rappelle qu'une des difficultés de Thomas est la mise en relation chaîne sonore-chaîne écrite aussi bien en compréhension qu'en production. Cela le conduit à essayer rarement cette mise en relation, voire à l'éviter. La production autonome régulière d'écrits a semblé de nature à le faire progresser. Le fait que cela se passe en tête à tête avec le maître, sans socialisation ultérieure dans la classe, était susceptible de lui redonner confiance et de l'inciter à la prise de risque. Enfin, le choix de le laisser entièrement libre du texte à écrire devait alléger les contraintes de la situation et la conception du texte même, tout en répondant à la forte charge symbolique que le langage écrit porte souvent chez lui.

Le maître propose à l'élève *d'écrire quelque chose, pas seulement des mots, un petit texte. Tu écris ce que tu veux, tu es libre. Tu écris ce que tu as envie d'écrire, mais moi, je devrai te comprendre. Je devrai comprendre ce que tu auras écrit. Je ne t'aiderai pas pendant que tu écriras, mais quand tu auras fini, je te montrerai comment j'écris certains mots et je t'expliquerai.* Quand l'élève a fini, le maître lui demande de relire et de corriger là où il croit s'être trompé. Quand c'est fait, le maître lui demande encore de relire, puis réécrit le texte en-dessous, en passant plusieurs lignes, en respectant la disposition du texte de l'élève et en justifiant après avoir demandé à celui-ci son avis et ses propositions. Au début de chaque séance suivante, le/les textes précédents, datés et archivés, sont relus par l'élève.

Lors de la première séance, Thomas essaie d'abord de transformer la situation pour éviter d'avoir à résoudre les problèmes qu'elle pose. Le maître tient bon et le recentre sur la tâche.

- Th. 1 : *J'écris des mots* (montre une liste de mots disponible dans la classe).

- M. 1 : *Ah non ! Tu triches. Pas des mots, un petit texte. Ce que tu as envie d'écrire.*

- Th. 2 en montrant encore la liste : *Je les prends tous.*

- M. 2 : *Écris un texte. Pour ça, tu peux utiliser des mots que tu connais et d'autres aussi.*

- Th. 3 le regard sur la liste : *J'écris « il ».*

- M. 3 : *Peut-être, mais réfléchis bien à ce que tu veux écrire avant de te lancer.*

- Th. 4 après un temps de réflexion : *« Il était une fois ».*

Il écrit tout de suite **Il était une**

- Th. 5 répète plusieurs fois [fwa]. *Je l'ai écrit quelque part. Relit la liste. Non, je ne trouve pas. Dis-le moi.*
- M. 4 : *Non. Essaie de trouver. Tu vas y arriver. Comment tu peux faire ?*
- Th. 6 : *J'te dis que je sais pas l'écrire.*
- M. 5 : *Et moi, je te dis que tu peux trouver. Réfléchis.*
- Th. 7 répète [f][u][a]. Il regarde dans la liste et copie **fou**. *I faut [a]*. Il barre **fou** et écrit **fa**.
- M. 6 : *Ca fait [fwa] ?*
- Th. 8 : *Non. Ajoute u => **fau**. Lit [fwa].*
- M. 7 : *Tu es sûr ?*
- Th. 9 relit tous les mots de la liste commençant par **f**, dont **faut**. *Ca va pas. Faut que je mette [a]. Ajoute oi. => **fauoi**. Il relit [fwa].*

A partir de ce moment où il s'est risqué à rechercher les correspondance entre la chaîne sonore et la chaîne écrite, il multiplie ces recherches, - mais avec des succès très inégaux -, tout en énonçant préalablement à voix haute des parties de son texte. Au bout du compte, il a écrit : **il était une fauoi dans une case un petit gaots qui avé. 7 tans et qui sapés thomas et il pravaï pré bun pas come les or** Il relit sans hésitation « *Il était une fois un petit garçon qui avait sept ans et qui s'appelait Thomas, et il travaillait très bien, pas comme les autres.* » On note une nouvelle fois qu'il a mobilisé la dimension symbolique du langage et l'on peut penser qu'il adhère ainsi au contrat qui lui est proposé dans l'atelier. Il ne corrige de lui-même à peu près rien mais participe activement à la correction effectuée par le maître, en repérant, en particulier, les erreurs semblables qu'il a faites plusieurs fois. Il relit sans difficulté la version corrigée.

Lors de la seconde séance, on note des réinvestissements de la première, par exemple **classe** écrit après un petit temps de réflexion, **fapeur** qu'il corrige de lui-même en **fateur**. Il se livre aussi à un travail métalinguistique important pour écrire « **sorcière** ». Il a d'abord décomposé la chaîne sonore et, à partir de là, écrit **sarsir**. Il relit [saRsɪr] et dit *N'importe quoi ! C'est dur. C'est un mot long. Je regarde dans mon classeur.* Il s'agit d'un classeur d'écrits de référence très bien connus de chaque enfant. Il va tout de suite à la photocopie d'une affiche dont le texte est :

Avec nous, la lecture  
c'est pas sorcier  
Magnard Jeunesse

Il relit ce texte et manifeste sa déception : [soRsje], *c'est pas ça*. Sur les encouragements du maître, il dit et copie *ce qui est bon, **sorcier***, puis il dit qu'il manque quelque chose au bout mais ne trouve pas. Le maître complète donc le mot. Son texte est plus court que le premier et c'est un récit sans guère d'implication symbolique pour lui, ce qui lui permet peut-être de se livrer à davantage de recherche sur la réalisation de la chaîne écrite.

Lors de la troisième séance, il poursuit son récit. Il planifie d'un coup la suite et la fin, tout en se livrant à de nombreuses recherches graphiques qui aboutissent à un texte compréhensible.

Lors de la quatrième séance, Thomas annonce d'entrée de jeu : *Aujourd'hui, je vais écrire une histoire de « Plouf »* (l'album a été lu en classe).

*C'est une histoire de Plouf. Eh ben, les lapins, i sont derrière le loup. Ils lui font une blague. Ils disent qu'ils sont dans le puits. Alors, lui, il plonge. Il crovait, mais c'est leur reflet ! Il est un peu bête. Dans le puits, i pleure. Y a un seau. Il essaie de monter. Mais, tu sais, en haut, y a... un truc. Alors, ça tourne, et la corde, elle tombe sur lui et il pleure. Je vais l'écrire.* On remarque qu'il a bien compris le récit lu en classe, que cela l'amuse d'en écrire un épisode supplémentaire, qu'il en conçoit le scénario entièrement et que, ceci fait, il annonce qu'il va l'écrire. Il a donc bien intégré et est capable de réinvestir les étapes de la production d'un récit de fiction.

La suite écrite montre qu'il énonce en langage écrit et de manière compatible avec l'énonciation de l'auteur. Il termine par la chute du seau sur la tête du loup, ce qui souligne qu'il s'agit de l'épisode final, ce qu'il n'avait pas précisé au début de la séance. Au total, il écrit cinq lignes tout en consacrant du temps à la recherche des bonnes graphies. Il y a cependant un peu plus d'erreurs phonétiques que lors des deux séances précédentes. Thomas le sait mais relativise car son texte est tout à fait compréhensible. Il manifeste, en fin de séance, le plaisir qu'il ressent maintenant : *La prochaine fois, j'écrirai beaucoup de lignes. Beaucoup plus, tu verras.*

Lors de la cinquième séance, Thomas déclare d'entrée de jeu :

- Th. 1 : *Aujourd'hui, je vais écrire une histoire tordue.* (Les élèves ont lu « Le prince de Motordus » et ont commencé à jouer aux motordus).

- M. 1 : *Une histoire tordue ?*

- Th. 2 : *Ben oui, avec des motordus ! Je commence.* « *Le prince des Motordus* »

Il écrit : **le pinse des Motodus**

- Th. 3 : *Vas-y. Lis !*

Le maître lit et Thomas rit à gorge déployée.

La procédure est la même pour **le pinse fait du rahoavoile**, pour **il tonpe** et pour **il rante chez luiil** et à chaque fois Thomas rit en entendant le maître lire. Il accepte avec plaisir que son texte soit communiqué aux autres élèves.

Pour Thomas, l'essentiel s'est joué dans la première séance. Grâce au maître, il a finalement accepté la situation-problème et pris le risque de rechercher comment écrire la chaîne sonore. Il a également suivi avec beaucoup d'attention et a participé à la réécriture de son texte par le maître à la fin des séances, réinvestissant ses découvertes de l'une à l'autre. Lors de la cinquième séance, Thomas en est arrivé à décider de jouer avec ces petites unités de la langue qui lui faisaient peur auparavant et avec les relations chaîne sonore-chaîne écrite qu'il ne maîtrisait pas et qu'il évitait au début. Il a également compris le jeu sémantique lié au jeu phonique. Le maître pouvait clore l'atelier et s'en remettre aux situations ordinaires d'apprentissage de la classe pour que Thomas continue à progresser.

### **3.3.2. Jeux de compréhension d'écrits avec Marjorie**

Avec Marjorie, nous nous centrerons sur un atelier de jeux-problèmes de compréhension d'écrits déjà lus. Nous avons vu que, devant un texte inconnu

d'elle, Marjorie le sonorise du début à la fin de manière lente et laborieuse, ce qui entraîne un rappel lacunaire, qui se réduit à quelques macro-propositions sémantiques, au demeurant pertinentes.

Pour elle et quelques autres élèves, Bruno Nibas a mis en place un atelier de jeux-problèmes en relation duelle élève-maitre (tandis que les autres élèves sont en groupes ou seuls, sans le maître). Les jeux ont pour support des écrits qui ont été lus et relus et que les élèves connaissent bien. Marjorie en sera donc grandement aidée au plan de la sonorisation de la chaîne écrite. Par contre, ils la contraindront à prêter attention à certains éléments, à certaines relations textuelles, ce qu'elle a encore du mal à faire en ce début de CE1. Des éléments du texte-source ont, en effet, été changés. Marjorie devra les repérer et les rétablir. Pour cela, il faudra qu'elle se remémore les structures du texte initial, lise le texte modifié, repère les lieux où il y a des différences, identifie celles-ci et effectue les changements inverses. (2)

#### **a. « Plouf » : personnages et paroles des personnages changés**

« Plouf », de P. Coentin (École des loisirs) a été lu et relu plusieurs fois. Bruno Nibas a effectué quelques modifications : le second personnage, le cochon, a été remplacé par le renard à qui le loup promet non pas un fromage mais des poules ; le troisième, le lapin, par les chats à qui on promet non pas des carottes mais des souris ; quand, à la fin, le loup revient, le père chat lui promet non pas des lapins mais des chats. Les paroles sont en cohérence avec l'entrée en scène des personnages afin que les élèves puissent aussi bien repérer le changement de lieu textuel des paroles que celui des personnages et qu'ils aient à changer de place les ensembles personnages + paroles de ceux-ci.

Marjorie lit d'abord lentement en subvocalisant tout du long. On remarque de courtes pauses aux endroits où il y a eu des changements.

- M. 1 : *Est-ce que tu connais cette histoire ? Est-ce que tu l'as déjà lue ?*

- Marj. 1 : *Oui, je la connais, sauf qu'il y a des mots qui changent.*

- M. 2 : *Ah oui ? Lesquels ?*

- Marj. 2 : *Par exemple, le renard. Les personnages.*

- M. 3 : *Tu peux m'expliquer tout ce qui a changé ?*

- Marj. 3 : *C'est qu'y a un personnage qui dit qu'y a des souris dans les puits. C'est le loup.*

- M. 4 : *Ah bon. Comment tu sais ça ?*

- Marj. 4 : *C'est là.*

Elle montre le bon endroit et relit

- Marj. 5 : *Ah non. C'est pas le loup, c'est le renard. J'm'ai trompée.*

- M. 5 : *Mais tu as trouvé. Est-ce qu'il y a d'autres choses de changées ?*

Marjorie remonte dans le texte, relit ici et là et ne trouve pas.

- M. 6 : *Tu ne trouves pas. Voilà ce que je te propose. Tu regardes les personnages dans l'ordre, du début à la fin.*

Marjorie a perçu des changements quand elle a lu. Elle retrouve un de ceux-ci, mais nomme le personnage du texte initial. Elle rectifie son erreur, mais elle ne retrouve pas les autres changements, lit au hasard et s'apprête à tout relire. La proposition du maître lui offre une procédure (PROG, à paraître).

Effectivement, elle se focalise alors sur le repérage des personnages. Elle ne semble cependant pas les chercher près des guillemets, mais plutôt en balayant les mots un peu au hasard quelques lignes après le nom d'un personnage qu'elle a reconnu. Elle retrouve deux d'entre eux et justifie en montrant l'occurrence du mot. Mais cette procédure, opposée à sa procédure initiale de relecture intégrale, lui joue des tours. En particulier, elle nomme le cochon et montre le mot dans « Ah le cochon ! ». Le maître lui demande de bien réfléchir. Elle relit seulement « Ah le cochon ! » Il lui demande d'aller au-delà et elle rectifie alors. En fin de texte, c'est d'elle-même qu'elle élargit sa lecture pour rectifier une autre erreur.

**b. « Le petit roi dodu » : paroles des personnages interverties**

« Le petit roi dodu » de G. Jeffrey (Nathan) a, lui aussi, été lu et relu. Pour le jeu-problème, les paroles des personnages ont été interverties : quand le roi demande conseil à un personnage, c'est un autre qui répond. L'ordre d'entrée en scène des personnages interpellés par le roi n'est donc pas changé mais, ici, des incohérences sont introduites que l'on peut repérer par le contenu des paroles et l'indication du personnage qui répond et qui n'est pas celui qui a été interpellé. Les changements introduits occupent moins d'espace textuel, ce qui peut rendre leur repérage plus difficile, mais, en revanche, les incohérences introduites devraient faciliter celui-ci.

Le maître prévient qu'il a fait des farces et qu'il faut les retrouver. Marjorie lit lentement en subvocalisant le premier paragraphe.

- Marj. 1 : *Tout ça, c'est bon, c'est dans l'ordre.*

Elle lit de la même façon les paragraphes suivants et fait le même commentaire.

Quand elle arrive au premier paragraphe où une incohérence a été introduite :

- Marj. 4 : *Ca, c'est pas à sa place.* Relit le paragraphe. Silence.

- M. 1 : *Explique-moi.*

- Marj. 5 : *Là, i faut mettre « chat », pas « chien ».*

Or, le passage est le suivant : « Le roi alla demander conseil au jardinier. « ... » demanda le roi. Le chat proposa : « ... » « Non » dit le roi « ... Je préfère aller demander conseil au chien ». De toute évidence, Marjorie a perçu que quelque chose avait été changé, mais elle n'a pas perçu l'incohérence et, devant l'insistance du maître, propose un changement qui ne ferait qu'introduire une nouvelle incohérence.

Le maître lui propose alors d'entourer avec précision ce qui ne va pas dans tout le texte. Comme il l'escomptait, Marjorie cesse de se focaliser sur tel ou tel mot et réfléchit sur des séquences textuelles. Elle entoure bien celles qui sont mal placées et justifie bien dans l'ensemble. Elle les découpe et cherche les endroits où ils devraient aller. Mais, pour cela, elle relit tout le texte, ce qui lui prend du temps et elle ne parvient pas à replacer les séquences prélevées.

On voit que Marjorie est passée, grâce au maître, d'un traitement local d'informations successives à un traitement plus large de séquences dans lesquelles elle repère les relations incohérentes. Mais elle ne parvient pas encore, à partir

de là, à rétablir les relations cohérentes et le retour à sa stratégie initiale de lecture à haute voix du début à la fin, encore coûteuse pour elle, l'en empêche définitivement ici. Bruno Nibas décide donc de poursuivre l'atelier de jeux-problèmes de compréhension en relation duelle avec elle (nous ne rendons pas compte des autres séances) mais aussi de favoriser le développement de ses habiletés à sonoriser la chaîne écrite en la sollicitant beaucoup dans des situations de relecture d'un texte connu, et l'habileté inverse en lui proposant le même atelier d'écriture de textes libres qu'à Thomas.

#### 4. EN GUISE DE CONCLUSION

En guise de conclusion, nous nous bornerons à soulever deux des questions que la recherche PROG nous a posées.

Centrée sur les moyens de favoriser la construction progressive par les élèves de leurs compétences en langage écrit, PROG s'est efforcée de cerner ce qui peut faire obstacle à cette construction au long des deux premiers cycles de l'école primaire. Nous avons été conduits à définir comme obstacle ce qui fait qu'un enfant « va à l'envers, va en sens contraire » de la construction visée (PROG, à paraître). Nous avons inventorié un certain nombre des obstacles que nous avons pu rencontrer (PROG, idem). Par exemple, le fait qu'un enfant n'imagine pas que le langage puisse fonctionner autrement qu'entre des partenaires réunis *hic et nunc*, ou encore que les « pattes de mouches » sur un papier soient et puissent faire langage aux deux sens du terme : c'est le langage d'un « pas ici, pas maintenant » et / parce que c'est du sonore.

PROG nous permet de dire qu'il ne peut y avoir de prise de conscience et de résolution de problème de langage écrit si l'enfant est confronté à un obstacle. On peut emprunter à Vygotsky et dire qu'on est alors tout à fait hors de la zone proximale d'apprentissage de l'élève. Il ne peut y avoir problème et résolution de problème que si l'on est dans cette zone et que si l'enfant rencontre seulement des difficultés pour réussir les tâches langagières auxquelles il est confronté.

Cela réduit le champ de pertinence des résolutions de problèmes comme moteurs des apprentissages et nous replace au cœur de la réflexion sur la progressivité de ceux-ci. PROG n'a duré que trois ans et n'a pu, quant à la levée des obstacles, que dessiner des pistes. Parmi celles-ci, il nous semble que les activités en dispositif 1, quand « l'élève participe en tant que spectateur à une utilisation de l'écrit par le maître » (Brigaudiot 1998) ou par tout autre expert, sont parmi les plus efficaces. Pour reprendre ici des concepts élaborés dans RESO, il nous semble que cela dote l'élève de savoirs expérimentiels inédits, non encore dicibles, problématisables par lui, mais qui peuvent faire bouger les contours de sa zone d'apprentissage et permettre au maître de le mettre ensuite en situation de résolution de problème et de l'aider à se construire des savoir-faire opératoires, transférables, généralisables.

La seconde question rejoint une de celles qui se sont posées à RESO dès son démarrage. Il s'agit des rapports entre le pédagogique et le didactique. Est-

ce que la recherche PROG propose le primat du pédagogique ? Est-ce que ce qui est fondateur des attitudes et du travail des maîtres, c'est le postulat constructiviste de la progressivité et de la réussite des apprentissages pour tous ? Ou bien est-ce le « contenu des apprentissages », les compétences et les représentations en matière de langage écrit ?

C'est, à l'évidence, un faux problème. Nous sommes dans le domaine des pratiques langagières, des apprentissages langagiers. Les « contenus d'apprentissage » renvoient aux activités langagières écrites, aux compétences de compréhension et de production en langage écrit. Les maîtres doivent avoir toujours à l'esprit les compétences visées (en fin d'année, en fin de cycle...) et, en même temps, connaître et « se caler » sur les manifestations des compétences actuelles de leurs différents élèves. Être à la fois « devant et derrière ». Ce n'est pas le devant qui détermine la progressivité des parcours. Ce sont les capacités actuelles analysées en fonction de leur évolution et des visées à long terme. Autrement dit, c'est le didactique, la réflexion, l'analyse, la gestion des « contenus » des apprentissages en langage écrit qui préside à la gestion pédagogique des situations, des dispositifs. Mais, inversement, ce qui donne sens, c'est à dire ce qui dit vers où on va, c'est le projet pédagogique. Il est certain que, par là, la recherche PROG rejoint, sans état d'âme, le militantisme éducatif. Ce qu'Hélène Romian n'a jamais refusé, bien au contraire.

## NOTES

- (1) Mais il s'agissait encore, pour l'essentiel, de l'exercice scolaire appelé traditionnellement « problème » même en mathématique dite « moderne ». Par exemple, au Cours Préparatoire, à partir d'images, constituer l'ensemble des objets ayant une propriété en commun, l'ensemble des objets ayant une non-propriété en commun, écrire le cardinal des ensembles ainsi constitués, etc.
- (2) Marjorie avait aussi rencontré des problèmes d'interprétation du texte lu. Les jeux-problèmes présentés ici ne visent pas à la faire progresser à ce plan. Cela sera dévolu à des situations en dispositif 2 que nous ne rapportons pas dans cet article.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANGOIJARD A. (Coord.) (1994) : *Savoir orthographier*, INRP et Hachette Éducation, Didactiques.
- BLED B. (1984) : Où est le problème ? De l'évaluation de productions écrites à des activités de structuration dans une pédagogie de projet, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.
- BRASSART D-G. et GRUWEZ C. (1984) : Pour une didactique de la compétence de communication (2) Les Pratiques provoquées de communication, dans DUCANCEL G., ouvr. cité.

- BRASSART D-G. (Coord.) (1993) : *Résolution de problème et enseignement-apprentissage*. ARRED, SPIRALE, 10-11.
- BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R. (Coord.) (1998) : *A la conquête de l'écrit* ; INRP, REPÈRES, 18.
- BRIGAUDIOT M. (1998) : Pour une construction progressive des compétences en langage écrit, dans BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R., ouvr. cité.
- CALLEJA B., CLOIX C. et RILLIARD J. (1998) : Essayer d'écrire dès l'école maternelle : un risque raisonné porteur d'apprentissages, dans BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R., ouvr. cité.
- DABENE M. et DUCANCEL G. (Coord.) (1997) : *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, INRP, REPÈRES 15.
- DEFRANCE M-A. (1998) : Et si l'entrée dans la culture de l'écrit se faisait comme le miel ? dans BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R., ouvr. cité.
- DUCANCEL G. (Coord.) (1984) : *Résolutions de problèmes en français*. INRP, REPÈRES, 32.
- DUCANCEL G. (Coord.) (1988) : *Problèmes d'écriture*, INRP, Rencontres pédagogiques, 19.
- DUCANCEL G. (1988) : Une double didactisation. Aspects du traitement didactique des référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche RESO, dans DUCANCEL G. (Coord.) : *Othographe : quels problèmes ?* INRP, REPÈRES 75.
- DUCANCEL G. (1989 a) : Apprendre en résolvant des problèmes, dans ROMIAN H. et coll. : *Didactique du français et recherche-action*, INRP, coll. Rapports de recherches, 2.
- DUCANCEL G. (Coord.) (1989 b) : *Projets d'enseignement des écrits*, de la langue, INRP, REPÈRES 78.
- DUCANCEL G. (1996) : Les parcours des savoirs dans l'enseignement du français à l'école, dans RAISKY C. et CAILLOT M. (Eds), ouvr. cité.
- DUCANCEL G., DJEBBOUR S. et ROMIAN H. (1991) : *Comment les maitres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits et orthographe au CE1*, INRP, Didactiques des disciplines.
- DUCANCEL G. et VERECQUE D. (1998) : Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit, dans BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R., ouvr. cité.
- JAFFRE J-P (1984) : Théorie de l'écrit et cohérence pédagogique, dans DUCANCEL G. (1984) ouvr. cité.
- LARTIGUE R. (Coord.) (1993) : *Écrire en classe. Projets d'enseignement*, INRP, Rencontres pédagogiques 33.
- NIQUE C. (Coord.) (1979) : *Pour une pédagogie de l'éveil scientifique*, INRP, REPÈRES, 55.
- PROG (à paraître) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP et Hachette Éducation.
- RAISKY C. et CAILLOT M. (Eds) (1996) : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, De Bœck Université, Perspectives en éducation.

- ROMIAN H. (Coord.) (1983) : *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* INRP, REPÈRES, 60.
- ROMIAN H. (Coord.) (1987) : *Construire une didactique*, INRP, REPÈRES 71.
- ROMIAN H. et DUCANCEL G. (1983) : Une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du Français, dans PETITJEAN A. et ROMIAN H. (Dir.) : *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*. II ème colloque international de didactique et pédagogie du français, tome 2, INRP, CNRS et AFEF.
- TAUVERON C. et GROSSMANN F. (Coord.) (1999) : *Comprendre et interpréter les textes à l'école*. INRP, REPÈRES, 19.

# QUINZE ANS APRÈS... RETOUR SUR LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE

Jean-Pierre JAFFRÉ  
UMR 8606, LÉAPLE-CNRS

---

**Résumé :** Dès la fin des années 70 et tout au long des années 80, les équipes INRP de l'unité de recherche « Français 1er degré » ont mené des recherches dont les objectifs didactiques ne pouvaient faire l'économie d'interrogations sur la dimension cognitive des sujets. Ce fut tout spécialement le cas dans le domaine de l'orthographe. Ce texte essaie de montrer en quoi, malgré certaines limites conjoncturelles, les analyses empiriques produites alors annonçaient l'émergence du sujet dans un champ linguistique totalement centré sur l'objet.

---

## 1. PROBLÉMATIQUE

Au cours des trente dernières années, le champ de la linguistique, et spécialement celui de l'écrit, a connu un glissement de travaux centrés de façon exclusive sur le fonctionnement de l'objet vers des travaux prenant progressivement en compte les sujets. Sous une forme très générale, cette mutation participe de l'émergence actuelle des sciences de la cognition. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce changement, de la remise en question de certaines options, au sein même de la linguistique, à la montée en puissance des études psycholinguistiques. Mais des recherches en didactique ont également contribué à la montée de problématiques associant analyses linguistiques et points de vue du sujet sur la validité cognitive de ces analyses.

Les recherches menées à l'INRP ont toujours eu pour but de souligner les carences de certaines approches didactiques et d'en proposer de nouvelles, plus efficaces. Mais comment créer les conditions optimales de l'enseignement-apprentissage sans tenir le plus grand compte du point de vue cognitif des enfants ? C'est pour cette raison que les recherches-actions, bien qu'elles ne portent pas directement sur des processus psychologiques, ne peuvent ignorer la façon dont les enfants apprennent. En témoignent bien des articles de la revue *Repères* qui parlent des enfants et de leur façon parfois si particulière d'aborder les questions linguistiques.

Pour mener à bien leur entreprise, les didacticiens ont dû composer avec ce qu'il fut convenu de nommer des « théories de référence ». En l'occurrence, il s'agissait de prendre la mesure d'états de connaissance, sans pour autant les « appliquer ». Mais en quoi les outils de la linguistique peuvent-ils aider à comprendre la façon dont procèdent les enfants qui apprennent à lire et à écrire ?

Cela relève plutôt de ce que nous appellerions aujourd'hui la psycholinguistique. Or, au début des années 80, et a fortiori avant, les travaux de ce type étaient peu nombreux et peu connus. Le rapport publié en 1989 (1) fait à cet égard une large place aux sciences du langage et aux travaux sur la production écrite du texte mais ne contient que peu de choses sur l'acquisition de l'écrit et spécialement sur celle de l'orthographe.

Cela revient à dire qu'à cette époque, les théories de référence n'étaient pas en mesure d'aider efficacement les chercheurs en didactique à résoudre les problèmes auxquels ils étaient confrontés. Il ne leur restait plus alors qu'à tenter de construire ces éléments de réponse, dans le cadre d'une « problématique spécifique, pluridisciplinaire » (Romian, 1989). Et pour y parvenir, il fallait prendre le risque de spéculer sur des processus encore très mal connus. Aux prises avec des problèmes complexes, issus directement du terrain, la didactique n'avait sans doute pas d'autre choix. Avec le recul du temps, il m'a semblé intéressant de revenir sur les options retenues alors, et spécialement sur la question du statut accordé aux sujets. Je me suis par conséquent replongé dans les travaux de l'INRP sur l'orthographe, en essayant de voir dans quelle mesure les procédures utilisées par les enfants déterminaient, en aval, les options didactiques (2).

## 2. HISTORIQUE

La période à laquelle je fais ici référence va de 1975, date de la constitution du groupe « Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique », animé par C. Nique, à la publication du premier rapport d'activité en 1989. Au cours des années 70, les recherches portent sur les interactions entre les enfants et la langue, avec des préoccupations essentiellement heuristiques. Par la suite, les groupes — et notamment le groupe « Résolutions de problèmes » animé par G. Ducancel — sont plus nettement préoccupés de didactique.

Dès son origine, le groupe « Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique » veut remettre en question « ce que la linguistique [peut] apporter à une pédagogie fondée sur les principes du Plan de Rénovation » (Nique, 1978). Les références aux théories linguistiques y sont nombreuses mais relèvent d'un questionnement propre au groupe. Il s'agit de prévenir les excès prévisibles d'un usage sans nuances des théories linguistiques en considérant que « l'acquis fondamental de la linguistique du XX<sup>e</sup> siècle réside dans les méthodes d'approche de la langue qu'elle a élaborées » (Nique, *ibid.*).

L'intérêt se déplace donc vers l'observation procédurale des élèves. Et, de fait, la plus grande partie des articles composant les numéros 47 et 55 de la revue *Repères* traite du comportement d'enfants aux prises avec l'objet langue (3). Nique (1978) souligne d'ailleurs que l'un des objectifs majeurs de la recherche est de « décrire le comportement des élèves ». Et comme une partie importante des travaux de ce groupe porte sur l'orthographe, il y est en permanence question du point de vue du sujet et, plus précisément, de la façon dont les enfants abordent les problèmes orthographiques. Trop tôt interrompues, ces recherches n'ont malheureusement pas pu produire les résultats escomptés.

Elles ont toutefois contribué à installer les sujets — en l'occurrence les apprentis — au cœur de la langue et de son écriture.

Une nouvelle unité de recherche émerge en 1982, après un « silence » institutionnel de trois années, et dès 1983 le groupe « Résolutions de problèmes » reprend à son compte certaines des orientations du groupe précédent. Ducancel (1989) rappelle la volonté de ne pas appliquer purement et simplement des théories, qu'elles soient linguistiques ou psychologiques, mais de les utiliser « parce qu'[elles] permettent de lire et d'interpréter les savoirs des élèves, leur construction et leur évolution ». Il ajoute que « les références aux travaux de la psycholinguistique, conjuguées au modèle linguistique, permettent de comprendre ce que des élèves ne comprennent pas, pourquoi, et de prendre des décisions pour y remédier » (ibid.). Dans le même ordre d'idée, Romian (1983) évoque la « recherche d'analogies méthodologiques et épistémologiques entre enseignements disciplinaires différents ». La problématique du groupe « Résolutions de problèmes » est elle aussi très proche de celle du groupe « Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique ». Le n° 59 de la revue *Repères*, publié en 1983, ne s'intitule-t-il pas « Et si le français était une activité d'éveil ? » Romian & al. (1989) mentionnent d'ailleurs cette filiation de façon explicite.

Cela dit, Ducancel (1988b) met l'accent sur la spécificité des recherches qui sont menées dans le groupe « Résolutions de problèmes » et, plus généralement, dans les équipes Français 1er degré de l'INRP. Il ne s'agit à aucun moment de décrire stricto sensu des procédures enfantines mais de mieux les connaître pour déterminer les grandes lignes de l'action didactique. Faut-il pour autant suivre cette position à la lettre ? Sans doute pas sous peine de se retrouver dans une impasse. Comment en effet mieux connaître des procédures alors qu'on ne dispose, dans le meilleur des cas, que de modèles généraux et finalement peu opérationnels ? Car si, a priori, les recherches en question portent sur tous les domaines linguistiques, leur attention se porte en fait de façon exclusive, pour ce qui nous occupe, sur la grammaire et l'orthographe. Ducancel (1989) indique à juste titre que « les activités métalinguistiques sont le plus souvent menées pour elles-mêmes, sans lien avec les difficultés ni les différents savoirs des élèves ». Mais comment rompre avec une telle démarche sans disposer d'informations sur le processus des apprentissages langagiers ? Comment « éclairer cette boîte noire » — objectif parmi d'autres du groupe en question ? En faisant appel aux travaux de la psychologie de l'apprentissage *mais également en développant des investigations plus spécifiques*. (4) (ibid.).

Cette initiative nécessaire va produire de nombreuses observations dont certaines constituent à mes yeux l'un des apports majeurs du groupe « Résolutions de problèmes ». Il peut se résumer de la façon suivante : la résolution des problèmes orthographiques intervient essentiellement par analogie (Ducancel, 1988a). Et, signe des temps sans doute, la théorie linguistique demeure étroitement associée à ce constat. C'est ce qui ressort en particulier de la mise en place des « outils de référence analogiques » dont il est question à plusieurs reprises dans le n° 75 de la revue *Repères* (Lartigue & Djebbour, 1988 ; Rilliard, 1988 ; Sandon, 1988). Que l'on se reporte pour s'en convaincre au pre-

mier inventaire des comportements enfantins, dont la typologie est clairement inspirée des méthodes de la linguistique (Rilliard, 1988). Les orientations de 1978 sont respectées : la boucle est bouclée.

Une quinzaine d'années plus tard, quel regard porter sur ces travaux ? Dans le domaine de l'orthographe, ce qui domine c'est d'abord le parti pris d'une démarche qui fait de l'enfant la source majeure des informations que la didactique doit prendre en compte. C'est aussi la dimension novatrice d'hypothèses qui conservent aujourd'hui encore une part de validité non négligeable. C'est enfin un emploi cohérent et judicieux, autant qu'on puisse en juger à l'heure actuelle au moins, des outils de la linguistique. En témoignent par exemple l'usage de la notion d'invariant, les approches métalinguistiques (du classificatoire à l'hypothético-déductif) ou la référence au « caractère pluridimensionnel » des problèmes orthographiques. Au total, ce qui mérite d'être retenu, me semble-t-il, c'est une manière pertinente de poser les problèmes, même si les analyses produites relèvent parfois de l'intuition plus que de la démonstration argumentée. Avec des circonstances atténuantes. Pour l'orthographe au moins, ce phénomène est en effet largement déterminé par l'état des connaissances de l'époque, comme on peut s'en rendre compte en parcourant les références bibliographiques.

Pour illustrer ce sentiment général, je voudrais revenir un instant sur la question de l'analogie et sur l'importance qu'elle a prise au cours de ces dernières années. Cet aperçu confirme, a posteriori, la pertinence des options du groupe « Résolutions de problèmes ».

### 3. L'EXEMPLE DE L'ANALOGIE

Au début des années 60, Humbolt écrivait que « toute personne qui apprend une langue, et surtout les enfants qui inventent bien plus qu'ils ne mémorisent, procède par analogies assez obscures qui lui permettent d'entrer activement dans la langue, et non pas juste de manière réceptive » (5). Les psychologues considèrent aujourd'hui que le raisonnement par analogie est une composante essentielle de la cognition humaine (Goswami, 1992) (6). On le définit la plupart du temps comme l'identification et le transfert d'informations structurelles d'un système connu (la source) vers un système nouveau et relativement inconnu (la cible) (Vosnadiou & Ortony, 1989). Et comme ce n'est pas le mécanisme du raisonnement qui se développe mais le système conceptuel sur lequel il opère, on peut tout à fait l'envisager chez les jeunes enfants.

On ne compte plus aujourd'hui les travaux qui analysent le rôle essentiel des analogies dans l'acquisition de la dimension phonographique, spécialement en lecture. Et cela même si les avis restent partagés. Certains chercheurs pensent en effet que leur mise en œuvre requiert des compétences phonologiques préalables (Ehri & Robbins, 1992) tandis que d'autres montrent au contraire que ces analogies y conduisent (Goswami & Mead, 1992). Des études plus récentes relativisent toutefois la portée de cette querelle (Goswami, 1998). Mais, plus récemment, c'est dans le domaine de la morphographie que se sont produites les avancées les plus originales, avec là encore des points de vue différents.

Certains placent son acquisition après celle de la phonographie (Nunes & al., 1997a ; Totereau & al., 1997) alors que d'autres considèrent que cette compétence est déjà présente chez de très jeunes enfants (Treiman & Cassar, 1996).

Les travaux que mène depuis quelques années le groupe LÉA (7) confirment l'importance de ce type de raisonnement, dans le domaine de l'accord mais surtout dans celui de la morphographie verbale dont il pourrait bien être la clé. Tous ceux qui ont eu un jour à enseigner l'orthographe du français ont pu mesurer les difficultés que rencontrent les élèves qui doivent choisir entre les formes verbales homophones et notamment celles de l'infinitif et du participe passé des verbes en /E/. C'est dans ce domaine que l'on recense les erreurs les plus massives et les plus durables (Jaffré, 1997). Les études menées conjointement dans plusieurs classes tendent en tout cas à prouver que le raisonnement analogique est efficace là où d'autres opérations métalinguistiques (règles, métalangue) restent très aléatoires. Pour rendre la démonstration aussi claire que possible, je prendrai quelques exemples dans un corpus génétique de niveau CM1 (pour une présentation détaillée de la méthode, voir Jaffré & Ducard, 1996) (8).

Ra. prépare une petite affiche pour la prochaine fête de l'école et elle écrit « Vous pouvez gagné des VTT ». Lors de la révision, on lui fait remarquer qu'elle a un problème avec « gagné ». Après un court temps de réflexion, elle récite : *Quand deux verbes se suivent le deuxième est à l'infinitif*, et elle écrit « gagner ». Pour une telle application, réussie, de la fameuse loi distributionnelle, combien d'échecs ? Surtout quand on connaît les problèmes que pose aux enfants la distinction entre auxiliaires et semi-auxiliaires. C'est d'ailleurs en appliquant la même loi que Ca. opte pour « terminer » dans « le dernier qui avait terminer ». L'usage du métalangage n'est pas non plus la panacée. Des mots tels que « infinitif » par exemple, s'ils doivent sans aucun doute faire partie du bagage linguistique des enfants, ne deviennent des outils efficaces que si les opérations métalinguistiques qu'ils subsument sont maîtrisées. Ce n'est pas le cas de Ar. qui justifie « taper », dans « il faut taper dans la main pour partir », en donnant l'explication suivante : *Ah oui... C'est à l'infinitif... Il faut mettre un accent en haut et barrer le « r »*.

En fait, bien des outils enseignés aux enfants ne les aident pas à résoudre les problèmes de l'homophonie verbale et encore moins à justifier les options graphiques qui sont les leurs. Seul le raisonnement analogique en est capable parce qu'il permet de bâtir une preuve fondée sur l'utilisation d'un matériau linguistique et donc à la mesure de compétences effectives. Dans un compte rendu de visite où il est question d'un magasin, Je. écrit : « il est entourer d'autre commerce ». Après une courte hésitation, c'est l'analogie avec « vendu » (« il est vendu ») qui lui permet de trouver une solution : *Je dirais que c'est plutôt avec un accent*. Cette procédure s'automatise d'ailleurs très rapidement. Dans un texte où il est question de « la libération du territoire occupé », La. justifie la forme « occupé » par le commentaire suivant : *Ouais, c'est bon... « territoire vendu »*.

Dans les situations conflictuelles, le raisonnement analogique est en outre le seul à emporter l'adhésion. Lors d'un atelier d'écriture, Li. et Ig. révisent le

texte de la première nommée. Li. est arrêtée par « veux-tu restait avec moi » et souhaite remplacer « restait » par « restais » *puisqu'il y a « tu » devant...* Si les enfants acceptent de changer d'avis, d'un commun accord, c'est en recourant à l'analogie. Quand Ig. propose « veux-tu prendre », c'est en effet Li. qui enchaîne aussitôt : *Ah ! c'est « e, r »*. Aucune autre procédure n'a une telle force de conviction. Et d'ailleurs, on peut penser que, chez les experts eux-mêmes, la maîtrise de l'homophonie verbale découle d'une automatisation des procédures analogiques, qui sont ensuite renommées par le métalangage.

La question de l'homophonie verbale du français a certes besoin d'études complémentaires, spécialement en didactique. Mais les observations dont on dispose déjà font à coup sûr du raisonnement analogique un outil essentiel pour résoudre les problèmes orthographiques qu'elle pose. Les quelques exemples cités ici ont surtout pour but de rappeler qu'une difficulté orthographique majeure peut être résolue de façon pratique et efficace. Et si ce type de raisonnement peut paraître trivial, c'est qu'on n'a pas compris que, chez les linguistes comme chez les grammairiens, la méthode importe souvent plus que le modèle. L'efficacité du raisonnement analogique devrait au moins inciter l'école à revoir à la baisse la confiance excessive qu'elle met dans le métalangage.

Quoi qu'il en soit, la référence à un raisonnement analogique appliqué à la morphographie reflète l'état actuel de la recherche en acquisition de l'orthographe. Elle me semble en outre se situer dans le droit fil des options choisies par le groupe « Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique », et plus encore par le groupe « Résolutions de problèmes ». Ce type de raisonnement s'affirme désormais comme une opération cognitive fondamentale, très précieuse quand il s'agit de tester les propriétés cachées de la langue. Il constitue un outil que les enfants peuvent apprendre à utiliser très tôt et qui conditionne en grande partie d'autres modes de raisonnement, plus abstraits encore.

## NOTES

- (1) Romian & al. (1989). Voir bibliographie.
- (2) Le lecteur non averti doit savoir que l'auteur de ces lignes a été chercheur associé à l'INRP de 1976 à 1986.
- (3) Le n° 47 est plutôt centré sur le domaine grammatical et le n° 55 contient un dossier de C. Nique intitulé « Où la langue devient objet de connaissance ».
- (4) C'est moi qui souligne.
- (5) Cité par Barsky (1998).
- (6) Dans son ouvrage sur l'autisme, Frith (1990) — citée par Meadows (1993 : 73) — prétend que la cause majeure de l'autisme est une incapacité physiologique à percevoir et à bâtir de la cohérence entre des événements ou des lois différentes mais analogues.
- (7) Créé en 1983, le groupe « Linguistique de l'Écrit et Acquisition » relève désormais de l'UMR 8606 du CNRS. Pour une illustration universitaire de son travail, voir Cogis (1999) et Sandon (1999). Voir l'article de ce dernier ici même.

- (8) L'analyse qui suit est extraite d'une étude à paraître dans *Scolia*, revue de l'université des Sciences humaines de Strasbourg. Les prénoms des élèves sont représentés par des initiales et les formes graphiques sont originales. Pour des prolongements, on peut se reporter à Jaffré (1996) et Jaffré et David (1999).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### 1 - TRAVAUX DE L'INRP

- DUCANCEL G. (1988a) : De la gestion des marques de surface à la connaissance du fonctionnement du système graphique. Paris, INRP, *Repères*, 75, 1-5.
- DUCANCEL G. (1988b) : Aspects du traitement didactique des référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche « Résolutions de problèmes ». Paris, INRP, *Repères*, 75, 81-86.
- DUCANCEL G. (1989) : Apprendre en résolvant des problèmes. Dans ROMIAN H. et al. (Dir.). *Didactique du français et recherche-action*, Collection Rapports de Recherche, n° 2. Paris : INRP, 171-228.
- LARTIGUE R. et DJEBBOUR S. (1988) : Répondre aux besoins orthographiques des enfants en situation d'écriture : les outils de référence analogiques. Paris, INRP, *Repères*, 75, 47-56.
- NIQUE C. (Dir). (1978) : *Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique*. Paris, INRP, *Repères*, 47.
- NIQUE C. (Dir). (1979) : *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique*. Paris, INRP, *Repères*, n° 55.
- RILLIARD J. (1988) : Procédures, stratégies et savoirs mobilisés par les élèves. Paris, INRP, *Repères*, 75, 7-18.
- ROMIAN H. (1983) : Vers une relance de la recherche-action en français. Paris, INRP, *Repères*, 59, 5-8.
- ROMIAN H. (1989) : Éléments pour construire une didactique du français. Dans ROMIAN et al., *Didactique du français et recherche-action*, ouvr. Cité.
- ROMIAN H., DUCANCEL G., GARCIA-DEBANC C., MAS M., TREIGNER J., YZIQUEL M. et al. (1989) : *Didactique du français et recherche-action*. Collection Rapports de Recherche, n° 2. Paris : INRP.
- SANDON J.-M. (1988) : Étude des comportements des maîtres face à la demande des élèves. Paris, INRP, *Repères*, 75, 19-28.

### 2 - TRAVAUX DU GROUPE LÉA

- COGIS D. (1999) : *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques de genre en français par les enfants entre huit et onze ans*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris III - Sorbonne nouvelle.
- JAFFRÉ J.-P. (1996). Les explications métagraphiques. Leur rôle en recherche et en didactique. Dans BOUCHARD R et MEYER J.-C. (Dir.). *Les métal-*

*gages de la classe de français*, Actes du 6e colloque DFLM. Université de Lyon II, 137-139.

JAFFRÉ J.-P. (1997) : Gestion et acquisition de l'orthographe. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. 2, 2, 61-70.

JAFFRÉ J.-P. et DAVID J. (1999) : Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue Française*, 124, 7-22.

JAFFRÉ J.-P. et DUCARD D. (1996) : Approches génétiques et productions graphiques. Dans DAVID J. et FAYOL M. (Dir.). Comment étudier l'acquisition de l'écriture ? *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 87-98.

SANDON J.-M. (1999) : *Les unités linguistiques et leurs frontières : statut et fonction dans l'acquisition de l'orthographe du français*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris III - Sorbonne nouvelle.

### 3 - TRAVAUX DE RÉFÉRENCE

BARSKY R.F. (1998) : *Noam Chomsky. Une voix discordante*. Paris : Édition Odile Jacob.

EHRI L.C. et ROBBINS L. (1992) : Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27, 2, 13-26.

FRITH U. (1990) : *Autism*. Oxford : Blackwell.

GOSWAMI U. (1992) : *Analogical reasoning in children*. Lawrence Erlbaum Associates.

GOSWAMI U. (1998) : The role of analogies in the development of word recognition. Dans METSALA J.-L. et EHRI L.C. (Eds). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Ass., 41-64.

GOSWAMI U. et MEAD F. (1992) : Onset and rime awareness and analogies in reading. *Reading Research Quarterly*, 27, 2, 153-162.

HUMBOLT (von) N. (1963) : *Humanist without portfolio : an anthology of the writing of Nilhelm von Humbolt*. Wayne State University Press.

MEADOWS S. (1993) : *The child as thinker. The development and acquisition of cognition in childhood*. London : Routledge and Keagan Paul.

NUNES T., BRYANT P. et BINDMAN M. (1997) : Learning to spell regular and irregular verbs. Dans TREIMAN R. (Ed). *Reading and Writing. An interdisciplinary journal*. Kluwer Academic Press, vol. 9, n° 5-6, 427-449.

NUNES T., BRYANT P. et BINDMAN M. (1997) : Morphological spelling strategies : Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, 4, 637-649.

NUNES T., BRYANT P. et BINDMAN M. (1997) : Spelling and grammar - The needed move. Dans PERFETTI C.A., RIEBEN L. et FAYOL M., (Eds). *Learning to spell. Research, theory, and practice accross languages*. Mahwah, NJ : LEA, Publishers, 151-170.

- TOTEREAU C., THEVENIN M-G. et FAYOL M. (1997) : Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans RIEBEN L., M. FAYOL M. et Ch. PERFETTI, C.A. (Eds.). *Des orthographes et leur acquisition*. Actualités pédagogiques et psychologiques. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 147-166.
- TREIMAN R. et CASSAR M. (1996) : Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 141-170.
- VOSNADIOU S. et ORTONY A. (Eds). (1989) : *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge University Press.



# L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS ET SON ACQUISITION (1)

J.-M. SANDON, IUFM de Bourgogne-Mâcon  
et groupe LEA (2), UMR 8606, CNRS

Je voudrais dire en préambule combien le travail que j'ai pu faire dans le domaine de l'ontogenèse graphique ces dernières années est redevable des travaux précédemment réalisés dans le cadre de l'INRP et des échanges auxquels ils ont donné lieu. Parti à la suite de J.-P. Jaffré dans la voie d'une linguistique qui ne veut ni ne peut ignorer le sujet agissant, j'ai construit une méthodologie de type naturaliste qui doit beaucoup aux travaux sur l'écriture en projet et par étapes, beaucoup à toutes les réflexions qui ont été entreprises quant au rôle des verbalisations et des pratiques analogiques dans la construction du système écrit. J'avais passé quelques saisons à enseigner l'orthographe en m'étonnant de réussites précoces qui n'étaient en fait que des réussites fragiles et de difficultés qui résistaient là où la langue semble pourtant si régulière. En intégrant ma première équipe de maîtres et mon complice de toujours, J. Riiliard, à un groupe de recherches de l'INRP, H. Romian m'a permis de devenir un observateur plus attentif des pratiques d'enseignement. Durant quelques saisons de plus, j'ai cherché avec d'autres et particulièrement avec le groupe de recherche RESO, des éléments de solutions didactiques.

C'est sur ces bases déjà assurées que j'ai pu développer ce travail universitaire qui se fixe quant à lui deux ambitions. Une dont on voudrait que les apprentis tirent rapidement bénéfice : faire encore évoluer, à partir des acquis actuels, les notions de faute d'orthographe ou d'erreur orthographique en montrant précisément **quelle part de savoir se dissimule sous l'apparent dysfonctionnement et quels rôles joue cette part de savoir dans l'acquisition**. Une autre, au débouché plus lointain : mieux comprendre le système écrit français et son évolution à venir ; c'est la part de ce travail qui ouvre sur **une linguistique génétique de l'écrit (3)**.

Recherche empirique utilisant comme cadre interprétatif les principes essentiels qui déterminent les systèmes d'écriture dont l'orthographe est une des manifestations sociales, ce travail a donc pour but premier de décrire certains des processus d'acquisition de l'orthographe du français chez l'enfant de 7 à 11 ans. Il le fait en adoptant la forme d'une étude longitudinale et transversale qui prend en charge des enfants de milieux socio-culturels et de profils *littéraires* contrastés. Cette étude implique durant une à quatre années de scolarité soixante-seize élèves placés en situation de production de textes et qui sont conduits à expliquer sur le moment ou en léger différé certains de leurs choix orthographiques (4). Les liens entre les traces visibles d'un écrit scolaire inscrit dans une situation de communication et les points de vue ou représentations qui les génèrent sont décrits dans ce cadre à partir d'un corpus de 7000 morceaux de textes et des commentaires métagraphiques qui en justifient la gestion orthographique.

Cette recherche met au premier plan le sujet qui écrit avec une intention de communiquer. Elle le considère comme un sujet dont la compétence et les représentations évoluent au contact de l'activité d'écriture et au contact d'activités et d'échanges au cours desquels la langue est l'objet premier d'intérêt. Elle se donne comme cadre d'interprétation de cette évolution un modèle qui définit les unités linguistiques tout à la fois par leurs inter-relations en système et par leur mode de saisie dans l'usage, *la grammaire homologique* (5).

Un des premiers enseignements qui semblent se dégager de cette étude est que l'acquisition de l'orthographe ne relève ni d'un modèle strictement organisé en étapes ni d'une approche privilégiant les seules différences individuelles. Une évolution semblable est perceptible chez tous les individus qui fait qu'un mode de saisie initial des unités linguistiques (un point de vue) se transforme sous l'influence de deux autres modes de saisie qui émergent progressivement mais restent fragiles durant toute la scolarité élémentaire.

J'appelle *pragmatique d'acquisition* ce point de vue initial qui perdure en évoluant. C'est le point de vue d'un apprenti écrivain qui se fait l'interprète de son expérience vécue de l'écrit et des gloses d'accompagnement que lui fournissent son entourage et l'école. Ce point de vue se maintient nécessairement en arrière-fond de tout usage de l'écrit mais il connaît trois états qui s'installent en partie successivement. Le premier état se présente comme une interprétation de l'écrit comme outil de communication et de représentation. Il isole ce que nous avons appelé des unités de première génération. Le second état est une interprétation de l'écrit comme organisation régulière de formes. Il traite des unités dites de deuxième génération. Le troisième état est une interprétation de l'écrit comme mode spécifique de production de sens et permet de définir des unités de troisième génération.

L'ensemble de ces trois états constitue donc toutes les variantes possibles d'un même point de vue et chacun de ces états peut-être sollicité en cours d'acquisition quand le besoin s'en fait sentir, c'est-à-dire quand des modes de contrôle plus calculés relevant des deux autres points de vue émergents sont pris en défaut. J'ai appelé respectivement « systémique d'acquisition » et « sémiotique » ces points de vue émergents qui modifient en le faisant changer d'état le point de vue pragmatique sans le faire disparaître totalement.

**Les unités de première génération** sont ainsi utilisées quand l'apprenti doit agir avec l'écrit alors qu'il ne possède pas encore les outils qui permettent d'en comprendre le fonctionnement. Les unités isolées sont pratiques mais peu productives parce qu'elles n'intègrent pas dans leur mode de reconnaissance les conditions de leur emploi. Leur usage repose souvent sur des extensions de sens ou des extensions d'emploi de formes graphiques qui vont devoir évoluer pour tenir un meilleur compte de la convention linguistique. Les extensions de sens sont, par exemple, à l'origine d'un refus de mettre « s » à « je me disais » parce que « je me disais peu de choses », à l'origine de la présence de « e » dans « je me réfugie » mais sur une base fautive puisque justifiée par le fait que « je » est une fille, à l'origine de « a » sans accent dans « a la grande Motte » parce que *ce n'est pas une ville, c'est une plage*, à l'origine de « Il a acheté se chien » avec « se » parce que *comme il l'a acheté, maintenant il est à lui*. Ces

extensions de sens sont autant de manières de simplifier le rapport au réel, aspect essentiel d'une communication aisée. Des extensions de formes graphiques conduisent par exemple à écrire « était » à l'aide du seul « ait », parce que *c'est comme ça quand on écrit des histoires*. Ces extensions graphémiques sont, cette fois-ci, autant de manières de stabiliser les formes que l'on utilise le plus souvent et là aussi dans le souci de se couler dans le moule social de la communication.

**Les unités de deuxième génération** sont utilisées quand l'apprenti cherche à agir en situation de communication mais en tenant compte cette fois-ci des régularités qu'il perçoit dans l'écrit ou de celles qu'on lui enseigne par souci de simplifier son travail.

On y voit alors apparaître des usages déviants du « t » assimilé au « s » du pluriel ou opposé comme marque supposée du masculin au « e » du féminin, des usages figés du « x » ainsi que des traitements très particuliers de certaines homonymies grammaticales.

L'ensemble de ces interprétations de seconde génération se construit sous l'influence d'un point de vue différent du point de vue pragmatique initial. Ce nouveau point de vue n'émerge pas d'emblée et lorsqu'il apparaît, il conduit l'apprenti à considérer cette fois-ci l'écrit comme un donné dans lequel des lettres et des séquences de lettres, de pseudo-mots intégrés aux mots, des phénomènes de position et de distribution créent une régularité sans signification propre mais qui participe à la création d'unités qui ont du sens.

Parallèlement à cet état qu'il provoque dans l'expérience de l'écrit, ce deuxième point de vue émergeant que j'ai appelé « systémique d'acquisition » est souvent à l'origine de surgénéralisations de divers traitements analogiques. J'ai pu ainsi montrer que ces traitements analogiques n'ont pas tous une égale pertinence pour faire accéder à la norme un élève qui ne dispose pas d'outils de catégorisation adaptés. Les pratiques d'enseignement auraient sans doute beaucoup à apprendre des recours à l'analogie qui sont les plus efficaces. Les unités de seconde génération, conséquences quant à elles de ces traitements formels sur les unités relevant de l'usage immédiat, présentent un autre intérêt : elles montrent que l'écrit a aussi besoin de régularités non directement justifiables par le sens ou par l'oral pour s'installer chez ceux qui apprennent à l'utiliser comme outil de communication.

C'est d'ailleurs ce que confirme le troisième état du point de vue pragmatique qui isole des unités que j'ai appelées de **troisième génération**. Ces unités émergent chez l'apprenti chaque fois que celui-ci perçoit dans la chaîne écrite ou dans le texte des redondances de marques auxquelles il attribue un sens qui n'est qu'indirectement attaché à son intention immédiate de communication comme par exemple : mettre « ai » à toutes les terminaisons verbales en [E] d'un texte parce que l'histoire racontée appartient au passé. Elles apparaissent également chaque fois que l'apprenti a le souci de montrer qu'il a repéré que l'adulte utilisait des marques redondantes, ce qui le conduit alors, par exemple, à mettre systématiquement le « s » du pluriel à tous les mots d'une phrase.

Mais j'ai tenté de montrer que le dernier pas dans l'acquisition était fait quand, prenant ses appuis dans tous les états précédents et y revenant en cas d'insuccès, l'apprenti était capable d'intégrer plus finement les représentants de la classe du verbe dans l'ensemble des réseaux existants. J'ai conservé à ce troisième point de vue le nom de « point de vue sémiotique » comme dans le modèle de référence, la *grammaire homologique*. L'apprenti semble alors disposer des outils indispensables pour recontextualiser les savoirs abstraits issus du discours ordinaire ou les régularisations graphiques antérieures, ce qui ne signifie pas bien évidemment maîtrise de la norme prescriptive.

La reconnaissance du verbe semble jouer là un rôle décisif. En effet, en raison du fonctionnement grammatical des marques attachées à cette classe, le sens en situation ne peut faciliter l'accès aux unités constitutives des formes utilisées. En raison de l'importance de l'homophonie des finales verbales en français, l'appui sur l'oral est également souvent inutile.

Les seules portes d'accès à partir de l'usage, donc du point de vue pragmatique, sont alors des marques graphiques repérées lorsque l'apprenti recherche une stabilité graphique (« ai », « er », « ent » particulièrement). Elles deviennent vite les premiers indices approximatifs d'une classe de mots. Elles engagent une première activité de catégorisation qui va devenir fondamentale. Sous cette forme, ces indices pointent alors vers un signifié d'un type tout à fait particulier qui va faire de l'apprenti autre chose qu'un simple acteur dans l'ordre langagier, autre chose qu'un être social seulement en quête de reconnaissance par le biais d'une production ressemblant à celle de l'adulte. Il devient un individu qui doit poser sa capacité de contrôle au cœur de son activité langagière tout à la fois pour produire du sens mais aussi pour être en quelque sorte un de ces créateurs permanents de la langue que sont tous les individus qui l'utilisent.

## NOTES

- (1) Ce texte est un résumé de la thèse dont les références sont portées en bibliographie.
- (2) Voir dans ce même numéro l'article de J.-P. Jaffré à propos des travaux du groupe Linguistique de l'Écrit et Acquisition
- (3) Qui étudie l'émergence de l'écriture et son développement dans les sociétés et chez les individus. (cf. référence citée à la note 2).
- (4) Donaldson, M. L. (1986, 1990)
- (5) Gruaz, Cl. (1987, 1990)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DONALDSON, M.L. (1986) : *Children's explanations. A psycholinguistic study*. Cambridge, Cambridge University Press.

- DONALDSON, M.L. (1990) : Children's explanations, in R. Grieve & M. Hugues, *Understanding children : essays in honour of Margaret Donaldson*, Blackwell Oxford UK & Cambridge USA, chapitre 3.
- GRUAZ, C. (1987) : *Le mot français, cet inconnu*, Presses Universitaires de Rouen n° 138.
- GRUAZ, C. (1990) *Du signe au sens*, Presses Universitaires de Rouen n° 158.
- JAFFRÉ, J.-P. (1994) : Une approche génétique de l'écriture : de l'invention à l'acquisition, dans J. Anis, dir., *Écritures*, Linx, 31, Université Paris X, pp. 49-64.
- SANDON, J.-M. (1999) : *Les unités linguistiques et leurs frontières : statut et fonctions dans l'acquisition de l'orthographe du français*, thèse de doctorat en Sciences du Langage de l'Université de Paris-III, Sorbonne-Nouvelle, sous la direction de Cl. Gruaz, directeur de recherche au CNRS et à Paris III.



# LES ATELIERS DE NÉGOCIATION GRAPHIQUE : UN CADRE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES MÉTALINGUISTIQUES POUR DES ÉLÈVES DE CYCLE 3

Ghislaine HAAS  
Université / IUFM de Bourgogne

*Les travaux d'Hélène Romian ont puissamment contribué à construire cette « pédagogie scientifique du français » que nous avons fini par appeler « didactique ». Je suis heureuse de pouvoir m'associer à l'hommage qui lui est rendu : ce sont les Repères des années 80, réalisés sous sa coordination, qui ont suscité la réflexion sur les activités d'éveil métalinguistique...*

---

**Résumé :** Cet article présente un dispositif didactique mis au point par une équipe de recherche de l'IUFM de Bourgogne : les ateliers de négociation graphique. Il montre comment ces ateliers peuvent instaurer de nouvelles situations d'apprentissage en didactique de l'orthographe, en fournissant un cadre dans lequel l'élève peut formuler et faire évoluer ses conceptualisations relatives au système écrit et développer progressivement des compétences métalinguistiques lui permettant d'approprier les raisonnements orthographiques. Deux exemples de comportement métalinguistique manifestés dans des ateliers de négociation graphiques sont présentés et analysés à l'appui de cette thèse : la pratique des jugements de grammaticalité et un raisonnement grammatical qui a conduit des élèves à repérer le fonctionnement syntaxique d'un verbe impersonnel. (1)

---

Mon propos est d'analyser certains comportements métalinguistiques d'élèves d'un Cours moyen 1<sup>re</sup> année d'une école primaire française (donc des enfants âgés de 9/10 ans), recueillis dans le cadre d'un dispositif pédagogique mis au point par un groupe de recherche de l'IUFM de Bourgogne (2) : l'atelier de négociation graphique.

Il s'agit de comportements métalinguistiques verbaux, et j'utiliserai le terme de « métalinguistique » dans l'acception des psychologues, en suivant la définition qu'en a donnée J.-E. Gombert (1990) : activité de réflexion sur le langage, impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur le langage, ces connaissances étant ici des connaissances déclaratives, puisque les enfants que j'ai observés sont engagés dans des discussions grammaticales, et non dans une réflexion autour de leur propre comportement linguistique.

La caractéristique de cette analyse est qu'elle concerne des enfants déjà bien engagés dans la scolarité primaire (les analyses du développement métalin-

guistique des enfants ayant jusqu'à présent surtout privilégié les enfants d'âge préscolaire), et qu'elle porte sur un matériau recueilli dans des conditions « naturelles », mais privilégiées, dans la mesure où ces conditions ont permis le recueil d'un nombre important de comportements métalinguistiques spontanés.

Je chercherai à apprécier, dans cette étude, l'évolution des comportements métalinguistiques sous l'effet de l'enseignement que les enfants ont reçu (sachant évidemment que je ne recueille ici que des verbalisations, qui peuvent être en dessous (ou au-delà ?) de leurs compétences effectives), mais aussi sous l'effet du dispositif qui les favorise et les suscite, celui des ateliers de négociation graphique.

Mon analyse va se centrer d'abord sur une manifestation reconnue de la compétence métalinguistique qui est le jugement de « grammaticalité », ou « d'acceptabilité », jugements qui sont en effet étonnamment fréquents dans mon corpus. Ensuite, je suivrai le déroulement d'un discours métalinguistique produit à propos d'un problème linguistique spécifique : la discussion autour de la graphie de l'impersonnel « il s'agit ».

Les conditions, évoquées plus haut, dans lesquelles ces discours ont été recueillis, et plus exactement l'activité pédagogique qui les a permis, étant assez originales, il m'est nécessaire d'en apporter une description préalable.

## **1. LES ATELIERS DE NÉGOCIATION GRAPHIQUE : DE NOUVELLES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE**

Le cadre général, d'abord, est une recherche en didactique de l'orthographe que nous menons à l'IUFM de Bourgogne depuis cinq ans.

Dans un ouvrage récent, Linda Allal (1997) identifie deux catégories d'approches didactiques dans l'apprentissage de l'orthographe : d'une part, un apprentissage spécifique rassemblant un ensemble d'activités didactiques centrées sur l'orthographe, qu'elle présente ainsi : « on apprend l'orthographe à travers des activités de mémorisation, des exercices, des dictées afin de réinvestir les connaissances acquises dans des situations ultérieures de production écrite » (op. cit. p. 182-3), et, d'autre part, un apprentissage intégré : « dans des activités de production écrite ou dans des situations exigeant à la fois écriture et lecture... Le postulat de base est que les activités de production écrite assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves » (ibid.).

Notre démarche est une variante de la première approche : en effet, nous avons élaboré des activités centrées sur l'orthographe, mais celles-ci sont pour nous avant tout des activités qui placent l'élève dans une situation de réflexion, d'exercice individuel du raisonnement, et de relative autonomie.

C'est ce type de situation que l'on trouve exemplairement dans ce que nous avons appelé les ateliers de négociation graphique, ateliers qui ont été décrits dans un certain nombre de nos publications, et récemment par Danielle

Lorrot (1998). Comme le dit cet auteur, on assiste actuellement dans le domaine de la découverte de l'écrit et de l'apprentissage de l'orthographe (à l'école maternelle comme à l'école primaire) à l'émergence de nouvelles situations d'apprentissage, suscitées entre autres par les travaux fondateurs d'Emilia Ferreiro (1988), qui ont montré que l'enfant était susceptible dans ce domaine d'une activité conceptuelle étonnante, et qu'il pouvait donc être utile de lui proposer un environnement lui permettant de l'exercer et de l'affirmer.

Ces nouvelles situations d'apprentissage portent en général le nom d'ateliers. Elles se caractérisent par un certain nombre de points communs (3) :

- réunion d'un groupe restreint d'élèves autour d'une tâche d'écriture imposée ou choisie par les élèves eux-mêmes ;
- une très grande initiative laissée aux élèves que ce soit « pour inventer des graphies, pour réfléchir sur les réalisations ou pour développer des argumentations », la place de l'enseignant changeant considérablement par rapport à sa place habituelle ;
- « le rôle majeur joué par les interactions entre les élèves : la situation est organisée de telle sorte que des échanges s'élaborent, fassent naître des questions, provoquent des justifications » ;
- le statut accordé à l'erreur, « considérée comme une étape essentielle dans l'apprentissage, à partir de laquelle il devient possible de progresser dans le raisonnement et la sûreté du savoir orthographique » (4).

### **1.1. Le fonctionnement des ateliers de négociation graphique**

Voici comment nous concevons dans le détail ces ateliers de négociation graphique (désormais ANG) :

- 1) Un très court texte est dicté à un groupe de cinq ou six élèves. Le texte est non préparé. Les autres élèves de la classe travaillent en autonomie. Tous les élèves seront successivement, par groupes, concernés par l'ANG.
- 2) Les textes produits par les élèves sont affichés de telle sorte que tous les élèves du groupe puissent confronter les différentes graphies réalisées.
- 3) Un débat autour de ces différentes graphies s'instaure en présence de l'enseignant qui doit tenter de se limiter à un rôle d'« étayage ». Les élèves sont invités à justifier leurs graphies, et, bien sûr, à argumenter pour découvrir avec les autres la graphie correcte. Néanmoins, ce n'est jamais cette recherche de la graphie correcte qui est présentée aux élèves comme l'objectif principal de l'atelier. La question que pose l'enseignant n'est pas : comment est-ce que ça s'écrit ? Mais : pourquoi penses-tu que cela s'écrit comme cela ? L'enseignant signale que ce qui est important est d'exposer les raisonnements qui permettent de trouver la bonne orthographe. Son rôle est délicat : il doit s'efforcer de ne pas initier les discussions, de ne pas mener le débat en posant les questions qui feraient sans doute avancer l'analyse, mais qui « court-circuiteraient » la progression du raisonnement des élèves. Il doit, au contraire, laisser les élèves s'installer peu à peu dans ce rôle d'initiateur, et prendre confiance dans leurs propres capacités de raisonnement. Il s'agit de modifier l'échange maître-élèves de telle sorte que les réponses de l'élève ne viennent plus seulement combler les trous que le maître laisse vides dans son discours. Il lui faudra également résister à la tentation de corriger, et d'apporter trop tôt des éléments de solu-

tion. A la fin de l'atelier, en effet, tous les problèmes ne sont pas nécessairement résolus.

4) L'atelier se clôt par l'affichage du texte sans ajout de commentaire, ce qui permet aux élèves de découvrir l'orthographe correcte, et par une synthèse des acquisitions et des problèmes en suspens.

5) Une synthèse générale, rassemblant les conclusions des différents groupes, termine le cycle des ateliers.

## 1.2. Les objectifs des ANG

Les objectifs poursuivis par cette activité sont nombreux :

- un objectif psychologique : il s'agit de dédramatiser la situation orthographique et de déculpabiliser les élèves vis-à-vis de leurs erreurs. Les élèves devant l'orthographe sont à la fois convaincus de leur manque d'attention, de leur étourderie, et en même temps écrasés par le caractère arbitraire de la norme orthographique. Les discussions dans le cadre de l'atelier leur permettent de découvrir qu'ils ne sont pas seuls à faire les mêmes erreurs, que ces erreurs respectent une certaine logique, même si ce n'est pas celle qui est requise, qu'il y a véritablement matière à réflexion autour de l'orthographe, et que cette réflexion est, de plus, intéressante. L'orthographe perd son caractère rébarbatif et angoissant, et devient source de découverte, et ce n'est pas rien de changer l'attitude vis-à-vis de l'orthographe...

- un objectif de mise à jour des représentations des élèves : dans le cadre de l'atelier, les élèves ont la possibilité de formuler publiquement ces raisonnements que jusque là ils gardaient secrètement par-devers eux. Les travaux sur l'ontogenèse graphique menés par les groupes LEA (5), et dans une moindre mesure, les recherches des psychologues (6), ont commencé à dévoiler ces « raisonnements orthographiques » qui conduisent les élèves à ce que nous appelons des erreurs d'étourderie, d'inattention, et qui sont pourtant, comme on peut le voir par l'exemple ci-dessous tiré d'un ANG, les résultats d'une réflexion serrée, même si les principes qui la guident sont plus pragmatiques que syntaxiques :

La phrase à écrire était : « elle sourit pleine de gaieté » :

E.- *C'est : elle sourie, i-e...*

M.- *Alors, va au bout de ta réflexion ! Pourquoi tu penses que c'est : « elle sourie i-e » ?*

E.- *On fait par élimination !*

M.- *On fait par... ?*

E.- *éliminatoire ! Ben... elle sourit, ça peut pas être un « s » parce que les conjuguions, c'est... faut qu'y ait « tu » devant ! « Tu » y a toujours un « s »... Mais là, c'est « elle » devant, on peut pas mettre un « s ».*

(Je suis obligée, faute de place, de passer une série d'échanges très intéressants qui vont amener les élèves à reconnaître un verbe dans « sourit »)

E.- *« i-e » parce que ça serait au féminin !*

M.- *alors toi tu penses que quand on dit : elle sourit, c'est le verbe sourire, c'est « i-e » parce que c'est au féminin... Qui répond à Clovis ? Je remets*

*encore un point d'interrogation ! J'écris simplement ce que vous dites. Alors, les autres ? Le verbe sourire, d'après Clovis, il s'écrit au féminin ! Baptiste, t'as un avis, toi ?*

(...)

E.- avec le « il »...

M.- avec « il »... alors, Est-ce que si c'est « il », tu diras que c'est du féminin aussi ?

E.- Non !

M.- Alors t'écriras pas « i-e » à la fin ?

E.- « i-t » !

M.- Alors toi tu penses que si c'est « elle », c'est « i-e », si c'est « il », c'est « i-t », c'est ça ? (7)

Peu de situations scolaires classiques auraient permis à ces enfants de formuler ces propositions, et l'occasion n'aurait pas été donnée à l'enseignant d'en prendre conscience, de réaliser l'exercice périlleux de leur accouchement (qui mène quelquefois fort loin) et de leur redressement précautionneux avec l'aide des autres élèves, opération de déconstruction / reconstruction délicate, mais fondamentale.

- un objectif d'apprentissage proprement dit : l'argumentation que les élèves se construisent pas à pas, dans l'interaction avec les autres élèves et avec l'appui de l'enseignant, les aide à élaborer des stratégies devant les problèmes orthographiques. Le fait que ce sont eux-mêmes qui ont construit ces stratégies et qu'ils se les sont appropriées peut être un facteur efficace de transfert dans des situations de production.

De même, la confrontation des textes permet un type nouveau de « révision ». L'erreur n'est ni désignée par l'enseignant, ni difficilement identifiée par l'élève de façon solitaire. Les variations graphiques qui apparaissent à un endroit précis du texte sont les indicateurs d'un lieu problématique, elles offrent aux élèves le reflet de leurs interrogations. Rien ne dit a priori quelle est la variation qui correspond à l'orthographe correcte. Ces variations sont en tout cas un matériau qui suscite, facilite les discussions de type métalinguistique.

Pour le chercheur qui désire étudier le discours métalinguistique « spontané » des élèves, ces ateliers sont donc un observatoire incomparable. Les problèmes orthographiques sont des problèmes de langue : ils demandent pour être résolus, la plupart du temps, des raisonnements grammaticaux (identification de catégories, recherche des termes recteurs d'accord...), ou bien ils entraînent à une réflexion sur le caractère conventionnel des graphies. On constate que les élèves s'introduisent facilement dans ce type de discussions métalinguistiques. Ils prennent effectivement le langage pour objet. Pour les enseignants, ces ateliers sont des sources d'information essentielles sur les élèves, mais ils sont aussi, comme on vient de le voir, des lieux privilégiés d'apprentissage et de reconstruction des raisonnements orthographiques.

Les ateliers permettent des études longitudinales (nous avons enregistré des ANG sur trois années consécutives), mais ils permettent également, comme

c'est le cas ici, des études comparatives de plusieurs groupes d'élèves de « niveau » différent autour de problèmes identiques.

## 2. JUGEMENTS DE GRAMMATICALITÉ / JUGEMENTS D'ACCEPTABILITÉ ?

L'ANG que j'analyserai porte sur la transcription de la phrase suivante :

***Il s'agit de savoir ce qu'il vous semble facile à écrire chaque fois sans faute.***

Cet ANG, venant après des activités en classe traitant des homophones et des lois de position, avait privilégié des graphies en « g », et des homophones comme « ce », « fois », « sans ». Les enseignants n'avaient pas prévu qu'un des points le plus débattu serait celui de la graphie de « il s'agit »... Quatre groupes de 6 élèves vont écrire ce texte au mois de février. C'est leur 3e ANG. L'établissement des groupes par niveau a été fait par l'enseignante en fonction des résultats de l'année en cours (8).

Lorsque J.-E. Gombert examine dans *Le développement métalinguistique*, après le développement métaphonologique, le développement métasyntaxique, il introduit comme élément révélateur de ce développement, les jugements métasyntaxiques : « la connaissance consciente de la syntaxe se manifeste dans les discours métalinguistiques portant sur la grammaticalité des phrases » (p. 59). Néanmoins, il aboutit à la conclusion que chez les enfants, au moins jusqu'à 7 ans, on ne peut parler de jugements de grammaticalité, mais seulement d'acceptabilité. En somme, c'est le sens des phrases qui s'impose pour eux. Ils sont encore peu sensibles à l'aspect « grammatical ». Ils ne détecteraient pas l'agrammaticalité de phrases acceptables (qu'ils ne rejettent pas), ni la grammaticalité de phrases inacceptables (qu'ils rejettent en général).

Il souligne d'ailleurs aussi que l'appréhension non analytique du langage semble perdurer chez l'adulte. Bredal et Rondal, cités par Gombert, rappellent que « dans la pratique, les sujets ne distinguent pas clairement entre facteurs purement grammaticaux et facteurs sémantiques et stylistiques dans leurs jugements d'acceptabilité. En fait, l'appellation « jugements de grammaticalité » est le plus souvent un leurre, il s'agit généralement en fait de « jugements d'acceptabilité » de phrases agrammaticales » (p. 73).

Ce ne serait qu'à partir de 7 ans, à l'âge du début de l'enseignement formel, qu'on pourrait admettre l'apparition du jugement métasyntaxique. (Il est vrai que Gombert définit de façon très exigeante la conscience métasyntaxique : dans le cas, par exemple, des phrases qui sont agrammaticales en raison de la violation des règles de sélection lexicale, celles-ci doivent être rejetées par le sujet en raison de ces règles mêmes et non pour des raisons de plausibilité. Ainsi, le rejet de la phrase : « le garçon lit la soupe » doit être fait en effectuant la formulation explicite que le verbe « lire » doit être suivi d'un complément possédant un trait adéquat, et non parce qu'on n'a jamais vu quelqu'un essayer de déchiffrer une soupe.)

Qu'en est-il pour nos élèves de CM1 ? Sont-ils capables maintenant d'avoir une réflexion de type métasyntactique, que l'on pourrait appréhender à travers leurs jugements métalinguistiques ? Y a-t-il, entre autres, conscience chez ces élèves d'appliquer des règles grammaticales qui dépassent la situation présente ? La question mérite d'être posée, car tant chez les enseignants que chez les élèves (du moins dans notre situation d'observation) on constate une pratique élevée de ce type de jugement.

### **2.1. L'appel au jugement de grammaticalité de la part des enseignants**

Il est fréquent que les enseignants demandent aux élèves de se prononcer sur ce qu'ils pensent être la « grammaticalité » d'une phrase. Ainsi, voulant mettre en évidence le caractère dit essentiel du complément d'objet, les enseignants proposent de le supprimer et demandent aux élèves si la phrase peut toujours « se dire » : « Jean soulève la voiture ». Peut-on supprimer « la voiture » ? Non, on ne peut pas dire « Jean soulève » tout seul. Lorsqu'ils veulent dégager le caractère facultatif de l'adjectif, ils proposent : « est-ce qu'on peut supprimer petit et rouge dans : le petit chaperon rouge ? » Oui, on peut dire « le chaperon ». Ce faisant, les enseignants se placent sur un terrain exclusivement formel, suivant en cela les démarches de la linguistique structurale, mais on sait que pour nombre d'enfants, ce type de suppression, qui altère la valeur sémantique de la phrase, est difficilement acceptable, précisément parce qu'ils ne peuvent isoler la grammaticalité de l'acceptabilité.

En tout cas, les enfants ont tous plus ou moins été exposés à ce type de manipulations et on peut supposer que c'est cet exemple qu'ils suivent lorsque eux-mêmes pratiquent des manipulations et forment des jugements.

Il existe une deuxième situation qui requiert le jugement linguistique des enfants : ce sont les phrases obtenues lors de l'utilisation des procédés destinés à identifier les homophones. Par exemple, pour savoir s'il faut écrire « à » ou « a », on remplace par « avait ». Si la phrase n'est pas acceptable (tas de mots), il faut écrire « à ». Ces procédés de substitutions sont des procédés traditionnels, non inspirés par la linguistique structurale, et nous verrons qu'ils posent un certain nombre de problèmes.

### **2.2. L'appel au jugement de grammaticalité de la part des élèves**

La première constatation est celle de la fréquence du recours aux jugements d'acceptabilité (ou de grammaticalité ?) pour valider une graphie (impliquant la syntaxe), du moins dans le cadre de nos ateliers, qui évidemment favorisent ce type de comportement.

### 2.2.1. Déroulement du processus :

- l'élève est confronté à un problème graphique (il y a concurrence de graphies pour un mot de la dictée). Il va essayer de justifier sa propre graphie ;
- il propose une manipulation syntaxique qui doit prouver la justesse de son choix. Si le résultat de la manipulation syntaxique est « acceptable », la graphie est justifiée.

Ces jugements « d'acceptabilité » sont formulés de trois façons :

- soit le recours au sens est clairement formulé : *ça ne veut rien dire*
- soit il y a ambiguïté quant au recours à la forme ou au sens. Reste un sentiment d'inadéquation : *ça ne va pas*.
- soit est signalée la possibilité / impossibilité de la *profération* : *on peut dire / on ne peut pas dire*.

Le jugement s'accompagne de la prononciation de la phrase modifiée, selon trois modalités :

- a) Seule une partie de la phrase est réalisée. L'élève s'en tient à un contexte étroit, qui l'empêche souvent de prendre la mesure des différentes relations syntaxiques en jeu (par exemple : pour décider de la graphie de *s'agit / agit* : la formulation réduite : *on peut dire : il agit* est considérée comme suffisante par l'élève.
- b) La phrase est reprise dans son ensemble. Exemple : *on ne peut pas dire : il agit de savoir ce qui vous semble facile à écrire*.
- c) La construction qui fait problème est isolée et présentée sous une forme générale (à l'infinitif pour le verbe, par exemple) : *on ne peut pas : agir de savoir*. On peut penser qu'ici, l'élève fait un effort d'abstraction qui lui fait dépasser la situation présente et envisager hors contexte immédiat les relations syntaxiques possibles entre « *agir* » et le complément « *de savoir* ».

### 2.2.2. La nature des manipulations :

Les manipulations observées sont soit des effacements, soit des commutations.

- a) Les effacements :

Exemple de *sagit / s'agit*.

Les élèves discutent pour savoir si « *il s'agit* » s'écrit en un seul mot (« *s attaché* ») ou avec un *s* apostrophe.

Il ressort des échanges des quatre groupes que la graphie avec *s apostrophe* implique qu'il s'agit du verbe « *agir* » : on doit donc retrouver le sens du verbe *agir* dans la phrase d'autant plus que le « *s apostrophe* » est considéré comme un élément facultatif :

*Le s apostrophe c'est comme si on pouvait le supprimer*

On peut supposer que cette conviction leur vient de l'expérience de verbes comme *se laver, se regarder*, qui conservent leur sémantisme lorsqu'ils sont employés sans pronom réfléchi.

Les quatre groupes proposent donc la manipulation de suppression. Tous les groupes proposent une reformulation de la phrase et énoncent des jugements :

Groupe 1 (faible) :

L'élève du groupe 1 se contente d'une reformulation partielle : on peut dire « *il agit* », à l'appui de la graphie en « s apostrophe ». L'enseignant n'ayant pas relancé la discussion, et même accepté l'argument, le groupe en reste là. Il y a simplement formulation d'un jugement sur l'existence de la forme « *il agit* ».

Groupe 2 et 3 :

- certains sont sensibles uniquement à l'aspect sémantique :

*c'est pas du même sens* (on remarquera la construction partitive, que l'on retrouve souvent chez les élèves : *c'est pas du passé, du présent...*)

- d'autres sont sensibles à la construction dans son ensemble : *ça ne veut rien dire*, mélange inextricable de grammaticalité et d'acceptabilité.

- d'autres enfin sont sensibles à la construction syntaxique, qu'ils mettent en évidence : *on peut pas dire : il agit de savoir ce qui vous semble facile...*

Groupe 4 :

À côté des formulations rencontrées ailleurs : *on ne peut pas dire : il agit de savoir ce qui vous semble facile*, un des élèves propose : *on ne peut pas agir de savoir*, dont j'ai déjà fait remarquer le caractère abstrait, ce qui fait pencher ce jugement du côté des jugements de grammaticalité, même s'il est impossible de décider si ce jugement ne comporte pas également une part d'acceptabilité.

b) Les commutations

Premier exemple : toujours à propos de « *il s'agit* », et de l'existence ou non du verbe « *sagir* ». Un des élèves du groupe 3, après réflexion, propose la commutation du pronom :

*on peut pas dire je sagi... ou tu sagi...*

Plusieurs élèves du groupe 4 se lancent également dans ces commutations, qu'ils essaient de rendre exhaustives :

E1 – *parce qu'avec « nous », ça fait « nous sagissons » ? ? ?*

E2 – *ben, je sagis...*

E3 – *et tu sagis ?*

M – « *tu sagis* », *ça existe ?*

E3 – *non... c'est peut-être pas un verbe ! (...)*

E2 – *et on ! « On s'agit » ah non ça va pas... On s'agit... (...)*

E1 – *on n'a qu'à mettre le nom de quelqu'un, par exemple : Mathieu s'agit, ça peut pas marcher, donc c'est pas un pronom.*

Ces différentes commutations montrent comment les élèves savent se livrer à des manipulations syntaxiques, et comment leurs jugements, dans ce cas-là, sont véritablement des jugements de grammaticalité.

Il n'en est pas de même pour d'autres commutations, suggérées dans le cas des « trucs » mis au point traditionnellement pour aider les élèves à choisir le bon homophone.

J'examinerai ce qui se passe pour les graphies de *ce* et de *se*. Dans le cas du *ce* pronom, l'école suggère de remplacer par *cela*, dont la graphie est mieux connue, et dans le cas du *ce* déterminant, par *le, un...* La graphie se serait déterminée par le remplacement par *me, te...* (je ne discuterai pas le fait que l'élève ne sait généralement pas s'il a affaire à un pronom ou à un déterminant...)

Les remplacements posent un problème en particulier dans le cas du « *ce* » pronom : le remplacement par « *cela* » ne produit pas une phrase parfaitement grammaticale, mais seulement acceptable. Par exemple, ici : *il s'agit de savoir (ce) cela qui est facile à écrire* n'est pas grammatical, sauf si l'on fait de la relative une relative appositive, ce qui n'est pas le cas dans les réalisations des enfants. Pourtant, ce remplacement est considéré comme valable par l'école, dans la mesure où le « *cela* » est en conformité sémantique avec le reste de la phrase, et contribue à une glose acceptable. On est dans le domaine du « démonstratif », donc les graphies acceptées seront des graphies en « *c* ».

Cette manipulation, qui n'observe pas les mêmes règles formelles que les précédentes, pose en fait des problèmes aux élèves. D'abord, parce qu'ils ont du mal à construire la phrase avec le remplacement. Dans le groupe 1, une élève dit : *je n'arrivais pas à dire « cela »*. Ensuite parce que cela les encourage à trouver des justifications sémantiques approximatives : telle graphie sera justifiée (par exemple « *ce* » ou « *se* ») si la glose proposée semble s'accorder avec le sens général de la phrase :

#### Groupe 2

E – *parce que « c'est « ce » qui vous semble », c'est celui-ci*

E – *ben oui, c'est pas celui de son copain...*

Le recours à la forme « celui-ci » qui semble à l'élève un candidat valable appartenant à la même sphère « sémantique » que « *cela* », l'entraîne à concevoir un système d'opposition (celui-ci, pas celui-là), lui-même facilement transposable en opposition personnelle : celui-là, pas le sien, ce qui suggère perfidement une graphie en « *s* », comme on peut le voir ci-dessous :

#### Groupe 3

E – *ya aussi « ce qui vous semble... » des fois on écrivait « ce » et puis « se »...*

E – *moi j'ai mis « ce »*

M – *quel est le problème qui se pose, là ?*

E – *ben, si c'est le sien ou si ce n'est pas le nôtre... si c'est le sien, ou si ce n'est pas le sien...*

M – *si c'est le sien, le sien quoi ?*

E – *ben si c'est à lui que ça lui semble, ou ça ne semble pas à lui, facile ou pas facile...*

E – *heu... Parce que c'est le sien... heu*

E – *c'est son avis...*

(...)

E – *ben, c'est celui-ci, d'avis, c'est pas un autre...*

E – *c'est celui-ci qui semble facile à écrire...*

M – *c'est l'avis qui semble facile à écrire ? ?*

E – non, pas l'avis.

E – c'est la personne qui heu ça lui semble facile à écrire, c'est pas une autre personne...

En effet, si « ce » peut être remplacé par « cela », pourquoi ne le serait-il pas par « celui-ci » ? Et si c'est *celui-ci*, ce n'est pas *celui-là*, c'est le sien et pas le nôtre... Les deux séries en « s » et en « c » possédant chacune une série oppositive (*celui-ci* / *celui-là*, le sien / le nôtre, vôtre...) il n'y a plus moyen de départager : les deux graphies conviennent...

En conclusion, on voit que les enfants de CM1 sont parfaitement capables de réflexion métasyntactique. On voit également l'influence très forte de l'enseignement : ils sont tout à fait capables de s'approprier les procédures syntaxiques que les enseignants utilisent, et de conduire jusqu'à l'absurdité les procédures approximatives qui leur sont aussi proposées.

### 3. LE RAISONNEMENT MÉTALINGUISTIQUE MENÉ AUTOUR DE LA GRAPHIE DE « S'AGIT »

Le problème cerné par les enfants est : est-ce le verbe *agir* ou le verbe *sagir* ? Comment prouver l'existence ou la non existence du verbe *sagir* ? (9)

On a vu que la 1<sup>re</sup> procédure – la manipulation syntaxique consistant à supprimer le s apostrophe pour vérifier si la phrase accepte la présence et le sens du verbe *agir* – est pratiquée par tous les groupes, faibles ou forts. Néanmoins, les résultats sont différemment appréciés :

1. le groupe 1 reconnaît l'existence du syntagme « *il agit* » et s'en contente ;
2. les groupes 2 et 3 rejettent la phrase soit parce qu'elle n'a pas le même sens ou parce qu'elle n'a plus de sens, soit en raison de l'incompatibilité syntaxique entre « *agir* » et un complément (reconnaissance indirecte de l'intransitivité d'*agir*) ;
3. Le groupe 4 s'approche au plus près de l'incompatibilité syntaxique et essaye de se placer sur un plan général : quelle que soit la phrase, « *agir* » ne peut être suivi de « *savoir* » (la formulation exacte aurait été : « on ne peut pas *agir* de quelque chose »).

La deuxième procédure est la commutation.

Les enfants posent qu'on doit pouvoir conjuguer « *sagit* » (a priori un verbe) à différentes personnes (les termes du métalangage comme « conjuguer », « personnes », apparaissent dans les discussions du groupe 4). Cela permettra de vérifier l'existence du verbe « *sagir* ».

- un élève du groupe 3 ne fait que soulever le problème
- les élèves du groupe 4 conjuguent leurs forces pour explorer de façon exhaustive les possibilités de changement de pronoms. Ils constatent que le verbe *sagir* ne se conjugue finalement pas à d'autres personnes qu'à la 3<sup>e</sup> personne du singulier.

Comment résoudre le problème d'un verbe qui ne peut pas se conjuguer, alors que c'est la définition même du verbe ? Cette situation rend très perplexe le groupe 4. Les élèves vont donc formuler plusieurs hypothèses :

1. Proposition : *ce n'est peut-être pas un verbe*

Objection : *il est quand même conjugué avec il... « il » est un pronom personnel...*

2. le verbe « *sagir* » étant du 3e groupe, groupe des verbes irréguliers :

« *peut-être que le mot est complètement déformé s'il est irrégulier* »

Objection : « *ben non, pas du tout, ça se conjugue quand même... tu me prends n'importe quel verbe du 3e groupe, il se conjugue : je fais, tu fais, nous faisons...* »

3. le fonctionnement déviant vient peut-être du pronom :

« *dans ce cas-là, « il » c'est peut-être pas un sujet, dans ce cas-là c'est peut-être pas un pronom... c'est pas un pronom sujet.* »

Hypothèse complémentaire : le « il » peut être tantôt un pronom sujet, pour certains verbes, et pour d'autres, il ne serait pas un pronom. D'ailleurs il n'est pas remplaçable par un nom : « *on n'a qu'à mettre le nom de quelqu'un : Matthieu par exemple. « Matthieu s'agit », ça peut pas marcher, donc c'est pas un pronom... C'est pas un sujet.* »

Les élèves du groupe 4 ont donc approché la notion d'impersonnel avec leurs seuls moyens. Bien sûr, il y a la présence d'un individu qui pousse le groupe vers l'avant, mais l'interaction est très forte, et aide cet individu lui-même.

Ce sont les élèves du groupe « fort » qui manifestent le plus d'aisance dans les comportements métalinguistiques : capacité à se décentrer, à généraliser, à manipuler le langage comme un objet, maîtrise des termes de la métalangue grammaticale. Le lien entre le rapport au langage et la réussite scolaire est évident. Mais les élèves des groupes plus faibles ont fait aussi la preuve de leurs capacités métalinguistiques : ils ne demandent qu'à prendre confiance dans leurs raisonnements. Pour cela, il faut que les enseignants eux-mêmes aient confiance dans leurs capacités de raisonnement. Les élèves savent en effet s'emparer des outils qu'on leur propose et les utiliser lorsqu'on leur en donne la possibilité.

## NOTES

- (1) Cet article est la reprise remaniée et complétée d'une intervention prononcée à Besançon lors des Journées d'étude des 24-25 septembre 1998 sur la *Terminologie historique et comparée pour la recherche en didactique des langues étrangères*, dont les actes sont à paraître chez Peter Lang.
- (2) Cette équipe de recherche comprend des universitaires, des formateurs IUFM, des enseignants de collège et des maîtres formateurs. Elle s'est donné pour objectif d'évaluer les effets du développement des compétences métalinguistiques sur la maîtrise de l'orthographe en cycle 3.
- (3) Toutes les citations sont de D. Lorrot (1998 p. 92).
- (4) On signalera « les ateliers privilégiés d'écriture » en école maternelle présentés par des chercheuses du CRESAS, M. Hardy et F. Platone : « Interactions en groupes et constructions des savoirs : le cas de la langue écrite en grande section de maternelle », 1992, *Repères* n° 5 ; les situations de « dictée sans faute » proposées

par A. Angoujard pour l'école primaire, dans *Savoir orthographier*, Hachette, 1994. ; les ateliers d'écriture mis en place par J.-P. Jaffré jouent avant tout un rôle d'observation de l'ontogenèse graphique, mais le cadre scolaire leur fait partager des points communs avec les ateliers à visée didactique : cf. « L'orthographe du français, genèse linguistique et acquisition », *Les entretiens Nathan*, Actes III, 1993.

- (5) Le groupe LEA (Linguistique et Acquisition de l'Écrit) est un groupe animé par Jean-Pierre Jaffré qui conduit des recherches sur l'acquisition de l'écrit chez l'enfant et l'adolescent depuis 1993. Les publications des membres de ce groupe sont nombreuses et il faut signaler deux thèses soutenues récemment, celles de Danièle Cogis : *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques du genre en français par les enfants entre huit et onze ans* (1999), et celle de Jean-Michel Sandon : *Les unités linguistiques et leurs frontières : statut et fonctions dans l'acquisition de l'orthographe du français* (1999) (voir présentation ici-même NDLR), qui contribuent de façon remarquable à faire progresser notre compréhension de l'acquisition de l'orthographe chez les élèves.
- (6) Il s'agit essentiellement, pour la recherche française, des travaux de Michel Fayol et al., dont par exemple : « Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français », C. Totereau, M.-Geneviève Thevenin, M. Fayol, in *Des orthographes et leur acquisition*, Delachaux et Niestlé, 1997.
- (7) ANG enregistrée dans la classe de CM1 de Catherine Hamon, École Théodore de Bèze, Auxerre, juin 1998.
- (8) Les groupes ont été constitués ainsi :  
Groupe 1 : faibles  
Groupe 2 : moyens-faibles  
Groupe 3 : moyens-forts  
Groupe 4 : forts
- (9) On trouvera en annexe des extraits de l'ANG mené par le groupe 4 (fort) traitant ce problème. Cet ANG a été enregistré en février dans la classe de CM1 de Jeanine Prieur, école de la Trémouille, Dijon.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAL, Linda (1997) : « Acquisition de l'orthographe en situation de classe », in : *Des orthographes et leur acquisition*, sous la direction de Laurence Rieben, Michel Fayol et Charles A. Perfetti, Delachaux et Niestlé, 1997.
- ANGOUJARD, André (coord.) (1994) : *Savoir orthographier*, INRP-Hachette, Paris.
- GOMBERT, Jean-Émile (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- HAAS, Ghislaine et LORROT, Danielle (1996) : « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères* n° 14, pp. 161-182.
- FERREIRO, Émilia (1988) : « L'écriture avant la lettre », in *La production de notations chez le jeune enfant*, éd. H. SINCLAIR, Paris, PUF.
- HARDY, Marianne et PLATONE, Françoise (1992) : « Interactions en groupes et constructions des savoirs : le cas de la langue écrite en grande section de maternelle », *Repères* n° 5 ; pp. 139-148, INRP, Paris.
- JAFFRE, Jean-Pierre (1993) : « L'orthographe du français, genèse linguistique et acquisition », *Les entretiens Nathan*, Actes III, Nathan, Paris.

LORROT, Danielle (1998) : « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage », *Le français aujourd'hui* n° 122, pp. 90-99.

*Repères* n° 59, 1983, « et si le français était une activité d'éveil ? », coordination Hélène ROMIAN, INRP, Paris.

## ANNEXE

E – « s'agit »

E – « s'agit », moi, j'ai pas mis de s apostrophe...

E – mais ça existe le verbe « sagir » ?

E – ah ben oui, mais « agir » aussi...

E – ah non « s'agit » c'est, y a pas d'apostrophe !

M – ça s'écrit comment ?

E – s-a-g-i-t

E – ya pas d'apostrophe je crois

M – y a pas d'apostrophe ?

E – moi je dirai qu'y a une apostrophe

M – Pourquoi il n'y a pas d'apostrophe ?

E – parce que là c'est le verbe « sagir » pas le verbe « agir »

E – oui...

(...°

E – ah oui, parce que peut-être ça peut s'écrire de deux façons selon le sens de la phrase...

M – le « sagi » ? alors des fois, je pourrais écrire « attaché » et puis des fois s'apostrophe ? C'est ça que tu veux dire, Julien ?

E – ben vu qu'il y a deux sens pour le mot « sagi »

M – Ya deux sens ? lesquels ?

E – c'est parce qu'il y a le verbe « agir », ya « se agir » et ya « sagi » ; le verbe « sagir »... par exemple...

E – heu...

E – Est – ce que le verbe « sagir », ça s'écrit s-a-g-i-r ? parce que ça, je n'en suis pas certain...

E – moi non plus...

M – tu n'en es pas certain ?

E – ouais... parce que le verbe « sagir », ça n'existe pas...

E – si, ça existe, parce que le verbe « sagir », ça s'écrit pas s-a-g-i-r...

M – comment s'écrit-il alors ?

E – ben, s apostrophe + agir...

E – parce que c'est du 3e groupe et que c'est avec un « e »...

M – oui, alors c'est peut-être pourquoi on l'écrit « il s'agit »...

E – parce qu'avec « nous », ça fait « nous sagissons » ? ? ?

E – ouais...

M – nous sagissons : ah, c'est peut-être une idée, ça...

E – vous sagissez.

E – vous sagissez.

M – est-ce que ça existe ?

E – vous sagiez... ben non, parce que déjà, on sait déjà que « nous sagissions »... !!

E – c'est même pas sûr que ça existe...

E – c'est avec le verbe « agir » qu'on arrive à faire « agir »

E – ben oui, à tous les coups...

M – tu as peut-être raison : on ne peut pas dire : nous sagissons.

E – ben, je sagis...

E – et tu sagis ?

M – « tu sagis », ça existe ?

E – non... c'est peut-être pas un verbe !

E – mais il y a « il sagit »

E – c'est peut-être pas un verbe, par contre

E – ben alors pourquoi ça s'est conjugué comme avec « il » ?

M – eh oui !

E – faut pas oublier que c'est quand même...

M – c'est vrai que c'est particulier quand même, hein...

E – faut pas oublier que c'est un pronom personnel, aussi « il » ! peut-être qu'il est conjugué...

M – mais vous avez trouvé une espèce de réponse quand même là... vous avez bien vu que l'on ne peut pas dire : je sagis etc.

E – je ne comprends pas ! pourquoi avec un pronom personnel ou « il » avec un « s » et puis « elle », heu. et puis pas avec les autres... ? ?

M – ah... c'est une question intéressante...

E – oui ça c'est vrai...

E – on verra peut-être ça plus tard...

E – mais comme c'est un verbe du 3e groupe, ils sont irréguliers, non ?

E – oui, mais quand même, ils se conjuguent tous !

E – ben oui, quand même...

E – mais oui, mais peut-être que le mot est complètement déformé s'il est irrégulier...

E – ben non, pas du tout, ça se conjugue quand même... tu me prends n'importe quel verbe du 3e groupe, il se conjugue : je fais, tu fais, nous faisons...

[...]

Reprise de la discussion au moment de la synthèse partielle :

M – autre gros problème...

E – sagit, sagit...

E – celui-là, ça a été le plus gros...

M – qu'est ce qu'on en dit ?

E – en fait, on n'a pas fait attention quand on a écrit, c'est après qu'on s'est rendu compte.../

E – c'est le verbe « agir »... comme ça n'existait pas...

M – et pourquoi ?

E – parce que ça marche à la 3e personne du singulier au présent et à la 3e personne du pluriel au présent et pas avec les autres personnes, alors, hein...

E – ça peut marcher avec « il » et...

M – et qu'est-ce que vous avez dit ?

E – et... non !

M – qu'est ce que vous avez essayé de faire encore ?... quand vous m'avez dit : je sagis, ça n'existe pas ?

E – le conjuguer... on a essayé de le conjuguer

M – oui...

E – on a essayé de le conjuguer, mais on n'a pu qu'à la 3e personne du singulier et celle du pluriel au présent...

M – ça fait quoi celle du pluriel ?

E – ça fait « s'agit » !

E – ils s'agissent ! ! ! !

E – ah ben... non.

E – ben, celui-là non plus, il va pas !

E – non ! ! y a que « il » dans ce cas-là...

E – y a que la 3e personne.

E – oui, mais « il » et « elle » !

E – oui, mais « il » et « elle », ça peut être aussi la troisième personne du pluriel...

E – et on ! « On s'agit » ah non ça va pas... On s'agit...

E – y a que « il » et « elle » qui marchent...

M – Y a que « il » et « elle ». Donne-moi un exemple avec « elle » !

E – Elle s'agit... Non, ça ne va pas !

E – y a que la 3e personne du singulier et « il »

E – hou là !

E – Dans ce cas-là, « il », c'est peut-être pas un... sujet... Dans ce cas-là, c'est peut-être pas un pronom...

M – Ahhh !

E – ben ouais !

M – vous sentez bien qu'il y a quelque chose de bizarre, là...

E – y a quelque chose de très bizarre...

E – à mon avis, c'est pas un pronom sujet, dans ce qui y a là...

E – c'est même pas un verbe, si ça se trouve (en surimposition)

M – pourquoi tu dis cela, Julien ?

E – ben parce que si ça marche qu'avec... peut-être que ça peut être et un pronom sujet, des fois, pour les autres verbes mais pour certains, ça peut être, ça peut remplacer...

E – parce que pourquoi que ça ne marcherait qu'avec « il » au singulier ?

E – on n'a qu'à mettre le nom de quelqu'un, par exemple : Mathieu s'agit, ça peut pas marcher, donc c'est pas un pronom !

E – il, c'est spécial...

E – c'est pas un sujet...

M – c'est très spécial...

E – c'est pas un sujet, parce que quand même...

E – il s'agit, c'est pas un verbe...

E – ... parce que pourquoi y aurait, parce que normalement dans les autres verbes, y a toutes les personnes qui marchent, et là pourquoi y aurait que « il » au singulier ?

M – oui, oui...

E – si ça se trouve, c'est pas un verbe...

M – C'est un problème à éclaircir...

E – est-ce qu'on le fera cette année ?

M – on le verra à la synthèse...

# L'OBJET ENSEIGNÉ : VERS UNE MÉTHODOLOGIE PLURIELLE D'ANALYSE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE

Sandra CANELAS-TREVISI, Christiane MORO, Bernard SCHNEUWLY,  
Thérèse THÉVENAZ

Section des sciences de l'éducation, Université de Genève

---

**Résumé :** Partant du constat fait par Hélène Romian de la nécessité de mieux connaître ce qui se passe dans les classes de français, les auteurs observent d'abord un changement de paradigme d'une didactique d'intervention à une didactique descriptive, changement qui permet mieux de répondre à la nécessité constatée. Ils esquissent ensuite une manière d'y répondre à travers un travail sur les mécanismes de transposition en œuvre dans la classe lors de la construction interactive des objets enseignés. Pour mieux décrire et comprendre ces mécanismes, une approche pluridisciplinaire s'avère nécessaire. Trois méthodologies complémentaires, actuellement en construction, illustrent cette approche. La première utilise le concept d'isotopie sémantique proposé par Rastier pour comprendre les contextes conflictuels dans lesquels enseignants et élèves construisent les objets enseignés. La deuxième se penche sur les gestes d'enseignement pour reconstruire finement le guidage effectué par l'enseignant pour permettre la construction des objets d'enseignement. Sémiotique, la troisième observe l'évolution de la signification des objets, par exemple au moment de leur mise en scène.

---

## 1. UN CHANGEMENT DE PARADIGME : D'UNE DIDACTIQUE DE L'INTERVENTION À UNE DIDACTIQUE DESCRIPTIVE

Dans un article paru en 1985, Romian constate qu'« on ne sait presque rien de ce qui se passe dans nos classes de français, presque rien de ce que font effectivement les enseignants de Français. » (p. 65) Et elle appelle de ses vœux la constitution d'un « champ de recherches nouveau : la description des contenus, démarches et pratiques d'enseignement du Français. »

Loin de se contenter de constater cet état de fait, Romian contribue de deux manières à la constitution de ce champ. Elle en définit d'abord les dimensions et niveaux d'analyse. Les dimensions ont trait d'une part aux contenus - finalités éducatives, objectifs pédagogiques poursuivis, objectifs didactiques - et d'autre part aux démarches d'enseignement (mémorisation, articulation oral/écrit, style pédagogique, etc.). Quant aux niveaux d'analyse, tout en mon-

trant la nécessité de relever les observables en classe (interactions verbales, productions des élèves, interventions orales et écrites des maitres), elle insiste sur la nécessité d'y adjoindre des observables hors classes, comme les discours des enseignants ou les instructions officielles, et de tendre à repérer également les représentations sociales des enseignants.

Elle décrit ensuite plus concrètement deux domaines de recherche ouverts par son équipe qui ont abouti à de nombreuses publications bien connues dans la communauté des didacticiens du français (voir par exemple Mas, Garcia-Debanc & Romian, 1991 et Mas, Romian & Ségu, 1993) :

- *L'observation participante* permet à des groupes de recherche-innovation de connaître mieux ce qui se passe dans les classes quand sont expérimentés des « contenus et des voies de changements pédagogiques » et de tester la faisabilité et le fonctionnement des changements proposés.
- Des modèles théoriques d'enseignement permettent de distinguer des *styles pédagogiques* et de les corrélés avec la *réussite des élèves*.

### 1.1. Une didactique de l'intervention

De tels programmes dominent pendant une assez longue période, sous d'autres formes, au sein d'autres équipes, le travail de recherche en DFLM. La tâche principale de la discipline consiste alors en l'amélioration de l'enseignement et au contrôle de sa faisabilité et de son efficacité. De nombreuses recherches ont été entreprises dans cet esprit et ont contribué à remodeler, au moins partiellement, le paysage de l'enseignement du français, plus particulièrement dans le domaine de la production de textes écrits et oraux (voir les recueils des congrès de la DFLM : Chiss *et al.*, 1987 ; Schneuwly, 1990 ; Lebrun, 1993 ; Bouchard & Meyer, 1996).

Cette grande moisson s'inscrit dans le paradigme d'une didactique d'ingénierie dont le souci est le développement de techniques d'enseignement performantes et cohérentes, à même de proposer des contenus d'enseignement plus adaptés aux attentes institutionnelles nouvelles. On assiste actuellement à un changement de paradigme dans le sens d'un déplacement de l'intérêt des chercheurs vers la description minutieuse des processus d'enseignement en classe. L'observation participante n'est plus tant un outil pour mieux piloter les innovations ; ce sont les formes multiples de réalisation des innovations qui deviennent le point de mire d'une observation détaillée qui vise surtout à reconstruire les logiques d'action sous-jacentes aux processus, adoptant le point de vue d'une didactique qu'on pourrait appeler « descriptive », voire « explicative ». Trois problématiques centrales se dégagent dans l'émergence de ce paradigme, correspondant chacune à un accent mis sur l'un des pôles du triangle didactique :

- L'une tente, à travers l'analyse minutieuse des interactions, de cerner le sens que prend l'interaction didactique du point de vue des élèves ;
- L'autre essaie de modéliser le travail de l'enseignant du point de vue de l'acteur (approche de la psychologie cognitive ergonomique) ;
- La troisième se situe dans une problématique plus transpositive et tente de reconstruire les objets effectivement enseignés.

C'est dans cette troisième ligne que se situent nos propres investigations dont nous esquissons ici la problématique et la méthodologie et que nous illustrons ensuite par trois brefs *flashes* sur des recherches en cours.

## 1.2. Une problématique transpositive

Nos investigations se situent dans la problématique générale de la transposition didactique. Classiquement, deux niveaux sont distingués dans ce processus : celui allant des savoirs utilisés en dehors de l'institution scolaire aux savoirs à enseigner et celui allant des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés. Si le premier niveau a fait l'objet d'un certain nombre de recherches en français (Veck, Fournier, Lancrey-Javal et Robert, 1989 ; Halté, 1992 et le numéro 97/98 de la revue *Pratiques*, 1998), le deuxième n'a été analysé que dans quelques études isolées, notamment en mathématiques (Mercier, 1997). La question de savoir quel est finalement l'objet construit dans l'interaction triadique entre savoirs, enseignant et élèves, régulée par le contrat didactique, semble pourtant d'une importance primordiale pour comprendre le fonctionnement des systèmes didactiques. Dans ce contexte général, la question de recherche à laquelle notre équipe tente d'apporter des éléments de réponse peut être formulée comme suit : quels sont les objets d'enseignement construits par la mise en œuvre du contrat didactique dans le système didactique lors de l'enseignement du français langue première ? Notons qu'en français, la problématique ainsi esquissée n'a encore guère été travaillée (voir cependant Canelas-Trevisi, 1997 ; Béatrix-Köhler, Nidegger, Revaz, Riesen & Wirthner, 1999).

## 1.3. Une méthodologie générale

La méthodologie générale adoptée pour aborder la problématique esquissée se présente comme suit. Du point de vue de la *récolte des données*, trois conditions générales peuvent être énoncées, qui supportent de nombreuses précisions et variations en fonction de questions plus précises (voir les illustrations ci-dessous).

- Définition préalable des *objets à enseigner* dans un *contrat* clairement établi entre chercheur et enseignant. Cette définition porte soit, pour l'expression orale ou écrite, sur des genres, soit sur des notions grammaticales définies par les programmes scolaires. Dans ce cadre général, des séquences d'enseignement peuvent être préétablies ou alors laissées au libre choix de l'enseignant ; des démarches comparatives d'enseignement guidé ou non guidé peuvent être utilisées.
- *Enregistrement vidéo et/ou audio* des séquences d'enseignement et récolte systématique de tous les matériaux utilisés (exercices, cahiers, notes au tableau noir, etc.). Les enregistrements peuvent être précédés et suivis d'entretiens avec les enseignants concernant leur projet d'enseignement et/ou l'enregistrement effectué dans leur classe.
- Transformation des enregistrements en *protocoles élaborés à partir des interactions verbales* en classe ; des éléments intonatifs et de rythme, des informations non verbales (déplacements, mimiques, gestes), des

éléments relatif au matériel utilisé, aux notes au tableau noir sont intégrés selon les besoins et le point de vue de l'analyse.

Du point de vue de *l'analyse des données*, nous nous inspirons des nombreuses investigations sur les pratiques d'enseignement en classe qui constituent, dans la tradition des sciences de l'éducation, l'un des axes essentiels de la recherche. Les présentations de ces recherches (Bayer & Ducrey, 1998 ; Biddle, Good & Goodson, 1997) décrivent notamment le paradigme « écologique » d'investigation dans lequel la classe est considérée comme un système social structuré par des règles de fonctionnement propres où les acteurs agissent en fonction des représentations qu'ils se construisent du contexte. Prolongeant de tels travaux, mais dans une visée clairement didactique par la centration sur les objets enseignés, nous visons la reconstruction théorique de ces objets en poursuivant simultanément plusieurs voies d'exploration complémentaires, basées sur des méthodologies provenant d'horizons disciplinaires différents.

Illustrant cette approche plurielle, trois voies, toutes centrées sur l'objet didactique construit en classe, sont brièvement présentées dans la suite du texte :

- une voie explorant, à travers les isotopies sémantiques, les conflits apparaissant dans la construction des objets ;
- une voie axée sur l'explicitation des gestes multiples des enseignants et qui emprunte ses outils d'analyse à l'analyse conversationnelle, à l'ergonomie et à d'autres didactiques disciplinaires ;
- une voie visant à reconstruire au travers d'une approche sémiotique la co-construction des significations des objets.

Ces voies et leurs interrelations sont pour l'instant encore à l'état d'ébauches. C'est donc à une visite d'un chantier en construction que le lecteur est convié.

## 2. OBJET ET CONFLITS DE SENS

Dans la perspective théorique adoptée, le protocole qui restitue les interventions de l'enseignant et des élèves au cours de la situation d'enseignement est considéré comme un texte oral polygéré (Bronckart, 1997), inscrit dans un genre particulier. Selon la même logique théorique, la situation d'enseignement relève du contexte social et matériel de l'activité langagière dont les variables - le lieu social, les places et les rôles des acteurs en présence, les intentions, les buts et les objets convoqués - exercent sur ce *texte de l'interaction* une influence nécessaire. Ainsi, en nous centrant sur les objets enseignés et appris, nous dirons qu'ils sont sémantisés par les acteurs en présence au cours des parcours actionnels et interprétatifs qui se déploient sur le texte de l'interaction. De ce fait, ce texte constitue le lieu de médiations essentielles entre les objets que les élèves connaissent et ceux qu'ils doivent apprendre à utiliser selon les normes établies dans les genres ayant cours dans l'institution et il révèle à ce titre les conflits autour de la sémantisation des objets enseignés.

## 2.1. Éléments méthodologiques

Pour décrire et interpréter le texte de l'interaction, nous commençons par le segmenter en épisodes selon des critères didactiques, chaque épisode correspondant à une tâche plus ou moins explicite. Ensuite, pour cerner les objets et les sous-objets mobilisés, nous soumettons le texte à une analyse sémantique fondée sur des critères inspirés de la sémantique interprétative (Rastier, 1994). Suivant cet auteur, nous admettons en effet que le texte détermine le sens des unités linguistiques qui actualisent ces objets en transformant, par l'action des normes génériques et situationnelles, la signification que ces unités peuvent avoir dans d'autres genres textuels. Ainsi les critères sémantiques s'avèrent compatibles avec les principes théoriques énoncés plus haut, ce qui justifie à nos yeux l'emploi heuristique de notions utilisées essentiellement, bien que non exclusivement, dans l'analyse de textes écrits monogérés. Dans le cadre restreint de cet article nous bornons à présenter de manière sommaire quelques aspects de notre analyse.

Pour tenter d'explicitier les objets d'enseignement en tant que contenu sémantique, nous identifions d'abord des classes de signification minimales dans notre corpus de textes. Nous distinguons ensuite les regroupements récurrents de sèmes, les *molécules sémiques* (Rastier, 1994), qui émergent au cours du déroulement de la situation, en tenant compte des scansionnements déterminés essentiellement par la gestion de l'enseignant, autrement dit en essayant de cerner les molécules sémiques qui concrétisent l'objet enseigné dans chaque épisode et/ou sous-épisode. Nous essayons enfin d'identifier les *isotopies* qui s'étendent sur des segments de taille variable, constitués généralement de l'intervention d'un (ou deux) élèves et de la validation de l'enseignant.

## 2.2. Exemple d'analyse

L'extrait analysé ci-dessous est tiré d'un corpus de données concernant l'enseignement de la grammaire, recueillies dans des classes de deuxième année de l'école primaire genevoise, en fin d'année scolaire. Dans le cas en question, l'enseignante a retenu la phrase de base et ses constituants comme étant l'objet grammatical à stabiliser en priorité (l'institution adopte comme structure de base la phrase canonique constituée de deux groupes obligatoires, groupe nominal sujet et groupe verbal, et d'un groupe facultatif, généralement actualisé par un groupe prépositionnel). Au cours de l'entretien qui a suivi la première observation, l'enseignante a décidé de soumettre aux élèves un corpus d'exemples au cours de la deuxième séance d'observation. C'est la partie de la deuxième séance d'observation consacrée à la discussion collective de ce corpus que restitue l'extrait de protocole retenu.

Le corpus est composé de quatre paires d'exemples présentant la même structure. Dans chaque paire, l'un des exemples rappelle le contenu d'un texte lu en classe, alors que l'autre présente un contenu imaginaire éloigné de la logique quotidienne. En outre, les paires 1-3 et 2-5 sont des structures canoniques alors que les autres sont des énoncés « tout venants ».

1. Les feuilles tombent.
2. Dans le bois, les arbres demandent du chocolat.
3. Les arbres regardent.
4. Hou, hou ! les enfants !
5. Dans le jardin, les enfants ramassent les feuilles.
6. Des feuilles rouges, des feuilles jaunes, des feuilles brunes.
7. Oh, oh ! Demain !
8. Des chats verts, des chats bleus, des chats jaunes.

**13 : 49**

- 1 M : alors maintenant vous regardez le tableau noir / sur la base de ce livre /  
 2 S a préparé huit phrases / vous allez les  
 3 lire dans votre tête / et imaginez / qu'est-ce que vous avez à  
 4 dire de ces de ces phrases qu'est-ce que vous observez  
 5 qu'est-ce que vous avez envie de raconter il faut vraiment  
 6 d'abord toutes les lire de haut en bas

**13 : 49 : 30**

- 7 M : alors que pensez-vous de ces phrases en levant la main  
 8 qui a quelque chose / à nous dire qui a observé quelque  
 9 chose Jé  
 10 E Jé : c'est les chats bleus et pis les chats verts et pis les  
 11 chats jaunes ça existe pas  
 12 E X : c'est imaginaire  
 13 M : c'est imaginaire ça c'est vrai ce sont des chats pour des  
 14 livres d'enfants Jen  
 15 E Jen : et pis y a aussi les arbres ne mangent pas de  
 16 chocolat  
 17 M : les arbres est-ce qu'ils mangent du chocolat  
 18 EEE : non  
 19 E : ça existe pas les arbres qui parlent

**13 : 50**

- 20 M : voilà les arbres ne parlent pas  
 21 E : et aussi  
 22 M : non mais je t'ai pas appelé ils demandent du chocolat  
 23 vas-y Philippe maintenant vas-y Philippe qu'est-ce que tu  
 24 observes  
 25 E X : on peut pas dire les arbres regardent les arbres n'ont pas d'yeux

**13 : 50 : 30**

- 26 M : les arbres regardent / ils n'ont pas de de d'yeux non  
 27 plus  
 (...)

**13 : 52**

- 64 E : dans la septième y a oh oh demain et ça veut rien dire  
 (...)  
 73 M : c'est vrai ça veut pas dire grand chose pourquoi est-ce  
 74 que ça veut pas dire grand chose  
 75 E X : c'est qui qui dit  
 76 E Y : on sait pas ce qu'il fait  
 77 M : mais là vous êtes quatre à parler hein / on sait pas à qui  
 78 on parle c'est vrai qu'on sait pas de qui on parle hein  
 (...)  
 84 pourquoi encore / elle est / elle est peut-être pas vraiment  
 85 bien cette phrase  
**13 : 53 : 30**  
 86 E Sad : parce que il rajoute pas encore une phrase  
 87 (Brouhaha.)

- 88 M : est-ce que Sad qu'est-ce qu'on aurait pu ajouter comme  
 89 phrase pour que ça soit joli  
 90 E Sad : oh oh demain  
 91 E X : on va jouer dehors  
 92 E Sad : oh oh demain on va jouer dehors  
 93 M : oh oh demain nous irons jouer dehors  
 94 E : oh oh demain nous irons jouer dans le pré  
 13 : 54  
 95 M : attend non mais alors on reste sur l'idée de Sad  
 96 pourquoi oh oh demain nous irons jouer ça vous paraît plus  
 97 intéressante que oh oh demain pourquoi Mig  
 98 E Mig : ben peut-être parce qu'ils ont regardé la météo il  
 99 fera beau temps  
 (...)  
 13 : 56  
 132 E Ju : c'est dans la six des feuilles rouges des feuilles jaunes  
 133 des feuilles brunes qu'est-ce que / c'est pas une phrase  
 134 parce que qu'est-ce qu'elles font ces feuilles  
 135 M : mais oui qu'est-ce qu'elles font ces feuilles  
 136 E X : elles tombent  
 (...)  
 141 M : qu'est-ce qu'elle rajoute comme sorte de mot  
 142 E Man : un verbe  
 143 M : elle rajoute un verbe bravo Man  
 (...)  
 13 : 58  
 166 M : alors puisque ces phrases ne sont pas toutes justes on va  
 167 essayer d'en fabriquer des justes (...) qui a une idée de  
 168 refabriquer une phrase en bon français

Pendant les quatre premières minutes, l'objet que les élèves nomment peut être décrit à l'aide de la molécule sémique « exemple – contenu imaginaire ». En effet, les élèves (Jé en 10, Jen en 15, X en 19, Ph en 25) réagissent au contenu des exemples du corpus : ils rapportent ce contenu au monde réel et l'étiquettent ensuite comme étant imaginaire. Notons toutefois que les élèves ne désignent pas l'exemple qu'ils commentent par un terme particulier, ils se bornent à le lire ou à le reformuler. M en revanche, en 2 et en 7, utilise le terme de phrase pour désigner tous les exemples du corpus, que les élèves doivent discriminer. Ensuite, elle valide l'interprétation des élèves entérinant ainsi le sens : « phrases – exemples – contenu imaginaire ».

Entre 13 : 52 et 13 : 53.30, l'exemple 7 est questionné parce qu'il ne veut rien dire. Une nouvelle molécule sémique se concrétise dans les interventions des élèves : « exemple – manque de sens ». M, en 84-85, ratifie cette interprétation en introduisant un élément d'évaluation : l'exemple qui ne veut rien dire est désigné comme une phrase qui n'est pas vraiment bien. C'est seulement en 86, à 13 : 53.30 que Sad reprend le terme de phrase, en proposant de rajouter « encore une phrase ». On assiste ici à un déplacement du sens et à l'émergence de la molécule sémique « phrase – complète – jolie ». Mais la complétude n'est pas la même pour tout le monde. Syntactique pour M, elle est essentiellement sémantique pour Mig (98), dont M ratifie l'interprétation (100). Il faudra attendre 13 : 56 pour que le manque du verbe soit mentionné et pour que dans le déroulement de la situation émerge la molécule sémique « phrase – sujet –

verbe ». A ce moment de l'interaction (132 – 136), le texte fait apparaître l'isotopie « verbe – faire », qui est enracinée dans les conventions de la classe ainsi que le révèle l'analyse de l'ensemble des protocoles : le sujet *fait* quelque chose et le verbe traduit ce *faire*. Parallèlement, sans le *faire* il n'y a pas de phrase.

Les molécules sémiques apparaissent comme juxtaposées et disjointes. La dichotomie juste/faux n'émerge que dans la dernière consigne, à 13 : 58, et il demeure entièrement de la responsabilité des élèves de résoudre le conflit entre les premières molécules sémique et la dernière.

Cette illustration vise à montrer que les conflits de sens, révélateurs de l'apprentissage, sont étroitement liés aux objets et à leur mode de mise en circulation et ne peuvent, par conséquent, être décrits et interprétés qu'à travers le texte de l'interaction qui les rend visibles. Certes, le lecteur pourrait objecter que les conflits sont liés à l'analyse d'un objet indéfinissable, la phrase, maintes fois discutée dans la littérature. Or, s'il est vrai que les objets grammaticaux ne relèvent pas tous de la cohérence souhaitée, y compris au niveau théorique, il est également vrai que la posture de l'analyse des données de langue comme action consciente de l'élève, loin d'être une conséquence automatique de la cohérence idéale de l'objet théorique, demande à être construite en situation. Aussi pensons-nous que l'étude de la sémantisation des objets enseignés apporte une partie des connaissances indispensables pour y parvenir.

### 3. L'OBJET EN CONSTRUCTION AUX MAINS DE L'ENSEIGNANT

La deuxième illustration de nos travaux concerne l'enseignement de l'oral. La recherche présente touche des élèves dans leur première année de scolarité (1<sup>re</sup> enfantine de l'école genevoise, élèves de 5 ans). Un jeu de construction est soumis à l'enseignante avec la demande expresse de placer les élèves en situation d'expliquer le jeu à d'autres en les préparant à la tâche demandée. Par ce dispositif, nous tentons de cerner la nature de l'objet sur lequel portent les interactions, verbales essentiellement, entre une enseignante et un groupe d'élèves. Plus précisément, les questions que nous nous posons sont les suivantes : Est-ce que les interactions portent sur la connaissance du jeu ou sur l'action langagière d'expliquer ? Si l'objet enseigné en construction est d'ordre langagier, des conduites réflexives se manifestent-elles ? Sont-elles sollicitées ? Autrement dit, par une reconstruction a posteriori, nous cherchons à comprendre le rapport à l'objet dans son développement pour élucider s'il est également métalangagier (Brigaudiot, 1994).

Pour répondre à ces questions et reconstruire théoriquement l'objet enseigné, il est d'une part nécessaire d'avoir une conception claire de l'objet à enseigner. Le jeu et ses règles sont à prendre en compte ; il comporte un ensemble de contraintes qui sont à mettre à plat par une analyse minutieuse du matériel et des règles. De plus, le genre de texte règle du jeu est sollicité par la situation, ce qui implique une définition précise du genre comme « méga-outil » de communication et de représentation (voir Schneuwly, 1995) et sa description linguistique approfondie (Vigner, 1990 ; Adam, 1992 ; Revaz, 1997). Nous allons développer

dans ce qui suit ce que nous entendons par *gestes* de l'enseignant, une catégorie appropriée, à nos yeux, pour répondre aux questions posées.

### 3.1. Les gestes de l'enseignant

Nous postulons que l'action d'enseigner est pourvue d'une rationalité qui se manifeste dans des actes verbaux et non verbaux, les actes étant ce que l'enseignant fait (mains, posture, mimiques, regard) et ce qu'il dit (formulations, questions, évaluations, commentaires). Le dire, pris comme action langagière, est considéré comme acte, au même titre que le faire. Les actes que l'enseignant déploie sont des observables désignant quelque chose de volontaire, mais de non nécessairement explicite ou conscient.

Ces actes relèvent de techniques incorporées, de savoirs *en acte* (Sensevy, 1998). Ils incorporent des routines, des usages. Ils s'inscrivent dans des situations et des dispositifs. Ils dénotent des attentes et des enjeux relevant de l'enseignement et de son objet. Ils s'appréhendent du point de vue de la relation didactique. Dès que des actes peuvent être regroupés dans des ensembles définis à partir des concepts didactiques, ils sont considérés comme gestes professionnels.

Se donner comme perspective d'observer les gestes à l'œuvre dans l'interaction didactique a des retombées au niveau méthodologique, car il s'agit de se donner les moyens de cerner ces gestes, ces ensembles d'actes, par une reconstruction *a posteriori*. Voici les informations essentielles à ce propos.

### 3.2. Éléments méthodologiques

Dans la recherche présente, le recueil des données se situe à trois niveaux : entretien *a priori*, avant les séances en classe, enregistrement des séances en classe, entretien *a posteriori*, après visionnement de la vidéo. La transcription de la séance en classe, pour rendre compte des actes de l'enseignant relevant du dire et du faire, nécessite la transcription des interactions verbales et, pour autant que cela soit nécessaire à l'interprétation, le repérage des regards, des mouvements de lèvres, de la posture, des actes ostensifs de montrer, de mise à disposition ou non d'objets, etc.

Le travail d'analyse s'effectue à partir du protocole de la séance d'enseignement. Cette séance est marquée par un début et une fin, elle est bornée. Elle peut être considérée comme un tout, comme une interaction, composée de blocs d'échanges caractérisés par un fort degré de cohérence sémantique (thème) ou pragmatique (tâche) (Kerbrat-Orecchioni, 1995, p. 216). Ces blocs d'échange constituent des épisodes marqués par des connecteurs indiquant des ouvertures (*alors*) ou des clôtures (*voilà, bien, d'accord*). Le repérage des épisodes vise à cerner le déroulement des inter - actions dans leur linéarité et dans le changement du rapport au contenu. On repère les régularités du point de vue des changements d'activités et de contenu sémantique. Du point de vue méthodologique, pour le découpage en épisodes, les outils sont empruntés à l'analyse conversationnelle (Bange, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 1995).

Les protocoles d'entretien *a priori* et *a posteriori* servent à confronter et à vérifier ce qui a été dégagé dans les protocoles des interactions en classe. Ils peuvent confirmer ou questionner les inférences faites. Leur rôle importe tout particulièrement pour établir la distinction entre gestes d'enseignement volontaires d'autres gestes d'ordre incident.

### 3.3 Des gestes professionnels à l'œuvre

Voici à titre d'exemple des extraits dans lesquels sont identifiés des actes de l'enseignante qui relèvent de trois gestes professionnels :

1. La focalisation sur le contenu de la règle ;
2. La focalisation sur le dire ;
3. La contextualisation prospective et la fiction pour s'exercer.

L'enseignante (M) est placée face à deux élèves (Vi 5 ; 3 et Ju 5 ; 6), sur un coin de table. Les plots sont éparpillés, à plat, à côté de M. et Ju.

#### 3.3.1. La focalisation sur le contenu

<p>M. : ... qu'est-ce qu'ils <i>doivent faire</i> [M très appuyée sur la table]                  ...                  Ju : on doit mettre un comme ça [pose une première pièce devant M.] ça                  Vi : ou ça                  M. : oui                  Vi : et un comme ça (<i>pose la deuxième pièce</i>)</p>	<p>Acte 1.1 : M. clôt son tour de parole par une demande de rappel qui concerne la connaissance de la règle.                   Les deux élèves disent en montrant (déictique)                  Acte 1.2</p>
---	---

#### 3.3.2. La focalisation sur le dire

<p>M. : alors <i>comment s'qu'on va expliquer aux autres enfants / vous vous souvenez / comment est-ce qu'on doit leur dire /</i>                   M. : <i>faut leur expliquer / c'est quoi faire comme ça</i>                  Vi : de / enlever /                  Ju : enlever [Ju. enlève une pièce]                   M. : c'est où ici / c'est en bas ?</p>	<p>Acte 2.1 : M. demande de se focaliser sur le dire.                   Acte 2.2 : M. demande de dire et non de faire (demande de formulation lexicale)                   Acte 2.2 : demande de formulation lexicale</p>
--	--

### 3.3.3. Contextualisation prospective et fiction pour s'exercer

M. : où on doit poser / <i>i'faudra que vous leur expliquiez aux autres après hein / eux i'savent pas jouer hein</i>	Acte 3.1 : M. contextualise projectivement et insiste sur l'asymétrie au niveau de la connaissance du jeu par les interlocuteurs
M. : d'accord / ok on va pas reconstruire tout / <i>et pis quand elle est toute construite /</i> Vi : on va faire comme là	Acte 3.2 : M. place les élèves dans la fiction pour l'exercice  (déictique)

### 3.4. Interprétation des gestes de l'enseignante

Par l'analyse, les gestes professionnels repérés sont mis en rapport avec l'objet d'enseignement, à savoir les contraintes du jeu et du genre de texte. Les éléments suivants peuvent être identifiés :

- A. Les élèves montrent pour expliquer. M. sollicite ou accepte le fait de montrer, lorsqu'elle vérifie la connaissance de la règle (Acte 1).
- B. Le plus souvent, M. attend une explication par le dire et s'attache à la manière de dire (actes 2 et 3). L'accent est mis sur l'action langagière, particulièrement sur la contextualisation. Lorsque les deux élèves qui ont la tâche d'expliquer montrent et recourent à des déictiques, ils manifestent leur connaissance de la règle. M. leur demande alors de formuler. La mise en situation d'expliquer, pour s'exercer, place les élèves dans une fiction qui incite à une formulation de la règle du jeu tendant vers une décontextualisation et une généralisation. Le recours à des *si...*, à *on doit*, *il faut* en sont des exemples :

M. : tu peux nous redire ce qu'il faut faire Ki : voilà / <i>il faut essayer</i> d'enlever une pièce sans que ça tombe / <i>si ça tombe on a perdu également.</i>
--

- C. La contextualisation projective institue les deux élèves comme énonciateurs. L'acte (3) renforce la demande d'expliquer par le dire.

### 3.5. Les gestes professionnels et l'objet enseigné

Le geste de contextualisation institue les élèves comme énonciateurs de l'explication (acte 3). M. met l'accent sur l'asymétrie au niveau des connaissances partagées, caractéristique spécifique du genre de texte règle de jeu. La situation de communication est ainsi pleinement finalisée du point de vue des élèves-énonciateurs. Du côté des destinataires, on ne peut relever aucune indication quant à leur rôle, si ce n'est d'écouter. Bien qu'ils doivent comprendre, ils ne sont pas sollicités à se manifester lorsque ce n'est pas le cas. La contextualisation est partielle, puisque l'intercompréhension n'est pas finalisée pour tous les acteurs de la situation de communication. On peut se demander si ce choix d'enseignement est fonctionnel par rapport à la situation. C'est peut-être une

manière de permettre aux élèves-énonciateurs de jouer ce rôle pleinement, sans contestation de la part de leurs pairs.

La description d'actions et la séquentialisation de cette description (qui sont des capacités discursives constitutives du genre règle de jeu) sont suscitées par les interventions de M. En principe, la monogestion de l'explication de la règle implique le recours à des organisateurs indiquant la séquentialité des étapes de la règle. Dans des échanges questions-réponses où, à une intervention de M., succède une réponse d'élève, le recours à ces organisateurs textuels ne se justifie pas. De ce fait, ils sont utilisés incidemment et ne deviennent pas un objet de focalisation de la part de M. Ils apparaissent dans les reformulations de l'enseignante. Aucune focalisation non plus n'est opérée sur les verbes d'action (*poser un plot ; construire, ériger une tour ; prendre délicatement, enlever, pousser un plot*). Localement, des reformulations lexicales sont demandées, mais les verbes d'action à utiliser ne sont par exemple pas recensés systématiquement. Cela indiquerait qu'ils ne représentent pas une difficulté pour les élèves. Ils ne sont pas (plus) désignés comme à apprendre.

On peut conclure que le rapport à l'objet est bien essentiellement langagier et métalangagier, les unités de la langue qui sont en priorité visées par M. sont d'ordre lexical, toutefois sans systématisation, et n'incluent pas d'autres unités linguistiques, comme les organisateurs textuels qui ne sont pas non plus désignés comme objet à apprendre. Les élèves, lorsque leur tour d'explication viendra, seront appelés à séquentialiser la description d'action ; s'ils s'en tiennent au dire, ils sont appelés à utiliser des organisateurs. Il est vrai que l'usage des doigts serait tout aussi adapté à la situation. Cette manière de faire n'entrerait pas totalement dans la tâche attendue par l'enseignante de se focaliser sur le dire.

Concernant le dispositif *expliquer à deux*, choisi par M., il conduit fréquemment à des reformulations ; les manières d'interagir des élèves sont respectueuses de la place de chacun et engendrent une co-construction de l'explication par ajustement et complément. Selon le discours de l'enseignant (dans les protocoles d'entretiens), ce dispositif ne répond pas à des objectifs d'apprentissage langagiers, le choix de faire expliquer à deux étant dicté par des objectifs « éducatifs » (régulation de groupe, socialisation à la vie de la classe). Du point de vue du rapport au langage, ils sont non voulus, incidents.

L'ensemble des gestes repérés montre un guidage soutenu de la part de M. Il institue très systématiquement les élèves dans la tâche : apprendre à expliquer et expliquer. L'espace hors du pilotage de l'enseignant est plutôt réduit et garantit le déplacement du rapport au langage des élèves. Sans médiation de l'enseignant, les élèves produisent des évaluations brèves, caractéristiques des interactions liées au jeu sur lesquelles les enjeux d'enseignement ne pèsent pas.

## 4. APPROCHE SÉMIOTIQUE DE LA CONSTRUCTION DE L'OBJET : L'EXEMPLE DE SA MISE EN SCÈNE

Dans une troisième et dernière illustration, nous évoquerons une recherche visant à définir les conditions pour une approche sémiotique (1) de la construction du sens de l'objet dans l'interaction triadique enseignant-objet de savoir-enseignés. Cette recherche concerne l'enseignement du genre « interview radiophonique » selon une démarche d'enseignement guidé, dite en séquence didactique (cf. Dolz & Schneuwly, 1998).

### 4.1. Cadre théorique et questions de recherche

Dans une conception du développement dirigée de façon externe par la culture, les objets sont vecteurs de développement en tant qu'entités instrumentales mais plus fondamentalement sémiotiques (Vygotski, 1930/1985 ; 1934/1997 ; Moro & Schneuwly, 1997, pp. 1-17). Si chez Vygotski, l'analyse de la médiation sémiotique porte principalement sur l'étude des systèmes de signes et les transformations graduelles opérées au plan du psychisme au fil de leur intégration, dans la présente recherche, le concept de médiation sémiotique est étendu à l'analyse des processus communicationnels eux-mêmes en tant que ceux-ci sont considérés comme étant à la source de la construction des significations des objets chez le sujet apprenant (Moro 1999a ; 1999b). Les médiations d'autrui (ici de l'enseignant), en constante organisation et réorganisation dans l'espace de l'interaction triadique, permettent de mettre en place des environnements sémiotiques qui, en jouant sur la réduction de la polysémie de l'objet, orientent de façon déterminante les sémoses de l'apprenant.

Les questions (non exhaustives) qui guident notre démarche sont les suivantes : Quelles sont les médiations opérées par l'enseignant dans sa transmission de l'objet de savoir ? Comment s'organisent-elles ? Quels sont les modes de sémiotisation mis en œuvre par les élèves eu égard à ces médiations ? Quels objets sont construits au fil des interactions au sein des différentes séances ? Comment ces objets s'instituent-ils comme outils sémiotiques pour aller plus loin dans la construction de l'objet de savoir au cours d'une séance, entre les séances, dans l'interaction directe, dans l'interaction différée ?

### 4.2. Bref survol de la méthode d'analyse

En un premier temps, nous procédons à une séquentialisation du protocole en *épisodes* (plan macrosémantique) selon le concept d'unité de base défini par Vygotski ; au sein des épisodes, se déroulent successivement voire simultanément un certain nombre d'actions présentant une unité thématique (critères de découpage inspirés de Moro, 1999a, p. 136s).

A l'intérieur des épisodes, nous procédons à un repérage des médiations réalisées par l'enseignant (plan mésosémantique). Afin de bien mettre en évidence que les médiations agissent sur les champs de signification de l'objet tout en concourant à le définir, nous les qualifions de *mises en scène* en reprenant la notion de Goffman. Ces différentes mises en scène vont servir à *figurer*

l'objet de savoir. Dans le processus de l'interaction vivante nous dirons que *l'objet est toujours figuré par quelque chose qui le figure* (Panofsky, cité par Didi-Huberman, 1995). Ainsi, l'objet se délimite-t-il en figures qui agissent comme autant de « réservoirs de sens » (Desgoutte 1998, p. 15) et qui, *emportés avec soi*, au fil des séances et des situations, en groupes, en dyades ou individuellement, vont servir à la construction d'un objet autonome pour le sujet.

Plusieurs types de mises en scène sont mises en évidence dans les interactions triadiques didactiques. Il s'agit de la *mise en scène des places* (qui a trait à la place d'où parlent les inter-actants, à leurs rôles, etc.), de la *mise en scène des contenus* (inspirées de Vion 1995, p. 117). Outre ces deux types de mise en scène, nous en avons définis d'autres, l'une qualifiée de *mise en scène générale* qui agit en toile de fond et qui correspond de la part de l'enseignant au choix d'un certain type de discours ou encore « style » tel qu'il est défini par Bernié (1995), l'autre de *mise en scène de l'activité*.

Nous distinguons encore un plan microsémantique correspondant à la régulation locale du sens entre protagonistes de l'interaction, lequel permet le balisage immédiat des significations de l'objet.

Afin de différencier ce qui est de l'ordre des régulations triadiques immédiates se réalisant dans l'interaction de la création des objets eux-mêmes, nous définissons un espace sémiotique, qualifié à la suite de Schneuwly (1997) et de Bernié (1998) d'espace de fictionalisation mais en le redéfinissant en un sens plus interactionnel. Ainsi conçu, le concept permet d'opérationnaliser la zone proximale du développement.

#### **4.3. Exemple d'analyse de quelques mises en scène**

L'extrait présenté ci-après concerne ce moment particulier de la séquence didactique (cf. supra) où les élèves sont pour la première fois mis en contact avec l'objet de savoir. Cette phase de la séquence didactique, qualifiée de mise en situation, permet à l'enseignant de solliciter les premières représentations des apprenants quant à l'objet. A cette activité, succède un court moment de travail en groupe qui sert à préparer la réalisation en classe d'interviews dites « fictives » puisque se réalisant en dyades où un élève joue le rôle d'interviewer et l'autre, le rôle d'interviewé. Selon les indications classiques du travail en séquence didactique (enseignement fortement institutionnalisé dans la classe où nous nous rendons), la situation initiale permet de faire émerger les dimensions minimales de l'objet de savoir qui vont servir de base à la production d'interviews préalables à l'enseignement. Ces productions initiales serviront de base au choix des différentes dimensions à travailler plus particulièrement durant la séquence didactique.

M (enseignante) : XXXX avec plusieurs semaines / sur l'interview / (*inspiration*) alors je vous ai déjà / euh : / demandé / si tout le monde sait / ce que c'est qu'une interview / (BAS) alors est-ce (B) - vous levez bien la main : parce qu'autrement ce sera compliqué : avec les enregistrements : si tout le monde parle en même temps / on va pas se comprendre - alors JOAN

E (enfant) : eh bien c'est. / un : / journalISTE / eh ben : il va / interviewer une star donc là : il pose des questions pis : / la / personne qui est interviewée (VITE) ben euh elle doit répondre (V)

M. : VOILA / QUI A DÉJÀ entendu une interview ? (BAS) ouè (B) alors / OU vous avez ENTENDU / une interview ? / (un élève lève la main) OUI ?

E : à la radio / à la télévision

M. : à la radio / à la télévision / autre ? oui ?

E : (BAS) aussi à la télé (B)

M. : aussi à la télé / alors QUELLE EST LA DIFFÉRENCE quand on entend : on voit : une interview à la télé ou à la radio ? y a une différence : quand même / OUI ?

E : c'est que : à la télé on voit euh on voit la personne et pis : euh : tandis que : à la radio eh ben euh on ne la voit pas

M. : alors qu'est-ce qu'il faut faire quand on (*inspiration*) on fait une interview à la radio / qu'est+ qu'est-ce-que+

E : il faut

M. : QU'EST-CE QU'IL FAUT pour faire une interview à la radio ?

E : XXX

M. : Qu'est-ce qu'il faut au minimum pour qu'il y ait une interview à la radio ? / OUI ?

E : un micro

M. : oui : faut un micro c'est JUSTE / et puis ?

E : il faut se présenter

M. : oui mais / qu'est-ce qu'il faut comme / comme / comme PERSONNES / pour que il y ait une interview pour que l+ l'interview ait / ait / ait / lieu ?

E : euh eh ben un JOURNALISTE

M. : un JOURNALISTE hein qu'on v+ OUI ?

E : un interviewé et un interviewer

M. : VOILA UN INTERVIEWER...

[...]

M. : ALORS EUH / on va vous mettre / en groupe / (un élève lève la main)

[clôture]

Ce premier extrait correspond au début du premier épisode, lequel se superpose directement à la *mise en situation*, la clôture de l'épisode se réalisant alors que l'enseignant effectue la présentation de la prochaine activité qui a trait à la séance de travail en groupe.

La *mise en scène générale* est caractérisée à titre d'« image » analysée sur l'ensemble de l'épisode. C'est l'enseignante qui assume l'entière gestion du discours. Par le contrôle opéré sur la parole des différents protagonistes, elle s'assure de la création d'un espace sémiotique commun (dit encore « espace de fictionalisation ») au sein duquel sont institutionnalisées les dimensions limi-

naires de l'objet à partir desquelles les premières interviews vont pouvoir être produites. Nous observons une très forte ritualisation des échanges enseignant-élèves. Nous avons en quelque sorte affaire ici à ce que Brassart (s.d.) qualifiait de *texte à grosses mailles* où l'enseignante reprend les dires des élèves (mailles) pour enchaîner dans la suite de ce qu'elle a prévu. Cette façon de faire émerger le savoir des élèves concernant l'objet « interview », si elle peut être référée à un style (cf. supra), pourrait également être liée au contrat didactique et aux impératifs du fonctionnement en séquence, entre autres, eu égard au caractère ostensif des dimensions avancées. L'activité exige en effet de la part de l'enseignante de ne pas interférer avec les représentations initiales des élèves puisque celles-ci vont servir de matériau de base à la production des interviews avant l'enseignement dont l'évaluation sera décisive quant au choix des dimensions à enseigner durant la séquence didactique.

*La mise en scène des contenus* : c'est sur la base de la mise en scène générale que la mise en scène des contenus est effectuée, à savoir que l'enseignante en est toujours la gestionnaire comme en témoignent les illustrations suivantes. L'enseignante opère notamment la mise en scène des contenus par la convocation des voix respectives des élèves, quasiment à titre de voix secondes : (*alors je vous ai déjà / euh : / demandé / si tout le monde sait / ce que c'est qu'une interview / alors est-ce - [...] alors JOAN ?*). L'enseignante récupère également des voix sociales dans l'intertexte auquel elle fait appel en tant qu'il a été « expérimenté » par les élèves (*QUI A DÉJÀ entendu une interview ?... OU vous avez ENTENDU une interview ?*). Cette expérimentation toute subjective est immédiatement reprise et objectivée au travers de procédures de régulation locale du sens de l'objet où ne sont retenues dans la situation didactique que les dimensions pertinentes eu égard à la situation de communication propre au genre interview. Ces procédures d'objectivation s'expriment de façon massivement binaire, les contenus avancés étant soit narcotisés à l'aide de reformulations à l'intonation descendante, soit ratifiés (exemple du VOILA énoncé avec un fort accent d'insistance).

Notons également que, dès lors que certaines des dimensions de l'objet sont institutionnalisées dans l'espace public de l'interaction, celles-ci peuvent faire l'objet à elles seules de nouvelles mises en scène et s'instituer comme nouveaux outils sémiotiques permettant de construire plus loin le sens de l'objet (*alors QUELLE EST LA DIFFÉRENCE quand on entend : on voit : une interview à la télé ou à la radio ? y a une différence : quand même / OUI ?*). Cette reprise de dimensions préalablement figurées dans l'interaction, ici présentées de manière énonciativement neutre, dénotent un degré d'objectivation de l'objet plus important au niveau de l'interaction, et ce malgré le fait que l'enseignante continue à en assumer l'entière gestion.

Au travers de ces quelques exemples de mise en scène réalisées par l'enseignante dans le cadre d'une première mise en contact collective des élèves avec l'objet de savoir, nous avons voulu montrer qu'il est déjà possible de suivre à ce stade l'évolution de la construction de l'objet de savoir bien que nous ne puissions bien évidemment pas nous prononcer sur ce qui en a été effectivement retenu par les élèves. A l'issue de cette première activité introductive, l'ob-

jet se constitue en une première *figure de sens* qui, bien qu'apparaissant étroitement enchâssée à l'interaction et déterminée par les médiations de l'enseignante, n'en constitue pas moins une réserve minimale de sens définissant une sorte d'outil sémiotique global à disposition des élèves devant leur permettre d'œuvrer dans les situations ultérieures de groupes et de dyades lors de la préparation et de la production des premières interviews avant que ne démarre l'enseignement effectif.

## 5. REMARQUES CONCLUSIVES

Le lecteur aura compris qu'au travers de ces éclairages différents, se profilent différents chantiers pour travailler sur l'un des problèmes centraux d'une didactique descriptive : reconstruire théoriquement l'élaboration et la transformation, par les actants du système didactique, de la signification des objets. Une telle approche est nécessairement pluridisciplinaire et contrastive : pluridisciplinaire dans la mesure où elle fait appel à des méthodologies différentes portant, comme nous l'avons illustré, sur une même réalité mais la saisissant comme genres de texte, comme gestes professionnels ou encore comme systèmes de médiation ; contrastive, dans la mesure où elle inclut un travail sur des objets différents (notions grammaticales, genres oraux et écrits) enseignés à des degrés divers de la scolarité. C'est à ce prix, comme effort d'équipes pluridisciplinaires en didactique du français, que pourra se réaliser la construction du champ qu'Hélène Romian appelait de ses vœux : « la description des contenus, démarches et pratiques d'enseignement du Français. »

## NOTE

- (1) Le sémiotique n'est pas ici envisagé au sens où le décrit Romian (1985, p. 66) soit en tant que systèmes corrélatifs au système langagier mais comme condition du développement des connaissances (Moro, 1999).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan.
- BANGE, P. (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier.
- BAYER, E., & DUCREY, F. (1998) : Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 243-277) Bruxelles, De Bœck.
- BERNIÉ, J.-P. (1995) : Raisonner avec style – « Élégance » et pertinence dans les activités discursives. In *Le style. Actes du colloque d'Albi 1994*. Toulouse, Université de Toulouse.

- BERNIÉ, J.-P. (1998) : Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard et J. Fijalkov (Éd.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes* (pp. 155-197). Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BÉTRIX-KÖHLER, D., NIDEGGER, CH., REVAZ, N., RIESEN, W. & WIRTHNER, M. (1999) : *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...* Lausanne, LEP.
- BIDDLE, B. J., GOOD, T. L., & GOODSON, I. F. (Éd.). (1997) : *International handbook of teachers and teaching* (2 vol.). Dordrecht, Kluwer.
- BOUCHARD, R. & MEYER, J.-C. (1996) : *Les métalangages de la classe de français* Lyon : Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle.
- BRASSART, D. (s.d.) : *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)* (4 volumes). Thèse de doctorat en sciences humaines. Strasbourg, Université de Strasbourg.
- BRIGAUDIOT, M. (1994) : Quelques éléments pour une problématique « méta » à l'école. *Repères*, 9, 3-14.
- BRONCKART, J.-P. (1997) : *Activités langagières, textes et discours - Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- CANELAS-TREVISI, S. (1997) : *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- CANELAS-TREVISI, S. (1999) : Le genre : un cadre pour répondre à des pourquoi ? *Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, 91, 131-164.
- CHISS, J.-L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., ROMIAN, H., & SCHNEUWLY, B. (Éd.). (1987) : *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles, De Boeck.
- DESGOUTTE, J.-P. (1998) : *Les figures du sujet en sciences humaines*. Paris, L'Harmattan.
- DOLZ, J., ET SCHNEUWLY, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- GOIGOUX, R. (1998) : Les interactions de tutelle dans le processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz et J.-C. Meyer (Éd.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 23-46). Berne, Lang.
- HALTÉ, J.-F. (1992) : *La didactique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- DIDI-HUBERMAN, G. (1995) : *Fra Angelico. Dissemblance et figuration*. Paris, Flammarion.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1995) : *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin.
- LEBRUN, M., & PARET, M.-C. (Éd.). (1993) : *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*. Paris, Delachaux et Niestlé.

- MAS, M., GARCIA-DEBANC, C., ROMIAN, H., TAVERON, C ET TURCO, G. (1991) : *Comment les maitres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris, INRP.
- MAS, M., ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAVERON, C ET TURCO, G. (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* Paris, INRP.
- MERCIER, A. (1997) : La relation didactique et ses effets. In C. Blanchard-Laville (Éd.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »* (pp. 259-312). Paris, L'Harmattan.
- MORO, C. (1999a) : *L'usage de l'objet comme experimentum crucis pour l'analyse des significations durant la période préverbale. Etude longitudinale chez le bébé entre 7 et 13 mois.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et en psychologie. Universités de Genève et de Bordeaux.
- MORO, C. (1999b) : Quel paradigme pour l'approche sémiotique de la construction de l'objet de savoir dans l'interaction triadique enseignant-objet de savoir-enseignés ? In *La lettre de la DFLM*, 25, 8-10.
- MORO, C. ET SCHNEUWLY, B. (1997) : L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Éd.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 1-17). Berne, Lang.
- Pratiques* (1998) : *La transposition didactique en français*, no 97-98.
- RASTIER, F. (1998) : Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage, *Langages*, 129, 97-111.
- RASTIER, F., CAVAZZA, M. ET ABEILLÉ, A. (1994) : *Sémantique pour l'analyse.* Paris, Masson.
- REVAZ, F. (1997) : *Les textes d'action.* Metz, Presses universitaires de Metz.
- ROMIAN, H. (1985) : Décrire ce qui se passe en classe de français pour quoi faire ? *Études de linguistique appliquée*, 59, 65-76.
- SCHNEUWLY, B. (1994) : Genres et types de discours : considérations psychologiques et onto-génétiques. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 154-173). Berne, Lang.
- SCHNEUWLY, B. (1995) : Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond, (Éd.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 73-100). Québec, Logiques.
- SCHNEUWLY, B. (1997, septembre) : *Parole et fictionalisation. Une voie pour l'enseignement de l'oral.* Conférence donnée le 29.9.1997 à la PUC - LAEL, São Paulo.
- SCHNEUWLY, B. (Éd.). (1990) : *La diversification dans l'enseignement du français écrit.* Paris, Delachaux et Niestlé.
- VECK, B., FOURNIER, J.-L., LANCREY-JAVAL, A., ET ROBERT, T. (1989) : Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en français : la transposition. *Revue française de pédagogie*, 89, 47-54.
- VIGNER, G. (1990) : Un type de texte : le dire de faire. Programmation d'actions et distribution du lexique. *Pratiques*, 66, juin, 107-124.

- VION, R. (1995) : Les unités du dialogue. *Cercle linguistique d'Aix-en-Provence*, 13, 165-180.
- VYGOTSKI, L.S. (1930/1985) : La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éd.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997) : *Pensée et Langage*. Paris, La Dispute.

# POUR UNE MISE EN COHÉRENCE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE RÉFLEXIONS ET PROPOSITIONS

Maurice MAS  
IUFM de Grenoble – Privas

---

**Résumé :** Depuis les propositions du *Plan de Rénovation* (1970), l'enseignement du français à l'école s'est peu à peu et partiellement transformé. Près de trente ans après, on voit dans des classes des pratiques nouvelles, induites par la diffusion de ses principes, les résultats des recherches qui l'ont suivi et les textes officiels qui, au fil des réformes, en ont repris des apports. Cependant une observation attentive des classes d'aujourd'hui fait apparaître une juxtaposition de pratiques nouvelles (en lecture et en production d'écrits) et de pratiques anciennes (surtout en grammaire, orthographe et vocabulaire). Il s'en suit une certaine incohérence, ressentie par beaucoup d'enseignants et peu favorable au progrès des élèves. Cet article tente montrer que les avancées des recherches récentes en didactique du français non seulement créent les conditions d'une nouvelle cohérence, explicitement préconisée par les textes officiels actuels, mais proposent aussi des outils pour aider les enseignants à la construire dans leur classe.

---

Cet article est dédié à Hélène. Il l'est aussi, à travers elle, qui a vigoureusement défendu la recherche sur le terrain, aux maîtres qui ont prêté leur classe et ont participé aux recherches de l'Unité Française 1<sup>er</sup> degré.

## PRÉAMBULE

A l'origine lointaine de ces réflexions et propositions, il y a toi, Hélène à qui je dédie humblement cet article (1) et, bien sûr, le *Plan de Rénovation* (2) que je n'aurais jamais autant lu et analysé si tu ne m'avais pas, en 1969, ouvert la porte de tes équipes à l'INRDP. Cette double rencontre m'a fortement marqué, car elle m'a ouvert des perspectives dont j'ignorais l'existence et apporté des réponses à des questions que je rencontrais alors comme professeur débutant dans une École Normale (3), tant à travers les questions de normaliens et d'instituteurs qu'à l'occasion de constats faits dans les classes. L'enseignement du français, atomisé dans une mosaïque de disciplines parmi lesquelles les leçons et exercices de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire occupaient plus de temps que les activités de lecture, de poésie et d'expression écrite, ne répondait plus aux attentes de la société et aux vrais besoins des élèves.

A l'issue de chacune des recherches auxquelles j'ai participé, avec d'autres, à côté de toi pendant plus de vingt-cinq ans, et en particulier avec les deux dernières, j'ai éprouvé, outre les satisfactions de tous ordres qu'elles m'ont apportées, un sentiment de frustration dû au fait que, pressés par les délais de l'administration de tutelle, nous n'avions pas le temps de nous intéresser spécifiquement aux effets (4) que pouvait, devait avoir la mise en œuvre des résultats de ces recherches, nécessairement focalisées (5), sur l'environnement constitué par les autres parties de l'enseignement du français (lecture, oral, grammaire, orthographe...) et par l'utilisation de la langue écrite dans les autres disciplines.

Certes, on trouve dans les publications de l'Unité Français 1<sup>er</sup> degré, dont tu étais responsable à l'INRP, des productions qui manifestent et illustrent cette recherche de cohérence et répondent, chacune à sa manière, à une partie de la question. A défaut de les citer tous, en voici quelques exemples :

- des **présentations et analyses de séquences didactiques**, comme par exemple les volumes de la Collection INRP-Nathan (6), ou le n° 19 de Rencontres Pédagogiques : *Problèmes d'écriture*, produit par les Groupes Réso et Eva (1988).
- des **approches ciblées**, comme celles d'H. Romian (1979, 1982, 1989, 1992...) ou celle du groupe Prog dont l'objectif est d'ajuster l'enseignement aux apprentissages.
- des **schémas, des tableaux de synthèse**, comme le tableau Eva (Turco, 1987, 1988 ; dernière version dans Eva, 1991) et son adaptation pour une analyse du savoir-écrire des élèves (Mas, 1992).
- des **exemples de modules**, comme par exemple dans *De l'évaluation à la réécriture* (Eva, 1992) ou *Savoir orthographier*, produit par le Groupe Réso, coordonné par Angoujard (1994)

Pourtant, malgré la diffusion des produits de ces recherches, la demande persiste et je la perçois, tant de la part des maîtres de mon équipe locale (7) que de ceux que je rencontre à l'occasion des stages de formation continue. Comme cette demande correspond à une préoccupation partagée avec d'autres, je trouve dans ce projet de Repères pour toi, Hélène, l'occasion de t'offrir un essai de mise en forme de l'état actuel d'une réflexion qui, à partir des pistes ouvertes par le *Plan de rénovation*, qui te dois beaucoup, puis enrichies par les recherches de l'Unité Français 1<sup>er</sup> degré de l'INRP et des recherches universitaires en linguistique et en didactique du français, a toujours été en quête d'une mise en cohérence des composantes de l'enseignement du français à l'école (8).

## INTRODUCTION

Malgré des avancées dans les classes, impulsées depuis trente ans par le Plan de Rénovation et les recherches qui l'ont suivi (9), encore en partie reprises par les textes officiels (10) de ces dernières années, **l'enseignement du français reste très « disciplinaire »**, dans tous les sens du terme. Pourtant ce Plan avait clairement défini les bases d'une cohérence qui articulait, dans une dialectique dynamique, *activités de libération* du langage (entraînement à la communication) et *activité de structuration* du langage (apprentissages systématiques)

Mais encore aujourd'hui, bien que le français *langue maternelle* soit présent, à l'oral et parfois à l'écrit, dans tous les enseignements, **la discipline français reste centrée sur elle-même** et ne prend pratiquement pas en compte les usages, très diversifiés, de la langue et des textes dans la vie de la classe. En outre, les composantes de cet enseignement (lecture, production d'écrits, poésie, grammaire, orthographe, vocabulaire) sont le plus souvent traitées dans **des activités spécifiques et autonomes**, dans le cadre d'un emploi du temps aux cases trop sagement juxtaposées.

Pourtant, la demande de l'institution est claire. Les auteurs de *La maîtrise de la langue* écrivent, à propos du cycle 3 : « Une liaison étroite doit s'établir entre l'observation du système de la langue et les activités de production et de compréhension des textes ». Nous proposons donc de voir comment, **dans un contexte didactique renouvelé** [cf. § 1], il est possible, **autour des pratiques de lecture et de production d'écrits** [cf. § 2], y compris **dans les autres disciplines** de l'école [cf. § 3] de **mettre en cohérence** l'ensemble des composantes de l'enseignement du français [cf. § 4].

## 1. UN CONTEXTE DIDACTIQUE RENOUVELÉ

Dans une première approche, cette cohérence, qui reste à construire, peut être définie **au carrefour de deux évolutions contemporaines**, apparemment sans lien entre elles, mais alimentées aux mêmes sources scientifiques : sur le plan didactique, l'émergence d'**une conception interactionnelle des actes de lecture et d'écriture** [cf. 1.1] et sur le plan institutionnel, **une redéfinition progressive des objectifs de l'enseignement du français** à l'école [cf. 1.2].

### 1.1. Une conception interactionnelle des actes de lecture et d'écriture

Depuis une vingtaine d'années, on observe chez les théoriciens de la lecture et de la production d'écrits, des convergences dans l'analyse de leur fonctionnement autour d'un **modèle de type interactionnel** : n'y a-t-il pas là la base d'une articulation dans leur apprentissage et le noyau autour duquel pourrait s'organiser une mise en cohérence des composantes de l'enseignement du français ?

#### 1.1.1. Le fonctionnement interactionnel de l'acte de lecture

La conception du savoir-lire (11) initialement dominée par des méthodes de type ascendant (décodage de l'écrit suivi d'une oralisation) connaît, à partir de la vulgarisation en France des thèses sur la lecture rapide (12), une réaction à l'égard des méthodes traditionnelles, et la diffusion de méthodes de type descendant, (anticipation du sens et la prise d'indices signifiants divers, dans le texte, son co-texte et son contexte). Certains privilégient alors, parfois jusqu'à l'exclusive, le cognitif (savoirs du lecteur) sur le perceptif (indices qu'il prélève dans l'écrit) (13). Cependant, **une hypothèse interactionnelle** ne tarde pas à se développer : en 1985, G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau présentent « un

modèle probabiliste et interactif de l'acte de lecture selon lequel l'acte de lire serait constitué de deux opérations psychologiques distinctes mais en interaction : les anticipations sémantiques ou processus descendants (top down) d'une part, les vérifications des prédictions ou processus ascendants (bottom up) d'autre part ».

### **1.1.2. Le fonctionnement interactionnel de l'acte d'écriture**

Une évolution comparable s'est développée à propos de la production d'écrit : à la **succession linéaire des trois phases traditionnelles** (14) : recherche et organisation des idées, écriture (introduction, développement, conclusion), relecture, tend à se substituer, grâce à la diffusion en France, à partir de 1984, des travaux de psycholinguistes anglo-saxons, et des travaux de linguistique génétique sur les brouillons d'écrivains (Fabre, 1991) un modèle (15) qui considère la production d'un écrit non comme la somme d'apprentissages distincts (grammaire, orthographe...) mais **comme une activité interactionnelle entre des opérations de planification** (d'ordre pragmatique et sémantique) et des opérations de *mise en texte* (d'ordre morphosyntaxique), régulées par de constantes opérations de *révision*.

### **1.1.3. La prise en compte de la compréhension**

L'entrée explicite de la compréhension dans l'apprentissage de la lecture se manifeste dès 1985 dans les *Programmes et Instructions* (« Lire c'est comprendre »), repris en 1992 dans *La maîtrise de la langue*. Cependant, malgré la vulgarisation de certaines recherches sur la compréhension en lecture comme celle de J. Giasson (1990), les enseignants ont de la peine à la définir et l'évaluer. De nouvelles recherches tentent de répondre à ces difficultés et à la persistance d'échecs en lecture. Le groupe INRP Prog (Construction Progressive des compétences en langage écrit de la PS au CE1) (16) conduit une recherche (1995-98) qui aboutit à la conclusion que : « la compréhension du langage est en place chez les sujets bien avant qu'ils n'entrent à l'école, qu'elle ne s'enseigne pas, qu'elle est une et indivisible et qu'on ne peut y avoir accès directement ». Cette recherche a donc étudié « les dimensions de l'activité de compréhension selon le langage à comprendre et à explorer les passerelles possibles entre compréhension du langage oral, du langage écrit entendu, du langage écrit lu », pour conclure que « la lecture n'est donc qu'une modalité de la compréhension de langage écrit » et que « son apprentissage (...) fait d'autant mieux sens qu'il s'ancre dans les autres modalités de compréhension ».

Dans ces perspectives, il paraît possible de dire que, au-delà de spécificités évidentes et indiscutables, **lecture et écriture** ont chacune un fonctionnement de nature interactionnelle dont les opérations **mettent en jeu des savoirs communs** sur l'écrit, qui concernent les divers niveaux de fonctionnement des textes et des discours. La mise en œuvre de cette hypothèse interactionnelle, implicitement énoncée dans le Plan de rénovation, qui présente, dans les mêmes paragraphes « *les apprentissages premiers de la lecture/écriture* » (17) est un premier facteur de cohérence de l'enseignement du français. Elle

implique que les apprentissages des élèves en lecture et en production d'écrits soient organisés selon une démarche et dans des situations de mise en relation que nous développerons à partir du § 2.

## **1.2. Une redéfinition des objectifs de l'enseignement du français à l'école**

En relation implicite avec ces évolutions, on peut observer, dans les écrits officiels, **un déplacement du centre de gravité** des problèmes de l'enseignement / apprentissage du français à l'école. **De la centration sur les programmes** des disciplines constitutives de cet enseignement, caractéristique des *Instructions Officielles* de 1923 et 1938 (encore influentes sur les représentations et les pratiques des enseignants), les objectifs de l'école se sont progressivement déplacés **sur les compétences à construire chez les élèves.**

### **1.2.1. Les I.O. de 1923 : des objectifs formulés en termes de contenus de savoirs sur la langue**

Même s'il est apparemment conçu et présenté comme un ensemble d'activités orientées vers la production (élocution et rédaction), l'enseignement du français mis en place par les I.O. de 1923 et 1938 se caractérise, dans les écrits officiels et dans les pratiques de classe, par **une grande atomisation**, dont la mosaïque des emplois du temps est un pittoresque reflet. Chacun connaît des exemples de cet éclatement : *lecture* et *écriture* (au sens de graphie), sont considérées comme les apprentissages, d'ordre technique, de la maîtrise de « deux outils (...) indispensables à toute éducation scolaire ». Aucun lien n'est établi entre elles ni avec l'enseignement de la langue. Ce dernier est fractionné en disciplines (orthographe, grammaire, vocabulaire, rédaction...), juxtaposées dans la pratique de la classe comme dans l'emploi du temps, sans que soit explicitée la nature des relations entre elles. La rédaction d'un écrit « se présente, de fait, comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... C'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer » (Reuter, 1996).

### **1.2.2. Du Plan de Rénovation (1970) aux Cycles à l'école (1991) : vers des objectifs de compétences**

La diffusion, dès 1970, des principes du Plan de Rénovation, en partie repris par les I.O. de 1972 (18), promouvait une organisation dialectique des activités de français autour de l'**articulation « libération / structuration »** et a contribué à **l'émergence de la notion de compétence**, appelée à devenir, avec **la notion de cycle**, le principe organisateur de l'enseignement du français à l'école : on distingue, pour chaque cycle, des *compétences transversales*, des *compétences d'ordre disciplinaire* et des *compétences dans le domaine de la langue*, ce qui souligne le **caractère transversal de la maîtrise de la langue** : « Pour la maîtrise de la langue, qu'il s'agisse de l'expression orale, de la lecture,

de l'utilisation de l'écrit ou de la production d'écrits, tous les domaines disciplinaires doivent être mobilisés en permanence. En retour, ces compétences servent tous les autres apprentissages. Il s'agit donc, par essence, d'une compétence transversale. Cela n'empêche pas que les divers apprentissages spécifiques dans le domaine de la langue relèvent aussi d'une approche disciplinaire ».

### **1.2.3. Avec La Maîtrise de la langue (1992) : des compétences et des savoirs mis en relation.**

La publication en 1992 de *La maîtrise de la langue* poursuit l'évolution en cours en soulignant explicitement que « les activités de réception et de production d'écrits, c'est-à-dire de lecture et d'écriture, doivent plus largement se conjuguer pour asseoir les apprentissages » (p. 123). Ce souci de mise en cohérence est illustré, en début d'ouvrage, par la présentation en parallèle des *compétences* et des *exemples d'activités, de situations d'apprentissage*. Cette organisation est développée de manière très précise, cycle par cycle et compétence par compétence, dans la première partie de l'ouvrage.

### **1.3. Un cadre didactique propice aux mises en cohérence**

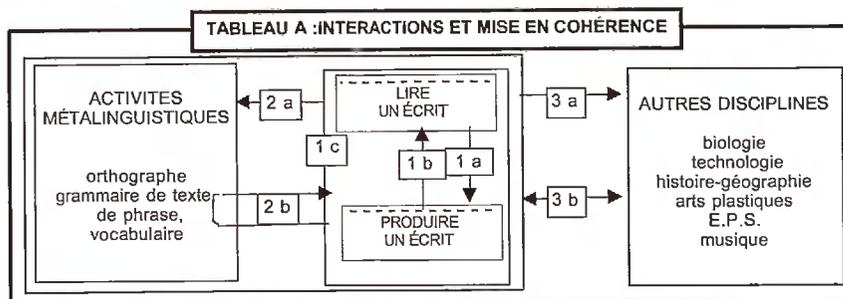
Le moment semble donc venu où, aux attentes des enseignants, las de changements ponctuels et non coordonnés et en quête d'une cohérence d'ensemble pour l'enseignement du français, les orientations des textes officiels et les ressources des sciences d'appui peuvent apporter des pistes de réflexion et d'action, que nous allons maintenant présenter dans un ordre qui pourrait être celui d'une progression pour l'enseignant soucieux d'innover avec prudence.

## **2. METTRE EN INTERACTION APPRENDRE À PRODUIRE / A LIRE DES TEXTES**

« Les relations lecture-écriture sont indéniablement dans l'air du temps » (Reuter, 1996). Sans céder à la mode, on peut réfléchir ici sur les mises en œuvre possibles, actuelles ou futures, de ces relations. Nous ne prendrons pas en compte ici les activités de lecture et de production d'écrits qui, dans le cadre de projets par exemple, sont complémentaires. Cette pratique déjà ancienne est citée ici uniquement pour dire que, malgré ses mérites, elle n'entre pas dans le domaine de l'interaction. Il faudrait plutôt parler ici d'association entre lecture et écriture : les deux activités contribuent aux mêmes fins, mais sont utilisées de manière indépendante, chacune concourant, avec ses spécificités, à la réalisation du projet. L'avantage principal est ici que lecture et écriture sont motivées, finalisées par une destination, un enjeu qui leur donne un autre statut que celui d'exercice scolaire.

Le **tableau A** ci-contre, présente les trois types d'interactions, génératrices de mises en cohérence, qui vont être étudiés dans les développements qui suivent (19) : les flèches indiquent l'orientation de l'interaction, les numéros enca-

drés renvoient aux paragraphes ci-dessous, les lettres a et b distinguent des sous-types qui seront explicités.



## 2.1. Lire / écrire : des activités en interaction : lire pour écrire, écrire pour lire

Cette modalité repose sur un principe présent dans les IO (depuis 1923) et dans le *Plan de Rénovation*, auquel se réfèrent les pratiques classiques et qui consiste à affirmer un lien (toujours implicite et à sens unique) entre lecture et production d'écrits. Cette articulation, le plus souvent orientée et hiérarchisée, met l'une des deux activités au service de l'apprentissage de l'autre, comme dans le conseil : *Lis et tu feras des progrès en rédaction*. Malheureusement, il ne suffit pas d'affirmer l'existence d'une relation intuitivement perçue pour que se produisent magiquement les effets attendus. Depuis une quinzaine d'année, des recherches commencent à expliciter et opérationnaliser le postulat sur lequel repose cette mise en relation (20) et on peut voir dans des classes des effets de la vulgarisation de leurs résultats, qui se présentent sous **deux variantes** d'interaction hiérarchisées.

### 2.1.1. Lire pour apprendre à écrire [Tableau A, type 1a]

On peut dire que, dans l'activité du scripteur, la lecture intervient de deux manières :

- les **lectures antérieures**, passées ou récentes, fournissent au scripteur non seulement des idées, mais aussi des modèles (au sens scientifique du terme) de fonctionnement textuel ou phrastique qui constituent un « guidage » pour ses productions écrites. En situation d'apprentissage, la lecture par les élèves de divers exemplaires d'écrits du même type que celui qu'ils ont à produire, permet de construire un outil (inventaire de caractéristiques à respecter) qui pourra servir à la fois de guide pour l'écriture et de référence pour l'évaluation (21).
- il arrive que, **en cours de rédaction**, le scripteur s'interrompe pour lire ce qu'il a rédigé avant de continuer à écrire. Cette *révision* permanente des divers états du texte permet au scripteur de confronter le texte déjà écrit aux représentations qu'il a du texte à produire. En situation d'apprentissage, une telle interaction lecture-écriture serait plus efficace que la tradi-

tionnelle relecture finale, qui n'entraîne que quelques modifications de surface sur le premier jet (22).

### 2.1.2. *Écrire pour apprendre à lire [Tableau A, type 1b]*

Inversement, on peut trouver en classe des situations où la production d'un écrit a pour objectif de développer des savoir-faire et/ou des savoirs utiles ou indispensables pour comprendre, en lecture, des écrits du même type. Par exemple : écrire un texte publicitaire, fabriquer un slogan pour un produit (même inventé !) familiariseront les élèves avec les techniques de l'argumentation écrite, et en feront sans doute des lecteurs plus avertis de ce genre d'écrit. De même, s'exercer à des jeux poétiques avec la langue pourra sensibiliser les élèves à des aspects spécifiques de l'écriture poétique (tant sur le plan de la forme graphique ou sonore que des relations de sens entre les mots), leur fournissant ainsi de nouvelles entrées pour la lecture d'un poème.

### 2.2. Apprendre à lire / à écrire : des contenus d'apprentissage en commun [Tableau A, type 1c]

Au-delà de différences de fonctionnement, **lire et écrire ont un objet commun** : un écrit, toujours perçu, décrit dans une approche unilatérale, comme objet soit à lire, soit à produire. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'outil qui en propose une approche à la fois unique et bilatérale. C'est pourquoi nous avons entrepris, à partir du tableau Eva, initialement construit pour aider les enseignants à *déglobaliser* leur analyse des problèmes d'écriture dans les écrits des élèves, de construire un tableau symétrique et complémentaire explicitant les problèmes de lecture des apprentis lecteurs, dans le même cadre d'analyse que pour l'écrit, qui croise deux types de paramètres : **unités de fonctionnement** (le texte dans son ensemble, les relations entre phrases, la phrase) et **aspects du fonctionnement** (point de vue pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique).

TABLEAU B : LIRE /ÉCRIRE : DES PROBLÈMES EN COMMUN (\*)

	L'ÉCRIT DANS SON ENSEMBLE	LES RELATIONS ENTRE PHRASES	LES PHRASES
LE SCRIPTEUR	<p>Le scripteur instaure le « contrat énonciatif » :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● il définit - qui écrit, est censé écrire, à qui est destiné l'écrit - pourquoi il écrit, en vue de quel effet</li> <li>● il choisit - le type de discours qui convient le mieux - le support qui lui paraît le plus adéquat</li> </ul> <p>NB : parfois la situation impose un/des choix. Le scripteur doit essayer d'en exploiter les ressources et les contraintes.</p>	<p>Le scripteur guide le lecteur en utilisant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● des organisateurs textuels spécifiques du texte</li> <li>● des modes de progression thématique adéquats</li> <li>● la mise en page, de la ponctuation pour marquer :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- les limites entre phrases</li> <li>- des articulations spécifiques marquées par : parenthèses, deux points, guillemets, tirets (énumérations dialogues...)</li> </ul> </li> </ul>	<p>Le scripteur informe le lecteur sur le statut du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les marques de l'énonciation doivent être interprétables :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- indications de lps (tertia veniens...), de lieu (où il se rendrait)</li> <li>- pron. pers. : qui est (« je », « tu », « il », nous », « on », ... ?)</li> <li>- déterminants : an, de, adj. poss., art., démonstr.,...</li> </ul> </li> <li>● Le scripteur stimule l'attention du lecteur dans le texte ?</li> </ul> <p>Ex. : guillemets (cette d'œil au lect.), modalisations ...</p>
PRAGMAT.	<p>Le lecteur cherche à savoir, découvrir, définir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● qui a écrit le texte et qui l'a représenté</li> <li>● pour qui, pourquoi a été écrit ce texte</li> <li>● pour quoi, pourquoi il le lit, ce qu'il en attend</li> <li>● les informations liées au type auquel le texte appartient</li> <li>● les informations que peut apporter le support</li> </ul>	<p>2. GUIDAGE DU LECTEUR : POINTS DE REPÈRES</p> <p>Le lecteur lire des informations du texte en s'appuyant sur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les organisateurs textuels</li> <li>● les modes de progression thématique</li> <li>● les schémas organisationnels</li> </ul>	<p>7. RELATIONS ÉCRIT / PRODUCTEUR : ÉNONCIATION</p> <p>Le lecteur interprète en fonction du contrat énonciatif</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les marques de l'énonciation (cf. ci-dessus)</li> <li>● adverb. : hier, ici, maintenant...</li> <li>● pron. pers. : qui représente « je », « tu », « il », ... ?</li> <li>● déterminants : à qui, à quoi renvoient poss., démonstr., ?</li> <li>● les procédés qui sont des « clés d'œil » au lecteur</li> </ul>
LE LECTEUR	<p>Le scripteur consulte le contenu, la cohérence du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● il définit ce dont il veut parler (thème ou sujet)</li> <li>● il sélectionne ce qu'il veut dire, ne pas dire, ne pas oublier</li> <li>● il choisit un principe d'organisation (type de texte)</li> <li>● il hiérarchise ce qu'il veut mettre au premier/second plan</li> <li>● il décide du/des registres de langue à adopter</li> </ul>	<p>Le lecteur assure la continuité du sens entre les phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● en utilisant :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- des substituts ; pronoms, synonymes, dénominations diverses, périphrases, métaphores...</li> <li>- des connecteurs sémantiquement appropriés</li> </ul> </li> <li>● en évitant contradictions ou incohérences entre informations</li> </ul>	<p>Le lecteur adapte le lexique au type de texte, par ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● dans un écrit "scientifique" (documentaire) :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- noms préds, termes techniques, emploi d'hyponymes...</li> <li>- adj. et verb. descriptifs, en rapport avec l'objet</li> </ul> </li> <li>● dans un écrit de type littéraire (conte, poème...) :</li> </ul>
SEMANT.	<p>2. SÉLECTION ET ORGANISATION DES INFORMATIONS</p> <p>Le lecteur cherche à définir le plus tôt possible</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● le thème ou sujet du texte, en s'aider de :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- titre, illustrations, 4<sup>ème</sup> de couverture (pour un livre)</li> <li>- registre de langue</li> </ul> </li> <li>● l'idée principale du texte</li> <li>● les intentions de l'auteur</li> </ul>	<p>7. CONTINUITÉ, ENCHAÎNEMENT DES INFORMATIONS</p> <p>Le lecteur s'efforce de repérer et d'interpréter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les éléments de sens véhiculés par des substituts et des connecteurs (cf. ci-dessus)</li> <li>● les inférences : construire, à partir des données du texte, des informations non explicitement contenues</li> </ul>	<p>8. ADEQUATION DU LEXIQUE</p> <p>Le lecteur mobilise ses connaissances lexicales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● vocabulaire général</li> <li>● vocabulaire spécialisé, technique</li> </ul>
LE LECTEUR	<p>Le scripteur manifeste l'organisation de son texte par :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● des procédés non verbaux :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- mise en page et graphie, (maj., gras, italiques, soulignés)</li> <li>- netteté des éléments graphiques (dessins, schémas...)</li> </ul> </li> <li>● des procédés verbaux :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- adéquation du système des temps au type de texte</li> <li>- exploitation de la valeur des temps et des modes (par ex. dans un récit : opposition imparfait / passé simple)</li> </ul> </li> </ul>	<p>6. ARTICULATION ENTRE PHRASES</p> <p>Le lecteur repère et interprète</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les procédés morphosyntaxiques de cohésion :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- les substituts (accords)</li> <li>- les connecteurs</li> </ul> </li> <li>● les temps et modes des verbes</li> </ul>	<p>Le scripteur respecte les règles concernant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les aspects morphosyntaxiques de la phrase :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- morpho. du nom (singulier, masculin) et du verbe (conj.)</li> <li>- syntaxe de la phrase</li> </ul> </li> <li>● les aspects de surface de la phrase :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- ponctuation interne à la phrase</li> <li>- majuscules</li> </ul> </li> </ul>
LE LECTEUR	<p>3. STRUCTURE D'ENSEMBLE DU TEXTE</p> <p>Le lecteur cherche à repérer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● des indices significatifs dans :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- des indicateurs non verbaux (cf. ci-dessus)</li> <li>- des indicateurs verbaux : temps et modes des verbes</li> </ul> </li> <li>● l'écrit, le cas échéant, entre l'ordre d'exposition et la logique de la chronologie des faits rapportés</li> </ul>	<p>9. GRAMMATICALITÉ MORPHOSYNTAXIQUE</p> <p>Le lecteur sait interpréter des structures particulières</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● dans des écrits nouveaux :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- inversion du sujet, structure passive...</li> </ul> </li> <li>● dans des écrits poétiques :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- images : métophores... phrases inachevées...</li> </ul> </li> </ul>	

(\*) Tableau de correspondances élaboré à partir du tableau EVA.

L'objectif de ce **tableau B « Lire / écrire, des problèmes en commun »** [page précédente] est de montrer que ce qui, du point de vue du scripteur, est considéré comme caractéristique du texte à produire, peut être considéré, du point de vue du lecteur, comme indice porteur de sens, choisi par le scripteur et que ce dernier lui envoie pour l'aider à comprendre ce qu'il veut lui dire. Cette reformulation souligne que **lire et écrire posent des problèmes qui ont un objet commun** : le fonctionnement du texte. C'est sans doute une évidence... Trop rarement exploitée, car elle devrait conduire à mettre en place, dès le cycle 2, **des pratiques conjointes** : apprendre à lire et apprendre à produire des textes en même temps, qui vont à l'encontre des pratiques et des représentations courantes (*il faut savoir lire avant d'apprendre à écrire*). Voici quelques exemples de pratiques pour opérationnaliser cette évidence.

### **2.2.1. Organiser une progression commune pour les deux apprentissages au cycle 2**

Cette progression pourrait, par exemple

- partir de ce qui est plus à la portée d'enfants de GS et début de CP (parce que plus proche de leur expérience) : la gestion des indices d'ordre pragmatique en lecture et la prise en compte de la situation en production d'écrit,
- pour aller vers ce qui est le plus difficile (parce que nécessitant un effort de distanciation par rapport à la langue et à son fonctionnement) et qui serait réservé à la fin du CP et au CE1 : les correspondances grapho-phonétiques et certains problèmes d'orthographe [cf. 2.1].

### **2.2.2. Organiser une articulation entre ces deux apprentissages**

Une articulation entre les deux apprentissages peut se réaliser par le réinvestissement permanent et réciproque des acquis d'un apprentissage dans l'autre. Alors qu'en lecture on apprend à rechercher dans l'écrit à lire des indices signifiants d'ordre pragmatique (Qui l'a écrit ? Pour qui ? En vue de quel effet ?...) on s'interrogera, en situation de production, sur les paramètres du même ordre à prendre en compte (destination, destinataire de l'écrit à produire, enjeu, effet attendu, support à choisir...). Chaque savoir qui contribue au savoir-lire contribue aussi au savoir-écrire et vice versa. Par ex. : les indices qui renvoient à la situation, au contexte, ceux qui marquent la structure du texte, les mots qui assurent la continuité du sens de phrase en phrase, l'interprétation des indices liés à la ponctuation...

## **3. ARTICULER ÉCRITURE-LECTURE ET STRUCTURATION DE LA LANGUE**

On aborde ici l'un des problèmes majeurs de l'enseignement du français aujourd'hui à l'école élémentaire : celui de la mise en cohérence des diverses disciplines qui le composent. Depuis une vingtaine d'années, les efforts d'inno-

vation et de formation continue se sont - légitimement - portés sur la lecture, puis sur la production d'écrits. Pendant ce temps, les disciplines dites de *structuration du langage* (la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire) sont, dans la majorité des cas, restées à l'écart de l'intérêt général et de l'évolution : même si certains contenus ont changé, (comme la grammaire « structurale ») on continue à les enseigner *comme avant*, si bien qu'on perçoit un hiatus entre ces enseignements, focalisés sur l'acquisition de savoirs au moyen de leçons et d'exercices coupés de la vie de la classe et ceux des activités de production que sont la lecture et l'écriture de textes.

Aujourd'hui, les textes officiels sont très explicites et indiquent nettement la voie : dans *La maîtrise de la langue à l'école* (à propos du cycle des approfondissements), on peut lire (p. 74-75) : « Les activités réflexives (grammaire, orthographe, vocabulaire) ne sont, pas plus qu'au cycle II, traitées pour elles-mêmes ici (...). Il convient en effet de rappeler que l'apprentissage de la grammaire ne peut être considéré comme une fin en soi. Une liaison étroite doit s'établir entre l'observation du système de la langue et les activités de production et de compréhension des textes ». Écrire que « l'attitude réflexive est au service de l'amélioration de l'expression » n'est pas nouveau : c'est ainsi que depuis longtemps on justifie l'enseignement de la grammaire ! Mais préciser que le contenu de cet enseignement « est en relation directe avec les difficultés rencontrées par les élèves dans leur cheminement vers la maîtrise du langage » introduit une idée bien nouvelle : **les activités métalinguistiques** doivent être proposées comme **des réponses à des problèmes d'écriture, de lecture**, rencontrés par les élèves, et être adaptées au niveau des problèmes rencontrés.

Ce changement de perspective conduit à approfondir et expliciter deux des principes majeurs des textes officiels actuels : la notion d'**apprentissages fondamentaux** [cf. 3.1] et l'**articulation entre savoirs et compétences** [cf. 3.2].

### 3.1. Lire / écrire : apprentissages fondamentaux [Tableau A, type 2a]

On considère souvent que les disciplines métalinguistiques interviennent en fin de cycle 2 et au cycle 3 pour améliorer la maîtrise de l'écrit. Notons que la maîtrise de la lecture est, ici - bizarrement - tenue à l'écart de transferts possibles. En fait, dans les représentations et les pratiques des enseignants, ces approches métalinguistiques sont le plus souvent déconnectées des apprentissages premiers de la lecture (déchiffrage) et de l'écriture (graphie et copie).

En opposition avec cet état de fait, on peut postuler que les apprentissages fondamentaux du savoir-lire et du savoir-écrire au Cycle 2 constituent les **fondements** (les fondations ?) des apprentissages ultérieurs de la maîtrise de la langue. En conséquence, il faudrait les concevoir et les organiser dans la perspective de ces apprentissages ultérieurs qui, même si ce n'est pas écrit dans les programmes, s'enracinent dès le cycle 2 (et sans doute avant). Il suffirait, par exemple, d'introduire (ou de conduire avec plus de conviction), dans les apprentissages de la lecture, **des activités de manipulation** dont le but est de donner aux élèves le plaisir de jouer avec les mots, les phrases, les textes, et l'habitude

de les observer en se construisant ainsi une attitude **de curiosité à l'égard de la langue et des textes** et en acquérant des outils méthodologiques qui leur serviront plus tard. En voici des exemples :

### **3.1.1. De l'apprentissage de la lecture à la construction de savoirs orthographiques**

En cours de CP, lorsque l'élève a lu et mémorisé un nombre de mots suffisant, il commence à avoir la capacité de découvrir des correspondances entre des syllabes et des sons, puis entre des graphèmes et des phonèmes. L'enseignant, en général, soutient ces découvertes au moyen de listes de mots, faites à partir d'un critère soit graphique (mots où l'on voit tel graphème, au début / au milieu / à la fin), soit sonore (mots où l'on entend tel phonème, au début / au milieu / à la fin). La plupart du temps, ce travail est uniquement orienté vers la maîtrise de la combinatoire. Pourtant il serait utile de donner à ces listes un rôle à plus long terme. Elles ont pour premier effet d'habituer les élèves à prêter attention à la forme des mots. Elles leur permettent en outre d'observer des ressemblances, des différences entre les mots, d'opérer des *classements*, de dégager certaines *constantes*, puis de repérer des *régularités*, qui constituent le marchepied pour accéder aux *règles* d'orthographe !

### **3.1.2. De la lecture à la grammaire**

Il ne faudrait pas limiter ces investigations aux lettres *qu'on entend*, oubliant celles *qu'on n'entend pas*, car ces **lettres « muettes »**, surtout quand elles sont finales, ont dans la plupart des cas un rôle très important dans le fonctionnement de la langue écrite :

- soit un rôle grammatical : surtout pour « e », « s », « t », dans la morphologie du nom et de l'adjectif (masc./fém., sing./ plur.) et celle du verbe (marques de la personne)
- soit un rôle lexical, par le jeu des « familles » : le « t » de enfant renvoie à « enfantin », « enfantillage »...
- soit un rôle lexico-grammatical : cas des « homonymes grammaticaux » « la/là », « ses/ces », « lait/laid »...

On peut aussi, en jouant comme on le fait souvent avec des mots écrits sur des « étiquettes », introduire l'enfant dans les deux dimensions, syntagmatique et paradigmaticque, du fonctionnement de la langue. Par exemple, à **partir du stock d'étiquettes** constitué depuis le début de l'année, on écrit d'abord une phrase : « /le lapin / grignote / une carotte / dans / la cage / ». On peut chercher ensuite à la transformer soit en changeant des étiquettes de place et en évaluant le résultat (Possible ? Pas possible ?), soit en remplaçant une étiquette par une autre tirée du stock. On commence ainsi à construire d'une part les notions de *structure de phrase*, de *groupe syntaxique*, d'autre part des *classes de mots* qui donneront plus tard naissance aux notions de *nom*, de *verbe*... Il y a donc bien, plus qu'une continuité, une union intrinsèque entre les apprentissages de l'orthographe, de la grammaire et celui de la lecture.

## 3.2. Des savoirs au service de l'acquisition de compétences [Tableau A, type 2b]

La mise en cohérence des composantes de l'enseignement du français implique, pour l'enseignant, une réflexion sur le sens de la relation entre objectifs et contenus, et la sélection et la définition des savoirs en relation avec la maîtrise de chaque compétence.

### 3.2.1. La relation contenus de savoirs - objectifs de compétences

#### • Changer de point de vue

Dans les pratiques courantes, les termes *contenus* et *objectifs* sont souvent confondus et on emploie *objectif* en référence à des éléments du *contenu* des programmes. La représentation sous-jacente est qu'il suffit à l'enseignant de transmettre les savoirs du programme pour atteindre les objectifs assignés par les instructions.

TABLEAU C : QUELS SAVOIRS POUR QUELS OBJECTIFS ? (*)		
EXEMPLE : SAVOIR METTRE EN TEXTE		
OBJECTIF DE COMPÉTENCE	SAVOIR-FAIRE	SAVOIRS NOTIONNELS
SAVOIR PLANIFIER (non développé ici)		
SAVOIR METTRE EN TEXTE		
→ Réaliser matériellement l'objet-texte		
	9.- mettre en page 10.- adopter une écriture adéquate et lisible	<input type="checkbox"/> Notions de : paragraphe, alinéa, titre, sous-titre, légende, ... <input type="checkbox"/> Types de codages pour hiérarchiser : chiffres, lettres, tirets...
→ Produire des phrases acceptables		
	11.- mettre en œuvre et respecter, en fonction de la situation d'écriture, les règles de la langue	<input type="checkbox"/> Morphologie : conjugaison marques du genre et du nombre <input type="checkbox"/> Vocabulaire : sens des mots, relations de sens <input type="checkbox"/> Syntaxe : constructions et accords <input type="checkbox"/> Orthographe lexicale <input type="checkbox"/> Ponctuation <input type="checkbox"/> ...
→ Assurer la continuité et la progression dans le texte :		
	12.- utiliser des procédés de substitution de référénciation 13.- gérer l'emploi des modes et temps verbaux	<input type="checkbox"/> Substituts (pronoms, synonymes et hyperonymes, périphrases, métaphores, nominalisations...) <input type="checkbox"/> Référenciations (articles, possessifs, démonstratifs) <input type="checkbox"/> Verbes : temps (imparfait/passé simple...), modes <input type="checkbox"/> ...
→ Manifester l'architecture du texte		
	14.- guider le lecteur (en complément avec les pbs 9)  15.- rendre compte de l'organisation du référent (en relation avec pb 9)	<input type="checkbox"/> Moyens linguistiques pour la rédaction des titres, légendes... : ph. nominale, infinitive... <input type="checkbox"/> Rapports textes / schémas / illustrations <input type="checkbox"/> Mise en relief : grandeur des caractères, gras, itaïques, soulignements, parenthèses... <input type="checkbox"/> Moyens d'exprimer : but, temps, cause, condition... <input type="checkbox"/> Organisateur textuels, ponctuation... <input type="checkbox"/> Connecteurs spatio-temporels, logiques... <input type="checkbox"/> Nominalisations <input type="checkbox"/> ...
SAVOIR RÉVISER (non développé ici)		
(*) Reproduction partielle d'un tableau de synthèse sur le savoir-écrire des élèves (Mas, 1992 a)		

La transformation des savoirs (contenus) en compétences (objectifs) s'effectuerait de manière globale et invisible : l'élève apprend des notions et des règles sur le fonctionnement des textes, sur celui de la langue, implicitement par la lecture, explicitement dans les « leçons » de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe ; ensuite il est censé investir ces acquis à l'occasion des productions d'écrits. Quand le transfert attendu ne se réalise pas, on s'étonne : *Comment ! Tu ne sais pas ça ? Pourtant tu l'as appris* ou bien (variante) : *On l'a fait la semaine dernière !*

• **Donner un sens à la relation contenus- objectifs.**

Cette relation entre savoirs et compétences est au cœur 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 dont l'objectif est de développer chez les élèves des compétences, plus difficiles à évaluer. On a vu plus haut [cf. § 1.2] l'évolution des textes officiels et l'émergence de la notion de compétence. Il s'agit maintenant de donner à la relation contenus - objectifs **un sens** (une orientation : de la définition d'objectifs de compétence à la mobilisation de contenus de savoirs et de savoir-faire) qui lui donne **du sens** didactique (une signification : des savoirs au service de la construction de compétences). Ainsi, les savoirs métalinguistiques des programmes, objets des leçons de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, seront d'autant mieux traités qu'ils seront associés à la résolution de problèmes d'écriture et de lecture et traités dans la perspective de compétences à former dans ce domaine ; pour les élèves, l'acquisition de ces savoirs sera motivée et leur transfert sera favorisé par l'ancrage de leur approche initiale dans des situations de pratique de la langue (23).

### 3.2.2. *Quels savoirs pour quelles compétences ?*

Si l'on admet que le savoir-écrire est constitué d'un faisceau de **savoirs opératoires** (savoir planifier, savoir mettre en texte...) eux-mêmes composés de **savoir-faire** plus élémentaires (savoir identifier le destinataire de l'écrit, savoir accorder les mots à l'intérieur du GN...) eux-mêmes appuyés sur des **savoirs notionnels** (savoir identifier un nom, un verbe, un adjectif...), se pose alors la question du **choix des contenus de savoir** à mettre au service de l'apprentissage de telle compétence.

En vue de proposer aux enseignants des outils pour les aider dans cette tâche, nous avons tenté, avec quelques IMF, de mettre en relation des savoir-faire constitutifs de la compétence scripturale et les savoirs notionnels listés dans les programmes officiels (24). Le **tableau C**, [page précédente], construit à partir d'une modélisation du savoir-écrire établie d'après Hayes et Flower (cf. note 15) montre que, pour asseoir certaines composantes de la compétence scripturale, il faut faire appel, à côté des savoirs traditionnels, à des savoirs nouveaux, et à d'autres approches de contenus traditionnellement enseignés.

• **Des contenus d'enseignement nouveaux.**

Jusqu'à une époque récente, les notions en relation avec les **aspects pragmatiques** du fonctionnement d'un écrit (mode d'énonciation, enjeu du discours, 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 unique (l'enseignant) et à support unique (la feuille de cahier). Ces notions, dont la maîtrise entre pour beaucoup dans le savoir-écrire, sont acquises, par certains, à l'école ou, pour d'autres, en dehors de l'école, en fonction de leur expérience familiale et sociale du langage et des écrits. Des observations conduites dans des classes (25) de la maternelle au CM<sup>2</sup>, montrent que leur acquisition, d'abord implicite puis peu à peu explicitée, peut commencer dans le courant du cycle 1 grâce à une fréquentation active et quotidienne d'écrits, en production et en réception, et 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 de schémas textuels simples (en particulier avec le texte narratif) sont des opérations que peuvent commencer à réaliser des élèves du cycle I, qui élaborent ainsi des savoirs nécessaires à la planification, avant de maîtriser une mise en texte pour eux difficile et pour un temps confiée à l'adulte.

• **D'autres approches pour des contenus familiers.**

Ce changement de perspective, qui renverse des représentations et des pratiques encore courantes, redonne leur finalité aux enseignements disciplinaires du français à l'école élémentaire. Par exemple, **l'étude des synonymes** (toujours appris avec leurs compères les homonymes, qui n'ont que peu de rapport avec eux, sinon la rime !) 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 points de vue), de les enseigner d'abord comme l'une **des 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 systématique 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...

#### **4. ARTICULER L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET LES AUTRES DISCIPLINES**

L'intérêt pour ce mode d'articulation, entre le français et les autres disciplines, n'est pas nouveau : analysant en 1980, (26), des documents de base de l'Unité Français 1<sup>er</sup> degré et de l'Unité Sciences, Ducancel, Péchevy et Yziquel notent : « Chacune des disciplines a des caractéristiques spécifiques liées aux objets d'étude qui lui sont propres (mais) la relation entre elles est interdisciplinaire et non de subordination. [...] Les activités scientifiques offrent des situa-

tions fonctionnelles d'échanges et d'apprentissages verbaux. [...]. Inversement la communication et la représentation verbales sont nécessaires au progrès des activités scientifiques des enfants. ». Cette convergence a donné lieu à **une recherche interdisciplinaire** réunissant des formateurs chercheurs de français et de sciences (Ducancel, 1981).

Les travaux INRP issus de l'enquête de 1982 (Romian & Ducancel, 1984), se partagent entre **deux tendances** : « Certains de ces travaux prennent en compte essentiellement les enjeux linguistiques des activités scientifiques, de la communication et des représentations verbales qui s'y rattachent [cf. 4.1]. D'autres – moins nombreux – prennent en compte l'interaction entre enjeux scientifiques et enjeux linguistiques [cf. 4.2] ».

#### **4.1. Les autres disciplines fournissent des situations de lecture et d'écriture [Tableau A, type 3a]**

C'est dans les disciplines autres que le français que se justifie un grand nombre d'apprentissages concernant la maîtrise de la langue et des textes. C'est là aussi que cette maîtrise peut être naturellement élargie au-delà de celle des écrits narratifs. Le tableau D construit à partir des mêmes référents que le tableau B (Mas, 1991, 1992), peut aider l'enseignant, selon ses objectifs, d'abord à identifier, localiser, hiérarchiser les types de difficultés des élèves pour expliquer par écrit, ensuite pour définir les contenus de savoir susceptibles d'être mobilisés pour réussir cette tâche : on peut voir quelles notions du programme (nominalisations, substituts, organisateurs textuels) y sont particulièrement utiles.

TABLEAU D : LES DIFFICULTÉS DE L'ÉLÈVE À EXPLIQUER PAR ÉCRIT (*)			
EXPLIQUER PAR ÉCRIT		PROBLÈMES POUR LES ÉLÈVES	
C'EST :		D'ORDRE PSYCHO-COGNITIF	D'ORDRE LINGUISTIQUE
PROBLÈMES D'ORDRE PRAGMATIQUE	<p>CONTEXTUALISER LA TÂCHE D'ÉCRITURE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Identifier le problème : à quelle(s) question(s) le texte cherche-t-il à répondre ?</li> <li><input type="checkbox"/> Prendre en compte la situation : à qui s'adresse l'explication ?</li> <li><input type="checkbox"/> Choisir une stratégie pour expliquer : décrire ? raconter ? avant d'expliquer ?</li> </ul> <p>→ texte seul ? texte et image (schéma, dessin, illustration...)?</p>	<p>SAVOIR :</p> <p><b>problématiser</b> : la formulation de la (des) question(s) dépend du degré de problématisation</p> <p>→ se décentrer pour réguler le discours en fonction de la destination</p> <p>→ articuler texte et image : choisir le(s) code(s) adaptés - à l'information - au support - à la destination</p>	<p>SAVOIR UTILISER</p> <p>→ les nominalisations</p> <p>→ choix lexicaux et reformulations en fonction du destinataire, de la destination</p> <p>→ la phrase nominale (écriture de légendes)</p>
PROBLÈMES D'ORDRE SÉMANTIQUE	<p>CONSTRUIRE UN RAISONNEMENT :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Sélectionner les informations à apporter                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- en fonction du problème</li> <li>- en fonction de la destination</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Organiser ces informations                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en relation des informations pour construire une nouvelle représentation chez le destinataire</li> <li>- disposer les informations dans un ordre qui organise un trajet entre les données</li> <li>- associer explications et exemples</li> </ul> </li> </ul>	<p>→ repérer les informations importantes par rapport à la tâche</p> <p>→ organiser ces informations</p> <p>= classer, hiérarchiser des informations</p> <p>= distinguer le cas particulier du général</p> <p>= donner un rôle au particulier par rapport au général et vice-versa</p> <p>= évaluer la pertinence des informations par rapport à la tâche</p> <p>→ établir des relations de causalité, de succession, de ressemblance, de différence</p> <p>→ évaluer la pertinence des relations établies entre informations</p> <p>→ utiliser des codes</p>	<p>→ les divers types de substituts</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les hyponymes (subordonnés hiérarchiques)</li> <li>- les synonymes (équivalents syntagmatiques)</li> <li>- Ex. : « se préparer » = faire sa toilette, s'habiller, déjeuner, préparer son cartable, ...</li> </ul> <p>→ des moyens d'expression de relations logico-mathématique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* moyens grammaticaux : conjonctions (coordination, subordination)</li> <li>* lexicaux : nominalisations</li> <li>* syntaxiques :</li> <li>- phrases : <i>(absence de plus entraine la sécheresse</i></li> <li>- participe présent : <i>la pluie étant rare, la sol est sec.</i></li> </ul>
PROBLÈMES D'ORDRE MORPHOSYNTACTIQUE	<p>METTRE EN TEXTE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Manifester les articulations de l'explication                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- par des moyens formels</li> <li>- par des moyens linguistiques</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Assurer la continuité du raisonnement</li> </ul>	<p>→ organiser un texte dans l'espace de la page</p> <p>→ utiliser les marques linguistiques de l'écrit explicatif</p>	<p>→ des organisateurs textuels</p> <p>→ des moyens formels : paragraphes, tirets, soulignements...</p> <p>→ du plaisir, qui permet de respecter :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- continuité thématique</li> <li>- énonciation impersonnelle</li> </ul> <p>→ des substituts :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexicaux : synonymes, hyperonymes</li> <li>- grammaticaux : pronoms</li> <li>- stylistiques : périphrases, métaphores...</li> </ul>

(\*) Document réalisé en collaboration avec C. Ratin, professeur d'histoire-géographie au Centre IUFM de Privas

## 4.2. Le rôle de l'écriture dans la construction des savoirs [Tableau A, type 3 b]

Pour illustrer cet aspect d'une autre conception de l'enseignement du français, nous nous appuyons sur diverses recherches (27) qui trouvent leurs sources dans le *Plan de rénovation*. Elles partent du constat que « les démarches traditionnelles réservent la rédaction d'un texte écrit individuel à la fin de la démarche scientifique » sous forme d'un résumé ou d'un contrôle destiné à évaluer les acquis, et font l'hypothèse qu'un enseignement qui mise sur l'appropriation par les élèves non seulement d'une somme de connaissances mais aussi d'un mode de questionnement scientifique, « a recours à des productions écrites individuelles ou par petits groupes, aux divers moments de la démarche, adoptant des formes et des fonctions très variées ». On trouve la relation de diverses applications de cette hypothèse à propos de la biologie. L'ayant mise à l'épreuve à propos de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, nous proposons, dans le **tableau E un inventaire des situations de lecture et de production d'écrits**, susceptibles d'intervenir dans les principales phases du processus d'apprentissage d'une notion scientifique : en début de démarche, au cours de la phase d'expérimentation et à la fin de la démarche.

TABLEAU E : LECTURE / PRODUCTION D'ÉCRITS / CONSTRUCTION DE SAVOIRS (*)			
STADE	FONCTIONS DE L'ÉCRIT LU	FONCTIONS DE L'ÉCRIT	FORMES DES ÉCRITS
■ En début de démarche		<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>cerner les représentations des E. :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* mobilisation de leurs connaissances antérieures</li> <li>* interrogation sur les phénomènes qu'ils vont étudier</li> </ul> </li> <li>→ <b>prévoir la suite de l'activité</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* formulation d'hypothèses</li> <li>* plan d'expériences à faire</li> <li>* prévisions de données à recueillir</li> <li>* préparation d'un questionnaire préalable à une visite ou une interview...</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* réaliser ou compléter un <b>schéma</b></li> <li>* rédiger un <b>court texte</b> (phrases ou listes d'éléments)</li> <li>* répondre à un <b>questionnaire</b></li> <li>* formuler des <b>questions</b> ou des <b>hypothèses</b></li> <li>* <b>justifier</b> ou <b>réfuter</b> des affirmations</li> </ul>
■ Au cours de la démarche d'expérimentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>Fournir des informations</b> qui complètent, confirment, infirment les données de l'expérience</li> <li>→ <b>Fournir des exemples de textes</b> à partir desquels peut se constituer un modèle des caractéristiques linguistiques (textuelles, interprastiques, phrastiques) à mettre en œuvre pour transcrire ses informations, explications</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>garder des traces de ce qu'on a fait</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* commencer à traiter les données</li> <li>* mieux comprendre les phénomènes</li> </ul> </li> <li>→ <b>structurer progressivement les connaissances</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* sélectionner, classer les éléments recueillis</li> <li>* les organiser en texte et/ou en tableaux</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* relevés d'observations</li> <li>* prises de notes</li> <li>* tableaux</li> <li>* synthèses écrites</li> </ul>
■ En fin de démarche		<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>expliquer ce qu'on a compris</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>= synthétiser les résultats des observations</li> <li>= aller au-delà des constats, à la recherche d'explications</li> <li>* à visée interne (→ classeur)</li> <li>* à visée externe (→ un/des destinataires)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>= <b>écrits explicatifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* tableaux, graphiques, schémas assortis de commentaires</li> <li>* <b>comptes rendus</b> d'expériences (descriptifs des dispositifs et explication de leur fonctionnement)</li> <li>* <b>définitions</b> des concepts essentiels</li> </ul> </li> </ul>

(\*) Document réalisé à partir du chapitre de C. Garcia-Debanco dans *De l'évaluation à la réécriture* (Eva.)

## 5. VERS LA NOTION DE MODULE D'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Les réflexions précédentes conduisent à penser que, si l'enseignement d'aujourd'hui manque - pour beaucoup - de cohérence, c'est parce qu'il est en train de **passer d'une cohérence à une autre** : de celle des Instructions fondatrices de l'école publique, établie sur l'acquisition de savoirs, à la cohérence, initiée par le *Plan de Rénovation* et encore en construction, fondée sur le développement des compétences et qui appelle d'autres contenus et d'autres modes d'organisation de l'enseignement. La notion de **module d'enseignement**, dont le principe est simple [cf. 5.1], pourrait convenir, même si sa mise en œuvre ne résout pas tous les problèmes de l'enseignement du français à l'école [cf. 5.2].

### 5.1. *Le principe du module*

Un module est une unité d'enseignement construite par l'enseignant en vue de répondre à un / des problèmes d'écriture / de réécriture choisis en fonction de besoins repérés chez les élèves.

#### 5.1.1. *Vue d'ensemble*

Il constitue un ensemble cohérent d'activités dans lequel s'articulent lecture, écriture, évaluation, réécriture, étude des fonctionnements textuels et linguistiques. Il associe, à des problèmes sélectionnés en fonction de besoins repérés dans des écrits d'élèves, des objectifs d'apprentissage et des contenus d'enseignement correspondants, des situations-activités à mettre en place dans la classe pour aider les élèves à atteindre les objectifs choisis : situations de production d'écrits, situations de lecture, (dans le cadre d'une interaction lecture-écriture en vue d'élaborer des critères pour écrire / réécrire) et des activités de structuration.

**5.1.2. Un exemple**

Tableau F : UN EXEMPLE DE MODULE SAVOIR METTRE EN TEXTE					
Pb (*)	OBJECTIFS DE COMPÉTENCE	CONTENUS DE SAVOIRS / SAVOIR-FAIRE	SITUATIONS - ACTIVITES		
			PRODUCTION D'ÉCRIT	LECTURE	STRUCTURATION
9 10 14 15	<p><b>SAVOIR METTRE EN TEXTE</b>, c'est savoir, entre autres :</p> <p>⊙ réaliser matériellement l'objet-texte</p> <p>⊙ afficher la visée de l'écrit par des indicateurs appropriés</p> <p>⊙ manifester son architecture par la mise en page et des organisateurs à différents niveaux</p>	<p><input type="checkbox"/> Notions de : paragraphe, alinéa, titre, sous-titre, légende,...</p> <p><input type="checkbox"/> Types de codages pour hiérarchiser : chiffres, lettres, tirets...</p> <p><input type="checkbox"/> Rapports textes / schémas / illustrations</p> <p><input type="checkbox"/> Moyens d'exprimer : but, temps, cause, condition...</p> <p><input type="checkbox"/> Notions de : conjonction, préposition, adverbe...</p> <p><input type="checkbox"/> Nominalisations</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input type="checkbox"/> Notices de fabrication (en liaison avec Travaux manuels, Technologie...)</p> <p><input type="checkbox"/> Notices d'entretien (d'un petit élevage...)</p> <p><input type="checkbox"/> Notices d'utilisation (de la bibliothèque, d'un coin atelier...)</p> <p><input type="checkbox"/> Règlement de la vie de la classe (utilisation des ballons, organisation des services...)</p> <p><input type="checkbox"/> Règles de jeux</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p> <p>Ces activités peuvent servir de point de départ et de support à des exercices de structuration</p>	<p><input type="checkbox"/> Lecture d'écrits présentant des caractéristiques</p> <p>- semblables à celles de l'écrit à produire,</p> <p>- différentes de celles de l'écrit à produire</p>	<p><input type="checkbox"/> Texte-puzzle</p> <p><input type="checkbox"/> Remise en paragraphes d'un texte en continu</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p> <p><input type="checkbox"/> Exercices sur ph. nominale ↔ ph. verbale (écriture de légendes)</p> <p><input type="checkbox"/> Conjugaison : infinitif ↔ impératif</p> <p><input type="checkbox"/> Listage d'organismes fréquents dans le type</p> <p><input type="checkbox"/> Transposition d'un type à un autre</p> <p><input type="checkbox"/> Exercices sur les nominalisations (transformations)</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p>
<p>Les numéros renvoient à ceux du tableau d'ensemble publié dans Repères n° 5 (Mas)</p>					

Le **tableau F** présente les bases de ce que pourrait être un **module** consacré à l'apprentissage de composantes de la compétence : **savoir mettre en texte**. En relation avec objectifs et contenus d'enseignement, 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 ;
- situations de **lecture active**, dans le cadre d'une interaction lecture-écriture, dont le but est de repérer dans les écrits lus des indices 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...) (28) qui met en cohérence ces savoirs dispersés et peut ensuite guider l'écriture et la réécriture des écrits à produire ;
- **activités de structuration** : les observations faites au cours de ces lectures, ou à l'occasion d'autres activités de la classe, peuvent en outre constituer des **corpus de faits** de langue, de texte ou de discours à la base d'activités de structuration, destinées à dégager des notions (nom, verbe...) ou des règles (accords, valeur des temps verbaux, concordances...).

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 cohé-

rent d'activités, distinctes mais articulées entre elles et qui trouvent leur efficacité dans leur fonctionnalité.

La **notion de module** prend en effet comme entrée un problème d'écriture et a pour visée l'acquisition ou le développement d'une ou de plusieurs des compétences en relation avec ce problème. Elle conduit à respecter 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). Elle permet à l'enseignant d'agir sur des variables (objectifs, contenus, situations) rendant possible une adaptation constante au contexte (âge, expérience des élèves, projet d'écriture) et une continuité didactique au cours d'un cycle et - pourquoi pas ? - entre cycles.

## 5.2. Quelques problèmes

La mise en œuvre de ces propositions ne résout pas tous les problèmes de l'enseignement du français à l'école. Nous évoquerons, sans les épuiser, les deux questions que les maîtres posent le plus souvent : selon **quelle progression** faut-il organiser des modules ? Comment, dans le cadre des modules, organiser **une structuration satisfaisante des savoirs** des élèves ?

### 5.2.1. Modules, progression, programmation

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 *dans le temps*, 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-lire et du savoir-écrire, compétence complexe et évolutive, et de son acquisition. Préférons la notion de **programmation**, qui renvoie à une *organisation concertée de choix*, mais dont les paramètres, imprévisibles à long terme, restent, le moment venu, à l'initiative du maître. Une programmation, définie par le maître, prend en compte des variables [cf. supra 3.1] qu'il est seul à connaître et pouvoir maîtriser en vue d'une adaptation constante au contexte didactique. Dans cette perspective, les outils que nous avons présentés lui donnent la possibilité de choisir objectifs, contenus et situations d'enseignement dans le cheminement le plus adéquat au développement de la compétence à construire par 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, alors que ce dernier convient mieux pour aborder l'emploi des temps du passé.

### 5.2.2. Modules et structuration des savoirs

En favorisant les apprentissages occasionnels, l'organisation en modules privilégie **la logique de l'apprenant** qui apprend ce dont il a besoin quand il en a besoin et risquerait de négliger une construction évolutive de savoirs de plus en plus structurés. C'est pourquoi, à côté de ces moments d'acquisitions contextualisées (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 bon 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 » (29).

## CONCLUSION

La mise en cohérence des diverses composantes de l'enseignement du français est-elle **un mirage ?** Peut-être, parce que, quand on est dans un environnement difficile, il faut regarder loin pour avoir envie d'avancer et que chaque pas en avant nous entraîne toujours plus loin.

Mais il est sans doute pertinent et efficace de la considérer aussi comme **une réalité** dès aujourd'hui possible, dont la mise en œuvre dépend **des choix que tout enseignant doit faire** dans ses actes professionnels. Ces choix concernent **les options fondamentales de toute didactique** : la conception de l'enseignement (enseigner / faire apprendre ?), la conception de l'apprentissage (apprendre puis faire / faire pour apprendre ?), la conception du savoir-lire (déchiffrer, oraliser pour comprendre / dire, manifester ce qu'on a compris ?), et celle du savoir-écrire (appliquer des règles / construire un objet-texte en situation ?), le statut du français dans la classe (addition de disciplines autonomes / ensemble de compétences spécifiques et transversales ?), le rôle du français dans les autres disciplines (simple outil / objet et moteur d'apprentissages ?) et sans doute d'autres...

Souvent encore, ces choix restent implicites, déterminés par des habitudes souvent disparates, par des opinions peu ou mal fondées, voire par les manuels qui, par nature (du moins jusqu'à aujourd'hui), peuvent difficilement véhiculer une cohérence... Il reste donc à chacun à la construire à travers ses choix didactiques quotidiens, en veillant à ce que leurs options fondamentales soient compatibles entre elles.

## NOTES

- (1) Cet article pour une publication de l'INRP est pour moi le premier qui ne bénéficie pas des apports de ta lecture critique et formatrice. Les lecteurs sentiront peut-être la différence, mais toi, j'en suis sûr !
- (2) Le *Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, produit en 1970 par le « Département de la recherche pédagogique, enseignement élémen-

taire du français » de l'IPN est une brochure dactylographiée, hors commerce, 65 p. Une version édulcorée a été publiée dans *Recherches Pédagogiques* n° 47 : *Enseignement du français à l'école élémentaire : principes de l'expérience en cours*, Paris, INRDP, Service des Études et Recherches pédagogiques, 1971, 48 p.

- (3) Nommé en 1964 à l'École Normale de Privas, je suis entré en 1969 dans les équipes chargées de l'expérimentation du *Plan de Rénovation*, j'ai ensuite participé au *Groupe Langue écrite*, à l'*Enquête sur les besoins de recherche en matière d'enseignement de la langue*, lancée par le *Groupe Didactique du français* de l'INRP (1981-82), au *Groupe EVA* (Pratiques d'évaluation des écrits) et au *Groupe REV* (Révision des écrits).
- (4) Peut-être ne s'agit-il pas d'un problème de recherche ?
- (5) Sur l'évaluation, sur la révision des écrits des élèves.
- (6) Collection, publiée par le groupe « Langue écrite », avec l'objectif d'explicitier et d'illustrer par des analyses de séquences de classe les principes du *Plan de Rénovation*.
- (7) C'est à leur initiative que j'ai élaboré avec eux les bases de cet article.
- (8) Pour construire cette synthèse, j'emprunte des éléments (idées ou passages) à certaines publications antérieures et à celles de collègues des recherches INRP 1er degré, que je remercie de cette collaboration.
- (9) De nombreux comptes-rendus de ces recherches sont publiés dans *Repères*.
- (10) *Les cycles à l'école primaire* (1991), *La maîtrise de la langue à l'école* (1992), *Programmes de l'école primaire* (1995).
- (11) Sur ces approches de l'acte lexique, L. Sprenger-Charolles (1981, 1986) a publié des synthèses qui explicitent les types d'indices que peut prélever et traiter le lecteur dans une perspective de « bottom-up » et M. Dabène a proposé des points de vue complémentaires à propos de la lecture à haute voix (Dabène, 1987b et Dabène, dir. & al., 1989).
- (12) En particulier l'ouvrage de Smith (1971) et les recherches de Richaudeau et Gauquelin (1974).
- (13) Foucambert (1976) condamne tout recours au décodage, tandis que Charmeux (1975) et Hébrard (1977) lui accordent une place seconde.
- (14) Voir les enquêtes de F. Marchand (1971).
- (15) Modèle emprunté à Hayes et Flower, après la présentation de M. Fayol (1985) et la diffusion de l'article de C. Garcia-Debanco : Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, in *Pratiques* n° 49 (1986) : *Les activités rédactionnelles*.
- (16) cf. le n° 18 de *Repères* (1998) et en particulier l'article de G. Ducancel et D. Verecque (INRP-Prog) : Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit par les élèves.
- (17) *Plan de Rénovation* § 312.1.
- (18) Les I.O. de 1972 reprennent la dialectique *libération / structuration* sous les termes *spontanéité / élaboration*.
- (19) Le lecteur aura remarqué que l'oral, en tant que discipline spécifique, est absent de cette mise en cohérence. C'est tout simplement parce que, n'ayant aucune expérience de recherche en ce domaine, je ne suis pas en mesure d'en parler. J'engage le lecteur à consulter en particulier *Repères* n° 17 : *L'oral pour apprendre* (1998) qui est très riche en apports compatibles avec notre perspective. Voir aussi plusieurs articles dans ce numéro.

- (20) cf. *Les Interactions lecture-écriture*, Actes du Colloque Théodile-Crel 5 (Lille, nov. 1993) présentée par Y Reuter, P. Lang, 1994 et l'analyse qui en est faite par H. Romian dans les *Notes de lecture* du *Repères* n° 14 (1996)
- (21) cf. les publications du Groupe d'Ecouen, du Groupe EVA et d'autres à leur suite...
- (22) cf. Groupe EVA (1992)
- (23) 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* (cf. l'article de H. Romian, dans *Repères*).
- (24) Sur les modalités théoriques et les résultats, cf. Mas (1991, 1992).
- (25) Des exemples dans Groupe EVA, 1991.
- (26) Dans *Repères* n° 58. Cf. aussi Ducancel & Astolfi (1995).
- (27) cf. *Aster* n° 6 (1995) : *Les élèves et l'écriture en sciences*, en particulier les articles de C. Garcia-Debanc et de G. Ducancel et *Repères* n° 12 : *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*.
- (28) cf. *Repères* n° 79 ; *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*, produit par le Groupe Eva.
- (30) Sur les notions de « activités différées, décrochées », cf. C. JP.Jaffré (1986), Le Cunff (1993), C. Pierson (1996).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTER n° 6 (1995) : *Les élèves et l'écriture en sciences*, Paris, INRP
- BEST, F. (1978) : *Vers la liberté de parole*, Paris, INRP-Nathan.
- BRASSART, D., GARCIA-DEBANC, C., HALTE, J.-F., LEBRUN, M., PETITJEAN, A., LEGROS, G., ROPE, F., (1990) : *Perspectives didactiques en français*, « Actes du Colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles », Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- CHARMEUX, E., (1975) : *La lecture à l'école*, Paris, CEDIC.
- CHARMEUX, E., DUCANCEL, G., HAZEBROUCK, M.F., NIQUE, C., ZONABEND, J., (1985). *LectureS/ÉcritureS en section des Grands/CP/CE1*, Paris, Nathan-INRP.
- CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAVEAU, E., (1983) : Vers une approche interdisciplinaire de l'apprentissage de la lecture, in Petitjean, A. & Romian H. (Dir.), *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, op. cit. tome 1.
- DABÈNE, M., (1981a) : La didactique du français, in *Recherches en didactique du français*. Centre de didactique du français, publication de l'Université des lettres et langues de Grenoble.
- DABÈNE, M., (1981b) : Pratiques scripturales et interactions sociales, in *Recherches en didactique du français*, ouvr. Cité.
- DABÈNE, M., (1987a) : *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Bœck.
- DABÈNE, M., (1987b) : *L'empan œil-voix*, Ellug, Université Stendhal, Grenoble III.

- DABÈNE, M. (Dir.) & al. (1989) : *Regards sur la lecture : textes et images*, Ellug, Université Stendhal, Grenoble III.
- DABÈNE, M., (1991) : Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères* (nouvelle série) n° 4 : *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, Paris, INRP.
- DUCANCEL, G. (1989) : Apprendre en résolvant des problèmes, in Romian, H. & al., *Didactique du Français et Recherche-action*, op. cit.
- DUCANCEL, G. & VERECQUE, D. (1998) : Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit par les enfants, *Repères* n° 18, Paris, INRP.
- DUCANCEL, G & ASTOLFI J.-P. : Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques : regards en arrière et aspects actuels, *Repères* n° 12 (1995).
- FABRE, C., (1991) : La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits in *Repères* n° 4 (nouvelle série), Paris, INRP.
- FAYOL, M., (1984) : L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, *Repères* n° 63, Paris, INRP.
- FOUCAMBERT, J., (1976) : *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au cm2*, Paris, SERMAP-OCDL.
- GARCIA-DEBANC, C., (1986) : Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture, *Pratiques* n° 49.
- GARCIA-DEBANC, C., (1990) : Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités, in Brassart G. & al. (1990), op. cit.
- GIASSON, J., (1990) : *La compréhension en lecture*, De Bœck.
- GROUPE EVA, (1991) : *Évaluer les écrits l'école primaire*, à Paris, Hachette-INRP.
- GROUPE EVA, (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette-INRP.
- GROUPE RESO (coord. A. Angoujard) (1994) : *Savoir orthographier* ; Hachette-INRP.
- GROUPE PROG (coord. M. Brigaudiot et R. Goigoux) (1998) : *A la conquête de l'écrit*, *Repères* n° 18, INRP.
- HALTE, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, Paris : PUF.
- HAYES, J.-R. & FLOWER, L.S., (1980) : Identifying the organisation of the writing process, in Gregg & Steinberg, *Cognitive process in writing*, Hillsdale, Erlbaum.
- HEBRARD, J., (1977) : Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit, in Lentin et al. : *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*, Paris, ESF.
- JAFFRÉ, J.-P., (1996) : Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe, *Rencontres Pédagogiques* n° 11.
- LEBETTRE, L. & VERNAY, M. (1962) : *Programmes et Instructions commentés. Enseignement élémentaire*, Paris, Bourrelier.
- LE CUNFF, C., (1993) : Glossaire, *Rencontres Pédagogiques* n° 33, INRP.
- MARCHAND, F., (1971) : *Le Français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.
- MAS, M., (1991) : Écrire, c'est tout un système, *Repères* n° 4, Paris, INRP.

- MAS, M., (1992) : La quadrature du cycle. Des modules pour la production d'écrits à l'école, *Repères* n° 5, Paris, INRP.
- MEN, (1972) : *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*. Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972.
- MEN, (1985) : *École élémentaire. Programmes et Instructions*, CNDP-BOEN.
- MEN, (1991), Direction des Écoles : *Les cycles à l'école primaire*, CNDP, Hachette-Écoles.
- MEN, (1992), Direction des Écoles : *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, Savoir-lire.
- PLAN DE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, (1970), Paris, IPN, Département de la Recherche Pédagogique, enseignement élémentaire du français, brochure dactylographiée hors commerce, 65p. Une version édulcorée est publiée dans *Recherches Pédagogiques* n° 47 : Enseignement du français à l'école élémentaire : principes de l'expérience en cours, Paris, INRDP, Service des Études et Recherches Pédagogiques, 1971, 48 p.
- PIERSON C., (1996) : Mener une activité décrochée : la répétition, in Groupe EVA (1996) ouvr. cité.
- RECHERCHES PÉDAGOGIQUES n° 117 (1983) : *Éveil scientifique et modes de communication*, INRP.
- RENCONTRES PÉDAGOGIQUES n° 11 (1986) : *Communiquer, ça s'apprend*, Paris, INRP.
- RENCONTRES PÉDAGOGIQUES n° 19 (1988) : *Problèmes d'écriture*, Paris, INRP.
- RENCONTRES PÉDAGOGIQUES n° 33 (1993) : *Écrire en classe. Projets d'enseignement*, Paris, INRP.
- REPÈRES n° 62 (1984) : *Résolution de problèmes en français*, Paris, INRP.
- REPÈRES n° 66 (1985) : *Des outils et des procédures pour évaluer les écrits*, Paris, INRP.
- REPÈRES n° 71 (1987) : *Construire une didactique*, Paris, INRP.
- REPÈRES n° 79 (1989) : *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*.
- REPÈRES (nouv. série) n° 4 (1991) : *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, Paris, INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 5 (1992) : *Problématique des cycles et recherche*, Paris, INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 9 (1994) : *Activités métalinguistiques à l'école*. Paris, INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 10 (1994) : *Écrire, réécrire*. Paris, INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 12 (1995) : *Apprentissages langagiers apprentissages scientifiques*. Paris, INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 14 (1996) : *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?* INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 17 (1998) : *L'oral pour apprendre*, Paris, INRP.

- REPÈRES (nouv. série) n° 18 (1998) : *À la conquête de l'écrit*. Paris, INRP.
- REUTER, Y., (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- RICHAUDEAU, F., GAUQUELIN, M.F., (1974) : *Méthode de lecture rapide*, Paris, CEPL.
- ROMIAN, H. & al. (1982) : Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au Cours Préparatoire, *Recherches Pédagogiques* n° 116, Paris, INRP.
- ROMIAN, H., (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.
- ROMIAN, H., (1987) : Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques, *Repères* n° 71, Paris, INRP.
- ROMIAN, H., (1989) : « Éléments pour construire une didactique du français langue maternelle » in Romian H. & al. (1989), op. cit.
- ROMIAN, H., (1992). Maîtrise de la langue et cohérence pédagogique, didactique. Apprentissages de la lecture / écriture au cycle II, *Repères* n° 5, Paris, INRP.
- ROMIAN, H. & DUCANCEL, G., (1984) : Une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du français, *Repères* n° 62, Paris, INRP.
- ROMIAN, H., DUCANCEL, G., GARCIA-DEBANC, C., MAS, M., TREIGNIER, J., YZIQUEL, M., (1989) : *Didactique du français et recherche-action*, Paris, INRP, coll. Rapports de recherche.
- SMITH, F., (1971) : *Understanding reading*, New-York, Holt, Rinehart & Winston,
- SPRENGER-CHAROLLES, L., (1981) : « L'activité de lecture. Dimensions linguistiques et psycholinguistiques », *Les Cahiers du CRELEF*, n° 13, Université-CRDP de Besançon.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., (1986) : Stratégies de lecture, *Pratiques* n° 52, ; La perception visuelle au cours de la lecture.
- TURCO, G., (1987) : Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits des élèves, *Repères* n° 71, Paris, INRP.
- TURCO, G., (1988) : *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*. Rennes, CRDP.



## L'ÉCRITURE D'HÉLÈNE : UN BRIN DE NOSTALGIE...

Éveline CHARMEUX, professeur honoraire IUFM Toulouse.

Le courrier d'Hélène : une montagne ! Cette montagne, j'en ai conservé tous les sentiers, les fleurs, les refuges, les soleils, les orages aussi et les cailloux qui blessent parfois... Je m'y promène souvent : Hélène, pour moi, c'est son écriture. Une forêt de petits signes noirs, réguliers et têtus, porteurs de passion, de colères, d'exigences, de rigueur et d'espairs ; une écriture déferlante et lumineuse, dont on ne sortait jamais tout à fait indemne. Les manuscrits, envoyés à Hélène pour relecture, vous revenaient doublés de volume : chaque page, chaque ligne se retrouvait bardée en tous sens de flèches, de renvois, de paquets de commentaires serrés, de réécritures dont l'évidence vous laissait pantois...

En fait l'écriture, c'est son arme et son mode d'action : l'avalanche de lettres que nous avons tous reçues a été pour nous bien souvent une salve contre nos torpeurs fonctionnaires — et nos découragements. Rythmées de : « *Tiens bon la rampe ! Ce n'est pas le moment de flancher !* » elles étaient toujours accompagnées d'analyses, parfois amères, mais toujours lucides et fortes. Elles résonnent encore aujourd'hui avec une pertinence étonnante, comme ces lignes, glanées au hasard de trente années de courrier : « *Eh oui, l'incompréhension, l'hostilité etc. C'est le rejet de la greffe Recherche par les hommes d'un système d'autorité (...) Ceux qui vivent, ce sont ceux qui luttent (...) C'est que nous sommes en lutte. Contre la bêtise, la lâcheté, le conformisme, l'arrivisme. Nous déplaisons à ceux que nous dérangeons. Nous sommes aberrants dans le système actuel : eux sont normaux. L'expérience m'a appris qu'on ne nous aime pas. Générosité, altruisme, militantisme désintéressé, rien ne peut toucher, au contraire...* » Suivaient alors toute une série de conseils d'action — et d'écriture — énergiques, sans concession, et pourtant réalistes et solides, qui vous remettaient sur pieds pour un nouveau départ.

Plus d'un, sans doute, à cette lecture, va trouver bien exagérée (ringarde, même) cette passion militante, si peu à la mode actuellement, — pour un sujet qui donne des boutons à beaucoup. Il est vrai que ces propos ont quinze ans d'âge. Aujourd'hui, le « *grand bazar d'Hélène* », comme disaient ceux qui ne nous aimaient pas, n'existe plus : la Recherche est devenue propre, conforme aux bienséances, confidentielle et sans danger. Les énormes séminaires des années 70 ont disparu sous la dérision, enfouis dans la mémoire de quelques anciens combattants, à la nostalgie agaçante.

Pourtant, donner la parole aux enseignants de terrain, installer un dialogue permanent entre eux et les spécialistes de la Recherche fondamentale, sans que les premiers n'aient à obéir aux seconds, bref, apporter la rigueur scientifique dans un domaine généralement qualifié d'art ou de vocation, et provoquer en même temps l'irruption de la démocratie dans la Recherche, ce n'était pas si mal... Et c'était ton œuvre, Hélène ! Un grand merci pour ce vent d'intelligence

qui a soufflé 29 rue d'Ulm, et pour « *cette confraternité de la pioche en terre pédagogique* », selon une de tes formules — superbe ! Tout cela reviendra forcément : on soutiendra des thèses sur tes travaux. Et alors, je suis sûre que les petits signes noirs de ton écriture obstinée se remettront à déranger l'ordre immobile et inutile des traditions bienséantes.

## ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

---

Cette rubrique, ouverte à partir du numéro 12 de *REPÈRES*, vise à informer nos lecteurs des recherches nouvelles ou en cours en didactique du français langue maternelle à l'école, ou n'appartenant pas à ce champ mais contribuant à éclairer les problèmes de l'enseignement du français à l'école. Les fiches descriptives rédigées par les responsables des recherches sont publiées telles quelles dans l'ordre de leur arrivée. La longueur souhaitée est de 4000 signes.

Pour figurer dans cette rubrique, prendre contact avec :

**Gilbert Ducancel**, secrétaire de rédaction de *REPÈRES*

INRP, Didactiques des disciplines, 29 rue d'Ulm, F75230 PARIS Cedex 05

---

### INTITULE DE LA RECHERCHE

« PROG » en formation (PROGFORM).

Quels rôles la recherche INRP, « Construction progressive de compétences en langage écrit de la PS au CE1 » (PROG 1996-1999) peut-elle jouer en formation initiale (Professeurs des Écoles de seconde année PE2) et continue (enseignants du premier degré) ? Selon quelles modalités ?

### DURÉE

Septembre 1999- septembre 2001

### CADRE INSTITUTIONNEL

INRP, Didactiques des disciplines. Équipes français École  
29 rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05

### RESPONSABLES

Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Amiens, Jacques TREIGNIER, Circonscription de Barentin, ESO CNRS 6065 Dyalang Rouen, Seine Maritime.

### TYPE DE RECHERCHE

Recherche de type participatif en formation d'enseignants du premier degré.

## **PERSONNELS EN FORMATION ET TERRAINS**

Professeurs des écoles en deuxième année de formation initiale en IUFM ; enseignants de premier degré en formation continue.

5 équipes de chercheurs formateurs, composées de professeurs d'IUFM, d'instituteurs, professeurs maitres formateurs, de conseillers pédagogiques, d'inspecteurs de l'Éducation Nationale :

Académie d'Amiens : Gilbert Ducancel, Anne Delbrayelle, PIUFM, IUFM Centre d'Amiens,

Académie de Dijon : Jacques Rilliard, PIUFM, IUFM Centre de Mâcon,

Académie de Nancy-Metz : Claudine Lhuillier, Jean-Luc Gaillard, PIUFM, IUFM Centre de Nancy,

Académie de Rouen : Jacques Treignier, IEN, ESO CNRS 6065 Dyalang Rouen, Circonscription de Barentin-Rouen,

Académie de Poitiers : Alain Lepetit, PIUFM, IUFM Centre de Poitiers.

## **VISÉES**

Visée praxéologique, dans l'ordre de l'action : contribuer à la réussite scolaire, s'inscrire dans la dynamique institutionnelle qui se donne pour objectif la maîtrise des langages.

Visée scientifique, dans l'ordre de la construction des savoirs : étudier, mettre en œuvre, valider le transfert en formation des acquis de la recherche en didactique précédemment menée.

## **COMPOSANTES LANGAGIÈRES**

Du côté des enfants :

- compréhension en langage écrit,
- production en langage écrit,
- maîtrise du système de l'écrit,
- représentation de l'acte de lire,
- représentation de l'acte d'écrire,
- représentation de la nature de l'écrit.

Du côté des maitres à l'oral et à l'écrit :

- récits prospectifs et rétrospectifs d'activités d'enseignement,
- explications, explicitations,
- argumentations,
- entretiens, débats.

## ACTIVITÉS DE FORMATION

Il s'agira de mettre en œuvre des actions de formation par résolution de problèmes d'enseignement, en postulant que l'isomorphisme entre les démarches de formation et les démarches d'enseignement visées chez les formés favorise les transferts entre elles.

## PROBLÈMES DE FORMATION ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

La recherche aura à résoudre les problèmes :

- de décontextualisation / recontextualisation des acquis de la recherche précédente en didactique de français,
- de prise en compte des attentes des enseignants qui, que l'on soit en formation initiale ou en formation continue, se révèlent avant tout pratiques et axées sur la langue comme objet coupé de ses conditions d'exercice.

Elle s'attachera à faire émerger, expliciter et évoluer les attentes, les représentations des maîtres.

Elle visera à conduire les personnels en formation :

- à se centrer sur l'activité langagière,
- à prendre en compte comme points de départ et comme repères les compétences et les représentations des enfants.

## RÉFÉRENCES THÉORIQUES

### Productions du groupe de recherche précédent (PROG) :

Mireille Brigaudiot et Roland Goigoux, 1999, sous le coordination de, *Repères*, numéro 18, *A la conquête de l'écrit aux cycles 1 et 2*, INRP, Paris.

Mireille Brigaudiot, 2000, sous la coordination de, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP-Hachette, Paris.

Équipe de recherche Prog, *Apprentissages progressifs de l'écrit au cycle 2*, INRP-Hachette, Paris, en cours de rédaction.

### Référents théoriques du groupe de recherche actuel (PROGFORM) :

Mireille Brigaudiot, 1994, sous la direction de, *Repères*, numéro 9, *Activités métalinguistiques à l'école*, INRP, Paris.

Mireille Brigaudiot et Roland Goigoux, 1999, sous le coordination de, *Repères*, numéro 18, *A la conquête de l'écrit aux cycles 1 et 2*, INRP, Paris.

Gérard Chauveau et autres, 1993, *L'enfant apprenti lecteur*, INRP-L'harmattan, Paris.

Jean-Louis Chiss, 1992, sous la coordination de, *Études de linguistique appliquée*, numéro 87, *Recherches en didactique du français et formation des enseignants*, Didier Érudition, Paris.

Marie-Alix Defrance, 1994, « Les enfants de Maternelle discutent-ils déjà sur le discours et sur la langue ? », dans *Repères*, numéro 9, INRP, Paris.

Gilbert Ducancel, 1990, sous la direction de, *Repères*, numéro 2, *Pratiques de communication, pratiques discursives en Maternelle*, INRP, Paris.

Michel Fayol, et autres, 1992, *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris.

Émilia, Ferreiro, Margarita, Gomez-Palacio, 1988, *Lire-écrire. Comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP, Lyon.

Frédéric François, et autres, 1984, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, Paris.

Jean-Émile Gombert, 1990, *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris.

G. Malglaive, 1990, *Enseigner à des adultes*, PUF, Paris.

Sylvie Plane et Françoise Ropé, 1997, sous la coordination de, *Repères*, numéro 16, *Le français dans la formation des professeurs d'école*, INRP, Paris.

Hélène Romian, 1990, sous la coordination de, *Repères*, numéro 1, *Contenus, démarches de formation des maîtres et recherche*, INRP, Paris.

Bernard Schneuwly, 1988, *Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs*, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel.

## PRODUITS ENVISAGÉS

Articles dans des revues scientifiques.

Communications dans des colloques ou dans des lieux d'échanges institutionnels.

Ouvrage pour les formateurs.

Actions de formation d'enseignants et de formateurs.

# NOTES DE LECTURE

## REVUE... DES REVUES

### \* **ASTER**

Recherches en didactique des sciences expérimentales ; INRP

- N° 26 : **L'enseignement scientifique vu par les enseignants**
- Hors série : **Les sciences à l'école primaire. Une sélection d'articles parus depuis 1985**

### \* **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

CRAP

- N° 381 : **L'intelligence, ça s'apprend**
- N° 382 : **La bande dessinée**

### \* **ENJEUX**

Cedocef ; Facultés universitaires de Namur (Belgique)

- N° 46 : **Comprendre, interpréter, décrire... les textes littéraires**

### \* **ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE**

Revue de didactologie des langues et cultures ; Didier Érudition

- N° 116 : **Vocabulaires et dictionnaires en FLM et en FLE**

### \* **LA LETTRE DE LA DFLM**

DFLM

- N° 25 : **Dossier : Questions d'épistémologie en didactique du français**

### \* **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

AFEF

- N° 128 : **L'énonciation : questions de discours**

### \* **LE FRANÇAIS DANS LE MONDE**

ADE FDM

- N° 307 : **Dossier : Au fil du temps**
- N° spécial : **Actualité de l'enseignement bilingue**

### \* **LIRE, ÉCRIRE A L'ÉCOLE**

IUFM et CRDP de Grenoble

- N° 8-9 : **La poésie à l'école**

### \* **PRATIQUES**

CRESEF

- N° 103 : **Interactions et apprentissage**

**\* RECHERCHES**

Revue de didactique et de pédagogie du français ; Lille  
- N° 31 : **Violences culturelles**

**\* SPIRALE**

ARRED Lille

**Revue de didactique et de pédagogie du français ; Lille**

**OUVRAGES REÇUS**

- \* BAAR M., LIEMANS M. (1999) : *Lire l'essai*. Bruxelles, De Bœck-Duculot, Coll. Savoirs en pratique
- \* BATON C., FION M. (1999) : *Écrire un journal de classe de français*. Bruxelles, De Bœck-Duculot, Coll. Savoirs en pratique
- \* BETRIX-KOEHLER D., NIDEGGER C., REVAZ N., RIESEN W., WIRTHNER M. (1999) : *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées. Des discours aux activités en classe de 6e*. IRDP, Neuchâtel, LEP, Lausanne
- \* BONNET Clairelise, HUSER N. (1999) : *Apprendre à écrire en 9e*. Centre vaudois de recherches pédagogiques
- \* DABÈNE M., QUET F. (1999) : *La compréhension au collège*. CRDP de Grenoble et Paris, Delagrave

- Marie-Claude PENLOUP, Paris, ESF - 1999, 200 p. : L'écriture extra-scolaire des collégiens des constats aux perspectives didactiques

Marie-Claude Penloup nous livre ici les résultats d'un travail d'équipe qu'elle a conduit avec trois enseignants de collège dans le cadre du groupe « Maîtrise de la langue » de la MAPPEN de Rouen. L'hypothèse qui a orienté la vaste enquête menée auprès de 1759 collégiens de l'Académie de Rouen était qu'une meilleure connaissance des pratiques d'écriture extra-scolaire des collégiens serait précieuse pour l'enseignement-apprentissage continué de l'écrit. Marie-Claude Penloup avait le sentiment, dans le prolongement de ses propres travaux (cf. *Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*, thèse de Doctorat 1995, à paraître Didier-ENS, 2000) et des données disponibles, que, contrairement aux idées reçues, ces pratiques étaient réelles et diversifiées et que la didactique de l'écrit ne pouvait se donner seulement comme objectif de combler des lacunes ou de faire naître quelque chose d'absent.

Une enquête de L'École des Lettres menée auprès de lycéens en 1991-1992 et publiée par le Monde de l'Éducation (septembre 1992) nous avait déjà alerté sur cette réalité cachée. Les travaux de Philippe Lejeune (*Cher cahier...*, Gallimard, 1989), Christine Barré de Miniac (*Les collégiens et l'écriture*, ESF-INRP, 1993), ou encore de Clairelise Bonnet et Joëlle Gardes -Tamine (*L'enfant et l'écrit - Récits, poésies, correspondances, journaux intimes*, A. Colin, 1990) allaient dans le même sens.

Marie-Claude Penloup et son équipe entreprennent d'aller plus loin dans la mise au jour de ces pratiques et de décrire le rapport à l'écriture qu'elles mettent en place. L'enquête s'est déroulée dans 19 collèges comportant 4 classes chacun (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) et choisis en fonction de deux catégories de paramètres : les résultats à l'évaluation 6<sup>e</sup> et l'insertion géographique (rurale, banlieue, centre ville).

La méthodologie suivie (pré-enquête, deux versions successives du questionnaire, entretiens complémentaires) dénote une attention particulière portée à la fiabilité des données recueillies qui n'exclut pas un regard critique sur les limites de telles investigations : enquêtant sur des pratiques, on recueille des discours faute de pouvoir observer des faits. L'essentiel de l'analyse porte sur les réponses aux 43 questions fermées et aux 6 questions ouvertes du questionnaire qui interrogent les élèves sur leurs pratiques de toutes sortes d'écrits inventés ou recopiés (début d'histoire, poèmes, paroles de chansons, lettres, journal, textes sous des photos, listes, mots qui plaisent, etc.)

L'analyse des résultats fait ressortir l'existence de pratiques massives et diversifiées, au premiers rangs desquelles on trouve les lettres, les listes utiles, les copies de chansons, les copies de blagues et le journal intime, avec une très nette suprématie des filles pour ce qui concerne les lettres, les copies de chansons et le journal intime, ce qui n'est pas pour surprendre si l'on se réfère à d'autres données disponibles (par exemple, J.-P. Albert, Lahire) qui montrent le rôle de l'écriture dans la construction de l'identité sexuelle féminine. On constate aussi que le volume des pratiques d'écriture décroît de la sixième à la troisième.

Il ressort globalement de la première partie de cet ouvrage le constat que la tranche d'âge 11-15 ans est une période foisonnante d'écriture extrascolaire, même si Marie-Claude Penloup reconnaît elle-même qu'il est difficile d'appré-

cier la part de sous-estimation ou de sur-estimation de ces pratiques dans le discours des collégiens. Quoi qu'il en soit, on trouve dans cette première partie une mine d'informations, à la fois sur les différents genres d'écriture que les collégiens disent pratiquer et sur la nature de leur relation ou de leur non-relation à l'écrit.

La deuxième partie de l'ouvrage s'intitule « Et alors ? » et c'est bien la question que se pose aussi le lecteur. Ils écrivent : voilà une prise de conscience salubre, tant il est vrai qu'une didactique de l'écriture ne peut pas ne pas prendre en compte le déjà là, mais que faire de ce constat ?

Marie-Claude Penloup est parfaitement consciente des problèmes que pose la prise en compte par l'école de ces pratiques extrascolaires : l'intrusion dans le territoire personnel de l'élève, la non correspondance de ses écrits aux normes de l'école, l'ouverture à des genres mineurs ou triviaux, autant de conduites auxquelles répugne l'école laïque et républicaine dont l'idéal de neutralité met entre parenthèses les inégalités de la sphère privée, même si, comme le note justement M.-C. Penloup, la même école privilégie dans le même temps certaines formes d'expression et de rapport au savoir socialement marquées.

Mais, pour elle, l'important, une fois reconnue l'importance du lien des collégiens à l'écriture, c'est l'esquisse d'une didactique de l'écriture qui ne ferait plus l'impasse sur les pratiques d'écriture extrascolaires mais à trois conditions au moins : ne pas convoquer l'intime à l'école, ne pas didactiser purement et simplement les pratiques d'écriture spontanées ni les évaluer mais faire émerger l'existence de ces écrits par des exercices et activités scolaires diversifiées : questionnaires, fiches, entretiens, etc.

Le questionnement auquel étaient soumis les collégiens a provoqué des prises de conscience dont on peut penser qu'elles constituent des aides à l'apprentissage : découvertes de la variation langagière à l'écrit, de la diversité des fonctions de l'écriture, non seulement moyen d'expression de soi mais aussi aide à penser, articulation entre deux univers d'écriture, l'ordinaire et le littéraire. Sur ce dernier point, Marie-Claude Penloup reprend une hypothèse déjà développée dans sa thèse, à savoir la « tentation du littéraire » chez des « scripteurs ordinaires ».

En s'appuyant sur trois exemples de pratiques d'écriture attestées dans leur enquête - les écritures de l'intimité, les listes, les copies - Marie-Claude Penloup et ses collègues illustrent leur propos en présentant une analyse de ces pratiques et des suggestions de mise en œuvre didactique qui s'appuient à la fois sur des éclairages théoriques empruntés à la linguistique textuelle, à la psychologie ou à la sociologie, et sur des exemples de pratiques littéraires qui confèrent la noblesse du genre à ces « écritures ordinaires » pratiquées par les collégiens.

Ainsi, à propos des listes, dont certains collégiens raffolent, après avoir évoqué les analyses de Searle et de Goody (voir à ce sujet son article dans *Repères* n° 15), M.-C. Penloup suggère un travail sur les énumérations descriptives dans le roman les « effets de liste » dont parle Hamon ou sur les œuvres-listes comme celles de Drillon, de Pérec ou de Delerm.

A propos des « copieurs », elle rappelle que près de 60 % des collégiens interrogés pratiquent la copie, 15 % de façon intensive. En s'appuyant aussi sur

des enquêtes complémentaires effectuées en école primaire, avec la collaboration de J. Treignier, elle constate que cette pratique est reliée soit à un rapport privilégié avec le texte copié, soit à l'activité de copie en elle-même, le texte n'étant qu'un prétexte. Dans les deux cas, cette activité peut être considérée comme une contribution à un mode d'entrée dans la culture de l'écrit.

Dans cette perspective, elle suggère de travailler avec les élèves le geste d'écriture, la variation des supports et des outils et d'établir des liens avec les arts plastiques et le dessin.

Toute cette deuxième partie fourmille d'exemples d'articulations avec le domaine littéraire, inspirés par une riche expérience de l'enseignement en collège. Les analyses sont entrecoupées de « portraits » d'élèves qui redonnent vie à quelques-uns des témoins interrogés et qui montrent que l'abondance et la variété des pratiques extrascolaires d'écriture ne sont pas forcément corrélées aux résultats en classe de français.

Les pistes suggérées laissent néanmoins quelques zones d'ombre : si la prise en compte des pratiques et des représentations de l'élève constitue une hypothèse forte pour fonder une didactique centrée sur l'aide à l'apprentissage, il reste à démontrer qu'elle n'aboutit pas, en définitive, à favoriser ceux qui n'ont pas besoin de l'être, sauf à considérer que, dans tous les cas, mieux vaut savoir sur quel terreau on doit semer. Mais la question reste entière de savoir comment l'enseignant doit semer et jusqu'à quel point il doit individualiser les parcours et s'immiscer dans l'extrascolaire pour encourager des pratiques, lorsqu'elles n'existent pas spontanément.

Ceci dit, la théorisation de l'articulation entre le scolaire et l'extrascolaire ne va pas de soi et on ne peut reprocher à M.-C. Penloup de ne pas l'avoir poussée plus avant. Il reste que cet ouvrage apporte des informations capitales sur un domaine d'activités que l'approche de type ethnographique, trop peu développé en didactique de la langue, permet d'éclairer. De nombreux indices laissent penser que la tranche d'âge qui précède immédiatement celle du collège est tout aussi concernée par ces activités d'écriture extrascolaire, au sens large.

En définitive, ce qui est en jeu à ces différents stades, et ce à quoi la didactique de l'écriture ainsi conçue peut contribuer, c'est bien la réunification du domaine de l'écriture et de ses usagers, les écrivains et les autres qu'aucun fossé infranchissable ne devrait séparer. Les travaux de M.-C. Penloup apportent une contribution décisive à cette entreprise.

Michel Dabène

- SALAZAR ORVIG Anne (1999) : *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*, Paris, L'Harmattan, coll. Sémantiques, 294 p.

Les corpus sont constitués d'entretiens cliniques psychiatriques ou de rééducation d'accidents cérébraux entre un patient et un thérapeute, dans le cadre de recherches pluridisciplinaires. L'auteur souligne d'entrée de jeu la spécificité de sa contribution à l'approche pluridisciplinaire et celle de ses choix méthodologiques. Les entretiens seront exclusivement abordés d'un point de

vue linguistique ; c'est à ce prix que l'analyse pourra être soumise à la confrontation avec les psychologues, les psychiatres, les rééducateurs et autres soignants. L'analyse ne vise ni une description d'ensemble des entretiens faisant ressortir points communs et différences entre eux, ni, pour chacun, une description exhaustive. Il s'agit de privilégier « l'appréhension du fonctionnement de discours particuliers » qui sont autant d'évènements uniques, non le repérage de types, de « structures abstraites ».

L'objet est donc les mouvements du discours, le discours comme évènement dans un espace qu'il construit et modifie, sous tendu par le travail langagier du sujet avec, à chaque fois, son style qui véhicule la signification tout comme ce qui est dit. Le choix d'entretiens avec des patients qui souffrent de pathologies massives présente dès lors un double intérêt : il permet de montrer qu'entre « normalité » et pathologie, « il y a en fait une relation de continuité » ; « les faits relevés décomposent, littéralement, sous notre regard des dimensions souvent amalgamées dans le fonctionnement normal. »

L'ouvrage est composé de deux parties. La première parcourt d'abord les notions de sujet et de style avant d'aborder la construction de la référence, le rapport du sujet à l'objet de son discours, les différentes modalités du dialogisme et, enfin, l'appropriation des unités linguistiques. La seconde, quant à elle, débute par une réflexion sur l'espace discursif qui se construit dans le dialogue, avant de se centrer sur les continuités et les divergences dans cet espace.

Il ne saurait être question ici de rendre un compte exhaustif du contenu extrêmement riche des 300 pages que nous offre l'auteur. Nous en choisirons quelques aspects, de ceux qui semblent devoir particulièrement intéresser les lecteurs d'une revue de didactique du français, sans aucune visée applicationniste, visée à laquelle, d'ailleurs, l'ouvrage résisterait.

**Le concept de sujet.** On le sait, le terme de « sujet » est fréquemment employé comme synonyme de « personne », d'« émetteur », de « locuteur », d'« énonciateur »... Le concept de sujet doit donc se spécifier par rapport à ces autres concepts. « Le sujet se dessine dans les mouvements du discours, comme figure qui se donne à voir à travers sa mise en mots et qui transparait dans les différentes formes, à la fois génériques et particulières, d'un certain investissement du langage et de ses potentialités. Ce qui nous conduit à nous saisir de la notion de style pour l'appliquer au discours ordinaire. »

A partir de cette définition, l'auteur aborde de manière critique différentes problématiques du sujet et du style. Elle rappelle ainsi comment Benvéniste définit l'ego « dans son rôle interlocutif et dans son inscription comme origine de l'énonciation, et non pas en fonction d'un sujet concret. » Mais ce sujet est « hors histoire, aux prises uniquement avec le système linguistique » et Anne Salazar Orvig lui oppose Bakhtine et le déjà là des autres discours. Elle souligne ensuite le caractère précurseur de Bally, pour qui c'est « la modalité, expression du jugement, de l'appréciation, du sentiment, de la volonté (qui est) la pièce maîtresse de la phrase, celle sans laquelle il n'y a pas de phrase. » Elle complète ce point de vue en recourant une nouvelle fois à Bakhtine pour qui les moyens de l'expressivité sont neutres en langue, ne se manifestent et ne manifestent le sujet qu'en discours.

**L'hétérogénéité du sujet.** Dans la mesure où le sujet est une figure qui se donne à voir dans le discours, « un effet de sens », il est nécessaire d'affirmer

son hétérogénéité. Opposition entre instance physique (émetteur) et instance langagière ; opposition aussi dans celle-ci entre locuteur et énonciateur comme dans le cas du discours rapporté. Autre source d'hétérogénéité, « dans tout discours, le sujet parle de quelque chose et, en même temps, il se dit disant », objet du discours. Autre encore, « les rapports différents que le sujet entretient avec les différentes expériences qu'il met en mots et les différentes figures de soi qu'il dessine dans le mouvement du discours. »

« Le sujet est centre de son discours sans en être totalement maître. Il est pris entre des instances aussi différentes que la langue (qui n'est pas non plus homogène), l'expérience (avec toute sa multiplicité), les autres discours, les autres... En fait, les discours nous donnent à voir une pluralité de figures qui composent ce sujet. »

**Style et mise en mots.** S'agissant de la figure du sujet que dessine la mise en mots, l'auteur préfère aujourd'hui éviter de parler de « stratégies discursives ou langagières », termes qui sous entendent « l'intentionnalité du sujet ». Elle préfère le terme de « style ».

La notion de style oscille entre la référence à une communauté linguistique ou à un type de situation et ce qui distingue les usages particuliers d'un locuteur, et ceci aussi bien dans le discours ordinaire que dans le discours littéraire. Cela se pose en termes de langue et en termes de genres. Plus exactement, la façon dont un locuteur utilise les outils communs qu'offre la langue ne peut être saisie sans le recours à la notion de genres de discours proposée par Bakhtine. Le locuteur investit un genre en le modifiant : écart, trait excentrique, éclatement,... Dans tous les cas, la notion de style « renvoie non pas à l'identification de tel ou tel trait mais à l'existence d'une configuration spécifique, à la façon dont un discours, dans son ensemble, signifie. » Il n'y a donc pas d'unités, de catégories stylistiques spécifiques. Les unités qui codent les objets du discours comme celles qui codent le sujet, les hésitations et les « ratures » comme ce qui se dit sans heurt, les incohérences comme les cohérences dessinent le style d'un discours. « C'est toute l'activité discursive qui est ainsi concernée. »

**Dialogisme, dialogue et espace discursif.** « On ne saurait concevoir autre chose qu'une continuité entre le dialogisme comme modalité constitutive de toute parole et le dialogue comme échange effectif. » Il s'ensuit que l'on ne peut considérer le dialogue à partir de la seule dimension interactive, tout au moins dans son acception étroite de « pures actions et de mouvements de positionnement respectifs ». S'appuyant sur Frédéric François, l'auteur souligne que la parole permet aux interlocuteurs « de participer à la fois au jeu de l'autre et d'être différent, d'accepter son point de vue, son thème et de l'infléchir à sa manière. (...) Il s'agit donc bien de *logos* qui circule d'un sujet à l'autre et qui constitue ainsi un espace propre de significations. »

Dès lors, le sens ne se construit ni chez le sujet comme individu ni dans la matérialité des mots, « mais dans une dimension intermédiaire à la fois fictive et réelle au sein de laquelle s'actualisent les significations », un espace discursif « qui se tisse au cours de l'échange et par rapport auquel tout énoncé prend sens. » Les relations qui s'établissent ainsi ne sont pas seulement linéaires. Toute parole prononcée « vient alimenter l'ensemble de ce qui a été dit » et en reconfigure le sens.

Les différents aspects de la signification. Anne Salazar Orvig propose de considérer quatre grands ensembles. Le premier relève de la représentation des

expériences, du monde et inclut la position que prend le sujet par rapport aux propositions. Le second relève de la relation, de l'agir, sur l'autre et sur le monde. Le troisième « correspond aux significations de type expressif et émotif ». Le dernier concerne « les manifestations des rapports à la langue, à la façon de communiquer, à la façon de signifier ». Il inclut les « jeux » ayant comme objet la langue et le langage mais aussi les manifestations d'interprétation et d'évaluation des énoncés et des échanges.

Non seulement ces aspects sont le plus souvent liés et imbriqués mais encore ils peuvent être explicitement posés, indirectement indiqués ou transmis « malgré l'énonciateur ».

**Discontinuités et divergences.** Le déroulement d'un dialogue n'est quasiment jamais prédictible. Un nouvel énoncé introduit un déplacement qui entretient des rapports de continuité avec le déjà-dit et ouvre des pistes pour le développement en cours. L'auteur se centre sur les irrptions inattendues. Des significations préexistent à l'échange ; d'autres se créent dans celui-ci. L'ensemble constitue « une source d'attente ». « On peut postuler un ensemble hétérogène d'attentes qui dépendent des interprétations auxquelles a donné lieu l'espace discursif et de la façon dont celui-ci projette son avenir. » L'inattendu indique de nouvelles interprétations. Il est, le plus souvent, acceptable parce qu'il manifeste une certaine continuité formelle avec l'aboutissement et parce qu'il existe une connivence des interlocuteurs dans l'acceptation de ce qui est nouveau dans le discours de l'autre.

Pour résoudre la contradiction entre les différences des interlocuteurs et le postulat de fonctionnements communs nécessaires à l'intercompréhension, Anne Salazar Orvig propose de distinguer communauté et convergence. Les sujets participent non pas à une mais à des communautés. Pour l'essentiel, ils partagent « moyens sémiotiques, langagiers, expériences, savoirs » ou, plutôt, présupposent un partage. Mais l'appartenance à une pluralité de communautés fait que le « fonds commun » est essentiellement hétérogène. « Le dialogue est en permanence soumis à une tension entre une communauté fondamentale et une différence irréductible. »

Par ailleurs, « à chaque dialogue se constitue une nouvelle communauté, certes précaire ou éphémère, liée à la rencontre même. » Cependant, cela ne dit rien quant à « l'implication des interlocuteurs dans la construction d'un espace discursif. C'est à ce niveau-là que se situe la convergence. (...) L'ajustement des perspectives, la construction conjuguée d'un objet de discours, l'accord quant aux thèmes, la coïncidence sur les objectifs ou les enjeux de l'activité en cours relèvent de la convergence des interlocuteurs. Elle se construit au cours de l'échange verbal. (...) C'est un accomplissement du dialogue. » La convergence ne relève pas d'un principe rationnel et universel comme le principe de coopération, mais elle dépend de l'engagement, de l'intérêt, de la volonté, de la capacité des interlocuteurs. La divergence est donc, elle aussi, « un produit du dialogue. (Elle) est inhérente à la dynamique même de l'échange. (Cette) dynamique se bâtit à partir de la double tension entre communauté et différence des interlocuteurs, d'une part, et leurs mouvements de convergence et de divergence, d'autre part. ».

Pour finir, **réussites, compétences ?** « Nous n'avons pas à nous enfermer dans le mythe de ce qui serait une communication réussie. » Les divergences, les mésententes, les malentendus sont au cœur même de la dynamique des

échanges. Ils ne signifient en rien que les interlocuteurs « communiquent mal », encore moins qu'ils ne s'impliquent pas ou sont de mauvaise foi. Ils nourrissent l'intercompréhension tout autant que les autres événements du dialogue. « Enfin, si on pose la question en termes de compétences, on retrouve la question de la relation entre un type idéal et des occurrences « imparfaites ». (...) Il n'y a pas de modèle *a priori*. (...) La variabilité est inhérente au fait même du dialogue. (...) Les sujets ne peuvent qu'être soumis aux irrégularités et aux imperfections, d'une part, à leur irréductible différence, d'autre part. Ce qui rend caduque l'idée d'un principe unique, univoque de fonctionnement. »

Gilbert Ducancel



## SUMMARIES

Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL  
REPÈRES 20 - 1999

# RESEARCH-ACTIONS AND DIDACTICS OF FRENCH

*Homage to Hélène Romian*

- **Presentation**

Gilbert DUCANCEL and Michel DABÈNE

- **Enlightening and discussing research-actions**

- **Hélène Romian and « research-action »**

Louis LEGRAND, Université Pasteur, Strasbourg

- **The Reform Programme for the teaching of French at Elementary school ; from innovation to didactic research**

Christine BARRE-DE MINIAC, INRP, Didactiques des disciplines

- **Research-action and initiating pupils in the culture of written language**

Jacques Fijalkow, Serge Ragano, EURED-CREFI Université de Toulouse-Le Mirail

This paper enables us to review the research-action which is currently being carried out. From the different types of practices used when initiating pupils in written language, we have chosen an epistemological approach which consists in working « with » those involved in this initiation, that is to say the teachers and the pupils. This perspective, which implies a partnership between primary school teachers and university researchers, usually arises from a social need which must then be problematized so that university research may be carried out. We must therefore make our aims « universal » and not « local » as they are at present, as well as define a problematization for research which is likely to provide us with knowledge about aspects of pedagogy, didactics and psycholinguistics.

This research is centred around two main axes : the first is didactic and deals specifically with the organization of written language teaching as a social practice rather than as an academic subject. The second, which is pedagogical and concerns the handling and organisation of the class itself, depends to a large extent on the autonomy of the pupils. These different modes of action also constitute lines of research. The research action should enable us to specify what mechanisms can be used to explain the results of these different studies.

### **- Points of view concerning research-action**

with Danièle Manesse, Michel Dabène, Marianne Hardy and Héléne Romian

Three protagonists express their opinions on what was probably one of the most debated about aspects of research into the didactics of French during the (heroic) seventies : research-action ; according to two of them, this notion is just as pertinent now as it was then ; for the third, it no longer has any real autonomy. These points of view, which are based on responses to four questions, are compared in this paper.

### **• Research pieces of work responding to teaching-learning problems**

#### **-From GLO to VARIA : Twenty years of INRP primary school research into the didactics of spoken language in French**

Jacques TREIGNIER, INRP and CNRS- UPRESA 6025 Rouen

This paper goes back over twenty years of INRP research into the didactics of spoken language in primary schools. It aims to bring out the main aspects of this work, from the GLO research (research into spoken language) to the VARIA research (research into variations in spoken language).

The fact that the VARIA research was never completed shows that research into the didactics of spoken language presents many difficulties, especially as regards research into variations in spoken language. Nonetheless, the fact remains that this period of INRP research has enabled us to develop the main principles of an ethical and democratic language education.

#### **- Writing and creativity : constants and shifts over the course of thirty years of primary school research in French by INRP teams**

Catherine TAUVERON, INRP

This paper takes both a retrospective and prospective look at the major developments in research into writing carried out by INRP research teams from 1970 to the present day, thus enabling us to think up a better didactic framework for literary writing in the future. The introduction of otherness has modified our conception of writing (from expressing oneself to seducing others, from the outpouring of energy to entering into standardized social practices) as well as the conception of creativity and the activity of the writing subject (from unbridled imagination and language to controlled, strategic and systematic activity), and thus has also modified the characteristics of didactic activity. The developments signal a loss of interest in literary effects. With a view to creating a new didactic framework for literary effects, rather than create links between old and recent research into « poetic function », we intend to progress from one conception of writing to another : that is to say from writing as a strategic activity designed to help solve problems to writing as a tactical activity during which the author thinks up problems (for the reader).

### **- Producing and receiving language complexity as early as initial learning**

C. FABRE-COLS, Université de Grenoble-LIDILEM and IUFM

M. MAUREL, IUFM de Poitiers

In the tradition of the work carried out by the INRP in French didactics over the last thirty years, this paper intends to show : a) how the directions which were proposed, in the light of research, in the Reform Programme for the teaching of French at elementary school, have become a part of daily schooling in some classes, in particular as regards the diversity and « crossing » of language practices ; b) how their development in return requires that tests be carried out and validated. ; this work provides scope for new research and deals with complex subjects which are resistant to the creation of simplistic models.

We describe a few key moments of the « crossed » activities (oral work, intermediary written work, reformulated work, interaction, assessments...) and focus upon reflexion regarding two situations which resemble problem situations ; our aim is to show how pupils and their teacher tackle the complexities of discursive and linguistic work. As a basis for this research, we used 3rd-year infant school (6-year-olds) reading/writing practices.

### **- From yesterday to today : learning the written language through problem solving**

Gilbert DUCANCEL in collaboration with Bruno NIBAS, IUFM d'Amiens and INRP PROG

Learning French via problem solving is a research topic which first came to the fore in 1984 when Hélène Romian was in charge of INRP primary school research teams. We give you a brief reminder of the origin of RESO research, its main advances, and the questions which remained unanswered at the end of the research. We then develop upon a few current responses put forward by the INRP PROG research team (Progressive building-up of written language skills in cycle 1 and 2 (3 to 7-year-olds) at primary school). Our work centres upon games and problem situations (in the fields of comprehension and production) which were given at the start of the year to a CE1 class (7-year-olds) in Amiens. We analyse Thomas and Marjorie's attitudes as well as the procedures they used to solve problems, what they learnt, and what they still have to learn. Our conclusion centres upon the difficulties, obstacles and problems encountered and the need to link pedagogical and didactic perspectives.

### **- Fifteen years on... A look back at the research into the didactics of spelling**

Jean-Pierre JAFFRE, UMR 8606, LEAPLE-CNRS

As early as the late seventies and during the whole of the eighties, the didactic objectives of the research carried out by the INRP primary school research teams couldn't afford not to take into account the cognitive dimension of the pupils as subjects. This was especially true in the case of spelling. This paper tries to show to what extent, despite certain limits particular to this period, the empirical analyses carried out at that time heralded the emergence of the pupil as subject in a linguistic field which was entirely centred upon the object.

**- French spelling and its acquisition**

Jean-Michel SANDON, LEA-UMR 8606 CNRS and IUFM de Bourgogne-Mâcon

**- Workshops in graphic negotiation****A framework for developing metalinguistic skills amongst pupils in the third cycle (8 to 10-year-olds)**

Ghislaine HAAS, Université/IUFM de Bourgogne

This paper puts forward a didactic framework devised by a research team at the IUFM of Burgundy : workshops in graphic negotiation. It shows how these workshops can establish new learning situations in the didactics of spelling by providing a framework in which the pupil can put into words and develop his conceptualizations relative to the written language system as well as develop metalinguistic skills which allow him/her to gain a command of orthographical reasoning. Two examples of metalinguistic behaviour which were revealed during these workshops in graphic negotiation are presented in this paper and analysed using the above thesis as a basis. They are : a) the practice of making judgements about grammaticality and b) an example of grammatical reasoning which has led pupils to identify the syntactic functioning of an impersonal verb.

**- The taught subject : towards a plural methodology for analysing teaching practices in class**

Sandra Canelas-Trevisi, Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz, Educational Sciences Department, Université de Genève

Using as a basis Hélène Romian's observation that we need to be better acquainted with what happens in French classes, the authors of this paper first take a look at a change of paradigm from interventionist didactics to descriptive didactics, a change which better enables us to respond to this need. They then outline a way of responding to this same need via work on transposition mechanisms used in class during the interactive construction of the taught subjects. In order to better describe and understand these mechanisms, a pluridisciplinary approach proves necessary. Three further methodologies, which are being devised at present, illustrate this approach. The first uses the concept of semantic isotopes which was put forward by Rastier as a means of understanding conflictual contexts during which teachers and pupils construct the taught subjects. The second looks into teaching acts in order to accurately reconstruct the teacher's guidance which in itself allows for the construction of the taught subjects. The third is a semiotic approach which notes the development of the meaning of the subjects, for example when they are « staged » in front of the pupils.

**- Achieving coherence in the teaching of french at primary school reflexion and propositions**

Maurice MAS, IUFM de Grenoble-Privas

Since publication of the propositions outlined in the Reform Programme (1970) (« Plan de Rénovation »), the teaching of French at primary school has been gradually and partially modified. Nearly thirty years on, we can see that new practices, brought about by the dissemination of the principles outlined in the programme, have been adopted ; we can also bear witness to the results of the research which was carried out in the light of the programme's recommen-

dations as well as the changes made to official guidelines in the light of the contributions made by this research. However, if we observe classroom activity in today's schools, we become aware of the fact that new practices (in reading and written work) and old practices (especially in grammar, spelling and vocabulary) are juxtaposed. Many teachers are acutely aware of the incoherence which is created by this juxtaposition and which does little to help pupils progress. This paper attempts to show that the advances made in recent pieces of research in the didactics of French not only create conditions which allow for a new form of coherence (something which present official guidelines advocate explicitly), but also suggest tools which might help teachers to create coherence within their class.

• **Hélène's writing**

– **Hélène's writing : a few yearning**

Éveline CHARMEUX, IUFM de Toulouse

# BULLETIN D'ABONNEMENT

## REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à  
**INRP** - Publications  
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom

ou Établissement

Adresse

Localité  Code postal

Date

Signature  
ou cachet

Demande d'attestation de paiement  oui  non

Abonnement (2 numéros par an) tarif valable jusqu'au 31 juillet 2001		
France (TVA 5,5 %)	<b>163,00 F</b>	24,85 €
Corse, DOM	<b>157,74 F</b>	24,05 €
Guyane, TOM	<b>154,50 F</b>	23,55 €
Étranger	<b>190,00 F</b>	28,97 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	<b>87,00 F</b>	13,26 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
<b>REPÈRES</b>			

• **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'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence: Ministère de l'Économie, 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

## Numéros disponibles

### Ancienne série

Tarif : 20 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

### Nouvelle série

Tarif : 87 F. / ex du 1/08/00 au 31/07/01

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maitres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral / écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]
- n° 11 - *Écriture et traitement de texte* [1995]
- n° 12 - *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* [1995]
- n° 13 - *Lecture et écriture littéraires à l'école* [1996]
- n° 14 - *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi faire* [1996]
- n° 15 - *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* [1997]
- n° 16 - *La formation initiale des Professeurs des Écoles en Français* [1997]
- n° 17 - *L'oral pour apprendre* [1998]
- n° 18 - *À la conquête de l'écrit* [1998]
- n° 19 - *Comprendre et interpréter les textes à l'école* [1999]
- n° 20 - *Recherches-actions et didactique du français - Hommage à Hélène Romian* [1999]

### Numéros projetés (thèmes)

- n° 21 - *Diversités narratives* [2000]
- n° 22 - *Enseigner l'oral* [2000]

**REPÈRES** numéro 20, nouvelle série  
**Recherches-actions et didactique du français**  
*Hommage à Hélène Romian*

Il y a trente ans, Hélène Romian prenait la responsabilité des recherches INRP sur l'enseignement du français à l'école. Du *Plan de rénovation* aux recherches des années 90, elle a été de tous les combats au service de la rénovation de l'enseignement du français et de la formation des enseignants. Ses travaux, ceux qu'elle a animés restent des références pour les formateurs, pour les chercheurs en didactique du français. Ils ont contribué à constituer le domaine comme un champ de recherches à part entière. Créatrice de notre revue, c'est elle, enfin, qui a présidé à l'évolution qu'elle a connue. Ce numéro n'est ni apologétique ni historique. Les auteurs, à partir de leurs problématiques et de leurs travaux actuels, interrogent les thématiques et les recherches passées, disent les influences, les filiations, mais aussi les évolutions voire les reconfigurations. Deux fils directeurs se dégagent. La recherche-action en français qu'Hélène Romian a expérimentée et contribué à théoriser est discutée : quelles connaissances construit-elle ; quelles réponses apporte-telle aux problèmes qui l'ont suscitée ; quelle est la validité de ces connaissances et de ces réponses ; en quoi se distingue-telle de / s'articule-telle avec l'innovation, les approches descriptives... Un autre ensemble de contributions présente des réponses aux problèmes d'enseignement de l'oral, de l'écriture littéraire, des apprentissages du langage écrit, de ceux de l'orthographe, de la cohérence d'ensemble de l'enseignement du français, réponses actuelles référées et enracinées dans les recherches INRP des trente années passées.

**Sommaire**

- **Présentation**  
Gilbert DUCANCEL et Michel DABÈNE
- **Recherches-actions : éclairages et débats**  
Hélène Romian et la « recherche-action »  
Louis LEGRAND, Université Pasteur, Strasbourg  
*Le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, ou de l'innovation à la recherche didactique  
Christine BARRE-DE MINIAC, INRP, Didactiques des disciplines  
Recherche-action et entrée dans la culture écrite  
Jacques FIJALKOW et Serge RAGANO, EURED-CREFI, Université de Toulouse-Le Mirail  
Points de vue sur la recherche-action  
Danièle MANESSE, INRP, Didactiques des disciplines, avec Marianne HARDY, INRP, CRESAS, Hélène ROMIAN, INRP, Français École et Michel DABÈNE, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble
- **Recherches en réponse à des problèmes d'enseignement-apprentissage**  
De GLO à VARIA. Vingt ans de recherches en didactique de l'oral par l'Unité de Recherche Français Premier Degré de l'INRP  
Jacques TREIGNIER, INRP PROG et CNRS UPRESA 6065 Rouen  
Écriture et créativité. Constantes et glissements en trente ans de recherches dans les équipes Français 1er degré de l'INRP  
Catherine TAUVERON, INRP Français École  
Produire et recevoir la complexité langagière dès les premiers apprentissages  
Claudine FABRE-COLS, IUFM de Grenoble et LIDILEM Université Stendhal, Michèle MAUREL, IUFM de Poitiers  
D'hier à aujourd'hui : apprendre le langage écrit en résolvant des problèmes  
Gilbert DUCANCEL et Bruno NIBAS, INRP PROG et IUFM d'Amiens  
Quinze ans après... Retour sur les recherches en didactique de l'orthographe  
Jean-Pierre JAFFRE, UMR 8606, LEAPLE-CNRS  
L'orthographe du français et son acquisition  
Jean-Michel SANDON, LEA, UMR 8606 CNRS et IUFM de Bourgogne-Mâcon  
Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3  
Ghislaine HAAS, Université et IUFM de Bourgogne  
L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe  
Sandra CANELAS-TREVISI, Christiane MORO, Bernard SCHNEUWLY et Thérèse THEVENAZ, Sciences de l'éducation, Université de Genève  
Pour une mise en cohérence de l'enseignement du français à l'école. Réflexions et propositions  
Maurice MAS, IUFM de Grenoble-Privas
- **L'écriture d'Hélène**  
L'écriture d'Hélène : un brin de nostalgie...  
Éveline CHARMEUX, IUFM de Toulouse
- **Actualité de la recherche en didactique du français**
- **Notes de lecture**  
Michel DABÈNE, Gilbert DUCANCEL
- **Summaries**  
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE  
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. 01 46 34 90 00