

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 22
NOUVELLE
SÉRIE
2000

Les outils d'enseignement du français

Numéro coordonné par

Sylvie PLANE et Bernard SCHNEUWLY

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, directrice 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
Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens I
Sylvie PLANE, INRP, Dictactique du français
Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
Hélène ROMLIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAUVERON, INRP, 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

LES OUTILS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Sommaire

- **Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage**
par Sylvie PLANE, INRP, Unité Didactique du français et Bernard SCHNEUWLY, FPSE, Université de Genève..... 3
- **Les outils langagiers : outils de travail de l'enseignant, outils d'apprentissage**
 - Les outils de l'enseignant - Un essai didactique
par Bernard SCHNEUWLY
FPSE, Université de Genève 19
 - Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage
par Joachim DOLZ, Christiane MORO et Antonella POLLO, FPSE,
Université de Genève..... 39
 - Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste
didactique par Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, Collège de Nogent/Oise
et IUFM de Picardie 61
- **Les outils de la classe : de la matérialité à la fonction didactique**
 - Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral
par Elisabeth NONNON, IUFM de Lille, équipe Théodile / INRP 83
 - Le cahier d'élève : approche historique
par Brigitte DANCEL, Université de Rouen, CIVIC 121
 - Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire
par Anne-Marie CHARTIER, INRP, Histoire de l'éducation
et Patricia RENARD, Université Paris V..... 135
- **De l'outil informatique à l'outil d'enseignement de l'écriture**
 - De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil
par Jacques CRINON et Denis LEGROS, IUFM de Créteil,
équipe Coditexte / CNRS- ESA 7021 (Paris VIII) 161
 - L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s)
par François MANGENOT, Université Stendhal - Grenoble 3, EA 2534 177
- **Notes de lecture**
Francis GROSSMANN, Jacques TREIGNIER & Hélène ROMIAN 193
- **Summaries**
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL 209

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*, *accroitre*, *connaitre*, *entraîner*, *évènement*,...

REGARDS SUR LES OUTILS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : UN PREMIER REPÉRAGE

Sylvie PLANE -INRP - Unité Didactique du français
Bernard SCHNEUWLY - FPSE - Université de Genève

1. ATTENTES ET ENJEUX D'UNE RÉFLEXION SUR LES OUTILS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

La didactique du français langue maternelle fait l'objet de deux développements conjoints, qui interfèrent l'un avec l'autre :

- d'une part, en tant que pratique professionnelle réflexive, elle connaît des évolutions qui sont liées, pour les unes, à des facteurs extrinsèques (renouvellement des pratiques et objets langagiers qui constituent les objets d'étude de la didactique, changements dans les publics scolaires, dans les contextes d'enseignement, dans les matériaux et outils disponibles, dans les contraintes institutionnelles etc.), pour les autres à des transformations endogènes, normales, attendues, comme c'est le cas chaque fois qu'il y a appropriation par des acteurs de méthodes et de savoirs, notamment par le canal de la formation, ou sous l'influence de l'acquisition d'expérience ;

- d'autre part, en tant que discipline de recherche, la didactique du français renouvelle ses questionnements et ses problématiques, ou en intègre d'autres, à la suite de l'évolution des théories de référence, du constat de besoins - décelés le plus souvent à l'occasion d'actions de formation, d'enquêtes ou de recherches descriptives -, ou encore à la suite de demandes formulées par les acteurs, voire de commandes institutionnelles, en particulier, celles qui sont en lien avec les changements ou les prévisions de changements dans les programmes scolaires. Parfois, tout simplement, c'est le regard sur des disciplines voisines ou connexes qui révèle que, dans notre champ, existent des béances dont on ne soupçonnait pas jusqu'alors l'importance. (1)

C'est en partie à l'influence de cette dernière cause, et à celle de la rencontre avec des didacticiens d'autres disciplines (2) et avec des historiens, qu'est due la focalisation de ce numéro de Repères sur les outils de l'enseignement du français. En effet, nous ouvrons ici un dossier qui peut paraître à première vue quelque peu insolite, parce qu'il traite d'un thème qui n'avait jamais été abordé de façon frontale dans cette revue, mais dont la pertinence et la légi-

(1) Voir à ce propos les nombreuses réflexions dans l'ouvrage de Marquilló (2001) ; pour une discussion plus générale de cette problématique à propos des sciences de l'éducation voir Hofstetter et Schneuwly, 1999.

(2) Nous remercions ici tout particulièrement Pierre Vérillon, de l'Unité Didactique des enseignements technologiques de l'INRP, pour toutes les clarifications et les éclairages qu'il a apportés depuis sa discipline de référence. Voir notamment Vérillon (1996).

timité se sont imposées à nous au fur et à mesure que nous découvrons que ce thème correspondait à des besoins réels en didactique du français, sans jamais avoir été envisagé comme un objet de recherche à part entière dans le strict champ de cette didactique. Plus précisément, l'étude des outils de l'enseignement du français se trouve (exception faite pour deux types d'outils dont nous parlerons plus loin, représentés par les grilles d'évaluation et les manuels scolaires), reléguée dans l'étroite zone d'intersection entre la didactique et la pédagogie, alors qu'il nous semble qu'une réflexion sur les outils de l'enseignement du français a sa place de plein droit dans la didactique du français. Si l'on observe de façon très macroscopique le territoire accordé à l'analyse des outils d'enseignement du français au sein du panorama des recherches, il apparaît que l'espace accordé à ce type d'étude est si mince qu'on a l'impression qu'il n'y a de place nulle part pour une telle investigation :

- du côté de la didactique du français, les études portant sur des moyens d'enseignement (3) ont toujours été subordonnées aux recherches portant sur les contenus d'enseignement, elles en sont des annexes ou au mieux des composantes. Un regard sur la liste des titres de revues comme *Repères* ou *Pratiques* confirmera que l'entrée thématique privilégiée en didactique du français est celle des contenus d'enseignement ou des compétences langagières visées. (4) Il n'y a là rien de scandaleux : si les recherches en didactique se sont longtemps prioritairement focalisées sur les questions relatives aux contenus d'enseignement, c'est parce que leur spécificité tient à celle des objets d'enseignement auxquelles elles s'intéressent - sauf à considérer qu'il existe une didactique générale, ce qui n'est pas le parti adopté ici.

- du côté de la pédagogie, la réflexion s'est portée, de façon très marquée, sur les conditions d'enseignement et sur leurs effets sur l'appropriation de savoirs. Des travaux se sont attachés à étudier les modalités d'enseignement non seulement dans leurs aspects cognitifs, sociologiques, ou idéologiques, mais aussi dans leurs aspects pratiques : l'organisation de la classe et les objets sur lesquels s'exerce l'activité des élèves constituent des variables qui influent sur l'apprentissage. (5) Mais la spécificité de l'enseignement du français, et de ses outils n'est pas prise en compte par la pédagogie, car les préoccupations d'ordre disciplinaire excèdent son champ d'investigation.

Il nous a donc paru pertinent de remettre en cause cette dichotomie, qui a pour conséquence pratique de rejeter les outils d'enseignement du français dans un *no man's land* inaccessible. C'est pourquoi ce numéro de *Repères* propose d'ouvrir un nouveau chantier de recherche portant sur les outils d'enseignement du français, leur spécificité, leur(s) fonctionnement(s) et leur(s) usage(s). Il s'agit d'interroger, du point de vue du didacticien, les données disponibles qui

- (3) Pour une réflexion sur les moyens d'enseignement, depuis leur conception jusqu'à leur opérationnalisation, on consultera Dolz et Schneuwly (1999) qui s'intéressent au cas de l'apprentissage de l'expression écrite et orale.
- (4) Goigoux (2001) affirme qu'il faut passer d'une didactique bi-polaire à une véritable didactique tri-polaire, intégrant l'analyse du travail de l'enseignant.
- (5) Tardif et Lasserre (1999) font une présentation très exhaustive du travail d'enseignement.

nous renseignerait sur une zone importante, mais encore largement inconnue, voire obscure, de l'enseignement du français.

Nous désignons par outils d'enseignement du français tout artefact introduit dans la classe de français servant l'enseignement / apprentissage des notions et capacités. Cette définition provisoire, sur laquelle nous reviendrons, délimite clairement l'objet visé par ce numéro de *Repères*, en le caractérisant par sa dimension artefactuelle et sa fonction didactique.

Les outils d'enseignement du français peuvent être communs à d'autres disciplines ; ils peuvent avoir été conçus spécifiquement pour servir à l'enseignement, ou encore être des outils détournés de leur utilisation originelle ; mais ce qui compte, c'est le fait qu'ils soient mis au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier, et qu'ils participent d'un dispositif dans lequel ils jouent un rôle précis. La définition que nous en donnons implique notamment que les outils peuvent aussi bien être conçus pour l'enseignant pour exercer son métier (tableau noir, affiches, technologies diverses, outils de planification de l'enseignement, etc.) que donnés aux élèves individuellement ou en groupe pour créer un milieu d'apprentissage.

Nous excluons toutefois de ce dossier deux types d'outils, non parce qu'ils ne relèvent pas du thème traité, mais parce que, bien au contraire, leur importance justifie qu'ils fassent l'objet d'un traitement spécifique :

- les outils mis à disposition des élèves pour contrôler leur propre comportement (grille de contrôle, métalangage, schémas, etc.), car ils ont été traités dans plusieurs numéros et ont été rattachés à des problématiques déjà amplement développées (voir par exemple Dolz et Meyer, 1998) ;
- les manuels scolaires, car ils peuvent être observés sous des angles si divers et présentent de telles particularités qu'il conviendrait qu'on leur consacraît un dossier à part entière (voir, pour une première contribution, Plane, 1999).

L'analyse des outils d'enseignement du français que propose ce dossier n'a pas pour but unique de combler un manque en terme de recherche. Elle a aussi une visée praxéologique, dans la mesure où la connaissance des outils, de leurs usages, de leurs fonctions et de leurs fonctionnements constitue un besoin important pour la formation des maîtres. On sait que la formation professionnelle des enseignants passe à la fois par la formation institutionnelle et par la transmission empirique de pratiques. Mais tout se passe comme si la formation institutionnelle s'arrogeait comme territoire privilégié les contenus d'enseignement et leurs entours, et reléguait la connaissance des outils d'enseignement dans le champ du compagnonnage et de l'apprentissage purement expérientiel. C'est là une simplification que nous récusons, pour deux raisons : du point de vue théorique, cette scotomisation mutile la didactique et en donne une image réductrice, voire fautive ; du point de vue pratique, cette scission accentue l'opposition - ou la concurrence - entre les différents lieux complémentaires de formation que sont les instituts de formation et les terrains d'exercice professionnel. Face à ces habitudes de séparation des domaines de compétence, ce numéro s'efforcera de contribuer à une analyse des situations didactiques et de leurs contraintes qui mette au centre les *artefacts* de l'enseignement. Il s'agit de les analyser et les classer, d'observer les contraintes

inhérentes à leur matérialité et leur forme, d'essayer de décrire comprendre leur usage. On pourrait dire d'une certaine manière qu'il s'agit de donner à l'analyse didactique une dimension plus sensible, plus matérielle, moins désincarnée.

Le chantier ainsi ouvert, regardons comment les premiers ouvriers s'y installent, quels « outils conceptuels » ils mobilisent, à quels découpages ils procèdent, quels objets d'analyse ils se donnent. On peut en effet considérer les textes des auteurs du présent numéro comme des réponses à la demande qui leur a été faite d'étudier la question des outils d'enseignement du français. On peut considérer dès lors ces réponses comme une premier repérage du terrain, et essayer de déterminer à travers les réactions à l'ouverture du chantier les formes que celui-ci pourrait prendre pour éventuellement proposer, à partir de là, quelques pistes particulièrement prometteuse ou délaissées.

Notre lecture des textes se fera en trois temps. Dans un premier temps, nous essayerons de définir quelles sont, implicitement ou explicitement, les conceptions de l'outil adoptées dans les textes, et de décrire quels sont les objets de connaissance travaillés dans les différentes contributions ; sur la base de cette première lecture, nous essayerons de construire dans la diversité des textes quelques thèmes communs qui ressortent en en faisant une description orientée. Nous essayerons en conclusion de voir si les textes travaillent la spécificité de la didactique du français et, si oui, comment en dégager des axes nouveaux de recherche. Loin d'épuiser toutes les lectures possibles, la nôtre n'a pour ambitions que de montrer l'unité de l'objet traité dans le présent recueil – unité loin d'être évidente –, de justifier le découpage adopté pour la présentation des textes et d'essayer un premier repérage des outils spécifiques de la discipline d'enseignement *français langue première*. La continuation de ce repérage constituera probablement l'une des tâches principales de la recherche scientifique en didactique du français.

2. CONCEPTS ET OBJETS DE CONNAISSANCES MOBILISÉS POUR TRAVAILLER SUR LES OUTILS DE L'ENSEIGNEMENT

2.1. Cadres théoriques de référence et éléments de définition des outils

Trois champs conceptuels sont mobilisés autour de la notion d'outil, explicitement dans plusieurs contributions, implicitement dans d'autres :

- le premier concerne le fondement anthropologique de la notion d'outil dans le travail humain ;
- le deuxième a trait à l'extension du concept d'outil à la réalité psychique humaine ;
- le troisième s'attache à quelques dimensions essentielles de l'outil ou instrument.

Le premier champ mobilise la notion de travail humain, activité pour laquelle l'outil est définitoire. La référence à ce champ se fait pour deux raisons au moins : elle permet de comprendre certaines spécificités humaines plus générales, dont celle de sa nature sociale, façonnée précisément par le travail ;

elle focalise le regard sur l'activité d'enseignement d'un point de vue tout particulier, celui précisément du travail.

La lecture des textes fait apparaître que tous les auteurs définissent, dans tout ou partie de leur texte, le travail de l'enseignant comme objet de leur investigation. Loin d'être trivial, il s'agit là d'un point de vue en didactique encore peu développé, comme le note par exemple Nonnon ici même, considérant que le pôle enseignant est souvent le parent pauvre de la discipline. Etudier les outils de l'enseignement implique presque nécessairement qu'on adopte ce point de vue du travail, outil et travail s'impliquant d'une certaine manière mutuellement. Prenons en effet la définition que Meyerson donne du travail. Cet auteur définissait la spécificité du travail « celle d'une activité forcée et continue, créatrice d'objets ayant une utilité et liée à des motifs qui reflètent l'équilibre économique et moral d'un groupe à une époque » (Meyerson 1987 : 68). Cette activité ne se fait jamais *ex nihilo*, mais constitue toujours une pratique qui se situe dans une continuité marquée d'une part par la division du travail entre individus, d'autre part par des systèmes d'outils qui permettent son effectuation. Il en va de même pour le travail enseignant dans lequel cependant la question même de ce que sont les outils est précisément l'une des questions qui se posent tout au long du présent numéro. (6) Comme nous verrons, les textes s'approchent de cette question par des voies très différentes. Il n'y a pas non plus d'unité de vue en ce qui concerne la définition du travail, d'autant qu'il n'y a pas, dans la plupart des textes, de définition explicite à ce propos. On ne peut que constater précisément que le point de vue de l'outil semble impliquer de regarder, dans les événements didactiques, l'enseignant comme travailleur. Tout comme, inversement, certains textes montrent que l'approche de l'activité de l'enseignant comme travail implique de se poser la question de l'outil.

Le deuxième élément commun à de nombreux textes concernant la conception de l'outil est constitué par l'idée générale – nous n'entrons pas ici dans le détail des différences très importantes et subtiles entre les différentes approches (7) – que la transformation et la maîtrise des propres processus psychiques nécessite des outils mentaux. Ce postulat, théorisé notamment par Vygotski (voir notamment son texte programmatique 1925/1985), et à sa suite par de nombreux autres auteurs, élargit considérablement la notion d'outil. Ce ne sont plus des artefacts matériels permettant d'agir sur la nature en exploitant les lois de celles-ci qui sont ici en jeu, mais des élaborations sémiotiques qui sont intégrées dans les processus de pensée et de parole, les révolutionnant par ce fait même, leur ouvrant de nouveaux possibles.

Le troisième élément qui apparaît dans plusieurs textes, également sous des formes très différentes, est l'idée qu'on peut distinguer deux dimensions mutuellement impliquées dans l'outil : ce que Rabardel (1999), auquel plusieurs auteurs se réfèrent, appelle l'artefact d'une part, et le schème de son utilisation d'autre part ; seule la co-présence des deux permettant de parler, dans sa ter-

(6) Il serait d'ailleurs également intéressant de poser théoriquement la question quels sont les objets du travail de l'enseignant.

(7) Pour une discussion très compétente, voir par exemple Moro 2000.

minologie, d'instrument (8). D'autres auteurs disent plutôt que l'utilisation de l'outil implique la maîtrise des schèmes ; ou encore que la signification de l'outil se construit à travers la construction de son usage. Autrement dit, pour tout outil se pose toujours la question de la construction de son utilisation par l'usager.

Ces quelques lignes de force mises en évidence font d'ores et déjà apparaître un certain nombre de questions importantes que devront aborder d'éventuels futurs travaux. Nous en voyons au moins les suivants :

- Pour avoir une vision claire et précise et l'outil, il est nécessaire de distinguer le point de vue de l'enseignant et le point de vue de l'élève. Pour l'enseignant, les outils sont ceux qui lui permettent de créer – pour utiliser la terminologie de Brousseau (1988) (9) – des milieux dans lesquels l'élève peut apprendre, ceux qui permettent d'agir sur les processus psychiques de l'élève pour les transformer – ces processus transformés étant l'objet créé, ayant une utilité, dont parle Meyerson. Pour l'élève, il s'agit d'outils lui permettant de transformer ses propres processus psychiques et qu'il doit s'appropriier pour ce faire.

- Les outils de l'enseignant et de l'élève peuvent être les mêmes, mais il jouent une fonction très différente auprès de chaque acteur de la relation didactique. Leur usage les distingue fortement, et, de ce point de vue, il ne s'agit nullement des *mêmes* outils.

- La question de l'élaboration de schèmes d'utilisation se pose pour enseignants et élèves, mais là également de points de vue très différents. L'appropriation d'un outil par l'enseignant n'a pas pour fonction essentielle de transformer sa manière de penser, mais de mieux réaliser son métier de transformation (ce qui n'empêche pas que la construction du schème transforme d'une certaine manière aussi l'enseignant) ; l'appropriation d'un outil pour l'élève vise essentiellement la transformation de ses modes de penser, parler ou faire : il est en situation d'apprentissage que l'enseignant aménage précisément par la création d'un milieu.

- Le tout se corse encore du fait que les outils d'enseignement ont pour fonction de transformer des outils de pensée, parler et faire en outils à apprendre par l'élève, ce que traditionnellement on appelle la transposition didactique (Chevallard, 1991 ; pour une présentation du point de vue du français Bronckart et Idiziabal ; Schneuwly, 1998), c'est-à-dire le fait irréductible que tout objet de savoir se transforme inéluctablement par le fait de devenir objet d'enseignement et objet enseigné, sa fonctionnalité changeant profondément.

2.2. Deux manières de constituer l'outil en objet de connaissance

La lecture des textes permet de distinguer une définition de l'outil au sens strict et au sens large du terme, et c'est précisément cette distinction qui est à

(8) La question terminologique serait aussi intéressante à creuser ; nous n'allons pas le faire ici, mais néanmoins insister sur le fait qu'il n'existe aucune unité dans l'usage des termes centraux : instrument et outil, y compris chez les auteurs qui introduisent la notion d'instrument

(9) voir également Margolinas 1995 ; et pour une lecture en didactique du français Thévenaz

la base de la structure donnée au présent recueil de textes, la première catégorie étant, elle, en outre subdivisée en deux.

a) On peut parler d'outil au sens strict quand existe un dispositif matériel indépendant d'une pratique, un artefact stabilisé, transmissible d'une personne à l'autre, y compris des textes écrits ou d'autres constructions symboliques matérialisées sur des supports divers (papier ou électronique). Rappelons, comme nous l'avons dit, que ces outils ne prennent sens qu'à travers leur mise en pratique grâce à la maîtrise des pratiques que permettent ces outils.

La plupart des textes ici réunis adoptent cette définition de l'outil. La liste des outils comprend aussi bien ceux considérés classiquement comme tels (tableau noir, cahier, classeur ; on pourrait y ajouter les manuels, explicitement exclus ici ; mais également les lieux d'enseignement comme la salle de classe, voir les bâtiments scolaires, en adoptant la définition large de Marx de moyens de travail qui comprend toujours aussi les conditions permettant le travail comme la terre, les moyens de transports, etc.). Il faut y ajouter les nouveaux moyens d'enseignement sur support électronique qui peuvent prendre deux formes très différentes :

- outils scolaires spécifiques (ce sont ceux-ci que nous incluons dans la catégorie des outils au sens strict), présupposant des logiciels conçus pour l'enseignement apprentissage – et c'est précisément ces usages qu'analysent les auteurs – ;

- outils fonctionnant dans des contextes sociaux autres (traitement de textes, outils de communication, etc. : voir la typologie des fonctions établies ici-même par Crinon et Legros) qui sont transposés dans un contexte scolaire moyennant des dispositifs didactiques divers (nous en parlerons lorsque nous aborderons les outils au sens large).

L'entrée par les outils au sens strict permet un double questionnement. Le premier concerne l'histoire des outils qui se forgent en même temps que les pratiques scolaires, avec un effet réciproque évident : les contraintes liées à la matérialité de l'objet exercent un effet sur les pratiques, les fondent, les rendant possibles et contraignantes par la même occasion. Le deuxième questionnement, largement privilégié dans les contributions ici réunies, concerne leur fonctionnement réel dans les pratiques de la classe, considérées du point de vue de l'enseignant ou de l'élève (voir plus bas), dans leur déroulement effectif en classe, à travers l'analyse de pratiques différentes ou encore dans leurs effets sur les élèves. Il s'agit d'observer *in vivo* le rapport entre outil et usage.

b) On peut parler d'outil au sens large quand les outils n'ont pas de support matériel stable, mais consistent en pratiques relativement stabilisées, transmises par des mécanismes divers (formation, reproduction de pratiques observées et vécues, compagnonnage, description et prescription par des instances diverses à l'intérieur de la profession ou par les instances politico-administratives). Outils dans un sens métaphorique, ils n'ont une réalité qu'à travers leur usage, ne se récréent en tant qu'outils que par leur continuelle reproduction, ressemblant en cela à des genres textuels (10).

(10) Pour la métaphore du genre comme outil, voir Schneuwly, 1998 ; Clot (1999) a, lui aussi, utilisé la notion de genre à l'analyse du travail, sans toutefois faire un lien avec le concept d'outil. Une discussion approfondie serait ici intéressante à mener.

Le questionnement des textes adoptant implicitement ou explicitement cette définition de l'outil est d'abord la faisabilité et le sens d'un tel élargissement du concept. Il s'agit de vérifier s'il permet de capter de manière convaincante des dimensions essentielles du travail enseignant et notamment de voir si la spécificité de la discipline peut ainsi être définie. Explorant les limites du concept, le rapport à d'autres concepts utilisés dans l'analyse du travail d'enseignant comme celui de geste professionnel peut également être abordé.

3. UN FIL CONDUCTEUR : L'USAGE DES OUTILS PAR LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES

À travers la double perspective que nous venons de décrire et qui est déjà le résultat d'une première lecture, on voit apparaître quelques lignes de force qui traversent l'ensemble de ces textes, malgré leur grande variété, et que nous aimerions ici mettre en évidence. Cette double perspective, rappelons-le, concerne d'une part les théories de référence mobilisées pour parler de l'outil (outil dans le travail ; outil mental ; outil et usage) et d'autre part l'objet de connaissance constitué, à savoir outil au sens étroit et au sens large. C'est cette dernière catégorisation, qui est également celle du volume, qui organisera le fil de notre lecture des textes.

3.1. Outils au sens étroit

- les outils classiques

Abordant l'un des outils par excellence de l'enseignant, le tableau noir, É. Nonnon, pose d'abord la question du point de vue de l'enseignant, en essayant de montrer comment cet outil entre dans son activité de travail, pour s'interroger ensuite sur la pertinence éventuelle pour l'activité d'apprentissage de l'élève. Elle montre ainsi, du côté essentiellement de l'enseignant, que le tableau noir est utilisé comme outil d'enseignement contribuant à la création d'un milieu d'apprentissage, que le tableau noir fonctionne comme médiateur d'action qui prolonge et potentialise les effets du discours. L'analyse du fonctionnement concret de l'usage de l'outil montre d'une part la possible complexité, le tableau noir offrant la possibilité de créer des zones significatives d'écriture, voire une mise en mouvement temporel par l'usage des différentes plages aujourd'hui à disposition (la question de la signification pour les élèves de ces espaces et de cette temporalité demeurant ouverte). L'inscription au tableau noir d'énoncés du discours confère toujours à ces derniers une légitimité particulière par le fait qu'ils sont isolés du flux, d'autant qu'ils subissent à ce moment une transformation allant vers une certaine normalisation et une généralisation. Outil comme nul autre à la jointure continue entre écrit et oral, le tableau noir peut être pour les élèves un outil mental puissant, étayant leurs apprentissages, scandant le rythme de la progression didactique, assurant, par l'intégration de l'écrit dans l'oral, une présentation multimodale des contenus à acquérir. Encore faut-il que les élèves puissent entrer dans le milieu et faire de l'outil d'apprentissage mis à leur disposition dans l'acte d'enseignement un instrument puissant à leur disposition, que l'outil d'enseignement se transforme en

outil psychique que l'élève peut s'approprier pour transformer / en transformant ses propres processus psychiques.

Le travail d'historiciser un autre outil classique de l'enseignement est entamé ici à propos du cahier dont la longue histoire est retracée par B. Dancel qui montre l'intrication étroite entre l'objet et sa forme d'une part : le cahier, puis ses différents types, souvent différenciés par des aspects matériels comme le fait de mettre des lignes, des marges, de le produire sous différentes grandeurs, etc. ; les pratiques d'enseignement d'autre part qui laissent des traces dans les cahiers et s'y stabilisent : organisation en disciplines, pratique de la correction individuelle, etc. donnent au cahier une forme matérielle précise ; d'ailleurs très rapidement il faut parler de cahiers au pluriel qui forment un véritable système, fortement corrélé aux dispositifs didactiques. Le cahier dans sa forme précise à un moment donné de l'histoire est ainsi toujours le résultat de l'évolution des pratiques qu'il permet et soutient en même temps. Des études approfondies de l'histoire des outils, bien trop rares, sont, comme le montre l'étude de Dancel, indispensables pour permettre de comprendre les possibilités et contraintes inhérentes à un outil donné.

Prolongeant d'une certaine manière le travail de Dancel sur l'histoire des cahiers dans la classe, A.M. Chartier et P. Renard procèdent à une analyse de l'usage des cahiers et des classeurs dans les classes élémentaires d'aujourd'hui. A travers un questionnaire adressé à des enseignants, elles établissent des modèles dominants dans lesquels se reflète dans une certaine mesure le milieu global – celui de l'organisation de l'école en matières ou disciplines – dans lequel les élèves sont mis pour réaliser ses apprentissages. L'organisation sophistiquée, très matérielle, de l'usage des cahiers et classeurs constitue en effet pour les élèves une forme de classement du réel qu'ils doivent s'approprier pour fonctionner dans une classe ; elle va immanquablement organiser leur manière de concevoir la macrostructure de l'enseignement scolaire. L'analyse des nombreux supports utilisés – entre 6 et 16 cahiers et classeurs par élève – met en évidence l'importance primordiale de ces outils d'enseignement ; la macrostructure immédiatement lisible dans les données concernant les cahiers et classeurs fait apparaître d'une part une forme d'existence très matérielle des disciplines, disjointes et étiquetées ; d'autre part, une hiérarchie entre disciplines, comprenant un noyau dur avec le français et les mathématiques, un noyau moyen avec notamment histoire, géographie, sciences, et une périphérie sans cahiers ni classeurs comme le dessin, le chant ou l'éducation physique et sportive. Quant au français, auquel toujours plusieurs cahiers et classeurs sont dédiés, le modèle dominant fait apparaître des exercices quotidiens de grammaire et lecture et des activités plus sporadiques d'écriture. Puissant structeur de l'activité des élèves, les cahiers et classeurs apparaissent ainsi comme des outils par excellence d'enseignement aux mains des enseignants.

- les outils nouveaux

J. Crinon et D. Legros explorent en détail des logiciels utilisés comme outils dans l'enseignement, logiciels appelés d'ailleurs spontanément par les enseignants « outils informatiques » ou « outil ordinateur ». A travers une revue de la littérature portant sur les effets de l'utilisation de logiciels tout venant dans l'en-

seignement et à travers la présentation d'une recherche sur un outil d'aide à la création de texte, ils essaient de répondre à la question des conditions nécessaires de l'utilisation de l'outil informatique pour améliorer les performances des élèves. La revue de la littérature montre que, pour ce qui est des outils informatiques non spécifiquement scolaires, c'est essentiellement le contexte d'utilisation, le milieu dans lequel s'insère l'outil qui définit l'effet positif sur l'apprentissage. Quant à l'écriture de textes, en l'occurrence des récits d'expériences vécues, la mise à disposition d'une base de données de nombreux extraits de textes du genre à produire, textes immédiatement disponibles à travers divers mots-clé, augmente sensiblement la qualité des textes d'élèves. S'il est utilisé dans des dispositifs d'apprentissage cohérents et fonctionnels par l'enseignant, l'outil informatique peut se transformer en outil intellectuel que les utilisateurs peuvent incorporer dans leur culture écrite. Autrement dit, il semblerait que les outils informatiques à disposition des enseignants permettent, voire, dans une certaine mesure, nécessitent la création de milieux d'apprentissage nouveaux ; c'est bien l'usage de l'outil qui prime par rapport à sa logique propre.

Se basant sur la distinction proposée par Rabardel entre outil et instrument, F Mangenot étudie la question de savoir comment est utilisé en classe un outil informatique scolaire par les enseignants et par les élèves. Le logiciel est un générateur de phrases du type cadavres exquis à partir d'un lexique qui lui est fourni. La tâche proposée aux élèves est de créer de petits poèmes de trois lignes de type « haïku » en puisant dans les phrases proposées en fonction de critères sémantiques et syntaxiques élaborés en cours d'enseignement. Outre la question de l'analyse grammaticale, trois aspects principaux concernant le rapport outil et instrument d'une part, outil d'enseignement et outil mental ressortent de l'analyse. L'existence de l'écran comme lieu d'attention commune, sans être en soi maîtrisée ou organisée spécifiquement à cette fin, facilite comme outil de communication le travail en dyade pour la production de texte. L'utilisation de l'outil – ici le générateur de phrases – pour créer un milieu spécifique liés à un vocabulaire et un thème donné implique la maîtrise, par l'enseignant, de l'outil comme instrument et nécessite son insertion dans un contexte didactique propice ; c'est ainsi qu'il peut devenir facilitateur procédural. C'est également à ces conditions qu'il devient instrument permettant de créer des conflits socio-cognitifs, même si au niveau des élèves l'outil est utilisé sans véritable maîtrise des mécanismes sous-jacents, comme pur outil extérieur facilitant la production de textes. Il y a donc une nette dissymétrie quant à l'usage du même outil entre enseignants et élèves.

3.2. Outils au sens large

La consigne – bien que parfois écrite dans les manuels et moyens d'enseignants – est un outil sans cesse à réinventer dans la pratique quotidienne des enseignants. Adoptant un point de vue pragmatique d'intervention dans la formation des enseignants, la contribution de Zakhartchouk fournit des éléments d'observation et de typologisation pour mieux comprendre ce « geste profes-

sionnel » (11) de l'enseignant. Trois aspects sont ainsi traités dans la contribution. Au delà de la simple distinction entre consigne d'organisation et consigne présentant une tâche, des types de consignes peuvent être distingués selon leur forme, par exemple interrogative ou non, ou selon leur fonction, notamment formative ou facilitatrice et diagnostique ou de contrôle. Un modèle simple de différents aspects entrant dans la création de consigne permet un certain repérage : la phase du choix d'une consigne des décisions sont à prendre concernant notamment les objectifs à atteindre, la complexité de la consigne et le moment le plus propice ; la question de la formulation de la consigne comprenant notamment l'adéquation aux objectifs visés ; et la prise en compte d'autres paramètres comme les supports donnés, la présentation matérielle des consignes et le mode d'intervention une fois la consigne donnée. La consigne est toujours aussi susceptible d'être objet de réflexion et d'enseignement en tant que genre de texte particulier. Elle apparaît ainsi comme lieu charnière qui d'outil d'enseignement créant un milieu devient possiblement un élément à disposition des élèves pour transformer le rapport aux objets enseignés.

Se basant sur un important appareil conceptuel, J. Dolz, C. Moro et A. Pollo explorent la pertinence de la notion d'outil pour analyser l'activité d'enseignement / apprentissage. Dans leur travail, le concept est puisé dans une conception du développement humain comme adaptation artificielle, médiatisée par des outils psychiques, transformant fondamentalement les capacités psychiques, celles-ci existant donc d'abord sous forme « excentrées » dans les produits de la société humaine. Dans cette conception, l'éducation et, donc, l'enseignement prend une place particulièrement importante. Une triade de concepts est mise en œuvre pour comprendre certains aspects du déroulement de l'enseignement du genre « débat régulé ». Ce dernier étant défini comme outil de communication, les outils d'enseignement (supports, extraits de textes, exercices, règles, etc.) saisissent le genre, le transforment, pour le rendre enseignable. Montrée en détail sur l'une des dimensions du genre, les organisateurs du texte, cette saisie transformatrice facilite l'appropriation des outils de communication qui deviennent ainsi outils d'apprentissage qui régulent et transforment les capacités des élèves, créant un espace qui favorise le développement. La dynamique tripolaire fondatrice de la situation didactique met ainsi en évidence le caractère toujours fondamentalement médiatisé du comportement humain se référant à du déjà-là qui doit cependant toujours être investi de signification, différentes selon le lieu où se trouve chacun. L'attribution de cette signification par les élèves est analysée comme dépendante d'une mise en scène rendue, quant à elle, possible par l'usage d'outils d'enseignement.

Faisant encore un pas de plus dans la théorisation de l'outil, se centrant et se limitant cependant volontairement à la question de l'enseignement, B. Schneuwly explore théoriquement la possibilité d'élargir la notion d'outil de l'enseignant. L'idée de départ fondant la légitimité de l'élargissement de la

(11) Non théorisé explicitement dans la présente contribution, la notion de geste professionnel mériterait une analyse approfondie dans le contexte du chantier des outils. Nous adoptons ici, par commodité et conviction, la position qu'on peut considérer ces gestes, pratiques routinisées fréquentes dans le déroulement des interactions didactiques, comme étant des outils, au sens large, de l'enseignant.

notion est la suivante : comme tout travail, celui de l'enseignant a ses outils spécifiques, qui sont d'ailleurs en plus, en partie du moins, spécifiques à la discipline. Le travail étant défini comme la transformation utile d'un objet à l'aide d'outils en collaboration avec d'autres, se pose la question pour le travail d'enseignement : qu'est-ce qui est transformé à l'aide de quels outils ? L'objet transformé étant les processus psychiques des élèves – que ce processus ne soit pas unilatéral est évident comme pour tout travail professionnel sur l'humain –, les outils doivent être ceux permettant d'agir sur ces processus, à savoir les signes ou plus largement des systèmes sémiotiques. Un programme de travail est ainsi défini consistant à définir les types d'outils sémiotiques créés dans une discipline donnée pour agir sur les capacités des élèves, en français sur les capacités langagières et métalangagières. L'analyse d'une situation semi-expérimentale dans laquelle un enseignant enseigne un genre peu connu de lui, le résumé incitatif, permet de voir comment l'enseignant, dans son travail d'apprent didactique, puise dans l'arsenal des outils de la discipline.

Cette lecture des textes ici réunis a) montre la nécessité de distinguer clairement les points de vue adoptés – notamment celui de l'enseignant et celui de l'élève – pour mieux pouvoir les articuler ; b) pose la question de l'étendue à donner au concept d'outil, différent selon le paradigme théorique dans lequel on se situe ; c) et surtout fait apparaître la nécessité d'une recherche empirique minutieuse pour non pas seulement définir les outils, mais ensuite et surtout analyser, « typologiser » minutieusement leurs multiples usages pour comprendre à la fois leur potentiel et leurs contraintes. Tout en excluant pas des approches plus généralistes, toujours riches d'informations, ceci devrait se faire aussi en lien étroit avec des questions disciplinaires. Regardons pour finir ce qui en est dans les textes ici réunis de ce point de vue.

4. LA PARTICULARITÉ DES OUTILS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : UN CHANTIER ENCORE PROGRAMMATIQUE

On peut distinguer trois manières de se situer par rapport à la question de la spécificité des outils de l'enseignement du français, chacune dépendant de l'objet de connaissance constitué pour le propos tenus dans le texte.

- Quatre textes entrent dans la problématique de l'outil par le biais de l'analyse du fonctionnement d'un outil de base, non spécifique, de l'acte d'enseignement, à savoir le tableau noir, les cahiers et classeurs et les consignes. La spécificité de l'usage de l'outil dans le contexte de l'enseignement du français ne peut être mise en évidence qu'en analysant l'enseignement du français ou, plus encore, en comparant cet enseignement avec les autres dans une démarche comparative. L'analyse des cahiers et classeurs fournit à cet égard des informations très précieuses en montrant comment la distribution matérielle des outils (nombre et type de cahiers et classeurs) reflète et garantit à la fois la place du français dans l'ensemble des matières enseignées, et en mettant en évidence la structure interne de la discipline, morcelée, avec de grandes disparités entre les différentes sous-disciplines la constituant, privilégiant la lecture, la grammaire et la conjugaison. Ces premières informations sur la structure globale pourront maintenant être complétées par d'autres concernant les

classes supérieures de la scolarité et par des informations sur l'usage réel des outils, au delà de ce qu'affirment faire les enseignants. Il serait aussi particulièrement intéressant de voir comment cette structure des outils imprègne la vision de la discipline et de sa place dans les représentations des élèves qui, par l'appropriation de l'outil apprennent aussi quelque chose sur la façon dont elle est conçue dans la structure scolaire.

- Trois autres textes analysent des outils spécifiques, élaborés pour l'enseignement du français, dont l'usage est pour deux d'entre eux relativement libre, autrement dit peut servir des fonctions différentes à l'intérieur de l'enseignement, l'une des questions, abordée en marge seulement, pouvant précisément être les modalités d'adaptation de l'outil à des fonctions diverses de l'enseignement du français. Pour le troisième, l'outil d'enseignement est élaboré pour l'enseignement d'un savoir-faire précis, le débat régulé, outil dont les différents composants sont présentés dans leur logique d'enchaînement sans que toutefois l'usage réel en classe soit soumis à l'analyse. Les réflexions de ces auteurs portent plutôt sur la question de savoir dans quelle mesure ces outils sont pris en charge par les élèves, devenant ainsi outils mentaux pour transformer leur modes de faire dans l'écriture et la parole. Par cette centration, tout à fait légitime bien sûr, sur la dimension élèves, le travail concret de l'usage de l'outil par l'enseignant reste encore dans l'ombre, même si les outils commencent à être nommés, décrits, observés.
- La dernière contribution, largement programmatique, propose, à travers une illustration, l'établissement d'un recensement et d'une typologie des outils spécifiques de la discipline ou commune à plusieurs disciplines, sorte de cartographie du travail enseignant à travers les moyens de son effectuation. Le travail de description, de classement, de repérage semble en effet indispensable à tout travail scientifique systématique.

Le chantier est donc ouvert, l'étude pour comprendre le travail d'enseignement du français à travers ses outils n'a qu'à peine commencé ; les contours de la discipline du point de vue de ses outils spécifiques sont encore loin d'être clairs. Les premiers pas sont cependant prometteurs et méritent d'être continués. Puisse ce numéro, modeste par la force des choses, être un jalon dans ce sens.

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998) : La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- BROUSSEAU G. (1988) : Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3 (9), 309-336
- CHEVALLARD, Y. (1991) : *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CLOT Y. (Dir) (1999) : *Avec Vygotski*. Paris, La Dispute.
- CLOT, Y. & Faïta, D. (2000) : Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1999) : À la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale in PLANE S. (Coord.) *Manuels et enseignement du français*, Paris CNDP
- DOLZ, J. & MEYER, J.-C. (Coord.) (1998) : *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne, Lang, 1998.
- GOIGOUX, R. (2001) : *Enseigner la lecture à l'école primaire. Note de synthèse*. Dossier d'habilitation à diriger les recherches. Paris, Université de Paris 8.
- HOFSTETTER, R., & Schneuwly, B. (1998) : Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 7-28). Bruxelles, De Boeck.
- MARGOLINAS, C. (1995) : La structuration du milieu et des apports dans l'analyse a posteriori des situations. In C. Margolinas (Coord.), *Actes du séminaire national 1993-1994, Les débats en didactique des mathématiques* (pp. 89-102). Grenoble, La Pensée sauvage.
- MARQUILLÒ, M. (Coord.) (2001) : *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Poitiers, Cahiers Forell - DFLM
- MEYERSON, I. (1987) : *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris, PUF
- MORO C., SCHNEUWLY B. & BROSSARD (Dir) : *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne, Peter Lang
- MORO, Ch. (2000) : *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des thèses. Bordeaux, Université de Bordeaux.
- PLANE, S. (Coord.) (1999) : *Manuels et enseignement du français*. Paris : CNDP.
- RABARDEL P. (1999) : Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue in CLOT Y. (Dir) *Avec Vygotski* Paris, La Dispute
- SCHNEUWLY, B. (1994) : Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Coord.) *Les interactions lecture-écriture*. Berne, Lang, 1994, p. 155-174.

- SCHNEUWLY, B. (1995) : La transposition didactique. Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle. In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (Coord.) *Didactique du français. Etats des lieux*. Paris, Nathan, 1995, p. 47-62.
- TARDIF, M. & Lassere, C. (1999) : *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (sous presse) : Milieu didactique et travail de l'élève dans un interaction maître élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. *Actes du colloque des journées d'étude franco-québécoises, didactiques des disciplines : recherches sur les pratiques effectives*, Toulouse, 5-6 octobre. [CD-ROM].
- VÉRILLON P. (1996) : La problématique de l'instrument : cadre pour penser l'enseignement du graphisme *Graf & Tec* Universidade Federal de Santa Catarina, Florianopolis.
- VYGOTSKI, L.S. (1930/1985) : La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly, & J. P. Bronckart (Coord.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

LES OUTILS DE L'ENSEIGNANT UN ESSAI DIDACTIQUE

Bernard SCHNEUWLY – FPSE - Université de Genève

Résumé : Le présent essai méthodologique explore la possibilité, à partir de la théorie de Vygotski, d'élargir la notion d'outil pour l'utiliser dans l'analyse du travail de l'enseignant, considérant ce dernier comme action sur des processus psychiques à l'aide d'instruments sémiotiques. Il en découle un programme de recherche qui repère les outils du travail enseignant, notamment ceux qui permettent de faire du langage et de la langue un objet d'étude. Méthodologiquement, pour observer ces outils, une unité d'analyse est définie par sa cohérence thématique et pragmatique : l'épisode, à l'intérieur duquel les outils sont mis en œuvre. Le point de vue ainsi défini est illustré à travers l'analyse des outils sémiotiques mis en œuvre pour faire du résumé incitatif un objet dans cinq épisodes d'une séquence d'enseignement. L'essai laisse entrevoir la possibilité d'une étude plus systématique et exhaustive des outils des enseignants.

Que signifie parler d'« outils » dans une perspective didactique ? Deux idées viennent immédiatement à l'esprit : on évoquera

- les outils pour l'élève, à savoir des aides pour mieux gérer son propre comportement, pour mieux réussir une tâche, pour capitaliser des acquis (voir notamment la contribution de Moro & Dolz dans le présent numéro) ;
- les outils dans le sens plus restreint de moyens techniques qui fonctionnent à l'école : les cahiers, le tableau noir, l'ordinateur pour citer les plus fréquents (voir par exemple, dans le présent recueil, les contributions de Mangenot, Chartier et Crinon).

La notion d'outil peut cependant aussi mener ailleurs, et c'est cette voie que nous allons explorer dans le présent *essai méthodologique* qui vise, de manière exploratoire et de ce fait parfois trop schématique, trois objectifs principaux :

- il explore théoriquement l'utilité de la notion d'outil pour analyser le travail de l'enseignant ;
- il éprouve méthodologiquement la faisabilité de l'adoption du point de vue ainsi fondé pour analyser le travail ;
- il illustre, à travers une étude de cas, comment un enseignant utilise des outils pour résoudre un problème nouveau qui lui est posé.

1. OUTIL ET TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT

1.1. Contenus et outils du travail enseignant : deux absents

L'enseignement est un travail. Comme le montrent de manière approfondie et exhaustive Tardif et Lasserre (1999), ce point de vue permet une approche intégrée d'une multitude de facettes de la profession. Selon ces auteurs, il y a d'une part le travail *codifié*, prescrit par l'organisation scolaire avec sa cellule centrale, la classe, et des facteurs comme le temps, le groupe, les finalités, les routines d'interaction ; et il y a, d'autre part, le travail *flou*, le processus même du travail, qui a pour objet les interactions avec les élèves et ce qui se réalise en continu par la transformation des buts dans l'action quotidienne. De manière générale, les auteurs constatent que « l'intérêt pour l'étude du travail enseignant demeure encore l'apanage d'une petite minorité de chercheurs, comme en font foi les trois derniers grands *Handbooks* américains (1986, 1990, 1996) consacrés à une synthèse des recherches actuelles sur l'enseignement et les enseignants [...] les *Handbooks* n'abordent à peu près pas l'enseignement sous l'angle de l'analyse du travail accompli par les enseignants, et l'école, comme *workplace*, est assez peu traitée. » (p. 51) Nous nous référons à cet ouvrage, remarquable par l'étendue de ses références, pour deux raisons :

- Il montre avec une acuité particulière l'existence d'un point aveugle dans les études sur l'enseignement, à savoir le rôle de la connaissance de la matière, des contenus, dans le travail de l'enseignant, « champ de travail relativement inexploré ». Les auteurs montrent en effet que la plupart des travaux portant sur les processus d'enseignement sont axés sur des questions de forme, c'est-à-dire sont conçus comme si l'objet de l'enseignement était l'interaction. « Assez étrangement, peu d'études ont été consacrées à la question du rapport entre les curriculums, les matières enseignées et la tâche des enseignants. En effet, l'enseignement des diverses matières et les stratégies pédagogiques diversifiées qui en découlent [...] demeurent des sujets peu traités dans la littérature spécialisée. » (p. 247) Les très nombreux travaux, menés avec beaucoup de précision, permettent de se faire une image de ce qui se passe en classe, abstraction faite des contenus transmis. Tout se passe comme si les contenus étaient secondaires, n'avaient pas d'effet en tant que tels sur les interactions, comme si ces interactions mêmes étaient l'objet de l'enseignement, comme si le contenu du curriculum était essentiellement le rapport entre enseignant et élève.
- Si, comme le font les auteurs, le travail est défini comme activité de transformation d'un objet avec des outils, se pose évidemment avec acuité précisément la question des outils. Or, nulle part dans l'ouvrage cette question n'est abordée. Deux chapitres traitent de la question de l'objet, deux autres des programmes et objectifs, un autre encore de la

(1) Notons que ces savoirs ne sont pas caractérisés par leur contenu, mais par leur fonction et leur origine et par leurs caractéristiques générales, autrement dit par leur forme.

question du savoir d'expérience (1). Cet autre point aveugle du travail, les outils, n'est même pas perçu comme tel par les auteurs.

Si nous nous attardons si longuement sur ce texte, c'est en tant qu'indice particulièrement clair de deux *desiderata* majeurs de la recherche : l'analyse des effets des contenus sur le travail d'enseignement et, inversement, du travail sur les contenus, autrement dit la construction des objets enseignés dans le travail d'enseignement ; et l'analyse des outils pour effectuer le travail de l'enseignement. C'est sur ce deuxième aspect que nous allons nous concentrer par la suite en essayant d'explorer la question de savoir quelle pourrait être la place des outils dans le travail enseignant. Nous le faisons notamment pour poser ainsi des jalons pour définir des outils spécifiques à une matière, répondant ainsi également au premier *desiderata* mentionné. Un détour par quelques données anthropologiques nous permettra de donner des éléments de réponses à la question des outils de travail.

1.2. Le travail enseignant : quelques pistes pour situer la place de l'outil

Les réflexions que nous proposons visent essentiellement à explorer et à tester une piste de recherche à notre avis encore peu empruntée dans l'analyse du travail d'enseignement et de la soumettre à la discussion. Elles sont enracinées dans le concept vyogtskien de l'outil (2) ou de l'instrument (3) à partir duquel elles essayent de remonter au cadre théorique qui le sous-tend, à savoir l'analyse marxienne du travail (4). Vygotski fait en effet très explicitement référence à ce cadre dans deux des textes fondateurs de son approche instrumentale (voir 1930/1985 et 1931/1974). Rappelons les quelques éléments-clé de ce cadre : « Dans le procès de travail, l'activité effectuée à l'aide de moyens de travail une modification voulue de son objet » (Marx, 1867/1976, p. 138). Ce résumé condensé de l'analyse est précisé ailleurs comme suit : « Le travail est de prime abord un acte qui se passe entre l'homme et la nature. L'homme y joue lui-même vis-à-vis de la nature le rôle d'une puissance naturelle. » Trois éléments composent le procès du travail : « 1. l'activité personnelle de l'homme ou travail proprement dit ; 2. L'objet sur lequel le travail agit ; 3. Le moyen par lequel il agit. » (p. 137) Ce troisième élément est défini ailleurs très précisément : « Le moyen de travail est une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet du travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet. Il utilise les propriétés mécaniques, physiques et

(2) Pour une définition du terme dans ce cadre théorique, voir Schneuwly, 1987 et Moro et Schneuwly, 1997.

(3) Nous utilisons dans le présent texte les deux termes sans les différencier. Pour une distinction possible, voir Prieto, 1975. La distinction n'est pas opérationnelle dans le cadre théorique que nous développons ici, basé sur le travail de Vygotski. Les traductions utilisent d'ailleurs indifféremment les deux termes (*tool* en anglais, *Werkzeug* en allemand ; outil ou instrument en Français ; etc.), indice de la non pertinence de la distinction dans le présent cadre théorique.

(4) Nous appelons la définition marxienne « anthropologique » précisément parce qu'elle fait abstraction de toute spécification historique ; il s'agit de travail « tout court ».

chimiques des choses, pour le laisser agir comme moyens de pouvoir sur d'autres choses, selon les fins qu'il vise. » (Marx, 1957/1974, p. 208 ; traduction B.S.). Le moyen de travail, l'outil ou instrument, produit historique d'une société donnée, façonne ainsi le travail, lui donne une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise. Il est un médiateur puissant aussi bien entre l'homme et l'objet de son travail qu'entre l'homme et les autres.

Que dire du travail de l'enseignement à partir de cette définition générale ? Ne sommes-nous pas dans une situation toute différente ? L'objet sur lequel porte ce travail ne saurait en aucun cas être confondu avec la nature extérieure ; l'outil ne saurait être une chose ou un complexe de choses avec des caractéristiques mécaniques, physiques ou chimiques permettant de le faire agir comme une force de la nature sur la nature, « ruse de la raison » (Hegel). Le résultat du travail ne saurait être ni consommé ni servir d'outil ou de matériau pour la production d'autres objets. Travail « sur autrui », comme disent Tardif et Lessere, l'enseignement ne garderait-il alors aucune des caractéristiques du travail en général ? Serait-il un travail tout autre qui s'analyse selon des logiques toutes différentes ?

Nous basant sur la définition vygotskienne de l'éducation et de l'enseignement, nous proposons une autre manière de voir. Dans son texte *La méthode instrumentale en psychologie*, Vygotsky suggère, contrairement aux conceptions traditionnelles de la psychologie, notamment piagetiennes, de considérer « l'enfant non pas seulement comme être se développant, mais à éduquer, l'éducation étant le développement artificiel de l'enfant. *L'éducation est la domination artificielle des processus naturels de développement.* » (1930/1985, p. 45 ; c'est nous qui soulignons). Cette « domination artificielle des processus naturels de développement », comme toute transformation effectuée par l'être humain sur la nature, est opérée par des instruments ou des outils : « Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques et individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature. » (p. 38) Ce sont ces « instruments psychologiques » qui sont les outils de transformation du comportement, et l'enseignement, comme toute l'éducation, par l'usage de ces instruments « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement » (p. 45). Et c'est le signe, « stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle du comportement – son comportement propre ou celui des autres » (1931/1974, p. 135), qui constitue l'instrument psychologique, artefact social tout comme l'est l'instrument technique (5), chaque signe faisant partie d'un système sémiotique.

Une telle conception de base a des répercussions très importantes sur la manière de concevoir le travail d'enseignement. Celui-ci peut en effet être analysé par analogie avec le travail tout court, ce qui a pour conséquence que l'enseignement n'apparaît plus comme un « travail tout autre », mais plutôt comme une modalité particulière du travail en général avec la même structure de base.

(5) Pour une exploration suggestive de l'analogie entre travail et signe du point de vue sémiotique, voir Prieto, 1975.

Disons-le de manière sans doute trop simple : enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques. Il s'agit d'un travail qui a la même structure que tout travail. Il a un objet : des modes de penser, de parler, de faire ; il a un moyen ou outil : des signes ou systèmes sémiotiques ; il a un produit : des modes transformés. Les systèmes sémiotiques sont précisément les instruments ou outils qui agissent sur les fonctions psychiques des autres (puis siennes propres) en vue de les transformer ; ruse de la raison, celle-ci utilise à cette fin un matériau qui par sa matérialité perceptible et significative est à la fois extérieur et intérieur et permet d'agir sur le psychique. L'enseignant en tant que travailleur est un agent de transformations agissant, à l'aide des outils sémiotiques, sur une série particulièrement complexe de fonctions psychiques à produire comme l'écriture et la lecture, activités langagières hautement développées ; ou comme les modes de penser disciplinaires se manifestant par exemple dans des concepts scientifiques ; ou encore comme des formes élaborées d'expression artistiques ou artisanales.

1.3. Enseigner – un processus de double sémiotisation

Pour parvenir à une meilleure analyse et conception des outils de l'enseignant, il faut faire un pas de plus dans ce qui caractérise l'enseignement, autrement dit de ce qui constitue le didactique. Comme le dit Chevallard (1992), le didactique a comme présupposé minimal l'intention chez une personne d'enseigner quelque chose à une autre. Ceci a une conséquence immédiate que nous appelons la *double sémiotisation* et que l'on peut définir comme suit. Un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique : il est là, rendu présent, « présentifié », par des techniques d'enseignement, matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.) en tant qu'objet à apprendre, à « sémiotiser » (Moro, 2000), à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves ; et il est là en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage. Les deux processus – rendre présent l'objet et le pointer / montrer – sont indissolublement liés, se définissant mutuellement. (6)

A un niveau très élevé d'abstraction, on peut considérer comme outils de l'enseignement ceux qui permettent cette double sémiotisation des objets à apprendre par l'élève. Il s'agit donc fondamentalement de ceux qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet et de ceux qui assurent le guidage de l'attention. Les premiers sont plutôt de l'ordre du matériau (textes, exercices, schémas, objets réels, et mille autres choses), les deuxièmes plutôt de l'ordre du discours ; mais le discours peut également produire des objets et permettre leur rencontre tout comme inversement du matériau peut assurer, par des formes spécifiques, le guidage de l'attention. Nous faisons l'hypothèse qu'aussi bien le

(6) Ceci n'empêche qu'en dehors d'une situation donnée, les deux puissent séparément fonctionner et devenir l'objet de nouveaux apprentissage et enseignements, dans une suite infinie.

matériau pour rendre présent que les formes de guidage de l'attention sont liés à des disciplines et peuvent et doivent faire l'objet d'une description précise et systématique dont nous sommes pour l'instant très éloignés ; d'autant que la tentative de l'abstraction non disciplinaire guette sans cesse, comme si la solution de l'enseignement pouvait se trouver dans une démarche générale, transversale, applicable à toute discipline.

Le programme est donc ainsi défini : la description aussi exhaustive que possible des outils disciplinaires mis en œuvre effectivement dans les classes pour la transformation des modes de penser, parler et faire, par l'usage, du côté de l'enseignant, d'outils sémiotiques assurant la présence de l'objet ou de l'une de ses dimensions et le guidage sur ses aspects essentiels, ceci pouvant aboutir, du côté de l'élève, à un processus de sémiotisation des objets proposés et soumis à l'étude.

2. ÉLÉMENTS DE MÉTHODE POUR ANALYSER LES OUTILS DE L'ENSEIGNEMENT

Une entrée possible par le concept d'outil dans le travail d'enseignement est ainsi esquissée dans les grandes lignes. Nous allons essayer de faire quelques pas dans cette direction, à travers une analyse illustrative d'extraits d'une séquence d'enseignement. Pour ce faire, des considérations méthodologiques préalables sont cependant nécessaires qui fondent notre approche, la justifient et la légitiment.

2.1. La délimitation du champ d'analyse et d'observation

Dans notre présent travail exploratoire, nous allons restreindre d'emblée le regard en fonction de quelques paramètres. Nous nous proposons de

- ne regarder que le procès d'enseignement en cours de réalisation en classe, abstraction faite a) de l'analyse des déterminants du travail (travail prescrit) ; b) de la préparation du travail en classe ; c) du suivi du travail hors classe (corrections, certification) ;
- centrer le regard sur les dimensions didactiques du processus permettant la construction collective de l'objet à enseigner et à apprendre, abstraction faite ainsi des dimensions relationnelles, de gestion de classe, etc.

Faire abstraction de ces facteurs ne signifie nullement les nier, bien au contraire, mais tenter de construire un noyau disciplinaire pour l'enseignement et de décrire un outillage (7) propre à une discipline. Autrement dit, nous travaillons avec l'hypothèse que la construction d'objets d'enseignement présuppose l'existence d'un outillage historiquement constitué dans lequel l'enseignant puise pour construire son objet..

(7) La métaphore de l'outillage implique immédiatement l'idée d'un système d'outils rendant possible le travail et fruit de l'évolution historique de la profession. Il serait tentant de filer la métaphore, ce qu'une analyse plus poussée et approfondie permettra peut-être.

2.2. Une unité d'analyse : l'épisode

La difficulté méthodologique réside dans le fait que l'analyse didactique présuppose toujours une analyse générale pour saisir ce qui est spécifique d'une discipline (8). Nous allons essayer dans ce qui suit de poser des jalons en puisant un certain nombre de concepts dans ce qui apparaît de plus en plus comme didactique théorique ou générale. En effet, pour les besoins de la mise en épreuve de la possibilité d'utiliser la notion d'outil didactique spécifique, nous allons analyser, comme nous l'avons déjà annoncé, un protocole de la leçon donnée par un enseignant dans une situation semi-expérimentale. L'analyse de ce protocole se fera à l'aide d'une unité d'analyse que nous appelons « épisode » (9) et qui se définit en référence à celle de « milieu » (Brousseau, 1988 ; Margolinas, 1995 ; voir Thévenaz, sous presse, pour une discussion approfondie du concept et une réinterprétation dont nous nous inspirons largement).

Nous définissons comme *milieu* didactique la « présentification », sous une forme quelconque (texte, fiche, enregistrement, formule, schéma, notation au tableau noir), de l'objet enseigné ou de l'une de ses dimensions et la définition d'une activité à propos de cet objet. Le milieu peut être considéré comme un point de vue topologique (métaphoriquement parlant bien sûr) : on peut entrer dans un milieu ; c'est dans le milieu que l'élève rencontre l'objet enseigné et à apprendre ou l'une de ses dimensions ; c'est un espace sémiotique qui recèle un potentiel de transformation (transformation de celui qui entre et donc transforme la perception de l'espace dans lequel il entre ; bien sûr, l'enseignant fait partie de ce milieu, à des titres divers) ; le point de vue topologique implique une certaine stabilité du milieu, ce qui n'empêche ni des milieux qui se transforment par l'action en eux, ni, encore moins, la transformation continue des significations qui lui sont attribuées à travers les actions des acteurs agissant en son sein.

Nous considérons comme *épisode* dans une interaction didactique (10) un évènement d'une durée variable dont l'étendue temporelle est définie par le fait que le milieu créé reste identique, tendu vers un même objectif didactique. Le

-
- (8) Il serait intéressant de voir ici ce rapport dans d'autres disciplines qui présupposent, elles aussi, des théories englobantes pour construire leurs objets spécifiques. Faudrait-il postuler quelque chose comme une didactique théorique (pour ne pas dire générale, trop connotée prescriptivement) en vue de la constitution d'une théorie de référence, tâche que semble vouloir assumer ce que d'aucuns appellent (et appellent de leur vœux) une « didactique comparée » (voir les travaux de Schubauer-Leoni, 2000).
- (9) Le terme « épisode » est choisi pour marquer la dimension temporelle de l'unité d'une part, la dimension dynamique au sens de l'analyse narrative d'autre part. Il réfère donc, par connotation, aux analyses de Labov & Waletzki (1967) et d'autres auteurs travaillant en narratologie. Notons que le terme est également utilisé par nombre d'auteurs dans l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orrechioni, 1990, l'utilise comme équivalent de séquence), des interactions en classe (Altet, 1994) et, bien sûr, didactique (Goigoux, 2000). Les raisons de l'intérêt pour ce terme sont encore à clarifier.
- (10) Nous définissons une interaction didactique comme le travail commun en classe sur un objet de savoir incluant l'interaction verbale, mais ne se limitant nullement à celle-ci.

concept « épisode », emprunté entre autres à la narratologie, définit un point de vue chronologique sur la réalité qui s'intéresse aussi bien à la logique des actions *dans* l'unité « épisode », suivant la dynamique créée par le milieu dans lequel les acteurs sont engagés, qu'aux principes d'agencement *entre* épisodes que finalement et plus généralement à la possibilité de découper, dans le continuum temporel d'une séquence d'enseignement, des unités significatives d'action ayant un début et une fin déterminée. Notons qu'un épisode peut être constitué de plusieurs tâches ou être constitué d'une seule tâche. La tâche définit le travail concret attendu de l'élève (qu'on peut d'ailleurs analyser comme prescrite, attendue ou effectuée).

Nous allons nous référer à l'unité « épisode » comme découpage d'une séquence d'enseignement pour observer et analyser les « outils » mis en œuvre par l'enseignant afin de rendre présent l'objet et de le montrer dans ses dimensions essentielles, de permettre la rencontre de l'objet et son étude.

2.3. Un corpus et son contexte : spécification du questionnement

Pour éprouver la possibilité d'une analyse du travail du point de vue des outils sémiotiques mis en œuvre dans les épisodes, nous allons prendre un protocole, choisi au hasard, d'une séquence d'enseignement, issu du projet de recherche mené par Bétrix-Köhler, Nidegger, Revaz, Riesen & Wirthner (1999). Cette séquence, qui dure quatre périodes (11), a été réalisée dans le contexte suivant : 10 enseignants de 6^e primaire (âge approximatif des élèves : 11 ans) de Suisse romande enseignent dans un dispositif semi-expérimental le *résumé incitatif*. Après une première leçon au cours de laquelle les élèves rédigent un résumé incitatif d'un conte de Boccace pour une quatrième de couverture, l'enseignant travaille le genre selon une démarche qu'il choisit librement, dans la durée qu'il veut, la séquence devant obligatoirement déboucher sur la production d'un deuxième résumé incitatif, également choisi librement par l'enseignant du point de vue du contenu et de la forme.

Les enseignants sont ainsi mis dans la situation de résoudre le problème d'enseigner un genre qu'ils connaissent en tant que lecteurs et usagers réguliers, mais qu'ils n'ont sans doute pas modélisé, dont il n'ont pas une connaissance théorique, systématique et pour lequel il n'existe pas véritablement de tradition d'enseignement, à savoir des modes de faire plus ou moins connus et partagés dans la communauté des enseignants, avec des exigences, forgées par la tradition, quant au résultat. Les enseignants se trouvent autrement dit dans une situation nouvelle à laquelle ils doivent répondre en puisant dans l'arsenal des outils existants et en les adaptant pour enseigner, c'est-à-dire pour transformer les modes d'écriture des élèves vers un modèle par ailleurs peu défini. C'est ce modèle du genre, implicite, qui guidera les moyens mis en œuvre et leur articulation (12). La question que nous allons maintenant aborder est pré-

- (11) Les périodes découpent dans le continuum temporel des unités qu'on pourrait appeler « administratives » (environ 50 minutes dans les cantons suisses romands).
- (12) Nous n'allons pas analyser cette dimension dans la présente contribution. L'analyse des outils mis en œuvre offre cependant une voie privilégiée pour reconstruire le modèle sous-jacent du genre.

cisément celle-ci : quels outils un enseignant, choisi au hasard parmi les 10 observés, utilise-t-il pour faire de l'objet « résumé incitatif » un objet d'étude ?

La notion d'« outil » révèle ici son intérêt dans la mesure où il s'agit de moyens à la fois spécifiques pour un domaine d'enseignement circonscrit – l'enseignement de la production de texte, sous-domaine disciplinaire de la discipline « français » – et pourtant suffisamment général pour être transposé. L'analyse des outils mis en œuvre devra être attentive au degré de généralité des outils – spécifiques à un sous-domaine, à une discipline, mais également peut-être communs à plusieurs disciplines – qui tous ont pour fonction, – telle du moins est l'hypothèse sous-jacente à l'approche ici défendue et explorée –, de faire de la langue un objet d'étude. Nous allons donc analyser le protocole d'une leçon

- en observant les outils mis en œuvre (dispositifs pour permettre à l'élève de rencontrer l'objet « résumé incitatif » comme objet d'étude et pour diriger son attention) ;
- en discutant leur spécificité ou généralité comme outil d'enseignement.

3. DES OUTILS POUR ENSEIGNER LA PRODUCTION DE TEXTES : UNE ILLUSTRATION

3.1. La séquence d'enseignement : vue d'ensemble

Il paraît indispensable de proposer d'abord une vue d'ensemble de la séquence dans sa totalité pour pouvoir donner sens aux épisodes analysés. L'enseignant de la classe A consacre quatre périodes à la séquence d'enseignement, y compris deux productions de texte au début et à la fin de la séquence. (13). La première est entièrement dédiée à la rédaction du premier résumé incitatif. Après un rappel de ce travail en introduction, la deuxième période comprend deux épisodes. Durant le premier, les élèves sont invités à jouer un jeu de rôle consistant à trouver des arguments pour vendre un objet (microphone, arrosoir et livre) en vue, d'une part, de les sensibiliser à la dimension persuasive du résumé et, d'autre part, de cerner quelques éléments utiles à la persuasion. Dans le deuxième épisode, les élèves lisent quatre résumés incitatifs de quatrième de couverture avec la tâche de se prononcer pour ou contre le livre présenté et de donner les raisons de leur choix. La deuxième période comprend deux rappels des éléments trouvés durant la précédente période (synonymie de « convaincre », « persuader » et « inciter » ; éléments pour persuader). Ces deux rappels entourent un épisode lors duquel les élèves sont invités à discuter deux textes d'élèves contrastés, l'un respectant bien certaines caractéristiques du genre (ne pas tout dire ; terminer avec une suspension) et l'autre non. Ensuite, durant l'épisode quatre, les élèves sont amenés à produire, devant la classe, un résumé incitatif oral d'un texte de leur livre de lecture, lu à haute voix, et dans lequel ils ont souligné quatre phrases dites « chocs ». La dernière période finalement consiste en une lecture de trois résumés « incitatifs » précédant des extraits de textes dans leur livre de lecture, suivie d'une analyse sommaire du genre et d'une ou deux caractéristiques des textes

(13) Voir le découpage proposé sur la page suivante.

(notamment le point d'interrogation), et de la rédaction d'un résumé incitatif à partir d'un texte du livre de lecture.

Découpage de la séquence d'enseignement « Résumé incitatif », classe A

Période 1 :

Épisode 1 : Rédaction du premier résumé incitatif (non transcrit)

Période 2

Rappel (1.1.-1.15) Travail de résumé effectué lors de la dernière période

Épisode 2 (1.16 – 11.31) : Jeux de rôle « faire acheter »

Tâche 1 (1-16 – 4.23) : faire acheter un micro pour repérer expressions

Tâche 2 (4.17 – 7.2) : faire acheter un arrosoir pour repérer expressions

Tâche 3 (7.2 – 11.26) : faire acheter un livre pour repérer des expressions

Épisode 3 (11.26 – 12.38) : Lecture finalisée de quatre résumés incitatifs

Tâche 1 : Lecture de quatre résumés incitatifs, et mettre pour ou contre et pourquoi

Période 3

Rappel (13.1 – 14.16) : Mise en rapport convaincre (faire acheter) – inciter

Épisode 4 (14.17 – 17.4) Travail sur deux résumés d'élèves pour repérer caractéristiques du résumé incitatif

Lecture à haute voix par l'enseignant

Tâche 1 : trouver lequel est le meilleur

Rappel (17.4 – 18.13) Éléments permettant de faire acheter (établissement de liste)

Épisode 5 (18.13 – 21.2) Résumé oral d'un texte du livre de lecture (Extrait Orsa, J., *Au seuil des profondeurs marines.*)

Tâche 1 : Lire le texte à voix haute (18.13 – 21.2)

Tâche 2 : Trouver phrases choc (21.2 – 22.4)

Tâche 3 : Trouver d'autres qualités pour inciter à lire sur la base de liste (22.4 – 22.35)

Tâche 4 : Faire un résumé incitatif oral du texte devant la classe (22.38 – 22.30)

Période 4

Épisode 6 (25.1 – 27.38) Analyse de 3 résumés incitatifs

Tâche 1 (25.1. – 26.7) : Lire le texte, définir le genre et analyser une ou deux caractéristiques

Tâche 2 (26.7 – 26.39) : Lire le texte, définir le genre et analyser une ou deux caractéristiques

Tâche 3 (26.39 – 27.21) : Lire le texte, définir le genre et analyser une ou deux caractéristiques
Institutionnalisation (27.29 – 27.38)

Épisode 7 (27.38 – 28.11) : Rédaction d'un résumé incitatif à partir d'un texte du livre de lecture

Si l'on analyse à un premier niveau très général la séquence que nous venons de présenter, on observe qu'elle est composée d'une part des épisodes principaux dans lesquels les élèves rencontrent, sous une forme ou une autre, l'objet à travailler, à savoir le résumé incitatif, et d'autre part, comme encadrant et liant ces épisodes, d'une série de moments de rappel ou d'institutionnalisation. Les épisodes sont de deux types. Le premier et le dernier, durant lesquels les élèves rédigent un résumé incitatif, ouvrent et ferment la séquence. Les élèves s'y trouvent en quelque sorte « dans » l'objet à travers l'action qu'ils effectuent ; autrement dit, l'objet à s'approprier se crée à travers leur action propre, l'apprentissage se fait par le faire. Les cinq autres épisodes constituent de fait autant de manières d'instituer l'objet enseigné face à l'élève pour en faire un objet d'étude. Ce sont ces cinq épisodes que nous allons analyser plus en détail, en tentant de montrer en quoi ils sont construits à l'aide d'outils de l'arsenal didactique disponibles dans la discipline Français. Il serait possible de faire une démonstration analogue pour les moments de rappel et d'institutionnalisation (ici notamment à travers l'analyse de la conceptualisation, ou structuration notionnelle, mise en œuvre), démonstration que nous n'allons pas mener dans le présent texte.

Rappelons que la question qui guide notre analyse est de savoir quels sont les outils qui permettent à l'enseignant de faire de l'objet à enseigner – *écrire un résumé incitatif* – un objet d'étude. La difficulté particulière réside dans le fait que l'objet est en fait une activité, à savoir celle de rédiger un texte d'un certain genre, dont l'objectivation, présupposée pour qu'il devienne objet d'étude, semble impossible dans la mesure où il s'agit d'un processus psychique (14). L'objectivation de l'objet à enseigner, sa transformation en objet d'étude, ne peut donc se faire que de manière détournée, indirecte. Ce sont précisément les outils ou techniques permettant cette objectivation – l'instauration indirecte de l'objet à enseigner en objet d'étude – qui intéressent l'analyse qui suit. Ceci nous donnera des indications également – mais nous n'allons pas développer cette question ici – pour mieux connaître l'objet (effectivement) enseigné (Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly & Thévenaz., 1999).

(14) Ceci constitue d'ailleurs l'essence même de l'enseignement, comme nous avons vu plus haut, puisque enseigner réside précisément dans le fait de transformer des modes de penser, parler et faire

2.2. Comment faire d'un objet langagier – un genre – un objet d'enseignement ? Le rôle des outils didactiques

Nous allons analyser dans ce qui suit par quels moyens l'enseignant tente de faire de l'objet enseigné, à savoir ici écrire un résumé incitatif, un objet d'étude. Pour chaque épisode, nous décrivons dans un premier temps les moyens qu'il met en œuvre pour y parvenir pour montrer, dans un deuxième temps, qu'il s'agit d'outils, à savoir de systèmes ou démarches relativement stéréotypés que l'enseignant peut puiser dans un arsenal dont il dispose. Il adapte cet outil qui existe dans le cadre scolaire, déposé dans les pratiques multiples, parfois séculaires, le transforme, le remodèle en fonction des besoins actuels de l'enseignement d'un genre dont il connaît peu les caractéristiques essentielles, dont il a une connaissance très intuitive, et qu'il doit néanmoins constituer en objet d'enseignement.

Nous allons pour ce faire prendre les cinq épisodes présentés plus haut qui instaurent le résumé incitatif en objet d'étude et qui permettent d'aborder autant d'aspects de l'objet enseignés. Ces épisodes (15) montrent l'objet sous différentes facettes et permettent l'étude de l'objet invisible qu'est l'écriture d'un genre. Il est vrai que ces outils apparaissent à première vue comme allant de soi. Nous allons essayer de les arracher à cette évidence et de montrer qu'il s'agit d'artefacts sémiotiques qui prennent leur racine dans l'histoire de la discipline, fortement liés à la spécificité du matériau traité, à savoir la langue, ou plus précisément l'activité langagière qui se manifeste sous forme de textes écrits ou oraux (Bronckart, 1996).

-Épisode 2 : Jeux de rôle « faire acheter »

- M* *Maintenant, j'aimerais que Julien vienne ici et que tu nous apprennes à inciter quelqu'un à lire ou à faire quelque chose ou à être captivé par quelque chose, ça veut dire être acquis à la chose. Mon cher ami, tu viens. Je te présente ici un micro.*
- E* *Je peux chanter ?*
- M* *Non, tu ne chanteras pas aujourd'hui. Voilà un micro. Julien, tu prends ce micro. On va faire plusieurs essais. On va voir comment ça joue, tu vas nous inciter, inciter Carole à acheter ce micro, d'accord. Alors, tu vas trouver toutes les manières les plus... Tu sais, tu as déjà été à Sion Expo ?*
- E* *Ouais, ouais.*
- M* *Tu as déjà vu les bateleurs comment ils font pour haranguer la foule, pour dire : « Mon Turmix est le meilleur ». Ton micro, c'est*

- (15) L'analyse approfondie montre que ces épisodes, sans former un système serré, laissent apparaître un enchaînement très cohérent ; ils s'articulent les uns aux autres et donnent à voir une conception assez précise et bien établie du résumé incitatif qui, même si peut être elle ne correspond pas à la conception canonique qu'on pourrait en faire, résulte d'une vision claire de la fonction marchande du résumé de quatrième de couverture et développe cette piste dans le sens de la construction d'un texte type « pub » pour faire vendre : une variante de résumé incitatif qui existe et fonctionne réellement.

le meilleur et tu vas, non pas à Carole mais à Grégoire vendre ton micro, puisqu'il a envie d'un micro. (Période II, 1. 14-27).

Cette surprenante entrée en matière, qui semble très éloignée du genre visé, à savoir l'écriture d'un résumé incitatif, sert pourtant un objectif didactique précis et tout à fait central dans la conception que se fait l'enseignant du genre enseigné : sensibiliser les élèves à la dimension marchande du genre « résumé incitatif » et « présentifier » cette dimension à travers l'improvisation du genre « battelage » par les élèves supposés être des locuteurs maîtrisant au moins partiellement ce genre ; et en même temps repérer, dans la performance langagière spontanée des élèves, les dimensions persuasives du discours (expressions persuasives et adjectifs sont les éléments pointés par l'enseignant). Pour atteindre son objectif, l'enseignant a besoin de rendre présent l'objet, de le poser en quelque sorte au milieu de la classe, de le faire apparaître, d'en faire un objet commun à tous, et c'est ce qu'il fait par l'improvisation du batelage. Certes, il s'agit d'un objet soumis à la contingence du moment, un objet créé au hasard, un objet singulier. Mais, dans cette singularité, l'enseignant pense néanmoins trouver suffisamment d'éléments définis par la situation et le genre pour en tirer quelques enseignements intéressants pour la suite concernant la persuasion. L'objet d'étude qu'il propose est donc un comportement langagier, créé pour l'occasion par les élèves mêmes en situation, permettant d'analyser quelques éléments de la persuasion que l'enseignant pense pouvoir réinvestir par la suite dans l'étude d'autres objets langagiers « présentifiés » dans la classe.

Peut-on parler ici d'outil et dans quel sens ? Pour répondre à cette question, nous n'allons pas faire dans le présent texte une analyse très détaillée de tout un arsenal de techniques mises en œuvre par l'enseignant et qui forment ensemble l'outil développant sa dynamique propre durant l'épisode (mise en scène, commentaires sur la performance des élèves, questionnement sur le texte oral produit). Centrant notre regard sur des outils spécifiques de la discipline Français, nous aimerions surtout souligner la démarche mise en œuvre pour rendre l'objet présent, démarche qui permet ensuite une analyse d'un point de vue grammatical, linguistique, pragmatique (pour citer les quelques dimensions explorées dans l'étude de l'objet qui suit et qui sont autant de moyens sémiotiques – notions sous formes de question – permettant l'analyse), à savoir la production *on line* de l'objet par la sollicitation des élèves comme producteurs de textes, ces textes devenant l'objet d'étude. Il s'agit d'une des deux grandes variantes de moyens pour « présentifier » l'objet langagier : les textes produits par les élèves eux-mêmes. La démarche est particulière dans la mesure où l'on suppose, comme nous l'avons dit, une expertise des élèves, le texte oral improvisé étant censé représenter une portion de langage susceptible de faire apparaître des dimensions essentielles de la persuasion, aussi bien dans la démarche que dans la forme. Ce recours à la compétence supposée acquise des élèves pour montrer des dimensions essentielles du genre par ailleurs étudié, – la persuasion –, constitue un outil pour présentifier le langage et en faire un objet d'étude.

-Épisode 3 : Lecture finalisée de quatre résumés incitatifs

- M. *Maintenant, je vais vous donner à chacun deux feuilles. Je vais vous laisser travailler cinq minutes là-dessus. Alors, je vais vous donner deux feuilles. Sur ces deux feuilles, vous allez mettre. Dans ces deux, il y a quatre résumés d'histoires. Vous mettez votre nom sur les deux feuilles et vous mettez pour ou contre. Non, je veux dire, si vous mettez pour vous mettez parce que je suis attiré par tel ou tel terme dans le résumé. Si on dit, il y a, si on dit c'est une histoire d'amour alors vous pouvez dire je suis pour parce que j'aime bien les histoires d'amour. Ou bien si on vous dit c'est une histoire où Junior a massacré à la tronçonneuse cinq personnes alors vous mettez pour parce que vous trouvez ça génial. Ou bien parce que etc. D'accord ? (Période II, 12.26-36)*

L'enseignant donne aux élèves quatre photocopies de quatrième de couverture contenant des résumés incitatifs (mystère, polar, aventure/problème de jeunes, aventure historique) avec la consigne ci-dessus. Les élèves rencontrent l'objet dans une situation qui mime le réel dans le sens où chaque texte est lu en vue de faire un choix. La lecture est finalisée.

Dans cet épisode, l'objet à enseigner apparaît donc sous forme de textes de référence, produits par des experts, textes qui fonctionnent normalement dans le champ de la production littéraire (voir les analyses très éclairantes de Reuter, 1994). Cette rencontre est médiatisée par une situation dans laquelle les élèves doivent en quelque sorte objectiver l'effet du résumé, et ce doublement : en indiquant si cet effet est positif ou négatif et en analysant le pourquoi de cet effet. Il y a donc en quelque sorte mimétisme d'une situation réelle par le fait qu'une première lecture laisse agir le résumé incitatif dans le sens qui est le sien par « nature » (ce pour quoi il a été fait), à savoir vendre ce qu'il représente. Mais ce premier mouvement devient immédiatement l'objet d'une étude dans la mesure précisément où l'effet s'objective doublement. Il y a donc rencontre de l'objet à travers a) la lecture finalisée du produit de référence ; b) l'analyse des effets que ce produit peut avoir sur celui qui le lit. L'élève rencontre donc l'objet en aval comme résultat et comme effet du résultat.

- (16) Le flottement terminologique entre technique et outil est significatif d'une limite essentielle de l'analyse proposée dans le présent texte : celui de la détermination de l'extension du concept d'outil. Un outil – ensemble de techniques stabilisées permettant la production d'un texte oral, objet de l'analyse – est de toute évidence un « méga-outil » constitué d'un ensemble articulé complexe de techniques ou outils. A l'autre bout, l'articulation systématique d'outils permettant de faire constituer l'objet langagier en objet d'étude constitue un méga-outil appelé souvent « séquence d'enseignement ». Il faudra, à un certain moment, définir des niveaux clairement distincts dans l'arsenal des outils.
- (17) Il serait intéressant d'en repérer les traces ; il n'est récent que par rapport aux démarches officiellement prônées dans les plans d'études, programmes et méthodologies ; il est par ailleurs devenu plus facilement accessible par les moyens techniques nouveaux de reproduction de textes : reprographie par stencils, par photocopie, et aujourd'hui aussi par ordinateur (voir la base de données de texte proposée aux élèves, décrite in Crinon & Legros dans le présent volume).

Cette forme de rencontre de l'objet dans un milieu créé par l'enseignant (textes fournis dont la lecture est médiatisée par une consigne proposant un problème à résoudre) est rendu possible par l'usage d'une technique (16) relativement récente de la discipline (17) : le choix et l'introduction en classe par l'enseignant de textes de référence, technique devenue geste professionnel relativement banal (18). L'entrée des textes en classe est nécessairement médiatisée par une consigne qui crée, avec le matériau – les textes – un milieu dans lequel l'élève rencontre l'objet. La médiatisation par la consigne est, elle aussi, tirée de l'arsenal (19) des outils professionnel, adapté pour le genre, à savoir celle, classique, de la première objectivation de l'effet d'un texte après sa lecture. Dans les anciennes méthodologies de l'enseignement du français on disait souvent : *quelle est l'impression qui se dégage du texte ?* ou quelque chose de semblable. Par le fait qu'il s'agit d'un texte qui précisément est fait pour avoir un effet très spécifique (inciter), cette consigne générale de la tradition qui permet d'instaurer un texte en objet d'étude se colore de manière particulière, de sorte qu'on peut dire qu'elle mime une situation réelle.

On notera que le milieu créé présuppose, comme nous l'avons montré plus haut, à la fois une présence matérielle de l'objet et la médiation par le discours attirant l'attention sur l'effet créé par le texte. Les outils de l'enseignant, autrement dit, sont très souvent, nous le verrons, des composites qui échappent à une analyse qui restreindrait son regard sur le discours, sur l'interaction verbale. Le point de vue de l'outil nous force de prendre en considération non pas seulement l'interaction verbale, mais l'interaction didactique.

-Épisode 4 : Travail sur deux résumés d'élèves pour repérer les caractéristiques du résumé incitatif

- M. *Je vais vous lire maintenant deux travaux qui ont été faits. Vous allez bien écouter. C'est pas grave qui c'est. Le problème c'est pas de savoir qui c'est. Le problème est qu'il y en a un qui a l'air plus incitatif qu'un autre. Alors, il faudra trouver lequel aussi pour vous, lequel est plus incitatif que l'autre. C'est par rapport au conte de Boccace que vous avez écrit. Je vous lis le premier. (M lit le texte 1). Il était une fois un homme nommé Calandrino qui venait d'hériter deux cents florins. Et comme il était pingre, il ne voulut pas les partager. Ses amis lui donnèrent une bonne correction en lui disant qu'il était enceint. Le docteur, qui était aussi dans l'histoire, lui donna un remède qui n'était que de l'eau sucrée. Mais le docteur voulut en échange trois paires de chapons et quinze florins à donner à ses amis.*
- M *Voilà le premier résumé incitatif. Résumé incitatif : qui doit nous persuader de lire le livre. Deuxième. (M lit le texte 2). Calandrino venait d'hériter deux cents florins ; il décida d'acheter un domaine et des terres. Ses amis lui dirent : « Mieux vaut dépenser son argent dans*

(18) L'usage du terme geste met en évidence qu'on peut parler d'un acte routinisé : chercher des textes, les photocopier, les mettre à disposition des élèves. De tels gestes sont les outils de la profession, s'insérant dans des outils composites permettant la création de milieux.

(19) Encore une métaphore de l'outillage...

les festins ». Mais Calandrino fut assez malhonnête pour leur refuser le moindre repas. Alors les compères ne furent pas long à ourdir un plan. Ils informèrent le médecin et il marcha avec eux. Quel sera leur plan ? Lisez le livre et vous le découvrirez ! (Période III, 2.16-3.10)

Les deux textes choisis sont très contrastés. Le premier dévoile presque toute l'histoire et ne contient pas de marque signalant son inachèvement ; il est par ailleurs linguistiquement moins bien maîtrisé. Le second ne dévoile qu'une partie de l'histoire et souligne par une marque explicite le fait que l'histoire n'est pas terminée, incitant par là à sa lecture. Le contraste est très saisissant et aboutit à un effet fort, immédiat auprès des élèves, à un moment de jubilation que donne le sentiment de comprendre par l'effet de contraste créé. Comme dans l'exemple précédent, cet effet créé par un milieu permettant de rencontrer et saisir l'objet est à nouveau doublement constitué par des moyens matériels – des textes existant – et un discours qui les contextualise.

La rencontre avec l'objet se fait ici par une démarche très répandue, transdisciplinaire : la référence à des travaux d'élèves. Cette démarche est spécifiée à la fois par le matériel et par le discours : la référence à des travaux d'élèves montrés en exemples positif et négatif. On ne saurait dire ici que l'outil appartient à l'arsenal propre de la discipline, si ce n'est par le fait même qu'il s'agit d'une production langagière – deux textes censés être des résumés incitatifs et dont le choix est décisif pour créer un effet didactique – et l'angle d'attaque sollicité à travers le questionnement.

-Épisode 5 : Résumé oral d'un texte du livre de lecture

Après la lecture à haute voix d'un texte et la recherche de quatre phrases dites « choc » dans le texte, à savoir des phrases qui pourraient constituer la fin du résumé parce qu'elles impressionnent par leur contenu ou leur forme, l'enseignant donne la consigne suivante

M. Attention, maintenant j'aimerais que quelqu'un vienne ici devant pour, en trente secondes, me faire un résumé oral de ce texte mais qui doit se terminer par une de ces phrases. Est-ce que quelqu'un serait capable de venir faire un petit résumé oralement pour inciter quelqu'un à lire ce texte, comme on a fait la dernière fois avec un livre que l'on ne connaissait pas et maintenant on le fait avec une histoire que l'on connaît ? Qui est-ce qui voudrait essayer ? (Période III, 11.1-8)

Nous nous trouvons ici dans une situation partiellement analogue à celle de l'épisode deux qui fonctionne sur un implicite important de l'enseignement de la langue, à savoir que la production orale d'un texte est plus facile que la production écrite, qu'elle fait partie des compétences déjà acquises qu'il s'agit d'investir dans deux sens : pour, d'une part, à travers la production orale, faciliter la production écrite qui suivra – l'objet n'est pas, dans ce cas-là, objet d'étude, mais reste objet langagier – ; pour, d'autre part, présenter l'objet et en faire l'analyse, montrer ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ce qui est difficile ou facile, ce qui caractérise le genre. Par ailleurs, la situation de production est prestructurée par la définition d'un *terminus ad quem*, la phrase choc, qui définit la direction. Ce dispositif donnant au texte une direction, celle de l'incitation par la phrase-choc,

est une démarche de facilitation qui fait partie de l'arsenal de techniques de production de texte. Nous pouvons donc ici voir qu'il y a recours à trois techniques :

- celle, classique, de la lecture d'un texte pour le résumer oralement ;
- celle de la production orale préparant un texte écrit ;
- celle de la définition d'une direction, la fin du texte, pour faciliter la production d'un texte.

Le « méga-outil » ainsi constitué crée un dispositif global qui permet la présence de l'objet en classe sous forme orale, objet commun à tous, qui devient l'objet d'une analyse possible. La particularité du présent épisode est la combinaison de plusieurs techniques disponibles pour créer le milieu dans lequel vont évoluer les élèves à la rencontre de l'objet. L'analyse de l'objet se fait selon une technique traditionnelle de question-réponse, en recourant à un certain nombre de notions introduites au cours des épisodes précédents (persuasion, adaptation à l'auditeur, présentation d'une partie seulement de l'histoire, phrases et expressions qui accrochent). Autrement dit : des notions construites auparavant à travers des dispositifs didactiques divers deviennent ici des outils permettant de pointer des aspects d'un autre objet soumis à l'analyse.

Épisode 6 : Analyse de 3 résumés (incitatifs)

- M* Prenez la page 159 de votre livre de lecture, s'il vous plaît. Euh, Carole, tu peux prêter ton livre à Nadia. Voilà, tu lis les trois premières lignes de la page, Romina.
- E* Le berger. Nuit de Noël 1957 : un jeune pilote anglais s'est perdu au-dessus de la mer du Nord. Il est seul, sa radio est en panne. Il ne lui reste plus du carburant que pour quelques minutes.
- M* Oui, stop. Est-ce que quelqu'un pourrait me dire comment est-ce qu'on pourrait appeler ça, le petit texte qu'on a lu ? Qui peut me répondre ? (Période IV, 1.1-9)

Trois fois répétée, la technique mise en œuvre est sans doute la plus répandue de celles utilisées en classe de français dans l'enseignement de la production de texte : celle de montrer le texte de référence, le texte attendu. Mais contrairement à l'épisode trois, où les textes montrés (20) sont présentés dans une situation finalisée qui oriente à la fois la lecture et l'analyse subséquente, dans le présent épisode l'on se trouve de fait plutôt dans une sorte de lecture expliquée. Le texte devient directement objet de l'analyse dirigée par le questionnement de l'enseignant. Ce dernier poursuit deux buts : d'une part, il assure la reconnaissance du texte comme appartenant au genre travaillé, le résumé incitatif, les élèves pouvant ainsi le reconnaître comme un exemplaire du genre ; sur cette base et par son questionnement, il dirige d'autre part l'attention sur

(20) Nous n'entrons pas ici en matière sur le fait que dans l'épisode trois, il s'agit de résumés incitatifs de quatrième de couverture, tandis que dans le présent épisode, les textes proposés, tout en ayant également une fonction incitative, sont surtout destinés à présenter les antécédents d'un extrait proposé dont ils permettent la lecture. L'analyse de ces fluctuations du modèle du genre qui apparaissent dans le choix des textes est particulièrement intéressante du point de vue de la définition de l'objet réellement enseigné.

quelques caractéristiques formelles du genre (point d'interrogation ou de suspension) et, toujours par des questions, amène les élèves à une reformulation en leurs propres mots, des éléments de contenus du texte.

L'outil utilisé pour construire avec les élèves une représentation des trois textes est donc de type « lecture expliquée », portant sur un texte très court abordé dans un laps de temps très réduit et comportant trois facettes : définition du genre, mise en évidence de quelques éléments essentiels de contenus ainsi que de forme. Cet outil est ici adapté à des besoins spécifiques d'un genre, d'une classe, et bien sûr d'un objectif particulier : à partir d'une dernière rencontre avec le genre grâce à la lecture commune en classe à haute voix – rencontre dont on peut espérer un effet d'apprentissage incident – procéder à l'étude de l'objet.

Relevons par ailleurs ici comme ailleurs (épisodes 3, 4 et 5) le rôle primordial de la lecture à voix haute pour instaurer l'objet langagier « genre » dans la classe, le rendre présent à tous. Sans développer ce point (21), il est tout de même intéressant de noter dans le présent contexte que d'outil d'évaluation, voire d'enseignement / apprentissage, la lecture à haute voix se spécialise au cours de la scolarité pour assumer précisément ce rôle de permettre d'instaurer en classe un objet commun. Commune à toutes les disciplines, elle se spécifie dans l'enseignement du français par le fait que c'est le texte lui-même en tant qu'objet langagier qui devient l'objet d'étude.

3. ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

L'objectif du présent essai n'était pas de produire des connaissances nouvelles, mais d'éprouver un point de vue, d'explorer la faisabilité d'une approche, à savoir considérer le travail d'enseignant comme un travail, ce qui implique l'existence d'outils spécifiques pour l'accomplir. Étant donné le caractère très spécifique de ce travail qui est d'agir sur des fonctions psychiques, la notion d'outils peut être élargie à partir de la notion d'instrument psychologique tel qu'introduit par Vygotski. À partir de là, il devient possible de considérer le travail d'enseignant en essayant de repérer quels sont les outils à sa disposition pour introduire des objets à enseigner dans la classe et d'en faire des objets d'étude. Il pourrait en découler une ethnographie visant à répertorier systématiquement ces outils pour un domaine donné de l'enseignement, en fonction de différents paramètres comme l'âge des élèves ou la période historique. Le point de vue invite en tout état de cause à un intense travail d'observation et d'analyse pour mieux connaître en profondeur l'une des dimensions essentielles du travail d'enseignement : à savoir ses outils.

(21) La lecture à voix haute fait l'objet d'une thèse de doctorat en cours de rédaction par Sylvie Haller (2001) qui analyse les différentes fonctions de cette conduite langagière en classe (et dans la société) et les changements de la fonction au cours de la scolarité, point qui nous intéresse plus particulièrement ici.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. (1994) : *La formation professionnelle des enseignants. Analyses des pratiques et situations pédagogiques*. Paris, PUF.
- BETRIX-KÖHLER, D., NIDEGGER, C., REVAZ, N., RIESEN, W. & WIRTHNER, M. (1999) : *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...* Lausanne, LEP.
- BROUSSEAU, G. (1988) : Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3 (9), 309-336.
- BRONCKART, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- CANELAS-TREVISI, S., MORO, C., SCHNEUWLY, B. & THEVENAZ T. (1999) : L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères* 20, 143-162.
- CHEVALLARD, Y. (1992) : Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 1 (12), 73-112.
- CLOT, Y. (1999) : *La fonction psychologique du travail*. Paris, Presses universitaires de France.
- GOIGOUX, R. (2001) : *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Note de synthèse du dossier d'habilitation à diriger les recherches. Paris, Université de Paris 8.
- HALLER, S. (2001) : *La lecture à voix haute – courante et (donc) malentendue*. Manuscrit. Genève, Université de Genève
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin.
- LABOV, W. & WAKETZKY, J. (1967) : Narrative analysis : oral versions of personal experience. In *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 14-44). Seattle, Washington University Press.
- MARGOLINAS, C. (1995) : La structuration du milieu et des apports dans l'analyse a posteriori des situations. In C. Margolinas (Coord.), *Actes du séminaire national 1993-1994, Les débats en didactique des mathématiques* (pp. 89-102). Grenoble, La Pensée sauvage.
- MARX, K. (1867/1976) : *Le capital* (Vol. 1). Paris, Éditions Sociales.
- MARX, K. (1857/1974) : *Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie*. Berlin, Dietz.
- MORO, Ch. (2000) : *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des thèses. Bordeaux, Université de Bordeaux.
- MORO, C. & SCHNEUWLY, B. (1997) : L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Ed.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 1-19). Berne, Lang.

- PRIETO, L. (1975) : *Études de linguistique et de sémiologie générales*. Genève, Droz.
- REUTER, Y. (1985) : La quatrième de couverture. Problèmes théoriques et pédagogiques *Pratiques*, 48,53-71.
- SCHNEUWLY, B. (1987) : Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 1, 5-17.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2000) : Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée. *Carrefours de l'éducation*, 10, 66-93.
- TARDIF, M. & LASSERE, C. (1999) : *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck
- THEVENAZ-CHRISTEN, T. (sous presse) : Milieu didactique et travail de l'élève dans un interaction maître élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. *Actes du colloque des journées d'étude franco-québécoises, didactiques des disciplines : recherches sur les pratiques effectives*, Toulouse, 5-6 octobre. [CD-ROM].
- VYGOTSKI, L.S. (1930/1985) : La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly, & J. P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKY, L. S. (1931/1974) : *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze, Giunti-Barbèra.

LE DÉBAT RÉGULÉ : DE QUELQUES OUTILS ET DE LEURS USAGES DANS L'APPRENTISSAGE

Joaquim DOLZ, Christiane MORO et Antonella POLLO
FPSE, Université de Genève

Résumé : Dans le présent article, opérationnalisant la notion d'outil dans le prolongement de la conception historico-culturelle du développement proposée par Vygotski, les auteurs analysent, à la suite de la passation d'une séquence d'enseignement-apprentissage sur le débat régulé, les progrès réalisés chez des élèves de 11 ans dans une classe de 5^e année de l'école primaire genevoise. A cette fin, les auteurs contrastent les productions initiales et les productions finales des apprenants, autrement dit les débats réalisés avant et après l'enseignement. Les effets observés dans le débat final sont examinés en croisant les analyses sur les deux types d'outils engagés : l'outil de communication, le genre débat régulé, objet d'enseignement ; les moyens mis en œuvre pour transmettre cet objet dans le cadre de la séquence didactique au travers de certaines de ses tâches et activités. Un regard particulier est notamment porté sur le rapport entre le travail technique réalisé dans les ateliers d'enseignement avec les progrès avérés dans l'usage de certaines unités linguistiques lors du débat final.

1. L'OUTIL ET L'ACTIVATION DE SES SIGNIFICATIONS DANS L'USAGE

Dans la perspective historico-culturelle dans laquelle nous nous inscrivons, les capacités psychiques sont considérées comme initialement excentrées, déposées dans les *produits de la culture* lesquels, au sens large, peuvent être identifiés sous l'appellation générique d'outils. Ces outils ou moyens artificiels d'action historiquement créés dont la culture se dote s'organisent en une vaste palette qui va des artefacts techniques, conçus pour maîtriser et transformer la nature, aux signes, aux concepts, aux oeuvres d'art et aux systèmes théoriques (pour ne signaler que les plus importants d'entre eux), sans oublier les outils spécifiques de transmission des préconstruits culturels que sont les moyens et les dispositifs d'enseignement.

L'outil est tout d'abord considéré comme un moyen culturel fabriqué par l'homme pour transformer la nature. Marx (1968) analyse le procès de travail en distinguant : premièrement, l'activité humaine ou le travail proprement dit ; deuxièmement, l'objet sur lequel le travail agit ; et troisièmement, le moyen par lequel le travail agit, c'est-à-dire l'outil. Pour Marx, l'une des caractéristiques essentielles de l'homme est d'être un « animal fabricant d'outils » (p. 182).

L'outil est de l'ordre de la culture dans le sens où il est fabriqué par l'homme en lien avec des pratiques et se transmet de génération en génération dans une société. Dans la conception marxienne, l'outil engendre une double transformation, celle de la nature et celle de l'homme. L'outil renvoie à la composante motrice de l'activité de travail qu'il amplifie. Par extension, la notion d'outil se prolonge et s'applique à différents systèmes d'activités humaines comme les activités langagières et intellectuelles dont les moyens remplissent toutes les caractéristiques des outils (construction humaine, instrument de production et de transformation, transmission culturelle par héritage social, moyen de médiation et de distanciation par rapport au réel, génération de nouvelles formes d'activités). L'utilisation adaptée de l'outil suppose l'appropriation de nouvelles capacités humaines émergeant au cours des différentes activités que l'outil permet. Par exemple, la visualisation de l'information par un outil de travail comme l'ordinateur permet la création de réalités virtuelles qui, mises en pratique, transforment de nombreux champs d'activités, voire en spécifient de nouveaux (en architecture, en cartographie, en chirurgie, en simulation expérimentale, dans la communication, dans les loisirs, etc.). La réalité virtuelle élaborée par l'ordinateur fournit par exemple aux scientifiques de nouveaux moyens pour déchiffrer la complexité des séquences d'ADN ou des structures moléculaires qui modifient la manière même de les penser et de les conceptualiser.

Vygotski (1930/1985) transpose la notion d'outil à la sphère de l'activité psychique et développe la conception d'instrument psychologique qui imprime une direction artificielle à l'activité. Par analogie avec l'outil dans le travail, l'instrument psychologique implique non seulement la régulation et la transformation du milieu externe mais également une composante de régulation des propres processus psychiques et de ceux d'autrui. Au travers de l'instrument psychologique, activité et médiation se trouvent ainsi étroitement liés. L'instrument psychologique se constitue en élément médiateur qui s'interpose entre le stimulus et la réponse, définissant une nouvelle forme de conduite, « artificiellement adaptée », au sens où le lien entre le stimulus et la réponse n'est plus direct mais socialement médiatisé. Comme exemples d'instruments psychologiques, Vygotski cite : « le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » (p. 38)

Bien que, dans la littérature et les traductions, les notions d'instrument et d'outil puissent apparaître interchangeable, nous voudrions toutefois signaler que nous nous distinguons des conceptions qui ne font valoir de l'instrument que son aspect de reflet des capacités internes ou comme moyen ponctuel de résolution de problème. Ces conceptions sont tout autant assertées en psychologie animale qu'en psychologie humaine (cf. entre autres les travaux de Köhler, 1927 ; de Piaget, 1936/1977 ; ou encore de Mounoud, 1970. En psychologie animale, citons l'exemple du pinson des Galapagos qui se sert d'une épine de cactus pour extraire des larves d'insectes dissimulées ou encore l'exemple classique du singe qui se sert du bâton pour s'emparer d'une nourriture éloignée. En psychologie humaine, citons la conduite bien connue de la ficelle ou du bâton au 5e stade du sensori-moteur évoquée par Piaget ou encore l'exemple de la

construction *ad hoc* d'un crochet dans un but de résolution de problème chez Mounoud. Dans l'ensemble de ces situations, l'instrument utilisé n'est pas envisagé comme un objet dont les significations ont été initialement constituées sur le terrain historique et social. Il n'est qu'un moyen passager, soumis aux besoins immédiats de l'action propre sans considération de ses significations sociales. Dépendant de la seule sphère psychique interne, l'instrument n'est alors pas conçu comme un outil culturel, « capital » de l'expérience humaine, qui est susceptible de transformer durablement l'action humaine sous l'effet des significations sociales dont il est empreint. Dans l'acception qui prévaut au sein de cet article, c'est donc bien l'outil dans ses dimensions culturelles qui sera considéré, autrement dit, l'outil tel qu'il pré-existe au sujet, en tant qu'entité indépendante externe fabriquée et emplie de significations socialement et historiquement élaborées.

Dans la perspective historico-culturelle, l'activité dirigée par l'outil oriente de façon nouvelle les processus psychiques produisant ce que Vygotski qualifie d'« adaptations artificielles » ou encore d'« instruments psychologiques » (1930/1985, p. 39) susceptibles de transformer les fonctions psychiques existantes ou d'en constituer de nouvelles. La perspective historico-culturelle fait valoir les fonctions psychiques non comme un déploiement de capacités endogènes mais comme dépendant de l'intériorisation de significations initialement excentrées, recelées dans les outils, lesquelles sont actualisées au travers de leurs usages (cf. Vygotski, 1934/1997). Les potentialités développementales se trouvent ainsi pour une grande part à disposition dans les outils de la culture. Méthodologiquement, deux types d'outils peuvent ainsi être distingués, l'outil en tant que produit externe, en tant que forme d'objectivation des activités auxquelles il réfère ; l'outil psychologique, fruit de l'intériorisation des significations du premier. Le lien entre les deux types d'outils se constituent dans l'usage au travers des activités spécifiques que les outils permettent précisément de déployer.

Au plan ontogénétique - et toujours selon Vygotski -, le développement artificiel ou culturel viendrait relayer un premier développement considéré comme plus naturel au sens où celui-ci ne serait pas encore instrumenté par les outils de la culture. Sous l'acception culturelle, le *développement* consiste en l'appropriation des outils initialement excentrés dans leurs usages. Dans ce cas, le développement est considéré comme acculturation ou construction progressive d'un système complexe de fonctions psychiques qui sont sociales (cf. Brossard, 1998 ; Rivière, 1990 ; Sève, 1989 ; Schneuwly, 1999). En tant que capacités psychiques externes, les outils, quelle que soit la matérialité dans laquelle ils nous sont livrés, qu'elle soit matérielle ou sémiotique, sont considérés comme préfigurant les transformations psychiques à venir, lesquelles ne peuvent s'opérer que sous l'effet de l'intégration des significations qui les configurent (Moro, 1999 ; 2000).

Cette « excentration de l'essence humaine » (Sève, 1974, p. 347) qui implique une émancipation sans précédent des capacités de l'organisme et du psychisme individuels pose le problème de penser les modalités de l'intégration des outils et de leur rôle dans la transformation et la construction des fonctions

psychiques. Une grande partie du développement se posant nécessairement comme (re) construction progressive de ce capital culturel initialement excentré, la transmission par apprentissage fonde le développement. C'est dans le cadre de contradictions entre capacités internes et externes que vont surgir les nouvelles formes développementales. Pour comprendre le développement, il va s'agir de comprendre son histoire et, en particulier, l'histoire de son outillage (Vygotski, 1930/1985, p. 45). Celle-ci apparaît d'autant plus complexe qu'il y a évolution constante des outils, de leur mobilité et de leur degré de perfectionnement. Par ailleurs, les formes d'héritage social et les gestes impliqués dans la transmission des outils d'une génération à une autre conduisent à poser la question du rôle de l'éducation.

L'éducation est fondamentale pour la transmission des outils de la culture et l'avènement de nouvelles fonctions psychiques en rapport avec l'outillage construit. L'apprentissage est une condition préalable au développement. De cette façon, Vygotski lie l'intervention éducative au développement ainsi qu'il l'énonce dans le propos suivant : « La méthode instrumentale étudie le développement de l'enfant, mais surtout l'éducation, en voyant là le trait distinctif fondamental de l'histoire du petit être humain. L'éducation peut être définie comme étant le développement artificiel de l'enfant. Elle est le contrôle artificiel des processus de développement naturel. L'éducation ne fait pas qu'exercer une influence sur un certain processus évolutif ; elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement » (p. 45). Cette considération implique que nous distinguons différents moyens de médiation, ceux afférant aux outils éducationnels et ceux relatifs aux objets de savoir eux-mêmes. C'est précisément pour articuler l'apprentissage et le développement que Vygotski introduit la notion de zone proximale de développement. L'éducation apparaît ainsi comme le principal support de la construction des significations. Des auteurs comme Bruner (1996) la présentent justement comme une tentative d'adapter les membres d'une société et leurs manières d'apprendre aux besoins de la culture et, vice-versa, d'adapter et de modéliser la culture en fonction des attentes de ceux-ci dans le cadre de sa transmission au cours des processus d'apprentissage. En résumé, l'articulation entre les produits culturels que sont les outils et le développement se réalise au travers des médiations éducatives. Les interventions éducatives transforment les outils afin d'en faciliter et d'en optimiser leur apprentissage.

Ainsi, en ce qui concerne l'apprentissage formel en situation scolaire, une catégorie nouvelle d'outils apparaît. Ce sont les outils didactiques : les *outils d'enseignement*, outils externes fabriqués afin de transmettre les contenus d'une discipline, et les *outils d'apprentissage* qui régulent et transforment effectivement des capacités des apprenants comme par exemple l'usage de moyens d'enseignement tels que les séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), lesquels recèlent également de significations. Tout d'abord, ces outils d'enseignement cristallisent des significations sociales complexes concernant les activités d'apprentissage suggérées, les objets de savoir traités (dans le cas particulier, les objets langagiers), les modalités de transmission proposées et les tâches successives prescrites. L'outil d'enseignement va se muer en outil d'apprentissage pour l'élève dans

l'usage, lequel va permettre le déploiement de certaines de ses significations et contribuer à construire l'objet de savoir. Dans le cadre de l'appropriation de nouvelles capacités psychiques, l'apprenant va effectivement mobiliser des outils parmi ceux proposés par l'enseignant et d'autres qui vont permettre de réguler son apprentissage, c'est ce qu'on appelle : les outils d'apprentissage. L'outil d'enseignement et l'outil d'apprentissage a parfois un seul et même support (une même grille d'évaluation du maître peut devenir une grille de contrôle pour l'apprenant). On peut parler alors d'outil à double face. C'est dans la tâche effectivement réalisée par l'apprenant qu'un outil aux multiples potentialités peut devenir outil d'apprentissage. Cet outil à double face qu'est l'instrument d'enseignement-apprentissage met en scène les différentes dimensions du genre à apprendre en même temps qu'il en matérialise ses significations, au sein des situations d'interaction didactique, orientant ainsi de manière décisive les processus d'apprentissage.

Nous rappellerons que, dans le cadre de nos recherches, les genres textuels eux-mêmes sont considérés comme des méga-outils (Schneuwly, 1994 ; Dolz & Schneuwly, 1996 ; Schneuwly & Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998) dans le sens où ils remplissent l'ensemble des propriétés des outils répertoriées plus haut. Les genres textuels apparaissent ainsi comme des médiateurs essentiels des activités humaines. Ils correspondent à des sphères d'activités spécifiques. Par exemple, une plaidoirie ou un réquisitoire sont des genres textuels associés à des professions juridiques qui se réalisent dans des lieux sociaux particuliers, le tribunal, dans des sphères d'utilisation visant à la résolution de problèmes légaux. Ce n'est pas seulement à cause de l'analogie avec les outils matériels techniques que le genre textuel est considéré comme un méga-outil mais surtout à cause du caractère matriciel et productif en termes d'activité et d'action. Depuis Bakhtine, les genres textuels sont compris comme des formes de communication relativement stabilisées reconnaissables au niveau a) des contenus thématiques « dicibles » ; b) de la structuration sémiotique et communicative ; c) ainsi que des régularités de style au plan de la textualisation. Les genres sociaux existants contribuent à orienter la réalisation concrète d'une action langagière dans des situations d'interaction et, de ce point de vue, ils préfigurent les actions langagières possibles.

Si tout outil matériel cristallise des significations sociales associées à son usage, les genres textuels sont constitués principalement de signes linguistiques (radicalement sociaux) mais font intervenir d'autres systèmes de signes non verbaux (par exemple la gestualité dans le cas des genres oraux). L'ensemble de ces signes peut en soi être considéré comme des outils constitutifs du méga-outil qu'est le genre.

Dans le cadre de nos recherches, nous analysons l'usage des genres textuels d'abord dans les pratiques sociales pour comprendre ensuite le niveau de structuration psychique chez l'apprenant qui se produit au cours de l'apprentissage. Ceci nous conduit à distinguer l'usage du genre dans sa globalité, unité de communication intégrante, du rôle particulier des signes que sont les unités linguistiques qui le caractérisent et le configurent. Ces unités constitutives, tout en étant en principe plurifonctionnelles, ne prennent de valeur et de signification

que dans le co-texte et le contexte spécifiques de leur usage (voir par exemple les temps du verbe, Dolz, 1990).

2. LE DÉBAT RÉGULÉ : UN OUTIL LANGAGIER POUR RÉSOUDRE DES PROBLÈMES SOCIAUX

Nous ne pourrons, dans le cadre de cette contribution, présenter en détail le modèle didactique du genre textuel que constitue le débat régulé. Nous rappelons que le modèle didactique du genre permet de définir le genre en tant qu'objet d'enseignement ainsi que de déterminer les dimensions spécifiquement enseignables à chaque étape du cursus (cf. pour plus de détail à ce sujet, Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro & Schneuwly, 2000 ; Moro, 2001). Pour ce faire, il a tout d'abord été nécessaire de caractériser les dimensions entrant en jeu dans la pratique d'un débat régulé par un modérateur. La modélisation s'appuie notamment sur les théories de l'argumentation (Perelman, Toulmin, Grize, etc.) mais prend également en considération les travaux sur l'analyse de la conversation et les travaux d'autres didacticiens du français, notamment ceux de Garcia-Debanco (1996/1997).

Le débat à l'école est un genre textuel qui est utilisé dans le cadre par exemple d'un conseil de classe pour régler des conflits, élaborer des points de vue et prendre collectivement des décisions. Pour éviter des variantes trop « belliqueuses », le genre scolaire choisi concerne moins les dimensions polémiques que la construction collective d'un point de vue sur un sujet. L'objet du débat est toujours un problème social controversé pour lequel des solutions diverses sont possibles, mais il est orienté vers la construction collective d'une solution. Dans ce cadre, le débat est un outil langagier d'exploration de champs d'opinions, d'approfondissement des connaissances, de construction de significations nouvelles et de transformation d'attitudes, de valeurs et de normes. La médiation entre les intervenants et l'auditoire, l'organisation ainsi que la gestion du déroulement global des échanges sont assurés et rendus visibles par l'un des participants qui assume des fonctions spécifiques, en l'occurrence le modérateur dont les attributions résument et cristallisent les principes actifs de contrôle du débat que chaque apprenant débatteur doit intérioriser.

Très brièvement énumérés, les principaux objets potentiels pour enseigner le débat régulé sont les suivants (voir aussi, Dolz & Schneuwly, 1998, pp. 166-169) : la formulation de questions controversés, le déroulement global du débat, la structure des échanges, le statut des interventions et la manière de relier argument et position, l'écoute et la compréhension des arguments, la réfutation, la modalisation des interventions, la reformulation pour assurer l'intercompréhension, les divers marqueurs et organisateurs textuels qui structurent le débat et les fonctions du modérateur comme principe de régulation.

3. LA SÉQUENCE DIDACTIQUE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DU DÉBAT : MÉTHODOLOGIE ET DISPOSITIF

La réflexion à propos des outils langagiers et de leur usage dans l'enseignement nous ont conduit à mettre sur pied une séquence didactique comportant six modules de travail sur le débat régulé (pour le détail des ateliers de la séquence, cf. Moro, 2001) et à formuler les questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les modalités d'action et les outils langagiers mis en œuvre *spontanément* par des élèves de onze ans lors de la pratique du débat régulé en classe ?
2. Quelles améliorations ou nouvelles capacités langagières les élèves développent-ils suite à l'enseignement systématique du débat régulé dans le cadre d'une séquence didactique ?
3. Quels types d'outils (thématiques, langagiers, sociaux, etc.) peuvent être travaillés lors de l'enseignement du débat en séquence didactique ?
4. Quel est l'effet du travail à partir de certains outils langagiers spécifiques, tels que les organisateurs textuels, sur les fonctions textuelles et les significations que ces outils déploient dans l'usage ?
5. Quel est l'effet du travail de prise de conscience à propos de certaines fonctions textuelles sur l'actualisation et l'appropriation de nouveaux outils langagiers ?

Pour répondre à ces questions, deux débats récoltés dans une classe de la 5^e année (élèves de onze ans) de l'école primaire genevoise ont été transcrits et analysés. Ces deux débats réfèrent aux productions initiale (*i.e.* avant l'enseignement effectif) et finale (*i.e.* après l'enseignement du débat régulé en séquence didactique). Le débat correspondant à la production initiale porte sur la question suivante : « Êtes-vous pour ou contre le fait que Mc Donald utilise des personnages de BD pour attirer ses clients ? ». Quatre élèves participent au débat ; l'un d'entre eux joue le rôle de modérateur. Suite à ce premier débat, l'enseignante réalise la séquence didactique sur une période compacte de 2 semaines (10 jours dans le cadre de leçons journalières de 30 à 180 minutes selon les activités choisies librement dans les modules proposés). Les ateliers réalisés par l'enseignante sont les suivants : 1) écouter un débat pour reconnaître des opinions et des arguments ; 2) « habiller » ses opinions (prise en charge énonciative et modalisation) et les appuyer avec des arguments ; 3) s'exercer à prendre la parole dans un débat et apprendre à tirer parti de ce qui a été dit par les intervenants dans les échanges ; 4) s'exercer à jouer le rôle et les fonctions de modérateur, notamment à ouvrir, à clore et à relancer le débat ; 5) écoute orientée d'un débat réalisé par des adultes pour constater les principales caractéristiques et élaborer des règles de fonctionnement d'un débat ; 6) révision des constats pour préparer la réalisation d'un nouveau débat. Suite à ce travail en classe, les mêmes élèves ont participé à un nouveau débat où, par décision collective, la question controversée a été légèrement modifiée : « Êtes-vous pour ou contre le Mc Donald ? ».

4. ANALYSE DES DÉBATS D'ÉLÈVES

4.1. Modalités d'action et outils langagiers mis en œuvre par les élèves avant l'enseignement

Dans le débat avant l'enseignement, les faibles connaissances de ce genre formel public font que les élèves choisis pour jouer le rôle de modérateur et de débatteurs (porte-parole des opinions d'un sous-groupe d'élèves) ne se distinguent pas vraiment de celui du public (les autres élèves de la classe). Sans indication particulière de l'enseignant, le modérateur se place d'emblée dans le public. Les élèves constituant le public interviennent pour donner leur position au même titre que les débatteurs sans respecter les rituels formels. Les rôles et les fonctions des différents protagonistes ne sont que faiblement distingués. Quant au modérateur, il se limite à poser la question initiale et à distribuer la parole.

Les élèves débatteurs juxtaposent différents topiques, que nous définissons comme sous-thèmes ou sujets se rapportant de près ou de loin à la question rhétorique générale que lance le modérateur (Êtes-vous pour ou contre le fait que Mc Donald utilise des personnages de BD pour attirer ses clients ?). Le nombre total de topiques développés pour l'ensemble des interventions est très élevé (17) mais il s'agit plutôt de l'évocation singulière de sous-thèmes comme par exemple l'attractivité des jouets offerts en cadeau : *il y a des choses jolies ; la stupidité de la publicité : aussi moi je trouve que les publicités ils sont stupides par exemple / y mettent des publicités de chaussettes / alors / c'est un peu bizarre / enfin / ça va ; le souvenir : le jouet permet d'avoir un souvenir du film » ; la durée de la collection des jouets : quand on veut faire une collection et puis que c'est bientôt fini le film et puis après / commencer par exemple Mulan et puis après il / je veux / Tarzan / ben c'est un peu bête d'avoir une collection non terminée, etc.). Bien que ces interventions supposent l'ouverture d'un espace thématique de discussion, celles-ci gardent, dans le cadre des productions initiales des élèves, un caractère ponctuel et ne font pas l'objet d'un véritable développement argumentatif interne déclencheur d'interventions articulées entre les différents débatteurs / participants. Ces interventions sont disjointes et se voient rarement réinvesties.*

Si les trois débatteurs prennent la parole, se positionnent et produisent des arguments en réponse à la question du modérateur, ils éprouvent des difficultés à étayer la position qu'ils sont censés représenter ; parfois même, ils étayent la position de l'adversaire sans en prendre conscience. A cet âge, ils sont nombreux à ne pouvoir maintenir une position stable et à orienter leurs arguments de manière hasardeuse voire inverse au regard de leur position. Par ailleurs, ils éprouvent de la difficulté à construire un véritable dialogue argumentatif. Sur un total de 40 interventions, il se produit uniquement 8 échanges concernant l'un des topiques et ces échanges sont relativement brefs puisqu'ils ne sont constitués que de deux ou trois tours de parole.

Du point de vue linguistique, nous relevons la présence, dans l'ensemble du débat., tous intervenants confondus, de *prises en charge énonciatives* en

nombre élevé (« moi personnellement », « à mon avis », « je crois que », etc.) ; de *marques modales* (« quand on a vraiment envie... ») toutefois faiblement utilisées pour nuancer la *prise en charge énonciative* ; ainsi que d'*organismes logico-argumentatifs*, dont 14 *causaux* (parce que), 32 *conditionnels* (si), 20 *conclusifs* (eh ben, alors), 10 *d'opposition* (tandis que, mais) et 38 *énumératifs* simples (et pis, et aussi). La pratique du débat avant l'enseignement montre que certains outils linguistiques sont déjà présents et qu'ils permettent des prises de position argumentatives et un début de développement d'arguments ; toutefois les outils linguistiques utilisés s'avèrent encore relativement répétitifs, peu spécifiques du point de vue argumentatif et ne permettent pas de mettre en forme des significations nuancées. Il convient cependant de noter que la simple pratique du débat suffit à entraîner l'usage d'un certain nombre d'outils linguistiques spécifiques mais que ces outils et leurs fonctions sont encore peu adaptés à un débat formel en public comme à la reprise et à la discussion des positions d'autrui.

4.2. Les nouvelles capacités langagières développées suite à l'enseignement

Globalement, le débat réalisé après l'enseignement montre un changement assez important qui se manifeste sur différents plans. La durée du débat a quasiment doublé : celle-ci est de vingt minutes pour le deuxième débat alors qu'elle n'était que d'environ dix minutes pour le premier débat. Le débat est alors devenu un genre public formel de plein droit. La disposition des débatteurs et du modérateur face au public devient canonique : les intervenants sont installés en demi-cercle avec le modérateur au milieu face au public. Le modérateur et les débatteurs assument alors les fonctions et les tâches attendues en fonction des rôles respectifs ; en particulier le modérateur ne se limite plus à distribuer la parole (certes de manière équitable) mais se place au cœur des échanges et ne prend plus position, se cantonnant à son rôle d'intermédiaire. Par ailleurs, il réalise une ouverture qui répond aux rituels classiques du débat (exemple 1) :

Exemple 1 : Ouverture

— *bonjour oh bonjour Mesdames et Messieurs / euh je vous souhaite je vous souhaite la bienvenue dans cette classe et aujourd'hui nous allons parler d'un / d'un sujet qui concerne êtes-vous pour ou contre le Mc Donald / et cela est un débat et je voudrais vous présenter les débatteurs / alors il y Vic et Nat qui sont contre / et / Cé et Ed qui sont pour // et je voudrais donner la parole à Vic*

Par ailleurs, le modérateur planifie les tours de parole, insiste pour permettre de compléter les informations, contrôle la parole des intervenants (*t'as pas la parole*), facilite les échanges entre les participants, intervient pour clore le débat (*Ben je crois qu'on a assez parlé du sujet peut-être on est arrivé à quelque chose / et puis je décide que le sujet est clos*).

Dans le cadre de ce deuxième débat, les débatteurs reprennent une partie des topiques évoqués lors du premier débat (14), notamment quatre des sous-

thèmes concernant les jouets offerts à titre de cadeau. Les topiques les plus importants concernent la « qualité de la nourriture », le « coût de la nourriture », le « rassasiement », l'« intérêt du jouet », la « fragilité du jouet » et la « durée courte de la collection de jouets offerts ». Ces topiques montrent, à ce stade, un développement thématique plus complexe, conséquence du fait que, contrairement au débat initial, l'ensemble des interventions implique des prises de positions étayées, chaque argument utilisé se trouvant orienté sur la position défendue (44 sur 45 interventions orientées adéquatement). 9 interventions présentent un développement argumentatif complexe où les positions sont étayées à l'aide de plusieurs arguments.

Le changement majeur réside dans la complexité des échanges entre débatteurs à propos des 14 topiques traités. Le développement de chacun de ces topiques est polygéré, c'est-à-dire qu'il est le fruit d'une régulation à plusieurs, les intervenants du même groupe appuyant systématiquement la position de leurs camarades. Les échanges avec les représentants de la partie adverse se produisent surtout de manière croisée pour critiquer, s'opposer ou mettre en doute leur position (voir les exemples 2 et 3).

Exemple 2 : Opposition entre deux débatteurs

- *euh moi non seulement je suis contre le Mc Donald parce que / euh / on sait pas la viande qu'on mange dans les hamburgers*
- *alors je suis pour parce que / / parce que / si / si on a pas le temps / si on n'a rien dans le frigo on a oublié d'aller à la Migros / là on peut passer au Mc Donald / ça prend pas de temps ça prend pas de temps / ça prend pas beaucoup de temps pour servir / et ça coûte pas cher*

Exemple 3 : Échange pour critiquer la position de l'adversaire à propos du topique « rassasiement » avec double réplique :

- *moi / ce que j'ai euh / ce que j'ai dit en premier / moi / moi une fois j'ai mangé et pis ça m'est resté pour toute la journée*
- *mais c'est normal parce que tu as un petit estomac comme / comme moi / et ben / ça leur reste pas toute la journée*
- *moi je mange quatre hamburgers alors je pense que j'ai un plus gros estomac que toi*
- *ben j'en mange cinq*

Tous les participants reprennent la parole de l'autre à des degrés divers, en citant explicitement autrui pour porter un jugement de valeur sur ses propos (— «ben moi euh / je ne suis pas d'accord avec toi Nat ; — mais ce qu'il a dit Mic / je trouve que c'est un peu bête parce que... ; — euh ben euh Cé t'avais dit que la nourriture n'était pas mauvaise...») en situant leurs répliques par rapport au contenu des interventions préalables. Comme dans l'exemple 4 ci-dessous, les répliques peuvent parfois se succéder dans le dialogue, impliquer des questions (*est-ce que tu pourrais me dire ce qu'y a dedans quoi*), voire des mouvements de type concessif (« je suis d'accord mais... ») ou encore des contre-répliques.

Exemple 4 : Dialogue avec succession de répliques avec questions, mouvements de type concessif et contre-répliques

- *et quand tu vas à un restaurant normal / et pis euh / il y a quatre pers / pour quatre personnes / tu payes au moins 120 francs // et pis si tu vas au Mc Donald tu pales trente-deux francs comme ça /*
- *mais / je suis d'accord mais au moins au restaurant tu manges bien la nourriture elle est saine / comme ça puis c'est des / c'est pas des machines qui font avec euh XXXX [fragment incompréhensible] sauter à la poêle à la d'être euh // d'être mis sous compresse euh comme ça pour cuire la viande*
- *ben moi euh / moi je ne suis pas d'accord avec toi Nat parce que comme tu dis euh moi la la [viande] ça nous nourrit bien / pis aussi euh la viande elle aussi bonne je veux dire si ce serait / si ce serait pas bon / et ben personne n'irait au Mc Donald*
- *si / si si c'est de / s'y a des choses bonnes dans la viande ou / et ben tu / est-ce que tu pourrais me dire ce qu'y a dedans quoi / parce que //*
- *des vitamines C (rires du public)*

Globalement l'effet de l'enseignement dans le cadre d'une séquence didactique se manifeste surtout par une augmentation de la complexité des échanges autour d'un même topique pouvant aller au-delà de quatre interventions. L'écoute réciproque est attestée par la cohérence à l'intérieur des échanges ; par la reprise de la parole de l'autre dans les répliques ; ainsi que par la reprise différée de sa propre parole et de celle d'autrui à quelques échanges d'intervalle. Un topique évoqué en début du débat peut se trouver également repris et amplifié plus tard et articulé à un autre (voir par exemple les enchaînements thématiques du topique sur le « rassasiement » avec celui du « coût de la nourriture » et plus tard le passage du topique sur les « anniversaires » à celui du « coût de la nourriture ») (cf. exemple 5).

Exemple 5 : première évocation du topique « coût de la nourriture » et reprise du même topique à un autre moment du débat :

- *[...] pis après si on a pas faim on peut / on peut aller se prendre quelque chose euh / on peut se manger un autre / une autre chose*
- *et ben ce qu'elle a dit / moi je suis un petit peu d'accord mais en même temps ça pose / ça coûte de l'argent quoi / parce que il faut / parce que quand on achète un hamburger normalement on doit on doit aussi / avoir plus faim c'est le but quoi // parce que / si on doit acheter quelque chose après c'est un peu bête*
- [...]*
- *moi en même temps par rapport aux anniversaires je trouve que c'est pas vraiment très bien / parce que en fait euh / plus y a d'enfants plus ça coûte cher / donc euh je trouve que c'est mieux si on fait chez nous comme ça que / qu'on n'y fait / qu'on achète pis on fait nous-même la quantité qu'on veut tandis que si on va au Mc Donald euh / par exemple / pour euh / pour un menu ça coûte 9 francs / tandis que chez nous ça coûte à peine / 2 3 francs [...]*
- *mais si tu vas au restaurant pis t'achètes / ben plus y a d'enfants plus c'est cher c'est normal*
- *ben oui*
- *ben voilà alors*

- *moi je suis d'accord avec toi Nat ce que tu dis c'est / on peut faire aussi chez nous / mais ça revient au même prix parce que les enfants quand y vont au Mc Donald tu payes tes hamburgers tu payes le Coca 10 francs comme ça / mais si tu vas à la Migros c'est la même chose tu prends des cacahuètes des chips euh / des boissons ça revient au même prix*
- *je suis pas d'accord avec toi Cél parce que si tu prends euh / si y a des choses comme les boîtes de cacahuètes et des boissons les boissons / par exemple le coca c'est à deux francs que les deux pour 50 centimes si t'achètes à la Migros et euh / après les cacahuètes c'est / c'est pas tellement cher / si tu prends une grosse boîte c'est normal mais si tu prends une petite quand même*

[...]

- *ben moi Nic je suis pas d'accord avec ce que tu dis / tu dis que c'est la même chose / maintenant si tu vas à la Migros ou à la Coop acheter un coca comme tu dis c'est deux francs / mais si tu vas au Mc Donald c'est pas deux francs un coca*
- *ouais mais au Mc Donald c'est des / [montre avec les mains] des comme ça tandis que si tu vas à la Migros c'est des des grandes bouteilles [montre encore avec les mains] donc euh / et pis par rapport à un repas ben je trouve que / si tu si t'achètes euh je sais pas // pour 9 francs de steack et ben / c'est ça t'en fait beaucoup et pis si tu fais du steack comme ça et pis que tu et pis que tu comme ça et ben ça te fait pour un prix de / de à peine un hambu / un / un un menu dans le / au Mc Donald*

[...]

- *mais moi je suis pas vraiment d'accord avec ce qu'il a dit / enfin oui je suis d'accord ce que / quand tu invites deux personnes et ben / au Mc Donald ça te fait ça fait deux menus quoi et pis [la personne] prend un steack et une autre prend / je sais pas de / une purée de patates et ben tu / et ben ça te fait pour je sais pas une personne comme ça / tandis qu'à [la Migros] pour le prix tu en aurais pour deux personnes donc je trouve que c'est mieux de d'aller / le faire chez nous*

Comme nous l'avons indiqué précédemment et comme le montre clairement le fragment du débat ci-dessus, le nombre d'échanges autour d'un même topique augmente lors du débat final tandis que les échanges se complexifient de reprises (*ben moi Nic je suis pas d'accord avec ce que tu dis / tu dis que c'est la même chose*) et de commentaires qui marquent la prise en compte du discours de l'autre ouvrant un espace de négociation possible à partir du topique traité. C'est ainsi que, dans le débat final, la majorité des interventions sont polygérées et dialogiques. Elles progressent en prenant appui ou en s'opposant au discours d'autrui. Cette augmentation des échanges autour d'un sous-thème, comme le souligne Garcia-Debanc (1996), contribue à la prise en compte du point de vue de l'autre et à la construction de points de vue décentrés. Les élèves abordent les thèmes choisis à partir de sources d'information diverses : les prix effectifs des matières de base ; les prix dans différents magasins en rapport avec les quantités consommées ou le nombre de consommateurs ; la différence entre le repas pris à domicile et celui pris au restaurant, etc. Ils exploitent différentes pistes pour l'argumentation en examinant les oppositions (par exemple, les avantages et les inconvénients du Mc Donald versus

d'autres possibilités, etc.). La négation argumentative de la position de l'autre ainsi que la critique des arguments entendus semble favoriser une construction plus élaborée des propres positions qui se fondent alors sur des arguments plus solides. Par ailleurs, par les interprétations que les élèves sont amenés à réaliser dans l'interaction, certaines inférences se construisent ou s'explicitent dans le rapport au discours de l'autre.

Cette nouvelle manière de gérer les interactions, propres au débat, va de pair avec la mobilisation et l'usage d'outils linguistiques tels que les *procédures de réfutation*, les *prises en charge énonciatives*, les *modalisations* et les *organismes textuels* structurant l'argumentation. Nous allons étudier le travail didactique par rapport à certains de ces outils linguistiques à partir des progrès observés lors de la réalisation du débat final.

4.3. Les outils d'enseignement à partir des effets observés dans les productions des élèves : rôle des outils langagiers et des fonctions textuelles

Si l'ensemble de la séquence didactique semble contribuer à une amélioration générale des conduites langagières des apprenants intervenant au débat, nous examinerons ici plus spécifiquement le rapport entre le travail technique réalisé dans le cadre des ateliers d'enseignement avec les progrès avérés au niveau de l'usage de certaines unités linguistiques lors du débat final. Les quatre ateliers réalisés au cours de la séquence didactique concourent tous aux progrès observés. L'écoute des enregistrements des débats pour identifier les positions et les arguments à l'appui des positions assertées, s'est traduite par une meilleure écoute et compréhension des interventions entre les débatteurs au cours du débat final et a permis de fournir des exemples d'interventions. Certaines expressions sont clairement reprises des modèles entendus. Ce travail d'écoute a de toute évidence facilité les possibilités de déploiement de thématiques argumentatives en situation de dialogue. Les activités de l'atelier 2, consistant à formuler de manière nuancée son opinion et à l'étayer à l'aide de deux arguments, ont été intégrées par l'ensemble des apprenants. Les positions sont prises en charge par les débatteurs, la présence de marques modales s'accroît, toutes les interventions sont étayées et tous les débatteurs se montrent capables d'utiliser plusieurs arguments à l'appui d'une position. Grâce à l'atelier 3, axé sur la compréhension et la reprise de la parole de l'autre, les élèves apprennent à interagir et à enchaîner de manière pertinente sur l'intervention précédente pour appuyer une opinion entendue mais surtout, comme nous l'avons vu dans les exemples cités, pour s'y opposer.

Nous analyserons ici de manière plus détaillée les effets sur l'usage des *organismes textuels* lors du débat final en les articulant aux tâches réalisées en classe avec l'enseignante durant les ateliers. En ce qui concerne les *organismes textuels*, le nombre total non pondéré a quasiment triplé et parfois quadruplé pour certaines catégories. Par ailleurs, les unités utilisées se sont largement diversifiées et les productions des élèves présentent de nombreuses nouveautés. Les occurrences de l'ensemble des *organismes logico-argumentatifs* étudiés (*causaux*, *conditionnels*, *conclusifs*, *d'opposition*) augmente jusqu'à

quadrupler. Pour ce qui est des organisateurs d'opposition et concession (10 contre 41 occurrences). Les *organisateur*s énumératifs qui apparaissaient déjà en nombre important lors du premier débat n'augmentent que très légèrement lors du second (38 contre 46 occurrences).

Les organisateurs textuels ont été travaillés explicitement avec les jeunes élèves à deux reprises. Dans un premier atelier où le but est d'apprendre à donner son opinion et à développer des arguments à l'appui de celle-ci, les élèves apprennent à repérer les organisateurs qui introduisent les arguments. Ensuite ils participent à un jeu de rôles où le participant adopte le rôle de discutant et est obligé, pour introduire ses arguments, d'utiliser des écriteaux contenant des *organisateur*s causaux (*parce que/et aussi ; non seulement/mais aussi*) et des *organisateur*s énumératifs (*d'abord/ensuite ; premièrement/deuxièmement, etc*). Ces écriteaux fonctionnent comme une aide externe pour articuler deux arguments successifs à l'appui de leur propre position à propos d'un sujet de controverse lancé par un camarade (par exemple, *es-tu pour ou contre l'usage du VTT dans la nature ?*). Collectivement et à tour de rôle, les élèves s'entraînent à développer des arguments en utilisant les écriteaux contenant les organisateurs. Ici, l'unité linguistique est spécifiquement prescrite et introduite dans la tâche par l'enseignant. Son usage est contrôlé par l'outil externe figurant sur l'écriteau. L'apprentissage se réalise dans un usage qui associe fortement l'unité à une fonction dans le débat (articuler plusieurs arguments dans une même intervention). Pour les organisateurs causaux, l'augmentation de ces unités dans le débat final est clairement associée aux nombreux cas d'utilisation de plusieurs arguments dans une même intervention :

– *moi je suis pour Mc Donald / **parce que** pour deux raisons / **la première** c'est **parce que** / d'abord c'est rapide [...] **la deuxième** chose c'est **parce que** / euh ouais comme il a dit Ed c'est pratique / si on n'a rien dans le frigo*

Parfois on peut observer un début d'utilisation d'une chaîne d'organisateur

s, celle-ci pouvant se trouver interrompue par manque d'un deuxième argument. On constate alors que l'élève a compris la fonction des organisateurs mais ne dispose pas d'un contenu suffisant pour pouvoir effectivement l'utiliser :

– *moi non seulement je suis contre le Mc Donald parce que / euh / on sait pas la viande qu'on mange dans les hamburgers [silence, les enfants se regardant les uns les autres comme dans l'attente d'une suite]*

Contrairement au débat initial, l'immense majorité des interventions contient un étayage faisant intervenir plusieurs arguments articulés, ce bien que les organisateurs énumératifs travaillés en classe ne soient pas considérablement plus importants. Nous inférons que l'exercice avec des suites telles que *premièrement / deuxièmement* ou *tout d'abord / ensuite* et la signification sociale de ces unités linguistiques impliquant l'ordre et l'énumération ont contribué à rappeler l'importance d'introduire plus d'un argument et à le faire de manière assez systématique dans leurs interventions avec des organisateurs autres que les énumératifs, l'enchaînement dominant étant introduit par *parce que... et puis...* dans le contexte du débat final.

Par ailleurs, les *organiseurs de cause* et *d'opposition* ont été travaillés dans un atelier axé sur la reprise de la parole de l'autre dans le dialogue. Les élèves avaient pu prendre conscience de l'existence de ces unités dans l'écoute orientée de fragments de débats et ils s'étaient habitués à les utiliser dans une activité consistant à enchaîner avec une intervention enregistrée pour l'étayer (fonction qui impliquait souvent l'usage d'*organiseurs causaux*) ou pour la contrer ou la discuter (ce qui impliquait l'usage d'*organiseurs d'opposition* et parfois de *concession*). Ici, contrairement à la situation d'enseignement précédente, c'est à l'occasion de l'exercice d'une fonction argumentative (« s'opposer ou étayer la position de l'autre ») que l'outil linguistique est entraîné sans contrainte formelle externe (les élèves ne disposant pas de listes d'organiseurs ou d'aides externes les incitant à les utiliser). Le travail sur la fonction argumentative et sur la simple observation (ou l'écoute orientée de productions d'adultes) suffisent pour déclencher un emploi massif de ces unités, aussi bien des *organiseurs causaux* à l'appui d'une autre intervention que des *organiseurs d'opposition* et *concessifs*.

Ces résultats, ici brièvement détaillés, montrent les possibilités qu'il y a dans l'enseignement et dans l'apprentissage à mobiliser au travers de l'unité linguistique les fonctions qu'elle cristallise et à les déployer dans l'interaction tout autant que l'inverse, à savoir la possibilité de faire émerger l'usage d'unités spécifiques entendues dans les fragments de débats écoutés en classe ou ailleurs à partir de l'exercice de la fonction. Étant donné que les unités linguistiques sont plurifonctionnelles, nous voyons un intérêt majeur à exploiter didactiquement cette polarisation réciproque de la fonction et de l'unité linguistique dans le cadre du contexte communicationnel imposé par le genre. En effet, l'entrée par l'unité linguistique permet une mise en évidence des significations précises de cette unité dans un contexte et un co-texte déterminés. L'unité peut être utilisée par analogie dans une situation proche mais aussi peut se voir remplacée par unité autre connue pouvant remplir la même fonction ou une fonction analogue. Les tâches d'exercice avec les écriveaux contenant les introducteurs énumératifs, par exemple « premièrement » et « deuxièmement », dans le cadre d'une situation où il convient d'étayer une position argumentative, permettent l'objectivation des significations de ces deux introducteurs (avec la redondance de significations intrinsèque à l'usage de ces mots). La réalisation de ces tâches facilite l'étayage argumentatif multiple chez l'apprenant et conduit à l'extension de cette opération à d'autres situations. Les contraintes imposées par l'usage d'un outil linguistique spécifique dans une situation particulière contribue à un guidage important par la signification. On oriente fortement l'apprenant dans une direction particulière.

A l'opposé, l'entrée par une fonction textuelle plus générale (par exemple, apprendre à rebondir sur les arguments d'autrui pour les appuyer et/ou les critiquer) permet à l'élève d'explorer et de rechercher les multiples possibilités offertes par la langue. L'élève découvre les opérations de négation argumentative et de réfutation et les actualise en fonction des ressources linguistiques à sa disposition. Dans ce cas, il y a une sorte d'ouverture vers un éventail d'unités pouvant remplir la même fonction textuelle.

L'examen de ces quelques exemples permet d'illustrer les multiples formes d'articulation entre les fonctions et les outils linguistiques que l'enseignement formel du débat présente. Ces formes d'articulation contribuent à une régulation contrôlée des apprentissages. Le travail différencié sur des outils spécifiques en variant les contraintes et les situations devrait se poursuivre pour mieux comprendre leur rôle dans l'apprentissage. Mais nous pouvons d'ores et déjà affirmer leur utilité chez les apprenants ayant participé à l'expérience du travail effectué à partir des unités linguistiques et des fonctions.

5. EN GUISE DE CONCLUSION : RETOUR SUR LE RÔLE DES OUTILS DANS L'APPRENTISSAGE

5.1. Les outils de communication saisis par les outils d'enseignement

Dans le cadre de notre recherche, deux sortes d'outils ont été distingués : d'une part, des *outils de communication* comme le débat, genre textuel, sphère d'échanges ancrée dans des enjeux sociaux spécifiques, portant sur des valeurs et permettant la mise en discussion de questions controversées. L'outil fonctionne ici comme une entité culturelle déposée par les pratiques des générations précédentes et permet de stabiliser des éléments formels et rituels des pratiques langagières. Le débat est au service de la transformation des valeurs et des croyances dans l'interaction. La réalisation d'un débat comme celui proposé aux élèves à propos du Mc Donald est reconnu comme un événement communicatif singulier, relevant de ce modèle commun qu'est le genre. Il définit un horizon d'attente permettant d'anticiper, pour les participants et les auditeurs, la dynamique des interactions entre participants. Cette dynamique fait du débat un outil de choix pour explorer des champs d'opinion, développer les mécanismes de l'argumentation, appréhender la pensée d'autrui et construire des sous-systèmes sémiotiques (langagiers et para-langagiers) permettant d'agir efficacement dans des situations argumentatives. D'autre part, nous avons mis en évidence l'existence d'*outils d'enseignement*, comme les séquences didactiques qui portent sur des objets à enseigner. Historiquement, l'institution scolaire a produit un certain nombre d'outils d'enseignement qui vont du tableau noir aux manuels scolaires destinés à la transmission organisée des savoirs. Ces outils, et les techniques qui vont avec, dépendent étroitement des conceptions de l'enseignement / apprentissage prônées, dont ils portent la marque. Les séquences didactiques sur l'expression font partie d'une nouvelle génération de moyens d'enseignement orientée vers de nouveaux objectifs scolaires (développer les capacités de prise de parole en public des élèves) et de nouveaux objets d'enseignement (les genres oraux formels).

La séquence didactique sur le débat articule les deux types d'outils que nous venons d'évoquer, *l'outil de communication*, le genre débat régulé, objet à enseigner, et *l'outil d'enseignement*, les moyens élaborés dont se dote l'école pour transmettre cet objet. Le « genre débat » se transforme lors de sa formulation en séquence didactique par le fait qu'il n'est plus seulement un outil de communication mais qu'il devient en même temps un outil d'enseignement-

apprentissage destiné à des élèves de onze ans. Premièrement, l'introduction précoce d'un travail formel sur l'argumentation orale vise la découverte du genre par la pratique, par la réalisation en classe (et son transfert ailleurs) d'une discussion en public pour développer l'esprit civique des élèves en les préparant à participer à la vie sociale. Deuxièmement, ce travail formel poursuit l'apprentissage de capacités langagières spécifiques (repérage des positions et des arguments des intervenants, prise en charge énonciative d'une opinion et étayage, réfutation, etc.), transférables à d'autres situations de débat. Enfin, les débats dans la séquence didactique se transforment pour s'adapter aux besoins particuliers des apprenants et, de ce point de vue, ils deviennent « débats scolaires », c'est à dire enseignables (Schneuwly & Dolz, 1997).

Nous considérons que la réflexion sur les outils d'enseignement sur l'expression exige une prise en considération des outils de communication visés et des transformations qu'ils subissent lors de la transposition didactique. La signification de l'objet débat est canalisée par l'orientation de la séquence didactique. Par rapport aux pratiques sociales de référence, les exemples de débats présentés dans la séquence ne sont pas seulement partiellement transformés par le fait du changement de contexte mais ils peuvent également être reconstruits en fonction des buts d'apprentissage. En tant que tels, ils apparaissent comme des débats « outillés » pour permettre l'appropriation de certaines dimensions argumentatives, considérées comme prioritaires à telle ou telle étape du cursus. En effet, la recontextualisation dans le cadre scolaire suppose la création de tâches d'enseignement spécifiques lesquelles intègrent différentes modalités de l'outil langagier et le redéfinissent en fonction de buts qu'on lui assigne. Lors de la réalisation d'activités concrètes, l'apprentissage du débat va se mettre en place, de nouvelles caractéristiques du débat vont être mises en évidence. Par le déploiement de leurs significations dans l'usage, de nouvelles fonctions du débat vont émerger. De ce point de vue, nous avons pu montrer que la séquence didactique et ses activités d'apprentissage sur le débat ont joué le rôle d'outil complexe d'enseignement attendu.

5.2. Un espace pour favoriser le développement

Tous les élèves ayant participé à la réalisation du débat ont manifesté des progrès spécifiques en rapport avec les dimensions traitées dans le cadre de la séquence didactique. De ce point de vue, la séquence didactique a contribué au développement de l'expression orale des élèves. Quel rôle joue-t-elle plus particulièrement par rapport à la transformation des capacités langagières des élèves ?

La séquence didactique fonctionne comme un espace d'intégration de nouvelles dimensions appartenant au genre travaillé. Cet espace est conçu comme un lieu qui facilite la construction de nouvelles capacités langagières. Les auteurs des séquences didactiques « fabriquent » ces moyens d'enseignement pour focaliser et visualiser les caractéristiques externes du débat telles qu'elles se présentent sur la scène sociale. Ils choisissent ces caractéristiques en faisant l'hypothèse qu'elles peuvent contribuer au développement langagier

de l'apprenant en élaborant des techniques permettant l'intériorisation de ces caractéristiques.

Par rapport à la progression, la séquence didactique essaie de mettre à disposition, pour un groupe d'élèves d'un âge donné, un registre de possibilités permettant de déclencher les processus d'apprentissage. De ce point de vue, l'étude des capacités initiales des apprenants fournit une image d'ensemble des capacités « déjà là ». La séquence didactique propose un certain nombre de cheminements à partir de l'évaluation de ces capacités. En continuité avec les ressources langagières supposées des apprenants, elle met en place des situations de communication, elle oriente le travail de l'enseignant et des élèves, elle propose pour les élèves des formes de collaboration et d'élaboration langagière inédites, susceptibles de créer des tensions et des contradictions (Brossard, 1999), propres à permettre le dépassement de l'état actuel des élèves au plan de l'expression.

La séquence didactique cherche une position intermédiaire entre les « niveaux actuels » et les « niveaux potentiels » de développement d'un groupe d'âge. Si le développement langagier, au sens vygotkien du terme, constitue une conséquence des apprentissages sociaux orientés, la séquence didactique vise la création d'environnements pour orienter des apprentissages ciblés pour un groupe d'élèves afin de favoriser le développement de l'expression orale. Les situations, les activités et les tâches proposées anticipent les lieux de tension où faire porter l'enseignement, susceptibles de favoriser l'apprentissage et de permettre une adaptation différenciée aux apprenants. La séquence didactique offre une « palette d'outils » parmi lesquels l'enseignant pourra puiser pour intervenir, s'adaptant, de manière plus au moins différenciée, à la zone de développement « la plus proche » des élèves de sa classe. Si la zone de développement proche situe les potentialités de l'apprenant, la séquence didactique se veut un cadrage des interventions d'enseignement dans les situations concrètes d'apprentissage visant à mieux identifier les éléments qui facilitent l'exploitation de cette zone de développement. Si nous nous plaçons au niveau de l'effet général de la séquence didactique sur les apprentissages des élèves, nous pouvons affirmer que celle-ci a eu l'effet escompté. Des analyses complémentaires concernant les pratiques d'enseignement doivent être poursuivies pour saisir comment les tâches proposés au cours de la séquence didactique sont exploitées par les enseignants et réinvesties par les élèves dans les interactions didactiques.

5.3. Outils spécifiques, significations et fonctions

L'analyse plus fine des activités d'apprentissage sur les organisateurs textuels et sur les fonctions d'étayage et de négation argumentative dans l'interaction nous ont permis de mettre en évidence différentes modalités de fonctionnement des outils présentés lors de la séquence didactique. Les modes de présentation et de mise en tâches des organisateurs textuels (identification lors de l'écoute orientée de fragments de débat, utilisation d'écriteaux contenant des chaînes d'organisateur pour étayer une opinion, mise en pratique des fonctions argumentatives lors du débat impliquant l'usage des organisateurs) mon-

trent différentes manières de s'approprier des significations de ces unités dans l'usage. La focalisation de ces unités lors de l'écoute orientée implique une première prise de conscience de la valeur de ces unités dans des pratiques en contexte. L'usage de certains organisateurs imposés dans des jeux de langage argumentatifs permet l'appropriation de nouvelles formes d'expression et l'activation des valeurs de ces formes grâce à une mise en pratique contrôlée. La canalisation de la parole des élèves dans de nouvelles fonctions argumentatives mobilise l'usage d'unités de leur répertoire dont l'usage spontané est plutôt rare. L'outil et la tâche d'enseignement créent un micro-environnement sémiotique qui transforme l'accès à l'unité spécifique et à ses significations. Dans les trois cas, l'accès aux significations de l'unité ne se manifeste que dans l'usage qui permet la mise en œuvre de ses significations et de ses fonctions spécifiques.

Du point de vue de la signification des organisateurs textuels, les trois modalités définissent une progression dans les apprentissages proposés du plus au moins contraignant. L'écoute orientée est fortement canalisée de par la place de l'organisateur dans le texte présenté et de par les consignes de recherche de l'enseignant. L'usage des écriteaux permet une autre forme de canalisation de l'activité de l'élève en le contraignant à l'usage successif de certains type d'organisateur dans la chaîne parlée mais la signification concrète va être associée aux topiques développées par l'élève dans le jeu argumentatif. L'exercice de nouvelles fonctions argumentatives joue le rôle d'« attracteur » d'unités qui pré-existent dans le répertoire des élèves ou qu'ils ont pu entendre dans les activités initiales, voire par immersion.

L'ensemble des modes de mise en œuvre des unités linguistiques mises en avant par la séquence didactique oriente de manière différenciée les actions langagières des élèves et va permettre à terme de reconstruire l'unité linguistique et ses significations dans le cadre d'une fonction textuelle. Dans les deux premiers cas (l'écoute orientée et le jeu avec les écriteaux), l'objectivation porte sur la signification d'une unité dans un contexte et dans un co-texte particulier. Le deuxième cas (le jeu avec les écriteaux), nous a permis de mettre en évidence l'usage de l'unité découverte dans une situation contraignante à l'extension dans une situation ouverte de débat. Nous avons montré également que l'usage de ces unités contribue à consolider la fonction d'étayage multiple des prises de position des élèves. Enfin, le troisième cas, montre que l'exercice de la fonction peut à lui seul déclencher l'usage de telles unités, comme le montre la présence dans le débat final de nouveaux organisateurs d'opposition et de concession qui n'ont pas été abordés directement dans la séquence didactique. Ici c'est la fonction qui active l'unité et ses significations.

Le travail ici présenté n'est qu'un travail exploratoire à partir de la passation d'une séquence didactique et l'analyse des productions d'élèves avant et après l'enseignement. Les interprétations que nous venons de présenter n'ont qu'une valeur d'hypothèses qui vont dans le même sens que d'autres travaux de notre équipe (Dolz & Schneuwly, 1998) et qu'il s'agira de confirmer avec de nouvelles recherches portant cette fois sur l'analyse des interactions didactiques au fil de la réalisation de la séquence dans ses différents ateliers.

BIBLIOGRAPHIE

- BROSSARD, M. (1998) : Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à l'école. Perspectives piagétienne et vygotkiennes* (pp. 37-50). Bordeaux, Presses Universitaires.
- BROSSARD, M. (1999) : Apprentissage et développement. tensions dans la zone proximale... In Y. Clot, *Avec Vygotski* (pp. 209-220). Paris : La Dispute.
- BRUNER, J.-S. (1996) : *L'éducation. Entrée dans la culture*. Paris, Retz.
- DOLZ, J. (1990) : Catégorie verbale et activité langagière. Thèse doctorale. Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation. Genève.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. (à paraître chez De Boeck) : *Moyens d'enseignement sur l'expression orale et écrite*.
- DOLZ, J., & Schneuwly, B. (1996) : Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- DOLZ, J., & Schneuwly, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- GARCIA-DEBANC, C. (1996/1997) : Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans, *Enjeux* 39/40, 50-79.
- KÖHLER, W. (1927) : *L'intelligence des singes supérieurs*. Paris, Alcan.
- MARX, K. (1968, trad.) : *Le Capital*, I, 1. Paris, Éditions sociales.
- MORO, C. (1999) : *L'usage de l'objet comme experimentum crucis pour l'analyse des significations durant la période préverbale. Étude longitudinale chez le bébé entre 7 et 13 mois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et en psychologie, Université de Genève et Université de Bordeaux 2.
- MORO, C. (2000) : *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Note de synthèse pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Bordeaux 2.
- MORO, C. (2001) : Débat régulé oral (3-4e). In J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly, *Moyens d'enseignement sur l'expression orale et écrite*. Bruxelles, De Boeck.
- MOUNOUD, P. (1970) : *Structuration de l'instrument chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- PIAGET, J. (1936/1977) : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- RIVIÈRE, A. (1990) : *La psychologie de Vygotski*. Liège, Mardaga.
- SCHNEUWLY, B. (1994) : Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*. Berne, Lang
- SCHNEUWLY, B. (1999) : Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 267-280). Paris, La Dispute.

- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (1997) : Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, 15, 27-40.
- SÈVE, L. (1974) : *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris, Éditions sociales.
- SÈVE, L. (1989) : Dialectique et psychologie chez Vygotski, *Enfance*, 42, no. 1-2, 11-16.
- VYGOTSKI, L.S. (1930/1985) : La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997) : *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

LES CONSIGNES AU CŒUR DE LA CLASSE : GESTE PÉDAGOGIQUE ET GESTE DIDACTIQUE

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK
Collège de Nogent sur Oise et IUFM de Picardie

Résumé : Cet article se donne pour projet d'examiner certains aspects d'un geste didactique majeur, celui de la formulation et de la passation de consignes. En effet, se préoccuper de la façon dont ses élèves comprennent les consignes scolaires fait désormais partie intégrante de la mission de l'enseignant, ce qui est relativement nouveau. Mais il reste à déterminer les conditions qui permettent que ces consignes deviennent des outils d'apprentissage.

On se propose ici d'inventorier quelques-unes de ces conditions : formuler les consignes de façon adéquate en fonction de l'objectif poursuivi (on peut pour cela se bâtir des typologies de référence), être attentif à la manière dont elles sont communiquées en classe, « jongler » entre exigence d'aide et nécessité de laisser les élèves se les approprier.

Reste à intégrer un travail permanent sur la compréhension des consignes à la démarche didactique. Quelques pistes sont suggérées : recours à la métacognition, mise en place d'outils communs à la classe, réflexion avec les élèves sur le sens même des consignes à l'école. On peut accompagner le travail en situation d'activités décrochées d'entraînement ou d'étude du texte particulier qu'est une consigne scolaire. L'article s'achève sur le souhait que davantage de recherches se mettent en place sur une question essentielle pour la réussite scolaire. Quelques thèmes sont suggérés pour ces recherches.

L'article qui suit repose avant tout sur de nombreuses observations empiriques, menées depuis une quinzaine d'années, à partir d'une double pratique :

- celle d'un enseignant de collège, travaillant en ZEP et préoccupé par les nombreuses difficultés de ses élèves devant les tâches qu'on leur présentait ;

- celle d'un formateur (MAFPEN, puis IUFM) proposant, dans de nombreux stages, à ses collègues de réfléchir sur les problèmes de compréhension de consignes de leurs élèves, de s'efforcer de modifier leurs pratiques et surtout de considérer qu'il y avait là un point essentiel pour la réussite des élèves (1).

(1) Voir à ce sujet nos ouvrages ou articles : publication en 1987 au CRDP d'Amiens de *Lecture d'énoncés et consignes*. Edition revue et augmentée en 1999 : *Comprendre les énoncés et consignes*, CRDP d'Amiens et CRAP. Article dans *Pratiques*, n° 90, 1996, « Méthodes en français » : « Consignes : aider les élèves à décoder »

On ne trouvera donc pas à proprement parler des résultats de « recherches » au sens strict, ni de description détaillée d'activités de classes observées de manière rigoureuse, mais plutôt des synthèses partielles, à partir d'une pratique multiforme, qui ne se limite pas aux élèves en difficulté, puisqu'on trouve aussi des problèmes de consigne, comme nous en avons fait l'expérience, chez les élèves de sixièmes « d'élite » (2) comme, plus tard, chez des élèves de première S.

1. L'ÉMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT SUR LES CONSIGNES

Partons d'un constat historique : dans les années 80 et surtout 90, on note une préoccupation grandissante des enseignants concernant les « consignes ». Le mot n'appartenait guère au vocabulaire pédagogique dans les années 60 ou 70. Peu de traces dans les manuels d'activités autour des consignes. Pas plus dans les instructions officielles.

Désormais, au contraire, le travail pédagogique autour des consignes semble faire partie des tâches de base de l'enseignement. *Il est nécessaire de réfléchir aux consignes que l'on donne, on doit se préoccuper de la manière dont les élèves les lisent, les comprennent, il y a là une compétence-clé pour la réussite scolaire* : tout cela fait partie du credo de tout enseignant qui se respecte, de ses missions fondamentales.

Est-ce à dire que c'est parce qu'*avant*, le problème ne se posait pas, parce que les élèves comprenaient davantage ce qu'on leur demandait à l'école ? Bien évidemment non. Depuis toujours les élèves ont eu des difficultés en ce domaine et, ici ou là, on voit affleurer les lamentations si fréquentes aujourd'hui sur le fait qu'ils : *ne lisent pas la consigne*, y compris pour ce qui concerne les élèves choisis qui entraient en sixième. Regardons par exemple ce qui est dit dans un numéro des Cahiers pédagogiques de 1955 : « Le jeune élève de sixième, bien souvent, ne sait pas travailler. L'énoncé à peine lu, il prend crayon et papier, il écrit (...) Il n'a parfois même pas lu les questions posées. »

Mais la question semblait noyée dans un ensemble plus vaste : maîtrise insuffisante de la lecture (3), inattention du jeune élève, absence de « méthodes efficaces ». D'autre part, il faut bien dire que nombre de consignes étaient probablement plus simples qu'aujourd'hui, renvoyant par exemple en primaire à des « applications », des reprises de ce qui avait déjà été fait en cours, ou encore étaient sérieusement étayées par une reformulation orale et une explicitation du maître.

En témoigne par exemple le désarroi de certains maîtres au moment du lancement, en 1989, de l'évaluation nationale à l'entrée de la sixième. Leurs anciens élèves allaient être confrontés à des consignes purement écrites, pas du tout reformulées à l'oral, ce qui pour beaucoup était en rupture avec les pratiques habituelles de l'école primaire. Épreuve déroutante et salutaire, qui a sou-

- (2) Par exemple chez les sixièmes d'excellence du lycée français de Londres où je suis intervenu sur le thème de l'aide au travail.
- (3) Encore que la notion même de « lecture » comme pratique centrale du collège est également récente.

vent contraint à des prises de conscience et des remises en cause (4). Et, pour ce qui est de l'évaluation à l'entrée en CE2, les maîtres avaient, davantage que leurs collègues de sixième, à tenir compte de manière précise des « consignes aux enseignants », souvent détaillées et contraignantes et étaient placés du coup dans une position inhabituelle de « lecteurs de consignes » (5).

Les questions émergent donc. Parfois elles restent confinées dans le domaine étroit du « technique » : comment améliorer la formulation de la consigne, comment donner de « bons conseils », comment « simplifier » ? Mais on sait bien que modifier le thermomètre ne change pas la température. En fait, ce que nous pouvons observer lors d'échanges avec les enseignants, c'est l'hésitation entre deux attitudes :

- poursuivre le rêve de la « consigne idéale » ou des « conditions idéales » pour que chacun puisse comprendre, qui correspond à l'utopie d'un langage transparent ;
- donner une place centrale à l'activité intellectuelle de l'élève.

Certes, la formulation de la consigne par l'enseignant a son importance, mais tout se joue dans le face à face, souvent solitaire, de l'apprenant et de la consigne de travail, ce qu'elle représente pour lui, le sens qu'il lui donne et qui ne correspond pas forcément aux intentions de l'enseignant.

De même existent deux tentations opposées qui sont autant de dérives :

- isoler exagérément la question des consignes, en oubliant tout ce qui est en jeu autour ;
- la noyer au contraire dans un ensemble confus où sont mélangées toutes sortes de problèmes bien différents.

On ne peut guère aujourd'hui oublier l'importance des consignes, mais il est sans doute possible d'aller beaucoup plus loin qu'un simple constat stéréotypé. Nous voudrions ici proposer de plonger davantage au cœur des séances de travail, en cherchant à décrire le cheminement qui mène la consigne de son élaboration par l'enseignant à son exécution par l'élève, en prenant comme axe d'interrogation : *à quoi pense chacun des acteurs de l'acte pédagogique, l'un lorsqu'il met en place la tâche scolaire, l'autre quand il la met en œuvre, tant bien que mal ?*

2. FINALITÉS ET FONCTIONS DES CONSIGNES DANS LA CLASSE

Donner des consignes fait bien partie du rôle classique de l'enseignant. Il y aurait à établir le nombre de consignes données dans une journée à une classe ordinaire : il est considérable en fait. Dès le matin, le maître indique de rentrer en

- (4) On lira avec profit le numéro 27 de *Education & Formations*, août 1991 consacré à l'évaluation des acquis des élèves.
- (5) Il y a à une opportunité pour une réflexion lors de formations ou de journées d'échanges sur l'enseignant face à des consignes de passation d'épreuves, avec en l'occurrence une délimitation stricte de la part de l'oral et de la répétition tranchant avec le flou de nombre de pratiques ordinaires.

silence, de prendre son cahier, puis donne des directives diverses pour que les élèves travaillent, cherchent, apprennent. Se suivent les passez à l'exercice suivant ; regardez bien les mots en caractères gras : pourquoi à votre avis sont-ils ainsi mis en valeur ?, cherchez dans le dictionnaire la nature de ce mot, n'oubliez pas ce qu'on a dit la dernière fois !, sans oublier arrêtez de bavarder, ou levez le doigt avant de poser votre question ! Tout cela, d'une certaine façon, est une succession de consignes.

Mais bien disparates, bien hétérogènes. Certaines sont orales, d'autres écrites, d'autres mixtes ; certaines sont plutôt des conseils, d'autres des injonctions impératives. Certaines sont répétées plusieurs fois et font partie de la routine ; d'autres sont bien précises et invitent à un travail autonome (*débrouillez-vous tout seuls*) entrecoupées cependant par des aides si... l'enseignant est de bonne humeur ou *compréhensif* ce jour-là !

Proposons d'abord de mettre un peu d'ordre en établissant une typologie, que, cependant, à peine formulée nous nuancerons fortement :

- certaines consignes ont surtout une fonction d'organisation. Leur but est bien l'action immédiate : la mise au travail dans la classe, ou la mise en ordre (créer les conditions pour qu'un travail puisse se mener). Il n'est pas sûr que les élèves soient bien conscients de la différence considérable qui existe entre la consigne organisationnelle et la consigne du deuxième type, liée aux apprentissages, et il y aurait là sans doute une piste de travail pour les enseignants soucieux de mieux faire saisir par leurs élèves le sens de ce qui se joue dans la classe ;
- les consignes purement scolaires n'ont pas pour vocation le « faire », mais l'« apprendre ». Mettre le texte au passé composé, écrire la recette de la tarte en employant des verbes à l'impératif, relever les moyens utilisés pour nommer le héros sans faire de répétitions, tout cela n'a pas d'intérêt en soi. Ce sont autant de moyens d'apprendre, de maîtriser un certain usage de la langue, etc. Tout cela est loin d'être évident pour les élèves qui cherchent avant tout à « bien faire leur métier d'élève » et à accomplir des tâches parcellisées, qu'elles aient ou non du sens (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Rochex, 1995).

Deux registres donc pour les consignes, l'un que l'on pourrait rattacher au domaine de la socialisation (les règles, les manières de fonctionner « ensemble »), l'autre du domaine du cognitif. Mais les choses ne sont pas si simples.

Pour beaucoup d'élèves, par exemple, le recopiage d'un article du dictionnaire ou le coloriage d'une carte sont davantage des actions nécessaires pour se conformer à l'image d'un élève qui respecte bien les règles que des outils au service d'un apprentissage éventuel. Ce sont d'abord des actions à accomplir *parce que le maître l'a dit*, selon une conception taylorienne du travail scolaire (6).

(6) Bernard Charlot parle de la « docilité » de certains élèves devant ce que le prof a dit de faire qui vient de ce qu'ils « confondent la tâche et le savoir » (*Enseigner en ZEP, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 1997*)

Indispensable est à cet égard une réflexion avec les élèves sur les consignes présentées **sous forme interrogative**. Quand celles-ci sont-elles des « consignes » ? Sans doute quand celui qui pose la question connaît la réponse et attend de l'autre précisément cette réponse ou une réponse avoisinante. A l'école, la présence de ces « fausses questions » est massive, ce qui est assez rare dans la vie sociale (en dehors des jeux télévisés peut-être et des dialogues à vocation éducative entre parents et jeunes enfants). Sans doute d'ailleurs faudrait-il largement développer les questions *dont on ne connaît pas a priori la réponse* : questions d'explicitation, facilitant la métacognition ou questions de l'enseignant invitant à une recherche ouverte, non balisée à l'avance, ou encore questionnements d'élèves entre eux, suite à un exposé par exemple...

Pour les élèves, il n'est pas sûr que les questions sur les textes par exemple soient bien assimilées à des consignes, d'autant, nous y reviendrons plus loin, qu'elles contiennent bien des ambiguïtés (7).

Premier travail donc de décantation : comprendre la fonction fondamentale de la consigne scolaire et surtout ce qu'elle a de spécifique, sa finalité pédagogique et didactique. Mais le maître lui-même est-il toujours exempt de la « tentation tayloriste » ?

Cette première distinction, dont on voit bien les limites, débouche aussi sur d'autres, tout aussi fondamentales. Ce qui nous amène à introduire d'autres typologies :

- La consigne a-t-elle pour but de « faire entrer l'élève dans la tâche », par exemple dans un texte, de l'aider donc (on pourrait l'appeler alors consigne *formative* ou *facilitatrice*) ? L'objectif n'est pas forcément que l'élève sache répondre, mais qu'il puisse entrer dans une démarche de recherche active, de réflexion.
- La consigne a-t-elle pour but de vérifier des connaissances, est-elle une consigne de *contrôle*, le but étant bien que l'élève réponde correctement, ne se trompe pas ?
- La consigne a-t-elle pour but d'établir un état des lieux initial selon que les élèves savent ou non y répondre ? Elle a ici une fonction *diagnostique*.

Il nous est souvent arrivé de demander lors de formations à des enseignants de répondre à la question « impossible » : qu'est-ce qu'une bonne consigne ?

On note deux types de réponse :

- certains recherchent des critères *absolus*. Pour eux, par exemple, une « bonne » consigne doit être *comprise* et *pouvoir être effectuée par la majorité des élèves*, d'où des exigences de simplicité, de clarté, etc.

(7) Elles sont faussement fermées : « tel personnage vous paraît-il sympathique ? » où il s'agit surtout de justifier un point de vue et non de donner une opinion ; ou encore bien imprécises : « qu'est-ce qu'un ocelot ? » où la réponse peut osciller entre « animal », « félin », « félin d'Amérique », etc. Voir l'intéressant article de Hélène Sabbah : « Quand les questionnaires répondent aux questions », *Cahiers pédagogiques* n° 369, décembre 1998, Du bon usage des manuels

- d'autres indiquent qu'il n'y a pas de « bonne réponse » ou du moins que l'essentiel est *l'adaptation à l'objectif visé*. Une consigne du coup peut être parfois complexe, presque « infaisable » la première fois, dans un processus formatif qui nécessite aide et explicitation, parfois au contraire très simple lorsqu'il s'agit de contrôler une connaissance ou un savoir-faire précis, parfois très explicite, parfois au contraire contenant un implicite en principe partagé suite à un apprentissage, l'implicite par exemple des critères d'évaluation ou des procédures méthodologiques apprises précédemment.

On vérifie sans mal que les premiers pratiquent plutôt une pédagogie centrée sur *l'enseignement*, pour lesquels il s'agit surtout de tracer et baliser le parcours que l'élève va effectuer et qui laisse à celui-ci peu d'autonomie. Ils ont souvent peu de confiance dans ses capacités à faire preuve de souplesse et d'adaptabilité.

Les seconds, en revanche, pratiquent un enseignement bien plus varié et diversifié, plus centré sur *l'apprentissage effectif des élèves*. Les consignes sont pour eux un outil, un dispositif, un élément dans une stratégie plus globale.

La réflexion sur les fonctions de la consigne ne peut qu'aider l'enseignant à effectuer ces bons choix qu'il doit sans cesse opérer avant et pendant ses cours : intervenir ou laisser faire, simplifier ou confronter l'élève à la complexité, expliquer ou aider à comprendre, y compris aider à comprendre qu'il est normal de ne pas forcément comprendre.

3. FORMULATION ET TRAITEMENT DES CONSIGNES

Venons-en maintenant plus précisément au parcours qui mène de l'élaboration de la consigne à l'activité de l'élève en classe. D'abord, qu'en est-il de la formulation par l'enseignant ?

Des enquêtes restent à mener sur le sujet : les consignes données sont-elles majoritairement élaborées par l'enseignant lui-même, tout seul ou avec ses collègues, ou sont-elles reprises de manuels ou recueils d'exercices, livres du maître, etc. ? Des formules de compromis existent aussi : reprise d'exercices ou de questionnaires avec transformations (dans le sens d'une « simplification » ou d'une plus grande explicitation bien souvent). On sait que, par exemple au collège, les professeurs de français plébiscitent les manuels « où il y a beaucoup d'exercices » et où donc ils peuvent opérer des choix dans une gamme vaste.

3.1. En amont : les choix de l'enseignant

De manière plus ou moins confuse, et qu'on voudrait plus consciente, l'enseignant répond à un sorte de cahier des charges, à partir de questions qu'il se pose (ou auxquelles il répond de manière implicite, sans les avoir définies) :

- Pourquoi je donne cette consigne-là ? Quel est mon objectif ? S'agira-t-il de « contrôle » ou de « mise en activité et en recherche » ?

- Est-ce que, dans ce travail donné, la compréhension de la consigne est partie intégrante de la tâche, ce qui justifie une certaine complexité, ou, au contraire, l'introduction d'une certaine complexité ne risque-t-elle pas de m'interdire d'évaluer ce qui est vraiment en jeu ? Ce qui risque d'être évalué serait alors uniquement la compréhension de la consigne, et parfois même avant tout la maîtrise de sa forme linguistique (Tomassonne, 1991)
- Est-ce qu'il est nécessaire d'explicitier, de décomposer la consigne ? Est-ce que cela va aider l'élève ou, par une sorte d'effet pervers, cela ne risque-t-il pas au contraire de compliquer les choses pour lui ? Ou de supprimer toute difficulté ?
- Est-ce que j'ai besoin d'être très minutieux dans la présentation de la réponse (lorsqu'on demande de mettre en évidence tels mots, va-t-on attacher de l'importance à ce que ce soit *souligné* ou *encadré* par exemple ?), ou est-ce que je peux laisser une marge d'autonomie dans cette présentation tenant compte en particulier des différents profils d'élèves ?
- Est-ce que je vais me préoccuper de la manière dont vont être données ces consignes ? Comment vais-je intervenir pendant ce travail que je donne ? Apporterai-je des aides ? Est-ce que je prévois des attitudes différentes prenant en compte la diversité des élèves (pédagogie différenciée) ? Y aura-t-il oralisation, totale, partielle de la consigne écrite ?
- Combien de temps vais-je accorder aux élèves pour effectuer cet exercice ? Le facteur temps sera-t-il un critère de réussite important ?

Pratiquer explicitement ce genre de questionnements (auquel on peut s'entraîner en formation) oblige le maître à entrer davantage dans la démarche des élèves, dans leurs représentations et l'aidera, pendant la séquence pédagogique, à être à l'affût de leurs réactions, à les solliciter pour qu'ils s'expriment sur leurs difficultés et leurs manières de procéder. Bien des questionnaires ou consignes de manuels seraient à revoir complètement si ce questionnement était correctement effectué.

3.2. La formulation des consignes : des exigences contradictoires

Nous prendrons deux exemples de consignes de lecture, en montrant les problèmes qu'ils soulèvent. Dans le premier cas, une remise en question des formulations s'avérerait indispensable ; le second oblige le maître qui l'utilise à être bien au clair sur ce qu'il demande et ce qu'il peut exiger.

Premier exemple :

Questions de lecture sur le conte *La chèvre et les sept biquets*, CE1 (Delagrave, *Horizon lecture* 1987, collection Lelouch-Thiriot)

- *Combien y a-t-il de personnages dans cette histoire ?*

- Aimez-vous la fin de cette histoire ou bien auriez-vous aimé qu'elle soit différente ?
- Que pensez-vous de cette maman bique ?
- Cette histoire vous en rappelle-t-elle une autre ? Laquelle ? Pourquoi ?
- L'auteur nous montre la bique et les biquets agissant comme des hommes. Relevez tous les détails qui le prouvent.

On se rend bien compte que la plupart de ces questions se situent dans le plus grand désordre, tantôt faisant appel à une lecture sélective du texte, tantôt à une interprétation, tantôt à des connaissances culturelles extérieures au texte. Cette cascade de questions mêle des tâches qui obligent à un traitement local du texte (la dernière question), ou à un aller et retour entre un traitement local et un traitement global du texte (le nombre de personnages), des tâches faussement simples (« ce qu'on pense de l'histoire » - ce qu'on pense de l'attitude des biquets, la morale de l'histoire, ou du côté passionnant du récit, du suspense ?) et des tâches extrêmement complexes (le rappel d'une autre histoire : en sélectionnant quels traits pertinents ? le fait que les animaux se comportent comme des humains, qu'on retrouve la même structure dans d'autres contes, avec d'autres personnages, qu'il y a un loup comme dans... ?). Bien sûr, chaque question peut avoir son intérêt si elle suscite dans la classe une discussion et peut être prétexte à une classification, à une approche du conte, à un travail de lecture pour sélectionner des informations. Mais alors, il ne s'agit pas de questions directement pour l'élève, mais de pistes pour le maître, pistes assez rudimentaires toutefois...

Deuxième exemple :

Il s'agit d'un questionnaire qui a servi à la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère à tester les compétences en lecture d'élèves de fin CM2 et de cinquième, comparativement (sur le même texte) en 1990.

Soit cet extrait de *Sans famille* (Hector Malot)

En Angleterre les courses de chevaux ne sont pas ce qu'elles sont en France, un simple amusement pour les gens riches qui viennent voir lutter trois ou quatre chevaux, se montrer eux-mêmes, et risquer en paris de l'argent -, elles sont une fête populaire pour la contrée, et ce ne sont point les chevaux seuls qui donnent le spectacle : sur la lande ou sur les dunes qui servent d'hippodrome arrivent quelquefois plusieurs jours à l'avance des saltimbanques, des bohémiens, des marchands ambulants qui tiennent là une sorte de foire. Nous nous étions hâtés pour prendre notre place dans cette foire, nous comme musiciens, la famille Driscoll comme marchands.

Questions :

1. Où se déroulent les courses de chevaux en Angleterre ?
2. D'après ce texte, quelle catégorie de gens assiste aux courses de chevaux en France ?
3. Qui va voir les courses de chevaux en Angleterre ?

On a pu noter le grand nombre d'échecs d'élèves à la troisième question, avec une faible amélioration du CM2 à la cinquième.

Mais ce qui nous intéressera ici, ce sont les réactions d'enseignants, prompts à remettre en cause la formulation des consignes, pas assez explicites à leur goût. Que signifie le « où » de la première question ? Faut-il préciser « le genre d'endroits » ou même « le genre de terrain » au risque précisément de ne pouvoir tester la capacité d'élèves à prendre du recul, à ne pas en rester à une prise d'information trop simpliste, leur capacité aussi à décoder ce que signifie « où » (qui signifie tantôt « dans quel pays ? », tantôt « dans quelle région ? », tantôt « dans quel type d'endroit ? » etc.)

De même, l'évaluation de la capacité à « généraliser », à catégoriser est bien mise en œuvre avec la question 3. Mais quelle est la réponse exigible ? Est-elle la même en CM2 et en cinquième ? Est testée aussi la capacité à se servir d'une question pour répondre à une autre : la catégorie « gens riches », réponse de la question 2 permet *a contrario* de mieux trouver la réponse à la question 3 (dans l'idéal, « catégories populaires », mais quel élève de l'école primaire saurait ainsi se servir de tels concepts sociologiques ?).

On peut aussi se demander ici quelle est, dans la réussite ou l'échec des élèves face à ces questions, la part de la compréhension des consignes, de l'habileté à les traiter, à se servir d'éventuelles stratégies apprises par rapport à d'autres compétences de lecture (par exemple, un certain maniement de la syntaxe des phrases négatives et de la relative pour répondre à la question 2 sans faire de contresens, ce qui a peu à voir avec les consignes). Lorsqu'on se lance avec des enseignants sur ce genre de problèmes, on se pose bien les questions fondamentales de l'enseignement : qu'est-ce qu'on attend des élèves ; en quoi les « obstacles » sont-ils formateurs ; comment délimiter la fameuse « zone proximale de développement » de Vigotsky... On est loin d'une « simple question de formulation » !

3.3. Des paramètres de différentes natures à prendre en compte

Une fois les consignes élaborées, sélectionnées, l'épreuve de vérité commence. Que va-t-il se passer une fois la porte de la salle de classe franchie ? Que va-t-il rester de ce qu'on a prévu ? A-t-on *prévu l'imprévisible* ?

De nombreux paramètres entrent en ligne de compte. Ainsi :

- le support et la présentation matérielle des consignes ;
- les modalités prévues pour permettre aux élèves d'aborder les consignes (dispositifs, « règles », gestion de l'espace et du temps) ;
- la part du maître, ses choix et prévisions en matière d'intervention au cours de l'exécution de la consigne ;
- l'articulation entre les consignes et le reste du cours ;
- la prise en compte de la diversité des élèves, et la marge de variabilité autorisée dans l'exécution des consignes.

Examinons de plus près ces paramètres, pour nous permettre d'y voir plus clair sur ce qui se passe, au-delà des intentions, dans la réalité de la classe.

• Les supports

La présentation matérielle des consignes ne doit sans doute être ni sous-estimée ni surestimée. Elle a d'ailleurs une importance inégale selon les élèves, plus ou moins « dépendants à l'égard du champ » (Witkin et Huteau), autrement dit fortement gênés ou non par un contexte de faible lisibilité par exemple. Et bien entendu, les plus faibles lecteurs auront plus de mal avec une présentation défectueuse qui mobilise leur énergie et leur impose une surcharge cognitive inopportune. En même temps, ne convient-il pas de déployer une grande variété de modes de présentation et d'entraîner les élèves à ne pas être trop prisonniers de « coutumes didactiques » (Astolfi, 1997) ou plus trivialement de « manies » de l'enseignant ? Un juste équilibre est à trouver entre la création de réflexes qui risquent de nuire aux décontextualisations ultérieures et la déstabilisation que peut constituer une trop grande diversité des modes de présentation.

Prenons quelques exemples de « dilemmes » à résoudre constamment :

- Faut-il numéroter toutes les consignes données et se refuser à mettre ensemble sous le même numéro deux tâches différentes, quand on sait que cela entraîne des oublis en nombre non négligeable ? Ou apprendre aux élèves à compter eux-mêmes le nombre de tâches à accomplir, à numéroter ce qui ne l'est pas, etc. ?
- Faut-il présenter de la manière la moins dérangeante possible les consignes, éviter à tout prix les « pièges » ? Sans doute peut-on critiquer telle demande, lors de l'évaluation nationale de sixième, de « cocher les cases si la réponse est négative », car on heurte une habitude qui est de cocher ce qui est positif (comme le savent bien ceux qui préparent des enquêtes ou sondages). Mais, dans bien d'autres cas, n'est-il pas intéressant de varier les modes de présentation d'une même réponse (*souligner, surligner, encadrer, recopier...*) afin de former un lecteur *flexible* capable de s'adapter à bien des situations ? Le questionnaire de lecture doit-il être placé avant ou après le texte ? Ou ne faut-il pas plutôt former l'élève à trouver un mode de lecture pertinent, parfois en rupture avec ce que des normes rigides lui inculquent parfois ?
- Les consignes doivent-elles être bien détachées, typographiquement, des « données », de la partie informative, avec mise en valeur particulière (caractères différents...) ou est-ce à l'élève de comprendre où se trouve la partie injonctive de l'exercice ?

Dans tous ces cas, l'enseignant ne peut trancher dans l'absolu : il a à considérer en chaque occasion l'objectif poursuivi, le contexte et peut-être aussi de savoir où en est l'élève dans l'apprentissage méthodologique de la lecture de consignes.

• Le temps de la communication des consignes

Autre point essentiel : le moment de *distribution des consignes*, à l'écrit mais aussi oralement. Ne convient-il pas de le détacher du reste du cours, afin d'inciter les élèves à « porter leur attention » sur ces consignes ? Lorsqu'on demande aux élèves quand il faut être attentif en classe, peu répondent : « lorsque le professeur donne un travail à faire » (8). Or, il s'agit d'un moment-clé qui peut être isolé de diverses façons :

- en ne le rejetant pas en fin d'heure lorsqu'il s'agit d'un travail à faire pour plus tard, mais au contraire en lui consacrant du temps, un temps qui est déjà la première étape du travail ;
- en l'accompagnant d'invitation à se concentrer, à se répéter mentalement la consigne ou à se la redire avec son voisin (pas la relire, mais la mémoriser à court terme) ;
- en ne mêlant pas ce moment à d'autres occupations (distribution simultanée de feuilles, surcharge d'informations orales) et en sachant là encore combiner l'aide nécessaire et la construction d'une autonomie personnelle par les élèves.

Ce dernier point nous conduit à examiner de plus près l'attitude de l'enseignant durant la mise en activité des élèves.

• Intervenir ou *les laisser faire* ?

Revenons sur les choix de l'enseignant, déjà évoqués plus haut. Il s'agit bien ici de savoir pour lui s'il doit ou non « intervenir » :

- va-t-il laisser les élèves « se débrouiller » avec une consigne parfois complexe, ne pas trop vite répondre aux demandes d'explicitation au risque de provoquer l'irritation ou l'incompréhension des élèves (qu'on évite cependant si on a fixé des règles du jeu, si on a clairement expliqué... qu'on n'expliquerait pas) ?
- va-t-il refuser le coup de pouce qui va permettre aux élèves d'entrer dans la consigne, leur donner la clé qui leur manque, sans laquelle ils vont s'enfermer et échouer ?

En fait, l'enseignant a, là aussi, à jongler entre exigences contradictoires :

- Il sait que bien des élèves ont besoin, pour pouvoir recevoir valablement une explicitation, une aide, d'avoir auparavant erré, tâtonné, de s'être approprié la consigne (d'où l'intérêt de la prise de connaissance des consignes en petits groupes, avec possibilité d'échanges sur ces consignes, fût-ce pendant un temps bref). Ils en ont besoin, mais ne s'en rendent pas forcément compte et attendent trop du professeur (9) ;

(8) Les élèves déclarent d'ailleurs qu'il faut être attentif « tout le temps » et ont bien du mal à sortir de cette vision stéréotypée et quasi-moralisatrice du cours (cf. *L'attention des élèves*, GRAF de la MAFPEN d'Amiens, CRDP de Picardie, 1998)

(9) C'est, selon J.Y.Rochex, la caractéristique des élèves plutôt en échec que d'attendre tout du professeur. Quand ils ne comprennent pas, ils demandent à celui-ci plutôt que d'abord chercher par eux-mêmes des pistes de solutions.

- En même temps, il n'ignore pas qu'il est difficile parfois d'entrer dans la tâche sans une aide, sans un accompagnement, que la contrepartie d'une consigne difficile réside dans cet accompagnement judicieux qui évite les décourageantes débauches d'énergie « pour rien ».

On retrouve en fait l'importance des choix initiaux, de la conscience des objectifs toujours plus ou moins présente chez l'enseignant (du moins est-ce souhaitable).

Pour se référer à nouveau aux travaux de Vigotsky, on peut utiliser les notions d'étayage et de désétayage. Les consignes très guidées du départ peuvent peu à peu être formulées et travaillées de telle sorte que l'élève sache refaire seul ce qu'il a appris accompagné. En même temps, certaines consignes initiales peuvent, au contraire, être « floues » dès qu'il s'agit soit de mettre les élèves devant une situation-problème ou de faire émerger des représentations. Et, par la suite, devenir plus rigoureuses, ou du moins plus fermées.

4. PISTES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

Comment mettre en place un travail qui facilite l'activité des élèves sans pour autant supprimer les difficultés ? Comment intégrer à la démarche didactique elle-même l'apprentissage de ce type de rapport à la langue que représente la lecture des énoncés et consignes ? Nous voudrions ici seulement indiquer quelques pistes que nous avons expérimentées en collège et que de nombreux enseignants ont commencé à emprunter.

4.1. Favoriser des démarches métacognitives

La première piste proposée concerne le recours à des pratiques favorisant chez les élèves les démarches métacognitives (Grangeat, 1997). Ainsi, une des manières les plus efficaces d'aider en sauvegardant l'apprentissage de l'autonomie (ce qu'on pourrait appeler : « aider à se passer d'aide ») consiste à opérer des jeux de renvoi de la question (*tu me demandes s'il faut recopier la phrase, qu'est-ce que tu en penses ? qu'est-ce qu'on te dit exactement ?*, etc.).

De même, chaque consigne possède un « avant », un « pendant » et un « après ». On peut aider l'élève à convoquer l'amont et l'aval, en lui demandant de faire appel à ses souvenirs (*on n'a pas déjà vu une consigne du même genre ? à ton avis, qu'est-ce qu'il faut savoir pour répondre à cette question ?...*) ou d'anticiper sur le résultat (*qu'est-ce qu'on attend comme réponse d'après toi ?*, imagine dans ta tête la copie achevée, est-ce que ce que tu es en train d'écrire correspond à cette image ?).

A travers la verbalisation à propos des consignes, on visera en fait le développement de la capacité à planifier la tâche, à se la représenter, à anticiper le résultat final. Nous y reviendrons plus loin.

4.2. Mettre en place des outils de référence

Deuxième aspect du travail sur les consignes : la mise en place d'outils de référence. Cela peut être des affiches, des fiches collectives ou individuelles, mais encore des sortes de règlement qui évitent l'arbitraire (le maître qui répond ou non à la demande, selon les jours). Ainsi, pour des devoirs de type sommatif, on peut pratiquer un dispositif de ce type : *on doit commencer son travail sans poser de questions, celles-ci pourront être posées au bout de dix minutes précises*, lors d'une "pause-aide", selon un tour de parole organisé, avec interdiction de poser la même question qu'un camarade (ou tout autre dispositif du même type).

Les élèves sont tout prêts à accepter ce genre de « mise en scène » et à comprendre le rôle complexe de l'enseignant (entre trop d'aide et pas assez) si on prend le temps de la mise en place, si on accepte les réticences ou résistances initiales, si on est patient et si cela s'insère dans une pédagogie globalement centrée sur les besoins des apprenants et non sur la toute-puissance du maître.

Mais, comme nous l'avons dit plus haut, si les consignes ont à voir avec le respect de certaines règles, celles-ci ne sont pas de même nature que celles qui concernent le « vivre ensemble » et la socialisation. Il serait dangereux de les mélanger et d'introduire ainsi des aspects moraux là où il y a surtout fonctionnalité et exigences purement pédagogiques. Cela aussi demande à être travaillé avec les élèves.

4.3. Engager à une réflexion sur le sens des consignes à l'école

Troisième piste : inviter les élèves à réfléchir au sens même des consignes à l'école. On peut ainsi s'interroger en classe sur le pourquoi des consignes à l'école, établir avec les élèves les typologies que nous avons évoquées au début de cet article. Pourquoi donc toutes ces injonctions et ces interrogations ? Et comment fait l'enseignant pour les fabriquer (ou l'auteur de manuel, qui est aussi un enseignant, ce que les élèves ne savent pas forcément) ? Fait-on entrer les élèves dans « le secret des dieux », dans les coulisses ? Le meilleur moyen pour cela n'est-il pas d'ailleurs de les mettre eux-mêmes en position de fabricants de consignes, et « pour de vrai » (interrogation pour une autre classe, ou consignes à faire faire par l'autre moitié de la classe) ? Cette pratique semble se répandre. Encore faut-il ne pas la gadgétiser, mais au contraire l'intégrer à une démarche d'ensemble, où, par exemple, on invitera aussi les élèves à porter un jugement critique sur des consignes, celles des camarades comme, pourquoi pas, celles du professeur ou du manuel. Le travail sur les consignes, moyen de relativiser l'« autorité » et d'acquérir un recul critique ? (10)

Un exemple :

On a projeté, en sixième, lors d'une séance de « remédiation », un petit film vidéo sur les dinosaures et on a demandé aux élèves d'inventer des consignes dans des disciplines différentes.

(10) On peut se reporter au très stimulant chapitre « Réécrire des énoncés et problèmes numériques » de Groupe EVA, 1996

Cela donne :

- en mathématiques : *imaginez la taille d'un dinosaure, d'un petit et d'un grand/mesurer la taille de son cou/pourriez-vous les mesurer les dinosaures/*

- en français : *écrire un résumé sur les dinosaures/pour quoi ils sacrifient leurs enfants, pourquoi ils quittent la terre pour une autre terre (?)*

Et pour les « appréciations » sur ces consignes, respectivement :

- *oui, tu as bien réfléchi et bien formé les mots/mal formulée/on ne peut pas mesurer les dinosaures, c'est impossible*

- *je pense que ta question (sic) est très bien/toutes ces questions sont intéressantes et remarquables.*

On mesure tout le chemin à parcourir pour que ces élèves, en difficulté, comprennent mieux la différence entre questions scolaires et celles qu'ils peuvent lire dans un magazine ou entendre lors de jeux télévisés, pour qu'ils dépassent leur vision étroite par exemple des mathématiques qui servent à compter et mesurer...

Pendant, si on renouvelle fréquemment ce genre de travail, au début peu fécond, on constate peu à peu une amélioration sensible, une prise de conscience de ce que peuvent être des consignes pertinentes, etc. Même si les élèves les plus en difficulté ont le plus grand mal à entrer dans ce genre de démarche...

Il est souvent bien ingrat, ce long travail de construction avec les élèves d'une réflexion sur les consignes données. Les résultats, souvent modestes, sont plus d'une fois décourageants. L'aspect ludique (« jouer au prof », « coller ses camarades », etc.) ne se maintient pas forcément dans le long terme. Il heurte les habitudes éducatives d'un certain nombre d'élèves déroutés alors par cette pédagogie qui les sollicite trop et se situe en rupture avec une passivité confortable. Les décalages avec les pratiques d'autres enseignants peuvent aussi être source de déstabilisation, d'où l'importance du travail en équipe. La question des consignes ne devrait-elle pas être un des points forts de tout projet pédagogique collectif, avec établissement d'un minimum de cohérence et de conduites communes ?

4.4. Intégrer la différenciation pédagogique à la démarche globale

Précisons : intégrer la différenciation pédagogique ne signifie pas procéder à une simplification forcée pour les uns, et réserver une activité plus complexe pour les autres. Nous avons plus d'une fois remarqué la tendance de certains enseignants à sous-estimer les capacités des élèves à comprendre en situation des consignes qui paraissent sur le papier « difficiles » (11), à imagi-

(11) Stupéur de certains quand on leur donne le pourcentage effectif de réponses, lors d'évaluations nationales, à telle ou telle question jugée bien difficile. En décalage avec leurs pronostics pessimistes. On sait que le pessimisme prédictif est le meilleur agent d'un contre-effet Pygmalion : croire à l'échec fait échouer...

ner des problèmes de vocabulaire là où il n'y en a pas (12), à envisager des difficultés qui, dans le contexte, n'apparaissent pas. Et on a pu noter qu'ils rechignaient souvent à laisser certains élèves s'approprier, lors de la séquence, la consigne par eux-mêmes, et décevoir leur attente d'une demande d'explication d'un mot décisif, quitte à succomber à l'« effet-Topaze » (13).

Pour autant, la différenciation « simultanée » (14) reste nécessaire. Là encore, le maintien d'exigences fortes est à concilier avec un refus de l'« indifférence aux différences ». Cela peut prendre de nombreux aspects :

- une décomposition plus grande de la consigne pour les uns, des formulations plus ramassées, plus denses pour les autres (15) ;
- la présence de fiches d'aide à la compréhension, à disposition d'élèves qui le souhaitent ;
- une gestion souple du temps qui permet à certains d'accomplir le même travail que d'autres, mais avec une durée plus longue ;
- un accompagnement plus grand pour certains élèves, conçu cependant davantage sur le mode de la régulation et du pilotage que sur celui de l'« explication » qui supprime les difficultés. Le plus difficile consiste alors sans le refus d'intervention pour les élèves plus autonomes (16).

Mais, la différenciation ne consiste pas seulement à intégrer les différences de « niveau ». Elle s'élargit à la prise en compte de différentes façons d'aborder les consignes, elle renvoie à la diversité des profils d'apprentissage, des stratégies personnelles, des styles cognitifs (17).

Quelques exemples :

- On mobilise les modes d'évocation différents en invitant à intérioriser la consigne visuellement ou verbalement (la revoir dans sa tête, la répéter dans sa tête, la redire à un camarade) ;

-
- (12) et en revanche, de négliger les problèmes de polysémie, de circulation de sens d'une matière à l'autre de mots trop évidents, d'oublier le travail sur les mots-outils comme les déterminants (« le » ou « un » dans une consigne, cela peut changer tout, surtout en mathématiques par exemple !)
 - (13) aider tellement que la difficulté est supprimée, comme la célèbre dictée où *les moutons* sont lus *les moutonsses*.
 - (14) Par opposition à la différenciation successive qu'on appellera plutôt « diversification », cf. à ce sujet mon ouvrage *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP, 2001
 - (15) Faisons remarquer qu'alors, la consigne « facile » est la plus « longue », contrairement à ce qu'affirment spontanément nombre d'enseignants pour qui une « bonne » consigne est plutôt « courte ». De même convient-il de faire prendre conscience aux élèves plus en difficulté qu'un énoncé « long », s'il demande un plus gros effort apparent de lecture, rend souvent les choses plus faciles.
 - (16) Alors qu'il est bien plus valorisant et intéressant de « s'occuper » de ceux-ci. Là encore, des règles claires et explicites permettent de se consacrer à certains élèves et de le faire comprendre aux autres.
 - (17) Voir à ce sujet la synthèse de Jean-Pierre Astolfi dans le n° 336 des *Cahiers pédagogiques* « Aider à travailler, aider à apprendre », septembre 1993

- On alterne des moments favorisant plutôt la *réflexivité* (pause avant de commencer un travail, où l'on récapitule par exemple tout ce dont on a besoin pour le faire, où l'on anticipe sur le résultat final, où l'on surseoit à l'exécution immédiate) et des moments qui répondent mieux à un profil *impulsif* (réponses immédiates, au risque de se tromper) (18) ;
- On présente des consignes très fermées, laissant peu de place aux variations possibles dans les réponses, à côté de consignes ouvertes et permettant aux élèves une marge importante de choix. Le QCM n'exclut pas la consigne provocatrice d'une situation-problème, et réciproquement ! De même, les parcours pour l'exécution de la consigne peuvent être ou non très balisés.

Cette diversification peut apparaître aux yeux des élèves comme incohérence. Aussi est-il fructueux de l'accompagner d'explicitations par l'enseignant, de mises au point collectives, de moments de régulation.

4.5. Mettre en place des activités « décrochées » d'entraînement

On pourrait contester cette option et estimer que le travail sur les consignes ne peut se faire qu'*in medias res*, en situation. Les dérives de la méthodologie « sans contenus » ont souvent été dénoncées et il n'est pas sûr que des transferts puissent s'opérer du travail sur des compétences générales dont la compréhension des consignes au quotidien des élèves confrontés aux savoirs scolaires. Dans un très stimulant article, Julo (1993) montrait bien que « ce n'est pas l'apprentissage de méthodes d'analyse qui peut permettre d'améliorer la capacité de lecture et de compréhension des énoncés de problème » et ne voyait l'intérêt d'activités spécifiques et générales que comme moyen de « sensibiliser » les élèves, de provoquer des débuts de prise de conscience. Nous partageons bien cette position et craignons tout réductionnisme dans le traitement du problème des consignes (comme on le voit malheureusement dans certains manuels de français qui consacrent parfois un chapitre à la question des consignes, très superficiellement). Mais, à condition de les placer dans une stratégie d'ensemble, nous soutiendrons l'idée d'« activités décrochées » pour reprendre la formulation des équipes pilotées par H. Romian à l'INRP, dans un autre contexte. C'est ainsi qu'on peut amener les élèves :

- à opérer des classements de consignes ou de questions, selon plusieurs critères, puis d'en inventer en rapport avec des objectifs différents, ou de créer des questionnaires portant sur des textes (questions dont la réponse se trouve dans le texte, directement, en l'interprétant, ou en dehors du texte.) - Giasson, 1990 ;
- à mettre en relation leçons et exercices, questions et réponses sur plusieurs supports ;

(18) L'enseignant doit, s'il veut mettre en œuvre une variété pédagogique dans ce domaine, lutter contre l'exclusivisme de ses propres habitudes. Pour certains, l'erreur est un scandale : mieux vaut ne pas répondre que de se tromper. Pour d'autres, « tant pis si on se trompe » est la devise de leur système personnel, plus axé sur « l'intolérance à l'incertitude »...

- à trier, à partir de simulations de situations où des élèves imaginaires, après distribution de consignes, posent des questions au professeur : se demander si ces questions sont légitimes ou non. On peut ensuite transposer à des situations réelles, vécues dans la classe.
- à réfléchir autour de textes parlant de consignes (par exemple le fameux « problème » des *Contes du chat perché* qui permet une belle réflexion sur le sens du travail scolaire). La « consigne » scolaire –et non scolaire– peut être un thème d'étude très riche englobant des textes littéraires et en même temps s'ouvrant à toutes les disciplines.
- à fabriquer des outils ou des exercices et à en faire une analyse critique en groupes par exemple ; (par exemple : retrouver la consigne manquante, ou, à partir de réponses à des questions sur un texte, retrouver quelles étaient ces questions, et éventuellement : à quoi cela sert de poser ces questions) ;
- à se situer à partir de cas fictifs d'élèves face à des consignes : comment chacun se situe-t-il, et comment chacun agit-il dans la même situation (ce qui permet à la fois à l'enseignant d'observer les conceptions de ses élèves et à ceux-ci d'en prendre conscience).

Aux objections déjà exposées, on peut en rajouter d'autres pour remettre en cause ce type d'activités :

- Ce genre de pratiques ne va-t-il pas favoriser les élèves déjà autonomes, conscients de leurs manières de faire, capables de prendre du recul, habitués à un mode d'éducation où la question du *pourquoi c'est comme ça* ? n'est pas incongrue, bien au contraire, où la souplesse est érigée en valeur-clé ? (19)
- Tient-on toujours compte de l'âge des élèves ? Est-il sérieux de proposer le même genre de travail finalement du cours préparatoire à la terminale ?
- Les élèves vont-ils vraiment entrer dans ce genre d'activités qui sont finalement bien plus contraignantes que de suivre des routines, que de « faire sans chercher à comprendre » ? Parviendra-t-on à leur faire percevoir l'utilité, la « rentabilité » des détours, quand celle-ci se situe bien souvent dans le long terme ?

Autant de discussions à approfondir, en formation, dans le travail d'équipe, afin de trouver les conditions pour que ces activités atteignent vraiment leur objectif.

4.6. Mener un travail d'ordre linguistique

Nous ajouterons une sixième piste de travail, plus linguistique, concernant l'objet formel de l'énoncé et de la consigne. Dans le cadre du travail sur les discours, dans leur diversité, l'étude spécifique de la manière dont sont formulées consignes et questions mérite d'être développée. Piste de travail d'abord pour le maître avant d'en être une pour la classe. On trouvera d'intéressants aperçus

(19) cf. les travaux sur les « styles éducatifs » de Jacques Lautrey (1980) : *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. PUF

dans la brochure *Maîtrise de la langue au collège* (pages 101 à 111). En fin de compte, il existe une rhétorique de la consigne qu'il convient de mieux appréhender, des codes à s'approprier, explicites mais aussi parfois implicites. Ne rejoint-on pas là la préoccupation de Schneuwly et Dolz (1997) proposant une réflexion didactique sur « les genres scolaires » à travailler avec les élèves ?

On pourrait ici s'interroger sur la forme même des consignes, et l'influence que cette forme a sur leur appréhension par les élèves. Se demander par exemple quelle est le plus souvent la progression de l'information dans un texte de consigne ? Qu'est-ce qui est « mis en relief » ? Le texte fonctionne-t-il comme d'autres types de discours alors même que sa visée est pragmatique ? Quel rôle jouent le verbe dit de consigne ou le mot interrogatif qu'on demande de relever comme « essentiels » par rapport aux compléments qui contiennent l'information décisive dans bien des cas ? Un type de texte comme un énoncé de problème mathématique est fort intéressant à analyser : quel rôle joue sa structure pseudo-narrative par rapport à la tâche demandée ?

Les consignes scolaires peuvent du coup devenir des objets de travail grammatical et trouver toute leur place dans l'étude de l'injonction, y compris lorsqu'elle se présente sous la forme interrogative.

5. CONCLUSION : POUR DES RECHERCHES SUR LES CONSIGNES

S'il est vrai comme l'indique Meirieu (1999) que, d'une certaine manière, « que fait un enseignant [qui veut faire apprendre] sinon donner des consignes [qui font entrer dans une tâche d'apprentissage] ? », la question des consignes est bien une « pierre de touche » de l'enseignement. Ce qui devrait conduire à davantage de recherches dans ce domaine. Nous terminerons donc cet article en appelant de nos vœux le développement d'études sur les consignes, appuyés sur le travail d'équipes, à tous les niveaux de l'enseignement. Précisons ces souhaits.

Certaines de ces recherches pourraient permettre d'établir un état des lieux plus rigoureux. Quels types de consignes donnent davantage les enseignants ? Quelle est la part de consignes élaborées directement par eux-mêmes ? Dans quelles conditions livrent-ils leurs consignes ? Mènent-ils un travail précis sur les consignes ? Bien entendu, il s'agirait de croiser enquêtes et observations de classes. Il existe peu de données à ce sujet, mis à part quelques aperçus donnés par l'ex-Direction à l'évaluation et à la prospective à l'occasion de l'évaluation nationale CE2-6°.

D'autres recherches, en lien avec un travail de terrain, pourraient permettre des descriptions fines de pratiques. Il s'agirait de quitter le domaine rassurant du « travail prescrit » pour entrer dans celui du « travail réel » comme le disent les sociologues.

En particulier, on devrait pouvoir mettre en place des évaluations de l'efficacité de dispositifs d'aide à la compréhension des consignes et plus générale-

ment de tel ou tel type de pratiques. Quel rôle joue, dans ce domaine, *l'effet-maitre* ?

On devrait pouvoir avancer davantage dans la réponse à cette question récurrente : un travail spécifique sur les consignes a-t-il un effet positif sur la compréhension des consignes, au quotidien ?

Enfin, il conviendrait aussi de se centrer sur l'élève en action : comment se comporte-t-il face à des consignes, quels indicateurs nous permettent de le savoir ?

On pourrait distinguer là des recherches plus axées sur le cognitif. Pour les chercheurs en sciences cognitives, la consigne de travail a une importance primordiale : la rigueur de sa formulation est bien souvent une condition pour la validité d'une expérimentation de laboratoire. Ne pourrait-elle pas davantage faire l'objet d'études spécifiques ?

Dans *Pensée et langage* (20), Vigotsky écrivait : « Je fais un nœud. Je le fais consciemment. Je ne peux cependant pas dire comment consciemment je l'ai fait. Je n'ai pas de prise de conscience de mon action consciente, parce que mon attention était dirigée sur l'acte même de nouer et non sur la manière dont je le faisais ». On pourrait se demander, à partir de là, quel est le rôle respectif de la « conscience » et de l'automatisation dans l'effectuation d'une consigne, mais aussi réfléchir à l'intérêt de la verbalisation, de la prise de conscience des processus. Et de la « représentation » qu'on se fait de la tâche, consciemment ou non. On peut s'appuyer là sur les chercheurs ayant travaillé sur les « images mentales » (cf. les travaux de Jean-François Richard) (21).

D'autres recherches concerneraient davantage le champ du discursif, les interactions verbales qui entourent les consignes, le fonctionnement linguistique des consignes évoqué plus haut. N'y aurait-il pas un véritable chantier du même type que celui qui a été récemment exploré autour du texte « descriptif » ? (cf. le souhait de Marie-José Béguelin, exprimé dans *Résonances* (1999) : « On a beaucoup fait, à date récente, pour le texte argumentatif : la tendance est à diversifier plus encore, et il serait extrêmement utile de développer des séquences didactiques portant sur le texte injonctif. »)

Dans la gestion des consignes comme dans d'autres domaines, l'enseignant doit jongler entre des nécessités parfois contradictoires et inventer des équilibres subtils. Il n'ignore pas combien ses choix préalables en matière de consignes sont importants : comment il va formuler celles-ci, les communiquer aux élèves, quelles règles il va mettre en place effectivement dans la classe. L'essentiel reste cependant la démarche concrète de l'élève, qu'il convient de savoir mieux observer, pour mieux la guider.

(20) Éditions La Dispute, 1998

(21) Par exemple : *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Armand Colin, 1995, où l'auteur étudie notamment la construction de représentations, pendant l'effectuation d'une tâche. Un fil directeur : « comprendre, c'est construire une représentation d'une tâche. ». A appliquer aux consignes ?

Pour cela, nous plaiderons pour une conscience plus grande des choix qui sont effectués à tout moment (d'organisation du travail, d'interventions ou pas, de reprise orale ou d'invitation au travail autonome, etc.) Le traitement des consignes en classe doit faire partie des thèmes majeurs de la formation des enseignants.

Il est essentiel de savoir mieux ce qui se passe « dans la réalité » quand l'élève est face à un travail et être plus conscient de ce que perçoit l'élève de telle ou telle consigne et des tâches auxquelles elle renvoie. Et dans cette perspective, selon la formule de Philippe Perrenoud (1994), il importe tout autant de « ne pas réinventer la poudre et de s'inspirer des façons de faire qui ont fait leur preuve » que de « réinventer la poudre, de recréer pour un groupe spécifique, dans une situation singulière, des raisons d'adhérer, de réfléchir, d'apprendre » (22).

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J-P et al. (1997) : *Pratiques de formation en didactique des sciences*, Bruxelles, De Boeck.
- ASTOLFI J-P. (1996) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- BASUSAY C & GUYON S. (1994) : Consignes de travail en histoire-géographie, contraintes et libertés, INRP, *Revue Française de Pédagogie* n° 106.
- BESSONNAT D. (1997) : « L'exercice : objet scolaire à reconsidérer », Paris, *Le français Aujourd'hui* n° 118.
- BRISSIAUD R. (1988) : « De l'âge du capitaine à l'âge du berger. Quel contrôle de la validité d'un énoncé de problème au CE2 ? », INRP, *Revue Française de Pédagogie* n° 82.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J-Y. (1992) : *Le rapport au savoir en banlieue... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARNAY R. (1996) : *Pourquoi des mathématiques à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- M.E.N. (1992) : *La maîtrise de la langue au collège*, Paris, CNDP.
- CEPEC : *Lire aux cycles 2 et 3*, Lyon, *Les dossiers du CEPEC de Lyon*.
- GIASSON J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- GRANGEAT M. (1997) : *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF.
- Groupe EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, INRP-Hachette Éducation.
- JULO J. (1993) : « Le pétrolier fait-il fausse route ? », *Les Cahiers Pédagogiques* n° 316.
- METTOUDI C. & YAICHE A. (1996) : *Travailler avec méthode*, Paris, Hachette.
- PERRENOUD P. (1994) : « Rendre l'élève actif, c'est vite dit ! » in *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- RESONANCES (1999) : *Les consignes* n° 7.

- ROCHEX J-Y. (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- SCHNEDECKER C. (1996) : « Écrire et produire des consignes » *Pratiques* n° 90.
- SHNEUWLY B. & DOLZ J. (1997) : « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », INRP, *Repères* n° 15.
- TISSET C. (1997) : « Dis-moi quels exercices tu donnes, je te dirai quel lecteur tu formes », Paris, *Le français Aujourd'hui* n° 118.
- TOMMASSONE R. (1991) : « Diagnostic des élèves, diagnostic de l'évaluation », *Éducation & Formations* n° 27.
- ZAKHARTCHOUK J-M. (1999) : *Comprendre les énoncés et consignes*, CRDP d'Amiens et CRAP.

LE TABLEAU NOIR DE L'ENSEIGNANT, ENTRE ÉCRIT ET ORAL

Élisabeth NONNON
IUFM de Lille équipe Théodile et INRP

Résumé : Écrire au tableau est un geste professionnel quotidien important dans la maîtrise d'un enseignant, mais encore sans statut d'objet de réflexion légitime. Pourtant le tableau, comme outil professionnel, pose des problèmes pratiques et théoriques fondamentaux, sur le plan pédagogique et didactique. Comme objet matériel et symbolique de la classe, il est le support de gestuelles, de routines, de schèmes d'action qui sous-tendent le travail de l'enseignant et celui des élèves, et se prête à une analyse ergonomique et anthropologique. Comme médiateur de la transmission et de l'appropriation des connaissances, il est au cœur de la dialectique : tâches proposées par l'enseignant et activités mises en œuvre par les élèves. Comme mode spécifique d'écriture publique, ancrée dans les discours oraux de la classe, il est au centre d'interactions complexes entre écrit et oral, qui peuvent amener des seuils discursifs et cognitifs mais aussi des contre-étayages, susceptibles d'effets sur les apprentissages et la définition des activités disciplinaires que peuvent se construire les élèves.

Étudier les pratiques de langage dans la classe, celles des enseignants et celles des élèves, confronte à la difficulté de rendre compte, à travers une description et une rationalisation « savantes », d'une logique d'action, fortement contextualisée, même si les objets qu'elle manipule sont des savoirs abstraits (1). Comment appréhender cette logique pratique du travail scolaire sans faire disparaître dans l'analyse ses modes de cohérence propres ? Comment donner son épaisseur à la pratique concrète des enseignants, dans sa dimension de travail, sans en faire un simple reflet de préceptes ou de catégories didactiques a priori, et en rendre compte, pour asseoir une discipline de formation ?

La distinction entre travail prescrit et travail réel est une distinction utilisée depuis longtemps en analyse du travail pour étudier les activités effectives, pragmatiques et réflexives, mises en œuvre dans les tâches professionnelles (2).

- (1) Bourdieu rappelle qu'« il faut reconnaître à la pratique une logique qui n'est pas celle de la logique, pour éviter de lui demander plus de logique qu'elle n'en peut donner, et de se condamner ainsi, soit à lui extorquer des incohérences, soit à lui imposer une cohérence forcée » BOURDIEU (1980), p 144.
- (2) Ergonomes et sociologues du travail distinguent travail théorique (tel qu'il existe dans les représentations sociales en usage, particulièrement celles des concepteurs), travail prescrit (formulé dans les textes de référence qui en définissent objectifs, règles et procédures) et travail réel (l'activité effective d'une personne face à des situations complexes) *Éducation permanente* n° 116 (1993). DE MONTMOLLIN (1996).

Loin de se réduire à l'application de procédures édictées dans les textes, le travail réel est analysé comme une activité d'interprétation face à des problèmes en partie imprévisibles et de choix stratégiques, même minuscules, qui échappent au discours prescriptif : pourtant il est peu reconnu, peu formalisé (3). Dans le travail enseignant, la différence entre ce qui est prescrit et la réalité de l'activité effective est paradoxalement peut-être encore moins explicitée et théorisée que dans d'autres formes de travail, malgré la complexité des situations face auxquelles ce travail demande de trouver des réponses inventives, non déterminées d'avance. Les travaux en didactique du français, en particulier, se sont longtemps centrés sur le renouvellement du texte du savoir à transmettre et l'invention de supports, de protocoles et ou scénarios à mettre en œuvre, plus que sur l'analyse des interactions ordinaires à travers lesquelles s'effectue dans la classe la mise en œuvre d'objets de savoir et de démarches disciplinaires, et se négocie une définition commune du sens et du statut des activités de la discipline. Cela a parfois amené à méconnaître les réelles difficultés de mise en œuvre de scénarios proposés, et tout ce qu'il faut aux enseignants de « métier », c'est à dire de compétence d'improvisation, de schèmes pratiques, de savoirs d'action, pour réussir à se tirer des « dilemmes (4) » didactiques et pédagogiques dans lesquels ils se trouvent pris, et à résoudre par des voies didactiques les obstacles ou les tensions intrinsèques à ces scénarios (5). Cela peut conduire aussi à méconnaître le poids qu'a l'usage d'outils apparemment prosaïques du métier, appartenant à ses routines « incorporées », comme le tableau noir ou le cahier, dans la réalisation des scénarios prescrits (même ceux qui se veulent innovants), et donc dans la définition effective des démarches pédagogiques et des objets disciplinaires. Outre son intérêt théorique pour la compréhension du rapport des savoirs scolaires et des savoirs académiques, un début de meilleure connaissance de ces schèmes et savoirs d'action propres au domaine disciplinaire pourrait aider à mieux définir une discipline de formation pour des enseignants de français.

1. LANGAGE ET TRAVAIL DANS L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT ET DES ÉLÈVES

Si on cherche, à travers l'analyse de leurs discours, à cerner le travail réel de l'enseignant dans sa classe, comme celui des élèves, deux dimensions, très liées entre elles sont particulièrement à prendre en compte : la temporalité dans laquelle il s'effectue, le fait que le discours y soit indissociable d'activités d'ordre différent menées simultanément et intégrant l'usage partagé d'instruments qui font partie de l'environnement scolaire et appartiennent à la définition même du jeu scolaire (comme le tableau noir) ou de la discipline (les cartes en géographie, par exemple) (6).

(3) BOUTET (1993), et les travaux du groupe Langage et travail.

(4) PERRENOUD (1993), (1994).

(5) Comme j'ai essayé de le montrer pour la lecture méthodique ou les démarches inductives en grammaire. NONNON (1995), (1999).

(6) Sur les différents objets qui peuvent entrer dans la définition d'une discipline scolaire, voir par exemple DEVELAY (1992), p 33 et suivantes.

Une composante fondamentale de cette logique pratique est sa temporalité propre, du moins quand on essaie de prendre en compte le point de vue des acteurs, enseignants et élèves, et non de la considérer à partir du regard panoptique et distancié de l'observateur, que sa position soustrait à l'urgence de l'interprétation à chaud et de la décision (surtout quand il analyse le langage des uns et des autres à partir de son enregistrement ou sa transcription) (7). L'enseignant, lui, construit son intervention dans la durée orientée d'une situation évolutive, en partie imprévisible. Il s'appuie sur une planification d'ensemble et des routines qui sous-tendent la cohérence de ses interventions dans des scénarios prévus, mais aussi sur une activité d'interprétation de ce que proposent les élèves, et sur des prises de décision dans l'instant, toujours risquées, même si elles sont microscopiques. L'usage qu'il peut faire de ses outils, matériels et supports didactiques renvoie à cette double logique temporelle, de planification et d'improvisation, comme je l'avais montré à propos de l'usage des exemples (8) ou de la notation au tableau (9). Ce bricolage interprétatif et stratégique, pour reprendre l'expression de Perrenoud, sous-tend aussi l'activité des élèves et leur engagement dans l'interaction scolaire.

Une autre composante intervient dans ce travail professionnel qu'est le discours de l'enseignant : c'est un discours fortement contextualisé, articulé à une activité partagée entre plusieurs protagonistes et qui n'est pas uniquement langagière (observer, manipuler, fabriquer des objets ou des textes, dessiner ou rédiger...). Il intègre la référence à des éléments matériels sur lesquels il s'appuie, qu'il prolonge ou dont il se sert (gestes de monstration ou de facilitation, stylisation de l'action, supports matériels comme le tableau, des documents de référence ou des instruments utilisés dans l'action commune : règle, compas, balance). La tradition d'étude des situations d'apprentissage, plus encore la tradition lettrée d'analyse littéraire, semblent bannir tout rapprochement des interactions scolaires (surtout si elles portent sur des sujets aussi valorisés que la littérature, la philosophie ou la grammaire) avec des interactions en contexte professionnel, apparemment prosaïques, qui touchent à des tâches techniques ou des transactions ordinaires de la vie sociale. Pourtant, à bien des égards, on gagnerait à rapprocher l'analyse du langage en situation scolaire des recherches sur le langage au travail qui apportent des éclairages nouveaux à l'analyse de discours (échanges oraux, traces écrites), comme à celle des activités symboliques présentes au cœur du travail, si « manuel » soit-il (10). Dans ces situations de travail, les interactions verbales comme les activités d'écriture assurent diverses fonctions dans l'action partagée (contrôle symbolique des représentations, régulation de l'action, coordination entre les participants), comme cela a été étudié aussi en situation de résolution de problèmes. On peut distinguer les contextes où le langage (oral et écrit) accompagne une action partagée à laquelle il est subordonné (dans les tâches supposant la manipulation d'un réel matériel notamment) et ceux où les tâches elles-mêmes consistent en un

(7) NONNON (1990), (1999).

(8) NONNON (1993).

(9) NONNON (1991).

(10) THEUREAU (1981), PENE (1985), (1994), FRAENKEL (1993), LACOSTE (1995), BOUTET (1995)

échange d'informations verbales, une négociation de catégories et de systèmes d'interprétation, voire en des procédures négociées de transformation de formulations pour les rendre recevables et opératoires selon les codes d'un univers professionnel donné (consultations juridiques ou médicales, transactions dans les commissariats ou le travail social, activité de l'écrivain public). Il est ainsi possible de distinguer « langage sur le travail », « langage dans le travail » et « langage comme travail », et d'analyser leurs relations (11).

Étudier le discours en situation de travail, c'est étudier des formes de langage coopératives et situées, inscrites dans une culture pratique commune et des actions partagées, structurées par les contraintes de tâches, de l'espace matériel, par les caractéristiques concrètes des supports de travail, par des routines, des schèmes d'action, des rôles statutaires et fonctionnels. L'inscription dans les énoncés du contexte extralinguistique et des connaissances d'arrière-plan propres à un groupe est un élément fondamental de la signification : l'analyse doit par exemple s'affronter à une variété de formes prédicatives où le thème est assuré par un élément non linguistique, ainsi qu'à l'articulation du langage à d'autres formes d'activité sémiotique (inscriptions, graphes, signes gestuels).

Cependant, prendre en compte les apports de travaux sur la cognition située et distribuée, sur le langage et les pratiques d'inscription en situation professionnelle issus de l'ethnométhodologie, de l'ergonomie, de l'analyse de discours, ne peut aider à comprendre le travail de l'enseignant qu'à condition de tenir compte de sa spécificité par rapport à d'autres formes de travail. Elle est en particulier de viser des apprentissages et de mettre en jeu des savoirs, des notions et des démarches précisément inscrits dans des traditions disciplinaires. L'analyse des conduites professionnelles de l'enseignant dans sa classe, ses savoir-faire dans la gestion du temps, ses gestes et sa position corporelle, son usage de l'espace ou des outils matériels doit s'articuler à une réflexion spécifiquement didactique, et voir comment une activité corporelle, un usage de l'espace, des pratiques d'inscription, le recours à des supports sont déterminés par, et en même temps contribuent à la définition et la structuration de telle ou telle connaissance ou compétence à instaurer dans un domaine disciplinaire donné. Ainsi, pour reprendre l'exemple de la lecture méthodique, la définition de l'activité que peut se donner un élève passe, entre autres, par ce que l'enseignant retient comme légitime pour figurer dans la trace écrite, et ce qu'il choisit de ne pas écrire.

Ce travail est déjà engagé dans certaines disciplines, en mathématiques notamment ; mais il ne soulève pas les problèmes de réflexivité que posent les interactions de classe portant sur des objets de discours comme les textes, des usages langagiers comme l'argumentation, ou sur la langue elle-même. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles les descriptions précises sur le travail concret de l'enseignant, ses gestes professionnels, son usage effectif de matériels et d'outils sont plutôt moins nombreuses en didactique du français que dans d'autres didactiques (sauf pour l'étayage dans l'apprentissage de la lecture (12)). Cette étude paraît pourtant d'autant plus intéressante pour des

(11) LACOSTE (1995).

(12) Voir par exemple le travail de GOIGOUX.

enseignants de français qu'analyser ces pratiques ordinaires du discours en situation didactique amène à mobiliser comme outils les notions, les savoirs, les questions, les démarches d'analyse qui sont justement les objets d'investigation et d'enseignement de la discipline, et peut les éclairer autrement.

2. ÉCRIRE AU TABLEAU, UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE : LE TABLEAU NOIR COMME OUTIL DE L'ENSEIGNANT

L'usage de cet outil si ordinaire et quotidien du travail de l'enseignant qu'est le tableau noir en est un exemple particulièrement significatif.

Noter au tableau constitue un des gestes professionnels les plus spontanés, les plus fréquents, et malgré la complexité de cette pratique, malgré des difficultés de mise en œuvre, les moins étudiés de l'enseignant. L'usage du tableau par un enseignant peut être l'occasion de jugements normatifs, de conseils et de prescriptions, comme on le voit dans les rapports de visites faites aux enseignants en formation ; mais cela reste la plupart du temps à un niveau institutionnel ou à celui du compagnonnage, à titre de recette et de savoir - faire pratique. Il fait partie de ces objets méconnus, invisibles et illégitimes de la pratique, des proto-savoirs de l'enseignant en quelque sorte, qui n'ont pas encore accédé à la dignité d'objets de description ou de formation, encore moins d'objets théoriques légitimes.

Pourtant ce geste professionnel si quotidien pose des problèmes théoriques considérables. Il est doublement important, d'une part pour l'analyse de l'activité de l'enseignant et de l'activité des élèves dans une tâche scolaire quelle qu'elle soit, comme cela a été analysé par exemple en didactique des mathématiques (13), et d'autre part, pour celle du fonctionnement des discours dans la classe, notamment pour mieux cerner les rapports complexes de l'oral et de l'écrit. A ce double titre, il intéresse l'enseignant d'une part en tant qu'enseignant, comme lieu problématique où s'articulent son activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage de l'élève (avec la spécificité qu'ici elles portent sur des faits de discours ou sur la langue), et d'autre part en tant qu'enseignant de français, comme lieu problématique où s'articulent, dans leurs continuités, leurs ruptures et leurs transformations réciproques, des discours oraux et des traces écrites.

Le tableau noir de la classe peut être considéré comme un outil et comme une médiation dans le travail didactique, en plusieurs sens du terme et à plusieurs niveaux.

2.1. Le tableau noir comme médiateur d'action

Il est d'abord pour l'enseignant un médiateur pour l'action, en tant qu'objet matériel, et en même temps hautement symbolique. Par sa matérialité spéci-

(13) RODITI (1996) ; NADOT, in BLANCHARD-LAVILLE (1997) ; ROBERT, VANDEBROUCK (2001).

fique, le tableau lui permet d'exposer aux yeux de tous des données auxquelles se réfère son discours, sur lesquelles il prend appui ; il est le centre d'une gestuelle spécifique qui met en scène l'activité enseignante et focalise l'attention en jouant des alternances entre oral et écrit, et des changements de rythme (se rapprocher et s'éloigner du tableau, le tapoter, montrer, souligner...). Il prolonge et en principe potentialise les effets de ce discours, en le soustrayant au temps et en le systématisant à travers sa représentation spatiale (par exemple par l'inscription du plan). Il lui permet de susciter plus ou moins efficacement chez les élèves certaines actions (recopier, commenter, mémoriser, analyser une consigne...). On pourrait décrire les composantes de cet usage du tableau en tant qu'outil matériel, que les enseignants exploitent plus ou moins efficacement en fonction de leur expérience et de leur savoir - faire professionnel : la quantité d'écrits au tableau et leur forme, la lisibilité, la répartition claire dans l'espace et les différentes zones de travail offertes par le tableau, la capacité de gérer la simultanéité de l'énonciation orale et de l'activité publique d'écriture, une posture particulière permettant d'écrire sans offrir trop longtemps son dos sans défense à l'adversaire (maîtrise vivement recherchée par les professeurs débutants). Il y aurait donc une ergonomie de l'écriture au tableau. On peut aussi, comme je le ferai ensuite, en recenser certaines fonctions, qui se situent à des niveaux très divers de l'acte d'enseignement. En ce sens, il peut être considéré comme un « effectueur », qui sert à exercer une action ; selon une distinction élaborée dans le champ technique par Simondon et reprise par Rabardel, cette fonction distinguerait l'outil de l'instrument, défini, lui, plutôt comme un « capteur », permettant de prélever de l'information, de socialiser des connaissances, et obligeant à une activité cognitive autant que pratique (14).

La question qui se pose est de savoir dans quelle mesure et à quelles conditions le tableau peut être un instrument pour les élèves. Cela suppose de voir quelles activités potentielles chez les élèves sont suscitées par l'enseignant de par sa pratique du tableau, et de quelle façon les élèves l'utilisent dans leur démarche d'apprentissage, par exemple dans leur exploitation des données ou des schématisations qu'il propose, ou dans leur propre trace écrite. Comme le propose Robert pour les mathématiques, on peut à travers l'observation de ces usages « repérer comment le tableau, pendant les séances, joue son rôle dans la dialectique tâche prescrite par l'enseignant / activité de l'élève, en analysant la place spécifique que se donne l'enseignant » (15).

L'écriture au tableau s'inscrit parmi l'ensemble plus large des conduites de transmission, d'étaillage ou de médiation (16) que déploie l'enseignant pour orienter les activités d'apprentissage, au croisement avec les démarches d'interprétation et d'appropriation des élèves, elles-mêmes inscrites dans l'ensemble des stratégies qu'ils mettent en œuvre dans les tâches proposées. J'avais dans un travail précédent utilisé les catégories de Bruner pour analyser l'écriture au tableau comme forme d'étaillage de la part de l'enseignant, en cherchant à voir comment les propriétés spécifiques de cette médiation écrite pouvaient poten-

(14) RABARDEL (1995), p 38.

(15) ROBERT, VANDEBROUCK (2001).

(16) Sur la distinction médiation / étaillage, DUMAS-CARRE et WEIL-BARAIS (1998).

tialiser ou gauchir le dialogue de tutelle (17). Les activités conjointes autour du tableau (regarder, recopier, transformer, relire à haute voix, décomposer un énoncé oral, commenter...) ne peuvent s'analyser qu'à l'intérieur d'une description plus large des formes de travail de l'enseignant et des élèves dans la séance (nature des tâches, temps laissé aux moments de recherche, caractère plus ou moins ouvert de ces situations, statut du tâtonnement et de l'erreur, formes de validation et d'institutionnalisation...). C'est dans ce cadre qu'on peut, comme Robert, chercher à décrire précisément le tableau comme support d'écrit (qu'est-ce qui figure au tableau, un texte fragmentaire ou complet, structuré ou désordonné ? Quand est-ce effacé ?) et comme support d'activité (qui écrit au tableau ? L'enseignant ou un élève, désigné ou volontaire ? De façon planifiée ou improvisée ? Pour écrire quoi ? A quel moment du déroulement des activités ? Que doivent en faire les élèves : regarder, recopier, critiquer...) ? La question est de voir quelle cohérence s'établit entre les façons dont un enseignant se sert de cet outil, les fonctions qu'il lui donne, et ses autres modes d'accompagnement, et, d'autre part, entre les façons dont les élèves l'utilisent et les autres formes d'activité qu'ils exercent au cours d'une séance ou d'une séquence.

2.2. Le tableau et son inscription dans les schèmes d'action de l'enseignant et des élèves

Un instrument comporte selon Rabardel une double composante, « celle de l'artefact, matériel ou symbolique, et celle des schèmes d'utilisation, souvent liés à des schèmes d'action plus généraux, qui permettent l'insertion de l'instrument comme composante fonctionnelle de l'action ; une telle définition de l'instrument permet de dépasser l'apparente contradiction entre les analyses qui donnent un statut d'instrument soit à des objets externes au sujet, soit à des schèmes du sujet : ces deux options aboutissent à la négation d'une des composantes de l'activité instrumentale » (18). Le tableau de la classe comporte bien cette double dimension : il existe comme objet tiers, dont les caractéristiques matérielles et l'extériorité sont susceptibles de produire des effets dans l'apprentissage (la trace objective, distanciée qui échappe à la subjectivité du discours, la surface dont l'organisation spatiale visualise et fixe des organisations cognitives). En même temps, il prend sens par les usages qu'en fait chaque enseignant, en cohérence avec les autres schémas d'action mis en jeu dans sa classe. Comme le dit Rabardel, « un même schème d'utilisation peut s'appliquer à une multiplicité d'artefacts appartenant à la même classe ; inversement, un artefact est susceptible de s'insérer dans une multiplicité de schèmes d'utilisation qui vont lui attribuer des significations et parfois des fonctions différentes ». Ainsi, même si l'usage qu'un enseignant fait du tableau peut différer selon les moments de la séquence ou les types d'activités qu'il dirige, A. Robert retrouve une grande cohérence chez les mêmes enseignants dans des activités différentes d'exercices mathématiques, et une grande variété entre enseignants différents.

(17) NONNON (1991).

(18) RABARDEL (1995), p 40.

Les différences portent, par exemple, sur la façon dont les rôles de scribe et le droit de s'approprier l'espace du tableau sont répartis entre enseignant et élèves. Dans certaines classes, l'enseignant paraît seul habilité à écrire au tableau, mis à part le cas de l'élève solitaire envoyé plancher pour un contrôle ou un corrigé, étroitement cadré par le questionnement magistral ; dans d'autres, le tableau apparaît plus comme un espace commun, familier aux élèves, où ils sont habilités à laisser leur propre trace, pour une fonction de « brouillon public » notamment. Cette répartition des rôles est souvent liée à la nature de ce qui est écrit : plutôt un texte structuré, fixant les informations légitimes, centré surtout sur la fonction de stockage de la prise de notes, ou des bribes en cours de formulation, trace d'un tâtonnement et objet de reformulations, plus centrées sur la fonction de structuration de la prise de notes (19). Ainsi une des classes où j'observe des séquences (Cours Moyen) se caractérise par un usage fréquent, dans toutes les disciplines, du tableau comme brouillon public et lieu de socialisation des tâtonnements. Par exemple plusieurs élèves travaillent simultanément au tableau, chacun dans sa zone, pendant que les autres cherchent sur papier : le tableau garde la trace de leurs hésitations et de leurs changements de stratégie, dont il est admis qu'ils ont un statut public et peuvent faire l'objet de commentaires. Cette pratique converge avec un fréquent usage du tableau chez l'enseignant lui-même, comme notation au fur et à mesure d'idées, de bribes d'hypothèses, de formulations intermédiaires émises par les élèves (20). Cet usage de l'outil qu'est le tableau s'inscrit dans des habitudes plus générales de socialisation des tâtonnements à travers l'oral et les écrits intermédiaires (affichages, cahier de classe), et fait écho à une focalisation importante sur les démarches de travail et les méthodes de raisonnement, sensible dans le discours de l'enseignant. Il s'inscrit également dans des habitudes de mobilité des élèves dans l'espace de la classe, de variété des lieux et des modes de regroupement, des postures des élèves : par exemple, ils s'assoient parfois par terre autour du tableau ou restent debout près de lui, pour écouter les compte-rendus et commentaires de schémas de leurs camarades.

Les différentes zones du tableau, ou les différents tableaux disponibles dans la classe peuvent d'ailleurs se différencier chez un même enseignant selon ces fonctions et le statut de ce qui est écrit (d'un côté la notation des tâtonnements, d'un autre la notation des traces validées à conserver dans le cahier), comme on le voit notamment dans les séances de lecture méthodique. Mais même au lycée, l'interprétation de cette répartition fonctionnelle en zones selon

(19) Pour la double fonction de la prise de notes, fonction de stockage (centrée sur l'accumulation et la mémorisation d'informations pour un usage ultérieur), et fonction de structuration, FRENAY, BONHIVERS, PAQUAY (1990). Voir aussi BESSONNAT (1995).

(20) Classe de D. Marissal, école Trulin, Lille ; les séances filmées portent d'une part, sur une série d'exercices ouverts de mathématiques où plusieurs élèves tâtonnent simultanément au tableau pour résoudre le problème (problème Ernel des trois nombres qui se suivent, DOUAIRE 1998), les autres venant ensuite compléter, commenter la procédure, et d'autre part, sur l'élaboration de questions au début d'une séquence de sciences de la vie sur le mouvement, où le maître note au fur et à mesure les bribes de formulations successives, jusqu'à l'inscription des questions validées. Cette deuxième séance a fait l'objet d'une analyse, d'un point de vue différent, dans le n° 17 de *Repères* (1998).

le statut des discours notés ne va pas de soi pour les élèves (21). Le fait si fréquent d'être « perdu » devant le tableau, de ne pas savoir y circuler, de demander si quelque chose d'inscrit au tableau est à noter rejoint d'autres indicateurs qui signalent que certains élèves n'intègrent pas l'organisation fonctionnelle des différentes sous-tâches et des moments hiérarchisés de la leçon, donc les frontières entre séquences et le statut des activités langagières qui y sont successivement engagées, comme l'avait montré Brossard (22). Le tableau ne suffit pas à imposer son ordre et sa hiérarchisation, sa transparence est une vue de l'esprit : il faut qu'il soit reconstruit à travers l'interprétation.

2.3. Le tableau comme producteur de valeur

Le statut d'objet symbolique du tableau, précédemment mentionné (23), est partie prenante de son rôle d'outil dans le travail de l'enseignant. L'inscription au tableau joue son rôle en ce qu'elle montre, de façon tangible et palpable, l'importance de certaines choses dites, leur légitimité à devenir objet d'un stockage : elle attribue de la valeur. En ce sens, elle est une pièce irremplaçable dans l'économie du travail scolaire : elle témoigne qu'il s'effectue quelque chose dans la classe qui peut être produit et montré, qui crée de la valeur en termes de savoirs ou de résultats. Le tableau tient donc sa place, entre le cahier de l'élève et, pour l'enseignant le cahier de textes (au secondaire) ou le fichier de préparations (en primaire), pour servir de garant du travail et octroyer de la légitimation. L'oral, fugace et insaisissable, a du mal à imposer sa valeur de travail, aux yeux des enseignants et des élèves comme à ceux de l'institution ; il paraît en proie à un perpétuel gaspillage, une déperdition, il semble ne rien produire. La trace écrite garantit le travail fourni, permet d'institutionnaliser et de capitaliser des acquis, engrange pour un usage ultérieur les profits tirés d'une leçon : c'est souvent à travers cette trace que l'oral parvient à légitimer sa place et à se réintégrer dans la logique générale de l'économie scolaire. La vogue actuelle de la dictée à l'adulte en maternelle, menée parfois de façon hâtive et productiviste quand elle n'est pas précisément pensée en fonction d'objectifs d'apprentissage précis, me semble tenir en partie à la visibilité du produit qu'elle permet d'afficher ou d'échanger, à la différence d'un travail même intense d'énonciation à l'oral, qui offre peu de prises pour la reconnaissance du travail.

Cette fonction du tableau comme producteur de valeur sous-tend plusieurs caractéristiques de son usage.

2.3.1. Une première caractéristique est la **légitimité** qui s'attache aux **énoncés inscrits au tableau**, qu'il s'agisse de ceux de l'enseignant ou de ceux d'élèves.

(21) Comme l'ont observé avec surprise des professeurs-stagiaires de français enseignant en seconde. A. Balduyck, S. Lamant : *Prise de notes, prise en charge*. Mémoire professionnel Département de Lettres IUFM de Lille (2001).

(22) BROSSARD (1985).

(23) Sur certaines anciennes photos de classe de l'école républicaine, maître et élèves posent fièrement devant ce tiers personnage de la classe, témoin et garant calligraphique de la valeur du travail.

Dans son propre discours, l'enseignant sélectionne ce qui paraît le plus important, l'énoncé jouant le rôle de constituant directeur d'un développement, au delà des paraphrases multiples que déploie le discours didactique oral : l'inscription au tableau désigne ce qui est susceptible de faire l'objet d'un stockage de la part des élèves. D'où son importance dans l'établissement du contrat disciplinaire et les représentations de la discipline chez les élèves. Qu'est-ce qu'un enseignant juge légitime d'écrire au tableau dans une séance donnée ?

J'avais observé, pour les séances d'analyse de textes, que figuraient rarement au tableau les questions, les alternatives, les difficultés ou les désaccords d'interprétation, et que la trace écrite retenait plutôt les réponses assurées, les assertions relatives au texte accompagnées de listes de relevés les justifiant : d'où une tendance, chez beaucoup d'élèves, à considérer le commentaire en cours de français comme un inventaire des propriétés inhérentes au texte dévoilées par l'explication, et la difficulté à reconstituer une démarche argumentative et problématique dans leur restitution orale (24). L'usage « inconscient » du tableau, ancré dans les habitudes, peut ainsi entrer en interférence avec les objectifs affichés d'une activité disciplinaire.

Robert fait une observation du même ordre en mathématiques : dans bien des cas, « ce qui est donné à voir, ce ne sont pas les explications ou les méthodes, mais les formules, les calculs, les résultats ou les bifurcations éventuelles ; les commentaires et les explications qui amènent à une méthode ne sont présentes dans le scénario qu'oralement. Ce qui est donné à voir, c'est le produit fini et non le processus de réflexion ou d'élaboration » (25).

Dans certaines disciplines, cependant, comme en sciences de la vie, les questions qu'on se pose ont, à certains moments du scénario, un statut de légitimité bien défini, et figurent par un affichage écrit comme une mémoire sur laquelle on revient pour mesurer le chemin parcouru. Mais il y a des disciplines, comme la grammaire, où il est rarissime de légitimer des questions ou des zones provisoires de non-savoir comme dignes de figurer au tableau. Dans ces usages assertifs, le tableau apparaît plutôt, comme le dit Robert, comme « lieu de savoir » ; il peut être relayé dans cette fonction par la feuille polycopiée. Dans les classes où le tableau est facilement utilisé dans sa fonction de brouillon public, comme un « lieu de travail », on peut penser que c'est autre chose qui est désigné aux élèves comme important, et comme constitutif du travail disciplinaire. Le tableau participe donc d'un éclairage épistémologique implicite sur l'activité disciplinaire.

2.3.2. On retrouve cette valorisation quand c'est un énoncé d'élève que l'enseignant isole du flux oral et sélectionne pour l'inscrire au tableau. L'inscription au tableau d'un énoncé d'élève fonctionne comme une thématisation forte : il devient objet de commentaires. Elle correspond alors à la fonction de focalisation sur certains aspects de la tâche ou de la démarche, que relève Bruner dans sa description du dialogue de tutelle (26). Comme d'autres formes

(24) NONNON (1995).

(25) ROBERT, VANDEBROUCK (2001), p 27.

(26) BRUNER (1983), p. 278.

de guidage, noter au tableau suppose chez l'enseignant une activité d'interprétation immédiate de la logique d'action poursuivie par autrui, en fonction de la définition qu'il se donne de la tâche et d'hypothèses sur ce qu'un élève tente ou est en train de construire.

Cette activité de commentaire est rarement une analyse d'erreur, quelquefois un appel à reformulation et à amendements : l'énoncé privé devient public et objet d'un travail commun. Plus souvent, selon un processus plus général souligné entre autres par Brossard, ce sont les bonnes remarques, susceptibles de faire avancer le cheminement collectif que l'enseignant relève, reformule et valide (27). Le plus souvent, cette inscription est donc perçue comme validation et institutionnalisation : le fait d'écrire marque un seuil, une avancée, indiquant qu'on est arrivé à un résultat qui permet de passer à autre chose. L'énoncé écrit prend le statut d'un énoncé - fermoir, signalant la clôture d'un développement thématique ; l'écriture au tableau joue ainsi un rôle de balise dans la progression thématique, en socialisant les acquis. Cette fonction de validation peut être accompagnée d'un commentaire explicite, indiquant que cet énoncé mérite l'attention de tous, qu'il faut l'écrire pour en faire un usage ultérieur. Ainsi, dans une séance de cours moyen où les élèves, après écoute de plusieurs compte-rendus d'un travail de groupes, cherchent ensemble les critères d'un bon compte-rendu, l'enseignante accompagne d'un commentaire évaluatif les énoncés qu'elle choisit de transcrire au tableau, en soulignant la fonction de mémoire de l'écriture, et en anticipant des usages ultérieurs (28) :

Annaëlle : *il faut retenir quand même un maximum d'informations*

Enseignante : *comment*

Annaëlle : *les informations les plus importantes il faut essayer de retenir*

Enseignante : *alors (se tourne vers le tableau et commence à écrire, hésite) qui doit essayer de retenir les informations les plus importantes*

Annaëlle : *le rapporteur*

Enseignante : *alors / le rapporteur doit retenir les informations les plus importantes (ton de dictée, débit lent et accentué ; écrit en même temps **le rapporteur doit retenir les informations les plus importantes**) je le note hein / parce qu'il y a beaucoup de choses intéressantes qui sont dites / et il ne faut pas qu'on les oublie*

Plus souvent, cette valorisation est implicite, et passe par le seul geste d'inscription, amplifié par la pause qu'il introduit dans le flux oral, accompagné ou non d'une répétition ralentie de l'énoncé de la part de l'enseignant. Cette inscription participe ainsi également de la valorisation de certains élèves, parfois au détriment d'autres : ce ne sont pas forcément les énoncés de tous dont on pense qu'il est utile qu'ils figurent au tableau. Mais l'inscription peut aussi focali-

(27) BROSSARD (1985). S'y ajoute le vieux principe selon lequel, comme l'erreur est à proscrire, on n'écrit pas d'énoncés faux ou fautifs au tableau, ce qui risquerait de les « fixer ». Assez rares sont les enseignants qui se servent du tableau pour travailler à l'analyse et l'amélioration d'énoncés d'élèves, ce qui renvoie à une conception plus générale du statut de l'erreur dans l'apprentissage.

(28) Ce corpus, recueilli dans une classe de CM1 à Limoges (classe de Mme Dupuis, école Condorcet), fait partie d'un important corpus filmé dans des classes différentes pour réaliser un DVD, produit par le Ministère, sur l'enseignement de l'oral à l'école et en première année de collège (en collaboration avec M. Baudry, D. Bessonnat et M. Laparra). Je remercie Micheline Prouilhac (IUFM de Limoges) qui nous l'a fourni.

ser l'attention sur deux énoncés contradictoires, pour susciter un conflit : en arrachant les énoncés à la successivité du flux énonciatif, l'écrit permet la perception des contradictions et suscite des modes de résolution (dissociation de la notion, recherche de variables...). La sélection d'un énoncé d'élève a donc tantôt une fonction initiative, en enclenchant un nouveau développement thématique, tantôt une fonction intégrative de clôture, en balisant les étapes thématiques. Ces fonctions sont souvent intriquées et l'enseignant doit les gérer de façon conjointe, dans un constant mouvement de programmation - intégration, caractéristique de la dynamique interprétative.

2.3.3. Cette fonction d'attribution de valeur par l'inscription au tableau se marque aussi dans **les transformations linguistiques et discursives** qui accompagnent cette inscription, et sur lesquelles je reviendrai. Il s'agit, au niveau le plus formel, d'une correction des traits d'oralité ou d'un changement de registre, signalés explicitement ou seulement par l'oralisation par l'enseignant de ce qu'il est en train d'écrire : ce qui figure au tableau relève de ce que Blanche-Benveniste appelle « la langue du dimanche », et le langage des élèves est rarement transcrit tel quel (on ajoute la double négation, on change la thématisation, par exemple). Mais surtout, l'inscription qui légitime une remarque parfois incidente la soustrait à son contexte énonciatif et situationnel et lui confère un statut de permanence et de généralité : d'où la recherche de formules, les phrases sans verbe, les nominalisations. L'écriture au tableau participe d'une tension entre particularité et généralisation, qui peut s'observer dans la formulation de l'énoncé écrit. Ainsi l'enseignante travaille la proposition de Simon jusqu'à ce que figure dans la liste du tableau un énoncé neutre, générique, dépouillé de l'épaisseur psychologique de l'exemple. Qu'il puisse dans ce passage au générique y avoir une déperdition, aboutissant à un énoncé quasiment vide est un autre problème, sur lequel je reviendrai ensuite :

Simon : *et puis il y en a ils étaient un peu distraits et ils ont été choisis comme rapporteurs et comme ils savaient pas trop trop eh ben ils disaient des choses qu'ils savaient pas franchement*

Enseignante : *alors tu penses euh / que les rapporteurs parfois disent des choses / qu'ils ne savent pas trop (hésite, rebouche son marqueur)*

Simon : *enfin / parce qu'ils étaient*

Enseignante : *comment je vais pouvoir l'écrire ça (montre le tableau)*

Simon : *parce que des fois ils étaient un peu distraits je pense / je pense à un*

Enseignante : *on ne va pas peut-être dire de nom / on parle du rôle de rapporteur*

Simon : *je dis pas je dis pas / eh ben mais euh / des fois il écoute pas trop mais il est dans le groupe quoi / il écoute / mais ça rentre par une oreille et ça sort par l'autre et il y a des trucs qui restent*

Enseignante : *alors comment on pourrait l'écrire ça (montre le tableau, ouvre son marqueur) il y a des choses intéressantes dans ce que tu dis Simon*

Garçon X : *ça entre par une oreille et ça sort par l'autre*

Simon : *non//.....*

Enseignante : *attends attends on va finir avec Simon /... Simon était en train de vouloir dire quelque chose par rapport au rapporteur qui disait des choses / oui / comment tu m'as dit / qu'il ne savait pas trop*

Simon : *parce qu'ils étaient dans le groupe ils ne s'occupaient pas / des fois / mais pas trop trop / et après ils ont été choisis comme rapporteurs et après ils savaient pas trop ce qu'ils avaient dit dans le groupe / et ça posait des problèmes*

Enseignante : *attends / d'accord / alors qu'est-ce qui serait difficile selon toi dans le rôle de rapporteur / par rapport à ce que tu viens de dire (se tourne vers le tableau, lève le marqueur)*

Élève X : *de s'exprimer (référence à un énoncé au tableau, écrit après le développement thématique précédent)*

Élève X : *d'écouter*

Simon : *de se souvenir de tout tout ce qu'on dit*

Enseignante : *ah / donc je vais mettre c'est difficile de se souvenir de tout / je le mets hein ça / d'accord (ton de dictée, écrit **c'est difficile** ; se relit) c'est difficile (écrit **de se souvenir de tout**) se souvenir de tout (tout en écrivant)*

Mais quelquefois, c'est simplement la décontextualisation, par le retrait du flux oral, qui produit cet effet. Il arrive d'ailleurs que des élèves amenés à revenir sur un de leurs énoncés ainsi transcrits et décontextualisés aient peine à le reconnaître et soient obligés de passer par une recontextualisation orale pour se le réapproprier (29). Une autre caractéristique de ce changement de statut suscité par l'inscription est l'élimination du doute, de l'hésitation (30).

2.4. La pratique d'inscription comme outil mental

Ce qui peut être considéré comme un outil, quand on parle du tableau, est donc moins le tableau comme objet matériel et social inscrit dans des schèmes d'actions partagés entre enseignant et élèves, que l'ensemble des modes de discours et des tâches intellectuelles installés dans la culture d'une micro-société scolaire autour de l'écriture au tableau. On envisage alors cette activité d'inscription comme un « outil mental », au sens où Vygotski et Bruner parlent d'une « boîte à outils » historiquement et culturellement constitués, entendant par là différents systèmes de représentation (schémas, plans, codages, transcription écrite) et des techniques ou méthodes cognitives (systèmes de mémorisation, modes de résolution de problèmes, classements et formes de catégorisation, systèmes logiques, genres de discours). Dans cette perspective, le développement mental repose sur le processus d'internalisation par lequel des ressources culturelles, l'utilisation de signes socialement inventés deviennent des ressources psychologiques de l'individu. Cependant cette notion reste un peu floue et mérite une analyse plus précise des conditions et des processus par lesquels s'effectuerait cette internalisation. Ce qu'Olson appelle la « technologie culturelle » affecterait le processus cognitif de deux manières : en permettant que se développe un nouveau niveau d'activité, et surtout, en rendant conscientes les activités primaires.

(29) NONNON (1991).

(30) Goody parle de « l'impulsion généralisatrice que l'écriture tend à donner aux structures normatives, en raison en partie de la relative décontextualisation de la communication par le canal de l'écrit, en partie à cause des groupements sociaux plus larges à l'intérieur desquels cette communication a lieu » GOODY (1986), p. 176.

Analysant plus précisément l'importance, dans la « domestication de la pensée », des effets de l'écriture sur les modes de pensée et les processus cognitifs, Goody a souligné les transformations qu'a amenées la pratique de mises en forme spécifiques à l'écrit (colonnes, listes, tableaux) dans les fonctionnements mentaux et l'usage même de la parole (31). Comme le dit Latour en analysant comment les « techniques d'inscription » interviennent dans le travail d'élaboration scientifique, « penser est aussi un travail des mains » (32). Ce qui peut jouer le rôle d'outil, c'est donc, à travers le tableau, l'écriture elle-même, potentialisée ici par sa dimension publique, sociale, par les configurations que permet l'espace ouvert et non linéaire du tableau, offrant aux yeux de tous le texte en train de s'écrire. Ce qu'il faut alors voir, c'est comment certaines des caractéristiques de l'écriture, liées à sa spatialité et aux pratiques spécifiques d'oral qui l'accompagnent, dans les conditions particulières de l'usage professionnel du tableau, peuvent jouer un rôle dans la structuration des discours et des démarches d'apprentissage.

2.4.1. Par exemple, une des fonctions de l'étaillage, selon Bruner, consiste à scander le cheminement de l'action ou de l'échange, baliser sa progression selon des phases ou des séquences, aidant par là à prendre conscience de sa structure. Cette **fonction de marquage et de ponctuation** permet d'assurer la progression et de montrer la nécessité de ne plus dire la même chose : on récapitule les étapes parcourues, les solutions déjà essayées et les réponses obtenues, on rattache ce qu'on dit ou fait à ce qu'on a déjà dit. Ce type d'intervention suppose la possibilité, même à l'oral, de se représenter mentalement le cheminement pour en parcourir mentalement les étapes ; mais l'écriture au tableau potentialise et modifie cette possibilité et peut être une médiation pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de ces démarches. Par sa permanence de trace, elle permet comme dit Goody de capitaliser l'acquis, d'accumuler le savoir et de s'y référer constamment : les différentes phases qui se superposent dans la successivité irréversible de la parole sont disponibles dans la simultanéité de l'espace du tableau. D'autre part, elle stylise cette progression, en dessinant des blocs marqués, séparés par des blancs ou des traits qui figurent des seuils et des ensembles homogènes et tranchés, à partir d'enchaînements souvent hétérogènes et stratifiés, comportant des redondances et des retours en arrière. Elle impose un ordre dans ce qui s'est passé, l'image d'un parcours orienté ; elle hiérarchise et intègre différents éléments à l'intérieur de ces unités, en se servant d'indicateurs spatiaux qui créent une équivalence catégorielle (colonnes, tirets, encerclements, accolades) ou une relation de succession et de consécution. Ce découpage peut être prospectif (anticiper les étapes de la leçon, par exemple) ou rétrospectif (schématiser un bilan).

Ainsi, dans une séance de CM1 portant sur le bilan d'une observation des métamorphoses du ténébrion en charençon (33), les différents tableaux de la

(31) GOODY (1979), (1985), (1994) ; OLSON (1998). Sur ces problèmes d'anthropologie de l'écriture et le débat sur la place à accorder à l'écriture proprement dite dans ces processus, voir OLSON (1998), HAVELOCK (1981), LOYD, MARTIN (1996).

(32) LATOUR (1985).

(33) Classe de CM1, de Mme Durand, école L.Pergaud à Montesson. Cet enregistrement fait également partie du corpus de séances filmées en vue du DVD sur l'enseignement de l'oral produit par le ministère.

classe ou les zones du tableau central sont porteurs de différents types d'informations, présentées sous forme de listes : des données stockées à long terme, datant de séances antérieures (liste des questions qu'on se posait au début de l'élevage, relevé des composantes de l'environnement et de l'alimentation : bocal, farine, ombre...), et des données nouvelles, propres à cette leçon. Une première liste, inscrite par l'enseignante en début d'heure au centre du tableau, est prospective et stylise sous forme verticale les étapes de la leçon à venir :

Compte-rendu

1) Observation (oral) seront ajoutées en cours d'échange quelques indications, à partir des anecdotes relatées par les élèves : **chaleur ombre absence de manipulation**

2) Historique de notre démarche (groupes)

3) Bilan récapitulatif (les deux lignes sont reliées par une flèche double)

Ce découpage strict fonctionne de façon complémentaire à la ponctuation orale de l'enseignante, fluide et peu marquée. Certains points soulevés par les élèves sont ajoutés en cours de route à l'intérieur de la liste.

Une deuxième liste, inscrite au fur et à mesure par l'enseignante à droite du tableau, stylise le rappel des étapes de la démarche. Elle s'appuie sur un compte-rendu oral narratif fertile en anecdotes, coupé de commentaires et digressions de l'enseignante, qui relate de façon intriquée les péripéties de l'élevage, des savoirs transmis, les hypothèses et les déductions que la classe a tirées de ces avatars. Après un long échange sur le blocage malencontreux de l'élevage par le dépôt dans la cave de l'école des bocaux contenant les ténébrions et sur les hypothèses que cela a suscitées, l'enseignante s'approche du tableau, énonce plus lentement, sur un ton plus solennel, un énoncé - fermoir signifiant que l'échange est saturé :

Enseignante : donc première étape / c'était effectivement / le froid (écrit : **1° étape : froid**) ce qui était / pour ralentir les transformations (écrit en silence → **ralentir les transformations**, puis, à la ligne, et avant de le dire, **2° étape**, et se retourne à demi) deuxième étape (un silence)

Élève 1 : la deuxième étape on va / fallait euh les mettre au chaud les ténébrions pour qu'ils deviennent des nymphes

Enseignante : alors est-ce qu'on savait que ce ver allait se transformer / est-ce qu'on savait alors que les ténébrions deviendraient des nymphes

Plusieurs : non

Enseignante : notre souci / alors / c'était de

Élève 2 : fallait qu'on attende / qu'il / si c'étaient des nymphes ou

Enseignante : mais est-ce qu'on savait là que ce ver allait se transformer au départ / non / non alors notre souci nous c'était de recréer quoi

Élève 3 : les différentes étapes

Élève : qu'ils se transforment

Élève 4 : leur habitat (le mot est inscrit au tableau dans la liste située à gauche, l'enseignante le pointe suite à l'énoncé, sur lequel elle a focalisé d'un geste de la main et d'une mimique)

Élève : au début on croyait que ça serait comme ça et que ça continuerait comme ça

Enseignante : exactement hein / au début on pensait que ces vers auraient leur taille adulte et leur forme adulte / on ne pensait pas

Pendant le déroulement de l'échange, l'enseignante, tout en continuant à parler, va au tableau écrire sous **2° étape** : **3°**, et dessous, **4°**, sans les énoncer oralement, puis se retourne nettement vers les élèves et reprend sa position de dialogue.

La liste et ses codes spécifiques (tirets, numérotation) a donc ici une double fonction, rétrospective et programmatrice. L'inscription de la formule condensée dans l'espace circonscrit de la liste, en face du titre, découpe une entité abstraite et univoque dans l'expérience, et marque d'autre part un point de non-retour, une unité thématique close dans un échange sinueux. En même temps, les tirets suivis des numéros des étapes anticipent la suite de la liste et constituent un cadre qui oriente l'échange : ils appellent les énoncés suivants qui s'inscriront dans ces espaces verticalement empilés, rendus ainsi homogènes et réduits à ce qui les rend comparables (34). Le tableau à remplir, les remarques à engranger matérialisent la nécessité de cette convergence. Il faut que les interventions trouvent leur place, au sens propre, dans un ordre des faits et une économie générale de l'échange, figurés par le tableau. On peut ainsi comprendre la symétrie qu'introduit l'élève qui rebondit sur le lanceur **2° étape** : *mettre au chaud* répond à **froid**, et la finale *pour qu'ils deviennent des nymphes* répond à **→ ralentir leur croissance**, placé devant **1° étape**.

La référence au découpage spatial que l'inscription introduit dans la représentation de l'expérience et le flux du discours cristallise des seuils ou des ruptures, dans la référenciation ou le changement de point de vue notamment, que la labilité des positions énonciatives à l'oral rend difficiles à discerner. Ainsi, lorsqu'ils relatent les premières étapes, les élèves font difficilement abstraction de ce qu'ils ont appris par la suite, difficulté sensible dans les problèmes de référenciation (d'où l'insistance de l'enseignante pour désigner les ténébrions par *ces vers*, en référence à l'état de savoir censé caractériser les étapes initiales de la démarche) : elle doit leur faire expliciter qu'en **1°** et **2°**, ils ignoraient encore la possibilité de métamorphoses, le **3°** marquant les premiers indices du processus.

2.4.2. L'espace du tableau et ses ressources typographiques peuvent aussi figurer un **cadre programmatique** où les échanges doivent trouver place dans les termes d'une alternative, par exemple, et non dans une grille stylisant des relations de successivité ou de consécution. L'écriture stabilise alors en position de vis à vis, de part et d'autre d'un trait, par deux flèches ou les branches d'un arbre, des propositions dont la successivité et la fluidité des passages de l'énonciation orale masquent la simultanéité et la contradiction (35). Les diffé-

(34) Latour (1985), montre les différentes facettes du travail d'inscription des chercheurs : mobiliser et rassembler des données en un même point, garder les traces des états successifs d'un même phénomène, varier l'échelle et aplatir pour homogénéiser des phénomènes et les rendre comparables, recombinaison et superposition des traces, épurer la représentation au fur et à mesure, en ajoutant des informations à chaque étape et en les capitalisant.

(35) « L'écriture est plus facile à réviser que la parole : les contradictions implicites y sont rendues explicites et par conséquent résolues plus aisément. Ce phénomène entraîne des progrès cumulatifs des connaissances et des procédures, bien que ces progrès soulèvent à leur tour toutes sortes de questions. Tout cela fait partie des capacités réflexives de l'écriture, qui affectent les notions relatives à la conscience à deux niveaux, celui de l'écrit et celui de la pensée, rendant explicite ce qui est implicite et faisant en sorte que le résultat de cette opération soit plus accessible à l'examen et à une élaboration plus poussée » GOODY (1986), p 174.

rentes solutions ou positions affichées côte à côte sont co-présentes, leur opposition peut donc être thématisée, initier un développement justificatif de chaque position, mais aussi des tentatives de déplacement ou de dépassement. L'écriture ou l'affichage est alors un médiateur qui peut cristalliser un conflit socio-cognitif, en objectivant les centrations différentes tout en en atténuant l'ancrage personnel et social, et contribuer à des tentatives de résolution. La stabilisation des positions adoptées et leur socialisation par l'écrit permet donc la confrontation, l'argumentation et dans certains cas, un dépassement de l'opposition, un changement du lieu de la question, ce qui est le fondement d'une dynamique de l'argumentation.

Ainsi dans une classe de CM1, après des exposés d'élèves présentant les livres qu'ils préfèrent et un travail de groupes où leurs camarades cherchent à formaliser les critères d'une bonne présentation, l'affichage au tableau, côte à côte, des listes de critères proposés par différents groupes permet qu'apparaisse d'emblée la récurrence d'énoncés opposant lecture d'extraits et recours à un résumé (pour dire qu'il vaut mieux lire des extraits que faire un résumé, ou au contraire résumer que lire un extrait) (36). Ce repérage initie un long échange argumentatif, d'abord sous forme de justification des positions préalables (résumer risque de déflorer le suspense et le plaisir de la lecture, par exemple), puis d'un déplacement vers la recherche des conditions de réussite et des fonctions des deux pratiques (résumer en s'arrêtant à un nœud de l'histoire, par exemple), pour arriver (du moins pour certains élèves) à un dépassement de l'alternative (on peut résumer et lire un extrait, dans des visées différentes et à certaines conditions). Ces fonctions de prise de conscience et de stabilisation des centrations de chacun, favorables à la thématisation de la contradiction et l'émergence d'une dynamique argumentative, sont déjà celles de l'écrit en lui-même, même sous forme privée : on a observé, notamment en didactique des sciences, que le fait d'être passé par un moment préalable d'élucidation de sa position par une formulation écrite individuelle suscite des échanges argumentatifs plus riches et dynamiques (37). Ce pouvoir de thématisation de l'écrit, qui permet éventuellement un détachement ultérieur, est potentialisé par la socialisation, la confrontation spatiale et la mise à distance que permet le passage au tableau, qui fait échapper la formulation à l'espace privé.

Encore faut-il que les capacités programmatrices et classificatoires de l'inscription ne soient pas exploitées de façon trop rigide et ne bloquent pas, par des cadres dichotomiques figés, les déplacements du lieu problématique, l'affinement des catégorisations ou la mobilité de points de vue qui caractérisent une argumentation évolutive et dynamique. J'avais montré, dans une analyse précédente, comment dans certains cas les schématisations graphiques au tableau pouvaient s'enrichir et se complexifier pour s'adapter aux mouvements de l'argumentation orale et comment, dans d'autres, elles produisaient un contre-étayage stérilisant, condamnant l'échange à des séries parallèles opposées de justifications à l'appui de positions dichotomiques fixes (38). L'outil

(36) Cet enregistrement, appartenant aussi au corpus constitué pour réaliser le DVD sur l'enseignement de l'oral produit par le Ministère, a été suscité et fourni par C. Garcia-Debanc (IUFM de Toulouse), que je remercie. Classe de Mme Choureau, CM1, Ecole Bécanne à Toulouse.

(37) VERIN (1988), PETERFALVI (1988).

(38) NONNON (1991).

qu'est l'inscription au tableau se révèle ainsi ambivalent : il peut s'inscrire dans un étayage comme dans un contre-étayage. Reste peut-être, comme le suggère Olson, que ce qui fait les limites de l'écrit, ce qu'il n'arrive pas à prendre en compte et tout ce qu'il oblige l'esprit à mettre en œuvre pour les compenser, est justement ce qui lui donne son rôle d'outil intellectuel (39).

2.4.3. Cette thématization sur les énoncés et cette mise à distance que favorise l'écrit au tableau est aussi ce qui permet la **prise de conscience** et la **réflexivité**, à travers notamment la comparaison d'énoncés proches, qui est difficile à l'oral. La centration réflexive sur le langage peut s'opérer soit sur le processus même de l'énonciation, soit sur les différentes paraphrases d'un même énoncé, leurs limites, leurs différences et les modifications qu'elles apportent. Comme l'a souligné Vygotski, l'écrit assure une fonction d'intermédiaire dans la représentation, favorisant la prise de conscience du langage à travers la distance introduite par le transcodage et la variété des reformulations qu'il suscite, de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral.

Dans les épisodes où l'écriture au tableau s'inscrit dans ce type de travail, elle a l'intérêt, par rapport à d'autres modes plus privés d'usage de l'écrit, de rendre public, en le stylisant gestuellement et en le commentant verbalement, le processus même de construction de la formulation et de thématiser sur lui. Comme le montre Roditi pour les mathématiques, « l'écriture en train d'être produite, dans son caractère dynamique, témoigne de la volonté de celui qui écrit de signifier, durant l'écriture, quelque chose qui n'apparaît plus une fois que le message est écrit : par exemple montrer l'importance relative des différents éléments du message écrit, distinguer l'ordre chronologique de la recherche, qui n'est pas l'ordre de la rédaction de la solution ». Le tableau devient ainsi un outil nécessaire aux gestes de l'activité mathématique : « en écrivant, l'enseignant définit un objet, par écrit et par oral, mais il montre aussi comment, en mathématiques, on définit les objets ; il démontre une propriété, mais il montre aussi comment, en mathématiques, on démontre des propriétés » (40). On pourrait transposer à la réflexion sur la pratique de la langue : à travers l'écriture au tableau, quand elle porte sur le processus même de formulation, on affine les formulations (définitions, questions, résumés), mais on montre aussi ce travail de formulation, et comment il se fait selon les normes de la discipline. D'où l'importance de la durée de l'écriture au tableau, du ralentissement qui correspond sur le plan ergonomique à un problème pratique à surmonter pour les enseignants débutants, mais qui est partie prenante de cette fonction de réflexivité par rapport à la parole orale en train de se chercher et de devenir objet de réflexion (alors que dans d'autres cas, de simple transmission, un transparent préparé d'avance peut jouer un rôle équivalent à celui du tableau).

L'écriture au tableau, au fur et à mesure des interactions, peut constituer une mémoire des formulations successives d'une même proposition. Ainsi dans une séquence en CM1, analysée dans un numéro précédent de *Repères* dans une perspective différente (41), les élèves, au début d'un travail en sciences de

(39) OLSON (1998), p. 293.

(40) RODITI (1996), p. 19.

(41) Classe de D. Marissal, CM1 école Trulin Lille. J'ai déjà analysé cet extrait pour étudier le travail énonciatif en jeu dans les reformulations successives du questionnaire, dans *Repères* n° 17 (1998).

la vie sur le mouvement du corps, « déballent » remarques et interrogations, pour se centrer progressivement sur la formulation collective de questions qui serviront de référence pour les recherches ultérieures. L'enseignant note dans une zone du tableau (à gauche) les questions quand elles suscitent un consensus et peuvent être considérées comme validées. Tout le centre du tableau est consacré à l'inscription, apparemment en désordre, de bribes à partir de ce que proposent les élèves. Cette écriture n'est ni linéaire ni exhaustive (des syntagmes, des mots, parfois des phrases), elle se charge au fur et à mesure de soulignements, de flèches et de cercles. Mais l'espace non-linéaire, apparemment désordonné de ce brouillon public montre quand même une organisation en train de se construire, et l'enseignant se déplace pour écrire certains énoncés à une place donnée.

Prenant en note des propositions de questions apparues à deux moments de l'échange (*voir comment on bouge, voir comment cela fonctionne*), il inscrit par exemple la seconde sous la première : **voir comment on bouge**

comment cela fonctionne, mais se déplace dans une autre zone du tableau pour transcrire **les outils du corps qui servent à le faire fonctionner**. Cette formulation donne lieu à un commentaire d'élève (*c'est pas franchement des outils disons enfin*) et une reformulation (*des besoins*), que l'enseignant inscrit dans une autre zone, encore vierge, du tableau (écrit en silence **des besoins**). Une nouvelle reformulation (*les outils du corps qui nous servent à bouger*) l'amène à se déplacer pour l'écrire près de la première liste, en commentant :

Enseignant : *c'est très curieux parce qu'on a la remarque d'Émeric qui renvoie à la remarque de Linda* (il montre la transcription de la phrase **voir comment on bouge** et de **les outils du corps qui nous servent à bouger**, fait une flèche qui relie les deux phrases et entoure les deux occurrences de **bouger**).

Il faut cependant du temps pour que cette focalisation soit intégrée et produise des effets. Des élèves se méprennent d'abord sur ce qui a été signalé, et s'engagent dans un processus de reformulation formelle :

Élève X : *répétition*

Plusieurs : *comment ça euh*

Élève X : *on dit de pas répéter*

Plusieurs : *comment ça euh / marche...* (cherchent des synonymes de bouger ; l'enseignant ne transcrit aucune de ces tentatives)

Puis le groupe revient à une description du saut, qui se cristallise autour du terme :

Linda : *on prend de l'élan on met les pieds sur les pointes et puis tout bouge*

Émeric : *tout bouge tout bouge en une minute tout bouge*

Enseignant : *vous avez dit tout bouge mais*

Louisa : *quand on saute on a besoin des articulations.//... qu'est-ce qu'on a besoin*

Cyril : *qu'est-ce qu'on bouge*

Émeric : *que bouge-t-on quand on saute /* (l'enseignant commence à écrire au centre près des deux énoncés précédents, en vis à vis ; l'élève ralentit son débit) *que bouge-t-on quand on saute*

Suit un échange argumentatif sur le statut des questions dans la démarche entreprise, que l'enseignant clôture par l'institutionnalisation de la question et son inscription au tableau, mais cette fois dans la partie gauche :

Enseignant : *si j'arrive à formuler une question sur un thème*

Plusieurs : *on va répondre*

Enseignant : *il y aura forcément une réponse / et quelle est la question que je pourrais poser sur ce sujet*

Virginie : *que bouge-t-on quand on fait un saut*

Enseignant : *je note (écrit **Que bouge-t-on quand on saute ?**)*

Le choix des zones du tableau où inscrire les énoncés peut aussi expliciter leur statut, leur nature en tant qu'acte de parole, c'est à dire comme le dit Olson, ce qu'il est le plus difficile pour l'écrit seul de mettre en lumière (42) : il est donc nécessaire de les situer dans une géographie pragmatique implicitement codifiée du tableau, qui répartit spatialement les informations et les énoncés selon leur statut épistémique (hypothèse, indice observé, résultat...) et leur statut discursif. Ainsi quand les élèves tentent de répondre à la question qu'ils ont eux-mêmes posée, l'enseignant se déplace vers la zone droite, encore vierge, du tableau, en leur signalant que le statut de leurs énoncés a changé et réclame un autre codage. Il se met en position de transcrire, puis ostensiblement y renonce, explicite son choix de ne plus noter, signalant par là qu'il accepte une suspension provisoire de la tâche initiale (formuler des questions) au profit d'un autre type de discours, argumentatif. Il marque ce retrait en reculant assez loin du tableau, dans le coin droit de la classe, d'où il régulera minimalement les échanges, devenus vite très animés, entre élèves :

David : *on a besoin des articulations...//...*

Émeric : *il y a aussi d'autres choses*

Jonathan : *il y a l'intelligence*

Enseignant : *ah je serais tenté de changer de couleur / il y a déjà un certain nombre de remarques c'est plus des questions ça / je vais marquer ici qu'il y a déjà un certain nombre de remarques (se déplace vers la droite du tableau, se met en position d'écrire) / et puis non je ne vais pas les écrire vous allez les écouter (s'éloigne du tableau et se met en position d'écouter) alors Émeric tu dis Émeric là-dessus (il recule encore et croise les bras)*

Cette discussion porte sur la controverse entre ceux qui pensent savoir que le cerveau (donc pour eux l'intelligence) intervient dans le saut, et ceux qui expérimentent chaque jour qu'on ne réfléchit pas quand on saute, ainsi que sur les essais de résolution de l'antagonisme. Elle n'est accompagnée d'aucune inscription de la part de l'enseignant, mais quand la question de Louisa émerge de cet échange d'arguments et se substitue à l'opposition, il se rapproche du

(42) « C'est cette valeur d'illocution qui a été si difficile à représenter dans l'écriture et à retrouver dans la lecture. L'histoire de la lecture et de l'écriture est en grande partie affaire d'apprentissage des moyens de compenser ce que l'écrit ne parvient pas à modéliser, c'est à dire la manière dont on doit comprendre les expressions : sont-elles littérales ou métaphoriques, représentent-elles des ordres ou des suggestions... La tentative de compenser ce qui est perdu dans l'acte de transcription est la source d'une des conséquences les plus importantes de la maîtrise de l'écrit. » OLSON (1998), p 293.

tableau et commence à l'écrire, après deux reformulations de niveau différent, pour l'institutionnaliser et clore ; il est à remarquer qu'après une première reformulation « savante » opérée par l'enseignant (en quelque sorte pour lui-même, pour se traduire et pouvoir intégrer la question des élèves), et une autre pour la remettre à leur portée, la formulation écrite constitue une nouvelle simplification, censée correspondre à un consensus dans ce contexte d'étude :

Louisa : *oui mais qu'est-ce que ça à voir avec le cerveau parce que moi je comprends pas*

Enseignant : *alors là je vais noter la question alors est-ce que ce n'est pas / bon quel est le rapport / le rapport qu'il y aurait entre l'activité cérébrale et le mouvement hein / avant d'y revenir il va falloir qu'on y revienne / alors ce qu'on se demande en fait / une question à laquelle il va falloir voir comment trouver des réponses / c'est en quoi le cerveau intervient-il lorsqu'on effectue un mouvement et en particulier on a choisi*

Plusieurs : *le saut*

Enseignant : *le saut (il écrit la question au tableau : **en quoi le cerveau intervient-il quand on fait un saut**. Cette inscription constitue la clôture de l'épisode et l'enseignant annonce le travail de groupes qui va suivre)*

2.4.4. Le dispositif spatial et graphique, à travers ses limites notamment, peut ainsi devenir lui-même **objet de commentaire**, comme je l'avais montré avec des élèves plus âgés dans mon travail précédent : par exemple si on s'aperçoit qu'un même énoncé peut être placé à deux endroits différents, ou au contraire qu'il ne correspond à aucune case et qu'il faut donc réorganiser la classification (43).

Lors d'une séance sur les types de phrases au CM, j'ai vu des élèves protester vigoureusement contre l'obligation que leur faisait le professeur-stagiaire de transcrire au tableau dans une colonne verticale et une seule, sous les titres **phrase interrogative** ou **phrase exclamative**, les énoncés qu'ils proposaient à l'oral, ensevelir le maître dérouteré sous une avalanche d'exemples aux intonations variées et subtiles montrant de fait la parenté de l'exclamatif et de l'interrogatif, et assez bien expliciter, pour certains, les recouvrements et les actes de langage indirects (*on pose une question en colère comme quand est-ce que tu*

(43) NONNON (1991). Ce sont selon Goody les limites mêmes de cet outil qui obligent à un travail cognitif : « Les listes sont les versions formalisées de systèmes classificatoires qui sont à certains degrés implicites dans l'emploi de la langue, mais vont au delà de ces systèmes à des égards importants. Elles sortent certains éléments de la structure de la phrase et les regroupent selon des similitudes, leur ajoutent même des indicateurs de classe qui ne sont pas prononcés. Les catégories reçoivent ainsi un cadre formel, un début spécifique et une fin où chaque élément doit entrer, du moins dans un but scolaire. De plus les cases tendent à être exclusives, mettant de côté la souplesse de l'usage oral qui tolère mieux l'ambiguïté et l'anomalie, et bénéficie d'une contextualisation supérieure. Mais l'absence même de semblable tolérance peut soulever des questions intéressantes dans l'esprit de la personne obligée de placer un élément dans une case plutôt que dans une autre. //.. Et alors que les opérations formelles peuvent conduire à copier, à stagner, elles peuvent aussi aider à briser la croûte de la pensée routinière en mettant à jour les contradictions, les absences de suite, les ambiguïtés dans les catégories sur lesquelles on glisse plus facilement dans la parole » GOODY (1994), p 281 et 304.

vas arrêter c'est comme qu'est-ce que t'es pénible). Le pauvre enseignant n'avait pas lu Culioli, s'effrayait de ce qui se passait et pensait à tout sauf à thématiser sur les différences de fonctionnement entre écrit et oral. Face à leur résistance, il dut se résoudre à proposer une nouvelle colonne, regroupant pêle-mêle les *entre les deux*, les *en même temps* et les *ni l'un ni l'autre*, qui vida presque, de fait, les colonnes initialement prévues, mettant à mal la trace écrite recherchée. Et le même scénario se reproduisit, avec autant de délectation, sur les phrases injonctives, qui mobilisèrent un festival d'intonations hésitantes, rogues, émues, et comme on pouvait s'y attendre, des questions à valeur injonctive indirecte (*vous allez vous taire ?* en écho à un énoncé spontané du stagiaire). C'est le malaise de l'enseignant débutant, confronté à une situation imprévue et ne disposant pas des ressources d'analyse de la langue pour thématiser sur le problème qui se posait, qui fit que cette difficulté cristallisée par l'usage du tableau ne put réellement donner lieu à une avancée dans la prise de conscience linguistique. Cet épisode illustre bien, *a contrario*, la remarque précédemment citée d'Olson sur l'obligation de compensation par rapport à ce que l'écrit n'arrive pas à transcrire, ou de Goody sur les limites des formalisations écrites, et montre tout le travail de confrontation et de transposition à travers les transcodages réciproques, nécessaire pour que l'usage de l'écriture suscite réellement ces avancées cognitives, comme dans les processus de conversion des représentations qu'analyse Duval (44).

2.5. Les tâches cognitives et discursives liées à l'inscription au tableau dans les pratiques culturelles de la classe

Ce seraient moins alors les propriétés techniques de l'écriture qui, par intériorisation, généreraient la prise de conscience, que les nouveaux problèmes et les nouvelles tâches discursives et cognitives suscitées par les pratiques sémiotiques doubles où elle s'inscrit. Comme le dit Olson, « le problème théorique le plus délicat est évidemment de savoir comment ces ressources techniques en viennent à jouer ce rôle... Finnegan suggère que nous cherchions la réponse, non dans les propriétés techniques de l'écriture, mais plutôt dans tout ce qui relève du contrôle et de l'usage... Mon avis est que les implications cognitives des artefacts culturels sont le produit des nouveaux concepts inventés pour utiliser ces symboles et ces artefacts » (45).

(44) « Le progrès des connaissances s'accompagne toujours du développement de systèmes sémiotiques nouveaux qui coexistent plus ou moins avec le premier d'entre eux, la langue naturelle : il n'y a pas de *nœsis* sans *sémiosis*, sans recours à une pluralité au moins potentielle de systèmes sémiotiques, qui implique leur coordination pour le sujet,... (au delà du) cloisonnement résultant de la non congruence entre représentations du même objet relevant de systèmes sémiotiques différents. La compréhension conceptuelle, la différenciation de différentes formes de raisonnement, les interprétations herméneutique et heuristique des énoncés sont intimement liés à la mobilisation et l'articulation quasi immédiates de plusieurs registres de représentation sémiotique. La conversion des représentations dépend de cette coordination. Elle est une activité cognitive primordiale. Un travail d'apprentissage spécifique, centré sur la diversité des systèmes de représentation, l'utilisation de leurs possibilités propres, leur comparaison par mise en correspondance et leur traduction mutuelle, semble nécessaire pour les favoriser » DUVAL (1995), p 7.

(45) OLSON (1998), p 286.

D'une part, c'est le va et vient entre plusieurs modes sémiotiques, le passage de l'un à l'autre et les tensions ainsi provoquées qui peuvent susciter une dynamique cognitive. D'autre part, les usages de l'écrit s'inscrivent dans des conduites discursives, communicatives et culturelles plus larges, ils ne les constituent pas à eux seuls. La première étape de la recherche de Goody était centrée sur « certaines des implications de la représentation graphique du langage dans les processus cognitifs, surtout l'emploi partiellement décontextualisé du langage dans des contextes formels (la liste, le tableau, le développement de notions plus précises concernant la contradiction, les formes de logique comme le syllogisme et autres types d'argumentation et de preuve) ». Mais par la suite, il a davantage insisté sur le fait qu'« il faut faire attention à ne pas tracer des lignes de démarcation trop nettes. Bien que l'écriture ait contribué à développer de nouveaux types d'opérations formelles et logiques, cela s'est fait initialement en rendant explicite ce qui était implicite dans les cultures orales » (46). Le recours aux formalisations écrites accompagne et potentialise des évolutions dans les pratiques de communication, liées par exemple à une différenciation et une analyse plus fine des expériences entre sujets, à l'élaboration de modes de preuve et de raisonnements plus réguliers et systématiques, elle ne suffit pas à les susciter : il y a des seuils, mais Goody refuse le « grand partage » (47). Il serait absurde selon lui de s'attendre à ce que « la maîtrise de l'écriture produise à elle seule un changement immédiat dans les opérations intellectuelles des individus, même s'il peut y avoir quelques activités qui se révèlent être des conséquences de nature directe, répandues sinon universelles » : cela dépend en fait « dans quelle mesure on a accès à la tradition écrite » et à quel type d'écriture on a affaire (48). Il faut donc, pour analyser le rôle d'une technologie culturelle comme l'écriture, distinguer « des conséquences ou des implications de l'écriture médiatisées et non médiatisées...//... On peut décrire les conséquences médiatisées comme culturelles plutôt qu'individuelles. Ce qu'il nous faut donc chercher n'est pas une description universelle de la façon dont la culture intervient, mais une description spécifique de mécanismes par lesquels les traditions d'écriture peuvent inciter à des changements » (49). L'outil qu'est l'écriture au tableau peut être considéré comme un médiateur, mais il ne l'est que lui-même médiatisé par d'autres outils,

(46) GOODY (1986), p 182.

(47) « La décontextualisation, l'impersonnalisation et la complexité doivent être rattachées non seulement à la maîtrise de l'écriture en soi, mais à la communication dans les sociétés à classes, où le contexte des expériences des locuteurs et des auditeurs ne peut être présumé identique ni même semblable, ce qui les oblige à rendre leurs actes linguistiques plus explicites. Aussi bien l'écriture que la classe sont liées à des situations historiques et culturelles spécifiques qui influencent les procédés de communication » GOODY (1994), p 297.

(48) GOODY (1994), p 231.

(49) D'une part, « le processus de l'inférence déductive n'est pas inconnu dans les sociétés sans écriture », et de l'autre, « il nous est parfaitement possible d'apprendre à écrire sans faire connaissance du syllogisme, bien que le type général de raisonnement formel impliqué puisse nous atteindre au travers de la pratique des enseignants » GOODY (1994), p 58.

des conduites orales codifiées de verbalisation, des contenus de connaissances accumulés, certaines pratiques culturelles de la scolarisation (50).

Ainsi les divers usages du tableau, comme ceux décrits précédemment, s'inscrivent dans des pratiques de discours scolaires ancrées dans les interactions orales, que l'écriture au tableau suscite, accompagne, prolonge, systématise, complexifie par les problèmes posés par les transcodages. Les enseignants qui font un usage régulier du tableau pour développer certaines conduites à fort enjeu cognitif sont souvent aussi ceux qui leur donnent une grande importance à l'oral : comparer, récapituler, réguler de façon prospective et rétrospective, confronter des définitions, analyser et évaluer des formulations, paraphraser, rebondir sur la parole d'autrui, pratiquer le discours rapporté. Ainsi formuler et inscrire, en début d'une séquence d'apprentissage, la liste des questions qu'on se pose, en explicitant sa fonction de trace pour consultation ultérieure et de cadre d'orientation, puis revenir à cette liste en cours de travail pour faire le point dans des bilans intermédiaires, et la reprendre en fin de séquence comme support d'une synthèse pour rendre conscients les acquis, constituent une pratique codifiée en sciences de la vie. La formulation écrite et la consultation des traces sont un médiateur privilégié de ces conduites de régulation et de métacognition, mais leur apprentissage suppose une régularité de ces conduites dans le quotidien des échanges et dans de multiples apprentissages, à travers les interactions orales.

On peut s'attacher également, comme le fait Durand, à la façon dont une pratique régulière et un apprentissage de la récapitulation se met en place progressivement dans le tissu des interactions scolaires d'une classe donnée, et dont l'écriture et la socialisation des écrits s'y inscrivent. L'écriture s'ancre dans cet arrière-plan de travail discursif, de transformation à long terme du rapport au langage, d'évolution de ses usages, même si elle transforme également ces usages.

On peut penser à certains égards que la notation écrite est un support facilitateur, qui enrichit les conduites de récapitulation par la permanence des traces et les possibilités de découpages qu'elle offre. Mais dans les faits, ses effets sont plus ambivalents et ses rapports avec les modes oraux de récapitulation plus problématiques. Verin observe que les effets cognitifs de l'écriture en sciences sont souvent parasités chez les élèves par une mauvaise représentation des fonctions de l'écriture de découverte et par la centration sur des aspects formels, aux dépens d'une prise de risque sur le plan intellectuel (la proscription des répétitions notamment). Ils distinguent mal écrits instrumentaux obéissant à une logique de la découverte où priment les exigences fonctionnelles, et écrits expositifs relevant d'une écriture seconde qui requiert des exigences formelles (51). Durand observe aussi que « la phase directement

(50) « On ne peut isoler la maîtrise de l'écrit occidentale de la scolarisation : il s'agit d'apprendre à utiliser les ressources de l'écriture pour un ensemble culturellement défini de tâches et de procédures. La culture écrite n'est pas un simple ensemble de compétences mentales de base, isolé de tout le reste : il s'agit de la compétence à exploiter un ensemble particulier de ressources culturelles dans des buts particuliers » OLSON (1998), p 60.

(51) VERIN (1988).

préparatoire à la rédaction peut conduire à une déperdition de la valeur scientifique de la formulation » et que « leur centration sur l'expression non seulement n'a pas eu pour effet un approfondissement notionnel, mais leur a fait perdre de vue la visée explicative », mais que ces dérives n'apparaissent plus quand la tâche d'écriture garde de façon claire sa fonction d'aide à l'élucidation notionnelle (52). C'est pourquoi toute l'activité conjointe d'élucidation orale de la démarche elle-même autour du texte en train de s'écrire publiquement, de négociation sur les formulations, a beaucoup d'importance pour la définition des tâches disciplinaires engagées dans le travail de formulation, ainsi que la culture qui s'est construite dans la classe à partir de la pratique régulière de ces conduites discursives.

3. L'INSCRIPTION AU TABLEAU COMME PRATIQUE DE DISCOURS, ENTRE ÉCRIT ET ORAL

Goody rappelle la nécessité de bien distinguer « trois aspects de l'entrée en rapport de l'oral et de l'écrit, qui sont souvent confondus. Il y a le face à face des cultures avec et sans écriture, du point de vue de l'histoire et de la géographie ; il y a la rencontre des traditions orales et écrites dans des sociétés qui emploient l'écriture à des degrés variables dans des contextes définis ; et il y a la double présence de l'écriture et du discours dans la vie linguistique de tout individu ». Il souligne d'ailleurs que dans les sociétés pluralistes, même si on peut « décrire quelque chose comme des traditions distinctes, la tradition orale diffère à certains égards fondamentaux de la structure de la tradition dans une société de la pure oralité : il y a une dialectique constante entre les activités orales et écrites ». « A strictement parler, donc, c'est une erreur de diviser les cultures entre orales et écrites : on a plutôt affaire à l'oral, à l'oral plus l'écrit, plus l'imprimé etc. Les choses étant ainsi, il y a toujours pour l'individu le problème de l'interaction entre les registres et les usages, entre les traditions dites orales et écrites, qui se pose au troisième niveau d'entrée ». Et il prend l'exemple du processus de rédaction d'une communication pour un colloque, pour montrer « les complexités du niveau d'interaction entre registres d'une même culture » (53).

Comme dans la plupart des situations sociales, la majorité des situations scolaires où s'exerce l'oral sont des situations mixtes, où le langage s'articule à d'autres systèmes sémiotiques : le graphique, l'iconique, qui s'interpénètrent, se succèdent, se transforment. Les élèves commentent un texte qu'ils sont en train d'écrire, oralisent à partir de notes qu'ils réexpansent ; les interventions orales de l'enseignant sont scandées de traces écrites au tableau à partir de ce qu'il dit ou de ce que disent les élèves, traces qu'on relit, qu'on commente, qui interviennent comme mention ou comme voix différente dans la polyphonie de l'oral scolaire. Comme le remarque Rey-Debove, « il existe à l'heure actuelle une telle diffusion de messages langagiers et une telle souplesse de passage d'un système à un autre, que la plupart des textes que nous lisons et des énoncés que nous entendons ne sont ni du langage écrit, ni du langage parlé » (54).

(52) DURAND (1998), p 213.

(53) GOODY (1994), p 9 et 11.

(54) REY - DEBOVE (1998), p 15.

Cette fréquence des situations de contact inter - sémiotiques montre les limites d'une approche dichotomique et explique qu'on cherche des catégories plus fines pour rendre compte des seuils dans ce continuum, des passages incessants de l'écrit à l'oral et de la variété des formes d'oral comme d'écrit. Rey-Debove propose ainsi une distinction entre quatre formes de discours : le langage parlé (directement encodé par le locuteur), le langage écrit (directement encodé par le scribeur), le langage oralisé ou discours écrit qui est parlé (comme dans la lecture à haute voix), le langage transcrit ou discours parlé qui est écrit (comme dans la prise de notes), en soulignant qu'il faut faire la différence entre le transcodage d'un système dans l'autre (qui produit l'oralisé et le transcrit), et l'adaptation, très fréquemment pratiquée, « qui à signification égale, change la forme du contenu et cherche à préserver la personnalité des deux systèmes » - ce qui ne signifie pas que ces variations reposent sur une dualité de syntaxe ou une opposition de registres dans le vocabulaire (55). Les formes mixtes mêlant l'oral et l'écrit, la verbalisation et l'action, ont été étudiées dans le monde du travail, un peu dans le cadre scolaire, notamment lors de négociations rédactionnelles, par Bouchard et de Gaulmyn notamment (56). Malgré leur fréquence, elles restent peu connues et déroutantes, car elles offrent des formes originales et complexes de langage prédictif, de polyphonie (insertion de bribes écrites), de régulation réciproque. Il faut trouver des moyens (y compris des moyens de présentation des données) pour rendre compte de cette interpénétration de gestes, de l'inscription et des énoncés oraux, incompréhensibles sans la trace écrite qui les accompagne : ainsi Nadot, pour les reformulations et commentaires d'élèves accompagnant leurs tentatives d'écriture de grands nombres, propose des vignettes successives comportant la transcription d'éléments oraux et les états successifs de la trace au tableau (57). Ces rapports de l'oral et de l'écrit s'organisent différemment selon les deux volets de l'inscription au tableau, qui correspondent aux deux facettes du travail de l'enseignant précédemment évoquées.

3.1. Elle est pour partie **planifiée d'avance et maîtrisée**, en ce qu'elle représente une schématisation du dispositif voulu par l'enseignant (texte support, figures à observer, consignes, questions) ou du texte du savoir qu'il prévoit de transmettre (le plan de cours). Les enseignants à l'école élémentaire continuent d'arriver en avance pour « préparer leur tableau », en exploitant les possibilités matérielles offertes par cet outil (plusieurs faces repliables permettant un dévoilement progressif, par exemple) et en tenant compte du temps nécessaire à la calligraphie, importante dans les petites classes : en ce sens, la qualité du tableau fait partie des indices d'expertise pour un enseignant du primaire. Même si (comme c'est plus souvent le cas au secondaire) le texte s'écrit sous les yeux des élèves, au fur et à mesure du flux oral, il correspond à la structure sous-jacente du discours planifié par l'enseignant. Dans ce cas, l'oral de l'enseignant

(55) « Non seulement ces oppositions se fondent asymétriquement sur l'écrit comme norme, mais elles écartent toutes les situations où l'écrit est familier et l'oral soutenu, alors même qu'il n'y a eu aucun transcodage. Il existe un langage élaboré et un langage relâché à l'écrit comme à l'oral : on peut parler d'un continuum en ce domaine, qui traverse à la fois l'écrit et le parlé », REY - DEBOVE (1998) p 16.

(56) BOUCHARD (1993), BOUCHARD et DE GAULMYN (1997).

(57) NADOT, in BLANCHARD - LAVILLE (1997), p 74 et suivantes.

et des élèves se réfère à cet écrit préalable ou préalablement formulé qui balise la progression et fait l'objet de commentaires, de paraphrases diverses. Il sert de source, de lanceur, de référence ou de balise pour les discours oraux qui le citent ou y répondent. L'écrit est alors premier, il pose le thème : l'oral le commente, le développe, le paraphrase, le transforme, même s'il s'agit d'une trace antérieure d'une parole alors improvisée venue des élèves, dont l'inscription et l'utilisation différée ont changé le statut dans le discours. Cette référence explicite ou implicite à un écrit préalable se décline de multiples façons ; les indices linguistiques de cette référence, signalant des glissements constants de registre, sont extrêmement variés et complexes.

Ainsi, à la fin de la séance du bilan sur l'observation des métamorphoses du ténébrion, l'enseignante propose aux élèves de revenir sur les questions qu'ils se sont posées au cours de l'élevage et qui ont été notées au fur et à mesure sur un tableau (placé à l'écart du tableau central, à sa gauche et de côté). Elle finalise cette reprise par la nécessité de repérer ce qu'ils pensent avoir acquis et ce pour quoi ils n'ont pas encore de réponse, pour orienter les étapes suivantes du travail, et dans la perspective finale de la rédaction d'un autre écrit. Les questions que posent les élèves relèvent de tous les degrés de distance par rapport à la liste source, depuis la reprise exacte de la formulation écrite (soit par lecture préalable, soit par intériorisation de la formulation figurant sur la liste) jusqu'à la réinvention dans l'énonciation orale de la question, ou la modification d'une question préalable qui devient une autre question :

Enseignante : je voulais simplement savoir si de toutes les questions que vous vous êtes posées au début / elles sont affichées là - bas il y en avait énormément / est-ce que vous avez encore des questions au sujet / du ténébrion / du charençon / de leurs métamorphoses de leur milieu de vie de leur nourriture / ça sera les dernières questions que nous essaierons d'éliminer / pour clore / de façon à pouvoir faire la fiche technique du ténébrion / du charençon / comme nous avons fait celle / du loup / donc il faut savoir le maximum de choses

Élève 1 : combien de temps un charençon peut-il vivre

Enseignante : très bien / mais alors exactement / voilà alors la question qu'on peut développer / le temps / le temps de vie / du charençon du ténébrion / et le temps des métamorphoses / ça c'est une observation qu'on a faite sans vraiment y penser / c'est une chose que nous devons établir / deuxièmement

Élève 2 : combien peuvent-ils faire / combien ils peuvent pondre d'œufs

Enseignante : voilà la ponte c'est à dire la reproduction / alors nous avons encore deux gros hein deux gros pavés là / alors nous avons fait l'alimentation / nous avons fait le développement reste maintenant le temps / de la transformation / et la reproduction / la reproduction / comment est-ce qu'elle se fait / où est-ce qu'elle se fait...//...

Élève 3 : comment on reconnaît une femelle charençon et un mâle charençon.....//...

Alexis : combien de temps / ah / non / ah j'arrive pas

Élève 5 : après le charençon y a pas d'autres transformations

Enseignante : eh bien je te réponds...//... (l'enseignante explique que c'est la forme définitive)

Élève 6 : *quelle est la nourriture que les charençons préfèrent*

Enseignante : *d'après vous / on ne va pas dire préfèrent hein ce ne sont pas des humains / mais quelle nourriture / on a bien observé*

Alexis : *ben c'est la question que je voulais poser tout à l'heure c'était / combien de temps / voilà combien de temps la famille des coléoptères des insectes / peuvent-ils se / pas se transformer / peuvent-ils pas se transformer*

Enseignante : *ça c'est pas / non / oui je pense que / non / interrompre une transformation c'est comme si on interrompait ton vieillissement par exemple / on ne peut pas / à moins de te congeler mais si on te congèle tu meurs / la seule façon d'interrompre le processus de transformation d'une espèce c'est de le tuer / effectivement / c'est la mort*

Élève 7 : *quand ils sont dans des pays de grande liberté ils mangent quoi / qu'est-ce qu'ils mangent*

Enseignante : *leur alimentation oui / on en a déjà parlé / eh bien ils mangent la même chose que ce que nous avons observé / de la farine des céréales*

Élève : *les charençons ils vivent combien de temps* (lit en la transposant une des questions de la liste, formulée à l'écrit avec la forme interrogative canonique)

Enseignante : *ah il fallait écouter tes camarades / la période de vie*

En dehors de la reprise littérale, sous forme de citation, d'une formule du tableau (*combien de temps un charençon peut-il vivre*), sensible à la fois au débit et à la présence de tournures comme l'inversion du sujet, on voit que la référence aux questions écrites n'affecte pas les énoncés de façon homogène. La question 2 reprend l'inversion du sujet de la question écrite, mais sans parvenir à actualiser en même temps le terme spécialisé ; la deuxième tentative reprend le terme *pondre*, mais avec l'ordre sujet - verbe privilégié à l'oral. La première question sur la nourriture, qui correspond à un savoir acquis est proche de la forme écrite (*quelle est la nourriture que les charençons préfèrent*), mais la seconde, qui la transpose sur un point peu explicite, reprend une formulation proche de l'oral, suivie d'une auto-correction qui n'est pas non plus la forme inversée canonique, tout en mobilisant une formule élaborée venue sans doute d'une lecture (*quand ils sont dans des pays de grande liberté ils mangent quoi / qu'est-ce qu'ils mangent*). Le dernier, sans tenir compte de la continuité thématique des questions posées, se contente d'en lire une au tableau mais la transpose selon les modes de thématization de l'oral (*les charençons ils vivent combien de temps*). Outre les reformulations de l'enseignante, qui rattachent les questions des élèves à de « grandes questions » et les font passer à un registre différent (passage que l'inscription au tableau cherche à favoriser), cet exemple montre que la présence de « l'écrit dans l'oral » ne se manifeste pas de façon mécanique par une transformation homogène des énoncés et un changement global de registre de langue ou de niveau de formulation. D'autre part, une question précodée, dont la réponse est acquise, peut susciter une reformulation de la même question, pour demander autre chose, et entrer dans un processus de tâtonnement heuristique. Enfin la référence à l'écrit du tableau n'est qu'une des multiples voix qui traversent le discours des élèves et de l'enseignant, comme le montre la référence inattendue aux *pays de grande liberté*.

3.2. Pour une autre part, **cette inscription est improvisée.** L'enseignant tente dans l'instant de fixer le flux de la parole et de construire un ordre à partir des échanges verbaux. La notation écrite qui accompagne presque toujours l'oral modifie les formulations et on peut penser qu'elle produit des effets en retour sur les énoncés oraux ; inversement, l'écriture publique au tableau, intégrée au flux mouvant de la parole et devenant elle-même objet de parole, se transforme aussi. Comme le remarque Pène pour les écrits au travail, « si la parole est communément écrite comme un phénomène naturellement interactif, l'écrit reste souvent étudié comme un objet mort, installé dans la permanence du cénotaphe ; l'observation des écrits de travail renforce pourtant le sentiment d'une circulation des discours, impliquant lectures multiples, commentaires, reformulations » (58). J'ai analysé certaines formes de cet « écrit dans l'oral » et les transformations réciproques des discours oraux circulant dans la classe et des traces écrites par lesquelles ils sont schématisés au tableau, pour rendre compte de la dynamique et d'éventuels effets pervers de ces passages d'une forme de codage à une autre (59).

Ainsi dans la séance déjà évoquée sur le compte - rendu, l'enseignante tente d'élaborer au tableau, à partir de ce que proposent les élèves, une liste de critères permettant d'explicitier les indicateurs de réussite et les difficultés de l'activité de compte - rendu, pour définir des objets de travail ultérieur pour la classe. Les élèves ont déjà développé une séquence thématique sur la difficulté à s'exprimer et sur le trac, et analysé certaines composantes illocutoires pouvant faire l'objet d'un travail (parler distinctement, regarder, avoir un aide - mémoire etc.), ce qui a donné lieu à l'inscription de formules au tableau. Le passage déjà cité, où Simon parle de la nécessité, pour le rapporteur, d'avoir participé activement aux démarches du groupe et de maîtriser les notions lui succède ; on a vu comment la formulation contextualisée, polémique de Simon était transposée par l'enseignante dans une formule générale, décontextualisée, mais qui perdait la pointe du problème posé par l'élève (celui du lien entre la capacité de rapporter et la vision d'ensemble de la démarche, la maîtrise des contenus). Annaëlle enchaîne sur cet échange, en rattachant ce problème de complexité des contenus à celui déjà abordé du trac, ce que l'enseignante prend d'abord pour un retour en arrière :

Enseignante : ah / donc je vais mettre c'est difficile de se souvenir de tout / je le mets hein ça / d'accord (ton de dictée, écrit **c'est difficile** ; se relit) c'est difficile (écrit **de se souvenir de tout**) se souvenir de tout (tout en écrivant) Annaëlle tu voulais dire quelque chose

Annaëlle : c'est que aussi ils avaient le trac / parce que ils / c'est d'habitude on fait tous le même travail et on cherche les résultats / des résultats différents tandis que là on / on faisait pas le même travail / enfin on pliait pas les bandelettes pareil ça portait pas au même résultat alors

Enseignante : et ça a rapport avec le trac / tu étais partie sur le trac au début non (fait une mimique d'étonnement et montre en parlant un énoncé précédent inscrit au tableau : **les rapporteurs avaient le trac**)

(58) PENE (1995), p 113.

(59) NONNON (1991).

Annaëlle : *ben si parce que / euh pour qu'ils comprennent / ils pensent un peu à se dire est-ce qu'ils vont comprendre et tout / parce que c'est pas / c'est on fait pas le même travail*

Enseignante : *alors ça voudrait dire que / le rapporteur / quand il doit rapporter il doit penser à certaines choses c'est ça oui*

Annaëlle : *oui*

Sous forme contextualisée, en référence à la situation précise vécue, l'élève tente d'explicitier sa perception des difficultés intrinsèques à une tâche de communication où les interlocuteurs n'ont pas le même référent et ne peuvent compter sur l'implicite d'une culture commune, et de différencier les contraintes de cette tâche de celles d'autres tâches de compte - rendu déjà vécues. Elle transpose l'analyse du trac, développée précédemment sur le plan affectif et psychologique, dans le registre métacognitif et métacommunicationnel, en revenant sur un énoncé ultérieur pour le complexifier, à la lumière du domaine abordé par Simon. Il s'agit d'un point de vue nouveau, en émergence et difficile à verbaliser, comme en témoignent ses tâtonnements énonciatifs : la référence à une situation particulière est inséparable de cette formulation émergente d'un phénomène complexe. Mais ce retour sur le trac, d'un autre point de vue, contrarie la logique binaire et exclusive du tableau : l'enseignante veut enrichir sa liste d'autres critères. D'autre part, la démarche d'analyse d'une situation particulière complexe que tente de verbaliser Annaëlle (*d'habitude on fait tous le même travail et on cherche les résultats des résultats différents tandis que là... ils pensent un peu à se dire est-ce qu'ils vont comprendre et tout / parce que c'est pas le même travail*) heurte la tendance à la généralité et à la normativité à laquelle s'attache l'inscription au tableau : cette tendance appelle à formuler une norme concernant le rôle du rapporteur quel qu'il soit, à la limite quelque soit la tâche. Cette logique peut expliquer la reformulation générique que lui renvoie l'enseignante avant d'écrire (*ça voudrait dire que le rapporteur quand il doit rapporter il doit penser à certaines choses*), qui vide par sa généralité la proposition d'Annaëlle de sa dimension heuristique par rapport à la tâche vécue, la rendant peu consistante. Le travail de reformulation est orienté par les normes de l'inscription au tableau (la normativité avec *il doit*, *il faut parler assez fort, bien parler*, la généralité avec le passage au singulier et au présent, le registre de vocabulaire avec le passage de *les autres* à *le public*). Il amène l'élève à modifier son propos initial, en changeant le sens du terme *comprendre* (sur le plan illocutoire, et non plus sur celui de la construction de la référence) et à recourir à des formules génériques précodées (*il faut retenir les informations les plus importantes*) :

Enseignante : *alors comment tu pourrais le dire*

Annaëlle : *ben il / il doit penser à bien / à bien (hésite) / à parler assez fort*

Enseignante : *ah ça aussi on l'a pas dit / parler assez fort (débit plus lent, ton de dictée) il doit parler assez fort (commence à écrire au tableau : **parler assez**)*

Annaëlle : *pour que les autres comprennent*

Enseignante : *les autres tu as dit / c'est qui les autres*

Annaëlle : *le public*

Enseignante : *pour que les autres / pour que le public comprenne / qui est le public*

Annaëlle : les camarades

Enseignante : alors tu trouves que le rapporteur parfois / tu trouves qu'il faut parler assez fort (débit plus lent et accentué ; termine d'écrire **assez fort**) et puis aussi qu'il faut que le public (accentué) comprenne / le public doit comprendre (écrit **le public doit comprendre**)

Annaëlle : il faut retenir quand même un maximum d'informations

Enseignante : comment

Annaëlle : les informations les plus importantes il faut essayer de retenir

Enseignante : alors (se tourne vers le tableau et commence à écrire, hésite) qui doit essayer de retenir les informations les plus importantes

Annaëlle : le rapporteur

Enseignante : alors (ton de dictée, débit lent et accentué, écrit en même temps) le rapporteur doit retenir les informations les plus importantes / je le note hein / parce qu'il y a beaucoup de choses intéressantes qui sont dites / et il ne faut pas qu'on les oublie (écrit **le rapporteur doit retenir**)

Annaëlle : veut parler

Enseignante : attends le public doit comprendre je finis ma phrase / et / et le rapporteur (débit ralenti, ton de dictée) doit retenir les informations les plus importantes (écrit **les informations les plus importantes**)

Un garçon : ça rejoint un peu c'est difficile de se souvenir de tout

Enseignante : je termine d'écrire d'accord

On ne peut reprocher à l'enseignante d'amener ainsi l'élève à se détacher de son propos, pour arriver à des formules génériques relativement passe-partout. Cette prise de notes à partir de ce que proposent les élèves demande en effet un intense travail d'interprétation dans l'urgence, sans le recul dont dispose l'observateur pour évaluer ce qui tente de se dire et pour choisir la cohérence où l'intégrer. Elle est aussi prise par la logique d'utilisation de son outil, par les multiples pressions, d'ordre divers, où s'inscrivent les actes didactiques et que révèle l'ambivalence de cet outil. Son souci de capitaliser les critères sous forme de liste, pour témoigner de la productivité de cette longue séance d'oral, d'amener les élèves à une certaine abstraction par rapport à la description des tâches vécues, de clarifier les choses en les distinguant, a pour corollaire un usage de l'écriture relativement normalisant et prototypique, à bien des égards moins riche que l'analyse métacognitive contextualisée et tâtonnante qui émerge à l'oral. C'est un processus extrêmement fréquent dans les séances métadiscursives d'élaboration de critères pour l'écriture ou d'explicitation de méthodes.

Par son fonctionnement binaire et discret, la notation écrite représente une déperdition par rapport à la mobilité, la finesse et l'instabilité des catégorisations, des variations sémantiques, des changements de perspective ou de modalité dans l'interaction orale. En particulier le transcodage butte sur les modalisations : Grize souligne l'importance des modalisations dans le langage quotidien, les multiples restrictions par lesquelles il module les valeurs référentielles, le statut de ce qui est dit, le rapport à ce qu'il dit. L'écrit rompt ce continu paraphrastique, ce passage incessant d'un mode de discours et d'une place discursive à une autre, en gommant les variations de position énonciative, les changements de voix, pour proposer des catégories sûres, homogènes et tranchées. Les changements de point de vue, si importants dans la dynamique orale

de l'argumentation, sont ce que le tableau a le plus de mal à intégrer et à formaliser.

La fonction d'un écrit schématisant ne peut être de restituer le discours dans sa fluidité et ses glissements de sens, mais il doit, sous peine d'être grossier, tenter d'intégrer ce que les modalisations ou les changements de point de vue représentent de dynamique et productif dans le travail discursif. C'est le travail d'interprétation de l'enseignant que de saisir un schème émergent, même sous forme tâtonnante, pour en faire un schème exploratoire à étayer, une avancée dans l'analyse. Il faut pour cela que les formes de schématisations trop simples ne fassent pas écran : les formes d'écrit élaboré tendent à réintégrer à l'ordre écrit ces jeux dialogiques que sont l'exploration de la flexibilité sémantique, les modalisations et les changements de point de vue. De même, la légitime tension vers la généralisation et l'abstraction ne doit pas s'enfermer dans la recherche hâtive de formules génériques décontextualisées, souvent vides de contenu et peu opératoires pour l'action : il faut reconnaître le travail d'analyse et d'abstraction qui s'opère dans la verbalisation de démarches particulières complexes, et les niveaux différents de généralisation présents dans la référence au particulier (60). Il faut chercher des formes de notation écrite qui gardent cette richesse des démarches contextualisées tout en les rendant transférables pour d'autres auditeurs et d'autres situations.

CONCLUSION

Comme pour tout étayage, la nature de la structuration réalisée par la mise au tableau et en tableaux ne peut s'évaluer qu'en fonction de l'activité réelle déployée par les élèves dans cette action conjointe, activité qui dépend de nombreux facteurs (souplesse de la classification et valeur heuristique des relations proposées, statut d'outil ou de but donné au tableau, adéquation de la représentation schématisée à ce qui est en train de se formuler). Comme pour toute médiation, cela demande à l'enseignant une activité complexe d'hypothèses sur ce que proposent les élèves, de choix de ce qui est à valider, d'élaboration de rapports entre propositions. L'usage de l'écrit la complexifie encore, puisque s'ajoutent les décalages liés au transcodage, sur un double plan : la tension entre logique spatiale de l'ordre écrit et logique temporelle des enchaînements énonciatifs, le passage de l'interaction à la formalisation monologique et homogène qu'est le tableau. Comme outil le tableau est ambivalent, pour plusieurs raisons.

Il n'existe que par les usages qui en sont faits, qui renvoient pour une part à des routines et des genres de discours codifiés par la culture scolaire, pour une part à des schèmes d'action individuels, qui mettent en jeu les choix et l'habitus de l'enseignant, depuis son rapport immédiat à son corps et à l'espace, jusqu'à sa conception de l'erreur et de l'apprentissage, ses représentations de ce qui est central dans sa discipline. L'enseignant, dans son usage du tableau, a à faire avec ces multiples déterminations, qui entrent parfois en tension.

(60) NONNON (1997).

Par ailleurs, le tableau peut être considéré comme un outil à de multiples niveaux et selon plusieurs sens, comme j'ai tenté de la montrer. Ces différents niveaux, tous légitimes et qui correspondent à une dimension du travail de l'enseignant, peuvent aussi entrer en tension et le mettre dans des dilemmes : tension entre la fonction économique de l'outil (créer un produit, de la valeur...) et sa fonction d'instrument mental (servir de médiateur aux processus psychiques), entre différentes potentialités de l'outil (abstraire et simplifier par exemple, donner un statut public aux énonciations individuelles). De ce fait, il peut aussi bien entrer dans un étayage que dans un contre-étayage, et ces mises en œuvre ambivalentes ne sont pas forcément prévisibles, elles sont tributaires du moment, du contenu, des forces divergentes de l'interaction. Il est significatif de la complexité de la pratique professionnelle de l'enseignant. Cependant, reconnaître cette complexité et les enjeux ergonomiques, épistémiques, interactionnels de ces pratiques professionnelles quotidiennes mal connues, commencer à les décrire et à en trouver certaines règles de fonctionnement est important pour construire une discipline de formation, non seulement sur le plan pédagogique, mais sur celui de la réflexion sur les savoirs disciplinaires et leur élaboration dans la classe.

Il est important, pour la formation comme pour la recherche en didactique, de prendre en compte et de légitimer comme objets de réflexion ces outils et ces gestes, modestes en apparence, du travail de l'enseignant et des élèves. Les pratiques du tableau noir ont beau être très spécifiques au quotidien le plus prosaïque de la classe, elles méritent plus que de simples prescriptions ou qu'un échange de trucs dans le cadre d'un compagnonnage. Elles recèlent en fait des savoir-faire complexes qui, au delà de « tours de main » propres à une habileté professionnelle, sont révélateurs d'orientations plus générales de la pratique d'un enseignant, et peuvent infléchir de façon importante l'image que les élèves se font de leur rôle, des démarches attendues, des objets disciplinaires, constituant ainsi un point aveugle de la didactique.

Une part du travail de formation peut être de rendre plus conscient de ces usages invisibles, des schèmes et présupposés tacites dont ils sont porteurs et de leurs enjeux, en inventariant les difficultés, en dégagant les composantes et les fonctions, la palette de pratiques possibles pour un type de séance donné, par un travail d'observation éventuellement comparative, la constitution de corpus (films, photos, analyse des cahiers) et l'élucidation d'effets de présentations différentes, de différents modes d'utilisation, du point de vue de l'apprentissage et des pratiques langagières des élèves. A travers ce travail de légitimation et de mise en problème des gestes du métier, beaucoup de problèmes théoriques peuvent être abordés en formation de façon très concrète, notamment, pour les professeurs de français, les usages de l'écriture dans l'apprentissage, le fonctionnement des reformulations et des transcodages, et la complexité des rapports de l'écrit et du parlé. Cela renvoie aussi à un questionnement épistémologique sur les priorités disciplinaires, les hiérarchies d'objectifs et de savoirs qui se signalent dans les usages du tableau : on est au cœur de l'activité disciplinaire et de ses représentations. Mais élargir le champ de la rationalisation aux pratiques les plus incorporées et ordinaires du métier comporte aussi des dangers. Un travail de théorisation et de formation autour d'un

outil professionnel comme le tableau devrait se garder d'instaurer une normativité et de fonder des prescriptions : il n'y a pas un bon usage à prescrire *a priori*, mais différents usages à cerner et à affiner, en fonction des moments, des espaces, des événements, des rapports au savoir des élèves, des habitus des enseignants. Comme la voix, et tout codifié soit-il, l'usage du tableau met en jeu non seulement un rapport au savoir, mais aussi le corps de l'enseignant, son rapport à l'espace, sa distance à autrui, sa tolérance à l'incertitude et à la déperdition, son écoute de la parole des élèves, sa perception du temps qui s'écoule... Il témoigne d'un engagement personnel, dans une pratique complexe et exigeante, soumise à de multiples impératifs simultanés. En ce sens, en tant qu'il reflète bien cette épaisseur du travail professionnel, il est typique des objets de réflexion et des démarches de théorisation qui sont à inventer en formation d'enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- ANIS J., CHISS J.-L., PUECH C. (1988) : *L'écriture : théories et descriptions*. De Boeck, Bruxelles.
- BARBIER J.-M. et alii (1996) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Puf, Paris.
- BESSONNAT D. (1995) : La prise de notes au collège *Pratiques n° 86 : Lecture, écriture*.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1997) : *Variations sur une leçon de mathématiques : analyse d'une séquence (l'écriture des grands nombres)*. L'Harmattan, Paris.
- BOUCHARD R. (1993) : Interaction et processus de production écrite : une étude de pragmatique impliquée, in HALTE J.-F. dir. : *Interactions : l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. PU, Metz.
- BOUCHARD R., de GAULMYN M.-M. (1997) : Médiation verbale et processus rédactionnel : parler pour écrire ensemble, in GROSSEN M., PY B. : *Pratiques sociales et médiations symboliques*. P. Lang, Berne.
- BOURDIEU P. (1980) : *Le sens pratique*. Minuit, Paris.
- BOURGAIN D. (1981) : Les fonctions sociales de l'écrit, in MARTINS-BALTAR dir. : *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Hatier, Paris.
- BOUTET J. (1993) : Écrits au travail, in FRAENKEL B. dir. : *Illetrismes*. BPI Centre G. Pompidou, Paris.
- BOUTET J. dir. (1995) : *Paroles au travail*. L'Harmattan, Paris.
- BOUTET J., GARDIN B., LACOSTE M. (1995) : Discours en situation de travail. *Langages n° 117 : Les analyses de discours en France*. Larousse, Paris.
- BROSSARD M. (1985) : Qu'est-ce que comprendre une leçon ? *Bulletin de psychologie n° 371 : Psycholinguistique textuelle*.

- BROSSARD M. (1997) : Pratiques d'écrits, in MORO C., SCHNEUWLY B., BROSSARD M. dir. : *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. P. Lang, Berne.
- BRUNER J. (1983) : *Savoir faire, savoir dire*. PUF, Paris.
- CLOT Y. (1999) : *La fonction psychologique du travail. : genres et styles*. PUF, Paris.
- CRAHAY (1989) : *Revue française de pédagogie* n° 88.
- DEVELAY M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, ESF.
- DOUADY R. (1986) : Jeux de cadres et dialectique outil-objet, *Recherches en didactiques des mathématiques* 7/2.
- DOUAIRE J., CHARNAY R., VALENTIN D. (1998) : Formuler, critiquer et argumenter en mathématiques Repères n° 17 : *L'oral pour apprendre*. INRP, Paris.
- DUMAS-CARRE A., WEIL-BARAIS A. (1998) : *Tutelle et médiation dans l'enseignement scientifique*. P. Lang, Berne.
- DURAND J.-M. (1998) : La construction de la formulation dans une tâche à visée explicative Repères n° 17 : *L'oral pour apprendre*. INRP, Paris.
- DUVAL R. (1995) : *Sémiosis et pensée humaine*. P. Lang, Berne.
- Éducation permanente* n° 116 (1993) : *Comprendre le travail*.
- FABRE D. dir. (199) : *Écritures quotidiennes*. BPI. Centre Pompidou Paris.
- FRAENKEL B. (1993) : Pratiques d'écriture en milieu hospitalier : le partage de l'énonciation dans les écrits de travail *Langage et travail* n° 5.
- FRENAY M., BONHIVERS B., PAQUAY L. (1990) : *Mieux comprendre les situations de prise de notes*. Centre bruxellois de documentation pédagogique, Bruxelles.
- GARDIN B. (1989) : Machine à dessiner ou machine à écrire : la production collective d'une formulation. *Langages* n° 89 : *Paroles ouvrières*. Larousse, Paris.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Minuit, Paris.
- GOODY J. (1986) : *La logique de l'écriture*. A. Colin, Paris.
- GOODY J. (1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*. Puf, Paris.
- HARRIS R. (1993) : *La sémiologie de l'écriture*. Ed. CNRS, Paris.
- HAVELOCK E.A. (1981) : *Aux origines de la culture écrite en Occident*. Maspero.
- LACOSTE M. (1995) : Parole, action, situation, in BOUTET J. dir. (1995) ouvrage cité.
- LATOUB B., de NOBLET J. (1985) : Les « vues » de l'esprit : visualisation et connaissance scientifique. *Culture technique* 14, Paris.
- LATOUB B. (1996) : Sur la pratique des théoriciens, in BARBIER J.-M. dir.
- LEVY P. (1995) : *L'intelligence collective*. Ed La découverte, Paris.
- LLOYD G. (1990) : *Magie, raison et expérience*. Paris, Flammarion.
- LLOYD G. (19) : *Pour en finir avec les mentalités*. Paris, Flammarion.

- MARTIN H.-J. (1996) : *Histoire et pouvoir de l'écrit*. Albin Michel, Paris.
- De MONTMOLLIN M. (1996) : Le point de vue de l'ergonome, in BARBIER J.-M. dir.
- MORO C., SCHNEUWLY B., BROSSARD M. (1997) : *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. P. Lang, Berne.
- NONNON E. (1991) : Mettre au tableau, mettre en tableaux, ou comment structurer des discussions d'enfants : logique naturelle et formalisations écrites. *Études de linguistique appliquée* n° 81 : *L'écrit dans l'oral*. Didier, Paris.
- NONNON E. (1993) : Prenons un exemple : recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques, in HALTE J.-F. dir. : *Interactions : actualités de la recherche et enjeux didactiques*. CRESEF. Université Nancy-Metz.
- NONNON E. (1995) : Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée *Recherches* n° 22, Lille.
- NONNON E. (1997) : Grandeurs et misères des modes d'emploi pour l'abstraction. *Recherches* n° 27 : *Dispositifs d'apprentissage*, Lille.
- NONNON E. (1998) : Situations et tâches langagières : l'apprentissage du questionnement *Repères* n° 17 : *L'oral pour apprendre*. INRP, Paris.
- NONNON E. (1999) : « Tout un nuage de philosophie condensé dans une seule goutte de grammaire » : interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une démarche inductive en grammaire *Pratiques* n° 103 : *Interactions et apprentissage*.
- OLSON D. (1994/1998) : *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Retz, Paris.
- PENE S. (1994) : Productions langagières écrites et ordre graphique en situation de travail, thèse. Université Paris VIII.
- PENE S. (1995) : Traces de mains sur les écrits gris, in BOUTET J. dir. (1995) ouvrage cité.
- PERREC G. (1985) : *Penser / classer* Hachette, Paris.
- PERRENOUD P. (1994) : La communication en classe : onze dilemmes *Cahiers pédagogiques* n° 326.
- PERRENOUD P. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- PETERFALVI B. (1988) : Outils graphiques, anticipation de la tâche, raisonnement *Aster* n° 6 : *Les élèves et l'écriture en sciences*. INRP, Paris.
- RABARDEL P. (1995) : *Les hommes et leurs technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. A. Colin, Paris.
- RABARDEL P. (1997) : Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet, in MORO C, SCHNEUWLY B., BROSSARD M. dir.
- RABARDEL P. (1999) : Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue, in CLOT Y. dir. : *Avec Vygotski*. ed La Dispute, Paris.
- REY-DEBOVE J. (1986 ed 1998) : A la recherche de la distinction oral / écrit, in *Pour une linguistique du signe*. A. Colin, Paris.

- ROBERT A., VANDEBROUCK F. (2001) : Recherches sur l'utilisation du tableau par des enseignants de mathématiques de 2° pendant des séances d'exercices. *Cahiers du Didirem* n° 36 (mars 2001) Paris VII.
- RODITI E., sous la direction de A. ROBERT (1996) : *Le tableau noir, un outil pour la classe de mathématiques*. DEA de didactique des disciplines, Université Paris VII.
- THEUREAU J. (1981) : Action et parole dans le travail infirmier, *Psychologie française* 28 3-4.
- VERIN A. (1988) : Apprendre à écrire pour écrire les sciences Aster n° 6 : *Les élèves et l'écriture en sciences*. INRP, Paris.
- VYGOTSKI L.-S. (1934 : 1985) : *Pensée et langage*. Éditions sociales, Paris.

LE CAHIER D'ÉLÈVE : APPROCHE HISTORIQUE

Brigitte DANCEL
Université de Rouen ; CIVIC

Résumé : Dans le cadre d'une culture écrite, l'école a besoin d'un outil pour suivre les apprentissages et contrôler les acquis. L'aspect matériel de cet outil suit l'évolution des supports des écrits aboutis des adultes. Les sources montrent le cahier bien installé dans la classe au XVII^e siècle ; l'école primaire élémentaire de la III^e République en fait un outil de mise en scène du savoir scolaire. Régulièrement remis en cause, le cahier reste néanmoins un puissant élément de la forme scolaire.

Que l'enseignant de français ou d'une autre discipline qui n'a jamais prononcé, ou ne prononce plus, la phrase : *Prenez vos cahiers*, lève le doigt ! Le cahier fait partie de ces objets devenus invisibles à force d'être naturellement présents dans la liste du matériel à acheter pour la rentrée, dans les phrases de consignes, dans le cartable des élèves. Autant le manuel scolaire est un objet impersonnel, autant le cahier, au fil des semaines, devient un outil qui se forge, une partition écrite à quatre mains qu'à la fin de l'année l'élève satisfait garde ou, insatisfait, met au feu avec le maître au milieu, comme le dit la chanson ! De plus, aux yeux des parents, il est la preuve tangible, à la fois du travail qui se fait dans la classe et du labeur de leur propre enfant : du statut de simple outil interne à l'école, le cahier passe à celui de vitrine, voire de symbole. Retracer l'histoire de l'objet et de l'outil ne relève pas de l'anecdote. Le cahier est trop lié à l'École, encore à l'heure actuelle, pour faire l'impasse sur sa forte contribution dans la mise en place d'un patrimoine de pratiques pédagogiques et dans la construction de la forme scolaire. Précisons que cet article ne se donne pas pour une réflexion ni sur l'évolution de l'enseignement du français ni sur les débats auxquels il a donné lieu. Il se place dans le champ de l'histoire de l'éducation qui est celui de l'auteur de ce présent article. Il s'agit simplement d'éclairer la gestation d'un outil scolaire très communément répandu.

1. BRÈVE HISTOIRE DE LA LENTE ÉMERGENCE D'UN OBJET : LE CAHIER D'ÉCOLIER

Dans le monde occidental, l'invention de l'écriture, il y a plus de 5000 ans, pose évidemment le problème de la transmission de ce savoir (et de tous les autres) qui recourt à des outils, certes dérivés de ceux des adultes mais adaptés à un usage scolaire qui doit composer avec la propension des écoliers à faire des erreurs et avec la cherté, ou la rareté parfois, des supports d'écriture.

1.1. Notez dans vos tablettes

Le temps des tablettes, simples ou multiples -diptyque, triptyque, polypytique appelé par Cicéron codex polyptyque dans *Les Verrines*-, enduites de cire ou non, court de l'Antiquité gréco-latine aux Temps Modernes. Celles-ci sont associées à des écrits qui ne sont pas faits pour durer ou qui se rapportent au vil *nec otium* : comptes de marchands, registres de collecteurs d'impôts. Rien d'étonnant dès lors qu'elles servent aux premiers essais malhabiles du jeune enfant qui apprend ses lettres, aux brouillons éphémères, Au début du VII^e siècle encore, Isidore de Séville les qualifie de « nourrices des enfants » (*puerorum nutrices*) (1) et, au XII^e siècle, Abélard les recommande toujours pour l'apprentissage de l'écriture.

Les supports d'écriture tels le papyrus puis le parchemin, plus nobles mais plus coûteux, sont réservés aux écrits aboutis d'élèves qui ont quitté la classe du *didaskalos* grec ou du *litterator* latin. Mais le passage à la maîtrise de supports réservés aux adultes reste marqué par une manière d'en user proprement scolaire : l'école fait écrire sur le verso des feuillets de papyrus (*auersa charta*) (2), usage qui ne se conçoit que pour des écrits scolaires, des comptes domestiques ou pour pallier une pénurie sévère (3). Ainsi, Martial (*Épigrammes*, IV-86 et VIII-62) indique-t-il deux recyclages possibles mais également infamants pour de mauvais écrits : papier d'emballage pour le marchand de salaisons ou brouillon pour les enfants. Horace abonde dans ce sens (*Épîtres*, 1-20) quand il s'interroge sur le destin de son œuvre : nourrir les mites ou finir entre les mains des élèves. Le plus ancien cahier conservé fait de morceaux de papyrus cousus *in plano* et daté du IV^e siècle apr. J.-C., atteste bien de cet usage : un élève grec égyptien écrit recto/verso sur dix des onze feuillets, et satisfait de son travail, il note à la fin de son cahier :

« Bonne chance à qui me possède et à qui me lit, meilleure à qui m'a appris. » (4)

À l'image de cette maxime, l'écolier du monde gréco-romain montre sa maîtrise de l'écriture en s'appliquant à écrire, après avoir appris les lettres, les syllabes, les mots, des phrases dont le sens s'inscrit d'autant mieux dans son esprit qu'il peine à les écrire correctement à la fois en termes de grammaire et de calligraphie. À partir du II^e siècle apr. J.-C., le caractère moral des phrases s'accroît, établissant pour très longtemps un lien fort entre la maîtrise calligraphique et l'assimilation de préceptes moraux.

Si nous avons tenu à remonter si loin dans le temps c'est pour pointer deux attitudes qui nous semblent encore attachées au cahier d'élève. D'une part, les

(1) *Étymologies*, VI, 9-1.

(2) Martial (*Épigramme*, IV, 86) se moque d'un poète qui écrit sur le revers de sa feuille (*charta*) de papyrus et qui s'étonne de manquer d'inspiration.

(3) Sur la pénurie de feuilles de papyrus à certaines époques, cf. Cicéron, *Lettres à Atticus*, V, 4.

(4) Cf. Collard P., *Les papyrus Bourmand*, Paris, Éd. Champion, 1926 et « Les papyrus scolaires », dans *Mélanges Desrousseaux*, Paris, 1937, p. 69-80.

exercices des écoliers sont mis au rang de simples écrits utilitaires qui ne sont pas destinés à être gardés : la tablette s'efface évidemment mais les écrits sur des supports de récupération sont tout juste bons pour la poubelle comme ceux retrouvés en grand nombre dans les tas d'ordures des grandes agglomérations des villes de l'Égypte ptolémaïque et romaine (Legras, 1998, 1999). D'autre part, l'élève égyptien fait bien de son cahier le condensé de savoir qu'il faut retenir, le résultat de tout le travail fait sous la direction de son maître et qu'il faut conserver au moins le temps de son assimilation.

1.2. Prenez vos cahiers

L'objet cahier ne peut naître qu'avec le pliage du parchemin (*membrana*), support à la fois souple et solide mais coûteux. Martial est le premier à souligner les avantages du *codex membranis*, le livre fait de feuilles de parchemin pliées et cousues (5). Il est dès lors probable que, sur le modèle du livre, naît le cahier fait d'un nombre de feuillets lié au nombre de pliages. Le cahier de parchemin entre-t-il dans le cartable de l'écolier romain ? Certes, le texte des *Hermeneumata Pseudodositheana* rédigé au III^e siècle apr. J.-C., laisse entrevoir un possible cahier mais encore des tablettes (6) :

« Je sors de la chambre avec mon pédagogue et ma nourrice pour aller saluer mes parents. Je cherche mon écritoire et mon cahier (*membrana*) et les donne à l'esclave. Ainsi tout est prêt et je me mets en route... Dans le vestibule, je dépose mon manteau... j'entre et dis : "Salut Maître"... L'esclave me tend tablette (*tabula*), écritoire et règle. »

Cette traduction, établie par H.-I. Marrou, fait de *membrana* un cahier alors qu'il peut s'agir encore d'un *volumen* ou de chutes de parchemin tout simplement.

Quand, à partir du VI^e siècle, le parchemin prend le pas sur le papyrus, les copistes des *scriptoria* produisent des manuscrits faits de la réunion de *cayers*, mot attesté à partir du XII^e siècle. Pour autant, ce cahier est-il passé dans le car-

(5) La préparation des peaux aptes à recevoir des écrits sur les deux faces est mise au point sous le règne du roi de Pergame, Eumène, au II^e siècle av. J.-C. afin de concurrencer le papyrus égyptien. Cette histoire de l'origine du parchemin est racontée par Pline l'Ancien (*Histoire naturelle*, XIII) et il insiste sur la solidité de cet « objet dont l'immortalité des hommes dépend ». Il est possible que la naissance du codex remonte au III^e siècle av. J.-C., comme en témoigne celui sur velin portant le texte de l'*Illiade* et conservé à la Bibliothèque ambrosienne de Milan. L'empereur Dioclétien au début du IV^e siècle apr. J.-C. l'appelle *membrana pergamena* ; plus tard dans le siècle, saint Jérôme parle de *pergamenum*.
Sur les avantages du codex, cf. Martial (*Épigrammes*, XIV, 184, 186, 188, 190, 192)

(6) *Hermeneumata Pseudodositheana* : textes attribués au grammairien Dositheana jusqu'aux travaux de G. Goetz fin XIX^e et début XX^e siècles (cf. *Corpus glossariorum latinorum*, tome III, Leipzig, 1892. Ces papyrus connus par des copies tardives sur parchemin (on en fait encore autour de l'an mille), sont des manuels scolaires bilingues, grec-latin, destinés à apprendre le latin aux enfants de riches familles grecques installées dans l'Égypte romanisée du III^e siècle apr. J.-C. Cf. Bataille A., « Glossaires gréco-latins sur papyrus », dans *Recherches de papyrologie*, IV, 1967, p. 161-169 ; Zalateo G., « Papiri scolastici », dans *Ægyptus*, XLI, 1961, p. 160-235 ; Marrou H.-I., tome 2, p. 193.

table du jeune écolier ? Les nombreuses références aux tablettes montrent que le cahier scolaire n'est pas encore un produit d'usage courant à cause de son prix, de la pratique encore largement orale de l'enseignement et du faible nombre d'enfants scolarisés. Le *cayer* des copistes ne trouve d'abord son essor que dans un usage marchand puis scolaire, avec l'arrivée en France au cours du XIII^e siècle, du papier, via l'Espagne, la Sicile et l'Italie. Au XIV^e siècle, les moulins à papier de Champagne et d'Ile-de-France produisent un support d'écriture nettement moins coûteux que le parchemin ou même la tablette (7). La pratique de l'écriture, des brouillons, des notes provisoires, des comptes passagers et, pourquoi pas, des essais scolaires sur papier se développe au point que les tabletiers sont obligés de défendre leur production. Le papier est devenu le support d'un écrit laïque, notarié, marchand et scolaire. Cependant, les très rares exemples de cahiers d'élèves conservés ne datent que des XIV^e et XV^e siècles et encore sont-ils rédigés par des étudiants déjà avancés dans leurs études. Ainsi, Jean de Falisca est-il déjà âgé d'une trentaine d'années quand il entreprend des études de théologie vers 1348-1350 (8). Il prend les notes des cours suivis à l'université de Paris, les notes de lecture et leur mise au net, non sur des feuillets détachés, mais sur des cahiers de papier qu'il nomme « *sisterni* » ou « *quaderni* ». Ces cahiers indépendants ont l'avantage de pouvoir être classés, prêtés facilement, mais aussi l'inconvénient d'être perdus. C'est pourquoi Jean de Falisca les fait relier en quatre volumes dont un ne nous est pas parvenu. Guillaume Gisenheim et Beatus Rhenanus, eux, sont beaucoup plus jeunes ; ils ont treize ou quatorze ans et fréquentent l'école latine de Sélestat qui fonctionne de 1441 à 1525 (9). Tous deux, à la fin de leur vie, prennent soin de faire relier, pour le premier, les 480 pages et, pour le second, les 300 pages de cahiers noircies en 1494 pour Guillaume, en 1498 et 1499 pour Beatus. Si du premier on ne sait rien, du second l'histoire retient qu'il entre comme correcteur dans l'imprimerie d'Henri Estienne, puis devient l'éditeur d'Érasme. Le cahier de l'école latine, soigneusement conservé, sans doute relu, doit paraître propre à accompagner une vie d'humaniste, avec ses oraisons dominicales, ses conseils de civilité, ses extraits des Psaumes, ses citations des Pères de l'Église, ses textes d'auteurs latins augmentés de notes marginales et interlignaires qui préfigurent l'exercice de *praelectio* des collèges des Temps Modernes.

Si Guillaume et Beatus conservent et finissent par faire relier leurs cahiers d'écolier, c'est qu'ils savent pouvoir y retrouver, comme dans les livres imprimés, un savoir qu'ils n'ont plus besoin d'assimiler selon un « art de la mémoire »

- (7) Cf. Guichard P. « Du parchemin au papier », dans *Comprendre le XIII^e siècle*, Lyon, PUL, 1995, p. 185-199 et Bourlet C., « Les tabletiers parisiens à la fin du Moyen Âge », p. 321-341, dans Lalou E., *Les tablettes à écrire de l'Antiquité à l'époque moderne*, Louvain, Brepols/Turnhout, 1992. On y apprend que dans la seconde moitié du XIV^e siècle, à Londres, une tablette double coute 1 sou et un cahier de papier de 12 feuillets (24 pages) 7 deniers ; donc écrire sur une page de tablette revient à 6 deniers et sur une page de papier à un demi-denier.
- (8) Cf. Glorieux P., « Jean de Falisca. La formation d'un maître de théologie au XIV^e siècle », dans *Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Âge*, 1966-33, p. 23-104.
- (9) Cf. Adam P., *L'humanisme à Sélestat*, Sélestat, Éd. Les amis de la bibliothèque de Sélestat, 1987 (5^e édition).

hérité de l'Antiquité dont les procédés mnémotechniques sont de pauvres avatars (Yates F.-A., 1975). Le cahier de papier peut désormais devenir l'outil qui s'organise durant une scolarité tandis que la tablette disparaît pour ne laisser place qu'à l'expression encore parfois utilisée : *notez dans vos tablettes*. Cependant, si à la fin du XVI^e siècle l'orthographe du mot « cahier » se fixe dans sa forme actuelle, le sens est lié non à l'école, mais à l'imprimerie qui associe le système de l'imposition (10) et celui des trois pliages successifs de la feuille de papier pour obtenir des cahiers de huit feuillets et donc de seize pages au format *in-octavo*.

1.3. Le cahier à l'École des Temps Modernes

Les collèves qui s'organisent fermement à partir du XVI^e siècle vont diffuser l'usage du cahier, mais l'état actuel des recherches ne met l'accent que sur l'abondance de conservation de cahiers datés du XVIII^e siècle (Albertini, 1986 ; Flamarion, 1997). Pour les élèves des petites écoles, c'est à la fin du XVII^e siècle que l'objet cahier est clairement évoqué dans le texte qui règle la vie des écoles chrétiennes fondées par Jean-Baptiste de La Salle (11). Tout écolier qui apprend à écrire doit demander à ses parents de lui acheter du papier « plié en quatre » et « cousu de toute leur hauteur ». Sans employer le mot, la pédagogie lasallienne utilise des cahiers qu'un « officier » collecte et range dans une armoire après la leçon d'écriture et sa correction magistrale. Un cahier de qualité est exigé afin de ne pas gâcher les efforts des élèves dans la maîtrise de la belle écriture. Le papier doit être « ny gros, ny trop dur : mais qu'il soit blanc, uni, bien sec, et bien collé, sur tout qu'il ne prenne pas facilement l'encre, ce qui est un grand défaut et un grand empêchement à l'écriture (*sic*) ». Le cahier n'a pas de réglure puisque Jean-Baptiste de La Salle prévoit l'usage du « transparent », feuille de papier rayée « par lignes » que « l'écrivain » glisse sous la page blanche pour guider ses premiers apprentissages et dont il doit apprendre très rapidement à se passer. L'écriture à l'encre exige un autre accessoire : le papier buvard que La Salle appelle « papier brouillard (*sic*) ». Ce buvard restera le fidèle compagnon de l'écolier jusqu'à l'entrée en force du stylo-bille dans les classes, il y a une trentaine d'années.

Les exercices quotidiens font toujours passer des lettres aux syllabes, aux mots et aux phrases tirées bien sûr du catéchisme ou de la civilité chrétienne mais aussi des « registres » ou des « discours », termes qui regroupent des écrits utilitaires laïques tels des contrats d'embauche et des assignations de justice. Dans ces écoles gratuites destinées aux garçons pauvres, alors que l'encre est fournie par l'école, le cahier et les outils d'écriture (le canif et deux plumes

(10) Disposition des formes imprimées, de façon que l'ordre du texte soit respecté après pliage de la feuille imprimée pour constituer un cahier. Chacun se souvient des livres dont il fallait couper les pages avant de les lire, petit rituel qui a disparu depuis une bonne trentaine d'années. Cf. Martin H.-J., *Histoire et pouvoir de l'écrit*, Paris, Perrin, 1988, 1^{re} édition A. Michel, 1981.m

(11) Il s'agit de la *Conduite des écoles chrétiennes* éditée pour la première fois en 1720 et reprographiée en 1965 dans le n° 24 des *Cahiers lasalliens*. La Salle évoque l'usage du cahier dans les pages 43 à 47.

par jour) restent à la charge des parents. Ces derniers peuvent-ils prendre connaissance du travail écrit de leurs enfants ? Rien n'est dit sur ce sujet sauf à préciser qu'un manque d'effort manifeste est sanctionné d'une possible « pénitence » qui consiste en un travail supplémentaire à faire à la maison : « quand à ceux qui n'auront pas écrit tout ce qu'ils doivent écrire, ou ne se seront pas appliqués à le bien faire, on pourra leur imposer pénitence, d'écrire chez-eux une page ou deux, de prendre peine à le bien écrire faire & de l'apporter la première fois ; lui prescrivant quelques lettres, quelques mots, des sentences particulières, qu'il aura à écrire (sic) ». Apprendre à écrire sur un cahier prend à la fois statut de savoir mais aussi source possible de punition...

Dès que le cahier sort de l'ombre aux Temps Modernes, naît le cahier d'exercices qui allie texte imprimé et espace laissé au travail de l'élève. Cet objet est appelé à un long avenir soit en tant que produit de l'édition scolaire, soit en tant que feuille produite par l'enseignant, photocopiée et collée dans un cahier une fois remplie. Passés les débuts de l'imprimerie, le monde scolaire voit très vite l'intérêt de ce qu'il peut en attendre. Dès le début du XVI^e siècle, des éditeurs impriment à peu de frais les classiques *ad usum scholarum* avec un interlignage plus grand et une marge plus vaste que dans une édition destinée aux adultes. Cette présentation scolaire des textes grecs et latins est adaptée à l'exercice de *prælectio* et dispense de la copie du texte lui-même (12). Ce principe est repris un siècle plus tard pour l'éducation des Demoiselles de Saint-Cyr. Les quelque 230 cahiers de géographie conservés montrent qu'ils sont faits de cartes et de textes imprimés où est inséré et cousu par les demoiselles un cahier d'une vingtaine de feuilles destinées à la copie du cours dispensé dans les classes « jaune » et « bleue », composées des jeunes filles âgées de 15 à 20 ans (13).

Ainsi, à l'aube du XVIII^e siècle, l'objet cahier fait-il désormais partie de l'univers scolaire de la petite école ou du maître écrivain dont le savoir dispensé accompagne une vie comme en témoigne Jean-Baptiste Chauffard. Élève en 1793 à Auriol, il conserve et fait relier ses cahiers de mathématique dont il doit avoir l'usage puisqu'il devient commerçant (14). Si les collèges l'adoptent aussi, ils se singularisent par le recours à la feuille simple pour le devoir à rendre (Compère & Pralon-Julia, 1992). Les lois scolaires du XIX^e siècle concernant l'école primaire élémentaire donnent au cahier une force symbolique toujours présente dans l'École du XXI^e siècle.

2. LA GLOIRE DU CAHIER

Les remarques qui vont suivre s'attachent à relever la mise en place de pratiques liées à l'usage pédagogique du cahier dans l'École primaire élémentaire

- (12) Cf. Letrouit J., « La prise de notes de cours sur support imprimé dans les collèges parisiens au XVI^e siècle », dans *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, n° 2, juin 1999, p. 47-56.
- (13) Cf. *Les demoiselles de Saint-Cyr. Maison royale d'éducation. 1686-1793*, Paris, Archives départementales des Yvelines/Somogy Éd. d'art, 1999.
- (14) Ce cahier est conservé au Musée national de l'éducation à Rouen qui dépend de l'INRP.

dite de Jules Ferry qui se meurt avec la mise en degrés du système scolaire entre 1960 et 1975. Elles sont le fruit d'un travail de recherche sur l'exercice de rédaction depuis un siècle qui a puisé dans la riche collection du Musée national de l'éducation de Rouen (Sentilhes, 1992) afin de sélectionner 90 textes écrits par des élèves âgés de onze à quatorze ans, scolarisés uniquement à l'école primaire jusqu'en 1945, puis soit à l'école primaire soit au collège entre 1945 et 1979, enfin uniquement au collège à partir de 1980 (15).

2.1. Le cahier, un objet pédagogique

Avec l'obligation scolaire, tout ce qui touche à l'École devient objet de toutes les attentions, y compris l'humble cahier d'élève. En 1894, un inspecteur primaire de la Somme rappelle, lors d'une conférence pédagogique, que le cahier ne doit pas être trop épais. Il a ce commentaire très fin :

« Il est nécessaire que le cahier ne soit pas trop volumineux ; car un cahier neuf provoque un redoublement d'application. » (Archives départementales de la Somme, 99T 386 341)

Qui a été élève il y a un temps certain se souviendra de la douceur satinée de la page de droite d'un nouveau cahier et de l'odeur du papier neuf qui suggéraient tant de bonnes résolutions qui s'évanouissaient au fil des pages, surtout des gauches plus rêches et plus rebelles sous la plume métallique... Qui est enseignant aujourd'hui connaît, même dans les lieux les plus difficiles, l'engouement du premier jour quand un cahier neuf inaugure une année neuve secrètement espérée meilleure que la précédente même chez les plus rebelles. Le plaisir (ou l'angoisse) de la page blanche n'est pas le privilège du seul écrivain !

La papeterie scolaire joue un rôle important dans la mise au point de l'objet cahier. Tout d'abord, la couverture joint l'utile à l'agréable. La première de couverture est ornée de dessins influencés par les arts décoratifs du moment, le fabricant se contentant d'y ajouter sa marque. Une municipalité qui se fait un point d'honneur de financer largement l'École publique exige, en outre, de voir son nom figurer sur la couverture. Mais le plus frappant reste le recours à une iconographie attrayante et pédagogique : cette première page permet de constituer des séries de gravures sur différents thèmes (histoire, sciences naturelles, grands hommes, grandes batailles, monuments célèbres, etc.) qu'élèves et maîtres sont invités à collectionner, les premiers pour le plaisir et les seconds pour pallier le défaut d'argent à consacrer à l'achat d'un matériel pédagogique comme nous l'avons montré dans l'enseignement de l'histoire (Dancel, 1996). En quatrième de couverture, la table de multiplication est là pour longtemps, remplacée parfois entre les deux guerres par des conseils d'hygiène dans le contexte d'une démographie qui peine à se relever des pertes de la Grande Guerre.

La réglure du cahier s'adapte aussi à l'école obligatoire. Ferdinand Buisson rappelle combien la qualité calligraphique de l'écriture est « essentielle » :

(15) Ouvrage à paraître en 2001 au CRDP de Grenoble, sous le titre : *Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens.*

« C'est par l'écriture que nos pensées prennent de la fixité, se classent et se précisent. C'est aussi par l'écriture que nous communiquons avec les absents et que nous étendons au loin notre influence. »

Comment aider les élèves à maîtriser la belle écriture qui ouvre la porte de nombreux emplois ? Le simple lignage ne suffit plus : il faut donner à l'élève le moyen de tracer des lettres correctement penchées et proportionnées. « Le 16 août 1892, à 3 heures du jour [...] Jean-Alexandre Seyès, libraire à Pontoise » dépose au tribunal de sa ville la réglure toujours si caractéristique de la papeterie scolaire française : un carré de 0,8 cm de côté découpé horizontalement en 4 espaces de 0,2 cm de haut. Le cahier « à grands carreaux » est né. Cette réglure survit à tous les violents débats tant sur la qualité graphique de l'écriture scolaire que sur la nature des écrits et des pratiques pédagogiques : le cahier est tellement invisible que nul ne songe, même dans le maelström qui agite l'École depuis trente ans, à le remettre en cause si ce n'est dans le choix de la taille ou de la feuille de classeur. Bel exemple de maintien d'un élément de la forme scolaire dont le sens premier est sans doute inconnu de beaucoup !

2.2. Le cahier, un outil pédagogique pour l'élève ou pour le maître ?

En 1887, le *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson rappelle le choix donné aux enseignants : cahier réservé à chaque « matière d'enseignement » ou « cahier unique en suivant au jour le jour, l'ordre dans lequel ils [les devoirs] seront donnés ». C'est le fameux « cahier du jour » très apprécié des inspecteurs primaires qui redoutent la perte des cahiers spéciaux à une matière même s'ils en perçoivent les avantages. Sur ce cahier du jour, le premier écrit du matin est la date. Il structure le temps scolaire de l'élève et non les champs disciplinaires. Entre les deux guerres et jusque dans les années cinquante, la journée ne se contente plus d'être séparée de la suivante par un simple trait : l'élève se repose de ses efforts en coloriant une frise qu'il a dessinée lui-même ou que le maître appose à l'aide d'un tampon, non sans avoir pris le soin de la choisir en rapport avec le moment de l'année : ardoises crayons et cahiers pour la rentrée, pommes pour l'automne, sapins de Noël pour décembre, écharpes et bonnets pour l'hiver, fleurs pour le printemps, etc. Tout comme les lectures et les sujets de rédactions suivent le rythme des travaux et des jours, les frises dessinent un calendrier scolaire, décalque laïcisé des calendriers médiévaux.

Jules Ferry recommande un second type de cahier : « le cahier de devoirs mensuels » imposé en 1887 sans doute avec peu d'effet puisqu'il faut en rappeler l'utilité en 1895. Au tournant du siècle, les enseignants l'adoptent vraiment pour une bonne cinquantaine d'années. Sur le modèle officiel de 1887 qui restera inchangé pendant près de 70 ans, les quatre pages de couverture portent des « recommandations », des « observations », un « avis important » qui invitent l'élève à le considérer avec solennité :

« Enfant ! Faites en sorte de pouvoir, un jour, regarder cet abrégé de votre vie scolaire sans avoir à en rougir. Il n'est pas indispensable pour cela que vous soyez un des premiers élèves de votre classe : l'avantage de ce cahier

c'est précisément qu'il n'a pas pour but de vous comparer à vos camarades, mais bien de vous comparer successivement vous-même avec vous-même »

Cette adresse met l'accent sur deux points : d'une part le travail scolaire peut être source d'une fierté à long terme ; d'autre part, il mesure, sur une année, les efforts personnels de chaque élève qui est son propre étalon. Que la pratique ait fait de l'école de la III^e République une machine à classer les élèves est une autre histoire qui relève de l'analyse des écarts entre prescription et réalité quotidienne... Le rappel ministériel de 1895 à propos de ce type de cahier insiste sur un autre aspect : il répond « aux parents qui peuvent demander des comptes à l'école de ce que leurs enfants y font et en ont emporté ». Le cahier de devoirs mensuels devient alors une vitrine de l'école laïque qui doit faire taire ses détracteurs.

C'est aussi en 1895 que le ministre insiste sur le rôle du « cahier de roulement » dont il apprécie la généralisation depuis quelques années :

« C'est un cahier où chaque jour un élève différent inscrit les devoirs de la journée [...]. C'est le témoin des efforts des maitres et de ceux des élèves, le livre où s'inscrivent [...] jour après jour, les résultats réels de l'application du programme, jugée non d'après un élève choisi, mais d'après la classe entière. »

Les maitres comprennent très bien le rôle de ce cahier dans leur inspection et plus d'un contourne cette forme de contrôle de leur travail en répugnant à le confier aux élèves jugés mauvais. L'analyse de ceux de l'école de Quiévrecourt, en Seine-Maritime, rédigés dans les années vingt, montre que les meilleurs élèves les tiennent plus souvent qu'à leur tour et que les plus mauvais en sont même exclus (Carpentier & Mélyani, 1996).

À ces trois types de cahiers les enseignants en ajoutent parfois un quatrième dans le cours supérieur. Il est vraisemblable que, dans ce cas, il s'agit d'une initiative de l'inspecteur local. Dans l'Eure, nous avons identifié, au Musée national de l'éducation, des cahiers où l'élève qui a produit la meilleure rédaction, la recopie sur un cahier spécial que nous avons appelé « cahier d'excellence ». Ce cahier couvre plusieurs années et reste donc la possession de l'enseignant qui peut ainsi mettre en valeur, par élève interposé, son propre travail. C'est ainsi qu'à Quittebeuf, de 1901 à 1918, les bons élèves du cours supérieur écrivent au fil des ans, et authentifient avec leur signature, les efforts du maitre dans la transmission du savoir-faire en rédaction.

2.3. Le cahier, un duo pour élève et maitre

Vide, le cahier est un objet inanimé ; rempli, il acquiert une âme. Mais il chante un duo auquel manquent de nombreux éléments de la partition : envoyées les consignes magistrales écrites ou non au tableau ou sur des affiches apposées au mur, inaudibles les questions et les remarques des élèves, invisibles leurs brouillons. Le cahier sert, à la fois, à consigner le savoir institutionnalisé par le maitre, à exercer ce savoir dans un travail quelconque et à

s'appliquer dans sa présentation et dans sa correction. Dans le cadre de cet article, nous n'aborderons que l'aspect matériel et coloré de ce duo tel que nous l'avons perçu dans notre étude sur un siècle de rédactions. Sous cet angle, le cahier laisse apercevoir des pratiques qui, en leur temps, ont eu leur justification pédagogique et qui vivent ensuite avec une puissante force d'inertie.

Chacun sait qu'il y a un siècle, l'encre violette est celle de l'école primaire. C'est vrai jusque dans les années soixante-dix où la critique d'une École sclérosée emporte le scolaire violet grâce à la généralisation du stylo bille autorisé officiellement à l'école en 1972 bien que né, avec sa couleur bleue, en 1949. Cependant, l'encre violette a toujours dû composer avec une autre. Jusque vers la fin des années trente, l'encre noire grandit l'exercice scolaire surtout dans le cours supérieur et dans certains centres d'examen du certificat d'études. Ensuite c'est l'encre bleue qui dispute la place à la violette : la première est la couleur du collégien ou du jeune lycéen qui possède le noble et coûteux stylo plume. Les ordres de l'École, encore très nets après la seconde guerre mondiale, se livrent ainsi un combat héraldique : violet primaire contre bleu secondaire, plume contre stylo plume. À partir des années soixante-dix, l'École unique organisée en degrés adopte uniformément le bleu, la couleur devenue consensuelle au cours du XX^e siècle (Pastoureau, 2000). Toutefois, une petite différence pointe très discrètement les difficultés connues liées à cette mise en degrés : stylo bille pour les uns et stylo plume pour les autres. Cette partition est-elle le fruit d'un choix libre de l'élève ou d'une incitation parentale ou d'une prescription magistrale ? À question faussement naïve, réponse brutale : dans une École en ordre, le primaire mettait son point d'honneur dans la maîtrise de la belle écriture, source d'emplois pour les enfants des classes populaires ; dans une École en degrés, la différenciation joue insidieusement de la distinction sociale attachée au stylo plume tout en ne sachant plus quel discours innovant il est possible de tenir sur la qualité graphique de l'écriture.

Il est également entendu que l'encre rouge est le privilège de l'enseignant qui trace le modèle de lettre (16), qui souligne une faute et qui note un exercice. C'est oublier l'humilité des institutrices et des instituteurs qui, jusque dans l'entre-deux guerres, utilisent volontiers le trait discret d'un crayon de papier ou celui plus épais d'un crayon de couleur bleu. À partir de 1930 environ, le rouge domine puis, toujours avec la vague de rejet de « l'école de Jules Ferry » de l'après mai 1968, l'enseignant opte pour une couleur moins agressive. Il lui arrive même d'user de la couleur violette. Veut-il alors inverser les rôles et atténuer *a posteriori* les stigmates écarlates que ses anciens collègues apposaient sur les cahiers et les copies ? Une inconsciente nostalgie l'assaille-t-elle et le pousse-t-elle à retrouver le chemin de l'École d'hier ?

(16) Lointain souvenir des abécédaires médiévaux où les lettres sont calligraphiées en rouge minium pour retenir l'attention à l'égal des titres (rubriques) dans les textes de droit. Cette tradition survit dans les abécédaires au point de croix du XIX^e siècle et dans l'humble épreuve de couture du certificat d'études réservée aux filles où, encore dans les années vingt, il est demandé, entre autres travaux, de broder une lettre avec un fil rouge.

L'étude des rédactions offre un bon point de vue pour analyser la correction magistrale sous deux angles : l'emplacement et la matérialité, à l'exclusion de l'analyse des écrits scolaires et des erreurs relevées qui n'entre pas dans le cadre de cet article. Depuis le XIX^e siècle, une ligne verticale rouge sépare la page du cahier en deux espaces : la marge et le reste de la feuille. L'élève ne peut entrer dans le territoire de la marge que sur ordre de l'enseignant qui souhaite relever la majesté d'un titre ou qui attend la correction d'une faute soulignée. Dans ce cas, la marge se transforme en lice ritualisée où s'affrontent remarques magistrales et corrections scolaires symbolisées par un jeu de couleurs autorisé par le stylo bille : à la fin des années cinquante, l'élève répond en vert au rouge de l'enseignant. Dès les années vingt, la marge normalisée paraît insuffisante pour une correction qui vise à la fois l'orthographe et le style. Naît alors, dans le primaire puis dans le secondaire, la pratique d'exiger une extension de la marge de deux, trois, quatre voire cinq carreaux, en apposition ou en opposition à la marge officielle. Peut-on expliquer par ces exigences personnalisées (qui existent toujours) et par une pratique réservée à quelques disciplines, le fait que la papeterie scolaire ne se soit jamais souciée de les prendre en compte ? Est-on certain que ces petites « manies » soient claires auprès des actuels élèves qui n'ont plus, tous, le goût à « jouer à l'école » et à en accepter les petits rites sans broncher ? Sur un siècle de rédactions, la correction magistrale adopte trois attitudes. Dans le cas des « cahiers d'excellence », elle n'existe pas : l'élève recopie sa rédaction et sa note mais le maître ne relit pas la rédaction qu'il a sans doute corrigée une première fois sur un autre cahier et il ne se soucie pas de laisser des fautes. Dans le deuxième cas, la correction use d'un trait ou d'un encadrement pour signaler une faute, une expression que l'élève doit savoir corriger seul en classe. Dans le troisième cas, elle opère la correction en toutes lettres, en surimposition au texte de l'élève et celui-ci n'a plus qu'à la recopier dans la marge. Bien entendu, les trois types de corrections se mêlent. L'erreur non relevée est de tous les temps ; la répartition entre celles soulignées et celles corrigées semble s'adapter à la capacité ou non de l'élève de procéder, seul, à la correction.

4. LA REMISE EN CAUSE DU CAHIER

Bien que nous ne traitons ici que du banal cahier, il convient de ne pas occulter les remises en cause répétées de sa domination dans les supports des écrits scolaires qui accompagnent une volonté de conduire les élèves vers une expression libérée du carcan des exercices canoniques. Dès les lendemains de la Grande Guerre, une minorité d'enseignants de l'école primaire critiquent la pédagogie officielle et adhèrent à des mouvements pédagogiques tels Le Groupe français d'éducation nouvelle qui s'inscrit dans la mouvance d'Adolphe Ferrière ou la Coopérative de l'enseignement que structure Freinet en 1928. Arrêtons-nous un instant sur ce dernier qui, en 1924/1925, introduit l'imprimerie dans le travail scolaire, après réflexion sur un moment de classe particulièrement intense : la course d'escargots. Une fois le texte rédigé par les élèves et copié sur les cahiers, le tableau effacé, Freinet regrette de ne pouvoir laisser une trace plus « tangible » (Freinet É., 1968 et Barré M., 1996). C'est alors que l'imprimerie lui semble propre à donner plus d'importance aux textes écrits par ses

élèves grâce à « la page impeccable, nette, qui garde en elle pérennité et majesté ». L'année suivante, la correspondance avec l'école de Trégunc donne toute sa valeur de communication à ces textes imprimés. Ainsi, les petits cahiers imprimés des élèves de Freinet renouent-ils, par delà les siècles, avec celui des premiers imprimeurs.

Dans la remise en cause pédagogique, il ne faut pas oublier les prescriptions ministérielles qui induisent, sans l'explicitier, soit un usage modéré du cahier soit le recours à d'autres supports. C'est ainsi qu'en dépit de la remarquable stabilité des instructions de 1923, 1938 et 1945 qui concernent l'enseignement primaire, des nouveautés se glissent au détour d'une phrase, d'un article, d'une circulaire. En 1923, Paul Lapie se risque à ouvrir la porte à « la rédaction libre ». En 1938, Jean Zay organise, dans la classe de fin d'études, « les activités dirigées » propices aux promenades scolaires et aux comptes rendus. Sans diminuer le mérite de ce ministre, rappelons que ces escapades hors de l'école étaient, sinon courantes, du moins pratiquées avec enthousiasme, à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècles, par certains enseignants assurés de voir à l'honneur dans le *Bulletin départemental*, leur école et le thème de la promenade. En 1964, le Tiers temps pédagogique et la circulaire Capelle destinée aux classes de transition, en 1969 l'Éveil, en 1971 les 10 % accordés aux CES, appellent à la créativité et donnent une souplesse à la rénovation de l'enseignement du français entrepris en 1963 avec les travaux de la commission Rouchette et de l'INRDP édulcorés dans les instructions de 1972. Toutes ces décisions ouvrent la porte à des travaux écrits qui induisent une mise en retrait du cahier : dossiers individuels, monographies sous forme d'album, brochures reprographiées au stencil à alcool, panneaux d'affichage, expositions, etc. L'historien de l'éducation qui travaille sur les travaux et les jours des élèves peut-il risquer une remarque ? Autant la conservation du cahier personnel est marquée, très souvent, par la réussite scolaire de son rédacteur, autant celle de ces travaux multiformes et collectifs dépend de l'enseignant et, force est de constater un défaut criant d'archivage. Ce vide amplifie, à l'égal du trop-plein de bons cahiers d'autrefois, la voix de la nostalgie qui nourrit le mythe d'une École autrefois efficace. Il ne peut être comblé ni par les rapports rédigés par les enseignants sur leurs pratiques, ni par les actuels cahiers transformés trop souvent en supports de feuilles photocopiées. Qui songe à garder ces souvenirs en noir et blanc où la place de l'élève est si réduite et celle de l'enseignant si anonyme ?

5. CONCLUSION

Une fois posée la très longue histoire du cahier comme objet et comme outil, reste la question de son utilité et de son usage dans les pratiques quotidiennes actuelles qui touchent les quelque 7 millions d'élèves de l'école primaire et du collège. Dans l'intense activité qui cherche à repenser l'École, le cahier, impérial et obscur, reste dans la classe, avec son format et son aspect vieux de plus d'un siècle qui, malgré qu'on en ait, l'apparente à une forme scolaire qui fleure bon l'École de la III^e République. De plus, le temps long lui lègue un lourd héritage, fait à la fois d'un lien avec une pédagogie magistrale qui grandit son contenu et d'un dédain qui affecte l'élève qui le tient, toujours prompt à le jeter en fin d'année.

Sauf à imaginer que les nouvelles technologies entraineront sa disparition, l'historien s'interroge sur cet étrange objet qui résiste à toutes les mutations. Peut-on le supprimer ? Si oui, quel outil le remplacera ? Veut-on le conserver ? Alors, comment en faire un outil performant ? L'historien de l'éducation pose les questions. Il revient aux pédagogues, aux didacticiens et aux praticiens de répondre, sans oublier que la formation de tous les enseignants doit ferrailer avec un passé scolaire à la fois vécu personnellement et mythifié collectivement, où le cahier tient sans doute une place privilégiée.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTINI P. (1986) : *L'enseignement classique à travers les manuscrits des élèves, 1640-1940*. Paris, INRP.
- BARRÉ M. (1996) : *Avec les élèves de Célestin Freinet. Extraits des journaux scolaires de sa classe à Bar-sur-Loup, Saint-Paul de Vence de 1924 à 1940*. Paris, INRP.
- BUISSON F. (1882-1887) : *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris, Hachette. (1911) : *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Paris, Hachette.
- CARPENTIER C. et MÉLYANI M. (1996) : *L'hétérogénéité des performances à l'école primaire dans les années vingt. Dépouillement des cahiers de roulement de l'école primaire de Quiévre-court (Seine-Maritime)*. Amiens, CURSEP, Université de Picardie.
- COMPÈRE M.-M. et PRALON-JULIA D. (1992) : *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime. Étude d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-grand vers 1720*. Paris, INRP.
- DANCEL B. (1996) : *Enseigner l'histoire à l'école primaire à l'école de la III^e République*. Paris, PUF.
- FLAMARION É. (1997) : Les cahiers d'élèves des Jésuites en France au XVIII^e siècle. Paris, INRP, *Histoire de l'éducation*, n° 74, p. 234-242.
- FREINET É. (1968) : *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris, Maspéro.
- HUBERT C. et HÉBRARD J. (1979) : Fais ton travail. *Enfances et cultures*, n° 2, p. 47-59.
- LA SALLE J.-B. (1994) : *Œuvres complètes*. Rome, Éd. des Frères des Écoles chrétiennes. Cf. CHARTIER A.-M. (1999). Paris, INRP, *Histoire de l'éducation*, n° 81, p. 76-85 et DANCEL B. (1999) : *Méthode*. dans HOUSSAYE J. : *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris, Hachette, p. 364-380.
- LEGRAS B. (1998) : *Éducation et culture dans le monde grec*, Paris, SEDES.
- LEGRAS B. (1999) : *Néotés. Recherches sur les jeunes gens dans l'Égypte ptolémaïque et romaine*, Genève, Droz.

- MARROU H.-I. (1981) : *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris, Seuil. 1^{re} édition en 1948. Les actes du colloque intitulé *L'histoire de l'éducation dans l'Antiquité après un demi siècle*. Relire "le Marrou" qui s'est tenu à Toulouse en 1999 doivent paraître prochainement aux PUF.
- PASTOUREAU M. (2000) : *Bleu. Histoire d'une couleur*. Paris, Le Seuil.
- SENTILHES A. (1992) : Travaux d'élèves du Musée de l'éducation de Rouen. Paris, INRP, *Histoire de l'éducation*, n° 54, p. 155-165.
- TARDIF M. et LESSARD Cl. (2000) : L'école change, la classe reste. *Sciences Humaines*, n° 111, décembre, p. 22-27.
- TROGER V. (1999) : Les critiques de la forme scolaire. *Sciences Humaines*, Hors-série n° 24, p. 32-35.
- YATES F.-A. (1975) : *L'art de la mémoire*, Paris, Gallimard.

CAHIERS ET CLASSEURS : LES SUPPORTS ORDINAIRES DU TRAVAIL SCOLAIRE

Anne-Marie CHARTIER, INRP/Histoire de l'éducation
Patricia RENARD, doctorante, Paris V

Résumé : L'article fait l'hypothèse que les choix des enseignants concernant l'utilisation des cahiers scolaires ont des enjeux pragmatiques (sur l'organisation du travail), pédagogiques (sur la gestion des traces écrites et leur évaluation) et cognitifs (sur la classification des savoirs « en acte » ainsi effectuée). Après s'être interrogé sur les limites inhérentes à une enquête déclarative (auprès de 87 maîtres de l'école élémentaire), l'article commente les données recueillies, puis s'intéresse à ce qui motive les choix des classeurs ou des cahiers. Il synthétise les réponses des maîtres sur la longueur et la durée d'écriture quotidienne, le temps requis pour les corrections, avant de se focaliser sur les écrits dans l'enseignement du français. Il essaie de dégager des modèles d'organisation en concurrence, soit centrés sur les matières d'enseignement (modèle secondaire), soit centré sur le travail (modèle primaire, distinguant les supports des textes à stocker des supports pour les exercices routiniers).

Les recherches en didactique se soucient peu des supports de travail utilisés en classe, et pour cause : des cahiers d'apparence semblable peuvent garder la trace de démarches d'apprentissage fort différentes et des supports variés (cahiers, classeurs, pochettes, feuilles volantes, photocopiés, fichiers pré-imprimés, fichiers informatiques) renvoyer à une pédagogie uniformément normée. Bref, ce sont les travaux d'élèves (1) qui apportent des informations pertinentes et peu importe finalement qu'ils soient faits sur un classeur, un cahier ou des « copies » en feuilles volantes. Pourtant, qui veut réfléchir sur les acquisitions scolaires ne peut s'abstraire sans angélisme des conditions les plus « matérielles » de leur réalisation, en particulier celle des supports d'écriture. Le regard sur l'histoire des textes a ainsi été transformé lorsque les historiens ont pris en compte leurs supports de lecture : rouleau de papyrus que l'on tient debout à deux mains, grand in-folio de parchemin posé sur un lutrin ou sur une

(1) Les travaux d'élèves s'inscrivent eux-mêmes dans des registres d'exercices dont les contenus varient souvent plus que les formes qui perdurent à travers les changements de programmes. Dans une perspective historique, André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'Éducation*, 38, mai 1988, p. 59-119 et *Histoire de l'éducation. Travaux d'élèves ; pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*, 46, mai 1990 et *Histoire de l'éducation. Travaux d'élèves ; pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e XX^e siècles*, 54, mai 1992.

table, petit livre broché que l'on sort de sa poche, écran sur lequel défile le texte (2). Les supports matériels définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles, qui, dans le cas des écritures scolaires, concernent aussi bien le travail des élèves que celui des maîtres. Ce sont ces questions que nous avons voulu aborder en enquêtant sur les cahiers scolaires, davantage pour susciter la réflexion que pour apporter des réponses. Nous ne nous sommes donc pas limités aux supports utilisés en français, même si nous avons cherché à caractériser plus particulièrement cette discipline.

Cette approche a pour nous trois enjeux : pragmatique, pédagogique et cognitif. L'enjeu pragmatique concerne prioritairement le déroulement du travail : écrire sur le cahier qui convient, ouvrir le classeur au bon endroit, adopter les modalités d'écriture attendues qui ne sont pas les mêmes quand on écrit au brouillon ou sur un cahier de classe, tout cela s'apprend, demande du temps et des efforts. Cela requiert de la part des maîtres une vigilance persévérante, parfois rapidement assumée par des élèves « autonomes » (c'est-à-dire qui en maîtrisent les routines), parfois décourageante et exigeant des rappels incessants (*Maitresse, on sort le cahier bleu ou le cahier de contrôle ? on tourne la page ? on met dictée ou orthographe ? on saute des lignes ?*). Aucun maître ne peut conduire les activités de la classe sans co-gérer avec les élèves leurs outils de travail. Comment se mettent en place leurs règles d'usage ? Quel temps et quelle énergie leur sont impartis ? Si les supports sont nombreux, complexes, variés, comment faire pour que le temps consacré à la « mise au travail » ne parasite pas (trop) le temps de travail lui-même ?

Le second enjeu est plus proprement pédagogique. En effet, l'écriture introduit un travail en deux étapes. Alors que la régulation des échanges peut se faire à l'oral au fil de leur déroulement, l'écriture permet une évaluation en temps différé : correction individuelle des brouillons ou correction collective avant la mise au propre, corrections des cahiers hors du temps de la classe (3). Les maîtres savent aussi *passer dans les rangs* pendant que chaque enfant travaille, mais cette pratique est forcément limitée et, dans les classes d'un seul niveau comme dans les classes à plusieurs cours, *on ne peut jamais tout contrôler*. Comment guider les apprentissages dans cette mise au travail collective ? Que faire faire aux enfants qui ont terminé l'exercice que d'autres commencent à peine ? Comment pondérer les temps impartis aux différentes phases du travail,

(2) Guglielmo Carvallo et Roger Chartier (dir.), *L'histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997.

(3) Historiquement, ceci ne devient habituel qu'au cours du Second Empire, quand les élèves apprennent à lire et écrire en même temps et non plus successivement. On peut dès lors faire travailler les élèves de plusieurs cours en parallèle, les uns écoutant la leçon pendant que les autres sont occupés par une tâche d'écriture. Ce dispositif permet progressivement de se dispenser des moniteurs, nécessaires tant que se déroulent simultanément plusieurs activités orales (lecture oralisée du syllabaire pour les débutants ou de la leçon du jour pour les autres) qu'il faut valider ou corriger sur le champ, mais en contrepartie, il oblige le maître à des préparations et des corrections après la classe (corriger ce qui n'a pu l'être et prévoir les exercices du lendemain pour chaque cours), ce qui transforme considérablement l'exercice du métier.

sachant qu'on ne peut espérer que tout le monde aura fini et compris en même temps ? Les stratégies d'enseignement doivent intégrer ces multiples contraintes. Si les maîtres préfèrent employer tels exercices ou tels fichiers, alternent travail oral et travail écrit, recherchent des situations faciles à *routiniser*, qui permettent à tous les élèves d'écrire régulièrement dans les cahiers qui seront signés par les parents ou feuilletés par les collègues et l'inspecteur, les motifs n'en sont pas seulement didactiques. Vitrines du travail de la classe, les supports d'écriture témoignent « publiquement » du travail de l'élève (les exercices achevés ou inachevés, bien ou mal réussis) autant que de celui du maître (quantité des exercices écrits en classe, choix des activités, exigences de la présentation, annotations et corrections).

Enjeu cognitif, enfin : les élèves travaillent « avec » (et non « sur ») les cahiers ou classeurs, car ceux-ci sont, comme les manuels, des systèmes de classification conceptuelle matérialisés. Mais, contrairement aux manuels, ils opèrent des classements « en acte », qui se construisent dans l'expérience, au fur et à mesure que les tâches se succèdent. Dans telle classe, on apprend à ranger dans le classeur de français, à la rubrique « orthographe », des dictées, des exercices de transformation masculin-féminin (*petit-petite*), singulier-pluriel (*cheval-chevaux*) ou des listes de mots (mots féminins en *-aie* avec l'énoncé de la règle et des deux exceptions, la *paix* et la *forêt*). Dans telle autre classe, la rubrique « orthographe » ne comporte que des dictées préparées, les dictées non préparées étant rangées dans la partie « contrôle », le travail sur les marques du féminin ou du pluriel étant intégré à des activités plus globales de production de texte. Qu'est-ce qui se construit intuitivement dans ces tâches quotidiennes d'étiquetage, qui entrecroisent des critères multiples (fonctionnels et conceptuels, scolaires et savants) ? Les élèves révisent-ils leurs catégories quand les habitudes acquises dans une classe sont bousculées l'année suivante par une nouvelle répartition des matières entre cahiers ? Chaque maître doit combiner des critères hétérogènes pour arrêter ses choix : la facilité d'usage conduit à limiter le nombre de supports, la clarté classificatoire à les démultiplier.

Derrière cette tension, deux modèles scolaires semblent en concurrence : le modèle primaire ancien s'est construit autour du « cahier du jour », cahier unique organisé par la chronologie des exercices scolaires (4), alors que le modèle secondaire répartit les supports en fonction des disciplines (latin, grec et

(4) Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1882 Première partie, Article « Cahier », signé par Charles Defodon, p 302) montre que cette habitude a été instaurée de façon prescriptive par les autorités de tutelle à la fin du XIX^e siècle. Defodon cite d'abord longuement l'inspecteur d'académie de l'Yonne (M. Leras, 1868) : « Dans un grand nombre d'école pour ne pas dire dans toutes, les institutrices et institutrices ont l'habitude de mettre entre les mains de leurs élèves autant de cahiers que l'on compte d'exercices différents dans l'enseignement ; et d'abord, c'est le cahier de brouillon, puis le cahier d'écriture, le cahier de dictées au net, le cahier de problèmes, de le cahier d'analyse, etc. Cette multiplicité de cahiers rend la tâche de l'instituteur difficile, est une perte de temps considérable pour l'élève, et ne peut jamais donner la mesure de ses progrès et surtout de son travail journalier. Le cahier unique remédie à tous ces inconvénients. Le journal de classe qui aujourd'hui est adopté dans toutes les écoles de l'Yonne indique, jour après jour, heure après heure, la nature des leçons et des exercices ; dans le cahier unique, la date et l'heure

français sont séparés, même si un seul professeur les enseigne). Aujourd'hui, on peut interpréter la profusion des supports comme un effet de la « secondarisation » de l'école qui aurait adopté progressivement des pratiques de collègue. Cependant, les choix de chaque instituteur en la matière n'obéissent à aucune règle imposée, relèvent donc d'une « culture primaire » tacite, qui s'apprend ou s'invente à l'usage, sur laquelle les prescripteurs institutionnels (inspecteurs ou formateurs en IUFM) sont généralement muets (5).

A partir de quelles données empiriques nourrir une réflexion sur le sujet ? D'un travail antérieur (6), nous avons retenu un élément d'interrogation forte : les interventions des maîtres centrées sur la mise au travail, le respect des règles, la discipline (etc.) sont, dans de nombreuses classes, plus fréquentes que celles qui sont centrées sur les contenus d'apprentissage. Les didacticiens passent généralement cette réalité sous silence et l'effacent de leurs comptes rendus, puisqu'elle ne fait pas partie de ce qui motive leurs observations. Il vaut pourtant la peine de s'y arrêter un peu, comme en témoignent les deux exemples suivants où chacun peut reconnaître une situation banale, ici dans un CM2.

où le devoir a été fait, de quelque nature qu'il soit, se trouvent exactement indiquées, de telle sorte que le cahier de l'élève est comme le contrôle du journal de classe (...)
 «. Et Defodon de conclure : « Ajoutons que le cahier unique rend très facile l'examen du travail de chaque élève et de toute une classe par l'inspecteur et les autres autorités scolaires ; qu'il peut plus commodément que les cahiers multiples donner lieu à d'utiles comparaisons ; qu'il est une garantie de la sincérité du travail des enfants. Pour toutes ces raisons, nous donnerions la préférence au cahier unique, surtout pour le cours moyen des écoles, réservant tout au plus le cahier spécial pour les premiers essais des débutants, pour quelques genres d'exercices particuliers, comme l'écriture calligraphique, et aussi pour quelques matières facultatives que peut aborder le cours supérieur et dont les élèves ont besoin de pouvoir saisir l'ensemble et la suite logique ». Pour une analyse de « l'espace graphique » des cahiers du jour, voir Christiane Hubert et Jean Hébrard, « Fais ton travail ! », *Enfances et Cultures*, 2, 1979, Paris, Fernand Nathan, pp. 46-59.

- (5) La mise en place des études dirigées en janvier 1995 (circulaire du 6 septembre 1994), définies comme « un temps privilégié d'apprentissage du travail autonome », a ouvert un espace de travail sur cette question (l'élève doit savoir « présenter avec soin le travail écrit » et, à partir du cycle 3, « tenir et utiliser un cahier de textes »). Les livres édités à cette occasion en font mention : par exemple, Claire Boniface et Annick Vinot (*Les études dirigées au cycle 3*, Paris, Bordas, 1999) consacrent quelques pages à « Se repérer parmi les cahiers et les classeurs » dans le chapitre « Apprendre à gérer son matériel » ; la compétence visée, « identifier la discipline correspondant à un cahier ou à un classeur » (p. 76), suppose que la norme institutionnelle est le modèle disciplinaire du second degré (en conformité avec la circulaire : « progressivement au cycle 3, on s'attachera à ce que l'élève commence à acquérir les méthodes de travail propre au collège »).
- (6) Il s'agit de l'appel à coopération de l'INRP sur « La polyvalence des maîtres et la formation des professeurs des écoles » (1997-2000, rapports dactylographiés, INRP), en particulier de l'enquête sur les pratiques de classe conduite par l'équipe de l'IUFM de Lyon (Centre de Saint Etienne). Nous avons conduit dans ce cadre une observation en classe pendant deux fois une semaine sur l'utilisation des supports d'écriture et sur l'articulation oral-écrit dans la classe. Cf. Anne-Marie Chartier, « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès, Le Dispositif entre usage et concept*, 25, 1999, CNRS, pp. 207-218.

Contrôle de dictée : *On va commencer la dictée de mots. Tout le monde est prêt ? Arthur se tait, Loubna aussi. Le pâtissier, le boulanger, le charcutier, Karim, tiens toi mieux pour écrire, l'horloger, le dattier, Sophie, tu tiens ta feuille pour écrire, pas ta tête, le cerisier, le pommier, regarde comme tu tiens ton stylo, tu es toute tordue (...)* Jenny, le papier, *si tu réécris par dessus je ne verrai rien, tu rayes, tu vas à la ligne et tu continues, tu rayes soigneusement, avec ta règle.*

Fin du contrôle d'histoire : - *Adrien, tu as fini ? Tu as bien vérifié ? Alors, viens* [Adrien se lève et va au bureau. La maîtresse jette un coup d'œil à son travail] - *Sur la première ligne, le nom et le prénom. Sur la deuxième ligne, la date.* [Elle lui rend la feuille. Adrien repart en courant] - *Adrien ? reviens vers moi et repars en marchant. Ici, c'est une classe, pas une cour de récréation. Voilà, c'est plus calme pour tout le monde comme ça.*

Nous avons sélectionné à dessein deux situations de contrôle, où s'entendent de façon exclusive les interventions de l'enseignant sur les façons de faire puisque il s'interdit d'intervenir sur les contenus. On voit que la guidance concernant l'usage des instruments scolaires occupe une place importante (comment se tenir pour écrire, corriger une erreur, présenter une copie de contrôle) et qu'elle s'inscrit dans un contrôle plus global des conduites scolaires (se taire, ne pas courir dans la classe). À d'autres moments de la classe, de tels propos seraient mêlés à ceux qui concernent les contenus travaillés. En fin d'école élémentaire, dans une classe ordinaire conduite par une institutrice expérimentée, l'utilisation des supports d'écriture ne va donc pas de soi.

1. MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE

1.1. Le recueil d'informations : les caractéristiques des classes concernées

Pour avoir une idée plus précise des usages habituels dans les classes, nous avons interrogé des groupes d'enseignants en formation continue (cf. questionnaire en annexe) (7). Les entrées ont été retenues après quelques entretiens informels avec des instituteurs. On a fait le pari d'un questionnaire « semi-ouvert », pour permettre aux enseignants de choisir leurs propres termes de description, exigence qui a découragé certains (*c'est trop long !* écrivent-ils). Nous avons éliminé du questionnaire, pour ne pas l'alourdir, toutes les questions portant sur l'appréciation portée par chacun sur les avantages, les inconvénients ou les motifs de ses choix. Pour recueillir des éléments à ce sujet et avoir des commentaires qualitatifs, nous sommes allés dans plusieurs stages faire remplir le questionnaire, ce qui a permis de répondre directement à leurs ques-

(7) L'enquête a eu lieu en décembre 2000 et janvier 2001 (la période de l'année est importante dans l'évaluation des compétences d'écriture en CP et aussi en CE1 : au mois de juin, les réponses n'auraient sans doute pas été les mêmes). Merci à E. Chabrol, G. Collonges, M. Delattre, S. Pavillard-Pétrov, C. Poulette, F. Robinson qui ont bien voulu faire passer les questionnaires ou m'accueillir dans leur stage, dans les IUFM de Lyon (Centre de Saint-Étienne) et de Versailles (Centres d'Antony et de Saint-Germain) ainsi qu'à Patricia Renard qui a collaboré au dépouillement du questionnaire et à sa saisie.

tions sur l'enquête et ses visées. Une centaine d'instituteurs ont répondu, 87 d'école élémentaire, 15 de maternelle. L'échantillon des classes est le suivant : 15 CM2, 9 CM1, 4 CM1-CM2, 3 CE2-CM1, 1 CE2-CM, 1 CE-CM ; 16 CE2, 12 CE1, 9 CE1-CE2, 3 CP-CE1, 12 CP, 1GS-CP (8). Seules les réponses concernant l'école élémentaire ont été exploitées (9). Il s'agit là d'un échantillon « significatif » mais nous n'avons pas cherché à garantir sa représentativité au sens statistique. Nous avons sélectionné des stages concernant prioritairement le cycle 3 (les deux-tiers des réponses), nous nous sommes assurés que tous les milieux d'exercice y étaient représentés, en particulier les ZEP et les classes rurales. Les cours doubles ou triples constituent un quart de l'échantillon (10), mais seuls deux maîtres de CE1-CE2 et un maître de GS-CP ont indiqué des supports différents pour chaque niveau. On peut en conclure que, dans les autres classes multi-niveaux, tous les élèves utilisent le même matériel, ce qui n'interdit pas des variantes d'usage.

1.2. Le recueil d'informations : les contraintes et limites du questionnaire

Remplir un tel questionnaire pose des difficultés redoutables : les informations qu'il demande doivent être construites, car elles ne sont pas d'emblée disponibles en mémoire ; chacun peut répondre à des degrés variables de précision mais l'espace restreint laissé pour la réponse interdit tout commentaire explicatif. De ce fait, la singularité et la complexité des usages se trouvent impi-

- (8) Certains instituteurs de maternelle ont pensé que ce questionnaire ne les concernait pas, d'autres ont répondu en sélectionnant les entrées. Les réponses montrent une grande variété de pratiques. A côté des chemises ou pochettes où sont rangées au fur et à mesure les travaux des enfants faits sur des feuilles volantes (graphisme, dessins libre, etc.) ou du « cahier de vie » qui joue le même rôle mais où les feuilles sont collées, on trouve des classes où chaque enfant a de multiples supports à son nom. Par exemple, en petite section : « plusieurs cahiers en cours d'année (sur un thème, un livre.), + un très grand cahier kraft pour les formats + une pochette » (Institutrice dans un milieu favorisé, 22 ans d'ancienneté, dont 10 en PS). Ou encore, dans une grande section, Supports disciplinaires : « cahier d'exercices où sont collées les feuilles de lecture, mathématique, graphisme, écriture ; cahier de comptines ; cahier de chant ; cahier de référents ». Supports non disciplinaires : « cahier de liaison, ardoises blanches » (institutrice. Milieu d'exercice et ancienneté non précisés). Il faudrait une enquête spécifique pour mieux connaître les usages habituels et la variété des solutions adoptées (qui sont ici plus qu'ailleurs, semble-t-il, fonction du milieu environnant et de l'attente des parents d'élèves).
- (9) 17 hommes-64 femmes, l'échantillon comprenant aussi bien des débutants sortant d'IUFM (stage ciblé sur l'enseignement des langues vivantes) que des collègues ayant plus de trente ans d'ancienneté. Les modalités ordinaires d'affectation en stage font que le public est plutôt « chevonné ». Les discussions orales avec trois groupes de stagiaires permettent de penser que les modalités d'utilisation des cahiers-classeurs qu'ils exposent sont, pour l'essentiel, fixées.
- (10) Le total est de 86, une classe n'ayant pas de niveau déclaré, mais appartenant clairement, d'après les réponses, au cycle 3. Les chiffres bruts ne sont pour nous qu'indicatifs, de nombreux questionnaires n'étant pas totalement renseignés. Nous les avons néanmoins fait entrer dans le panel, mais ceci explique que les totaux pour chaque réponse sont souvent inférieurs à 87.

toyablement gommées. De plus, dans bien des cas, les maitres ont pu être perplexes sur la façon dont l'enquêteur, interrogeant la réalité scolaire par ce biais très « matérialiste », interpréterait des réponses, forcément elliptiques, lacunaires ou approximatives. En leur demandant d'évaluer combien de temps et combien de pages leurs élèves écrivent par jour, combien de temps demandent les corrections, on les conduisait à se situer de façon descriptive sur un terrain normatif. Toute la difficulté vient de ce que, en la matière, les normes sont implicites : combien de temps et combien de pages un élève de CE1 ou de CM2 devrait-il « normalement » écrire par jour ? Personne ne peut répondre à la question, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas à cet égard des attentes institutionnelles et des pratiques collectives habituelles, que chacun est supposé savoir, du fait qu'il fréquente à la fois des élèves et des collègues.

1.3. Le recueil d'informations : description des pratiques et présentation de soi

Celui qui répond au questionnaire comprend plus ou moins intuitivement, au fur et à mesure qu'il le remplit, qu'il donne sur sa pratique pédagogique des éléments d'information qui le « révèlent » peut-être aussi fortement que si on l'interrogeait sur ses choix didactiques ou sa philosophie de l'éducation. On ne peut traiter les données recueillies sans en tenir compte. De ce fait, nous nous attendions à un fort taux de non-réponse à certaines questions, et nous avons plutôt été surpris qu'il soit finalement si faible ; ceux qui ont accepté de répondre ont fait un effort visible pour fournir des réponses précises, manifestant une belle confiance dans le destinataire. En revanche, il est clair que, comme dans toutes les enquêtes déclaratives (11), les résultats obtenus ne peuvent être pris pour une photographie « objective » de la réalité, qui ne pourrait s'obtenir que par des observations *in situ*, impensables à grande échelle. C'est à travers le regard, la mémoire et la représentation de maitres provisoirement loin de leur classe (12) que nous pouvons à notre tour « voir » la réalité scolaire. Nous avons essayé, en ordonnant les questions, d'éviter les biais les plus flagrants (par exemple, en éloignant les unes des autres les questions qui permettent des recoupements). Les entretiens conduits de vive voix ont fourni des informations factuelles complémentaires et évité des erreurs d'interprétation. Dans cette première analyse, nous présentons les résultats assortis de nos commentaires, sachant que les mêmes données brutes pourraient être lues différemment. Devant les lacunes de l'enquête (en particulier concernant les « enjeux pragmatiques ») et les interrogations que soulèvent les données réunies, on ressent le besoin d'autres observations sur les pratiques scolaires en

(11) Nous avons souvent pris la liberté d'écrire « dans trois classes sur quatre », alors qu'il aurait fallu écrire en permanence « dans notre échantillon, trois maitres sur quatre déclarent... » Nous faisons confiance aux lecteurs pour garder cette vigilance interprétative.

(12) A plusieurs reprises (en particulier pour répartir les performances de leurs élèves s'agissant de leur autonomie dans le travail et de leur facilité d'écriture), certains ont écrit « j'aurais besoin d'être en classe pour répondre », ou « il me faudrait revoir la liste de mes élèves ».

partant des outils (13) de travail, cette face si visible de la réalité scolaire que personne ne lui prête généralement attention.

2. LES SUPPORTS UTILISÉS

2.1. Nommer et dénombrer les différents supports

Sur combien de supports écrivent les élèves ? Si on comptabilise tous ceux que les maîtres ont signalés, incluant, en sus des supports consacrés aux matières scolaires (cahiers, classeurs, fichiers pré-imprimés, porte-vues, répertoires, pochette, fichiers d'ordinateurs, etc.), les cahiers de brouillon, cahiers de liaison, cahiers de textes, et aussi ardoise, carnets, feuilles volantes, on se situe entre six et seize supports pour le cycle 3, six et quatorze pour le cycle 2 (dans lequel nous avons comptabilisé les classes de CE1-CE2). Voici trois exemples de réponses (14) aux questions 1 (liste des cahiers/classeurs qu'utilisent vos élèves et terme par lequel vous les désignez), 2 (supports non disciplinaires) et 4 (supports sur lesquels les enfants écrivent tous les jours).

Maitre de CP : Q 1 : *petits cahiers du jour (jaune), de devoirs (violet), de poésie (vert), d'expression écrite (rouge) ; fichiers de lecture, de maths (préimprimés) ; grand cahier jaune de découverte du monde (je les nomme par la couleur) ; un porte-vues pour le dictionnaire personnel.*

Q 2 : *cahier de liaison (orange), ardoise, pochettes à élastiques pour les coloriages, le matériel de maths, les évaluations.*

Q 4 : *ils écrivent dans leurs cahiers (surtout celui du jour, jaune) et dans leurs deux fichiers.*

Maitre de CE2 : Q 1 : *cahiers de classe, d'orthographe (petit format) ; cahiers de français, maths, histoire, géographie, sciences, poésie (grand format) ;*

Q 2 : *cahier d'essai, de texte, de correspondance ;*

Q 4 : *cahier d'essai, de classe, de textes.*

Maitre de CM2 : Q 1 : *cahier bleu Français, rouge Maths, jaune Poésie, rose Lecture, mauve Expression écrite ; classeur français (leçons), classeur Éveil, classeur géométrie, (appelés indifféremment soit par leur couleur, soit par la matière, soit les deux à la fois) ;*

Q 2 : *brouillons, devoirs du soir, cahier de textes, ardoise ;*

Q 4 : *brouillons, math, français, textes.*

L'usage d'un cahier de textes (ou d'un agenda), distinct du cahier de liaison, est général au cycle 3 (14 CE2 sur 16 l'utilisent et tous les CM) alors que c'est le cas d'une classe sur deux en CE1 ou CE1-CE2 et d'un CP sur quatre. D'après les maîtres rencontrés, certaines mairies offrent aux élèves des agendas ou des semainiers, ce qui expliquerait leur pénétration au cycle 2, récente dans

- (13) Dans le cadre de cet article « descriptif », nous employons indifféremment les expressions « supports d'écriture », « outils de travail », « instruments de travail ». Définir ces distinctions conceptuelles serait légitime dans une analyse confrontant systématiquement les moyens aux fins.
- (14) Nous n'avons pas respecté la disposition d'écriture des maîtres (listes avec accolades, flèches) et pour faciliter la lecture, nous avons transcrit en entier les abréviations (exercice pour ex., expression écrite pour EE, etc.) ; en revanche, nous avons conservé tel quel le style télégraphique.

l'école. En cycle 3, dans plus d'une classe sur trois, les maîtres mentionnent l'existence d'un « cahier du soir » ou d'un « cahier de devoirs » [à la maison].

2.2. La variété des supports disciplinaires et de leur désignation

Si l'on s'en tient aux seuls supports clairement destinés aux matières enseignées (les supports « disciplinaires »), deux classes sur trois en utilisent entre 6 et 8 au cycle 3, entre 5 et 7 au cycle 2, les extrêmes allant de 3 à 12 (15). À tous les niveaux, au moins la moitié des supports utilisés est consacrée (en totalité ou en partie) aux activités de français (cahiers ou classeurs de français, cahier de poésie, répertoire d'orthographe, cahiers de règles, d'évaluation, pochette d'expression écrite, etc.). On peut avoir un classeur de « français-math », un autre pour les évaluations (donc celles de français) et à côté, avoir un cahier de règles d'orthographe, un autre pour l'expression écrite et un carnet-répertoire de mots. Les cahiers sont présents dans toutes les classes de l'échantillon sauf une, et les maîtres les désignent par le nom de leur contenu mais souvent aussi par leur couleur. Ce mode de désignation est utilisé par la moitié des maîtres en cycle 2, par un tiers en cycle 3. Dans plusieurs questionnaires, on signale que cette appellation métonymique (le grand cahier jaune, le cahier violet) n'est pas exclusive de l'appellation par le contenu (le cahier de grammaire, le cahier de poésie). Une classe signale un « cahier de cinéma ». Trois classes de CM2, deux classes de CM1 et une classe de CE2 signalent l'existence de « cahiers de langue », quatre pour l'anglais, deux pour l'allemand. S'agissant de l'éducation civique en cycle 3, elle est signalée 23 fois et « oubliée » 14 fois de la liste des matières énumérées (16).

- (15) Nous avons trouvé (hors enquête) une classe de CE1 dotée de treize cahiers, réunis par groupe de couleurs : vert pour les 5 cahiers de français, bleu pour les 3 cahiers de math, jaune pour les 4 cahiers « découverte du monde », orange pour la poésie, violet pour le cahier de correspondance. Les 13 cahiers sont emportés chaque samedi à la maison. Le record est détenu par une classe de CE2 où les élèves ont 21 cahiers (11 de grand format, 9 de petit format, un carnet « mémo ») et 3 classeurs (de lecture, de français et mathématiques, de sciences, géographie, histoire et instruction civique). Tous ces supports sont conservés à la maison et apportés en classe en fonction des emplois du temps, comme au collège, ce qui est une pratique très inhabituelle en primaire. En voici la liste rédigée par une élève : poésie, conjugaison, mathématiques, informatique, BCD, vocabulaire, problèmes, histoire et instruction civique, orthographe, sciences, grammaire, géométrie, géographie, calcul rapide, expression écrite, cahier du jour, de texte, d'essais, de correspondance, de devoirs, mémo). L'ordre d'énumération ne manifeste aucune conscience des « parentés disciplinaires » mais se rapporte plutôt à un ordre d'usage temporel (poésie le lundi matin), en renvoyant en fin de liste tous les cahiers « non disciplinaires ». En revanche, l'institutrice de notre enquête qui utilise un classeur unique pour toutes les disciplines en CM2 se situe à un autre extrême. Nous n'avons malheureusement pas pu la rencontrer. Elle utilise cinq autres supports « non disciplinaires » (cahiers de brouillon, de textes, de liaison, de devoirs du soir, ardoise).
- (16) Nous n'avons conclu à son oubli que dans les cas où les autres matières (histoire, géographie, sciences) sont énumérées et pas si le questionnaire porte seulement l'indication « classeur de sciences » ou « cahier d'éveil ». Nous ne pouvons évidemment pas conclure de cette absence que la matière n'est jamais abordée (ni de la présence de « technologie » qu'elle l'est régulièrement). Aucun des maîtres de l'échantillon n'a fait allusion à des échanges de service ou des décloisonnements concernant ces enseignements.

2.3. Grand format ou petit format ?

Ce qui motive le choix des grands ou petits formats relève de stratégies complexes. Les maîtres avec lesquels nous avons pu en parler trouvent les petits formats plus maniables sur les tables encombrées, car l'espace limité de la page est plus facile à maîtriser et *moins décourageant qu'une grande page blanche*, mais on ne peut y coller aisément des photocopies. Selon les matières et les usages dominants dans une école, on utilisera donc de préférence un format ou un autre. Les cahiers de brouillon, de devoirs du soir, de liaison, sont de petit format. En revanche, on recourt au grand format (cahiers ou classeurs) dans les matières scientifiques, qui font davantage usage de photocopies (cartes, schémas, textes, illustrations, reproductions d'exercices puisés dans divers manuels ou fichiers). C'est ce qui expliquerait aussi que les cahiers de poésies (et chants), présents dans 60 classes sur 87, soient tantôt de petit format (lorsque l'habitude est que les élèves les recopient), tantôt de grand format (si on y colle les poèmes ou les partitions musicales des chants photocopiés).

2.4. L'utilisation des classeurs selon le niveau

La présence des classeurs croît avec le niveau : présents dans un CP sur quatre, un CE1 sur deux, deux CE2 sur trois, ils sont omniprésents en CM (un seul CM1 n'en utilise pas). Alors que pour le cahier de textes, c'est la pratique des plus jeunes que l'on suit dans les cours doubles (les CE1-CE2 ne l'utilisent pas plus que les CE1), s'agissant des classeurs, c'est celle du niveau supérieur qui s'impose (7 CE1-CE2 sur 9 s'en servent). L'introduction de ce support dans l'école est récente : les maîtres interrogés n'ont connu que des cahiers quand ils étaient eux-mêmes élèves du primaire, à quelques exceptions près ; le seul classeur de la classe était alors celui du maître, qui y rangeait ses préparations et documents pédagogiques.

2.5. Des arguments pour ou contre le classeur ou le cahier

Ce qui peut paraître paradoxal, c'est que le recours au classeur ne diminue pas le nombre total de supports dans les faits, alors qu'il est souvent justifié à cause de l'économie qu'il permettrait (on peut y stocker plusieurs matières). Une institutrice qui utilise un « classeur d'éveil » se dit ainsi scandalisée du « gâchis de cahiers grand format, commencés et inachevés » en histoire, géographie, sciences, technologie. *J'ai demandé à voir des cahiers de l'an dernier : seules les premières pages sont remplies. Dans l'école où j'étais auparavant, on avait un seul classeur d'éveil et on distribuait aux enfants les feuilles perforées au fur et à mesure des séances.*

Une autre qui a choisi de travailler les disciplines scientifiques par trimestre (premier trimestre, géographie ; deuxième trimestre, histoire ; troisième trimestre, sciences), dit que cette répartition sur l'année lui permet de programmer des sorties, des recherches documentaires en BCD de façon moins dispersée et ajoute incidemment *et comme ça, c'est commode, on a un seul cahier, avec les trois parties à la suite*. Comme je lui fais remarquer que rien n'interdit qu'alternent dans le cahier, comme dans l'emploi du temps, histoire, géographie et

sciences, elle répond d'abord *ça mettrait la confusion dans la tête des enfants*, puis se souvenant que c'était ce que faisaient ses institutrices, apparemment sans dommage, elle se reprend et ajoute *en tout cas, ça ne fait plus, aujourd'hui, ce n'est plus possible*. Elle pourrait recourir au classeur, mais elle trouve au cahier des facilités d'usage et des vertus de durée : *Un cahier, à la fin de l'année, ça peut se garder. Un classeur, qu'est-ce qu'on peut en faire ? On enlève les feuilles pour le réutiliser, c'est à dire qu'on les jette*.

Une institutrice rurale de cycle 3 critique les anciens cahiers du jour de son enfance malgré leur supériorité formelle (*ils étaient bien mieux tenus que les miens*), pour justifier la répartition actuelle : *Tout mettre dans un même cahier, ce ne serait vraiment pas beau, ce serait comme si le cahier du jour était un cahier de brouillon, un vrai fouillis ! Déjà qu'ils écrivent aussi mal au propre qu'au brouillon, ça ne ressemblerait plus à rien*. Elle utilise un cahier de français et un cahier de maths petit format (chaque élève en remplit trois ou quatre dans l'année dans chaque matière, très bien « tenus » en dépit de ce qu'elle affirme) et un classeur d'éveil que les enfants conservent sur l'ensemble du cycle (*je fais travailler les trois cours ensemble, bien sûr, alors avec le classeur, les CM sont obligés de se rappeler de ce qu'ils ont déjà fait l'année ou les deux années d'avant, et moi aussi*). Cette pratique de conservation est signalée dans l'enquête par dix maitres (en particulier les cahiers ou classeurs-référents, les classeurs de sciences, les cahiers de poésie, les porte-vues), alors que tous les autres rendent leurs cahiers aux élèves à la fin de l'année. Ce faible nombre de réponses ne permet pas de savoir si cette habitude est marginale et ancienne (cas des classes rurales), si elle a été induite dans les écoles par les maitres qui suivent leurs élèves (cas des « cahiers de règles ») ou si elle est un effet, destiné à se développer, de la mise en place des cycles.

2.6. La multiplication des supports : consumérisme et stockage

Les maitres qui emploient les classeurs ne sont donc pas guidés par le souci d'alléger les cartables ou de réunir en un seul objet ce que les cahiers séparent. La profusion croissante des multiples supports (dont chacun admet que finalement, ça fait beaucoup) a évidemment partie liée avec l'adoption de pratiques de collège (le cahier de textes, le classeur), mais aussi avec des habitudes consuméristes (17), encouragées par l'espace de vie que constituent les classes primaires. Contrairement à celles du collège qui ne sont que des lieux de transit, elles sont des lieux habités, dans lesquelles le maitre et les élèves peuvent laisser leur matériel en dépôt. L'enquête confirme que chaque élève dispose d'une case personnelle pour ses affaires, mais dans presque la moitié des classes, une partie des supports est rangée sur des étagères ou des rayonnages, hors de portée des enfants, pour éviter que les cases ne soient encombrées d'un matériel volumineux dont on ne se sert pas tous les jours : les dictionnaires, les classeurs de sciences, les « pochettes ». On peut donc sans problème accroître le nombre des supports, pour peu qu'ils n'aient pas à être transportés dans le cartable, c'est-à-dire à être signés par les parents.

(17) Il faudrait enquêter sur la proportion des cahiers, répertoires ou carnets commencés puis délaissés, du fait que les élèves n'en ont pas un usage autonome et que les priorités de la classe occupent le maitre ailleurs.

3. CLASSEURS OU CAHIERS : DES USAGES CONTRASTÉS

3.1. Cahiers ou classeurs pour le travail quotidien ?

Alors que la présence des classeurs est massive en cycle 3, moins d'une classe sur trois en a un usage quotidien (15 sur 49). C'est le cas de cet instituteur de CM2 qui a plus de trente ans d'activité :

Supports disciplinaires : *cahier de chant et de poésie, cahier d'éducation civique, cahier d'Histoire, cahier de Géographie, cahier de Sciences et Technologie ; classeur de Français (orthographe, grammaire, conjugaison, expression écrite) ; classeur de Mathématiques (mécanismes opératoires, situations problèmes, géométrie) ; cahier d'évaluation (Français. Maths) ;*

Supports non disciplinaires : *cahier d'essai ; cahier de textes ;*

Supports quotidiens : *classeurs, cahier d'essai, cahier de textes, feuilles photocopiées.*

En revanche, la répartition des rôles cahiers-classeurs est inverse chez cet autre instituteur de CM2 (sept ans dans le niveau) qui fait du cahier l'outil ordinaire :

Supports disciplinaires : *cahier de français, de maths, de poésie et musique, d'ateliers lecture, d'allemand ; classeur en sept parties (histoire, géo, sciences, éduc. civique, français, maths, divers) (18) ;*

Supports non disciplinaires : *cahiers d'essais, de textes (et liaison) ; cahiers de réunion de classe et de prêt (cahiers collectifs) ;*

Supports quotidiens : *cahiers de français, de maths, d'essais.*

Les quinze maîtres qui utilisent quotidiennement les classeurs en cycle 3 sont ceux qui les ont dévolus aux activités de maths et de français ; les enfants écrivent donc chaque jour sur des feuilles perforées, qu'ils doivent ensuite ranger « à la bonne place » dans le classeur. Dans une classe où nous avons conduit une observation, le classeur de français est subdivisé en sept sous-parties : orthographe d'usage (abrévée OU, chaque lundi), orthographe grammaticale (OG, chaque mardi), grammaire (G, chaque jeudi), conjugaison (C, chaque vendredi), expression écrite (EE, tous les quinze jours ou trois semaines), contrôles (notés, dans toutes les activités) et méthodologie (tous les mois). L'institutrice veille à ce que cette répartition soit à la fois fonctionnelle (chaque chose doit être rangée à sa place) et structurante intellectuellement (en introduisant des sous-ensembles dans l'ensemble disciplinaire « français ») : *C'est pour ça que je leur fais écrire les initiales (O.U. ou O.G.) en haut de chaque page, c'est pour qu'ils sachent bien dans quelle partie ils sont, où ils doivent ranger ensuite leur feuille.* En effet, « contrôles » et « méthodologie », présents matériellement dans le classeur de français sans faire partie de la discipline, ne sont pas abrégés par leur initiale en haut de page. Une même activité peut obliger à naviguer d'un espace à l'autre. Ainsi, le lundi matin, après avoir rangé les deux dictées (de mots et de texte) dans la partie « contrôle », les enfants prennent une

(18) On peut s'étonner qu'un classeur contenant toutes les matières scientifiques plus d'autres ne soit pas d'usage quotidien. Cela signifie en tout cas que les 4 heures prévues à l'emploi du temps hebdomadaire pour les matières scientifiques sont loin d'être réalisées, dans cette classe comme dans beaucoup d'autres.

feuille dans la partie « orthographe d'usage » pour copier la règle et les mots de la leçon du jour, sur laquelle sera faite la dictée de la semaine suivante.

3.2. Classer les matières par le lieu d'écriture des tâches

On imagine la complexité des considérations nécessaires s'il fallait expliciter de façon « métacognitive » tous les critères qui président à de tels choix, conceptuels et pragmatiques, puisqu'ils visent à la fois à matérialiser des catégorisations disciplinaires et à faciliter le travail, l'outil idéal qui remplirait toutes les fonctions simultanément étant pour l'instant introuvable (19). On conçoit en revanche à quel point la ritualisation des activités, qui lie dans la mémoire des élèves un temps (lundi matin), un espace (classeur de français, sous-partie O.U.) et un savoir disciplinaire (l'orthographe des mots et ses règles), peut faciliter les opérations et permettre aux enfants de retrouver régulièrement les mêmes gestes (20) corporels et mentaux (avec tous les risques mais aussi tous les avantages des routinisations). Pourtant, même dans cette classe ayant fait le choix délibéré du classeur de français, on utilise d'autres supports : les fiches de lecture pour les livres de bibliothèque (rangées dans un fichier collectif consultable par d'éventuels nouveaux lecteurs), le cahier de poésie et un cahier de calligraphie, commencé avec enthousiasme et peu à peu délaissé, si bien que l'institutrice ne pensera pas d'emblée à le signaler. Alors que le « cahier unique » de l'école Ferry aurait pu être remplacé par le « classeur unique » de l'école préparant au collège Haby (adoptant un classement en sous-parties disciplinaires pour répartir les travaux quotidiens au lieu de les écrire à la suite), ce n'est pas du tout ce qui s'est produit : les anciens et les nouveaux supports sont en co-existence instable, chaque maître inventant ses manières de faire de façon empirique, intuitive, sans que rien ne l'oblige à expliciter ses choix.

3.3. L'articulation entre supports d'exercice et supports de stockage

Dans les classes où le cahier est le support ordinaire, le classeur stocke les traces des enseignements disciplinaires *autres que math et français* et son

(19) Certain pensent que l'ordinateur pourrait résoudre cette quadrature du cercle. Il faudra attendre pour le savoir que chaque élève ait un portable sur sa table.

(20) C'est une gymnastique, mais c'est pour les habituer, C'est comme le cahier de textes, au début, ils sont perdus, mais ils apprennent assez vite. Dans les deux cas (classeurs et cahiers de textes), l'institutrice voyait là une bonne préparation des enfants au collège, justifiant les efforts dépensés. D'autres enseignants soulignent en revanche les problèmes posés par le matériel (les maladroits se pincent en fermant les anneaux, ceux-ci joignent mal, les perforations des feuilles se déchirent, les étourdis oublient de ranger les feuilles qui se froissent, s'égarer, etc.). On retrouve les mêmes problèmes avec les photocopies, qui sont appréciées à cause du gain de temps qu'elles permettent (dans les disciplines scientifiques, elles rendent visibles des séances de travail qui autrement ne laisseraient pas de trace sur les cahiers), mais qui exigent, quelle que soit l'activité scolaire qu'elles ont permis, qu'on prenne le temps de les faire coller proprement. Nous n'avons pas trouvé d'enquête décrivant les divers usages pédagogiques des photocopies dans l'école.

appellation pose parfois problème. Certains maitres continuent à l'appeler *classeur d'éveil*, d'autres *classeur de sciences*, bien que l'usage scolaire de ce terme n'évoque ni l'histoire ni la géographie, mais plutôt la biologie, la physique et la technologie. On peut aussi le désigner par le nom d'une des matières qui s'y trouvent traitées (21). On trouve ainsi des classes avec deux classeurs *pour éviter que ce soit trop lourd* (histoire, géographie, éducation civique d'une part, sciences et technologie d'autre part, mais on trouve aussi d'autres regroupements), français et maths étant répartis sur différents cahiers. Enfin, comme le CM2 cité plus haut, le classeur peut renfermer toutes les matières (histoire, géographie, etc., mais aussi une partie du français et des maths).

En effet, une deuxième fonction du classeur est d'être en relation avec les cahiers sur lesquels se font les exercices quotidiens : si les élèves écrivent quotidiennement dans des cahiers de maths et français, ils utilisent aussi un classeur *math-français* qui sert de *référént*, ou de *répertoire*, où on stocke les *règles*, les contrôles après correction. Une raison d'être de cette répartition tient aux manipulations imposées par les corrections quotidiennes : si les enfants écrivent sur des feuilles perforées, il faut soit corriger leur travail en classe, soit, si la correction a lieu hors de l'école, les habituer à mettre leur nom sur chaque feuille pour pouvoir les leur rendre (mais certains maitres reconnaissent très vite l'écriture de tous leurs élèves). En utilisant le classeur quotiennement, on s'oblige à mettre en place des habitudes de travail qui semblent utiles aux uns, trop lourdes à d'autres. En ne s'en servant qu'en classe, de façon moins fréquente, pour des tâches qui n'exigent pas le même travail de correction, on familiarise les enfants avec un support qu'ils auront à manipuler au collège, et on s'assure du confort qu'offrent les cahiers pour un usage intensif.

Enfin, le classeur peut avoir une troisième fonction : il est commode pour stocker la trace d'activités « diverses » qui n'émargent à aucune discipline (par exemple, méthodologie (22)) et qui ne semblent pas mériter à elles seules un cahier séparé.

3.4. Mettre la date : présence ou effacement de la temporalité scolaire

Plus les supports sont nombreux, plus il devient difficile à un regard extérieur de savoir quand les activités ont été conduites : alors que les enfants inscrivent toujours la date du jour sur le premier support qu'ils utilisent le matin, il est rare qu'ils la reportent sur chaque nouveau support utilisé au fil de la journée. En conséquence, seul le cahier/classeur de français fournit généralement

(21) Ceci peut produire des malentendus pour le visiteur ou l'enquêteur qui entend des enfants dire qu'on range le texte sur le château-fort en « géo » (graphie), alors que c'est simplement le nom courant dans cette classe sous lequel on désigne « métonymiquement » le classeur de géographie, histoire et sciences. La substitution des termes ne signifie pas nécessairement une confusion des contenus.

(22) Dans la classe que nous avons observée, la maitresse se servait d'un cahier de méthodologie du commerce, qu'elle photocopiait au fur et à mesure de ses besoins en choisissant ce qui l'intéressait.

une bonne trame chronologique (sauf pour les activités de production de textes, quand elles sont réparties dans des pochettes ou sur un cahier spécial). Sur les autres supports, les traces d'exercices, de leçons, de production qu'on peut lire sont hors de toute inscription temporelle. D'après nos observations, les activités moins couramment pratiquées (éducation civique, technologie, biologie) produisent des traces (des résumés copiés, mais aussi des photocopies collées) qui apparaissent comme des unités autonomes plus que comme les étapes d'une progression continue. La trame chronologique du travail scolaire s'efface (cette trame que souhaitaient au contraire rendre visible les prescripteurs de la III^e République), au profit d'une organisation structurée par des contenus indépendants les uns des autres. Les didactiques disciplinaires l'emportent sur la pédagogie (23).

4. QUANTITÉ ET TEMPS D'ÉCRITURE

4.1. Les activités écrites : évaluer les durées quotidiennes

Combien de temps et combien de pages écrivent chaque jour les élèves ? Il peut sembler absurde de chercher une telle quantification, variable d'un jour à l'autre, sans rapport avec la « qualité » de ce qui est fait et d'autant plus difficile à évaluer de mémoire que les supports sont plus dispersés. Au temps de l'unique « cahier du jour », la réponse aurait été infiniment plus simple à fournir. Que répondent les maîtres ?

	CM2/ CM1-2	CM1/Cycl3 CM1-CE2	CE2	CE1-2	CE1/ CP-CE1	CP
30 mn	0	0	0	0	0	3
1/2 h-1 h	2	2	6	3	4	6
1 h-2 h	13	11	7	5	10	4
2 h +	2	2	3	1	1	0
total [85]	17	15	16	9	15	13

En cycle 3 (47 réponses), 10 classes écrivent entre une demi-heure et une heure par jour (21 %), 31 entre une et deux heures (66 %), 7 deux heures et plus (15 %). En cycle 2 (37 réponses, CE1-CE2 inclus), 3 écrivent moins d'une demi-heure (2 CP et 1 CP-GS), 13 entre une demi-heure et une heure (35 %), 19 entre une et deux heures (51 %), 2 deux heures et plus.

(23) On comprend, dans cette nouvelle configuration, la critique de la polyvalence conçue comme simple juxtaposition des disciplines et l'injonction réitérée quant à la nécessité de « créer des liens » entre ce que l'organisation didactique du travail s'emploie si efficacement à disjoindre. C'est un leitmotiv du rapport de l'IGEN, *Polyvalence des maîtres à l'école élémentaire. Analyse de la situation dans la perspective notamment de l'initiation aux langues et de l'éducation artistique. Propositions*. Rapporteur, Alain Bouchez, doyen du groupe de l'enseignement primaire, MEN, 1997.

Comme on pouvait s'y attendre, le temps d'écriture journalière augmente globalement avec l'âge, mais finalement assez peu. Ce qui frappe, ce sont plutôt les écarts que ces estimations permettent d'imaginer entre classes de même niveau, la dispersion la plus forte des réponses se trouvant au CE2. L'enquête ne permet pas de faire des corrélations entre ces écarts et le public scolarisé : si les classes où on écrit plus de deux heures par jour sont plutôt de milieux privilégiés, on y trouve aussi une classe de ZEP et une classe rurale (l'échantillon est trop faible qu'on puisse en tirer une information significative) et les classes qui écrivent entre une demi-heure et une heure par jour se trouvent dans divers milieux.

4.2. Les activités écrites : combien de pages par jour ?

La quantité d'écrit produit dans les cahiers varie encore plus, à suivre les estimations des maîtres. Pour les CM, la longueur « fréquente » varie d'une page et demie à deux pages par jour pour ceux qui utilisent les petits formats, et une page à une page et demie en grand format. Les extrêmes vont d'une demi-page (petit format) dans une classe qui utilise quotidiennement des fichiers auto-correctifs, à deux ou trois pages grand format dans une classe où les leçons et les règles (en orthographe, grammaire) sont copiées sur le classeur et où on trouve une activité de production écrite par semaine. Pour les CE, la longueur « fréquente » est une page petit format, mais les extrêmes vont d'un quart de page petit format (en CE1) à deux pages grand format (en CE2). Nous n'avons pas pris en considération les CP qui n'avaient qu'un trimestre de scolarité à la date de l'enquête. On ne peut comprendre ces écarts (déclarés) sans se référer plus avant aux pratiques de travail de la classe. Dans les classes qui écrivent « beaucoup », il semble qu'on recourt moins aux fichiers, que la pratique de la copie au net soit plus fréquente (résumés de leçons, exercices corrigés collectivement recopiés sur le cahier), que les activités d'expression écrite y soient régulières. Dans les autres, on utiliserait davantage des exercices photocopiés et les fichiers de lecture silencieuse ou de maths.

4.3. Les difficultés intrinsèques aux tâches d'écriture : fatigue attentionnelle, difficulté de l'auto-contrôle, manque d'aisance graphique

On aimerait pouvoir confirmer ou infirmer ces interprétations, pour l'heure plus hypothétiques qu'affirmatives, en cherchant si elles sont ou non corrélées aux performances des élèves (par exemple en s'appuyant sur les résultats obtenus lors des évaluations nationales) et si elles jouent un rôle dans l'adaptation (ou non) des enfants au collège. Dans les remarques faites en fin de questionnaire, 22 maîtres sur 49 de Cycle 3 et 19 sur 37 de Cycle 2 soulignent que leur classe éprouve des difficultés dans les tâches d'écriture, qu'il s'agisse de copier (11 mentions explicites), de présenter leur travail, « d'aller au bout » des activités, du fait de leur lenteur à écrire, de leur fatigabilité, de leur manque de concentration. Ces remarques provenant aussi bien de ceux qui font « beaucoup » que « peu » écrire, faut-il comprendre que les uns demandent un effort d'écriture qui excèdent les possibilités de leurs élèves, alors que les autres ont

déjà réduit leurs exigences du fait des difficultés rencontrées ? Pour l'heure, il est impossible de répondre à la question de façon documentée. Ajoutons que parmi les élèves jugés en difficulté par les maitres, la question de l'autonomie dans le travail ne contraste pas trop fortement filles et garçons, mais c'est le cas concernant l'aisance graphique : 112 garçons, contre « seulement » 49 filles, sont jugés comme ayant de *vraies difficultés* d'écriture (lenteur, maladresse, lisibilité).

4.4. Durée des corrections hors temps scolaire et stratégies pédagogiques

Quant aux temps de correction évalués par les maitres, ils varient de façon encore plus spectaculaire, allant de 2 à 15 heures par semaine ; 16 déclarent y passer moins de 4 heures, 22 entre 4 et 6 heures, 16 davantage. C'est l'item qui, comme nous l'attendions, a été le moins bien renseigné (31 non-réponses, soit 37 %).

Cahiers corrigés en classe pendant les récréations et le soir après la classe. Moment fastidieux qui dure au moins une heure par jour (CM2) ;

Correction des cahiers dans la classe avec les enfants tous les jours. Classeurs chez moi de manière régulière (CM1) ;

Chez moi après la classe (6 à 7 heures par semaine). Le classeur, le cahier de règles, le cahier de poésie sont vérifiés de temps en temps au hasard de la classe (CM2).

Je vérifie tous les cahiers, en classe (CP-CE1)

Dans la classe, pendant le temps de midi, le soir ou ponctuellement avec les élèves, ou pendant la pause de 10 heures. Entre 3 et 4 heures (CP).

On peut ainsi distinguer les maitres privilégiant les corrections instantanées (pendant les temps de la classe avec les élèves ou pendant les récréations pour des reprises immédiates, sur les brouillons ou « au propre ») et ceux qui corrigent le soir, dans leur classe, à l'étude ou chez eux (où ils contrôlent souvent, cahier après cahier, des exercices déjà corrigés collectivement en classe et vérifient la capacité d'auto-correction de chaque élève). Dans quelle mesure ces stratégies différentes relèvent-elles de choix individuels et/ou des types d'écrits produits en classe ?

Quand on essaie de comprendre ce qui produit de telles variations, on voit que certaines activités scolaires peuvent aisément se corriger sur le champ (les photocopiés, les questionnaires de lecture silencieuse, souvent issus de fichiers auto-correctifs) alors que d'autres sont beaucoup plus couteuses en corrections après-coup (les productions d'écrit mais aussi les exercices recopiés au net sur les cahiers, même après une première correction collective en classe). Parmi les maitres de cycle 3 n'ayant pas donné d'indication de temps de correction, 11 sur 22 indiquent que leur classe écrit moins d'une heure par jour : ceux-ci parviennent sans doute à faire toutes les corrections sur le champ, avec les enfants. En revanche, dès qu'ils accroissent leurs exigences d'écriture sur les cahiers (mais pas sur le cahier d'essai), les maitres se donnent davantage de travail hors classe. On ne peut donc s'intéresser à leurs choix pédagogiques, s'agissant des modalités de travail de leurs élèves, en considérant seulement

leur pertinence didactique et/ou leur efficacité cognitive, sans prendre en compte leur coût, en particulier le temps qu'elles mobilisent hors temps scolaire. Dans certains questionnaires, on trouve d'ailleurs exprimée clairement l'idée que c'est en interaction avec les enfants que doivent se faire les corrections « en passant des rangs », faute de quoi elles sont peu utiles. D'autres font au contraire du temps de corrections hors classe un très bon indicateur de l'investissement global de l'instituteur et donc de son efficacité pédagogique. Pourtant, aucune étude ne permet aujourd'hui d'affirmer ni d'infirmer que « l'effet-maitre » soit directement corrélé au travail des instituteurs hors classe, même si c'est un domaine sur lequel se joue leur légitimité : des cahiers mal corrigés font peut-être peu de tort aux élèves, ils font en tout cas du tort à l'instituteur, au moins dans l'esprit des parents et des pairs. La présence du stylo rouge dans le cahier témoigne d'une vigilance institutionnelle à l'égard de ce qui est bien ou mal fait, rassure les parents, et de façon plus ou moins diffuse, entretient la mobilisation des enfants. En tout cas, on manque d'enquêtes qui décriraient comment les maîtres répartissent leurs investissements et dosent leurs efforts, alors que de telles données permettraient d'aider les débutants et de mieux saisir ce qui contribue à « l'effet-maitre » (24).

5. LES ÉCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

5.1. Les activités habituelles en Français et leurs traces écrites

Nous avons demandé aux maîtres d'énumérer les différentes activités pratiquées habituellement en français en indiquant leur fréquence et si elles donnaient ou non lieu à trace écrite et à évaluation. Répondre de façon brève et précise était une gageure en si peu de temps et d'espace : une dizaine de cadres sont restés vides car ce serait trop long à écrire, mais beaucoup ont été bien renseignés. Par exemple, cet instituteur de CM2 : *grammaire, orthographe, conjugaison, expression écrite ou vocabulaire —> une fois par semaine ; lecture silencieuse —> fiche avec réponses rédigées, une fois par semaine ; exercices oraux collectifs, recherche sur le cahier d'essai puis copie « nette » sur classeur ; les exercices de fin d'apprentissage sont évalués, les autres corrigés chaque soir ;* ou encore, cette institutrice de CE2 : *Lecture : 2 fois par semaine, fiche de compréhension écrite après questions de compréhension orale ; conjugaison, vocabulaire, orthographe, grammaire, une fois par semaine, exercices oraux collectifs, puis sur ardoise, puis exercices sur cahiers, règles à écrire dans cahier spécifique (de « règles ») ; poésie : environ une fois par semaine, écrire la poésie ; expression écrite, une fois et demie par semaine, plusieurs jets sur le thème, feuille grand format ; dictée : une fois par semaine, sur feuille volante à coller dans le cahier.*

(24) On pourrait ainsi établir un pont entre les recherches en didactique et les travaux sur l'expertise enseignante et la formation qui se sont beaucoup développés ces dernières années (M. Altet, A. Trousson, V. Tochon, R. Goigoux, etc.)

5.2. La répartition des activités selon le rythme hebdomadaire

Si nous faisons abstraction des CP et CP-CE1, dont les pratiques ne peuvent se comparer à celles des autres classes, un modèle dominant se dégage des informations fournies. Dans 40 réponses sur 60, les maîtres énumèrent les activités qui reviennent une fois par semaine, généralement en tête de liste comme dans le premier exemple cité : conjugaison, grammaire, orthographe et (moins souvent) vocabulaire. Elles donnent toujours lieu à des exercices écrits sur les cahiers ou classeurs. Pour ces 40 classes, on trouve ensuite citées, les activités englobées sous la désignation *expression écrite* (mais aussi *production de texte*, *exercice d'écriture*) dont la fréquence varie de deux fois par semaine à une fois toutes les deux semaines, et/ou les activités de lecture silencieuse avec questions auxquelles il faut répondre par écrit (beaucoup plus rarement, lecture orale). Le fait que le questionnaire soit sur les supports d'écriture a certainement incité beaucoup de maîtres à aller directement à l'expression écrite, avant de parler de la lecture. On ne peut donc inférer de cet ordre de présentation une hiérarchie des priorités dans leur représentation. De plus, davantage d'informations seraient nécessaires pour savoir ce que les maîtres mettent sous l'intitulé *expression écrite*, *production de texte*, *exercice d'écriture*. D'après les entretiens, il s'agit généralement d'un travail fait au brouillon puis repris avant une mise au net, mais une activité conduite deux fois par semaine n'est sans doute pas conçue comme celle qui revient tous les quinze jours ; on trouve aussi des écritures courtes de premier jet, corrigées mais non recopiées.

5.3. La répartition des activités selon des priorités (fréquence ou importance)

Les questionnaires qui ne suivent pas ce schéma sont plus difficiles à classer. Certains ont énuméré les activités des plus fréquentes au moins fréquentes (lecture, orthographe-grammaire-conjugaison, expression écrite), d'autres semblent avoir hiérarchisé les entrées en fonction de leur importance à leurs yeux. Ainsi, certaines classes sont organisées autour des activités de lecture, conduites de façon autonome du reste. Par exemple, en CE2 : *ateliers* [tournant sur quatre jours] de *lecture document*, *lecture suivie*, *lecture silencieuse*, *lecture roman*, avec *fiche auto-corrective et correction en fin de séance* ; *conjugaison* ; *expression écrite (brouillons plus réécritures, correction immédiate en groupe puis correction par d'autres groupes)*. Dans huit classes de cycle 3 pratiquant intensivement la lecture silencieuse, les maîtres ne signalent pas d'activité de production d'écrit (par exemple en CE2 : *deux jours sur trois, lecture sur fiche ou cahier* ; *conjugaison, grammaire, orthographe, une fois pas semaine, correction collective généralement*). Est-ce un oubli ?

Quelques classes cherchent au contraire à intégrer toutes les activités et font de la lecture le point d'ancrage des activités de grammaire-orthographe-conjugaison, comme dans les deux exemples suivants. CM1 : *lundi, expression écrite (exercices systématiques) compléter un texte, reconstitution, etc., au brouillon puis dans le cahier de français* ; *mardi, lecture du roman et à partir de la lecture, grammaire et exercices sur le cahier* ; *jeudi : lecture, à partir du roman, conjugaison exercices sur le cahier* ; *vendredi : lecture, questions de compré-*

hension et orthographe exercices sur le cahier. CM2 : Lecture/Textes donnant lieu à des reprises disciplinaires. Chaque texte est réécrit en fonction d'activités décrochées menées en grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire programmées en fonction des besoins. Toujours des traces écrites. Mise au propre sur cahier et ordinateur (pour la présentation normalisée de chaque texte). Une classe construit toutes les activités à partir de la production de textes et le maître écrit son schéma organisateur en étoile. Enfin, d'autres ne parlent pas des contenus d'enseignement mais seulement des modalités de travail (Trace écrite : contrôle de leçon ; évaluation des cahiers du jour, tous les exercices sur le cahier d'entraînement).

5.4. Les activités de Français et les écritures courtes des exercices

De fait, ce coup de sonde permet de voir la très forte inscription des activités de Français dans la structure temporelle de la semaine. Les trois activités centrales (lecture, exercices sur la langue et expression écrite) sont portées par l'emploi du temps, si bien que les activités d'oral sont aussi peu signalées que celle de poésie (quatre maîtres seulement pensent à la mentionner dans les activités de français, alors que 60 classes sur 87 ont un cahier de poésie). La présence massive d'activités de lecture silencieuse évaluées par écrit (signalées dans 47 classes du CE1 au CM2 sur 70) montre le tournant effectué ces vingt dernières années. Les classes qui signalent la permanence d'une lecture oralisée ou d'échanges collectifs oraux sur les textes lus silencieusement sont l'exception plutôt que la règle. Est-ce l'effet d'un biais introduit par le questionnaire ou un bon reflet de la réalité ? Inversement, ce que les maîtres désignent sous le terme *expression écrite* reste beaucoup plus énigmatique : on y retrouve certainement l'ancienne rédaction conduite en deux temps (brouillon, mise au net), mais aussi des exercices courts, corrigés sur le champ et des productions variées sur lesquelles les informations manquent. Aucun questionnaire (sauf peut-être deux) ne laisse deviner l'existence de productions lentes, étalées dans un temps débordant la semaine. L'impression qui se dégage est plutôt celle d'un enseignement distribué en activités brèves, indépendantes, relevant de progressions séparées. D'une certaine façon, on ferait aujourd'hui des « exercices » de lecture et d'écriture, aboutissant tous à des écrits évaluables, comme on fait des exercices de grammaire et d'orthographe.

6. CONCLUSION

Trois remarques, pour conclure. Tout d'abord, sur la liaison entre les supports d'écriture et les différentes disciplines scolaires. À partir d'une recherche sur la polyvalence des maîtres et les pratiques de partenariat (25), s'était dégagée l'idée que les matières scolaires se distribuaient en trois cercles hiérarchisés. Au centre, le français et les mathématiques, noyaux de l'enseignement, qui

(25) « La polyvalence des maîtres et la formation des professeurs des écoles » (1997-2000, rapports dactylographiés, INRP), enquête sur les partenariats conduite par Pascale Garnier et l'équipe de l'IUFM de Créteil.

sont sous la responsabilité du maître de la classe et qui fondent sa légitimité (26). A la périphérie, les matières qui sont le plus facilement confiées à des intervenants extérieurs (EPS, musique, art plastiques et, pour l'heure, langue vivante). Entre les deux, histoire, géographie, sciences, qui peuvent faire l'objet d'échanges de service entre collègues, lors de décloisonnement, mais qui ne se délèguent pas à des intervenants. Le regard sur les cahiers scolaires corrobore cette répartition : les disciplines noyaux sont celles des écritures quotidiennes, écritures d'exercices, de leçons, d'évaluation, de production de textes ; les disciplines centrifuges, inscrites à l'emploi du temps officiel mais souvent oubliées ou « sous-traitées » (aux deux sens du mot) dans l'emploi du temps réel, sont des disciplines sans cahiers (27). Dans le deuxième cercle, on trouve les disciplines scientifiques, « disciplines d'écriture » mais autrement inscrites dans les temporalités scolaires : les écrits qui les caractérisent ne peuvent plus être définis aussi clairement qu'hier (résumés de leçons à mémoriser et exercices « typiques », comme la carte en géographie, la chronologie en histoire, le schéma ou dessin en sciences). Les activités qui y sont possibles sont infiniment plus variées, les ambitions plus grandes, mais les exigences minimales de l'institution, incertaines. Les supports d'écriture portent la trace de cette incertitude (28). L'usage des cahiers apprend aux élèves, de façon pratique, l'existence de cette hiérarchie, qui structure leur relation au travail et leur représentation de ce qui est important ou pas pour l'institution scolaire et qui n'a rien à voir avec leurs goûts ou leurs investissements subjectifs (on peut « adorer » aller au gymnase tout en sachant que les activités d'EPS n'ont aucune importance dans la réussite scolaire).

Une deuxième remarque concerne les modèles en concurrence dans l'usage des supports d'écriture. En dénombrant cahiers et classeurs, en recueillant les commentaires des maîtres, nous avons été frappé par la récurrence des propos sur la *mise en ordre*, la crainte du *fouillis*, la nécessité de *ranger les choses à leur place*. Ces propos ne relèvent pas seulement du souci de

(26) Cela signifie que pour les enfants le maître qui « fait français-math » est le maître de la classe. C'est pourquoi, si la classe est prise en charge par deux maîtres à mi-temps, ces matières sont réparties, faute de quoi l'un sera plus légitime que l'autre (c'est le cas dans les décharges de directeurs, lorsqu'ils gardent les « matières fondamentales » du matin et laissent « le reste » à leur remplaçant).

(27) Il sera intéressant de surveiller l'évolution des pratiques en matière de langue vivante. Dans la liste-record des 21 cahiers de CE2 (note 14), on ne trouve ni musique, ni arts plastiques, ni EPS. En revanche, les auteurs du livre sur *Les études dirigées au cycle 3* incitent à faire entrer toutes les disciplines scolaires en écriture : « constater avec les élèves que certaines cases de la colonne « champs disciplinaires » sont restées vides, ce qui peut inciter à élaborer des traces écrites dans des disciplines telles que l'EPS ou les arts plastiques (p. 77) ».

(28) Dans de nombreux classeurs « d'éveil » (mais il faudrait mener une étude systématique), les textes stockés semblent souvent avoir pour modèle le texte de livre-documentaire (avec des photocopies collées, souvent colorisées ou annotées par les élèves), mais il est difficile de deviner quelle activité a abouti à cette trace, ni ce que les enfants savent ou savent faire en bout de parcours. Dans l'expérience « La main à la pâte », on retrouve au contraire un cahier d'observations, chronique du travail en cours, qui ne donne pas « le texte du savoir » à garder en mémoire, mais la trace des démarches.

la présentation et la bonne tenue ménagère du matériel. Le désordre des classeurs soucie les maîtres dans la mesure où il révèle et/ou produit le fouillis que les enfants pourraient avoir dans la tête ; c'est bien une mise en ordre cognitive qu'ils s'évertuent à construire, sans savoir toujours le dire clairement, par l'usage de dispositifs matériels qui la construisent pragmatiquement.

Maintenant que les savoirs en acquisition ne sont plus ordonnés par la chronique du travail qui organisait le cahier unique de l'école Jules Ferry, liant les travaux et les jours, quel(s) principe(s) ordonne(nt) les savoirs scolaires ? En cherchant les logiques d'action qui semblent guider les choix, il nous a semblé qu'on pouvait les regrouper en trois modèles. Un premier modèle semble combiner les outils primaires traditionnels (les cahiers, plus commodes à l'usage) et les catégories disciplinaires du secondaire (un cahier par discipline), en éclatant (plus ou moins) les activités de français en supports séparés : cahier d'orthographe, cahier de grammaire-conjugaison, de lecture-compréhension, d'expression écrite, cahier de poésie, (mais la liste n'est pas limitative : répertoire de règles, carnet de mots, cahier de calligraphie, etc.). Le même phénomène s'observe en math : cahier pour les *activités opératoires*, les *situations-problèmes*, la géométrie. Pour éviter l'éclatement des deux matières quotidiennes en une multitude de supports, le classeur semble une bonne solution : c'est un deuxième modèle, dérivé du premier, celui qu'a choisi un tiers des maîtres de cycle 3 notre enquête (alors que la formule « tout cahier » se rencontre plus souvent en CE). Ceux-ci font travailler sur des classeurs divisés en sous-parties pour les math et le français, sur des cahiers pour le reste. Le classeur donne une consistance matérielle unifiée aux deux disciplines centrales et, c'est là son avantage, rend clairement visibles leurs composantes. Cet avantage a un prix : les manipulations sont plus lourdes à gérer et demandent davantage de vigilance de la part des maîtres, même s'ils sont aidés par les routines de l'emploi du temps (*O.U. tous les lundis*). D'autre part, les activités sur la langue (orthographe, grammaire, conjugaison), fertiles en exercices courts, apparaissent alors sur le même pied que les activités textuelles (lecture-production d'écrit), les activités de langue orale sont mises hors champ et la poésie, sur son cahier à part, ne fait plus partie du français (29). Ainsi, dans ces deux cas, ce sont les références disciplinaires qui « sur-ordonnent » l'ensemble des supports.

Cependant, la majorité des maîtres interrogés semble suivre un troisième modèle : le classeur est (plutôt) utilisé comme outil de stockage de ce qui doit être gardé en mémoire (30). On y range les résultats des activités conduites en histoire, géographie, sciences, éducation civique (textes écrits ou photocopiés, mais presque jamais des *exercices* qui, s'ils ont eu lieu, sont restés au brouillon) ; on y classe aussi les *référents* à consulter ou les *règles* à connaître (en français, en maths). En revanche, les cahiers servent au suivi des apprentissages, c'est-à-dire aux exercices quotidiens. On retrouve ainsi des *cahiers du*

(29) Pour les élèves de la classe observée, la poésie était « à part » et certains mettaient les comptes rendus de livres classés dans un fichier collectif consultable, dans l'activité « bibliothèque » et non « lecture ».

(30) On pourrait donc opposer, dans le langage actuel, savoirs procéduraux (exercices) et savoirs déclaratifs (leçons, textes référents, règles) qui s'appuient tous sur des activités d'écriture mais qui ont des formes et des statuts scolaires bien distincts.

jour ou des cahiers de classe, plus ou moins nombreux, où des exercices se succèdent au fil de la semaine, sous les intitulés traditionnels (Dictée, Orthographe, Conjugaison, Grammaire). S'y succèdent des exercices d'abord réalisés sur le brouillon ou l'ardoise, puis mis au net, ou bien réalisés sur des photocopies collées (textes à trous, réponses aux questions des fichiers de lecture silencieuse). On a ou non un cahier spécifique pour l'expression écrite. On pourrait ainsi opposer deux modèles structuraux (tout cahiers ou classeurs math-français/cahiers) et un modèle fonctionnel (cahiers math-français/classeurs), qui sont évidemment des fictions « idéales-typiques » : dans la majorité des classes, chaque maître se situe dans l'entre-deux, travaille avec les moyens du bord (les habitudes de l'école, les manuels dont il dispose), compose selon des logiques locales, des critères de choix hétérogènes, l'important étant que le travail en soit à la fois structuré et facilité et que *les enfants s'y retrouvent*.

Dans tous les cas de figure, c'est notre dernière remarque, reste pendante ou brûlante, la question de « l'intégration des savoirs » dans des activités non pas juxtaposées mais convergentes ou combinées. En effet, pour mettre en relation les domaines de savoir, encore faut-il qu'ils aient été constitués comme tels. Les courants pédagogiques qui visaient à intégrer les apprentissages par des thèmes fédérateurs (centres d'intérêt, étude du milieu, projets de classe, coopération scolaire, etc.) cherchaient, avant tout souci de construction disciplinaire, à relier les savoirs scolaires à l'expérience sociale (31) des élèves. À considérer l'utilisation des supports d'écriture, le souci qui semble aujourd'hui l'emporter largement dans la pratique, c'est celui de faire exister les domaines disciplinaires dans la représentation des élèves, donc de les disjointre, de les étiqueter, tout en construisant par l'usage une première maîtrise des savoir faire qui les caractérisent et/ou une intuition de leur objet spécifique. Ceci explique peut-être que, par contrepoint, le souci de l'interdisciplinarité ou de la transversalité soit un thème récurrent des discours institutionnels.

(31) On pourrait dire, que les contenus d'enseignement primaire étaient finalisés et normés par des pratiques sociales de référence (pour reprendre la terminologie de J.-L. Martinand), et non par les disciplines du secondaire-supérieur, c'est-à-dire par des « savoirs savants » (pour parler comme Y. Chevallard).

ANNEXE : QUESTIONNAIRE AUPRÈS DES MAÎTRES

Date de l'enquête

Niveau de classe

Nombre d'élèves

1- Liste des cahiers/classeurs/qu'utilisent vos élèves et terme par lequel vous les désignez en classe

(ex : le classeur de français, le cahier bleu, le cahier de math, le fichier). Indiquez si vous utilisez des cahiers préimprimés du commerce.

2- Quels sont les supports non « disciplinaires » que vous utilisez (cahier de brouillon/d'essai, ardoise, cahier de texte, de liaison, etc.) Donnez l'appellation que vous utilisez avec les enfants.

3- Où se trouve habituellement chaque cahier/classeur (case, cartable, rayonnage, etc...)

4- Quels sont les supports sur lesquels les enfants écrivent tous les jours ?

5- Combien de temps par jour (en moyenne) vos élèves passent-ils à écrire ?

Moins d'une demi-heure/d'une demi-heure à une heure/d'une heure à deux heures/plus de deux heures

6- Où et quand corrigez-vous les cahiers en français et en math ? Combien de temps par semaine en moyenne ? Quels autres cahiers vérifiez-vous ?

6bis -Sur quel support les enfants font-ils les exercices des activités dirigées ou du soir ?

7- Y a-t-il des cahiers à faire viser/signer les parents ? si oui, lesquels et tous les combien ?

8- Que deviennent les cahiers ou classeurs à la fin de l'année ?

9- Concernant les activités de FRANÇAIS, combien de pages (indiquez "petit" ou "grand format") un enfant écrit-il par jour « au propre » ? Environ :

en y ajoutant les écritures au brouillon ? Environ :

10 Concernant les activités de FRANÇAIS, indiquez les différentes activités pratiquées habituellement en notant si elles donnent lieu ou non à une trace écrite, sur quel support, et si celle-ci est évaluée ou pas (ex : tous les jours, lecture silencieuse puis oralisée, pas de trace écrite : conjugaison, une fois par semaine, exercices oraux collectifs puis individuels au brouillon ; après correction collective, recopiés sur le classeur dans la partie "exercice", corrigés le soir même)

11 Comment répartiriez-vous les élèves de votre classe ? (mettre un nombre en face de chaque entrée)

Garçons Filles

- sont autonomes dans la gestion de leurs activités écrites
 - ont besoin qu'on les rappelle de temps en temps à la vigilance
 - auraient besoin d'une aide permanente pour mener à bien leurs tâches écrites
- 12
- ont une écriture régulière, aisée et qui peut s'accélérer
 - ont une écriture lisible mais lente et qui se dégrade avec la fatigue
 - ont de vraies difficultés d'écriture (lenteur, maladresse, lisibilité)

13- Quelles sont les difficultés essentielles que rencontrent les élèves concernant les tâches écrites ? (et autres remarques ou réflexions qui vous semblent utiles)

Lieu d'exercice

Homme Femme

Ancienneté dans le niveau

DE L'ORDINATEUR OUTIL D'ÉCRITURE À L'ÉCRITURE OUTIL

Jacques CRINON et Denis LEGROS

Équipe Coditexte (IUFM de Créteil) et Laboratoire CNRS - ESA 7021
(Université de Paris 8)

Résumé : La question posée dans cet article est celle des effets des outils logiciels d'aide à l'écriture en contexte d'apprentissage. Classiquement, on désigne par le terme d'outil un logiciel qui n'est pas porteur en lui-même d'une démarche pédagogique ou d'un contenu didactique. Un outil vaut par les fonctionnalités qu'il met à la disposition de ses utilisateurs. Dans une première partie, nous présentons un classement, de ce point de vue, des outils d'aide à l'écriture. Mais ces fonctionnalités ont-elles des effets sur les apprentissages en matière de production de texte ? Dans la deuxième et la troisième parties, nous tentons de répondre à cette question, en nous appuyant sur deux ensembles de recherches : celles qui concernent le traitement de texte et nos propres travaux sur un environnement d'écriture informatisé. Notre conclusion est que l'efficacité de ces outils d'aide à la production est liée à l'intégration de leur usage à la culture écrite et à l'« outillage mental » des élèves.

Taylor (1980), dans sa classification des usages de l'ordinateur à l'école, distingue trois catégories, « l'ordinateur enseignant » (tutor), « l'ordinateur enseigné » (tutee) et « l'outil » (tool). Cette classification, souvent reprise dans la littérature (1), est commode et rend compte des principaux courants de la recherche.

« L'ordinateur enseignant » ou la machine à enseigner (2), c'est ce qu'ont essayé de concevoir les informaticiens et les pédagogues sensibles aux analogies entre les algorithmes des langages de programmation classiques et les progressions rationalisées de l'enseignement programmé, encouragés par des décideurs soucieux de limiter les coûts de l'enseignement de masse. Cet enseignement assisté par ordinateur (EAO) repose sur une conception béhavioriste, et donc modulaire de l'apprentissage des domaines de connaissances décomposables en objectifs d'apprentissage. Il propose, grâce à une arborescence de cheminements possibles, un ensemble de tâches présentées dans un ordre linéaire censées prendre en compte le rythme des progrès de l'enseigné. Les

(1) Voir Mangenot, 1996b.

(2) Sur l'évolution des courants de recherche sur les applications de l'informatique dans l'éducation, on peut se reporter à Bruillard (1997) qui utilise justement l'expression « les machines à enseigner » dans le titre de son ouvrage.

progrès de l'intelligence artificielle ont rendu possible le développement de tuteurs intelligents, systèmes plus sophistiqués capables d'intégrer progressivement les réponses des apprenants et ainsi de définir leur profil et donc de proposer des séquences d'apprentissage adaptées à leurs besoins.

Ce courant de recherche n'est cependant plus dominant aujourd'hui pour plusieurs raisons : difficultés de mise au point des « modèles de l'apprenant » simulant le fonctionnement cognitif des élèves, percée, avec les hypertextes, d'une conception non linéaire de la structure des produits logiciels et de l'organisation des informations, conscience du rôle irremplaçable de la relation pédagogique et plus largement des relations sociales dans l'apprentissage, discrédit des modèles issus du paradigme béhavioriste au profit de modèles constructivistes.

« L'ordinateur enseigné » est une machine conçue pour être sous le contrôle de l'utilisateur. Ce n'est plus le programme informatique qui gère la progression de l'élève dans son apprentissage, mais l'élève lui-même qui programme la machine. L'apprenant est plongé dans un « micromonde » (Papert, 1981 ; 1994), c'est-à-dire dans un domaine du monde réel. Il peut ainsi construire, au fur et à mesure de son exploration, des connaissances sur ce micromonde, transférables à d'autres micromondes. Dans le domaine de la didactique du français, ce courant est illustré par les démarches de simulation linguistique (voir Crinon, 1987 ; 1999 ; Mangenot, 1996a). Les élèves donnent à la machine des instructions qui génèrent des énoncés ou des textes et ils modifient progressivement celles-ci en fonction des produits obtenus.

C'est cependant la conception du « logiciel outil » qui domine, aussi bien dans les nouveaux paradigmes de recherche (ainsi le CSCL, Computer supported collaborative learning (3)) que dans les usages de terrain (voir par exemple, pour l'école primaire, l'enquête d'Orivel et Gonon, 2000). Dans les propos des enseignants, dans les descriptifs de stages de formation ou dans les comptes rendus de pratiques, les expressions « outil informatique », « outil ordinateur », sont plus généralement utilisées que le terme d'ordinateur. Ce constat semble révéler la fonction d'auxiliaire attribuée à l'ordinateur par les enseignants, au même titre que le manuel, l'encyclopédie, le stylo, l'imprimerie. Le terme outil est utilisé dès lors que le programme informatique ne se suffit pas à lui-même et qu'il n'est pas porteur d'une démarche pédagogique ou d'intentions didactiques précises. C'est l'enseignant qui détermine les tâches, les consignes, l'organisation de la classe et la planification de l'utilisation des outils : un traitement de texte, un logiciel de courrier électronique, etc., comme, à d'autres moments, une ardoise ou les affiches d'un journal mural...

(3) Voir Koschmann, 1996.

1. DES OUTILS POUR QUOI FAIRE ?

Quels sont ces logiciels outils ? Tentons un classement, en nous limitant au domaine de l'écriture (4).

Certains logiciels, comme le traitement de texte, les logiciels de courrier électronique, les bases de données, les logiciels de PAO, de travail collaboratif (*Lotus Notes, Story Space...*), ne sont pas destinés à un usage spécifiquement scolaire. D'autres, au contraire, conçus pour l'école, proposent par exemple des aides particulières pour les scripteurs novices : environnements d'écriture intégrant des conjugueurs ou des grammaires (*GramR Junior...*), synthèse vocale (5), ressources encyclopédiques (*HyperMenu...*) ou textuelles (*Scriptertexte...*), situations d'écriture assistée (*Gammes d'écriture...*), listes de contrôle ou « prompting systems » destinées à fournir l'étayage d'un « partenaire » électronique lors de la tâche d'écriture ou à guider la révision du texte (Reynolds et Bonk, 1996).

Du point de vue fonctionnel, cette classification fondée sur le public visé n'est pourtant pas entièrement satisfaisante. Elle ne permet pas notamment de prendre en compte les environnements logiciels conçus pour favoriser le travail coopératif, environnements qui n'ont plus pour objectif principal l'apprentissage de l'écriture, mais l'élaboration, dans un projet commun à plusieurs écoles, de documents scientifiques par exemple. L'objectif est alors la construction de connaissances scientifiques et le moyen est la communication par écrit nécessaire pour élaborer les documents.

De nombreux projets et outils sont développés à travers le monde pour répondre à cet objectif : le projet CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environments) de l'Université de Toronto (Scardamalia et al., 1992 ; Scardamalia et Bereiter, 1996 ; Viens, 1995) ou des logiciels comme DIWE (*Daedalus Integrated Writing Environment.*) et CONNECT (*Confrontation, Negotiation and Construction of Text*). Si de tels projets favorisent le développement d'une meilleure maîtrise de l'écriture, c'est parce qu'ils permettent des pratiques discursives denses et diversifiées parce que finalisées.

Nous proposerons donc une typologie des outils fondée sur leurs fonctionnalités. Les principales fonctionnalités proposées par les logiciels d'écriture répondent aux objectifs suivants.

- Aider à l'élaboration et à la construction du texte en facilitant l'activation ou la mise en place de processus mis en jeu dans les tâches de production, comme l'organisation des idées ou la révision. On peut évoquer ici le mode plan des traitements de texte, les hypertextes spécialisés dans l'organisation des idées, les fonctions de modification ou de déplacement...

(4) Pour en rester à la didactique du français, les outils de lecture mériteraient aussi une analyse : aides hypertextuelles, fonctions lexicométriques, appui du son et de l'image... (voir Legros, Crinon et Georget, 2000).

(5) Surtout en anglais jusqu'ici.

- Permettre la mise en page, la mise en écran, la publication. Les traitements de texte offrent de telles fonctions, mais aussi de manière plus spécialisée, les logiciels de PAO, les générateurs d'hypertextes et de produits multimédia, les éditeurs HTML.
- Faciliter le travail coopératif, en permettant l'intervention de plusieurs scripteurs sur un même document. Citons ici les logiciels spécialisés à structure hypertextuelle ou la fonction « commentaires » d'un traitement de texte.
- Rendre possible la communication et l'échange : c'est le cas du courrier électronique, mais aussi les forums ou les « chats ».
- Mettre à la disposition du scripteur des ressources linguistiques, procédurales ou documentaires. Les aides en ligne, les bases de textes littéraires ou les bases de données encyclopédiques jouent ainsi un rôle de mémoires externes.

2. LES OUTILS LOGICIELS ONT-ILS DES EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE ? LE CAS DU TRAITEMENT DE TEXTE

La présentation des objectifs et des principales fonctionnalités des logiciels d'écriture ne suffit pas, il faut s'interroger au sujet de leurs effets sur l'écriture et l'apprentissage de l'écriture. Beaucoup de chercheurs et de praticiens supposent que la mise à la disposition des utilisateurs d'aides puissantes à la réalisation de la production suffit pour mieux écrire.

Cette hypothèse mérite d'être examinée à la lumière des données issues de recherches de terrain. Les travaux sur le traitement de texte conduits depuis plus de vingt ans, notamment en Amérique du nord, fourniront un premier support de discussion. Les recherches menées depuis plusieurs années par notre équipe autour d'un environnement d'écriture original, *Scriptexte*, apporteront une deuxième série d'arguments empiriques pour préciser les conditions de l'efficacité des outils.

Les résultats des recherches sur les effets du traitement de texte peuvent être résumés de la manière suivante (6). Les textes produits sur traitement de texte sont en général un peu plus longs que ceux produits sur papier. Cet effet est souvent attribué à la motivation plus grande suscitée par le nouveau média. La qualité des textes produits n'est cependant pas toujours meilleure ; les données expérimentales sont en effet contradictoires. En ce qui concerne les processus de planification, peu d'effets ont été observés. Les élèves planifient de la même manière dans la condition traitement de texte et dans la condition papier-crayon ou bien ils reviennent rapidement à leurs anciennes habitudes de planification. Les nombreuses données sur la révision sont décevantes et révèlent un nombre plus important de corrections de la surface textuelle, notamment orthographiques, que de modifications relatives à la structure ou à la signification du texte.

(6) Pour des données plus détaillées, on peut se reporter à des revues de question : Bangert-Drowns, 1993 ; Cochran-Smith, 1991 ; Crinon, 2000 ; Piolat et Roussey, 1990 ; 1995 ; Snyder, 1993).

Ces résultats contradictoires nous obligent à analyser plus précisément l'outil lui-même et aussi à prendre en compte, dans la situation d'écriture, d'autres facteurs que la simple présence du traitement de texte.

2.1. Prendre en compte d'autres caractéristiques de l'outil

Fondée sur la seule présence de fonctionnalités qui permettent de modifier un texte de manière rapide et aisée, l'hypothèse fréquemment formulée d'un effet du traitement de texte sur la révision n'a jamais été validée.

La révision comporte une activité importante de relecture (Hayes, 1996) qui doit être prise en compte dans les hypothèses et les prédictions. Une recherche de Piolat, Roussey et Thunin (1997) consacrée à l'étude des effets, sur des tâches de compréhension et de révision de textes, de deux modes de lecture répond à cette nécessité. Dans cette étude, le texte est présenté sur une page d'écran ou sur une fenêtre déroulante (ou « scrolling », présentation habituelle des textes sur un traitement de texte). Les résultats ont mis en évidence les avantages de la présentation du texte sur une page : les performances des sujets sont meilleures dans les deux tâches dans cette condition. En particulier, les sujets font plus de corrections sur le contenu sémantique du texte, c'est-à-dire sur sa signification globale.

Les fonctionnalités offertes par le traitement de texte pour corriger, insérer ou déplacer des éléments déjà écrits d'un texte ne semblent donc pas suffire pour en faire un outil de révision efficace. La question de la « lisibilité » se pose également. Cette lisibilité a été acquise, pour le livre ou le journal, à l'issue d'une longue évolution historique (Cavallo et Chartier, 1997 ; Vandendorpe, 1999). Il n'en va pas encore de même pour les écrits électroniques.

2.2. Les facteurs liés au sujet

L'âge et les compétences des élèves constituent deux importants facteurs explicatifs de l'effet du traitement de texte sur la production. Les performances sur traitement de texte se révèlent en effet supérieures à celles obtenues dans la condition « papier et crayon », chez les scripteurs débutants (Jones et Pellegrini, 1996) et chez les étudiants les plus âgés et les plus compétents (Cochran-Smith, 1991). Les compétences de création de texte des plus jeunes sont en effet masquées par les difficultés de l'écriture manuscrite. Les résultats des étudiants les plus âgés et les plus compétents s'expliquent par leur connaissance et leur pratique des procédures d'écriture experte ; le traitement de texte peut alors faciliter l'activation de ces procédures.

La familiarité du sujet avec le traitement de texte est également à prendre en compte. Selon Grégoire, Bracewell et Laferrière (1996), les performances des élèves dépendent de leurs connaissances et de leur pratique de l'outil. Ces auteurs comparent les résultats contradictoires de deux études consacrées à l'influence du traitement de texte sur les capacités d'écriture et de révision d'élèves de 8^e année (environ 14 ans). Dans l'étude de Joram, Woodruff, Bryson et Lindsay (1992), les élèves ont reçu une formation à l'utilisation du traitement

de texte d'environ dix heures ; dans celle de Owston, Murphy et Wideman (1992), les élèves connaissent et pratiquent le logiciel depuis plus d'un an, soit environ cent heures consacrées à écrire des textes sur traitement de texte. Contrairement à la première étude qui conclut à l'absence d'effets du traitement de texte, la seconde met en évidence une supériorité des textes rédigés sur traitement de texte, quels que soient les critères retenus.

2.3. Les facteurs liés au contexte

L'influence du contexte pédagogique sur les performances en production est l'un des facteurs les plus saillants retenus dans la revue de question de Cochran-Smith (1991). Les élèves les plus compétents en expression écrite tirent le plus avantage du traitement de texte, en l'absence d'un enseignement spécifique ; en revanche, les élèves faibles ou en difficulté progressent avec le traitement de texte lorsque son utilisation est accompagnée d'un enseignement portant sur l'écriture et la révision. Selon l'auteur, il n'est pas possible de comprendre les effets du traitement de texte sur la qualité des productions sans analyser ses modalités d'utilisation dans le contexte du système social la classe.

C'est aussi la position défendue par Piolat et Roussey (1995), pour qui les nouveaux scénarios pédagogiques intégrant le traitement de texte sont encore largement à expérimenter. Les résultats de plusieurs études permettent d'appuyer une telle hypothèse.

Plane (1994 ; 1995 ; 1996 a et b ; 1997) a analysé de manière qualitative les effets de deux pratiques de classe à l'école élémentaire. Dans la première, toutes les tâches sont réalisées directement sur ordinateur ; dans la seconde, elle a alterné les phases d'écriture sur traitement de texte et celles sur papier. Ce second dispositif s'est révélé plus pertinent pour l'apprentissage de la révision. Elle relève, sur une activité de production d'articles pour un journal scolaire en CE1-CE2, la richesse et la diversité des modifications apportées au cours des différentes phases de la tâche d'écriture : travail métacognitif permettant la mise en relation des opérations effectuées et des résultats sur le texte ; développement de pratiques expertes (relecture des versions intermédiaires, comparaison de plusieurs essais, consultation de documents de référence, sollicitation d'interventions critiques extérieures...). Selon l'auteur, l'ordinateur a servi de « médiateur » dans l'apprentissage, mais les effets constatés sont à mettre au compte de la démarche proposée autant qu'aux potentialités de l'outil.

Jones et Pellegrini (1996) ont comparé, dans une tâche d'écriture de récits par des élèves de première année de l'école élémentaire, les effets des relations sociales et du média sur les processus métacognitifs. Les vingt élèves de la classe groupés en dyades, soit d'amis, soit composées au hasard, ont produit des récits en utilisant alternativement le traitement de texte et le papier pendant une période de 15 séances pour chaque modalité d'écriture. Les chercheurs ont analysé les productions ainsi que les conversations entre coéquipiers. Les résultats indiquent un effet du média sur la qualité du texte ; les textes écrits sur ordinateur sont plus denses et plus cohérents. Les résultats indiquent également des effets cumulatifs du média et des relations entre pairs sur la métacognition ;

les « conversations métacognitives » (caractérisées par l'emploi plus fréquent d'expressions comme « I think, I know, I guess » ou des articulateurs logiques, « although, because ») sont plus nombreuses, lorsque les enfants ont travaillé sur le traitement de texte et en dyades d'amis plus que dans les autres dyades. En outre ces « conversations métacognitives » diminuent au cours de l'année, au fur et à mesure que la maîtrise de la tâche augmente. Intérêt donc d'une explicitation par les apprenants eux-mêmes de l'activité mentale mise en jeu au cours de la réalisation de la tâche. Et rôle, indirect, du traitement de texte dans la structuration de situations pédagogiques favorables aux dialogues métacognitifs.

Snyder (1994) a suivi pendant une année scolaire deux classes de 8^e année et elle a comparé leurs performances. Les deux classes, d'un même niveau, avaient la même enseignante et pratiquaient les mêmes activités d'écriture. La méthode quasi-expérimentale (pré-test et post-test) était complétée par des observations, des questionnaires et des entretiens. Les élèves de la première classe utilisaient le traitement de texte, les élèves de la seconde écrivaient au crayon. L'objectif de cette recherche était d'étudier l'influence de l'outil d'écriture (1) sur les textes produits (narratifs, argumentatifs et informatifs), (2) sur les processus d'écriture, (3) sur les contextes d'enseignement. L'auteur supposait que l'usage du traitement de texte modifiait les relations dans la classe et que ces modifications avaient des effets sur les productions. Les résultats ne révèlent pas de différence entre les groupes sur le comportement d'écriture, mais indiquent un effet du traitement de texte sur la qualité des textes, et en particulier des textes argumentatifs. Les différences de contexte pédagogique entre les deux classes sont considérables. La classe « papier crayon » est plus centrée sur l'enseignante et passe plus de temps à écouter des explications magistrales ou des cours sur les genres. La classe traitement de texte offre plus d'interactions entre les élèves sur la tâche et de conseils individuels de la part de l'enseignante. Dans la classe « traitement de texte », les élèves sont plus mobilisés, plus actifs, moins faciles à distraire. C'est là aussi que l'on observe le plus d'expérimentations et d'exploration des possibilités d'écriture. Les résultats sont interprétés comme un effet du contexte pédagogique différent ; le premier est plus efficace parce que le professeur enseigne moins.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Greenleaf (1994). Celle-ci a observé quotidiennement pendant un an une classe d'anglais d'élèves en difficulté dans un lycée urbain californien, avant et après l'introduction d'ordinateurs. Elle a constaté que la longueur des productions s'accroît de manière importante après l'introduction des ordinateurs. Mais elle insiste sur les changements que l'enseignante introduit dans l'organisation de son enseignement à cette occasion. En outre, les élèves n'ont pas révisé plus sur traitement de texte qu'ils ne le faisaient dans leurs pratiques d'écriture manuscrite, jusqu'à ce que l'enseignante mette l'accent sur cet aspect et les aide à réviser.

Deux conclusions principales se dégagent de ces travaux.

1. Il est illusoire de s'en tenir à l'analyse a priori d'un outil, analyse qui peut sous-estimer le rôle de certaines de ses caractéristiques : par exemple l'effet

inhibiteur de l'écran déroulant sur la lecture par rapport à l'effet facilitateur des fonctionnalités de modification du texte.

2. Les contextes d'utilisation et, en particulier, les dispositifs pédagogiques et didactiques sont décisifs. L'hypothèse selon laquelle les utilisateurs acquièrent de nouvelles compétences grâce à l'interaction avec leurs outils — les outils modifieraient le fonctionnement cognitif des individus et favoriseraient l'apprentissage, dans la mesure où ils développent l'activité ou parce qu'ils favorisent l'activation des représentations de l'information, des processus ou des stratégies — n'est pas pleinement confirmée par les recherches empiriques (7).

En fait, les stratégies de planification et de révision restent les mêmes, lorsque l'emploi du nouvel outil n'est pas accompagné d'un contexte favorable. L'utilisation du traitement de texte peut même contribuer à développer une conception instrumentale du langage et faire prendre la révision pour de la correction d'erreurs (Crafton, 1996).

Faute d'interventions pédagogiques définissant la dimension globale de la révision et sa finalité — enrichir son texte du point de vue du contenu sémantique et en travailler la cohérence —, les sujets expérimentaux font avec le traitement de texte ce qu'ils ont coutume de faire sans. Ils effectuent des modifications de surface ; ils mettent l'accent sur le formalisme auquel les a souvent habitués l'école plus que sur la dynamique d'un discours vivant qui se construit. C'est lorsque l'utilisation du nouvel outil accompagne une nouvelle manière d'écrire, plus « publique », plus collaborative, plus intensive, plus « méta », que l'on constate des changements dans les processus de production et dans les productions.

Ces résultats doivent-ils nous conduire à adopter la position de Clark (1994) à propos des médias, lorsqu'il réfutait les positions de McLuhan et polémique avec Kozma (1994) ? Le camion qui livre les provisions, dit-il, ne modifie pas nos façons de nous nourrir ; le média en lui-même est neutre, c'est son usage et les méthodes d'apprentissage qui sont déterminantes. Nous préférons développer une position qui mettra l'accent sur la configuration globale que constituent le contexte d'utilisation, l'outil matériel et l'outillage cognitif qui se construit en interaction avec les deux premiers éléments. Nous nous appuyerons pour le faire sur les expérimentations que nous avons menées avec l'environnement d'écriture *Scriptexte*.

3. LE CAS D'UN OUTIL D'AIDE À LA RÉÉCRITURE, *SCRIPERTEXTE*

Scriptexte (8) est un environnement d'écriture informatisé qui donne accès à des textes ressources et non à des conseils, à des grilles ou à des

- (7) Les chercheurs travaillant sur l'utilisation des calculettes dans l'apprentissage des mathématiques sont arrivés à des conclusions analogues.
- (8) Logiciel expérimental dont une version publique est en cours d'édition sous le titre de *Écrire en lisant...*, CRDP de Créteil, 2001. Pour une description plus précise du produit, voir Crinon et Pachet, 1995.

consignes. Il met à la disposition des élèves une anthologie hypertextuelle que chacun peut utiliser en fonction de ses besoins. Le public visé est celui des élèves de cycle 3 de l'école primaire et du début du collège.

Cette anthologie est composée d'environ deux cent cinquante extraits de romans d'expérience personnelle, textes tirés de la littérature de jeunesse, qui mettent en scène des enfants dans leur vie quotidienne et présentent leur point de vue sur la vie. Le logiciel est en effet destiné à aider des élèves à écrire des récits mettant en scène leur propre expérience.

Les textes du logiciel peuvent être consultés à tout moment par le scripteur travaillant sur un éditeur, et celui-ci peut y accéder de plusieurs manières différentes et en particulier en formulant des requêtes en sélectionnant des critères (thématiques, énonciatifs, typologiques, etc.).

Cet hypertexte propose donc la lecture de fragments qui sont autant de ressources potentielles pour l'écriture. La forme hypertextuelle est en cohérence avec la recherche d'une écriture personnelle du sujet. La consultation d'un hypertexte est en effet sous le contrôle de l'utilisateur de manière plus forte que la lecture d'un texte linéaire (Barab, Bowdish et Lawless, 1997). Il s'agit de construire un parcours en fonction de son projet et non, comme dans un texte linéaire, de reconstruire un sens déjà largement préétabli.

Le scénario d'utilisation proposé lors des expérimentations est le suivant. Lors d'une première séance, les élèves sont invités, à partir de la lecture, qui leur est faite, de trois textes (par exemple trois récits de « bagarres »), à écrire à leur tour un récit évoquant une situation analogue. Dans une deuxième séance, ils consultent, grâce au logiciel, des textes ressources dans le but d'améliorer leur production, de la rendre plus intéressante pour les futurs lecteurs. Dans une troisième séance, ils reprennent et modifient la première version de leur texte, qui a subi entre temps de la part des adultes une normalisation orthographique.

L'analyse des réécritures des élèves utilisant l'outil logiciel révèle des différences importantes avec les réécritures des élèves d'un groupe témoin n'ayant pas bénéficié d'aide, mais aussi des élèves ayant à leur disposition, au cours de la deuxième séance, des textes tirés du logiciel et fournis sur papier (Crinon, 2001a ; Crinon et Legros, à paraître ; Crinon, Legros, Pachet et Vigne, 1995 ; Crinon et Pachet, 1997 ; Crinon et Pachet, 1998). Ces différences sont de plusieurs ordres :

- Des ajouts beaucoup plus nombreux et plus longs chez les élèves ayant utilisé le logiciel.
- Des ajouts de propositions sémantiques plus « importantes » du point de vue de la macrostructure du texte, les ajouts dans les groupes « papier » et témoin étant au contraire constitués beaucoup plus souvent d'informations appartenant à la microstructure ou de « détails décoratifs ».
- L'affirmation d'une position de sujet, l'ajout d'éléments « évaluatifs » par les élèves ayant travaillé sur ordinateur.

- Une relance de la dynamique de création, plus importante dans la condition « ordinateur » que dans la condition « papier », qui se manifeste en particulier par une proportion plus grande d'éléments « créés » par rapport aux éléments empruntés tels quels aux textes ressources.

Ces effets d'aide sont aussi des effets d'apprentissage à moyen terme. Des élèves ont utilisé *Scripertexte* dans le cadre de projets d'écriture pendant trois ans (du CE2 au CM2). Nous avons comparé, en fin de CM2, leurs réécritures de récits d'expérience personnelle avec celles d'élèves de classes n'ayant pas utilisé le logiciel (Crinon et Legros, 1998 ; Legros et Crinon, sous presse). Les différences entre les réécritures des participants aux deux groupes sont les mêmes que dans la recherche précédente, non seulement lorsque les élèves du premier groupe travaillent avec le logiciel, mais aussi lorsqu'ils utilisent les textes ressources présentés sur papier, tout comme les élèves n'ayant jamais travaillé avec le logiciel.

En outre, les élèves qui ont utilisé ce logiciel manifestent aussi, dans l'écriture d'un texte informatif-explicatif, une plus grande capacité à utiliser des ressources documentaires de manière cohérente, au service du point de vue qu'ils veulent développer dans leur texte. On peut donc supposer que ces élèves n'ont pas acquis seulement des compétences liées à un contexte de travail et à un genre textuel particuliers, mais des connaissances plus larges (des métaconnaissances) sur les processus d'écriture et les procédures à mettre en œuvre lors de l'élaboration d'un texte en activant leurs connaissances et en mobilisant des ressources extérieures.

Ces résultats doivent-ils être interprétés dans le sens d'une influence déterminante de l'outil sur l'écriture et l'apprentissage de l'écriture ? Certainement pas s'il s'agit de conclure à une causalité univoque. Ainsi, une autre situation d'utilisation du logiciel, au service d'une séquence didactique fermée d'apprentissage de la description, n'a pas abouti aux mêmes effets sur la réécriture des textes. En outre, épaissir les textes de l'intérieur n'est pas ce que la plupart des élèves entendent spontanément par réécrire, ils préfèrent ajouter des événements nouveaux à la suite du premier jet. Et « copier » les mots et les expressions trouvés dans des textes lus est une démarche déroutante, voire immorale aux yeux de certains élèves... Entrer dans cette nouvelle pratique de la réécriture nécessite donc qu'enfants et adulte échangent et explicitent ensemble le sens de l'activité et que l'adulte aide chaque élève à réaliser une partie de la tâche. On retrouve ici le rôle important du contexte que nous évoquions à propos du traitement de texte.

Il n'en reste pas moins que, dans un contexte d'usage semblable, et avec des élèves de même niveau, les résultats obtenus par les élèves qui utilisent le logiciel et par ceux qui utilisent des ressources textuelles imprimées sont significativement différents, en quantité et en qualité. On ne peut donc laisser de côté les fonctionnalités de l'outil ; dans la « configuration d'apprentissage » (Crinon, 2001b) que constitue une situation d'écriture assistée par ordinateur, on ne peut considérer l'outil comme neutre. De ce point de vue, il existe deux différences essentielles entre les deux conditions expérimentales (groupe bénéficiant de l'aide logicielle vs. groupe bénéficiant de l'aide papier) : le nombre différent de

textes ressources disponibles (250 sur l'ordinateur et 8 sur papier (9)) et l'accès aux textes par mots clés dans la condition « ordinateur ». Ces deux caractéristiques de la situation de travail sur le logiciel pourraient favoriser le pilotage de son activité par le sujet scripteur.

On a écarté l'interprétation d'un effet automatique des fonctionnalités offertes par le logiciel sur les processus de traitement. En revanche, les notions d'outil mental ou d'outil intellectuel devraient nous permettre de mieux comprendre le rôle exact des logiciels dans les activités d'écriture.

Historiens et ethnologues nous ont appris que la pensée est un artefact culturel. Selon Lucien Febvre, l'« outillage mental » d'une époque commande les façons de penser et de sentir (voir Chartier, 1998). C'est à travers les modes de représentations spécifiques à l'écrit que nous pensons le monde (Olson, 1998). Bref, le langage écrit est un « instrument cognitif » (Vygotski, 1997) qui accroît les possibilités de manipulation des concepts et de l'univers symbolique. Les outils mentaux, ce ne sont pas des objets techniques, mais des modes de codage, des représentations, des stratégies... C'est dans la mesure où les objets techniques contribuent à la modification de ces représentations ou de ces stratégies qu'ils peuvent être considérés, sinon comme des outils mentaux, du moins comme indissociables de ces outils. L'écriture est une activité instrumentée, c'est-à-dire s'effectuant au moyen d'un artefact dont le statut est double, psychologique et technique ; elle permet au sujet d'organiser son activité selon des schèmes à la fois opératoires et représentatifs (Rabardel, 1999) et constitue elle-même un outil dans le processus de construction de connaissances. L'usage constant de l'outil technique façonne la représentation et le cadre de l'activité et, à l'inverse, le plein usage de cet outil suppose d'avoir intériorisé celui-ci. Utiliser pour écrire telle fonction d'un logiciel n'est pas différent par nature de disposer, sur le papier, un brouillon en vue de sa révision, d'y utiliser des symboles tels que flèches, numéros, croix, etc., ou de développer une technique de relecture ciblée du brouillon, voire d'emploi d'une liste de contrôle. Ainsi dans le logiciel d'aide à l'écriture *Scripertexte*, l'outil mental présente une double face. C'est, de manière étroitement liée, l'opération qui consiste à emprunter à un texte ressource pour nourrir son texte de manière cohérente et la base informatisée de ressources virtuellement pertinentes et aisément disponibles sans laquelle ce type d'activité est plus difficile à envisager. Il n'est pas faux, dans ce sens, d'avancer l'idée de culture informatique : le plein usage des outils informatiques nécessite une acculturation, et cet usage efficace s'invente peu à peu, collectivement, dans la pratique des utilisateurs experts.

Les logiciels d'écriture, des outils pour mieux écrire ? Certainement donc, et pas seulement parce qu'ils constituent des environnements ouverts, par opposition aux machines à enseigner que sont les didacticiels. Mais aussi au sens d'éléments d'outils cognitifs : non pas des partenaires d'écriture simulant l'activité d'agents humains (comme dans les tentatives d'agents « intelligents »

(9) Le nombre de texte disponible est à distinguer du nombre de textes utilisés : moins de 8 en moyenne sur ordinateur, moins de 4 sur papier.

interagissant avec l'utilisateur (10)), mais des « transformateurs de tâches » (pour reprendre l'expression d'Hutchins, cité par Rabardel, 1995). À deux conditions toutefois :

- qu'ils soient insérés dans des dispositifs d'apprentissage ou d'usage cohérents avec leurs fonctionnalités ;
- qu'ils soient incorporés à la culture écrite de leurs utilisateurs, c'est-à-dire à des pratiques concrètes, réitérées et explicites de l'écrit, afin de pouvoir être la face technique d'un outil mental.

BIBLIOGRAPHIE

- BANGERT-DROWNS R. (1993) : The word processor as an instructional tool : A meta-analysis of word processing in writing instruction. *Review of Educational Research*, 63 (1), 69-93.
- BARAB S. A., BOWDISH B. E. ET LAWLESS K. A. (1997) : Hypermedia navigation : Profiles of hypermedia users. *Educational Technology Research and Development*, 45 (3), 23-41.
- BRUILLARD É. (1997) : *Les machines à enseigner*. Paris, Hermès.
- CAVALLO G. et Chartier R. dir. (1997) : *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris, Le Seuil.
- CHARTIER R. (1998) : *Au bord de la falaise*. Paris, Albin Michel.
- CLARK R. E. (1994) : Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42 (3), 7-10.
- COCHRAN-SMITH M. (1991) : Word processing and writing in elementary classrooms : A critical review of related literature. *Review of Educational Research*, 61 (1), 107-155
- CRAFTON R. E. (1996) : Promises, promises : Computer-assisted revision and basic writers. *Computers and Composition*, 13 (3), 317-326.
- CRINON J. (1987) : Construire une grammaire avec Logo. *Le Français aujourd'hui*, 77, 49-56.
- CRINON J. (1999) : L'ordinateur, un outil d'écriture personnelle. *Le Français aujourd'hui*, 127, 92-98.
- (10) Voir Salomon, Perkins et Globerson, 1991. L'opposition entre logiciel outil et environnement logiciel proposant consignes de travail et modélisation inspirée par les recherches en Intelligence artificielle s'estompe cependant dans la mesure où l'utilisation de ces logiciels est inséré dans une démarche permettant au sujet de « piloter » sa propre activité et constituent notamment des outils métacognitifs (voir Lajoie et Perry, 1993). Les recherches en EIAO ont en effet renoncé à la quête de la machine intelligente pour s'orienter vers la mise au point d'outils au service d'apprenants autonomes.

- CRINON J. (2000) : Écrire mieux avec le traitement de texte ? In J. Anis & N. Marty (éds.), *Lecture-écriture et nouvelles technologies* (pp. 49-60). Paris, CNDP.
- CRINON J. (2001a) : Des environnements logiciels pour mieux écrire. In J. Crinon et C. Gautellier (éd.), *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris, Retz.
- CRINON J. (2001b) : *Se former à écrire, se former en écrivant : le sujet, les partenaires et le contexte*. Dossier pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université de Paris 8.
- CRINON J. ET LEGROS D. (1998) : Écriture assistée, écriture du sujet. In G. Legros, M.-C. Pollet et J.-M. Rosier (Éd.), *DFLM, quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^e colloque international de l'Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, Bruxelles, 16-19 septembre 1998*. Bruxelles, DFLM, 313-317.
- CRINON J. ET LEGROS D. (à paraître) : The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning & Instruction*.
- CRINON J., LEGROS D., PACHET S., VIGNE H. (1995) : Modèles analogiques et prise de conscience métalinguistique dans une activité d'écriture assistée par ordinateur. In R. Bouchard et J.-C. Meyer (dir.) : *Les métalangages dans la classe de français. Actes du 6^e colloque international de didactique du français langue maternelle, Lyon, 20-23 septembre 1995* (pp. 142-144). Paris, DFLM.
- CRINON J. ET PACHET S. (1995) : L'aide à l'écriture. *Repères*, 11, 139-157.
- CRINON J. ET PACHET S. (1997) : Des ressources hypertextes pour écrire au cycle 3. In J. Crinon et C. Gautellier (éds.), *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?* (pp. 107-117). Paris, Retz.
- CRINON, J. ET PACHET, S. (1998) : Et pourtant elles n'avaient que sept ans ! *Cahiers pédagogiques*, 363, 48-50.
- GREENLEAF C. (1994) : Technological indeterminacy : The role of classroom writing practices and pedagogy in shaping student use of the computer. *Written Communication*, 11 (1), 85-130.
- GRÉGOIRE R., BRACEWELL R. & LAFERRIÈRE T. (1996) : L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. *Revue documentaire*. En ligne : www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html
- HAYES J. R. (1996) : A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-28). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- JONES I. ET PELLEGRINI A. D. (1996) : The effects of social relationships, writing media, and microgenetic development on first grade students' written narratives. *American Educational Research Journal*, 33 (3), 691-718.

- JORAM E., WOODRUFF E., BRYSON M. & LINDSAY P. H. (1992) : The effect of revising with a word processor on written composition. *Research on the Teaching of English*, 26 (2), 167-193.
- KOSCHMANN T (ed.) (1996) : *CSCL : Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, NJ, Laurence Erlbaum Associates.
- KOZMA R. B. (1994) : A reply : Media and methods. *Educational Technology Research and Development*, 42 (3), 11-14.
- LAJOIE S. P. & DERRY S. J. Eds. (1993) : *Computers as cognitive tools*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- LEGROS D., CRINON J. & GEORGET P., dir. (2000) : *Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement. Rapport au CNCRE*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- LEGROS D. ET CRINON J. (sous presse) : The role of textual data base on the learning of writing and rewriting in eight to twelve year-old children. In A.-M. Lemmel & C. Laughlin (Eds.), *From the nature child to the machine child*. New York - London, Sage, CA.
- MANGENOT F. (1996a) : *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris, CNDP.
- MANGENOT F. (1996b) : L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ? In Actes du colloque du 6 septembre 1996, *Linguaggi della formazione : l'informatica*, IRRSAE Aoste.
- OLSON D. R. (1998) : *L'Univers de l'écrit*. Paris, Retz.
- ORIVEL F. & GONON M. (2000). Les usages de la micro-informatique et d'Internet dans les écoles primaires francophones. *Éducation et formations*, 56, 169-176.
- OWSTON R. D., MURPHY S. & WIDEMAN H. H. (1992). The effect of word processing on student writing quality and revision strategies. *Research in the Teaching of English*, 26 (3), 249-276.
- PAPERT S. (1981) : *Jaillissement de l'esprit*. Paris, Flammarion.
- PAPERT S. (1994) : *L'enfant et la machine à connaître : repenser l'école à l'ère de l'ordinateur*. Paris, Dunod.
- PIOLAT A. & ROUSSEY J.-Y. (1990) : Écrit-on mieux avec un ordinateur ? *Journal des Psychologues*, 86, 40-43.
- PIOLAT A. & ROUSSEY J.-Y. (1995) : Le traitement de texte : un environnement d'apprentissage encore à expérimenter. *Repères*, 11, 87-102.
- PIOLAT A., ROUSSEY J.-Y. & THUNIN O. (1997) : Effect of screen presentation on text reading and revising. *International Journal of Human Computer Studies*, 47, 565-589.
- PLANE S. (1994). : Ordinateur et travail de réécriture. *Le Français aujourd'hui*, 108, 50-59.
- PLANE S. (1995) : Pratiques sociales expertes et dispositifs didactiques d'écriture sur traitement de texte. *Repères*, 11, 103-1123.
- PLANE S. (1996a) : Écriture, réécriture et traitement de texte. In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp.37-77). Paris : PUF.

- PLANE S. (1996b) : Le traitement de texte pour apprendre à réécrire. In Groupe Éva (1996). *De l'évaluation à la réécriture* (pp. 157-183). Paris, Hachette.
- PLANE S. (1997). Le traitement de texte : un instrument qui fige la réécriture ou qui la rend plus souple ? In M. Marquillo-Larruy (éd.), *Écriture et textes d'aujourd'hui* (pp.181-201). Sèvres, ENS Éditions.
- RABARDEL P. (1995) : *Les hommes et les technologies*. Paris, Armand Colin.
- RABARDEL P. (1999) : Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (pp. 241-265). Paris, La Dispute.
- REYNOLDS T. H. ET BONK C. J. (1996). Computerised prompting partners and keystroke recording devices : Two macro driven writing tools. *Educational Technology Research and Development*, 44 (3), 83-97.
- SALOMON G., PERKINS D. & GLOBERSON T. (1991) : Partners in cognition : Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20, 2-9.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C., BRET C., BURTIS P. J, CALHOUN C. & SMITH L. N. (1992) : Educational applications of a networked communal database. *Interactive Learning Environment*, 2 (1), 45-71.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1996) : Adaptation and understanding : a case for new cultures of schooling. In S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glased et H. Mandl (Eds.), *International perspectives on the design of technology supported learning environment* (pp. 149-163). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- SNYDER I. (1993) : Writing with word processors : a research overview. *Educational Research*, 35 (1), 49-68.
- SNYDER I. (1994) : Writing with word processors : The computer's influence on the classroom context. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (2), 143-162.
- TAYLOR R. P. (1980) : *The Computer in the school : Tutor, Tool, Tutee*. New York, Teacher's College Press.
- VANDENDORPE C. (1999) : *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris, La Découverte.
- VIENS J. (1995) : Hypermédia et écriture collective. In C. Hopper et C. Vandendorpe (dir.), *Aides informatisées à l'écriture* (pp. 165-182). Montréal, Les Éditions Logiques.
- VYGOTSKI L. (1997, 3e éd.) : *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

L'ORDINATEUR, INSTRUMENT DE MANIPULATION(S) LINGUISTIQUE(S)

François MANGENOT
Université Stendhal-Grenoble 3, EA 2534

Résumé : Cet article s'interroge sur le rôle que peut jouer un logiciel dans une situation pédagogique, en tentant de dépasser les classiques distinctions entre ordinateur outil, tuteur ou enseigné. Il propose d'une part de distinguer la notion d'outil de celle d'instrument, d'autre part de s'interroger, pour une situation donnée, sur l'utilisateur principal de l'outil ou de l'instrument, l'élève ou l'enseignant. Pour ne pas se cantonner à des généralités abstraites, le choix a été fait de décrire une séquence expérimentée en classe de CE2 et fondée sur l'utilisation d'un logiciel de génération automatique de texte, pour ensuite analyser les rôles qu'a pu jouer l'ordinateur. Plusieurs hypothèses ont été testées quant aux apports de l'informatique : enrichissement des interactions entre pairs grâce au travail autour d'un écran ; facilitations procédurales procurées par la génération automatique de phrases à partir d'un lexique prédéfini ; approche hypothético-déductive des activités de structuration, à travers des manipulations plutôt qu'à travers la présentation de règles et la réalisation d'exercices d'application ; conflits socio-cognitifs générés par les discussions autour des phrases aléatoires produites par le logiciel.

L'objet de cet article est d'approfondir la réflexion autour du rôle que peut jouer un système informatique (ordinateur + logiciel) dans une situation pédagogique : les classiques catégories outil/tuteur/ordinateur enseigné, décrites par Crinon dans ce numéro, se réfèrent en effet généralement aux types de logiciels utilisés et non à leur emploi par un enseignant avec des élèves. Si c'est cet usage qui est mis en avant, on arrive alors paradoxalement, comme le fait Crinon après avoir souligné les limites des tutoriels béhavioristes, ou comme Levy (1997), à considérer que d'une façon ou d'une autre, le système informatique joue toujours le rôle d'**outil d'enseignement** : ne confère-t-on pas alors au terme « outil » une acception tellement large qu'elle embrasse pratiquement tous les usages de l'informatique pédagogique ? On proposera donc, d'une part de distinguer la notion d'**outil** de celle d'**instrument**, en se fondant sur les travaux de Rabardel (1995), d'autre part de s'interroger, pour une situation donnée, sur **l'utilisateur principal de l'outil ou de l'instrument, l'élève ou l'enseignant**. Le risque d'une telle discussion serait de se cantonner à des généralités abstraites : c'est pourquoi le choix a été fait ici, après une brève introduction théorique, de décrire une séquence relativement complexe expérimentée en classe de CE2, pour ensuite analyser les rôles qu'a pu y jouer l'ordinateur.

1. OUTIL, INSTRUMENT, UTILISATEURS

Pour Rabardel (1995 : 11), qui se réclame d'une perspective anthropocentrique par rapport aux technologies modernes, l'instrument est une « entité mixte qui tient à la fois du sujet et de l'artefact » et nécessite l'élaboration de « schèmes d'utilisation ». Cet auteur (*op. cit.* : 107) avance que « c'est l'association de schèmes familiers (schèmes d'utilisation) aux artefacts qui, en attribuant des significations aux artefacts, aux objets et à l'environnement est constitutive des instruments ». Dans le cas de l'informatique, il est évident que, pour un sujet donné, l'appropriation ne se fera que progressivement, de sorte qu'un logiciel (le traitement de texte, par exemple) ne deviendra un instrument qu'au terme d'une certaine pratique (1). Un autre problème soulevé par Rabardel est celui de la transparence des artefacts. Cet auteur distingue la transparence de type « boîte noire », dans laquelle seule compte l'action visible de l'artefact sur l'objet, et la transparence de type « boîte de verre », dans laquelle l'artefact dévoile ses mécanismes opératoires. On peut illustrer ces deux types de transparence en opposant les interfaces Macintosh aux interfaces PC (avant Windows) (2). Pour Rabardel (*op. cit.* : 188-193), le concept de « transparence opérative » permet de déterminer le degré souhaitable d'information fourni par l'artefact sur ses fonctionnements internes, degré qui dépend de la situation d'action et de ses objectifs.

Transposée à l'informatique pédagogique, la pensée de Rabardel conduit d'une part à privilégier l'analyse des usages par rapport à celle des logiciels, d'autre part à viser une appropriation pouvant aller, dans l'idéal, jusqu'au détournement (que Rabardel appelle « catachrèse » et qu'il considère comme une contribution du sujet à la conception des usages). Elle implique également de s'interroger sur le degré souhaitable de « transparence opérative » des logiciels utilisés, sachant que l'enseignant peut toujours, comme c'est le cas dans la séquence décrite plus loin, analyser avec les élèves les processus de fonctionnement, à condition que ceux-ci soient accessibles (3). Rabardel (*op. cit.* : 29) distingue enfin les artefacts « technocentriques », les plus répandus, qui cantonnent l'utilisateur à un rôle passif, et les « technologies anthropocentriques qui associent les habiletés et l'ingéniosité humaine avec les formes avancées et adaptées de la technologie en une véritable symbiose ». Les tutoriels, qui laissent peu de marge de manœuvre à l'enseignant – voire à l'apprenant – correspondraient alors à la première vision, tandis que les logiciels outils ou bien ceux

- (1) Les pratiques des sujets ont par ailleurs un effet en retour sur la conception des logiciels (*op. cit.* : 141).
- (2) L'utilisation de métaphores dans les interfaces permet à un utilisateur non-expert de s'approprier plus rapidement un logiciel, en reliant l'inconnu à du connu, mais elle présente l'inconvénient de l'imprécision liée à toute métaphore : l'utilisateur risque par exemple de ne jamais faire appel à des fonctions puissantes d'un logiciel, dans la mesure où ces fonctions n'existent pas dans le monde qu'il connaît.
- (3) Certains mécanismes d'intelligence artificielle (IA) dans un didacticiel peuvent, par exemple, se révéler contre-productifs en termes pédagogiques, si ni l'élève ni l'enseignant ne sont capables d'entrevoir les algorithmes sur lesquels ils sont fondés : Mangenot (1996 : 66) fait ainsi l'hypothèse que des mécanismes de génération automatique non intelligents peuvent être plus profitables que des systèmes fondés sur l'IA.

qui fonctionnent selon la logique « ordinateur enseigné » autoriseraient plus de créativité et favoriseraient donc une meilleure instrumentalisation.

Toutes ces questions sont encore plus complexes à étudier en situation pédagogique, dans la mesure où les utilisateurs des artefacts sont à la fois les enseignants et les apprenants, pour qui les représentations sur les technologies, les objectifs poursuivis, l'approche de l'ordinateur sont différents. La question de l'appropriation et de la transparence ne se pose pas dans les mêmes termes pour l'un et pour l'autre. On peut fort bien imaginer des situations, comme la séance présentée en 2.2.b, où l'élève découvre un logiciel sans aucun schème préalable (on ne peut alors pas parler pour lui d'instrument), tandis que l'enseignant, pour intégrer ce même logiciel à une séquence pédagogique, a dû l'analyser longuement et élaborer des schèmes d'utilisation pédagogique.

2. LA SÉQUENCE EXPÉRIMENTÉE

L'expérimentation a eu lieu dans le cadre du groupe de recherche-action « Informatique et production écrite » qui a réuni, à l'IUFM de Lyon, de 1995 à 1998, une douzaine de formateurs, professeurs de collèges et professeurs des écoles. La séquence pédagogique a été conçue par une enseignante de CE2, Dominique Zach, en interaction avec le groupe. Le responsable de la recherche, auteur de ces lignes, était présent lors de certaines séances : il s'agissait d'une observation participante. L'école où a eu lieu l'expérimentation est située à Villars-les-Dombes (Ain), en zone à la fois péri-urbaine et agricole.

2.1. Le contexte, le logiciel et les objectifs

Dans le cadre d'un concours de poésie ayant pour thème « Les écoles fleuries », l'enseignante, afin de renouveler l'approche de ce genre, a eu l'idée d'utiliser un logiciel générateur de « cadavres exquis », *Écritures automatiques* (Mangenot, 1988). Ce logiciel, déjà expérimenté par d'autres membres du groupe à d'autres niveaux d'enseignement (6^e, 3^e, étudiants préparant le concours de PE), est pourvu de toutes les règles lui permettant de générer des phrases simples correctes au plan morphosyntaxique. Le lexique (sous forme de syntagmes) doit être fourni par les utilisateurs, enseignant ou élèves. Ceux-ci doivent également, parmi une multitude de propositions, sélectionner les phrases qu'ils décident de retenir (15 au maximum). Ils peuvent enfin procéder à des modifications du « texte » ainsi obtenu. Le logiciel ayant été conçu dans une optique pédagogique (4), sa documentation comporte l'intégralité des règles de génération, ce qui permet de parler, pour l'enseignant au moins, d'une transparence de type « boîte de verre » (cf. *supra*).

Les objectifs visés par l'enseignante étaient les suivants :

- (4) A la différence d'autres générateurs, conçus dans une optique de littérature expérimentale, qui, en général, n'exhibent pas leurs mécanismes internes, pour des raisons compréhensibles de « mise en scène ».

- faire lire et utiliser un ensemble de mots appartenant au même champ lexical ;
- faire prendre conscience de la structure de la phrase simple ;
- amener les élèves à justifier, au moyen d'un certain métalangage, le choix ou le rejet de telle ou telle phrase en s'appuyant sur des critères sémantiques :
 - * la cohérence des phrases et des textes ;
 - * la présence d'images ;
- faire prendre conscience de la nécessité de la réécriture.

Le but de la séquence pour les élèves était la production de petits textes de trois phrases apparentés aux haïkus et portant sur le thème des fleurs.

Il est sans doute utile de s'arrêter un instant ici sur les notions complexes, surtout quand elles s'appliquent au texte poétique, de cohérence, de cohésion et d'image. Précisons tout d'abord que les mécanismes de génération automatique du logiciel employé, qui ne gèrent ni les anaphores ni les répétitions, nous (5) ont conduit à privilégier la cohérence par rapport à la cohésion. À la suite de De Weck (1991 : 49), nous avons distingué les deux notions « en considérant la première comme englobant les phénomènes interactifs (but du discours ou effet à produire) et logico-sémantiques en général, et la seconde comme une sorte d'équilibre à trouver entre continuité et progression du texte ». Les critères d'acceptabilité des phrases (l'unité produite par le logiciel) découlaient alors de cette définition et se révélaient éminemment subjectifs : il suffisait qu'un lecteur soit capable de se former une représentation (une image ?, *cf. infra*) pour qu'il soit en droit de considérer une phrase comme cohérente. Etant donnée la liberté du texte poétique, la cohérence textuelle, pour sa part, ne pouvait reposer que sur une définition encore plus subjective, l'appartenance à un même univers des trois phrases entrant dans sa composition. Ceci dit, si l'on examine le corpus des textes produits par les enfants, on en trouve certains qui produisent un effet non pas tant par des phénomènes de proximité logico-sémantique des phrases que par des phénomènes relevant beaucoup plus de la cohésion, comme les répétitions de mots ou de sons (*cf. Annexes, texte 5*). Concernant enfin la notion d'image, on peut dire que ce mot a été utilisé dans un sens assez banal, proche d'une des acceptions fournies par les dictionnaires : « représentation mentale d'origine sensible » (*Petit Robert*). Il semblait difficile, avec des enfants aussi jeunes, d'aborder explicitement la notion d'image dans son acception poétique. Le terme nous a surtout semblé avoir le mérite d'être facilement compréhensible par les enfants (*cf. infra*) et posséder ainsi une valeur pédagogique opératoire sans contrepartie trop simplificatrice.

(5) Le « nous » réfère d'une part à l'institutrice, qui a conduit la séquence selon ses intuitions pédagogiques, mais également à l'ensemble du groupe de recherche, de nombreuses décisions ayant été discutées dans ce cadre.

2.2. Le déroulement de la séquence (6)

2.2.1. Constitution du lexique

Après une séance de jardinage bien réelle, les enfants ont été invités à écrire tout ce que leur inspirait le mot « fleur » : ils ont écrit des phrases et surtout des listes de mots. Par manque de temps, c'est l'enseignante qui a découpé les phrases et a entré les groupes de mots dans les différentes catégories grammaticales du logiciel. Le lexique proposé par les enfants s'avérant trop proche de l'expérience vécue, nous avons décidé d'introduire d'autres groupes de mots, empruntés à des textes d'auteurs.

2.2.2. Première séance en salle informatique

Un travail sur les haïkus aurait pu commencer par la lecture de plusieurs de ces poèmes et l'observation de leur structure. Nous avons préféré mettre directement les enfants au contact du logiciel. Pour cela, les vingt-cinq élèves ont été répartis en douze dyades (libre choix du partenaire), un élève préférant rester seul. Devant chaque dyade, l'ordinateur affichait inlassablement, une par une, des phrases qu'il fallait décider d'accepter ou de rejeter. Les enfants savaient qu'ils travaillaient à partir d'un fichier fabriqué à partir de leurs mots et que c'était en vue de produire des textes pour l'album des « Ecoles fleuries ». La consigne était simple : « J'écris un petit poème de trois lignes », et n'a posé de problème à aucune dyade ; on a simplement pu observer que certains groupes privilégiaient un choix soigneux des phrases, tandis que d'autres produisaient très rapidement des « textes », sans grande recherche de cohérence entre les trois phrases.

Des temps de production ont ainsi alterné avec des temps de mise en commun et de discussion sur le sens des phrases retenues. Quelques premiers critères de sélection ont émergé (cf. Annexes, textes 1 à 5) : sonorités, répétitions de mots, cohérence obtenue par la sélection de phrases appartenant au même champ lexical ou relevant du même hyperthème, rejet de la banalité (*Si on prend des phrases trop bêtes, de tous les jours, c'est pas beau*), brièveté des phrases, etc. Un facteur intéressant à noter est que la cohérence des productions des dyades ayant réalisé plus d'un texte relève presque toujours du même procédé, ce qui tendrait à prouver qu'on a bien affaire à des stratégies et non à des sélections aléatoires. A la fin de la séance (50 mn environ), 24 textes avaient été imprimés, mais un nombre bien plus élevé avait été lu. Un examen de l'ensemble des textes révèle que cinq dyades sont parvenues à une certaine cohérence textuelle, quatre à une cohérence des phrases prises isolément (p. ex. texte 6), tandis que trois ont produit des phrases auxquelles il est difficile d'attribuer le moindre sens (p. ex. texte 7).

(6) La description de la séquence est une version remaniée et résumée d'un texte rédigé au départ par Dominique Zach. C'est également celle-ci qui a procédé au relevé de propos d'élèves et au recueil des textes produits.

2.2.3. Discussion collective en classe

Celle-ci avait surtout pour objectif de faire retracer aux enfants le mécanisme selon lequel le logiciel fabrique les phrases. Au début de la discussion, les enfants étaient incapables de discerner qui avait fait quoi, entre leur institutrice (certains enfants semblaient croire que celle-ci avait mis dans le logiciel un très grand nombre de phrases), l'ordinateur et eux-mêmes. Mais, par la suite, une fois l'ordinateur démystifié et présenté comme une machine se contentant d'exécuter les ordres qu'on lui donne, ils sont parvenus à retrouver l'algorithme de génération d'une phrase simple : prendre un sujet, prendre un verbe (accordé avec le sujet), prendre un complément.

2.2.4. Séance d'écriture sur papier

L'objectif était ici, d'une part de comparer la situation « papier » avec la situation « ordinateur », d'autre part d'observer si la séance de « cadavres exquis » avait eu un effet sur l'écriture des élèves. A partir de la même consigne que sur les ordinateurs, tous les enfants, individuellement, ont écrit un petit texte, en 10 à 20 mn. Il semble bien y avoir eu un certain transfert de ce qui avait été fait avec *Ecritures Automatiques* : les phrases étaient dans l'ensemble bien structurées (Sujet + Verbe + Complément), ce qui n'était pas le cas pour certains enfants auparavant. Plus intéressant, certaines phrases commençaient par un complément circonstanciel, structure encore rarement employée au CE2 mais proposée par le logiciel ; de nombreuses phrases comportaient des images. Même si certaines expressions sont réemployées, les enfants se rendent compte qu'ils possèdent beaucoup plus de vocabulaire et d'imagination que l'ordinateur. Cette constatation a peut-être constitué pour certains un encouragement à l'écriture.

2.2.5. Une activité de tri de phrases

Dans le but d'étudier plus précisément les critères de sens et de poésie chez des enfants de 8 ans et d'amener ceux-ci à exprimer ces critères, dix-huit phrases tirées du corpus de la première séance sur ordinateurs ont été reproduites sur un tableau photocopié, les élèves devant pour chacune d'entre elles effectuer l'un des trois choix suivants : 1) *je vois une image dans ma tête*, 2) *je ne vois pas d'image dans ma tête mais la phrase a un sens*, 3) *la phrase n'a pas de sens, elle ne veut rien dire* (voir liste des phrases en Annexes).

Après un travail individuel, la mise en commun a révélé certaines représentations d'enfants de cet âge : la plupart a su expliquer ses choix par des critères autres que *j'aime* ou *j'aime pas*. Chaque phrase a été analysée du point de vue de sa construction, puis du sens qui s'en dégagait ou non, chacun s'interrogeant alors pour savoir si cette phrase produisait une émotion particulière, si elle faisait surgir une image. Pour certains élèves, la notion d'image, outre sa dimension sensible, semble également liée à la musique des mots :

*une image, ce sont des mots doux à l'oreille, ce sont des mots très beaux, ça a un effet magique, on fait le film du poème dans sa tête, ça fait rêver, ça fait rire ou pleurer, il faut que ça fasse quelque chose dans le cœur...
ce sont des mots qui vont pas forcément ensemble mais ça fait quand même un bel effet, on compare deux choses, il faut que les mots aillent ensemble, que ça veuille dire quelque chose...*

Toutes les images ont été commentées, les enfants faisant le plus souvent référence à leur vécu pour justifier l'acceptation ou le rejet des phrases. On notera cependant la différence qu'il y a à commenter une phrase générée par une machine plutôt qu'une phrase dont on est l'auteur, la distanciation, propice à une lecture critique, étant plus aisée.

2.2.6. Lecture de haïkus d'auteurs

Ce n'est qu'à ce stade de la séquence qu'ont été introduits des haïkus d'auteurs. Une séance de lecture à haute voix, effectuée par l'enseignante, d'un certain nombre de haïkus tirés de *Petits haïkus des saisons* (J.-H. Malineau, L'école des loisirs) et du *Livre d'or du haïkai* (P. Seghers) a suscité l'enthousiasme des élèves. Pour prolonger ce moment, chaque enfant a reçu une feuille où étaient reproduits de nombreux haïkus. Huit jours plus tard, les enfants, par deux, ont été invités à choisir deux poèmes de la liste, qu'ils ont recopiés et illustrés. Puis ils se sont entraînés à les lire à haute voix, de façon à donner envie aux autres de choisir le même texte.

2.2.7. Une seconde séance sur ordinateurs

À côté d'un mode de génération par phrases, *Écritures automatiques* possède également un autre mode « par groupes de mots » : on choisit, dans l'ordre souhaité, les fonctions que l'on veut faire apparaître, sujet, verbe, complément, attribut. À tout moment, on peut décider qu'une phrase est terminée, ce qui provoque le passage à la ligne. L'avantage de ce mode est qu'il laisse plus de liberté quant à la structure syntaxique, avec la contrepartie que les élèves ont beaucoup plus de choix à effectuer. Nous avons pensé qu'il était intéressant d'utiliser ce mode de génération avec les élèves afin, d'une part d'observer si les possibilités plus fines de choix aboutissaient à la construction de phrases ou de textes cohérents, d'autre part de se rendre compte si les enfants étaient capables ou non de se servir, en partie par essais-erreurs, des catégories grammaticales présentes dans ce mode de travail. L'analyse grammaticale est au programme du CE2, le seul problème étant que les verbes du logiciel sont répartis en trois catégories non connues des élèves de ce niveau : attributifs, transitifs et intransitifs. Le choix a été fait de ne pas l'expliquer aux élèves et de les laisser procéder par tâtonnements (comme pour les phrases, tout mot proposé par le logiciel peut naturellement être rejeté). Un des observables était alors la correction syntaxique des phrases produites : le critère principal se fondait sur la présence d'un sujet et d'un verbe, la tâche des élèves étant simplifiée par le fait que le logiciel adapte automatiquement le complément à la construction du verbe qui le précède (complément d'objet s'il s'agit d'un verbe transitif,

complément d'agent s'il s'agit d'un verbe au passif, complément circonstanciel détachable dans tous les autres cas).

Concernant la cohérence des textes, l'objectif n'a pas été atteint. Plus encore que lors de la première séance, les enfants ont empilé des phrases sans paraître beaucoup se préoccuper du sens global. D'un point de vue d'adulte, un seul texte sur les douze imprimés était acceptable. L'explication est sans doute à trouver dans le nombre et la complexité des choix à effectuer : choix de la structure syntaxique et du vocabulaire pour chaque phrase, cohésion et cohérence entre les phrases. Dans ce mode de production, le temps de déchiffrage et de lecture augmente, la négociation devient trop complexe, ce qui provoque sans doute une surcharge cognitive. L'objectif grammatical semble par contre avoir été mieux atteint. Preuve en est d'une part la structure correcte de toutes les phrases produites (dans le mode utilisé, le logiciel n'empêche pas la création de structures syntaxiques aberrantes, comme les phrases sans sujet ou sans verbe), d'autre part la séance du lendemain, en classe (*cf. infra*). Le fait que dans une situation aussi complexe les critères syntaxiques l'aient emporté sur les critères sémantiques montre sans doute simplement l'intériorisation par ces élèves de CE2 d'une certaine norme grammaticale (« une phrase doit comporter un sujet et un verbe »), norme qui prévaut sur les critères de sens. Par comparaison, des enfants de CE1 à qui l'on avait demandé de classer des étiquettes portant des syntagmes nominaux et des syntagmes verbaux, de façon à ce qu'à l'issue du classement on obtienne des *phrases qui se disent*, ne se sont pas montrés gênés par des productions du type *Le loup le petit Chaperon rouge*.

2.2.8. Une séance d'analyse grammaticale

L'objectif consistait, à partir des productions de la veille sur ordinateur, à voir si les enfants étaient capables de retrouver les mêmes découpages en groupes fonctionnels que ceux proposés par l'ordinateur. La séance s'est déroulée en deux temps : un entretien collectif et un travail sur papier. L'entretien collectif a porté sur ce que les enfants avaient fait la veille en salle informatique. Les enfants ont su indiquer d'emblée les noms des groupes fonctionnels qu'ils avaient manipulés (verbes, sujets, compléments, attributs...). Ils étaient également conscients qu'ils avaient eu à choisir non seulement l'ordre d'apparition des groupes fonctionnels mais également les mots dans chaque groupe. Les enfants se sont ensuite mis au travail, avec les mêmes dyades que la veille. Chaque paire avait la photocopie du texte produit sur ordinateur et le texte d'un autre groupe. La consigne était de séparer par un trait les groupes de mots tels qu'ils étaient apparus à l'écran.

Dans l'ensemble, les découpages se sont révélés corrects, y compris sur les textes des autres dyades. Un mois plus tard, lors des leçons d'analyse grammaticale sur papier, les enfants se sont montrés bien plus à même de procéder aux découpages en groupes fonctionnels (sujet, verbe, complément) que ne l'avaient été les élèves des années précédentes : les phrases commençant par un complément, notamment, ne constituaient pas un obstacle. Il semble bien y avoir eu une prise de conscience et une assimilation de certains faits grammaticaux grâce à la manipulation et au jeu avec la langue (*cf. infra*).

3. LE RÔLE JOUÉ PAR LE SYSTÈME INFORMATIQUE

Les hypothèses quant à l'apport de l'ordinateur dans une telle séquence étaient de quatre ordres assez différents, qui seront abordés successivement : tout d'abord, nous voulions vérifier les résultats de plusieurs recherches montrant que **le travail autour d'un écran enrichit les interactions entre pairs** (Pouder, Temporal & Swoboda-Rosel, 1990, Kumpulainen, 1998, Dam, Legenhausen & Wolff, 1990). La génération automatique de phrases à partir d'un lexique prédéfini, ensuite, nous paraissait constituer une **facilitation procédurale**, les élèves pouvant mieux se concentrer sur le sens. Un objectif supplémentaire, commun avec d'autres séances menées dans la même classe, concernait l'expérimentation d'une approche des activités dites de « structuration » (grammaire, lexique, orthographe) à travers des manipulations plutôt qu'à travers la présentation de règles et la réalisation d'exercices d'application (cf. Mangenot, 1996). Nous pensions enfin que le « désordre » apporté par le principe des « cadavres exquis » bousculerait certaines représentations sur le texte poétique et provoquerait **des conflits socio-cognitifs** à propos de l'acceptabilité des phrases. On peut se demander, pour chacune de ces dimensions, si le rôle joué par l'ordinateur entre plutôt dans les catégories **outil** ou **instrument** et si ce rôle concerne plus **les élèves** ou **l'enseignant**. On peut également chercher à croiser ces critères avec les catégories plus traditionnelles outil/tuteur/ordinateur enseigné.

3.1. L'ordinateur facilitateur du travail de groupe

Une des expérimentations les plus intéressantes concernant le travail d'écriture par dyades devant des ordinateurs est celle de Dam, Legenhausen & Wolff (1990). Ces auteurs ont filmé des lycéens collaborant à l'écriture de textes en anglais langue étrangère et se livrent à une analyse qualitative de leur corpus de dix-sept vidéos de quarante-cinq minutes. Certaines de leurs observations, comme le fait que l'écriture à plusieurs constitue une facilitation procédurale ou oblige à mieux expliciter les stratégies, ne sont pas vraiment spécifiques de l'écriture sur ordinateur. Leurs remarques les plus intéressantes, appuyées sur des exemples d'interactions, concernent le rôle de l'écran : « Nous insistons sur trois points : l'écran assure un accès aisé au texte à tous les membres du groupe ; il fournit un important lieu matériel de convergence (« central physical focusing point ») pour l'activité de groupe ; et l'affichage bien ordonné a un impact sur l'attitude face à la tâche d'écriture. » (*op. cit.* : 330-331). Les deux premiers points sont liés aux interactions entre pairs. Pour le premier, les auteurs comparent les scripteurs « papier » aux scripteurs sur ordinateur et constatent que dans le premier cas, l'élève jouant le rôle de secrétaire est fréquemment obligé de relire à voix haute ce qui a déjà été écrit, tandis que dans le second, les apprenants font de « longues pauses de lecture silencieuse durant lesquelles ils sont rivés à l'écran ». Concernant « l'effet de convergence » de l'écran, ils affirment, en s'appuyant sur les enregistrements vidéos, que celui-ci « améliore la quantité et la qualité des interactions sociales, et donc des échanges langagiers ».

Dans le cas de la séquence présentée, le rôle de l'écran est encore plus fondamental que dans l'utilisation d'un traitement de texte. En effet, c'est là que s'affichent, d'une manière que les élèves ressentent comme magique, les phrases générées par le logiciel, et c'est à partir de cet affichage que la dyade doit prendre la décision de conserver la phrase ou non : un simple appui sur une touche suffit à faire disparaître à tout jamais la combinaison de mots apparue aléatoirement. Une telle situation est évidemment génératrice de discussions animées, et le rôle de l'enseignant consiste notamment à amener les élèves à dépasser leurs premières réactions : *c'est joli, j'aime pas, ça veut rien dire* en argumentant leur point de vue. Mais force est de reconnaître qu'il a été très difficile, dans cette situation, de parvenir à des commentaires plus argumentés, sans doute à cause de la jeunesse des élèves et de la fascination exercée par la génération automatique. La séance 2.2.5., non prévue lors de la planification initiale de la séquence, a justement eu pour but de réintroduire une discussion sur les critères de choix.

On peut difficilement parler ici d'un rôle instrumental de l'ordinateur, les élèves n'ayant, *a priori*, aucun schème d'utilisation. Les observations inciteraient plutôt à considérer l'ordinateur comme un outil de communication. Mais un outil de communication est-il un outil comme les autres ? On se souvient de la formule de Mc Luhan, « le médium, c'est le message ». Sans aller aussi loin, on est tenté de rejeter le terme d'outil pour caractériser le rôle de l'écran dans les interactions entre pairs. L'ensemble du dispositif ordinateur + clavier + souris + écran constitue certes un instrument en ce qu'il permet à des sujets ayant incorporé un certain nombre de schèmes d'action (taper, effacer, déplacer) d'agir sur un objet (le texte), mais l'écran de visualisation proprement dit est sans doute plus à ranger du côté du médium que de celui de l'outil ou de l'instrument. La mise en écran médiatise en effet le texte en cours d'écriture, elle opère une mise à distance de celui-ci par rapport au(x) scripteur(s). C'est ce qui ressort, en tout cas, de la plupart des observations d'apprenants travaillant à deux devant un ordinateur (*cf. supra*, Mangenot, 2000, Dejean & Mangenot, à paraître, etc.).

3.2. Les facilitations procédurales

Les psychologues canadiens Scardamalia & Bereiter (1986) soulignent l'intérêt des « facilitations procédurales » (7), processus plus simples que la production d'un texte entier, évoquant les possibilités offertes dans ce domaine par l'ordinateur, qui leur semble pouvoir intervenir de manière heuristique grâce à des « programmes posant des questions » ainsi qu'à travers certaines procédures automatisées de révision. Cette idée d'« aides logicielles par incitations » (« prompting programs ») est également suggérée par la psychologue américaine Daiute (1985), tant pour la recherche d'idées que pour la révision. Les logiciels de génération automatique de textes, dans la mesure où ils gèrent telle ou telle dimension de la production textuelle (pour un tour d'horizon, *cf. Mangenot*,

(7) Cette notion, directement liée à celle de surcharge cognitive (*cf. Flowers & Hayes, 1980*), est une de celles qui semblent faire l'unanimité chez les psychologues et les didacticiens (*cf. Halté, 1992 : 87*) : il s'agit de proposer une tâche d'écriture dans laquelle l'élève n'ait à gérer qu'un ou deux niveaux de la production écrite.

1996), s'apparentent, dans l'aide qu'ils apportent aux apprentis scripteurs, aux autres « aides logicielles par incitations ». Dans la séquence présentée, les élèves n'avaient, dans le premier mode selon lequel le logiciel était utilisé, à se préoccuper ni de la recherche lexicale (qui avait été effectuée antérieurement) ni de la composition syntaxique des phrases. Ils pouvaient donc, selon l'objectif assigné à la séance, se concentrer sur le sens des phrases et sur la cohérence – voire la cohésion – textuelle. D'autres logiciels (*Story-Write*, Brun, non daté, par exemple) prennent en charge la composition du texte en demandant simplement de choisir ou de fournir des éléments lexicaux. L'accent peut ainsi être mis tour à tour sur différentes dimensions de la production écrite, le contexte global demeurant signifiant dans la mesure où le travail porte toujours sur la production de textes et non de phrases isolées (pour plus de détails sur cette conception de l'exercice, cf. Mangenot & Moulin, 1997). Le logiciel qui porte le plus loin cette logique est sans doute *Gammes d'écriture* (CNDP), qui combine aides par incitations et génération automatique. Mangenot (2000) propose le concept de « logiciels semi-tutoriels » pour désigner des produits contenant un certain guide par des consignes mais n'évaluant pas les productions. On peut alors distinguer deux cas de figure : le logiciel « semi-tutoriel » est utilisé avec les aides qu'il contient initialement ou bien l'enseignant réalise de nouvelles aides (ce qui suppose que le logiciel soit ouvert). Dans le premier cas, on peut parler d'un outil d'apprentissage (mais l'enseignant devra tout de même intégrer les aides à sa pédagogie), dans le second d'un instrument d'enseignement et d'apprentissage : concevoir des aides par incitations demande un degré élevé d'appropriation du logiciel utilisé et de ses mécanismes de génération.

3.3. Une approche de la grammaire par la manipulation

Cette approche de type hypothético-déductif (alors que l'induction est beaucoup plus fréquemment utilisée en classe) étant longuement détaillée dans Mangenot, 1996 : 69-170, on se contentera ici de quelques remarques. Notons d'abord que le rôle correspondant d'un « ordinateur enseigné » (en anglais, « tutee ») avait suscité de grands espoirs chez les pédagogues constructivistes, dans la mesure où son concepteur, Seymour Papert, disciple de Piaget et inventeur du langage de programmation LOGO, proposait une alternative radicale à la conception béhavioriste de l'ordinateur comme tuteur. Notons également que Papert (1981 : 66), dans un passage de son livre où il parlait de la langue, envisageait la programmation *ex nihilo* par l'élève de tout le processus de génération automatique de poèmes : « Les élèves travaillaient à ce qu'ils nommaient de la « poésie d'ordinateur » : ils programmaient l'ordinateur pour élaborer des phrases. Ils donnaient à l'ordinateur une structure syntaxique à l'intérieur de laquelle, par choix aléatoire, la machine puisait dans des listes de mots donnés. Il en résultait une sorte de « poésie » concrète ». Nulle mention ni de la manière dont les élèves parvenaient à des structures syntaxiques viables ni du rôle qu'aurait pu jouer l'enseignant dans ce processus ; les critiques de Bourgain (1983 : 26-27) paraissent alors largement justifiées :

« Si les références aux travaux de Piaget et aux recherches sur l'intelligence artificielle sont claires, il nous apparaît qu'il en est quelques autres qui, sortes de réminiscences, restent souterraines : [...] pour S. Papert, l'ordina-

teur, « objet-pour-penser-avec » et « porteur de germes culturels », serait l'enseignement, en somme. [...] S. Papert manifeste un grand enthousiasme à propos des rôles qu'il entend faire jouer à l'ordinateur dans un projet éducatif, mais c'est l'enthousiasme d'une pensée toute empreinte de la valeur donnée à l'objet ordinateur (8). Ensuite, et corollairement, il y a chez S. Papert une conception spontanéiste, tout aussi enthousiaste, de l'apprentissage sans enseignement qui ne s'accorde qu'en surface avec la théorie de Piaget sur les stades de développement de l'intelligence et de la structuration des connaissances. Ce spontanéisme nous paraît avoir des accents qui pourraient lui venir d'une filiation clandestine à la pensée de Rousseau et d'Illich. »

L'utilisation du logiciel *Écritures automatiques* présentée plus haut comporte plusieurs différences avec l'approche de Papert. Tout d'abord, le logiciel contient dès le départ un certain nombre de structures linguistiques, tout en laissant un peu plus de liberté dans un de ses modes (cf. *supra*, 1.2.g). Ensuite, on envisage très clairement que le lexique puisse être apporté soit par les élèves soit par l'enseignant, en fonction des objectifs visés. Enfin et surtout, le rôle de l'enseignant est constamment mis en avant : c'est lui qui planifie la séquence, qui décide de la manière dont le lexique est constitué, qui suscite mise en commun et discussion autour des textes produits, en un mot qui intègre véritablement le logiciel à la séquence pédagogique, ce qui implique une très bonne appropriation du logiciel. En conclusion d'un ouvrage collectif issu d'un colloque sur « Logo et apprentissages », Gurtner & Retschitzki (1991 : 265-266) aboutissent à des conclusions similaires : « Les nombreuses expériences conduites à propos de LOGO ont permis de constater que les effets de LOGO ne surgissent pas brutalement, n'éclatent pas comme le laissait entendre le titre anglais de l'ouvrage de Papert (« Mindstorms »). [...] Ces travaux soulignent en particulier l'importance de l'aide que l'enseignant doit apporter aux élèves pour que leur expérience avec LOGO soit utile à leur développement et au progrès de leurs connaissances. »

Dans cette approche, le système informatique est donc à la fois **un outil** (ou un instrument, selon le degré d'appropriation) **pour l'élève** et **un instrument pédagogique pour l'enseignant**. Pour Mangenot (1996), c'est justement ce rôle important dévolu à l'enseignant, alors que celui-ci a souvent une représentation de l'ordinateur comme d'un outil pouvant alléger sa charge pédagogique, qui constitue le principal frein aux utilisations de l'ordinateur enseigné. L'occultation de ce rôle de l'enseignant dans les écrits de Papert, avec le technocentrisme qui lui est sous-jacent, a certainement par ailleurs été contre-productive en termes de mise en pratique de ses idées. Il n'en reste pas moins que l'on a affaire à une approche pouvant susciter des situations pédagogiques riches, pour peu que l'enseignant trouve le temps de bien s'approprier tel ou tel logiciel et de voir en quoi celui-ci favorise une pédagogie de la découverte.

(8) On remarquera à quel point la critique vaut encore pour nombre de discours actuels sur les TIC.

3.4. L'ordinateur créateur de conflits socio-cognitifs

Quand un enseignant envisage *a priori* d'utiliser une fonction particulière d'un logiciel en vue de provoquer des acquisitions précises, comme c'était le cas dans la séquence décrite, on peut alors considérer que l'ordinateur devient essentiellement **un instrument** au service d'un objectif pédagogique : des schèmes d'utilisation ont en effet été mis en œuvre. Un des buts de la séquence était de bousculer certaines représentations des élèves sur le plan de la sémantique et de la syntaxe. Le logiciel permettait d'atteindre cet objectif grâce d'une part à sa fonction de génération automatique de phrases par tirage aléatoire de syntagmes, d'autre part à la possibilité de refuser ou d'accepter les phrases produites après les avoir lues sur l'écran. Toute la difficulté pédagogique consistait à combiner la fonction avec l'objectif. L'élaboration des « schèmes d'utilisation » permettant d'imaginer la combinaison adéquate a probablement été facilitée par l'appartenance de l'enseignante à un groupe de recherche-action où existait une certaine synergie entre des compétences technologiques, théoriques et professionnelles.

4. CONCLUSION

Aucun des trois rôles « traditionnels » (tuteur/outil/enseigné) ne rend bien compte des apports de l'informatique dans la séquence décrite. Par ailleurs, le terme « outil » apparaît comme trop général pour permettre de décrire finement les apports de l'ordinateur en classe de français. Il n'est certes pas impossible de considérer celui-ci comme un outil au service des élèves, notamment quand on envisage l'emploi de logiciels non encore appropriés (9), mais concernant l'enseignant, le terme « instrument » semblerait plus adéquat, en ce qu'il signale une indispensable appropriation. S'il est complexe, finalement, de concevoir des séquences pédagogiques intégrant l'ordinateur, c'est que cet artefact opère des traitements, notamment linguistiques, invisibles avec les outils antérieurs et obligeant donc à se construire de nouveaux « schèmes d'utilisation ». Dans l'idéal, de nouveaux usages devraient donc émerger petit à petit, au fur et à mesure que les enseignants s'approprient mieux les nouvelles ressources (logiciels, cédéroms, Internet, etc.) ; mais une approche « technocentrique » (qui est trop souvent celle préconisée par la hiérarchie et pratiquée par certains formateurs) n'a guère de chances de faire évoluer les pratiques. On a essayé ici, très modestement, de présenter un des nouveaux usages possibles parmi tant d'autres.

(9) La facilité avec laquelle les jeunes élèves s'approprient l'informatique, par des démarches de type essai-erreur, serait un argument de plus pour considérer l'ordinateur plus comme un outil entre leurs mains que comme un instrument, les schèmes d'utilisation se construisant petit à petit de manière intuitive.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages, articles

- BOURGAIN, D. (1983) : « Enseignement et ordinateurs : quelle révolution ? », in *Etudes de Linguistique Appliquée* 50, pp. 8-30. Paris, Didier Erudition.
- DAIUTE, C. (1985) : *Writing and Computer*. USA, Addison-Wesley Publishing Company.
- DAM, L., LEGENHAUSEN, L., WOLFF, D. (1990) : « Text production in the foreign language classroom and the word processor », in *System* Vol. 18, N° 3, pp.325-334. Pergamon Press.
- DÉJEAN, C. & MANGENOT, F. (à paraître) : « Gestion à deux d'une tâche informatisée d'écriture à contraintes », à paraître dans BILOUS D. & ORIOL-BOYER C., actes du colloque *L'écriture à contraintes* (25-26-27 mai 2000, Université Stendhal-Grenoble 3).
- DE WECK, G. (1991) : *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- FLOWER, L.S. & HAYES, J.-R. (1980) : « The dynamics of composing : making plans and juggling constraints », in GREGG L.W., STEINBERG E.R. (éds.) : *Cognitive processes in writing*, pp.31-50. Hillsdale, Erlbaum.
- GURTNER, J.-L. & RETSCHITZKI, J. (éds., 1991) : *Logo et Apprentissages*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- HALTE, J.-F. (1992) : *La didactique du français*. Paris, PUF-Que sais-je ?
- KUMPULAINEN, K. & WRAY, D. (1998) : « Analysing interactions during collaborative writing with the computer: an innovative methodology ». Document trouvé sur Internet à l'adresse : <http://www.warwick.ac.uk/staff/D.J.Wray/Facct.html>
- LEVY, M. (1997) : *Computer Assisted Language Learning, Context and Conceptualization*. Oxford University Press.
- MANGENOT, F. (1996) : *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris, CNDP, la collection de l'ingénierie éducative.
- MANGENOT, F. (2000) : « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO », in *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, Vol. 3, Num. 2 (décembre 2000). Université de Franche-Comté. Revue en ligne : <http://www.alsic.org>
- MANGENOT, F. & MOULIN, C. (1997) : « Ordinateur et exercice », in *Le Français aujourd'hui* N° 118, Passons aux exercices (juin 1997), pp. 73-81. Paris, Association Française des Enseignants de Français.
- PAPERT, S. (1981) : *Jailissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage*. Paris : Flammarion.
- POUDER, M.-C., TEMPORAL, N. & ZWOBADA-ROSEL, J. (1990) : « Propos d'ordinateurs », in SCHNEUWLY B. : *Diversifier l'enseignement du français écrit*, pp. 213-217. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

- RABARDEL, P. (1995) : *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1986) : « Research on written composition », in WITTRICK M.C. (éd.) *Handbook of research on teaching*, pp.778-803. New York : McMillan.

Logiciels cités

- BRUN, M. (non daté) : *Story-Write*. Logiciel Windows en shareware. Téléchargé sur Internet à l'adresse :
- MANGENOT, F. (1988) : *Ecritures automatiques* (logiciel Thomson et MS-DOS). Paris : JériKo. Logiciel téléchargeable :
<http://www.u-grenoble3.fr/mangenot/ecrauto.htm>
- MANGENOT, F. (1996) : *Gammes d'écriture*. Logiciel Windows. Paris, CNDP, 1996. Documentation de 64 p. Présentation :
<http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit/>

ANNEXES

Exemples de textes produits (illustrant divers procédés)

1. *Silence !*

*Dans la forêt un enfant voit les voiles des étoiles
Les mots sont violets dans les bois*

2. *Les fleurs semblent jaunes sur des paroles anciennes*

*Le jardinier semble jaune
J'irai dans le soleil...*

3. *Silence !*

*La jonquille rit
Des mots dansent*

4. *Attention aux épines !*

*Comme un fou les cactus s'ouvrent
L'araignée s'en va pour vivre*

5. *L'herbe fleurit*

*L'herbe rit
Dans le gazon un enfant prend les mauvaises herbes*

6. *En fleur toute l'année le muguet ressemble au soleil*

*Une rose balance des pétales rouges entre l'air et le matin
Les fleurs fleurissent sur des paroles anciennes*

7. *Les jardiniers servent à des fleurs*

*Un enfant est parfumé en chœur toute l'année
Le nectar peut être bon dans les prés*

Liste des phrases soumises au jugement des élèves (entre crochets la catégorie attribuée par la majorité) :

1. Les jardiniers servent à des fleurs. [3]
2. Les marguerites semblent belles sur les arbres. [1]
3. Les couleurs servent aux bulbes entre deux ronces jumelles. [3]
4. L'araignée s'en va pour vivre. [1]
5. Les abeilles dansent entre l'aube et presque rien. [1]
6. Le nectar tisse les mauvaises herbes dans le gazon. [3]
7. Les mots s'envolent dans l'eau. [3]
8. Sur des paroles anciennes la couleur danse. [2]
9. Les mots pleurent en chœur. [3]
10. Des roses rouges rient avec les mains. [3]
11. Des mots sont violets dans les bois. [1]
12. En fleur toute l'année les mots tissent des espaces. [3]
13. Sur des paroles anciennes un enfant a besoin de fils inutiles. [3]
14. Le jardinier devient rouge comme un citron. [1]
15. La rose rouge garde des pétales blancs en chœur toute l'année. [3]
16. Les enfants fleurissent dans les près. [1]
17. Des mots pleurent en fleurs toutes l'année. [3]
18. Une rose rouge fait des marguerites et des crocus. [3]

Rappel : 1) *je vois une image dans ma tête*, 2) *je ne vois pas d'image dans ma tête mais la phrase a un sens*, 3) *la phrase n'a pas de sens, elle ne veut rien dire*.

NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

* **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

CRAP

- N° 391 : L'école et l'exclusion
- N° 397-398 : Changer l'école primaire

* **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

AFEF

- N° 132 : Le français vu d'ailleurs
- N° 135 : Et la grammaire de phrase ?

* **LIRE, ÉCRIRE A L'ÉCOLE**

IUFM et CRDP de Grenoble

- N° 12 : Les écrits scientifiques
- N° 13 : Les histoires de l'histoire
- N° 14 : Le théâtre à l'école

* **PRATIQUES**

CRESEF

- N° 107-108 : Les nouveaux programmes du lycée
- N° 109-110 : Histoire de la description scolaire

* **SPIRALE**

ARRED Lille

- N° 28 : Nouveaux outils, nouvelles écritures, nouvelles lectures

OUVRAGES REÇUS

- * BERNIE J.-P. (dir.) (2001) : *Apprentissage, développement et significations*. P.U. Bordeaux
- * BRUNER J.-S. (2000) : *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Retz
- * CASTELLOTTI V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE international, Didactique des langues étrangères
- * CHAUVEAU G. (2001) : *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Retz

- * CHISS J.-L., FILLIOLET J. et MAINGUENEAU D. (2001) : *Introduction à la linguistique française. 1. Notions fondamentales, phonétique, lexicque*. Hachette Supérieur, Les Fondamentaux
- * CLERMONT P. et coll. (2001) : *École-collège : pour une continuité des apprentissages en français*. Bertrand Lacoste, Parcours didactiques
- * DANCEL B. (2001) : *Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens*. Argos Références, CRDP de Grenoble
- * DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A. et PENLOUP M.-C. (2000) : *Passage à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*. P.U.F.
- * DELPRAT C. et MOIROT F. (2001) : *Le français en questions (6e)*. Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées
- * DONAGAN J. (2001) : *Raconter avec des objets. Une pratique du récit vivant*. Aix en Provence, Édisud
- * DUMORTIER J.-L. (2001) : *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles, De Boeck-Duculot
- * FLAHAULT F. (2001) : *La pensée des contes*. Économica, Anthropos
- * FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. et ROUXEL A. (Textes réunis par) (2001) : *Recherches en didactique de la littérature*. P.U. de Rennes
- * GRISELIN M. et coll. (éd.) (2000) : *Multimédia et construction des savoirs*. P.U. Fracs-Comtoises
- * LARTIGUE R. (2001) : *Vers la lecture littéraire. Cycle 3*. Argos Démarches, CRDP de Créteil
- * MAURER B. (2001) : *Une didactique de l'oral, du Primaire au Lycée*. Bertrand Lacoste, Parcours didactiques
- * MENIGOZ A. (2001) : *Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues. L'exemple du plateau dogon au Mali*. L'Harmattan, Études africaines
- * Observatoire national de la lecture (2001) : *La lecture de 8 à 11 ans*. M.E.N.
- * ROQUES M.-H. (dir.) (2001) : *L'autobiographie en classe*. Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées
- * TAUVERON C. (2001) : *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà*. INRP

■ **Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle**, Prog/INRP, coordonné par Mireille Brigaudiot, Paris, Hachette Education, 2000

L'ouvrage est le fruit d'un programme de recherche INRP (PROG) qui a associé, autour de la question des apprentissages de l'écrit à la maternelle, durant plusieurs années, des chercheurs, des formateurs et des enseignants. Il est composé de quatre parties. La première présente les principes sur lesquels se fondent les directions de travail proposées. La seconde fournit une illustration de ces principes à travers quatre aspects spécifiques : 1) utiliser le langage pour comprendre, pour réfléchir, 2) comprendre le langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire 3) produire du langage écrit et se construire des représentations sur l'acte d'écrire, 4) découvrir la nature de l'écrit et se construire des représentations de la nature de l'écrit. La troisième partie propose des outils d'évaluation-apprentissage. Enfin la dernière partie, intitulée « Témoignages », donne des exemples concrets illustrant la démarche, dans différentes situations (regroupements, ateliers...), ou se penche sur le parcours d'enfants, à partir des notes prises par les enseignantes.

Il convient de saluer en premier lieu un double mérite, pas si fréquent dans la prose didactique : d'abord le fait que l'ouvrage *présente clairement et développe les postulats sur lesquels se fonde la démarche* ; ensuite la *volonté de cohérence* qui se manifeste en particulier dans les liens qui relie de manière systémique les différentes activités proposées, à partir d'un « référentiel » qui concerne les compétences, mais aussi les représentations de l'écrit. Les auteurs réussissent pleinement à tenir les deux bouts : une réflexion exigeante, qui éloigne des recettes à bon marché, mais aussi la volonté d'entrer dans le concret de la classe, en examinant dans le détail aussi bien la nature des activités qui peuvent être proposées aux enfants que les modes d'organisation et les démarches mises en œuvre. Venons en aux postulats qui fondent toute la démarche. Ils peuvent se résumer en deux points essentiels : d'une part, le langage écrit (qui ne se confond pas avec l'écrit tel qu'il se matérialise à travers des supports divers) est d'abord appréhendé comme une forme de langage. Le langage lui-même est vu comme une *activité*, qui engage un sujet, et qui se manifeste à travers plusieurs dimensions : symbolique, cognitive, « méta ». Cet ancrage de l'écrit dans le langage paraît évidemment essentiel, d'autant qu'il n'aboutit pas à remettre en cause la spécificité de l'écrit, envisagé comme un « objet pas comme les autres ». Il conduit aussi à des choix raisonnés, privilégiant certains écrits : les histoires, les « messages » (écrits courts adressés à autrui), les prénoms, supports de l'identité. Deuxième postulat, didactique celui-là : puisque le langage est une activité, « ce n'est pas le produit langagier qui est important mais l'activité des élèves » (p. 21). Cette conception se décline en quatre domaines d'apprentissages : le premier concerne la vie de tous les jours, : « utiliser le langage signifie pouvoir dire, être entendu, être reconnu, mais aussi savoir écouter, se concentrer, raisonner, parfois poser des questions ». Dans cette mesure, le langage n'est pas une discipline scolaire, c'est une activité qu'il convient de susciter, et d'encourager à tout moment. Le deuxième domaine concerne la compréhension du langage écrit et la représentation de l'acte de lire, le troisième la construction des représentations de l'acte d'écrire.

Enfin, le quatrième vise, de manière plus générale, la nature même de l'écrit. La prise en compte des représentations, si elle n'est pas nouvelle dans le champ didactique, a le mérite d'être opérationnalisée : pour chacun des domaines, les types d'activité sont clairement tracés, permettant de développer des compétences sur le long terme. Je souscris pleinement au refus des auteurs d'entrer dans une pédagogie par objectifs au sens étroit du terme, qui conduirait à parcelliser à l'excès les tâches, et à penser naïvement, au vu d'observations forcément superficielles et limitées, que des objectifs peuvent être dits « atteints » dans un domaine aussi complexe que celui de l'acquisition des compétences langagières. Cela n'entraîne évidemment pas le refus de se donner des repères.

Bien que souscrivant à la logique d'ensemble de la démarche, je voudrais soulever quelques points de discussion possibles, qui ne remettent nullement en cause la grande utilité de cet ouvrage, tant pour les enseignants de maternelle que pour les formateurs. Le point peut-être le plus important, d'où découlent des critiques de détail, peut être énoncé de la manière suivante : les auteurs s'appuient sur une conception très riche de l'activité langagière. Mais du même coup, n'ont-ils pas tendance à faire entrer dans le langage un peu trop de choses ? Il me semble qu'en ne posant pas de manière suffisamment claire les liens entre langage et culture, entre langage et pensée ou raisonnement, ils sont conduits, paradoxalement, à privilégier une approche trop formaliste (même si elle est en partie rattrapée par le fait qu'ils lient langage et identité). Quelques exemples peuvent illustrer cette tendance, en ce qui concerne l'apprentissage du langage écrit :

La défiance à l'égard des images dans l'approche de l'écrit, même si l'on accepte d'y recourir « ponctuellement », lorsqu'un album ne peut pas perdre la richesse de ce qu'apportent les illustrations ou lorsqu'on a besoin de vérifier une hypothèse sur le contenu de l'écrit ; on retrouve là, contrairement à ce que semblent dire les auteurs, toute une tradition scolaire de méfiance à l'égard de la culture de l'image (1) ; la maîtrise de langages complexes, unissant écrit et image dans un même univers scriptural (tel que celui qui proposent les albums contemporains, mais aussi de nombreux autres supports), suppose à mon sens à l'inverse que l'on n'occulte pas la dimension iconique, et qu'elle ne soit pas arbitrairement détachée de son socle scriptural (2) ;

La volonté d'éviter toute confusion cognitive entre dire et raconter, réciter et raconter, réciter et lire, etc. ; si l'on voit bien l'intérêt qu'il y a éviter ce type de confusions, dès lors qu'il s'agit d'aider les enfants à préciser la nature du fonctionnement de l'écrit, il convient également d'éviter également l'imposition de normes trop rigides : lorsqu'on lit des histoires à un enfant, on est conduit parfois à reformuler, à expliquer ; les enfants sont en mesure, très vite, de comprendre, justement par le jeu des regards et par les différences de prosodie, que la lecture proprement dite ne s'identifie pas avec ces parenthèses explicatives ; je ne souscris donc pas à des formulations telles que « lorsque l'on interrompt la

(1) Il est vrai davantage présente à l'école primaire et dans le secondaire.

(2) Cela n'empêche nullement que l'on propose aussi aux enfants d'entendre des textes écrits, sans aucun support illustré, comme le suggèrent à juste titre les auteurs, p. 107.

lecture pour commenter une image, cela peut renforcer la croyance des enfants qu'on lit des images » (p. 100) ; le mieux pédagogique me semble parfois l'ennemi du bien, et l'on empêcherait les parents de lire des histoires à leurs enfants, si on les obligeait à procéder de la sorte ; je considère par ailleurs que même à l'école, il est important de lire « à côté de » et pas seulement « en face de » ;

Le refus des auteurs à prendre en compte la dimension culturelle en tant que telle me semble excessive : si l'on reprend la question des lectures d'histoires, ils précisent : « il ne s'agit pas d'activités à objectifs culturels. Il s'agit toujours et encore de travailler la compétence de compréhension du langage écrit. » (p. 123) ; cette position conduit à considérer en premier lieu l'activité de lecture comme une activité de compréhension, et donc, nous précise-t-on, de résolution de problème ; on risque alors de minorer les contenus culturels, en se limitant à souligner les problèmes de compréhension que peuvent parfois poser certains référents aux enfants ; la constitution d'une compétence textuelle suppose que l'on s'intéresse aussi à l'édification d'un référentiel de thématiques, de motifs et de figures, en particulier dans le domaine narratif ; le souci de construire le langage écrit ne doit pas conduire à mettre au second plan l'édification d'une compétence narrative plus générale, qui ne passe pas simplement par la compréhension du langage écrit.

Toute discussion conduit sans doute à rigidifier les positions que l'on prête à l'autre. En l'occurrence, les remarques formulées ne doivent pas masquer les nombreux points d'accord avec la démarche telle qu'elle est proposée, et avec les propositions didactiques qui l'accompagnent : parmi celles-ci, je relèverai notamment les suggestions qui concernent l'« avant » et l'« après » de la lecture, p. 103 à 133, les suggestions portant sur l'invention d'une histoire (p. 154), le rappel de récit (p. 226) les multiples propositions formulées à partir de l'écriture du prénom. Mais c'est l'esprit d'ensemble de l'ouvrage qui me semble devoir être salué, dans le lien qu'il accomplit entre souci de l'enfant, soubassement théorique et ingénierie didactique. Il montre à quel point un travail d'équipe, mené sur le long terme, qui prend le temps d'expérimenter les démarches et les activités, peut contribuer à faire progresser la didactique du français.

Francis Grossmann

■ **Apprendre à lire des textes d'enfants**, dirigé par Claudine FABRE-COLS, 2000, De Boeck Duculot, Bruxelles, 299 pages.

L'ouvrage, dirigé par Claudine FABRE-COLS, rassemble treize contributions regroupées dans les cinq parties suivantes :

La première partie s'intitule : *Orientations*, la seconde partie : *Apprendre à lire : quelques critères pour une approche méthodique*, la troisième partie : *Apprendre à tenir compte des contextes de production dans la lecture*, la quatrième partie : *Apprendre à voir naître le sujet écrivant dans le texte qu'il écrit*, la cinquième : *Pour aller plus loin*.

Malgré le grand nombre de contributeurs, (au nombre de treize), l'ouvrage présente, avec des bonheurs inégaux, une certaine cohérence. Il s'agit de proposer aux enseignants - et aux formateurs - une autre approche des textes enfantins. Adoptant résolument une position antinormative et antidéfectologique, les auteurs veillent à montrer ce que portent de richesses, de savoirs en construction, de savoirs en germes, les apparentes atypies, les hétérogénéités des réalisations textuelles des enfants.

Chaque contributeur a donc pris en charge, isolément ou en partenariat, un chapitre parmi les treize qui sont présentés ci-après.

L'*Avant propos*, assuré par Claudine Fabre - Cols, définit une visée principale, proposer des outils pour faire évoluer les pratiques et les représentations des enseignants à l'égard des productions écrites des élèves, et quelques lignes de travail :

- considérer les productions enfantines comme des textes à part entière,
- retenir parmi ces textes ceux notamment que certains adultes qualifient d'illisibles,
- ne pas perdre de vue que la production d'écrit constitue une activité socio-discursive,
- renoncer aux approches normatives habituelles, pour analyser ce qui dans les hétérogénéités, dans les erreurs, dans les atypies, témoigne d'apprentissages.

Dans le chapitre 1 de la première partie, *De la situation de production à l'interprétation du texte*, Claudine Fabre Cols propose la lecture « armée » d'un corpus intéressant d'une douzaine de textes d'enfants du CP au CE2, (6 à 8 ans), présentés dans leurs états successifs.

Les analyses rompent avec la traditionnelle mesure de l'écart à la norme, pour chercher dans l'hétérogénéité ce qui relève de l'apprentissage, d'une maîtrise progressive. Ces analyses portent judicieusement sur des « niveaux » de structuration textuelle parfois oubliés par les maîtres, par exemple, la ponctuation, la mise en espace. Ces études, majoritairement fondées sur l'abord des produits, pourraient s'appuyer, au-delà de la lecture à haute voix mentionnée dans l'article, sur l'observation de la production et le recueil des discours des apprenants, ce qui diminuerait les incertitudes interprétatives.

Dans le chapitre 2 de la seconde partie, *Ce que nous apprennent les orthographes inventées*, Jean-Pierre Jaffré, dans la même optique, nous invite à interpréter les réalisations graphiques « inventées » des enfants, non pas sous l'angle de l'erreur, mais comme des indices d'opérations mentales. L'article se clôt sur une intéressante bibliographie.

Dans le chapitre 3 de la deuxième partie, *Ce que nous apprend la morphosyntaxe*, Paul Cappeau appuie son discours sur un corpus de neuf récits écrits, d'enfants du CP au CM2, (de 6 à 10 ans). Se centrant sur la syntaxe, il montre que les erreurs à la superficie du texte ne mettent pas en danger la compréhension, que les dysfonctionnements syntaxiques, rares, sont souvent induits par l'imprécision des consignes. Considérant qu'il est naturel que les élèves mobilisent dans l'écriture leurs compétences langagières orales, l'auteur nous invite à voir dans les productions, non pas des traits d'oralité, mais des commentaires sur le récit. Les analyses, syntaxiques initiales, se centrent en fin d'article sur la morphosyntaxe du groupe nominal, (genre, nombre, détermination), et du groupe verbal, (personne, temps).

Dans la partie II, le chapitre 4 s'intitule : *S'appuyer sur le lexique pour lire les textes d'enfants*. Les problèmes de mise en mots du récit, du lexique, sont principalement abordés par le contributeur précédent, Paul Cappeau, au sein de la phrase, sous l'angle de la segmentation, de l'orthographe, dans cette contribution assez courte.

Apprendre à répondre aux textes d'enfants, tel est le titre du chapitre 5 de la deuxième partie. Le titre même de cette contribution de Maurice Mas, annonce sa teneur didactique. Le corpus proposé est composé des versions successives, (3 à 4), de textes de trois enfants du CM1, (4e année d'école élémentaire, 9 ans). L'auteur, après avoir fait un rapide bilan des pratiques enseignantes et des recommandations officielles, s'attache à montrer l'intérêt d'un travail didactique focalisé sur les aspects pragmatiques et / ou sémantiques dans des activités d'écriture de portraits. Il souligne en analysant les premières versions des textes des trois enfants « l'échec manifeste de l'approche réaliste et du traitement morphosyntaxique » de ces activités, pour proposer une autre approche plus féconde, dont l'intérêt se mesure dans les réécritures.

Partie III Chapitre 6 : *De la copie à l'écrit personnel, formes et degrés de l'intertextualité en situation d'écriture guidée*. Michèle Maurel présente une stratégie particulière, originale de « fabrication » des productions par de très jeunes enfants. La reprise de textes - sources (écrits ou oraux) est favorisée pour alléger « la tâche d'écriture presque insurmontable pour l'élève ». La démarche didactique, ici proposée, mérite débat.

Le chapitre 7 de la troisième partie : *L'aventure de Victorine* : Jean-Marie Colletta et Marie-Odile Répélin. Dix textes, des récits de dix élèves de CM1, (quatrième année de l'école primaire), dont certains fort longs, constituent le corpus initial. Un schéma narratif, sous la forme de six vignettes, a constitué l'élément embrayeur de l'écriture. L'auteur met en évidence, malgré une situation initiale normative, la grande variété des textes écrits tant au niveau des modes énonciatifs, distanciés - non distanciés, que des mises en espace, des

organisations textuelles. L'article atteint son objectif : montrer que la complexité de l'écriture enfantine nécessite un regard expert de lecteur attentif et non normatif.

Partie III Chapitre 8 : *La mise en mots de la fiction dans l'écriture longue* : Catherine Boré. Avec des enfants plus âgés, en mobilisant un autre corpus, à partir d'une situation de production différente recourant à d'autres embrayeurs, cet article opère de façon convergente les mêmes constats que le précédent, en se centrant sur d'autres marques textuelles, (étude de « car »).

Ille partie, Chapitre 9 : *Écrire en deux langues ou les métamorphoses d'un petit chaperon rouge bilingue* : Martine Marquillo-Laruy. Huit pages de corpus en catalan et en français visent à poser le problème des apprentissages narratifs en situation bilingue. L'étude privilégie l'analyse des interférences graphiques.

Partie IV Chapitre 10 : *Écrire pour se rassurer : entre pratiques de l'oralité et appropriation du scriptural scolaire, des collégiens écrivent à leur ancien maître* : Marielle Rispaïl. A partir d'une pratique de correspondance scolaire, et malgré l'ambivalence signalée de la situation : courrier interpersonnel suggéré en milieu institutionnel, le contributeur donne à voir, par l'analyse de l'épaisseur des textes produits, la construction du sujet dans et par l'écriture.

Dans le chapitre 11 de la quatrième partie : *Vouloir dire et savoir écrire dans les textes qui paraissent rompre « le contrat didactique »*, François Quet, fait émerger les compétences d'élèves en difficultés familiales, à partir d'une situation traditionnelle d'écriture scolaire narrative, (manuel), et à partir d'une démarche didactique classique : analyse de modèles - réalisation guidée.

Partie IV Chapitre 12 : *Comment lisons-nous, interprétons-nous des récits d'auteurs élèves ?* : Frédéric François. L'auteur reprend ici la réflexion sur l'interprétation qui a été la sienne en 1997 dans *Langage, éthique, éducation*, parue aux Presses de l'Université de Rouen. Il s'attache à montrer qu'interpréter constitue une forme de relation sociale qui met en jeu l'identité et l'altérité des acteurs.

Ve partie, Chapitre 13 : *Étudier les textes d'enfants : revue de travaux*. Jacques David fait au lecteur une double proposition : celle d'une typologie des recherches sur l'écriture des enfants et celle d'une bibliographie diversifiée, (2 pages et demie).

La *Conclusion* est prise en charge par Claudine Fabre-Cols.

Ces articles abordent donc les productions d'enfants sous différents angles : discursifs, textuels, intratextuels. C'est ainsi que sont étudiés, par exemple, les problèmes de segmentation dans la genèse de la compétence lexicale, les interférences graphiques dans le développement des stratégies narratives en situation bilingue. L'abord, dans certaines contributions, se révèle parfois plus phrastique, voire intraphrastique, que textuel, néanmoins les auteurs mettent en évidence que l'on peut percevoir la dynamique des appren-

tissages chez les élèves, par exemple, quand leurs mises en mots se présentent comme sous marquées ou sur marquées.

La visée affirmée de participation à la transformation des représentations amènent les rédacteurs :

- à vouloir dépasser toute analyse superficielle, toute analyse des marques de surface des textes, au profit de leurs dimensions plus intimes,
- à se centrer sur des réalisations enfantines problématiques, qui auraient pu être traditionnellement qualifiées d'illisibles,
- à privilégier des niveaux d'analyse originaux, peu fréquemment convoqués dans les pratiques d'enseignement, par exemple : la ponctuation, la mise en espace, la dimension pragmatique,
- à lutter contre les idées reçues. C'est ainsi que la copie est, à juste titre, présentée comme un savoir faire de haut niveau.

Le formateur trouvera dans les propos matière à mettre en relief la complexité de l'écriture enfantine, à justifier des modes de lecture armée, très élaborés pour lire les textes d'enfants, à mettre en lumière l'intérêt d'un renoncement à toute activité grammaticale autotélique au profit du développement d'attitudes et de stratégies métalangagières, au profit également de l'entrée pragmatique dans la production d'écrit.

L'ouvrage apporte, en outre, au formateur et au didacticien, un abondant corpus de textes d'élèves, intéressant et utilisable en formation, une bibliographie copieuse et stimulante, une réflexion sur l'interprétation des textes, d'enfants notamment, située en dernière partie du livre.

Les approches proposées s'appuient majoritairement sur l'analyse des produits, réfèrent nettement moins à la production, aux stratégies des enfants, font peu appel aux discours, aux représentations des acteurs. Il s'agit là, comme l'annonce clairement le titre, d'un abord linguistique, psycholinguistique, plus que didactique des textes d'élèves, sans toutefois exclure cette dimension explicitement présente dans quelques contributions.

Le didacticien interrogera peut-être les mises en situation de production d'écrit, le recours, comme embrayeurs, à la copie de textes ressources - ou modèles ? -, ou l'utilisation d'images séquentielles.

Si, donc, certains points peuvent être débattus avec les auteurs, l'ouvrage constitue, à notre sens, un intéressant outil de formation :

- par l'intérêt et la dimension de ses corpus,
- par la diversité des angles d'analyse des textes d'enfants et des situations de production,
- par l'abondance de la bibliographie, structurée par l'article final de synthèse sur les travaux en ce domaine,
- par la visée antinormative et antidéfectologique.

Jacques Treignier

■ Bernard LAHIRE (1999) : **L'invention de l'«illettrisme». Rhétorique publique, éthique et stigmates.** Paris, Coll. Textes à l'appui, Editions La Découverte.

Néologisme créé par « Aide à toute détresse » (ATD)-Quart Monde en 1978, l'« illettrisme » est entré dans le Petit Robert en 1985, un an après son officialisation par le Rapport Des illettrés en France et la création du Groupe interministériel permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI). Fortune rapide, dont B. Lahire (BL désormais) a cherché à montrer les tenants et aboutissants.

L'objet de sa recherche, ce n'est pas l'illettrisme – « une des formes contemporaines de l'inégalité sociale : l'inégalité face à l'écrit » (1) - mais « la fabrique publique de l'« illettrisme » » « en tant que problème social, » construit par les « producteurs (...) de discours sur le monde social » : associations, médias, experts et rapports d'instances officielles, formateurs, chercheurs (notamment linguistes et sociologues), voire personnages de romans...

Le contenu du corpus est analysé de plusieurs points de vue :

- un point de vue sociohistorique qui permet de mettre en évidence les grandes phases de la construction du problème social (chap. 1) ;
- un point de vue rhétorique qui rend visibles les « lieux communs » des discours (chap. 2) ;
- un point de vue sociodramatique qui met en scène les protagonistes – « experts » et « savants » - de luttes pour le pouvoir symbolique et institutionnel dans le champ (chap. 3) ;
- un point de vue sociocritique qui débusque, sous la généreuse dénonciation des souffrances des « illettrés » des effets pervers de stigmatisation, d'instrumentalisation politique (chap. 4 - 5).

Il s'agit pour BL, de mettre en évidence un « fonds discursif commun », qui permette d'explicitier l'implicite, de cerner les présupposés idéologiques, les implications logiques et sociales, les effets sociaux de ces discours dont l'évolution tend à masquer les causes économiques et sociales des inégalités par des aspirations éthiques au « vivre ensemble » et des remédiations culturelles.

Ce « déplacement » n'est pas particulier à l'« illettrisme » : BL met l'accent sur « la progressive promotion dans l'espace social et politique des définitions culturelles du monde social (...), l'intérêt accru sociologiquement pour les dimensions culturelles et symboliques des phénomènes sociaux (inégalités scolaires, inégalités d'accès à la culture légitime, violence symbolique...), la progression étonnante d'un problème social dans l'ordre hiérarchique des « problèmes sociaux légitimes », (...) la diffusion puis l'intériorisation de l'idée selon laquelle la définition de l'« Homme », de la pleine humanité, passe nécessairement par l'entrée dans la culture de l'écrit ».

(1) Voir entre autres, du même BL, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire.* PUL, 1993, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires.* PUL, 1993, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Nathan, 1998

Cette promotion est selon lui un « symptôme, parmi d'autres, de cette nouvelle centralité de la culture (essentiellement littéraire ou livresque) dans la perception du monde social et de ses problèmes. De l'« illettrisme » facteur parmi d'autres d'« exclusion » ou problème parmi d'autres, on va passer à l'« illettrisme » source, cause, ou symbole suprême de l'exclusion. (...) Ce mouvement est accompagné par des intellectuels qui font du manque de lecture le comble de la misère humaine ». Ainsi D. Sallenave (2) qui évoque la « douleur de la vie sans les livres » : « ce qui sépare les hommes le plus gravement, le plus radicalement, ce n'est pas l'argent, les places, la réussite, l'accomplissement social, ce n'est même pas la « culture », c'est la lecture : la présence ou l'absence des livres dans la vie quotidienne ».

La promotion de l'illettrisme comme problème social résumant l'exclusion, s'inscrirait donc sous le signe d'une série de confiscations : de l'économique et du social par le culturel, du culturel par l'éthique du « vivre ensemble », de la culture par la lecture, de la lecture par des pratiques lettrées.

La thèse a de quoi faire bondir les lettrés, les didacticiens que nous sommes. Elle peut aussi nous donner à réfléchir...

BL dénonce à juste titre un débat public mythificateur (chap 1 et 2).

La plus grande confusion y règne sur ce qu'on entend par savoir lire, savoir écrire : déchiffrer/copier ? Comprendre/rédiger des écrits diversifiés ? Maîtriser des techniques ou une culture écrite ? On reste le plus souvent dans l'implicite. On cite des enquêtes, des évaluations : mais que décrivent-elles ? Que mesurent-elles ? Où est le problème ? Là n'est pas la question. « Les discours, B. L. le souligne, ne parlent pas d'inégalité sociale face à l'écrit, mais d'éthique, de pouvoir, de valeurs morales, de citoyenneté, de violence ». A l'image du débat sur l'École, me semble-t-il.

Le discours d'ATD-Quart Monde, source et prototype de l'ensemble du corpus des années 60 aux années 80, en témoigne. Au départ, l'illettrisme, problème des personnes les plus « démunies » parmi d'autres (chômage, logement, santé...). Puis l'« illettrisme » s'autonomise et devient le problème n° 1, la cause de l'exclusion, et enfin, avec son officialisation, un problème en soi, déconnecté des autres. Cette évolution s'accompagne d'une extension du champ : partant de la définition de l'analphabète fonctionnel donnée par l'UNESCO (1958) « personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne », on en vient à l'illettrisme comme incapacité d'accéder à l'Écrit fondateur de l'identité, de la pensée, voire de toute identité et de toute pensée, et sans lequel il serait impossible de maîtriser son propre destin et celui de l'environnement. BL le souligne : la dénonciation ne vise pas les causes économiques et sociales de la grande pauvreté, de l'illettrisme, elle ne remet pas en cause l'ordre établi ; son enjeu est une prise de conscience des plus riches et des plus cultivés grâce à des réseaux sociaux efficaces dans les médias et les instances d'État, pour y remédier.

(2) D. Sallenave *Le don des morts. Sur la littérature*. Gallimard, 1991

Comment s'explique la fortune sociale et politique de l'« illettrisme » ? Selon BL, grâce à son flou sémantique. C'est, dit-il, une « catégorie attrape-tout » au service d'une thématique émotionnelle :

- l'Écrit, et singulièrement la lecture, clé de toute identité, de tout savoir, de toute humanité, de « la maîtrise de soi et de son destin » à l'autonomie, la dignité, la citoyenneté ;
- d'où la figure de « l'illettré honteux », dissimulant son handicap : sans identité, exclu, interdit de bonheur, de vie, d'humanité (en témoignent les personnages romanesques évoqués dans le chap. 4) ; d'où l'image de la « langue illettrée », limitée, approximative, inorganisée, en un mot : pauvre... ; les « sans livres » comme dit D. Sallenave – c'est-à-dire les sans littérature – ne peuvent ni « déchiffrer » ni « transfigurer » le monde, ils mènent des vies « mutilées », sans pensée, sans « examen », qui ne sont pas de « vraies vies », des vies humaines ;
- l'enchaînement : illettrisme < exclusion < violence < délinquance ; faute de mots, on frappe : « s'ils avaient des mots, non seulement pour dire mais pour ressentir, ils seraient moins enclins à recourir aux injures, aux crachats, aux coups » ;
- l'illettrisme, marque de la fracture sociale, menace contre la cohésion sociale ;
- l'illettrisme, « affaire d'État » où il s'agit de « combattre la fracture par la culture ».

Cette thématique peut unir dans un consensus (mou...) un ensemble hétéroclite d'acteurs sociaux de « bonne volonté » : pédagogues en lutte contre l'échec scolaire, acteurs du « soutien scolaire », formateurs de « mauvais lecteurs », de « bas niveaux de qualification », travailleurs sociaux en charge des personnes en « difficulté d'insertion », associations travaillant auprès des plus pauvres, responsables institutionnels et politiques... C'est ainsi que ce « lieu commun de nombreux fantasmes sociaux », ce « mythe social collectivement entretenu », « construit socio-politiquement », va constituer une véritable « catégorie de perception du monde » où l'ordre culturel est premier, et devenir une affaire d'État.

La rhétorique, classique, des discours sur l'« illettrisme » s'avère des plus efficaces :

- une multiplicité de définitions à géométrie variable du savoir lire, du savoir écrire, compte tenu du grand nombre d'agents et d'institutions en lutte pour l'appropriation du champ et des évolutions propres à chacun : d'ATD-Quart Monde à l'AFL, de l'INSEE à Infométrie, du Ministère de la Défense à l'UNESCO..., sans oublier le GPLI qui, après un temps de quasi monopole se voit à son tour dépossédé (voir dans le chap. 3 la charge contre A. Bentolila) ; un fait remarquable : l'extension croissante de ces définitions dans les années 90, de la lecture à la lecture/production d'écrits diversifiés et à la communication en général (3), voire à l'utilisation des outils et du raisonnement logiques, au repérage dans l'espace

(3) Le GPLI évoque un « illettrisme technologique », comme difficulté à interagir en utilisant les techniques nouvelles.

- et le temps, voire pour l'AFL la possibilité de s'inscrire dans les réseaux de pensée et de pouvoir auxquels seul l'écrit donnerait accès ;
- des données chiffrées (quand il y en a) à l'image d'un fléau social à l'irrésistible progression, de 50 000 illettrés en 1982 à 9 millions dans les années 90 ; pour l'AFL, la moitié de la population est illettrée, et 70 à 80 % n'est pas « lecturisée » ; on en convient : définitions et chiffres sont variables mais « il existe une unanimité pour reconnaître l'accroissement rapide de l'illettrisme dans tous les pays développés » ; CQFD ; le gonflement des chiffres traduit-il une progression du phénomène ou des définitions de plus en plus extensives, ou un intérêt social et politique croissant, ou des méthodologies d'enquête douteuses... ? Au demeurant dit BL, la fonction des chiffres n'est pas de produire des preuves d'ordre logique, mais des effets de réel en opérant un « durcissement statistique de problèmes flous » ; il s'agit plutôt de « preuves rhétoriques » dans la « compétition sémantique et sociale » pour la conquête du pouvoir dans le champ ;
 - une mise en scène dramatique de cas spectaculaires, des vies de « misérables », d'« humiliés », d'« offensés », mais l'espérance de « résurrections » ;
 - une amplification qui vise à faire scandale en recourant à des métaphores d'épidémie, de guerre, sur fond d'appel à défendre les valeurs de la République, de la Démocratie, de la Citoyenneté, de l'Humanité en danger : « des millions d'hommes sont interdits de culture, victimes de la plus injuste des inégalités », frappés d'un « handicap social et culturel » (A. Bentalba ira jusqu'à parler d'« autisme social »), qui empêche toute insertion durable dans l'emploi.

C'est la rhétorique au sens de Quintilien : « l'art de parler de ce qui pose problème dans les affaires civiles, de manière à persuader ». Il s'agit de bouleverser et non d'informer, de produire des effets de réel et non d'argumenter, de faire appel à l'émotionnel et non au rationnel. On n'est pas dans l'ordre de la preuve mais de la passion.

Et si l'« illettrisme », demande BL, exprimait avant tout une émotion de lettrés découvrant les inégalités à l'égard de l'écrit ? Un « fantasme de lettrés » inconscients de leur ethnocentrisme culturel, social et des effets pervers de stigmatisation qu'ils produisent. Son analyse mordante, qui va de l'Abbé Grégoire à P. Bourdieu ou D. Sallenave (chap. 5), est sans doute aussi excessive que les discours mis en question. Encore que...

Arrêtons-nous sur la question de la définition du savoir lire/écrire, et des effets pervers de son extension sur les évaluations du phénomène. J'ai travaillé avec d'autres dans le sens d'une inscription des questions de lecture dans des problématiques concernant la lecture/production d'écrits sociaux diversifiés, le langage oral et écrit, les modes de communication et de représentation, dans le sens d'une inscription des savoirs scolaires de l'écrit dans une culture qui leur donne saveur, sens et valeur.

Le problème, me semble-t-il, c'est que cette définition – comme celle des apprentissages de base – reste un objet de débat scientifique. D'où la difficulté,

dont le GPLI convient, à définir un savoir lire, un savoir écrire minimal évaluable, seuil en deçà duquel on serait illettré. Mais la notion de savoir minimal en matière d'écrit n'est-elle pas contestable ? La compréhension/production d'écrits relève-t-elle d'apprentissages linéaires hiérarchisables du simple au complexe de type $b+a=ba$? Elle renvoie, dit BL à la complexité, la diversité des pratiques langagières en tant que pratiques sociales : on apprend à pratiquer des genres discursifs donnés dans des schémas de communication donnés, et il n'est pas sûr que ces apprentissages soient transférables. Ce qui se discute aussi. Ce qui est sûr, c'est que le langage est un domaine de problèmes mal définis. Que valent, dans ces conditions, les statistiques d'illettrés ?

Le problème, me semble t-il, c'est que les définitions extensives – même fondées – sont de toute façon décalées par rapport aux apprentissages scolaires de l'écrit qu'ont connus les adultes « illettrés », apprentissages dominés par le « code » orthographique, syntaxique. Les évaluations ne devraient donc pas s'interpréter en termes de (non)compétences. Elles manifesteraient plutôt l'inadaptation des apprentissages scolaires par rapport aux besoins sociaux actuels en matière de maîtrise du langage écrit. Un retour sur les apprentissages scolaires des « illettrés » (limité mais possible) permettrait sans doute de remonter à certaines causes, y compris d'ordre pédagogique, didactique, de leur rapport négatif à l'écrit.

Mais les questions scientifiques, pédagogiques et didactiques, ne sont guère posées dans le débat public sur l'illettrisme. Et surtout pas la question des relations entre contenus d'enseignement et (in)égalité à l'égard de l'écrit : quelle culture de l'écrit devraient partager tous les jeunes, quelles seraient les conditions, dans l'École et hors de l'École, d'un partage effectif ? L'École est disqualifiée, mise entre parenthèses, tout comme les processus économiques et sociaux de (re)production des inégalités et d'exclusion. Les exigences du nécessaire débat scientifique sont occultées : les politiques, l'opinion exigent des réponses opérationnelles immédiates. Des « savants » se muent en « experts » et le débat scientifique en champ clos de luttes de territoire et de pouvoir (chap. 3).

Le débat public n'ira guère au-delà de fausses évidences : il va de soi que les professionnels de l'École ont échoué, et que les bonnes volontés personnelles, sociales et politiques elles, réussiront (l'AFL va même jusqu'à militer pour une déscolarisation de la « lecturisation », estimant qu'il n'y a d'apprentissage qu'à partir des pratiques sociales et familiales). Pas question d'évaluer les effets réels des actions de lutte contre l'illettrisme : la bonne volonté suffit.

Au total, un livre qui secoue, qui agite, qui ouvre les yeux, qui pose question, un livre passionné et passionnant, partial et éclairant sur un débat public (et une politique) qui instrumentalise(nt) l'accès à l'écrit comme moyen de lutte contre le chômage et l'exclusion.

Mise en scène sociale contestable d'un vrai problème, selon BL, l'« illettrisme » a émergé dans un contexte socio-économique de développement du chômage, de crise de l'emploi qui a mis des adultes dans des situations de (re)scolarisation : stages de reconversion, d'insertion, de formation... Se trou-

vent alors mises en évidence pour certains, une intégration scolaire et un usage social de l'écrit insuffisants qui leur créent d'indéniables difficultés dans leur vie personnelle, professionnelle, sociale, citoyenne. La politique de remédiation culturelle, sous couvert de « lutte contre l'illettrisme », n'a rien changé aux problèmes d'emploi et aux carences de la formation continue. Quelles voies de solution propose la sociologie ? Ce n'est pas son propos, dit BL. Ce qui se discute. Mais alors quelle peut être l'utilité sociale d'une déconstruction sociologique de l'« illettrisme » ? BL aborde la question en conclusion.

Il admet que les discours analysés ont la « bonne conscience démocratique » pour eux, et que la plupart témoignent d'un vrai sentiment d'injustice. C'est aussi son propre cas : il entend dénoncer les manipulations de l'opinion publique, la stigmatisation des « illettrés » et les pièges de l'ethnocentrisme lettré, de la remédiation culturelle à la fracture sociale.

Et après ? Ne risque-t-on pas de désespérer les militants, les formateurs, les responsables politiques engagés dans la lutte contre l'illettrisme, faute d'alternative ? Qu'apporte la déconstruction de l'« illettrisme » à la résolution des problèmes d'inégalités à l'égard de la culture de l'écrit, de la culture langagière ?

Comme BL le souligne, il est nécessaire de formuler les problèmes en toute rigueur. « La lutte légitime contre les inégalités en matière d'accès à la culture écrite ne se légitime pas par la lutte contre le chômage ». Ces inégalités ne sont pas la cause de l'exclusion, de la fracture sociale, elles en sont une dimension parmi d'autres, d'abord économiques et sociales. L'action culturelle ne saurait tenir lieu d'action politique pour passer d'une égalité de droit à une égalité de fait, « pour la transformation de conditions d'existence jugées indignes ». Elles n'en est pas moins, me semble-t-il, une dimension vitale.

Cette conclusion donne envie d'aller au-delà, en partant de ce que BL dit par ailleurs dans son livre. Vers un débat public, vers des mobilisations sociales dont les bases ne soient pas mythificatrices mais conformes à la réalité des faits, tels qu'ils peuvent être rigoureusement décrits, entre autres par des sociologues critiques. Vers des mobilisations des acteurs de la Recherche et de la Formation, des acteurs de l'École pour une culture de l'écrit partagée par tous.

Je me demande dans cette perspective s'il n'y aurait pas lieu de re-finaliser, re-problématiser les recherches en Didactique du Français. Nostalgie du Plan de Rénovation des années 70 ? Voire... Il se pourrait que Sociologie et Didactique soient nécessaires l'une à l'autre.

Hélène Romian



Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle

PROG • INRP
coordonné par Mireille Brigaudiot

L'équipe de recherche INRP présente ici la démarche PROG d'enseignement qui vise la réussite de tous les enfants dans leur première conquête de l'écrit. Il s'agit de progressivité des apprentissages langagiers que le maître induit, encourage, accompagne, grâce à des dispositifs particulièrement adaptés aux jeunes enfants.

Cet ouvrage et le fichier photocopiable complémentaire s'adressent aux enseignants d'école maternelle désireux de pratiquer une différenciation pédagogique et de travailler en équipe de cycle, ainsi qu'aux formateurs d'IUFM qui ont besoin de s'appuyer sur des pratiques théorisées spécifiques à l'école maternelle.

*On trouvera des contributions de l'équipe PROG dans les numéros 18 et 20 de **Repères**.*

DANS LA MÊME COLLECTION

De l'évaluation à la réécriture, INRP/Groupe EVA,
Préface de H. Romian.

Evaluer les écrits à l'école primaire, INRP/Groupe EVA,
Préface de H. Romian.

Savoir orthographier, coordonné par André Angoujard (INRP / Groupe RESO)
Contribution de N. Catach

Diffusion Hachette

Distribution en librairie, dans les CRDP, CDDP, et à l'INRP

ISBN : 2-01-170621-1

SUMMARIES

Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL
REPÈRES 22 - 2000

TOOLS IN THE TEACHING OF FRENCH

• **Presentation**

Sylvie PLANE

- **The teacher's tools : a didactic essay**

Bernard Schneuwly, Université de Genève

Using Vygotski's theory, this methodological paper explores the possibility of extending the notion of the tool to encompass its use in analysing the work of a teacher, who is seen as someone who acts upon psychic processes using semiotic instruments. This has led to the setting up of a research programme to identify the tools used by the teacher, especially those that consider the language and the linguistic system as objects to be studied. To observe these tools, a unit of analysis – or an “episode” – is defined according to its thematic and practical coherence (in the same field). During a series of sessions on the “incitative” summary, five episodes were analysed in terms of the semiotic tools used to render the summary an object of study. The position adopted suggests that it may be possible to study the tools used by teachers more exhaustively and systematically.

- **The ordered debate: insight into some tools and their uses in learning**

Joachim Dolz, Christiane Moro and Antonella Pollo, Université de Genève

In this article, which uses a concept of the tool that is an extension of Vygotski's historical and cultural theory of development, the authors analyse the progress made by 11-year-old school children in a primary school in Geneva after a series of lessons on the ordered debate. They thus compare the pupils' initial and final performances – in other words the debates held before and after the lessons. Changes noted during the final debate are examined by cross-analysing the two types of tools used: the communication tool, i.e. the ordered debate, which is being taught, and the means used during lessons to pass on this skill via tasks and activities. Particular attention is paid to the link between technical work carried out in workshops and the real progress made by pupils in their use of certain linguistic units during the final debate.

- **Instructions at the heart of classroom activity: a pedagogical act and a didactic act**

Jean-Michel Zakhartchouk, IUFM de Picardie

The aim of this paper is to examine certain aspects of a fundamental didactic act: formulating and passing on instructions. Thinking about how pupils understand classroom instructions is now an integral part of the teacher's mis-

sion, which is a relatively recent development. However, the conditions needed for instructions to become learning tools still have to be defined.

We intend to list some of these conditions: adapting the instructions to the specific aim of the task (to this end, we can build up typologies of instructions); thinking about how the instructions are communicated in class; "juggling" between their importance as an aid and the need to let the pupils digest and understand them.

Ongoing work on the understanding of instructions still has to be integrated into the didactics of teaching. We put forward a few suggestions: use of meta-cognition and creation of common classroom tools, joint reflection with the pupils on the very significance of instructions at school. Work in live situations can be supplemented by practice activities or by studying the school instructions themselves.

The paper concludes by expressing the wish that more research be carried out in an area on which success at school depends. A few topics are suggested.

- The teacher and his blackboard: the focal point between the written and oral language

Elisabeth Nonnon, IUFM de Lille et INRP

Writing on the blackboard is an important act carried out by the teacher on a daily basis. Although the use of the blackboard as a professional tool poses considerable practical and theoretical problems from a pedagogical and didactic viewpoint, it has not been given the attention it warrants. As a concrete and symbolic object of classroom activity, it is a daily and central part of gestures, routines and schemes of action that underpin classroom work, and thus lends itself to an ergonomic and anthropological study. As a mediator during the transmission and acquisition of knowledge, it is at the heart of the dialectics between the tasks set by the teacher and the activities carried out by the pupils. As a specific mode of public writing that is an integral part of classroom communication, it is a focal point of complex interactions between the written and oral language that can create discursive and cognitive limits, but also provide counter-supports which are likely to influence learning and the way pupils construct their own definition of disciplinary activities.

- A history of the pupil's exercise book

Brigitte Dancel, Université de Rouen, CIVIC

In the context of a written culture, the school needs a tool to monitor learning and check knowledge. The material aspect of this tool can be traced back to the development of supports for successful written work used by adults. Sources show that the exercise book was widely used in school in the 17th century. During the Third Republic, primary schools used it as a means of representing knowledge learnt at school. Although its use has been questioned on many occasions, the exercise book is still a prominent aspect of the school frame.

- Exercise books and folders : everyday tools of school work

Anne-Marie Chartier, INRP and Patricia Renard, Université Paris V

This paper contends that the choices made by teachers regarding the use of exercise books have implications that are both pragmatic (organisation of work), pedagogical (supervision and assessment of written work) and cognitive (classifying knowledge into completed « acts »). After looking at the limits inherent in a « declarative » survey of 87 primary school teachers, the paper comments on the findings then analyses the reasons behind the choice of folders and exercise books. The paper collates the teachers' responses to questions about the length of, and the time spent on, written work each day., the amount of time needed to correct work, before focusing on written work in French lessons. It attempts to identify competing organisational models - either those which are subject-oriented (secondary school model) or work-oriented (primary school model, which distinguishes between textual aids to be put away in folders and aids for everyday exercises).

- From the computer as a writing tool to writing as a tool

Jacques Crinon and Denis Legros, IUFM de Créteil et Université Paris VIII

This paper looks at the impact of software tools used as writing aids in a learning context. Software is usually regarded as a tool if its aim is not specifically pedagogical and it has no didactic content. The value of a tool depends on what it offers its users. The first part of this paper contains a league table of writing tools based on this premise. But do they have an effect on learning how to write? In the second and third parts, we try to answer this question by referring to two pieces of research - one on word processing and the second an in-house study on computerised writing environments. We conclude that the effectiveness of these writing tools is dependent on incorporating their use into the pupils' written culture and mental "make-up".

- The computer: an instrument of linguistic manipulation(s)

François Mangenot, Université Stendhal, Grenoble

This paper analyses the potential role of the computer in some teaching situations and tries to distance itself from traditional distinctions between the computer as a tool, a tutor or a taught subject. First, it suggests making the distinction between the concept of a tool and an instrument; second, it addresses the issue of who the main user of the computer is - the pupil or the teacher - in a given situation. In order to avoid abstract generalities, it was decided to describe a series of experimental lessons given to a CE2 class (8-year-olds) during which automatic text generation software was used with a view to analysing the roles played by the computer. Several theories regarding the contributions of the computer were put to the test: improving interaction between pupils through computer group work; facilitating procedures through the use of software which automatically creates sentences when inputted with a predefined lexis; the hypothetic-deductive approach of structuring activities using linguistic manipulation rather than through the learning and application of rules; socio-cognitive conflicts induced by discussions about random sentences thrown out by the software.

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) tarifs valables jusqu'au 31 juillet 2002		
France (TVA 5,5 %)	27 €	177,11 F
Corse, DOM	26,13 €	171,40 F
Guyane, TOM	25,59 €	167,86 F
Étranger	31 €	203,35 F
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	16 €	104,95 F

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur des recettes 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 : 16 €. / 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 : 16 €. / ex jusqu'au 31/07/02

- 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]
- n° 21 - *Diversité narrative* [2000]
- n° 22 - *Les outils de l'enseignement du français* [2000]

Numéros projetés (thèmes)

- n° 23 - *Pratiques d'écriture extra-scolaires et enseignement* [2001]
- n° 24 - *Enseigner l'oral* [2001]

REPÈRES numéro 22, nouvelle série

Les outils d'enseignement du français

L'enseignement du français est, entre autres, et peut-être surtout, un travail. C'est ce travail qui sera au centre de ce numéro, dans un contexte théorique et pratique qui vise à réfléchir sur les transformations possibles de son bureau de force acquiescente de son métier, compte tenu des deux aspects.

La réalisation de ce travail repose sur l'usage d'outils, savoirs, stratégies, qui sont, à l'instar de la disposition de l'enseignant, soit livrées par lui, soit dérivées de leur usage précédent pour devenir des outils d'enseignement.

Ce numéro de Repères s'attache à définir ce qui caractérise les outils d'enseignement du français, en montrant en même temps la manière dont l'usage de différents objets, ou de leur ensemble, introduit ceux-ci à la classe, à travers des exemples de ces outils et les schèmes de leur utilisation. Ils sont associés, nécessairement, à un usage des outils d'apprentissage.

Sommaire

- **Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage**
par Sylvie PLATÉ, INRP, Centre Didactique du français et Bernard SIGANFELWY, EPSE, Université de Genève
- **Les outils langagiers : outils de travail de l'enseignant, outils d'apprentissage**
 - Les outils de l'enseignant : un essai didactique
par Bernard SIGANFELWY, EPSE, Université de Genève
 - Le débat public : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage
par Jacques DOUZA, Chagrine, MORO et Antonella POLLO, EPSE, Université de Genève
 - Les copistes, les gestionnaires de la classe : geste pédagogique et geste épistémologique
par Michel TAKAHASHI-HOUEI, Collège de Nogent/Oise et UFRM de Picardie
- **Les outils de la classe : de la matérialité à la fonction didactique**
 - Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral
par Elisabeth NONNON, UFRM de Lille, équipe Théodile / INRP
 - Le cahier d'élève : approche historique
par Brigitte DANCEL, Université de Rouen, CIVIC
 - Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire
par Annie Marie CHARTIER, INRP, Histoire de l'éducation et Patricia BENARD, Université Paris V
- **De l'outil informatique à l'outil d'enseignement de l'écriture**
 - De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil
par Jacques CRINON et Denis LEGROS, UFRM de Creteil, équipe Coditexte / CNRS / ESA 7021 (Paris VIII)
 - L'ordinateur instrument de manipulation(s) linguistique(s)
par François MANGENOT, Université Stendhal - Grenoble 3, EA 2534
- **Notes de lecture**
François BRUSSMANN, Jacques TREIGNIER & Hélène ROMAN
- **Summaries**
Alex CRINON, Denis LEGROS & Gilbert HUGANO



INSTITUTIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm - 75236 PARIS CEDEX 05 - Tél. 01 46 34 90 00