

RECHERCHES

N°2. MAI 1985. 20F.

FRANCAIS

BIEN COMMUN.

REGIONALE A.F.E.F. NORD-PAS DE CALAIS.

RECHERCHES n°2 : ERRATA

- page 25 ligne 33 lire " telle " et non " elle "
- page 28 ligne 25 " " notionnel " et non " rationnel "
- page 29 lignes 7 " " en " raison et non " la " raison
ligne 20 " " intégration " et non " ingratiion "
ligne 30 ajouter un ? après " incapables "
- page 33 ligne 26 lire " lien " et non " lieu "
- page 35 ligne 32 " " la " pureté et non " par " pureté
ligne 32 " " la " vaillance et non " sa " vaillance
ligne 36 " " recevraient " et non " recevaient "
- page 36 en haut de la page manque le mot " valeurs "
ligne 2 lire " aurait fait " et non " avait fait "
ligne 11, 3^e paragraphe lire : " Il en va de même pour " l'introduction
du système de castes par les Aryens " au chap. II, 1. Les élèves
ont pu entendre parler des Aryens dans le cours sur la
préhistoire ... "
ligne 14 lire " fossé " et non " passé "
- page 37 ligne 18 " " recourent " et non " recouvrent "
ligne 25 " " neutralité " et non " mentalité "
ligne 26 " " faits " et non " fait "
- page 38 ligne 22 " " passant " et non " passait "
- page 39 ligne 40 " " héros " et non " héro "
- page 41 ligne 7 " " ça " porte et non " sa " porte
- page 42 ligne 12 " " on " et non " ou "
ligne 17 " " nominalisations et non " normalisations "

Toutes nos excuses rédactionnelles
pour ces coquilles malencontreuses

**FRANCAIS, BIEN COMMUN:
ELEMENTS POUR UNE PROBLEMATIQUE.**

1. HYPOTHESES DE TRAVAIL.

1, 1. Une des causes de l'échec scolaire réside en la non maîtrise des textes.

1, 1, 1. L'élève est constamment confronté en réception/production à des écrits: consignes d'exercices, énoncés mathématiques, résumés de cours, documents historiques, économiques, etc...et aussi textes littéraires. Dans toutes les disciplines, ces écrits sont autant de textes que l'élève doit s'approprier pour apprendre ses leçons, faire l'exercice, résoudre le problème, faire un résumé, un exposé, composer un devoir, etc...

1, 1, 2. Quelles sont les difficultés qu'il rencontre dans ces activités de lecture ou d'écriture?

Les constats faits par les professeurs de toutes les disciplines en sont multiples. Deux exemples parmi tant d'autres: soit un élève qui répond à une autre question que celle qui est posée; soit un autre élève qui ne sait pas faire un exercice et qui, lorsque le professeur lui "traduit" la consigne, accomplit sans difficulté la tâche demandée; dans ces deux cas, s'agit-il d'un défaut de lecture? d'une ignorance de vocabulaire? d'une incompréhension plus globale? Et je n'évoque pas toutes les litanies des collègues sur la mauvaise qualité (graphie, orthographe, cohérence) des écrits produits par les élèves.

Il faut d'ailleurs remarquer que dans leurs discours, les professeurs ne pointent les difficultés des élèves qu'au niveau des conduites d'évaluation (comprendre un énoncé de problème, savoir y répondre), ou, si l'on veut, des conduites de restitution d'un savoir. Or, qu'en est-il des difficultés rencontrées par les élèves en réception de textes ou de discours? Quelles difficultés de compréhension ont-ils face au discours magistral et aux écrits "spécialisés" des différentes disciplines? Il n'est pas toujours évident que ces interrogations informent la pratique d'enseignement toujours plus centrée sur l'évaluation que sur l'observation des démarches d'apprentissage.

1, 1, 3. Or, on pourrait penser que la classe de français est le lieu où ces difficultés sont traitées, où on apprend à lire, à écrire, à comprendre les textes, à les analyser,

à les résumer, à les réécrire éventuellement.

Mais y a-t-il, en classe de français, travail pédagogique et didactique sur les textes et les discours en tant que tels? Dépasse-t-on le niveau de la phrase? Sauf éventuellement dans le travail sur les structures narratives. Donc, les échecs face aux écrits multiples signifieraient que les élèves ne savent pas transférer leurs connaissances, leurs pratiques linguistiques et textuelles du cours de français aux autres cours. Qu'ils ne savent pas? Ou qu'on ne les aide pas à opérer ce transfert?

1, 1, 4. Le transfert des compétences n'est pas mis en oeuvre explicitement dans les démarches d'enseignement.

En effet, en classe de français, ce qu'on apprend c'est une maîtrise, aussi bien en réception qu'en production, des textes dits littéraires et (presque) exclusivement de ces textes-là.

En histoire-géographie, mathématique, sciences (naturelles, physiques, économiques, etc...) les écrits sont censés ne pas poser de problèmes, c'est-à-dire être de simples véhicules-prétextes à des contenus de savoir, ou s'ils en posent, on laisse à l'élève le soin de se débrouiller pour les résoudre, c'est-à-dire qu'on se lamente sur son incapacité à le faire ("baisse de niveau") ou sur la défection du professeur de français qui devient ainsi responsable de tous les maux.

Mais s'agit-il du même genre de texte? Les fonctionnements en sont-ils homologués? en totalité? en partie? pas du tout? Les connaissances que l'élève acquiert en français sur les textes dits littéraires sont-elles transposables directement sur les textes "non-littéraires", informatifs, documentaires, démonstratifs, argumentatifs, sur les énoncés de problèmes et les consignes qui jalonnent et structurent tout le travail dans les autres disciplines?

Le professeur de français n'intègre pas dans son enseignement ces autres textes et les professeurs des autres disciplines ne prennent pas en charge l'enseignement du fonctionnement textuel. Ainsi l'élève est confronté, seul, à des écrits dont nulle part la maîtrise ne lui est enseignée. Et pourtant c'est sur cette maîtrise-là que se fonde pour une bonne part l'évaluation dans toutes les disciplines.

1, 2. Une des difficultés rencontrées par les élèves vient d'un enseignement qui ne prend pas en compte le fonctionnement textuel d'une manière transversale à toutes les disciplines.

1, 2, 1. Le statut des textes repose sur des présupposés différents, en français et dans les autres disciplines.

Pour les élèves, en français il n'y a pas de problème à résoudre. Il y a à comprendre ,

comprendre pour comprendre. L'activité de lecture et de commentaire d'un texte a pour but de montrer qu'on a compris le texte. C'est tout. **(1)**.

Ailleurs, la lecture d'une consigne, d'un énoncé, doit déboucher sur la formulation d'un problème. L'activité de l'élève est donc centrée sur la mobilisation des connaissances qui vont permettre tout autant la "reconnaissance" de la question posée que sa résolution. En effet, face à un problème, l'élève a non seulement à opérer un décodage des mots et phrases constituant cet énoncé (décodage qui peut dans certains cas déjà poser problème localement), mais surtout il a à effectuer une relation entre la compréhension stricto sensu de cet énoncé et le contexte disciplinaire auquel réfère le dit énoncé. Il a en quelque sorte à mettre en concordance la signification d'une série de phrases, éventuellement polysémiques, avec ce qu'il sait déjà et ce qu'il imagine qu'on lui demande de faire, à construire une interprétation d'une consigne en fonction de la représentation qu'il a de la tâche à accomplir, à maîtriser, et la signification des phrases et le sens de l'énoncé.

Soit un exemple très pointu: en histoire, les mots "fermier, bourgeois, drap, etc..." n'ont pas le sens commun et l'élève qui doit leur donner une définition a intérêt à comprendre qu'il ne doit pas mobiliser le même savoir qu'en cours de français, sauf si, peut-être, il s'y produit un travail sur les textes "littéraires" des seizième et dix-septième siècles...

Dans ces conditions, l'élève, et surtout l'élève en difficulté, va produire le plus vite possible une "question", puisque c'est cela qu'on lui demande, au risque de "mal" lire le texte de la consigne, d'en produire une lecture partielle ou erronée. Ainsi les difficultés que les élèves rencontrent face aux écrits non-littéraires reposent sur le fait que précisément les textes littéraires et les autres ne sont pas pris dans la même perspective d'enseignement: les premiers sont des objets de connaissance en soi, les autres sont des supports, des médias à une connaissance qui serait en quelque sorte "extérieure" à ces documents mêmes. Comme si le texte en tant que tel était un élément de signification en français, (et donc soumis à observation, analyse, etc...) et quantité négligeable ailleurs. Tout au plus obstacle à la compréhension quand le vocabulaire en est trop abstrait, dense ou savant, quand la syntaxe en est trop compliquée. On fait comme si les écrits des autres disciplines étaient transparents, **(2)**, comme s'ils étaient l'objet d'une simple traversée, les signes linguistiques et leur organisation en texte devant simplement mener à la consommation de signification, de connaissances qui leur seraient extérieures, comme déposées dans l'empyrée du savoir.

- **(1), (2),...** Se reporter en fin d'article.

1; 2. Chercher à résoudre de telles difficultés suppose un travail transdisciplinaire sur la notion de texte.

Du côté du professeur de français, l'urgence est de considérer tout texte comme objet langagier; de diversifier l'éventail de textes abordés en classe. Le texte dit littéraire ne prend sa spécificité que par rapport aux autres textes, et c'est se priver d'un élément de compréhension que de ne pas mettre en oeuvre de telles confrontations. Dans le travail transdisciplinaire, le professeur de français a à fournir les outils d'analyse qui permettent d'élucider les modes de fonctionnement des textes. C'est sa spécificité, c'est là, dans le travail sur les textes et les discours, que réside sa compétence.

Les professeurs des autres disciplines ont, par contre, à considérer les fonctionnements textuels comme des éléments pertinents dans la structuration de la connaissance. En quelque sorte, il s'agit de remettre en cause cette "transparence" du texte d'information, d'aller contre la distinction, voire la séparation du sens et de la signification. Avec l'aide des collègues de français qui peuvent apporter les outils adéquats pour cette prise en compte, on peut alors dans les autres disciplines, se poser la question non seulement des fonctionnements textuels en général mais éventuellement de ceux qui seraient caractéristiques d'un champ disciplinaire propre.

2.CADRE THEORIQUE.

La question qui se pose maintenant est de savoir ce qu'est un texte, ou plutôt quels sont les outils d'analyse qui mettront en évidence des caractéristiques suffisamment pertinentes des objets-textes.

2, 1.Définitions.

Il me semble utile de revenir sur les termes utilisés jusqu'ici. Entrent en concurrence deux termes, écrit et texte. J'entends par écrit tout objet langagier qui obéit aux contraintes spécifiques de la communication différée ou indirecte.

Encore que des oraux particuliers puissent répondre à ce critère: par exemple l'envoi d'une cassette enregistrée au lieu d'une lettre écrite (3). Disons que l'écrit est le résultat d'une activité de codage spécifique à un certain niveau. La notion de texte opère un déplacement par rapport à celle d'écrit. Non pas une sélection (comme s'il y avait des écrits qui n'étaient pas textes) mais une focalisation sur le fonctionnement propre de cet objet langagier, et une généralisation: les notions de texte et de discours traversent les oppositions oral/écrit, "littéraire"/"non-littéraire". Un texte est un écrit, ou une production orale, envisagé du point de vue de sa structure interne et des relations qu'il peut entretenir (à tel ou tel niveau) avec les autres textes, relations intertextuelles qui sont autant des éléments de sens que la structure propre.

La notion de discours désigne le fait que les textes ne sont pas produits dans le

vide, qu'aucun texte n'est séparable d'un contexte communicationnel qui lui donne sens. Qui produit le texte? pour qui? avec quelle intention? quel projet? Par exemple, un texte à structure narrative dont on peut expliciter le fonctionnement interne comme une donnée invariable, se trouvera investi de sens variables selon le contexte: dans une publicité, il servira à argumenter, dans un roman à raconter (à faire avancer un récit), dans un manuel d'histoire à informer, etc... Pour résumer (et pour reprendre

0. Ducrot, (4),) on peut schématiser ainsi les termes et les notions utilisées jusqu'ici:

Texte --- Phrase --- Signification

Discours --- Énoncé --- Sens,

et cela, qu'il s'agisse d'écrit ou d'oral, de "littérature" ou de "non-littérature".

Mais peut-on, justement, parler de "texte littéraire"? Ce n'est pas sûr... S'il s'agit de cibler leur spécificité, on pourrait dire qu'il s'agit de textes qui, comme discours, peuvent se voir attribuer une place dans et par un système socio-culturel plus vaste. La définition du littéraire ne tiendrait pas à un problème de structure particulière, le texte littéraire ne serait pas un item dans une typologie des textes, mais "deviendrait" littéraire par la place qu'il prend dans le champ des discours. Ce qui différencierait les textes dits littéraires et les autres serait donc le circuit dans lequel ils sont amenés à prendre sens; l'analyse produite en 1, 2, 1. étant un exemple de ce que l'on peut considérer comme "place dans un circuit".

2, 2. Tout écrit est l'objet d'une analyse qui met en évidence son fonctionnement textuel.

2, 2, 1. La théorie de référence que nous utilisons est celle qui est développée dans les recherches en psychologie cognitive et par les grammairiens du texte et dont on trouvera un exposé clair et opératoire dans l'article de L. Sprenger-Charolles "Le Résumé de Texte" publié dans **Pratiques n° 26**, 1980. Je me contenterai ici d'illustrer les trois niveaux d'analyse (microstructure/macrostructure/superstructure typologique) par des exemples issus de textes divers, résumés de cahiers d'élèves et chapitres de manuels.

2, 2, 2. Le premier niveau, dit microstructurel, choisit comme unité d'analyse les phénomènes propres au niveau de la "phrase" ou de l'enchaînement des phrases et même des paragraphes.

C'est ce niveau-là que l'on pointe lorsque spontanément on juge un texte difficile à cause de son vocabulaire supposé inconnu des élèves, de sa syntaxe trop complexe. Au niveau de la phrase, il peut y avoir des éléments qui permettent ou bloquent la compréhension, ou simplement la gênent. Ainsi également de tous les phénomènes

de liaison entre phrases, ou phénomènes de cohésion. Par exemple, dans un manuel de mathématique, une phrase comme "les observations peuvent être faites sur de nombreux exemples..." que l'on doit comprendre comme "ces observations...". Autre exemple: "Et on va adopter ce principe..." alors qu'aucun principe n'a été adopté et qu'il ne sera présenté que dans la définition quelques lignes plus bas.

D'autres phénomènes linguistiques d'importance locale comme les modélisations énonciatives (emploi des temps et des pronoms) nous ont semblé majoritairement d'une maîtrise difficile dans les manuels: je renvoie à l'analyse détaillée du chapitre du manuel d'histoire qui est faite plus loin. Je me contente de signaler pour l'instant telle page d'un manuel de sciences physiques où l'on a compté dix-sept "on" désignant tantôt un expérimentateur fictif, tantôt un individu quelconque de la communauté à laquelle est censé appartenir l'élève-lecteur, tantôt un porte-parole de la communauté scientifique habilité à tirer une conclusion et à dénommer le phénomène observé, etc...

La compréhensibilité du niveau microstructurel est en rapport également avec le niveau macrostructurel: comment comprendre un texte sans formuler d'hypothèses généralisées (à valider/invalidier par la lecture) sur son genre, son sens comme discours, comment lire un texte sans, dans le cours même de la lecture, en élaborer progressivement la structure?

2, 2, 3. Le niveau macrostructurel désigne une structure prototypique que le lecteur connaît par expérience culturelle comme caractéristique d'un type de texte et qui, selon les théories, fonctionne ou comme cadre vide (5) que le lecteur "remplirait" de propositions sémantiques au fur et à mesure de sa compréhension du texte, ou comme filtre(6) permettant de sélectionner ou construire les propositions les plus importantes, celles qui sont à retenir en mémoire à long terme. Les opérations de calcul des propositions sémantiques et celles de réduction de l'information par l'application de "macro-règles" spécifiques permettraient le passage de la surface du texte (compréhension des phrases) au niveau macrostructurel (7).

Résumer un texte est une activité qui met en jeu le niveau macrostructurel. Le résumé proprement dit, en tant que texte, produit à l'homologue d'un texte-source, est le résultat d'une mise en mots, en phrases, du contenu propositionnel stocké en mémoire à long terme dans la macrostructure spécifique du texte-source. De même qu'il peut y avoir plusieurs résumés d'un texte, depuis une seule phrase jusque...x..., il y a sans doute plusieurs niveaux de macrostructure, des niveaux où interviennent de plus en plus (ou de moins en moins) de détails.

La macrostructure, variable selon les textes puisqu'elle en reprend le contenu propositionnel spécifique, est dépendante en même temps du troisième niveau: les superstructures typologiques, terme par lequel on désigne le type de texte (narratif, poétique, argumentatif,

informatif, descriptif, démonstratif, etc...). Ces formes sont, au moins partiellement, conventionnelles et variables d'une culture à une autre (8).

Ces trois niveaux ne constituent pas une hiérarchie, ni ne représentent une chronologie que suivrait l'activité de compréhension. Ils désignent des opérations contemporaines, qui sont simplement logiquement séparables. Ainsi j'ai déjà signalé les liens entre le microstructurel et le macrostructurel (et éventuellement la superstructure typologique) dans l'opération dite "d'anticipation généralisée".

2,2,4. L'activité de compréhension des textes met en jeu non seulement ce travail sur l'information spécifique à un texte mais aussi suppose une activité de "rattrapage de sens". On entend par là le fait qu'aucun texte n'explique toutes les informations nécessaires à sa compréhension, que les textes reposent sur des calculs sémantiques, présupposent un savoir partagé par les lecteurs potentiels, savoir référant aux connaissances du monde et à la maîtrise discursive des dits lecteurs. A l'inverse, tout lecteur suppose que le texte qu'il lit, même le plus obscur, a du sens. Ainsi ne pas comprendre un texte, c'est manquer du minimum de savoir préalable qui permettrait, d'avance et/ou chemin faisant, de formuler des hypothèses sur sa signification et son sens, mécanisme qui, on le sait, est indispensable à la lecture/compréhension d'un écrit. Les textes, par "économie sémantique" (imaginons un texte qui dirait tout, qui expliciterait tous les sous-entendus et présupposés, toutes les relations entre chacune de ses propositions: il serait illisible!), fonctionnent à l'implicite, reposent sur du non dit. Par savoir préalable, il faut entendre ici autant les connaissances du monde que la connaissance des structures et la maîtrise des opérations textuelles et discursives.

Par exemple, dans le manuel d'histoire dont nous parlons plus loin, le chapitre démarre sur une comparaison entre l'occident médiéval et la société hindoue "dont la hiérarchie est plus stricte et reconnue". L'implicite de ce début de texte nécessite une connaissance préalable de l'occident médiéval et de la hiérarchie de l'occident médiéval. Faute de reconnaître cet implicite, et d'inférer de cette reconnaissance (là peut se situer une compétence langagière) la nécessité d'une recherche, d'une information complémentaire, l'élève risque fort de comprendre superficiellement ce dont on parle.

3. EN QUOI CES ANALYSES SONT-ELLES PERTINENTES DANS LA PERSPECTIVE TRANSDISCIPLINAIRE QUI EST LA NOTRE ?

3,1. Si ce qui est relaté dans les paragraphes qui précèdent vise à élucider les processus de compréhension des textes, considérés en tant que tels, comme objets de connaissance, il faut souligner l'importance de la superstructure au niveau de la construction du sens d'un texte.

D'où les conclusions suivantes:

- le contenu global et spécifique d'un texte ne peut pas être compris indépendamment des formes qui l'organisent.
- s'il est repéré comme faisant partie d'un type conventionnel, tout texte convoque avec lui les autres textes du même type, entre donc dans une relation intertextuelle qui est aussi un élément de sens.

3,2. Conséquences pédagogiques.

3,2,1. L'enseignement des textes (en français et ailleurs) ne peut se passer d'un repérage systématique des formes, des types de textes.

Repérer de quel type est le texte que je suis en train de lire, est un élément qui va faciliter ma lecture par la mobilisation immédiate de ce que je sais déjà sur ce type de texte-là, ce qui s'appelle formuler une hypothèse généralisée. Exemple: quand en histoire, je lis successivement un extrait de biographie, un texte législatif, un texte d'analyse, un extrait de discours politique, etc... j'ai intérêt à repérer vite de quels circuits de production proviennent ces documents. J'ai intérêt à faire du sens avec tel ou tel texte avant d'en faire une lecture au sens strict du terme. Autrement dit, à produire une hypothèse généralisée sur le type de texte auquel j'ai affaire, hypothèse formulée à partir d'indices prélevés à la périphérie du texte (typographie, disposition en paragraphes, colonnes, etc..., titres, sous-titres, chapeaux, signature, date, éditeur...) et qui informe déjà ma lecture. Ce repérage typologique et discursif peut m'aider à mieux comprendre les textes et à établir des liens entre eux dans la construction même de mon savoir, tel fonctionnant comme exemple particulier, tel présentant un point de vue qu'il s'agit de référer...

3,2,2. Le travail interdisciplinaire peut aussi se donner comme objet l'intertextualité.

Le récit est omniprésent, comme texte littéraire bien sûr mais aussi en histoire/géographie et pas seulement dans les "documents" (voir article); mais aussi quand un manuel de sciences physiques "raconte" les étapes successives d'une expérience, mais aussi quand un manuel de sciences naturelles introduit un chapitre par une petite "mise en récit" d'un phénomène biologique, etc... Que dire de la description? N'y a-t-il pas intérêt à étudier transdisciplinairement les variations du type descriptif? Quelles fonctions/Quels fonctionnements dans un récit, dans une observation de sciences expérimentales, dans un article de presse (fait-divers ou autre), dans un devoir d'histoire où l'on tire les conclusions d'une observation d'un document iconographique, cartographique, etc... Il s'agirait ainsi de repérer quels sont les items de la macrostructure (ou de la superstructure) qui sont retenus/à retenir selon le champ de connaissance et/ou l'intention discursive.

Quels transferts une équipe interdisciplinaire peut-elle aider les élèves à faire dans ses productions écrites? N'y a-t-il pas intérêt à les aider à élucider différences et points communs entre ces fonctionnements?

3,2,3. Plus quotidiennement, le travail transdisciplinaire tel qu'il a pu être rapidement esquissé en 1,2,2. est nécessaire pour repérer les difficultés qu'ont les élèves, celles qui reviennent précisément au travail de la compétence textuelle et discursive. Et notamment il faut dire que si nous repérons dans les manuels des dysfonctionnements textuels, il n'est pas dans notre projet d'envisager de les mettre au panier ou de les faire réécrire. Ils sont à prendre comme ils sont, mais sachant ce qu'ils sont, les enseignants de français et leurs collègues des autres disciplines peuvent aider les élèves à ne pas s'y perdre, peuvent en faire un objet d'apprentissage en tant que tel. Cette démarche suppose aussi de ne pas écarter les écrits sous prétexte que les élèves ne savent pas lire, ou que les textes sont trop difficiles, de ne pas simplifier les discours didactiques pour aller droit aux contenus notionnels. La compétence textuelle et discursive ne peut se développer qu'en se frottant à des textes complexes, qui résistent à une appréhension immédiate.

L'élaboration de démarches pédagogiques et didactiques qui prennent en compte la compétence textuelle et discursive fonde la démarche transdisciplinaire qui se donne comme objet le français bien commun.

Isabelle DELCAMBRE.

Je remercie mes collègues D. Brassart et F. Darras pour les lectures qu'ils ont faites de ce travail et les améliorations qu'ils y ont apportées.

Notes:

- (1). Mais voir par exemple l'unité de recherche INRP premier degré "Résolutions de problèmes et didactique du français" qui publie un état de ses recherches dans la revue **Repère**, février 1984, n° 62.
- (2). Voir dans l'article ci-après "Lecture d'une page de manuel d'histoire" la preuve du contraire.
- (3). Voir l'idée d'un continuum entre les situations de communication orale et les situations de communication écrite dans l'article de D. Brassart in **Recherches** n° 1.
- (4). **Les Mots du Discours**. Editions de Minuit 1980. Chapitre "Analyse de textes et linguistique de l'énonciation".
- (5). W. Kintsch et T.A. Van Dijk. **Comment on se rappelle et résume des histoires** in **Langages** 1975 n° 40.
- (6). G. Denhière. **Il était une Fois**. P.U.L. 1984.
- (7). L. Sprenger-Charolles. "Le résumé de texte" in **Pratiques** 1980 n° 26 **Ecrire en Classe**.
- (8). cf **Comment on se rappelle et résume des histoires**, op cit.

LA LECTURE DES CONSIGNES

I. Constat

"quel fainéant ! Il n'a pas fait son devoir.

- Il n'a répondu qu'aux 3 premières questions.
- Celui-là, il a répondu à côté, comme d'habitude.
- Je demandais un paragraphe, il m'a recopié tout le chapitre !
- A la question n° 2, il m'a donné la réponse qui convenait à la 1ère question et inversement.

- J'ai donné les exercices 1 et 2 page 163, il a fait les exercices 1 et 2 page 63, sans se poser de question, sans s'étonner de ce que les exercices n'aient rien à voir avec le cours !!

- J'ai noté sur le tableau la date pour laquelle l'exercice doit être fait, l'élève me demande : "c'est pour quand, m'sieur ?".

- J'ai donné un travail à faire, il n'a même pas ouvert son livre, alors que la réponse y était.

- Il devait faire un travail de recherche sur le costume du chevalier au Moyen Age, il m'a recopié 3 pages complètes, dans une encyclopédie, sur la chevalerie. Ce n'est pas ce que je demandais. Et en plus, il n'a rien compris à ce qu'il avait écrit !

- En tutorat, on voit les élèves faire les exercices avant d'apprendre la leçon. Quand ils ne comprennent pas l'exercice, ils ne pensent pas à jeter un coup d'oeil à la leçon".

Paresse ? Peut-être... On le dit souvent. Et ça ne résout pas les problèmes.

Et si c'était autre chose ?

Si c'était, par exemple, un problème de lecture des consignes, des énoncés, des questions...

Nos élèves savent-ils tous lire les consignes écrites ?

Au fait, le leur a-t-on appris ?

II. Les objectifs

Nous nous sommes lancés dans un travail sur la lecture des consignes, parce que nous étions convaincus :

1. que ce problème concerne toutes les matières, et qu'il peut donc faire l'objet d'un travail transdisciplinaire.

2. que la réussite de l'élève dépend de la manière dont il comprend les consignes écrites. Pour réussir un exercice ou répondre à une question, il faut en comprendre l'énoncé, mais aussi, bien souvent, comprendre pourquoi le professeur donne à faire, tel jour, tel exercice, ou pose telle question, et avec quelle partie de la leçon ou du cours il faut les mettre en relation,

3. que dans le travail à la maison, la plupart des élèves sont seuls face aux consignes écrites. Ils n'ont pas la possibilité de recourir à l'enseignant qui paraphrase oralement ces mêmes consignes écrites. Il faut donc leur apprendre à se débrouiller de façon autonome, faute de quoi, on défavorise une fois de plus les élèves qui ne peuvent recevoir d'aide de leur entourage,

4. que la lecture des consignes écrites peut, et doit faire l'objet d'un apprentissage, et donc, d'un enseignement.

III. Pourquoi le test ?

L'hypothèse de départ est que les élèves ne lisent pas tout lorsqu'ils ont des consignes de travail.

Il s'agit donc de le leur prouver, et, par là, de les sensibiliser eux-mêmes au problème.

Pour nous, enseignants, les objectifs sont de vérifier certaines hypothèses, d'avoir un outil permettant de mieux analyser les problèmes posés par la lecture des consignes écrites, et d'engager une démarche collective.

IV. Le test

voir page suivante

T E S T

- 1) Ne faites rien avant d'avoir tout lu.
- 2) Indiquez ici vos nom et prénom.
 NOM:..... Prénom :
- 3) Indiquez votre année de naissance :
- 4) Multipliez votre année de naissance par la somme des quatre chiffres qui la composent.
 Résultat :
- 5) Le canard de Monsieur Vernier a pondu un oeuf sur le mur du voisin Monsieur Defives. A qui l'oeuf appartient-il ?
 Réponse :
- 6) Levez-vous sans bruit, placez les deux mains sur la tête, et répétez à voix basse (trois fois) : "Je suis intelligent(e)".
- 7) Résolvez le problème suivant :
 Un robinet déverse de l'eau dans une baignoire d'une contenance de 200 litres, à raison de 20 litres par minute. La baignoire fuit et perd deux litres par minute. De plus, le bouchon d'évacuation ferme mal et laisse passer un litre toutes les vingt secondes.
 Combien d'eau aura-t-on consommé au bout de cinq minutes ?
 Réponse :
- 8) Indiquez le nombre de lettres que comporte la présente phrase :
- 9) Levez les deux mains au-dessus de la tête et comptez silencieusement jusqu'à cinq.
- 10) Répondez seulement à la question n°3 et à la question ci-dessous.
- 11) Signez dans le cadre ci-dessous.

--

V. La démarche

Il a semblé préférable, pour le bon déroulement du test, et surtout, pour éviter que les élèves ne se communiquent les résultats, de fixer un jour et une heure précise pour lancer l'opération. Une fiche polycopiée a été remise aux professeurs concernés, leur expliquant les objectifs du test, et le déroulement de la séquence.

1. Dire aux élèves qu'on leur fait passer un test destiné à tous les élèves de 4e (ou de 5e).

2. Distribuer les feuilles en les posant à l'envers sur les tables. Les retourner toutes en même temps.

3. Ne répondre à aucune question. Dire que tout est indiqué sur la feuille.

4. Ne pas donner aux élèves d'indication sur la durée de l'exercice.

5. Interrompre le travail au bout de 10 à 15 mn (ce point n'est pas en contradiction avec le point 4).

6. Laisser les élèves qui ont "compris" expliquer aux autres où se trouvait le "piège".

7. Demander à tous les élèves de répondre, sur la feuille, à la question : "Comment avez-vous procédé ?"

Ce dernier point devant faire l'objet d'une analyse ultérieure portant notamment sur les causes de l'échec.

8. Tout au long de l'exercice, noter toutes les réactions et questions des élèves.

VJ. Analyse des résultats

Le test touchait 7 classes de 5e et 4 classes de 4e, c'est-à-dire 250 élèves. 13 élèves sur l'ensemble ne sont pas tombés dans le piège, dont 9 d'une même classe de 4e, qui ont développé un raisonnement selon lequel rien ne devait être inscrit dans le test (voir éléments nouveaux, 2e item). Une élève d'une classe de 5e a dit, quant à elle, avoir déjà été confrontée à un test de ce genre.

1. Certaines hypothèses quant aux causes de l'échec ont pu être vérifiées.

* L'attitude "scolaire", qui consiste, face à un exercice, à avoir un stylo en main et à "se ruer" immédiatement sur la feuille.

En effet, l'ensemble des enseignants proposant l'exercice a relevé ce fait : "Les stylos sortent vite". Peut-être est-ce dû aux conditions particulières du déroulement d'un test (épreuve individuelle, écrite) ? On peut néanmoins se poser la question de la représentation que se fait l'élève de son travail. On connaît, en effet, dans les classes, la réaction de l'élève qui consiste à dire qu'il n'a pas travaillé si le travail n'était uniquement oral. "Si on n'écrit pas, on ne fait rien !", et de fait, l'élève privilégie l'écrit. Qu'en pensent nos collègues d'EPS, de dessin, de musique... ?

* La non-prise en compte du contenu de la 1ère consigne.

Il apparaît que l'élève, placé devant cette consigne, n'en tient pas compte et ne fait pas une lecture exhaustive du test. Il ne semble pas accorder trop d'importance à cette consigne, dans la mesure où elle n'implique pas en elle-même et immédiatement un acte d'écriture. La nécessité de tout lire n'est donc pas évidente pour lui. (importance de l'écrit. 1er item).

Il justifie ceci, en général, par la crainte de la perte de temps (alors qu'aucune limite n'a été fixée), par le fait que "ça ne servait à rien" (!!), par le désir d'être parmi les premiers à avoir fini. (pas toujours pour la gloire, certains, pour avoir la paix !!).

Par ailleurs, un grand nombre a pensé que le test ne commençait en réalité qu'après avoir noté nom et prénom (cf. "prenez une copie, écrivez nom, prénom, date..."). "Je fais toujours comme ça, d'habitude".

Nous pouvons nous-mêmes être confrontés à de telles situations, lorsqu'il s'agit de remplir des formulaires administratifs (cf. la déclaration d'impôts, 1ère page : ne remplir les demandes de renseignements que si une erreur est décelée dans l'énoncé produit par le ministère. Et cependant...)

* La structure de l'énoncé.

Une autre cause de l'échec dans le cadre du test proposé aux élèves, est la disposition des questions. Le fait que celles-ci soient alignées et numérotées peut induire chez l'élève une "compréhension", une "émission d'hypothèses" sur l'exercice, avant même la confrontation avec celui-ci. L'élève suppose que les questions sont autonomes, alors qu'en réalité, elles sont tributaires de la première. "Je peux faire les questions dans n'importe quel ordre."

2. Des éléments nouveaux apparaissent

Certains d'entre eux sont liés aux points précédemment développés.

* De nombreux élèves, dans le courant du test, jetaient des regards interrogateurs et/ou sceptiques vers le professeur. D'autres, après avoir lu et compris (?) les consignes 1 et 10, observaient leurs camarades "bons élèves", afin de voir si ceux-ci continuaient à travailler ! "J'ai bien lu, mais après avoir réfléchi sur la question 10, je me suis dit qu'il ne fallait pas répondre à cette question. Donc, j'ai fait toutes les questions." L'élève formule l'hypothèse que le professeur a des attentes, et qu'il convient de répondre à ces attentes, ... en faisant l'exercice, ou "lorsque j'ai ou qu'il ne fallait répondre qu'à 2 questions, je me suis demandé pourquoi les personnes qui avaient réalisé ce test s'étaient embêtées à poser toutes les questions qui ne servaient à rien" !!

* D'autres élèves, par contre, n'ont rien fait. Je livre tel quel le raisonnement de l'un d'eux : "J'ai tout lu. À la 10e question, ils disent de ne faire que la 3e et la 11e questions. Donc, on ne doit pas faire la 10e question. Donc, on ne doit rien faire".

* D'autres encore, ont eu quelques difficultés de compréhension, notamment au niveau des consignes 4 et 8. Un grand nombre d'élèves a, par ailleurs, commis l'erreur de noter la date de naissance (et non l'année), en réponse à la consigne 3. Mauvaise lecture ? Poids de l'habitude ?

* Enfin, les consignes 6 et 9 n'ont pas été appliquées par tous. Certains ont voulu terminer le test d'abord "pour les faire après", d'autres ont craint le ridicule. L'usage du corps serait-il limité à l'EPS, dans l'esprit de nos élèves ?

* "Je me suis demandé pourquoi le test comportait des Maths, alors qu'on était en cours de Français". Cette remarque se retrouve fréquemment, et elle semble soulever le problème du cloisonnement des disciplines : en Français, pas de Maths ; en Maths, pas de Français. Et, ..., l'orthographe, en cours d'orthographe, de la grammaire, en cours de grammaire. On ne rédige... qu'en rédaction. "J'en ai assez de leur demander de me faire des phrases correctes pour répondre à mes questions !" (professeur d'histoire).

VII. Autres présupposés non vérifiés

Toutes les indications données jusqu'à maintenant sont directement issues du test, qui ne nous a toutefois pas permis de vérifier toutes les hypothèses que nous formulions. De nombreuses questions restent posées.

* L'attitude scolaire, à laquelle il a été fait allusion, ainsi que le rapport que l'élève entretient avec l'écrit en semblant le considérer comme seule activité réelle de travail ne justifient-ils pas le fait que des élèves fassent leurs devoirs avant même d'avoir appris leurs leçons ? Comment résoudre un problème de Maths, comment faire un exercice "d'application" en Allemand, dans ce cas ?

* L'absence de questions (réflexion ?) a priori sur le travail demandé.

Les élèves, il est vrai, savaient qu'aucune réponse ne leur serait donnée avant ou pendant le test. Il est vrai également que de nombreuses interrogations ont été formulées, après le test (notamment les "Maths" dans le "Français"). Néanmoins, on peut s'interroger sur la compréhension qu'a l'élève de la finalité qui sous-tend le travail qu'il doit faire ("Qu'est-ce que c'est ? A quoi ça sert ? Pour quoi faire ?). En ce sens, on pourrait considérer comme révélateur, le fait que de nombreux élèves, parvenus à la consigne 10, aient effacé tout ce qu'ils avaient noté qu'ils aient "corrigé", et qu'en conséquence, ils aient ainsi considéré qu'ils ne s'étaient pas trompés... Le but de l'exercice leur a sans doute échappé, mais... se sont-ils seulement posé la question ?

L'élève comprend-il le rapport qui existe entre le cours ou le travail oral, et l'exercice d'application qui se fait par écrit ? Perçoit-il qu'une démarche de travail fait généralement appel à des "acquis" antérieurs, on fait référence à un domaine spécifique (livre, document, textes...) sur lequel elle s'appuie ?

* De la même façon, il lui est peut-être difficile de percevoir la cohérence interne, dans un contrôle, par exemple. S'il considère les questions posées comme totalement autonomes, sans aucune liaison entre elles, s'il ne s'appuie pas sur leur ensemble, il court le risque de l'échec - en formulant plusieurs fois les mêmes réponses à des questions différentes par exemple. Il recopie ainsi 3 fois un même paragraphe pour 3 questions successives ! Les réponses souhaitées par le professeur doivent bien s'y trouver !!!...

Par ailleurs, dans certains devoirs, lorsque l'élève bute sur une question, une lecture exhaustive préalable de l'ensemble du questionnaire pourrait induire la réponse, et l'empêcher ainsi de se fixer en un point et de ne pouvoir résoudre l'ensemble de l'exercice proposé.

VIII. Les implications. Les perspectives

1. La formulation

Un autre problème soulevé est celui de la formulation des questions ou des consignes. Notre test, dans sa première version, avait, comme première consigne : "Lisez l'ensemble de ces instructions". Celle-ci ne nous a pas paru suffisamment explicite, et nous l'avons modifiée. Par contre, a échappé à notre sagacité la mauvaise terminologie utilisée dans la consigne 10. Il y est fait, en effet, allusion à des "questions", alors qu'il s'agit de "consignes" : ne formulerions-nous pas, occasionnellement, des consignes trop peu précises pour que les élèves puissent, de façon satisfaisante, résoudre les problèmes qui leur sont posés ?

2. L'oralisation de la consigne écrite

Ce point, comme le précédent, met en jeu (en cause ?) le professeur, par l'aspect redondant qu'il donne à la consigne écrite en l'oralisant. En effet, il -je, nous...- présuppose que la compréhension de la consigne transite par l'oral, c'est-à-dire qu'il dévalorise l'acte de lecture proprement dit. Cette dévalorisation, fréquente, (combien de fois n'avons-nous pas dit qu'il fallait lire l'énoncé, mais aussi, combien de fois n'avons-nous pas été "piégée en "redisant" le message), rend l'élève tributaire d'un discours oral non nécessaire pour la réalisation d'un exercice. Sans compter que l'élève peut ne plus ressentir l'absolue nécessité de la lecture, que celle-ci devient, à la limite, du superflu, dans la mesure où il parvient à résoudre une difficulté sans son appui, et que le rôle essentiel de l'écrit -moyen de communication- ne lui apparaît plus. Si l'écrit, dans sa fonction précédemment évoquée -message posant ou résolvant un problème, mais surtout communication- n'a plus cette valeur parce qu'oralisé et commenté, la lecture -permettant de recevoir la communication et de comprendre le message- ne se justifie plus, n'est plus nécessaire. Peut-être s'agit-il là d'une des causes des mauvaises "compétences" en lecture de nos élèves, dans le cadre du travail scolaire. Et... comment fait l'élève livré à lui-même, chez lui ?

3. Quelles démarches ?

Dans un premier temps, il conviendra de transmettre l'information (résultats du test et analyse) aux collègues, de façon à pouvoir conjuguer les

efforts et harmoniser les démarches et les attitudes.

Dans un second temps, il faudra bâtir ou utiliser des exercices répondant aux objectifs fixés (voir article de Francine DARRAS : Autour du Français, bien commun, vers une typologie d'exercices).

Il semble que seule la prise de conscience d'un problème permette d'en envisager la résolution. Le principal souci est donc d'amener l'enfant à analyser son travail, à engager une réflexion sur ce qu'il fait, à l'aider à jauger et à juger la ou les méthodes qu'il utilise, de façon à lui permettre de définir, seul, celle qui, dans une situation donnée, convient le mieux, toutes choses qui sont véhiculées implicitement dans les consignes. En avoir et la conscience et la maîtrise est déterminant pour l'élève.

C'est là l'enjeu.

Bernard GRACZYK.

Marie-Michèle CAUTERMAN.

**LE FRANÇAIS BIEN COMMUN : REPRESENTATIONS ET ATTENTES PEU COMMUNES
OU SONT LES MALENTENDUS ?**

Travailler à une approche transdisciplinaire du langage... un projet de ce type doit d'abord considérer la réalité de l'institution scolaire dans laquelle il s'ancre. Ainsi, si du côté de l'école élémentaire le mode de fonctionnement dominant - un maître pour une classe - peut faciliter une recherche de cohérence transdisciplinaire par la souplesse possible de la gestion du temps scolaire (mais dans les faits, qu'en est-il ? sans compter les tentatives en CM de spécialisation des maîtres autour de champs disciplinaires), du côté collège par contre, tout, dans la structure même, devient obstacle : découpage horaire de l'emploi du temps des élèves, spécialisation des professeurs, certifiés et même PEGC qui s'enseignent pas toujours leurs deux "matières" à un même groupe d'élèves, à supposer que leur bi-valence soit réellement effective, et qui préfèrent souvent - à raison ? - n'enseigner qu'une seule discipline. Travailler à une approche transdisciplinaire du langage, en collège, nécessite qu'il y ait, à travers ce jeu d'obstacles institutionnels, entre professeurs de toutes disciplines engagés dans une telle aventure, élucidation du champ "le français bien commun", observation/analyse des comportements langagiers des élèves en réception et en production des différents discours disciplinaires (oral/écrit), définition d'objectifs d'enseignement... et aussi répartition des rôles : qui fait quoi ? où sont les compétences de chacun ? question cruciale à ne pas évacuer sous peine de courir le risque d'une dilution des compétences de tous. Or, ce travail de concertation reste à faire, d'autant plus que l'on se place là sur un champ novateur qui est à construire et où sont conviées toutes les disciplines.

Des collaborations

Cela dit, dans les collèges, depuis une quinzaine d'années (entre autres avec l'effet des 10 %, et maintenant des PAE) des pratiques de collaboration existent entre disciplines différentes. Pour réaliser tel ou tel projet éducatif, le concours de telle et telle discipline est requis ; ou alors pour donner aux élèves le sentiment d'une continuité et d'une cohérence des apprentissages, les professeurs de différentes disciplines décident d'étudier en parallèle une période (histoire-français-arts plastiques par exemple), une notion (mathématiques-sciences physiques...).

Mais il est clair que ce genre de pratiques pédagogiques se place sur un tout autre champ que celui d'une approche du "français bien commun" : chaque discipline met dans un pot commun l'apport de sa spécialité, de sa compétence ; il s'agit :

- soit de pluri-disciplinarité où sont mis en parallèle des contenus disciplinaires, des savoirs ;
- soit d'interdisciplinarité où sont mis en interaction des savoirs et des savoir-faire ;

Dans les deux cas, les objectifs des professeurs sont différents, qu'ils soient parallèles ou complémentaires. "Le français bien commun" suppose au contraire que dans le cadre d'un tel projet, chaque discipline prenne conscience que ses contenus de savoirs sont en grande partie, sinon totalement, inséparables des pratiques langagières à travers lesquelles et par lesquelles ils se construisent et/ou s'expriment, pour s'interroger sur et interroger les types de discours (écrit/oral) qu'elle fait fonctionner ; cela à voir davantage avec la transdisciplinarité, les enseignants se définissant des objectifs communs. Autant préciser tout de suite que la distinction qui vient d'être établie ne vise pas à discréditer les pratiques et projets interdisciplinaires. Bien au contraire. Mais seulement à signifier que l'interdisciplinarité n'a pas grand chose à apporter à la construction du champ "le français bien commun". Si ce n'est, et c'est loin d'être négligeable, l'acquis des habitudes de travail que donne un travail d'équipe.

Des malentendus

L'occasion d'un stage inscrit au PAF 84-25 et co-produit par l'A.F.L.F. et l'Ecole Normale de Lille a permis de mesurer les écarts, voire les divergences d'entrées des différentes disciplines autour d'une approche transdisciplinaire du langage. Ce stage regroupait 17 professeurs de collèges, toutes disciplines confondues ; intitulé "une langue, un langage, des langages", il avait pour objectif "l'analyse des modes de fonctionnement des langages, et tout particulièrement des écrits, spécifiques aux différentes disciplines enseignées au collège", en partant "d'une approche interdisciplinaire de la notion de texte". Afin d'objectiver les représentations et les attentes de chacun, afin de faire apparaître également l'importance du langage (et donc des difficultés langagières des élèves) dans la construc-

tion (et pas seulement la transmission, au sens restreint du terme) des savoirs, dans un premier temps, il a été proposé aux stagiaires le protocole suivant :

A. Les professeurs de français individuellement, puis en groupe, avaient pour tâche de noter les interpellations dont ils sont l'objet ou dont ils pensaient qu'ils pourraient être l'objet, de la part des collègues des autres disciplines, au sujet des difficultés langagières des élèves.

B. Les professeurs des autres disciplines individuellement, puis en groupe, quant à eux, étaient chargés de relever les difficultés langagières des élèves dans leur propre discipline.

Voici les comptes-rendus des travaux des deux groupes :

• Groupe A : les professeurs de français

Ils entendent leurs collègues des autres disciplines se plaindre : "ils ne savent plus lire...! ils ne savent plus parler, plus écrire !". Que le ton soit agressif ou détendu. Les demandes d'intervention ou, plus rarement les propositions d'action commune, selon leur fréquence, se hiérarchisent ainsi :

1. orthographe (toutes disciplines)
2. grammaire ; problèmes d'étiquetage (langues)
3. vocabulaire : pauvreté, confusion, (toutes disciplines, mais surtout histoire-géographie et sciences)
4. lecture : . déchiffrage, compréhension (en particulier des énoncés)
 - . difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire
 - . restitution
5. expression écrite : structure les réponses :
 - . en phrases,
 - . en phrases cohérentes,
 - . en phrases correctes.

6. expression orale : relâchement, familiarité du langage. Selon les professeurs de français, c'est à l'occasion des évaluations menées dans les autres disciplines que les difficultés "en français" des élèves sont relevées le plus massivement par leurs collègues, difficultés liées par exemple à la restitution des leçons, par le biais des interrogations écrites.

• Groupe B : les professeurs de français

Les professeurs des autres disciplines hiérarchisent ainsi les difficultés langagières des élèves dans leur propre discipline :

1. compréhension des questions, orales/écrites (consignes collectives, vie de la classe...)
2. Suites logiques et chronologiques : ordonner une réponse, rédiger un texte, emploi des mots de liaison, des temps, savoir résumer...
3. vocabulaire (courant et spécifique)
4. orthographe
5. expression orale-prononciation

Ce qui apparaît, à l'évidence, c'est l'aspect contradictoire des comptes-rendus des travaux des deux groupes : les professeurs des autres disciplines situent massivement les difficultés des élèves du côté de la réception/production des discours, et les professeurs de français sont interpellés essentiellement sur des problèmes d'orthographe, de grammaire, de vocabulaire. Relever cette contradiction n'est pas porter jugement de valeur ; mais elle ne doit pas être éludée, sinon le malentendu risque de devenir conflit et à coup sûr, il sera vain de tenter l'élaboration d'une stratégie d'apprentissage et la définition d'objectifs correspondants qui ne pourront qu'être inefficaces.

Un essai d'analyse

La nécessité d'une approche transdisciplinaire du langage repose en effet sur l'hypothèse que ce sont précisément les difficultés langagières que rencontrent les élèves dans toutes les disciplines qui sont source d'échec scolaire, difficultés qui se situent à la fois au niveau du langage du champ scientifique de référence (concepts et/ou jargon ; types d'énonciation, des textes et des discours), mais aussi et surtout au niveau du langage (pédagogico-didactique et/ou scolaire) des enseignements des différentes "matières" dans l'univers scolaire. Difficultés par exemple à comprendre le fonctionnement discursif des échanges dialogiques maître/élèves pendant l'heure de cours, le/les questionnement(s) magistral, le mode attendu de restitution du savoir. Par ailleurs, on fait également l'hypothèse que le transfert aux autres disciplines de compétences langagières qui seraient acquises spécifiquement (?) pendant le cours de français est loin d'être un automatisme évident. En ce sens, le constat des difficultés des élèves, dans la réception/production des discours, fait par les professeurs des autres disciplines confirme cette hypothèse.

Or, comment expliquer le passage à des interpellations et des demandes d'intervention, en direction des collègues de français, centrées prioritairement sur l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire ?

Diverses hypothèses sont possibles :

- Il s'agirait là d'un effet de représentation sur ce qu'est l'enseignement du français en milieu scolaire, sur "ce qu'est" un professeur de français... quand on lui retire La Littérature. En français, on étudie la langue et ses règles universelles. Représentation sociale dominante, il faut le souligner.

- Cette hiérarchisation suppose peut-être que la compétence discursive est le résultat d'un montage où s'additionneraient savoirs orthographique, grammatical, lexical, syntaxique, qui seraient à acquérir en premier, le reste venant après. L'apprentissage grammatical ordinairement en usage, centré sur le groupe de mots et l'unité-phrase, repose d'ailleurs sur un postulat de ce type.

- Ou alors, cette compétence discursive ne s'enseigne pas, n'a pas besoin de s'enseigner : les discours - autres que littéraires où la pratique de l'explication de texte serait justifiée par l'opacité "naturelle" d'un écrit qui ne "se donnerait" pas d'emblée - seraient comme transparents, seulement porteurs de "savoirs".

- Ou encore, les écrits occupent en fait une place tout à fait secondaire dans les autres disciplines : les écrits spécialisés, ou même de vulgarisation seraient réputés trop difficiles (manuel y compris) et donc écartés ; les élèves n'étant confrontés à des écrits que sous forme de résumés copiés en classe. Les difficultés des élèves - on l'a déjà noté plus haut - apparaissant d'ailleurs surtout dans des pratiques langagières liées à la restitution de leçons "compréhension des questions", "ordonnance/structure une réponse", "savoir résumer"... Et pourtant, si l'on écarte tous les écrits spécialisés à l'exception du cahier de cours où sont consignés les résumés, l'élève pour apprendre sa leçon n'aura comme seul recours que le résumé de son cahier, et chacun sait qu'un résumé - aussi bien soit-il - n'a de sens que dans un jeu d'intertextualité avec d'autres documents (définitions ; exemples ; illustrations ; textes en amont qui explicitent elle notion à l'oeuvre dans la nouvelle leçon et son résumé...). De plus, à l'école comme ailleurs, le résumé est sensé être proche de la macro-structure du texte/discours, hétérogène, que constitue le "cours" dans son ensemble, c'est-à-dire, en l'occurrence, le résultat de la compréhension (réelle ou supposée) du discours-cours, et/ou ce qui rend possible cette compréhension (rétrospectivement le plus souvent : résumé dicté après le discours-cours ; ou pas à pas, quand le résumé s'inscrit en même temps que progresse le discours-

cours). Quelles relations l'élève établit-il entre le résumé et le cours ? Comprend-il sa fonction ? Enfin, apprendre après le discours-cours et donc en dehors de son cadre initial d'énonciation une leçon résumé, c'est aussi comprendre, c'est-à-dire s'en construire une macro-structure (un 2e résumé !) qui servira de structure de base pour l'éventuelle restitution scolaire. Un fonctionnement langagier d'une telle complexité mériterait vraiment d'être objet d'apprentissage en tant que tel...

Il est vrai que l'urgence des programmes conduit chaque discipline à ne considérer que la somme des contenus notionnels à faire acquérir, et une telle pratique peut paraître économique et rentable. Mais à très court terme seulement et sûrement pas pour tous les élèves. S'y retrouveront les élèves qui auront épris ces pratiques de lecture, de documentation, de reformulation en dehors de l'école, bénéficiant du soutien logistique d'un environnement familial propice à l'école parce que complémentaire. Il apparaît en effet nettement que pour l'essentiel, l'évaluation dans toutes les disciplines passe par le biais d'une capacité à produire, à comprendre, à restituer des discours et qui n'est pourtant pas un objectif d'enseignement commun à toutes les disciplines.

Un déplacement nécessaire

Et de fait, les tentatives d'action commune sur les difficultés en "français" des élèves dans les autres matières que le français ne ciblent pas cette capacité à produire et à comprendre des discours, mais se situent au niveau de capacités techniques de surface qui ne sont certes pas négligeables, mais qui ne sauraient recouvrir la compétence textuelle. Ainsi, à la demande souvent du professeur de français, toutes les disciplines font attention à l'orthographe. Ou alors, à la demande des professeurs de langues, on assure telle ou telle notion grammaticale (le comparatif, l'attribut du sujet, l'adjectif possessif, etc...) en français, parce qu'on va en avoir besoin en anglais ou en allemand juste après. Ou alors, en français, on travaille tel ou tel problème lexical, parce qu'en histoire, en sciences naturelles... on a justement besoin de ce mot. Mais attention ! Des pratiques de ce genre où le professeur de français, prestataire de services, répond à des commandes, reposent pour partie au moins sur le postulat qu'en français, on met au point l'outil linguistique (sans lequel rien n'est possible), et qu'après -et après seulement- les autres matières apportent leurs contenus disciplinaires. Postulat fort discutable du côté de la construction du savoir.

Et si toutes les disciplines avaient pour objectif d'enseignement la maîtrise par les élèves en réception et en production des écrits spécialisés correspondants, ainsi que la maîtrise des discours produits à l'école à partir des différents champs scientifiques de référence ? Une mise en perspective de ce genre suppose que les discours scientifiques et les discours "scolaires" qu'ils génèrent ne soient plus considérés comme neutres, seulement prétextes à l'expression et à la transmission des contenus notionnels, mais soient considérés comme des produits langagiers à part entière, informés par leur lieu d'énonciation, inscrits comme actes de discours dans une situation de communication particulière, avec des fonctionnements discursifs spécifiques et construisant/induisant un rapport au monde original. Comme n'importe quel produit langagier.

Francine DARRAS.

Dominique BRASSART.

Les réseaux de lecture

nous désignons par ce terme les cheminements qu'un lecteur est amené à faire dans un document pour en appréhender le fonctionnement et à partir de là construire le sens. Nous considérerons donc, dans cette approche, la double page du manuel d'histoire comme un tout et nous étudierons successivement ce qui se rapporte à la périphérie du texte (disposition, typographie), aux renvois induits par le système de notes et pour finir à la typologie des textes.

1. La périphérie du texte.

Le premier regard jeté sur cette double page est sensible à la composition d'ensemble : trois photos en haut à gauche, un certain nombre de petits textes disposés en quatre colonnes et un texte à l'extrême droite surmonté du titre et distingué des autres par des caractères typographiques plus larges : il s'agit à proprement parler du discours didactique, du "résumé" par opposition aux documents.

Cette disposition est plus celle d'un journal que d'un manuel. Par ailleurs la structure de cette double page (identique à chaque leçon de ce manuel) implique un mouvement de lecture un peu particulier : en effet, on ne lit pas ici de gauche à droite, mais à l'inverse, dans la mesure où la page de gauche (et la première colonne de la page de droite) présente des documents illustrant le résumé placé à droite. La lecture doit donc commencer à droite et se référer selon les notes aux documents iconographiques ou textuels placés à gauche, dans un mouvement à rebours en quelque sorte.

Le même fonctionnement est à signaler pour la double page suivante où le titre "Bouddha" est inscrit à droite en décalage d'avec le début du texte, à gauche, qui raconte la vie de Bouddha.

Par ailleurs, il faut noter l'abondance des typographies différentes : a déjà été signalée la différence générale entre les caractères du résumé et ceux des documents. On doit y ajouter les particularités suivantes, au niveau du résumé : les italiques (ex. Varna, Brahmane, Karma, Dharma), les caractères gras droits (ex. "repose sur la hiérarchie, couleur, castes, impurs, intouchables, spécialisation, statut, liées les unes aux autres, stricte hiérarchie"), les caractères gras penchés (ex. Varna, Brahmanes, Vaishyas, Shiuras, Jâti).

Peut-on dégager un système de cette organisation typographique ?

Il semble que les caractères gras penchés soient réservés aux termes indous non traduits, les caractères gras droits étant des marques d'insistance soulignant tel aspect important du discours didactique. Quant aux caractères italiques, ils sont utilisés par des reprises des termes indous présentés la première fois en gras penché (ainsi Varma et Brahmane). Une exception : Karma et Dharma, à la fin du texte, qui ne sont d'ailleurs ni traduits ni expliqués dans le résumé. Il ne faudrait pas non plus tomber dans une trop grande exigence de rigueur et se demander pourquoi "couleur" qui est une traduction de Varna est en caractère gras et non "naissance" qui est de même une traduction de jâti.

Quoiqu'il en soit, le système semble porteur d'une éventuelle classification, les caractères gras fonctionnant comme des accents d'emphase, à l'intérieur du discours didactique (mots nouveaux ou notions importantes).

Il est intéressant de remarquer cette abondance des marques typographiques (autres que celles des titres) qui rendent le discours didactique comme saturé de notions importantes, à comprendre, à mémoriser. C'est, semble-t-il, un trait spécifique relativement absent des textes lus en classe de français (sauf à considérer les textes de presse, la publicité, ou les textes didactiques propres au français : résumé de grammaire, orthographe,...) dans les manuels de lecture ou a fortiori sur les photocopiés, textes qui présentent peu de travail typographique.

Ce texte didactique ou manuel d'histoire, dans son organisation spatiale et typographique, présente donc une masse d'informations concernant l'organisation du savoir (statut différent du résumé et des documents - mise en valeur des notions et contenus nouveaux) qu'il semble important de traiter avec les élèves, précisément parce qu'il y a du savoir qui passe par ces traces périphériques.

2. Le système de notes.

Les documents iconographiques ou textuels présentés dans cette double page sont numérotés pareillement et le texte didactique y renvoie par un système de notes. Or, là encore, la complexité de ce fonctionnement est remarquable et peut être l'objet d'une attention particulière dans un processus d'apprentissage.

. Tous les documents ne sont pas cités par le texte didactique ainsi des deux photos 19 et 20.

. La note 45 renvoie à un document qui est situé hors de cette double page et même hors du chapitre. Aller chercher le document correspondant dans les pages ultérieures suppose que l'élève maîtrise un autre système de référence (la numérotation des documents) que la pagination ordinaire.

. Les relations entre le résumé et les documents ne sont pas toujours immédiates et supposent une construction : ainsi le paragraphe 1,2 renvoie au document 22 a. Or si le résumé reprend une phrase du document "le roi assure la prospérité collective", il semble à première lecture que l'ordre des propositions soit inverse : dans le résumé, on comprend que le roi est le garant, est à l'origine de la prospérité collective (par la protection militaire et le respect de la loi) ; dans le document, on lit que la légitimité du roi est soumise à la qualité des récoltes, qu'une mauvaise récolte sera imputée à l'injustice du roi. Si un lecteur averti arrive à en inférer une relation circulaire entre état économique et légitimité du pouvoir, il est certain que pour un élève cela suppose un travail spécifique d'élucidation des discours, et de construction des savoirs.

. Autre exemple : le début du paragraphe 1 intitulé "les quatre Varma" renvoie au document 21, intitulé lui-même "Les Varma". Jusque là tout va bien. Mais, si, en lisant le résumé, on comprend que Varma désigne les ordres (au sens "Ancien Régime" du terme), à la lecture du document, les choses sont moins évidentes puisqu'on y décrit essentiellement le Dharma (ou devoirs), notion qui n'est avancée qu'à la fin du résumé, en liaison avec le Karma, (Dharma est traduit dans le document 21 et dans les questions qui le suivent, Karma n'est pas traduit).

Bien sûr, tout cela se tient. Varma, Dhàrma et Kharma sont des notions étroitement liées dans le système indou. Mais leur lieu est à expliciter pour des élèves, le discours didactique s'élaborant dans l'hétérogénéité des textes en laissant cette élucidation dans l'implicite.

. On rencontre le même type de question, peut-être plus parlante encore, quand on interroge les liens que les élèves peuvent spontanément établir entre le paragraphe 1.1 qui présente les brahmanes comme "autorité religieuse" et la photo 18 qui ne renvoie pas spécifiquement à une représentation occidentale de l'autorité religieuse. Il y a là tout un implicite qui recouvre en fait un champ de savoir à construire pour l'élève.

3. La typologie des textes.

Les textes présentés sur cette double page ont des statuts, des origines divers. La reconnaissance de ces éléments de sens, avant même la lecture à proprement parler de ces textes, suppose déjà une certaine maîtrise discursive, ou doit être un objet d'apprentissage, surtout dans la mesure où l'on considère que formuler ainsi une hypothèse généralisée sur le type de texte auquel on a affaire, est déjà une activité de construction de jeu, ou si l'on préfère, une activité qui va informer la lecture stricto sensu du texte.

• le discours didactique est représenté par le résumé mis en évidence par ses marques typographiques propres et par le questionnement placé à la suite du document 21, caractérisé par les italiques et le signe T.P.

• Les textes présentés comme documents sont de nature et d'origine très différentes :

On trouve en document 21 un extrait d'un texte poétique et religieux, texte fondateur de l'indouisme, le Bayavad Gita. La notation "chant XVJJJ" peut être un indice de la nature mythique de ce texte, par la référence qu'elle provoque à l'Illiade et à l'Odysée.

Les documents 22 a et 22 b sont deux extraits d'historiens contemporains. L'indication "A. Colin" référant à un éditeur français bien connu, permet de faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'un texte français contemporain.

Le document 23 est un texte insituable par tout spécialiste. En effet, "Al. Biruni. Description de l'Inde. (vers l'an mil)", cela désigne-t-il une description faite en l'an mil par un voyageur ou un lettré quelconque découvrant l'Inde, une description contemporaine (du XXe s.) de l'Inde en l'an mil, ou une description faite à n'importe quelle autre période sur simple documentation ?

Il faut remarquer que c'est la seule date de cette double page, hélas bien ambiguë.

Il y a donc un travail spécifique à mener avec les élèves d'identification de ces documents, à partir d'indices multiples (titres, auteurs, dates, maisons d'édition, etc...) et des connaissances diverses qui leur donnent sens.

Une autre source de "handicap" à la lecture : la micro-structure ou les effets de surface ou **Les avatars de la cohésion du discours didactique**

1. L'implicite du discours

L'implicite, dès l'introduction surgit dans un triple phénomène, au niveau de la micro-structure.

. l'utilisation du "présent historique" d'entrée de jeu, si les élèves ne pratiquent pas d'eux-mêmes le report immédiat à l'étude grammaticale des valeurs temporelles, risque d'induire une vision figée de la réalité malgré la référence comparative à l'Occident médiéval. L'ambiguïté nous semble répéter à la page 110 dans l'exercice : "comparons la société hindoue à la société occidentale". L'adjectif "médiéval" a disparu.

. l'Occident médiéval : une formulation ainsi globale repose sur un fait de généralisation caractéristique de la démarche du résumé qui ne facilite pas la compréhension du texte.

. une comparaison laisse un des termes sous-entendu : "plus stricte et plus reconnue" ; "plus stricte" que quoi ? "plus reconnue" que quoi et de surcroît, par qui ? Sans compter l'approximation des termes "stricte" et "reconnue".

2. Autre source d'implicite ou d'ambiguïté : le lexique :

. "quatre" "ordres principaux : le mot "ordres" s'efface ensuite au profit du mot "castes" qui désigne les subdivisions des "ordres". Ce terme est-il transparent aux élèves ? La référence à l'Occident médiéval suffit-elle à rapprocher les types de hiérarchie des civilisations occidentale et hindoue ? L'élève pourra aussi évoquer la mention dans une leçon antérieure sur l'Occident "d'ordres" religieux... Ne serait-il pas souhaitable de donner toutes les précisions de termes et de notions (par exemple "ordre" féodal, "ordre" à maintenir, "ordre" religieux, "ordre" de la société) dans un travail de collaboration entre le professeur de français et le professeur d'histoire ?

. une autre embûche d'ordre lexical : à la page 110, l'énumération des "qualités nées de leur propre nature... la sérénité... l'austérité... par pureté ; le pardon, la droiture, la connaissance, la foi en Dieu... sa vaillance... la splendeur (?) Une double difficulté pour l'élaboration d'un savoir : dans la "dénotation" des termes et leur "connotation", il n'est pas sûr que ces termes abstraits soient familiers aux élèves de 5e (sauf ceux qui recevaient une éducation religieuse et encore !). Ce champ lexical des

morales" relève d'une connaissance qui semble tombée en désuétude - ceci noté dans la plus sincère neutralité. Ce texte lu en cours de français avait fait l'objet d'une étude systématique autour des notions de dénotation/connotation qui ne peut être l'objet du cours d'histoire.

. au paragraphe 3.2, à la toute fin du texte un terme nouveau apparaît, porteur d'un nouveau concept nulle part ailleurs explicité : le Kharma - qui renvoie - c'est le dictionnaire qui nous l'indique - à un point du dogme hindou affirmant que les destinées sont soumises aux actes de la vie antérieure". Le renseignement est pourtant d'importance : ne contient-il pas la justification religieuse de la répartition en castes ?

Il en va de même pour "l'introduction du système de castes par les Aryens" dans le cours sur la préhistoire, peut-être notés Arya, en sanskrit, et désignant les peuplades indo-européennes. A défaut de ce report possible, ils peuvent connoter la désignation raciale plus récente et là le "passé d'implicite" devient presque impossible à combler.

De l'implicite encore dans les références non explicitées, trop subtiles, à des acquis culturels non vérifiés ou des connivences d'Occidentaux :

"Le brahmane ne doit pas travailler le cuir (peau de la vache !) noté tel que avec le point d'exclamation (...ironique ?) La parenthèse suppose que l'élève connaisse le tabou religieux de la vache sacrée.

Quant à la projection occidentale, elle nous semble s'illustrer dans l'opposition, légèrement écologiste, ethnocentriste ville/campagne des paragraphes 2.2 et 3.2 Les castes seraient en effet plus étroitement cloisonnées dans les villes que dans les campagnes "où des dizaines de castes se côtoient et se complètent". S'il s'agit d'une situation authentique originale de l'Inde ancienne l'élémentaire curiosité exigerait une explication au fait, non ?

A noter que les auteurs du manuel semblent conscients de la difficulté linguistique des énoncés quand ils invitent l'élève, dans le TP de la page 110, à expliquer l'expression "nés de leur propre nature" et à "réécrire la première phrase de façon à bien en comprendre le sens" (sic !)

3. Troisième niveau de difficulté : la grammaire de la phrase

. le recours au pronom indéfini "on", avec multiplication des référents : six emplois dans trois paragraphes de la leçon, désignant : dans le paragraphe 1 l'ensemble des historiens, implicitement bien sûr ; dans le paragraphe 2, les Hindous. Une remarque annexe sur cet emploi : le "on" est utilisé quand il s'agit de castes supérieures, les Intouchables étant désignés par "ils" ce qui produit une sorte d'identification implicite du lecteur aux catégories supérieures (cet effet est encore plus évident dans l'emploi de "notre" Dharma p. 110, par. 21) et entérine aux yeux de l'élève

peu... vigilant, insidieusement une discrimination sociale.

. l'utilisation polyvalente du présent de l'indicatif dans la partie de la leçon (en opposition au passé simple/imparfait et même passé composé dans le Dossier "Bouddha", temps plus familiers aux élèves en raison des exercices narratifs du cours de français :

Un inconvénient du présent historique a déjà été relevé au début de l'exposé. Il se renouvelle dans le document 22.b. Cet emploi conjoint à celui du présent de vérité générale risque d'abolir, dans l'esprit des élèves qui ne se repèreraient pas les différents emplois temporels, la dimension historique en introduisant une confusion avec l'ici/maintenant du lecteur. On aurait pu aussi trouver un présent d'énonciation de l'auteur du manuel dans le questionnaire, à la page 110.

Des collègues d'histoire ont pu arguer qu'"on" leur imposait l'usage du présent en direction des élèves. Soit, il n'est de toutes façons pas question, répétons-le, de faire sauter toutes les subtilités textuelles - celle-ci est d'ailleurs intéressante - mais d'armer les élèves pour qu'ils les perçoivent dans tous les types de discours. (On peut aussi observer que tous les ouvrages historiques ne recourent pas au seul présent).

. Autres emplois significatifs à relever : des tournures verbales impersonnelles : "il s'agit" "il est impossible", des tournures pronominales nombreuses "se divisent, s'attache, se regrouper, se pose, s'ajoutent", des verbes passifs sans agent exprimé : "ils sont réservés, est répartie, considérés, sont interdites", des verbes-liens nombreux aussi : "représentent, implique, aboutissent", autant de signes à interroger plus à fond qui trahissent une sorte de mentalité, de souci non dit de présenter un état de fait mystérieusement installés - qui trouve il est vrai un embryon d'explication elliptique, dans les deux lignes finales de la leçon.

Ces procédés propres aux textes informatifs, étrangers aux textes narratifs mériteraient d'être étudiés avec les élèves en tant que tels.

L'interrogation systématique des textes dans leur complexité linguistique pourrait justement faire apparaître les implications sémantiques liées à la superstructure et rendre sensible la complexité historique (des faits, des systèmes, des croyances) à concentrer dans l'espace textuel de la leçon.

Loin de vouloir gommer cette difficulté irréductible nous voulons la reconnaître, l'élucider dans un travail transdisciplinaire, la prendre en compte dans nos exigences à l'égard des productions des élèves, dans l'évaluation...

Francine DARRAS.

Isabelle DELCAMBRE.

Roseline TISET.

AUTOUR DU FRANÇAIS BIEN COMMUN : VERS UNE TYPOLOGIE D'EXERCICES

Objectif général :

Que les élèves soient capables de maîtriser les discours produits à l'école à partir des différents champs disciplinaires de référence (manuels, documents d'appui, discours/cours magistral, échanges dialogiques maître-élèves, résumé, modes de restitution du savoir...)

Démarche générale

- mise en interaction de la lecture et de l'écriture,
- travail de groupes à l'issue éventuellement d'une recherche individuelle qui favorise la confrontation entre les élèves au sein du groupe, et au sein du collectif classe (la socialisation, le rapport à l'autre étant constituant fondamental dans la construction du savoir). Dans le cadre donc de classe hétérogène.

Eveil aux différents types de textes

Objectif

- que les élèves soient capables de repérer les indices qui permettent d'appréhender l'organisation d'un texte :

- classement de différents types d'écrits et élaboration de critères de classification, faisant apparaître par exemple la fonction sociale de ces écrits, l'émetteur-le récepteur, le support formel et matériel, leur histoire, leur circuit de diffusion. L'enjeu de l'exercice se situe précisément dans la recherche de critères, passant par des comparaisons, des confrontations entre ces écrits différents (démarche d'éveil).

- travail sur le journal en tant que structure hétérogène (types d'écrits différents fonctionnant à l'intérieur du type "journal" : récits, comptes-rendus, faits divers, publicité, petites annonces, horoscope, B.D... sans oublier les effets de mise en page ; le rapport texte/image...)

- lecture de manuels scolaires, d'encyclopédies, pris en tant qu'objets langagiers à fonctionnement textuel spécifique, avec leur caractéristique de textes "morcelés", nécessitant la mise en place de stratégies de lecture particulières (par exemple la table des matières, l'index, du manuel ; les entrées de l'encyclopédie ; le chapitre d'un manuel...)

cf. dans ce numéro de Recherches, l'étude de la double page d'un manuel d'histoire, classe de 5e, et les propositions de démarches pédagogiques correspondantes).

- travail sur les "lisières" des textes, leur "périphérie" considérée comme signifiante, comme un des lieux où se construit l'hypothèse généralisée que se fait le lecteur du texte à lire et qui informe sa lecture (typographie, mise en page, relation texte/images ou croquis ou schémas, paragraphes, chapitres...). Mené également à partir de textes "morcelés", ce type de travail est une aide à la recherche de l'information, il permet d'échapper à la linéarité de la lecture, ici inopérante.

- réécriture de textes avec changement de point de vue ou d'intention de communication ou de type de texte à produire. Activité à mettre en relation étroite avec le travail de classification déjà décrit. Par exemple, la description, à fonction scientifique (sciences naturelles), à fonction littéraire : pour et dans un roman policier, réaliste, fantastique...

Production/objectivation d'hypothèses généralisées sur un texte

Objectif

- que les élèves soient capables de produire une hypothèse généralisée sur un texte, de la valider ou de l'infirmer,

- que les élèves soient capables de produire une nouvelle hypothèse généralisée sur le texte, s'ils sont amenés à l'infirmer la première.

- texte puzzle, texte découpé en désordre, à remettre en ordre. À partir de textes narratifs, mais aussi et surtout à partir de textes argumentatifs, informatifs. Si plusieurs "solutions" sont possibles, la confrontation/objectivation des stratégies n'en est que plus pertinente. L'introduction de morceaux de texte "intrus" peut aider à l'objectivation de l'activité de production d'hypothèses généralisées.

- l'alpha et l'oméga d'un texte. À partir du début et de la fin d'un texte, reconstruction du texte dans son intégralité.

Par exemple : alpha

La voiture, c'est pratique pour se déplacer :

(...)

oméga

Vous voyez bien que pour voyager sur de longues distances, il n'y a aujourd'hui pas mieux que le train.

Ou encore : alpha

Aujourd'hui, Diane, notre chien, garde la maison.

oméga

Votre chien est un héros.

Ce dernier exemple peut activer une structure narrative, mais il présente également l'intérêt de faire apparaître les problèmes d'une énonciation polyphonique (texte à "plusieurs voix") et les stratégies à mettre en oeuvre pour assurer la cohésion de l'ensemble.

- texte à dévoilement progressif. Un texte où sont maintenus seulement quelques indices à partir desquels se fait une première écriture du texte ; ensuite, apport de nouveaux indices qui conduisent à une réécriture du premier texte produit ; 3e étape : nouveaux indices, nouvelle réécriture. Il faut préciser qu'il ne s'agit pas là d'un exercice à trous, type test de closure qui travaille seulement à l'activation d'hypothèses restreintes et localisées sur le texte, mais d'un travail d'écriture/lecture qui met en jeu la macro-structure du texte à produire, ainsi que le type d'écrit auquel il appartient. Sachant également que l'introduction de nouveaux indices aux étapes 2 et 3 nécessite la remise en question de l'hypothèse généralisée faite à l'étape 1, et donc l'élaboration de nouvelles hypothèses.

- pour/contre. Sur un sujet, une série d'arguments pour, une série d'arguments contre : recherche de réponses possibles à ces arguments contre. Pour amener les élèves à prendre en compte le point de vue de l'autre, à anticiper et assumer dans leur discours des contre-arguments potentiels.

Autour d'un type d'écrit à enjeu scolaire important : le résumé

Objectif

- que les élèves soient capables de comprendre le texte-résumé en maîtrisant sa macro-structure, en le mettant en relation avec la leçon (cours, documents, manuel) correspondante.

- que les élèves soient capables de faire le "tri", et de généraliser, autour de ce qui est important, pas important, évident, pas évident.

- texte-énigme à résoudre : faire le tri des informations, les ordonner en fonction du problème à résoudre.

- réduction-extension d'un texte. Dans aucun texte, tout n'est dit, a fortiori dans un résumé (postulat du savoir partagé entre émetteur et récepteur). Travail sur le non-dit, l'implicite du texte : recherche des "blancs" du texte pour une explicitation maximale. Sachant que parfois l'information à stocker à partir de la lecture d'un texte est à rechercher du côté précisément de ses "blancs". Ou encore, travail explicite sur les règles de réduction de l'information, la macro-structure d'un texte : macro-règle d'effacement, d'intégration, de construction, de généralisation. Par exemple, travail sur l'hyperonymie ; travail sur l'économie que représente des références communes de culture et savoir entre celui qui écrit et celui qui lit... ou encore élaboration de résumé de résumé (récursivité).

. travail sur le "réseau" de textes dans lequel s'inscrit un résumé, par mise en relation de ce résumé et des textes "en amont" : leçon du manuel, cours, documents divers, leçons précédentes.

Autour d'un autre type d'écrit à enjeu scolaire important : les consignes.

objectif

. que les élèves soient capables à partir de la lecture de l'énoncé, de délimiter le champ de la question posée ("sa porte sur ça, et pas sur autre chose"), de "reconnaître" le problème, de le reformuler avant même d'en engager la résolution.

. que les élèves soient capables de mettre en relation cette "reconnaissance" du problème avec le domaine de référence (mise en relation avec telle leçon, tel paragraphe de la leçon, tel document, susceptibles d'aider à la résolution du problème).

. un énoncé-problème en mathématiques où sont donnés seulement situation et éléments d'information-recherche de toutes les questions que l'on peut poser à partir de cet énoncé ; tri entre les questions auxquelles on peut apporter réponse avec les seuls éléments de l'énoncé, entre celles auxquelles on peut apporter réponse en allant chercher des éléments complémentaires, entre celles auxquelles il est impossible de répondre.

. un exercice (dans n'importe quelle discipline) déjà fait, en correspondance avec une leçon étudiée : rechercher la consigne qui sous-tend cet exercice. Puis mise en relation avec le ou les paragraphes de la leçon indispensables pour cet exercice.

. une série de rédactions venue d'une classe parallèle : rechercher le sujet et/ou les consignes d'écriture.

. à l'issue d'une leçon, la leçon étudiée par les élèves, amener les élèves à formuler eux-mêmes les questions de l'interrogation écrite (sans les documents de la leçon ; puis avec les documents de la leçon pour une mise en relation explicite et validation).

Une démarche quasi-identique peut être menée à l'oral : un élève en interroge un autre sur la leçon du jour. L'objet du travail restant toujours les questions posées.

. à l'issue d'une leçon, la leçon étudiée, donner aux élèves un document (texte, croquis, reproduction...) en relation avec cette leçon - en histoire par exemple. Recherche des questions que l'on peut poser d'après ce document ET en relation avec la leçon. Préparation en fait des questions d'un devoir de contrôle s'appuyant sur document(s).

. des consignes, dans le désordre, à restructurer (fiche technique en E.M.T. par exemple).

. des consignes, un exercice en relation avec une leçon. Une fois l'exercice terminé, les élèves ont aussi à noter de manière explicite la relation avec la leçon (par exemple : "pour faire ça, j'ai besoin de savoir que ... et ça se trouve page n° ..., ligne n° ...").

travail sur les marques de surface des textes, leur cohésion

Objectif

. que les élèves soient capables de repérer les indices linguistiques qui, dans le cadre de la phrase (vocabulaire, syntaxe, emploi des temps), assurent la cohésion du texte, à partir d'écrits de caractère informatif, démonstratif ou argumentatif, et pourquoi pas de textes de manuels en vigueur dans les classes.

. élucidation des rôles énonciatifs ; le(s) statut(s) des "ou" par exemple (cf. l'analyse de la double page d'un manuel d'histoire).

. jeu des temps, en particulier du présent, dans les discours scientifiques ("l'eau bout à 100°" ; "l'eau bout dans la casserole"...)

. la phrase passive.

. les normalisations.

. les emplois de "chaque", "tout", "si"...

NB : interaction avec le texte puzzle, et alpha-oméga (prise en compte nécessaire d'indicateurs de surface et de la macro-structure du texte).

L'ensemble de ces pistes se trouve de fait au programme de la classe de français dans le premier cycle, est étudié en grammaire. Mais la proposition est ici d'en opérationnaliser l'étude, et d'objectiver le fonctionnement de ces différentes marques lexicale, syntaxique, dans des écrits autres que littéraires.

Francine DARRAS.

BIBLIOGRAPHIE

Les démarches transdisciplinaires à propos des textes et discours didactiques étant relativement nouvelles, le champ "Français Bien commun" étant très large et mettant en oeuvre des perspectives fort diverses, l'objet de cette bibliographie porte exclusivement sur les quelques articles et compte-rendus d'expérience traitant des textes scientifiques et des démarches interdisciplinaires qui utilisent des textes.

- Pratiques, n° 35, octobre 1982, La Lecture
 → Y.Gentilhomme : "Lecture d'un texte scientifique: une introduction"
- Cros, F. 1983 : "L'interdisciplinarité, un moyen de différencier la pédagogie"
 (Groupements différenciés d'élèves, T.3 ,
 Collèges, Collèges, Collèges INRP , 29 rue d'Ulm
 Paris 5°, en vente dans les CRDP)
- Etudes de linguistique appliquée, n°51, septembre 1983 ,
Les discours scientifiques (Didier)
 → A.M. Loffler-Laurian : "Typologie des discours scientifiques : deux approches"
- Recherches pédagogiques, n°117, 1983, INRP
Eveil scientifique et modes de communication
- Rencontres pédagogiques, n°1, 1984, INRP, Histoires de Histoires de lire
 → "L'apprentissage continué de la lecture au collège"
 (A notre connaissance, c'est le seul texte "officiel" qui aide à la construction du champ "le français bien commun")
- Pratiques, n°43, octobre 1984, Le sens des mots
 (8, rue du Patural 57000 METZ)
 → C.Garcia : "Mots et concepts dans le discours scientifique: Quelles conséquences sur l'apprentis-

sage du vocabulaire à l'école ?"

- Langue française, n°64, décembre 1984, (Larousse)

Français technique et scientifique : reformulation, enseignement.

→ Y.Gentilhomme : "Les faces cachées du discours scientifique : réponse à Jean Peytard"

→ D.Jacobi : "Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science."

Isabelle DELCAMBRE.

RECHERCHES.

Revue Régionale de l'Association Française des Enseignants de Français.

COLLECTIF: Darras Francine. Delcambre Isabelle. Tiset Roseline.

Cuquier Bruno. Irisan Jean-François. Reuter Yves.

DIRECTEUR: Bruno Cuquier.

SIEGE SOCIAL: 27 rue R. Salengro. Préseau. 59990. Saultain.

Tél: 16 27 25 80 67.

Parution semestrielle: mai-novembre.

Les manuscrits (dactylographiés), les revues et ouvrages (pour compte-rendu) doivent être adressés au siège social de la revue.

Dépôt d'éditeur (numéros manquants): Jean-François Irisan.

69 bis Rue Boucher de Perthes. 59800. Lille.

LE SEUL MOYEN DE NOUS AIDER: L'ABONNEMENT.

2 NUMEROS: 40F.

4 NUMEROS: 75F.

- Nom:

- Prénom:

- Adresse:.....

- Signature:

Paiement par chèque à l'ordre de B. Cuquier.
