
ÉQUIPE THÉODILE
THÉORIES – DIDACTIQUE DE LA LECTURE–ÉCRITURE
RÉSEAU DIDACTIQUE
E. A. 1764

Les cahiers THÉODILE n° 3

Janvier 2003

Université Charles-de-Gaulle — Lille 3

Les Cahiers THÉODILE

COMITÉ DE RÉDACTION

J. F. Berthon, D. G. Brassart, K. Canvat, C. Cohen, B. Daunay, I. Delcambre, M. Dero, O. Dezutter, J. Dolz, F. Fenouillet, R. Guibert, A.-M. Jovenet, I. Laborde Milaa, D. Lahanier Reuter, G. Legrand, É. Nonnon, M. Pagoni, M. C. Pollet, Y. Reuter, E. Rosen, J. M. Rosier, F. Ruellan

RESPONSABLES DU COMITÉ DE RÉDACTION

I. Delcambre et Y. Reuter

RESPONSABLE TECHNIQUE

L. Conraux

COMITÉ SCIENTIFIQUE

G. Legros (Namur), J. P. Jaffré (CNRS), A. Petitjean (Metz), B. Schneuwly (Genève), C. Simard (Québec).

Université Charles-de-Gaulle — Lille 3
— UFR des Sciences de l'Éducation —
BP 149 – 59 653 Villeneuve d'Ascq cedex

Sommaire

FRANÇOIS RUELLAN NOUS A QUITTÉS

MODÉLISATIONS THÉORIQUES DE SITUATIONS D'AP-
PRENTISSAGE

Anne-Marie JOVENET

*Du rapprochement de plusieurs ancrages théoriques
pour mieux cerner une situation d'apprentissage* 4

Jean-François de PIETRO & Bernard SCHNEUWLY

*Le modèle didactique du genre : un concept de
l'ingénierie didactique* 27

RÉSULTATS DE RECHERCHE

Martine BARATTE

Écrire à la maison et à l'école 53

Marie-France BISCHOP

*Les écritures de soi à l'école de la III^e République :
la mise en place d'un enseignement pratique* 69

PRATIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

Dominique LAHANIER-REUTER

Lecture – écriture et gestions de tableaux 83

COMPTES RENDUS D'ŒUVRES DE RÉFÉRENCE

Dominique LAHANIER-REUTER

Cognition in practice 99

• COORDINATION DE CE NUMÉRO : Isabelle Delcambre & Dominique Lahanier-Reuter •

Francis Ruellan nous a quittés ...

Francis Ruellan est mort le 1^{er} janvier 2003, peu après 15 heures, au Centre Oscar Lambret où il avait dû être réhospitalisé après cette rémission de l'été 2002 qui lui avait donné tant d'espoir.

La mort est implacablement injuste.

Francis accompagnait l'équipe THÉODILE depuis ses débuts. Il en a été le premier doctorant. Sa thèse, monumentale, lui a pris une décennie. Intitulée « Un mode de travail didactique pour l'enseignement – apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire », elle a été soutenue à l'université de Lille III, le 14 janvier 2000. Elle est, à mon sens, la thèse la plus riche, en didactique du français, sur le travail en projet dont elle établissait les intérêts, données à l'appui. Elle témoigne en outre du travail en équipe mené avec Bruno Cauchy et Marie Agnès Ballenghien. Francis a aussi écrit plusieurs articles autour de l'enseignement de l'écriture ou sur la formation des maîtres. Il avait le projet de deux livres pour exposer ses thèses et les rendre appropriables par les formateurs et les enseignants. Nous aurons à voir comment faire pour que ses idées puissent être mieux diffusées, malgré son absence.

Mais, pour l'instant, c'est le souvenir de sa passion, de sa générosité et de son humanité qui me revient.

Il était passionné de vie en général, de didactique en particulier. Mais d'une didactique qui se voulait incarnée, au service des élèves, de leur activité, de leur intelligence. A ce titre, il était horripilé par ceux qui, soit écrivaient sur ce domaine sans rien connaître à la réalité des classes, soit proposaient des démarches ou parlaient des performances des élèves, en étant bien en-deça de ce qu'il avait éprouvé comme réalisable.

Il n'aurait manqué pour rien au monde les réunions de l'équipe, lorsqu'il était en bonne santé. Il savourait ces temps de réunion et de discussion en sachant le prix de ce que l'on appelait, en d'autres temps, un intellectuel collectif. De fait, dans un monde universitaire qui n'accorde que trop rarement les principes

affichés dans les discours et les pratiques, il n'a pas joué de carte personnelle, il s'est toujours efforcé de rester cohérent et de défendre des valeurs, trop rares. Il aurait aussi aimé qu'on aille « plus loin » en construisant et en affichant plus explicitement les positions qui sont les nôtres au sein de THÉODILE. J'en ai longuement discuté avec lui. J'étais plus hésitant, tant ce qui nous lie tient aussi au refus des écoles, des dogmes, des épigones, de la reproduction. Mais peut-être est-ce lui qui avait raison ?

Cela aussi, en pensant à lui, nous le discuterons dans les mois à venir.

Il aurait pu – il aurait dû – nous rejoindre à l'Université. Cela n'a pas été possible. Les règles de calcul de l'Education Nationale le faisant rétrograder trop loin dans sa carrière. C'est une absurdité de plus si l'on pense à ce qu'il aurait pu apporté aux étudiants qui l'ont tant apprécié aussi bien à Lille III, lorsqu'il était chargé de cours, qu'aux CFP de Lille et de Paris...

Je n'en écrirai pas plus aujourd'hui. Le temps va venir d'étudier comment lui rendre un hommage plus conséquent. Toutes les idées seront alors les bienvenues.

Quelques mots encore. D'abord pour remercier ceux qui l'ont accompagné jusqu'au bout de son chemin avec tant d'humanité. Francis avait beaucoup donné. Il aura beaucoup reçu ces derniers mois, comme un cadeau en retour. Sans doute, de ce point de vue, avons-nous été, au sein de l'équipe, trop en retrait. Ensuite pour rappeler ce qui a marqué tous ceux qui l'ont fréquenté : *sa force de vie*. Elle était encore là, même affaiblie, lorsque je l'ai revu le 30 décembre et qu'il m'a demandé de faire signe de sa part, à tous ceux qu'il aimait, au sein de l'équipe et, plus largement, du champ de la didactique du français. Elle n'est plus, malheureusement, et il nous faudra apprendre à faire sans.

Francis nous manque.

A Lille, le 3 janvier 2003
Pour THÉODILE
Yves Reuter

Présentation

Ce numéro trois des *Cahiers THÉODILE* rassemble des écrits diversifiés tant par leurs thèmes que par leurs projets de connaissances. Cette diversité nous a amenées à interroger leur classement, en particulier les rubriques sous lesquelles nous désirions identifier ces regroupements.

Nous avons finalement choisi de rassembler tout d'abord les articles qui avaient pour projet principal de connaissance des modélisations théoriques de situations d'apprentissage. Il s'agit là des textes d'Anne-Marie Jovenet, d'une part, et de Bernard Schneuwly et Jean-François De Pietro, d'autre part. La première propose des lectures interprétatives différentes de conduites d'élèves myopathes, selon que l'on se place dans un cadre psychologique, psychanalytique ou didactique. Elle montre ainsi l'apport que constitue l'entrecroisement de ces cadres différents. Le second revient sur le concept de modèle didactique du genre, élaboré et utilisé par les chercheurs genevois comme outil théorique pour l'enseignant, outil pour cadrer et organiser les séquences didactiques élaborées autour d'un genre, définir l'objet à enseigner, développer ou transformer les conduites discursives des élèves, par exemple les conduites d'exposé oral ou écrit. Ce concept est également, pour le chercheur, un outil qui permet d'analyser, voire expliquer, les pratiques enseignantes et leurs variantes.

Viennent ensuite deux textes qui exposent ce que nous désignerons par des « résultats de recherche ». Le premier de ces textes est dû à Martine Fialip-Baratte, et traite des pratiques scripturales d'élèves de maternelle. Les enfants, interrogés trois années de suite, disent le sens qu'ils donnent à l'écriture en général et à l'activité d'écriture à l'école et à la maison. L'analyse longitudinale permet d'observer des évolutions dans le rapport à l'écriture et surtout de repérer des liens entre certaines de leurs déclarations et les réussites ou difficultés lors de l'entrée dans l'écriture au CP. Dans le second article, M. F. Bishop explore les « écritures de soi à l'école de la troisième République ». Cette analyse historique s'inscrit dans le cadre plus général de l'exploration de cette modalité d'enseignement, et elle se propose de nous montrer qu'il est nécessaire pour l'appréhender de l'inscrire dans le cadre du projet éducatif dont se dote implicitement ou explicitement l'institution scolaire.

Une troisième rubrique fait apparaître des articles dont l'intérêt principal réside dans la réflexion qu'ils proposent sur des pratiques de lecture et d'écriture. D. Lahannier-Reuter construit une typologie des tableaux existants qui lui permet ensuite d'analyser les problèmes différents qui se posent lors de l'insertion des tableaux

dans le texte qui les encadre et d'identifier des positions de scripteurs différentes lors du recours à ce mode d'organisation de données.

Enfin, un dernier texte inaugure une rubrique nouvelle pour notre revue, celle des comptes rendus d'œuvres de référence. D. Lahanier-Reuter retrace ici les grandes lignes d'un ouvrage convoqué régulièrement en didactique des mathématiques, celui de Jean Lave, professeure à l'université de Berkeley, *Cognition in Practice*, insuffisamment accessible peut-être mais passionnant en ce qu'il décrit des pratiques mathématiques quotidiennes et interroge, à partir de ces enquêtes et entretiens, l'enseignement académique.

Le prochain numéro des *Cahiers THÉODILE* devrait paraître en novembre 2003.

Isabelle Delcambre
Dominique Lahanier-Reuter

Du rapprochement de plusieurs ancrages théoriques pour mieux cerner une situation d'apprentissage

Anne-Marie JOVENET

Université Charles-de-Gaulle — Lille III

Équipe THÉODILE – E.A.1764

Un certain nombre d'étudiants s'engageant dans des recherches de Maîtrise ou de DEA se préoccupent des enfants carencés, maltraités, endeuillés, adoptés ou accueillis chez des assistantes maternelles, parce que ces enfants ont attiré leur attention à travers les cours de psychologie clinique et / ou leur expérience personnelle.

Je partirai dans cet article de la comparaison menée entre adolescents atteints de myopathie Duchenne de Boulogne et adolescents valides, dans la réalisation de tâches géométriques (Jovenet 1995, 1998) pour envisager le rapprochement entre plusieurs références théoriques : didactique, psychologie et psychanalyse.

Au point de départ de cette recherche ancrée dans mon expérience professionnelle (comment mieux aider ces élèves particuliers à entrer dans l'apprentissage, et donc comment mieux les connaître, ou comment mieux mettre en évidence leurs compétences), j'avais le choix entre plusieurs types de références théoriques : la psychologie, la psychanalyse ou encore la didactique.

Des travaux de psychologues français démontraient leur retard général (Dague 1970; Dague & Temboury 1970) ou leur retard spécifique à des épreuves piagétienne de représentation de l'espace, en termes d'âge d'accession aux différents stades (Bideaud & Colin 1980; Colin & Nurit 1980). Ce retard est attribué à leur handicap – motricité qui se dégrade progressivement avec l'évolution de la myopathie – mais n'est pas expliqué pour autant et encore moins étudié dans toutes ses dimensions. Il est référé au développement de l'enfant normal selon Wallon ou Piaget : « l'importance des restrictions motrices apparaît de façon très nette dans les résultats ; du fait de l'aspect évolutif de la maladie, plus on s'élève dans l'échelle des âges, plus la motilité se trouve altérée » (Colin & Nurit 1980). Parallèlement, si les auteurs se contentent de lier handicap et résultat, ils se servent pourtant de ce résultat pour conforter la théorie piagétienne comme on l'avait fait dans les années 50-60 avec les enfants sourds ou aveugles (Hatwell 1998) : « lorsqu'il s'agit de l'espace représenté [...] la vérification expérimentale est plus difficile. L'étude de cas

pathologiques caractérisés par un déficit moteur se révèle plus satisfaisante [...] dans la mesure où les anomalies et les retards peuvent renvoyer légitimement à la privation motrice » (Colin & Nurit 1980). De façon un peu familière, on pourrait dire que l'argumentation s'apparente au « serpent qui se mord la queue ».

On peut encore ajouter que Nurit en 1991 s'appuie sur le même type de raisonnement pour montrer un retard de ces enfants myopathes dans l'acquisition de la conservation : « l'ampleur des échecs observés laisse supposer des troubles importants dans l'acquisition ou le maintien des notions de conservation quand le handicap devient une barrière à la réalisation des actes moteurs », et renvoie le lecteur à Piaget pour asseoir son propos : « tous les mécanismes cognitifs reposent sur la motricité [...] La connaissance est d'abord une action sur l'objet et c'est en quoi elle implique en ses racines mêmes, une dimension motrice permanente encore représentée aux niveaux les plus élevés ». (Piaget 1956 in Nurit 1991)

Le rôle de la motricité est donc étendu des épreuves « Gauche-Droite » et « mise en relation des perspectives » utilisées en 1980 à l'ensemble des épreuves de conservation, et aux « mécanismes cognitifs » en 1991.

Dans le champ de la psychanalyse, les travaux de certains psychologues cliniciens, comme ceux de Benony (1989) ou de Reveillère (1993) se situaient au départ dans une approche critique des travaux existants, pour ranger leurs recherches dans « une perspective qui ne découpe pas l'objet d'étude, c'est-à-dire le sujet handicapé, mais relie affects et fonctionnements de la pensée ». S'inspirant de Gibello, ils soulignent que l'altération des « contenants de pensée » peut se manifester par la négligence de certaines perceptions, les oublis ou les altérations de souvenirs, la difficulté ou l'impossibilité d'anticiper les événements, les troubles de la personnalité, les troubles du langage, de la logique, des dysgnosies ou des dyspraxies... troubles qui se manifestent par des troubles d'apprentissage scolaire, ou par des difficultés intellectuelles, mais dont les auteurs disent qu'ils ne sont traités que comme des troubles relatifs aux contenus, pour lesquels on cherche des remèdes. Beauchesne et Gibello (1991) signalent l'intérêt de cette théorie dans le champ de la psychopathologie clinique et notamment des dysharmonies évolutives, donc de la myopathie.

Toutefois pour confronter ce modèle explicatif aux populations visées, deux choses paraissent étonnantes dans ces travaux d'inspiration psychanalytique : d'une part l'utilisation du QI, de tests comme le WISC ou l'EPL de F. Longeot, d'autre part la référence à la théorie piagétienne pour expliquer les résultats obtenus. En témoigne l'explication suivante : « Avec le temps et la mise en place des processus d'intériorisation, l'enfant est capable d'effectuer concrètement les actions pour pouvoir se les représenter. L'anticipation et la rétroaction deviennent des éléments mobiles de la pensée, mais dès lors qu'une privation de mouvements – pour une raison ou

pour une autre – intervient une véritable détérioration peut s'observer. Les acquis antérieurs ne se maintiennent plus et la mobilité, la souplesse, et la plasticité de la pensée se réduisent. (Chez le myopathe) [...] il s'agit d'un mouvement empêché qui va juguler, par la notion même de restriction, les processus majeurs constituants de l'assimilation et de l'intériorisation au sens large » (Benony 1989 p. 220).

Enfin la référence à la didactique des mathématiques et particulièrement la théorie des champs conceptuels de G. Vergnaud (1985) n'apportait en soi aucune indication particulière sur l'apprentissage de la représentation de l'espace ou de la géométrie chez les enfants myopathes ou handicapés moteurs en général, mais permettait de questionner les résultats affichés par les travaux précédemment cités, en ce qui concerne le rapport entre le réel et sa représentation pour le sujet, comme en témoigne la comparaison des deux schémas présentés ci-dessous (cf FIG. 1).

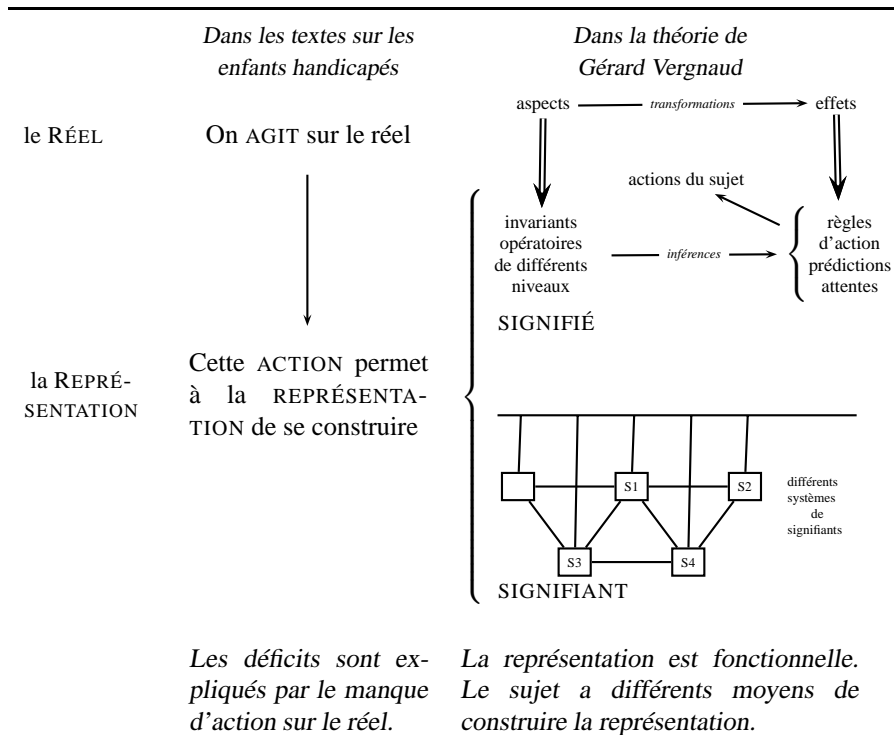


FIG. 1 – Le sujet agit sur le réel vs une représentation du réel se construit.

Certes, il ne s'agit pas de mettre en place un projet didactique au sens strict, mais de se donner les moyens de comprendre comment fonctionnent ces enfants face à une tâche de représentation de l'espace. En effet, si, pour Vergnaud (1985) « la représentation n'est pas un épiphénomène, une sorte de reflet après-coup de l'action adaptative du sujet dans son environnement [...] (elle est) fonctionnelle et indispensable au traitement par le sujet de nombreuses situations », alors, la flèche qui relie règles d'action, prédictions, attentes, aux actions du sujet va prendre toute son importance pour comprendre les conduites de ces enfants paralysés dans leurs mouvements.

Les modalités d'apprentissage peuvent varier pour X ou Y. L'apprentissage ne peut reposer que sur des compétences reconnues. Croire que le handicap perturbe toute compétence dans le domaine de la représentation de l'espace (et même au-delà comme je l'ai souligné plus haut) ce serait oublier que chaque individu peut avoir à sa disposition « un certain nombre de processus substitutifs ou vicariants » (Reuchlin 1990) ou que des « interactions [...] s'établissent entre les différents secteurs du développement dans l'élaboration des processus cognitifs » (C. Tourrette *in* Reuchlin 1990) ou encore qu'un même enfant peut utiliser des procédures différentes selon la tâche proposée. (Inhelder *et al* 1976)

C'est donc cette théorie qui servira à interroger les conduites observées en se demandant si l'enfant ou l'adolescent myopathe ne se comporterait pas, sinon comme un « expert en développement » (Bidaud 1993) mais plutôt comme un expert en adaptation.

De là découle l'hypothèse que la représentation peut se développer chez les enfants myopathes par d'autres voies que l'action sur le réel environnant, et concrètement que d'autres activités faisant appel à la perception, l'imagerie mentale ou le raisonnement peuvent favoriser ces activités de représentation.

J'ajoute que sur le terrain, la théorie piagétienne faisait figure de référence pour expliquer les « retards » souvent assimilés à la « lenteur » physique et donc intellectuelle, et que la psychanalyse semblait expliquer le blocage scolaire en référence à l'histoire de vie du sujet myopathe ou à son contexte de vie familiale, mais aussi mettre en question la possibilité de compétences particulières chez les myopathes. En effet, à ma question : comment expliquer la supériorité de S. (myopathe) sur J. L. (son frère valide) à une tâche de construction de figures symétriques (supériorité évaluée par le nombre de figures produites et leur plus grand degré de complexité) je me suis entendu répondre que dans ce cas, il était évident que le frère non handicapé s'interdisait de réussir mieux que son frère et que ce cas était fréquent.

Je me propose donc ici de rappeler quelques observations comparatives des adolescents myopathes et valides, à l'occasion de tâches construites à dessein, qui mettent

en évidence des compétences et des difficultés spécifiques à ces deux populations et permettraient de faire des propositions pédagogiques beaucoup plus précises que ce que prônaient les textes cités.

Comme dans le cas des myopathes, ou plus généralement du handicap moteur, les travaux psychanalytiques qui abordent le cas de ces enfants carencés, maltraités, partagés, mal avec eux-mêmes, en eux-mêmes et avec les autres, évoquent leur manque de confiance en soi (Mazet 1988), leurs difficultés à affronter l'école (Coutou 1986), leurs perturbations intellectuelles (Lemay 1979), le poids de leurs difficultés familiales et l'interdit de la réussite (Mannoni 1965) ou encore leur peur de penser (Boimare 1988 et 1999) sans pouvoir analyser de façon très fine comment se manifestent ces difficultés dans le quotidien de la classe. Au mieux retrouvons-nous ce qui était souligné par Gibello dans son modèle des contenants de pensée, cité plus haut, comme Lemay le fait en mettant l'accent sur les difficultés de langage, d'orientation spatiale et temporelle, ou d'évocation mentale.

Face à cela, Anny Cordié (1998) affirme que, sur le terrain, le « facteur psychologique (est) souvent mis en cause : « si cet enfant ne travaille pas, c'est qu'il fait un blocage », « il doit avoir des problèmes psychologiques » » et ajoute que « l'expression « trouble psychologique » correspond à un grand fourre-tout dans lequel chaque spécialiste trouve sa justification ». Elle commente alors le fait en disant que « rééducateurs, psychothérapeutes, psychanalystes entrent souvent en compétition, chacun juge le cas selon sa théorie et avance des solutions qu'il croit toujours être les meilleures et les mieux adaptées (et que) rien n'est plus regrettable que cet ostracisme car il est source de rivalité dans les équipes ».

Devant cet état de fait, je pense que les Sciences de l'Éducation sont par leur pluridisciplinarité, un atout insuffisamment exploité dans les recherches. Je tenterai de montrer en reprenant quelques cas issus des travaux autour de la construction de figures géométriques en référence à un modèle, ou de figures symétriques, que didactique et psychanalyse pourraient apparaître complémentaires, notamment pour l'étude de populations particulières.

La recherche présentée se déroule sur quatre années et combine étude longitudinale et étude comparative entre adolescents myopathes et adolescents valides.

En 1992, quarante élèves myopathes de 12 à 16 ans réalisent quatre épreuves de représentation de l'espace, dont une plus spécialement géométrique, nommée Tangram, qui se déroule en deux temps :

T1 : La tâche consiste à reproduire une figure carrée (Planche 2 à la page 23) avec du matériel géométrique (Planche 1 à la page 22). L'enfant dispose de carrés de deux tailles différentes, de triangles rectangles isocèles de deux tailles différentes, de disques, demi-disques, quarts de disques, soit au total 36 morceaux parmi lesquels la consigne lui dit de « choisir les bons morceaux pour

refaire la figure exactement pareille, pas plus grande, pas plus petite, pas sur le modèle mais à côté ».

T1 étant fini, l'enfant dispose de deux carrés et de quatre triangles.

T2 : La tâche consiste à choisir et reproduire une des figures proposées (Planches 2 et 3 aux pages 23 et 23) avec le matériel ayant servi à T1, selon la consigne « *avec les morceaux que tu possèdes, tu peux refaire une figure, n'importe laquelle, celle que tu veux* ».

Un résultat inattendu apparaît : ce sont les myopathes les plus atteints par la myopathie, au niveau des membres supérieurs, appelés ici HM+, qui réussissent le mieux et le plus rapidement la tâche, quels que soient leur âge, et leur niveau de scolarité, ou le type de classe qu'ils fréquentent. Ils sont sept sur quarante.

Des indicateurs se révèlent intéressants :

- l'ordre de position des morceaux est sans hésitation ni retour en arrière,
- aucun ne change de figure pour tenter d'en trouver une plus facile parmi les huit proposées,
- après chaque réalisation, ils regardent la figure, ajustent bien chaque morceau, comme dans un souci d'auto-validation,
- on remarque peu de verbalisation de leur part. L'attention est concentrée sur la tâche,
- enfin la rapidité imprévue à cause du handicap, devient un critère témoignant de la pertinence des « calculs en pensée ».

Ces indicateurs permettent de caractériser la spécificité des schèmes utilisés par ces sujets très handicapés. Pour économiser les mouvements, ils procèdent par une réflexion préalable à l'action. Au lieu d'utiliser la stratégie essai-erreur, ils envisageraient « dans la tête » toutes les positions possibles pour ne retenir que la bonne.

L'année suivante, plusieurs éléments tirés de ces résultats vont intervenir dans la construction d'un plan de comparaison.

- ces élèves myopathes vont être comparés à des élèves de même âge, valides
- certains élèves myopathes et valides vont réaliser d'autres tâches géométriques de même genre, CARRÉS et FORMES, mais plus complexes – le Tangram servira alors de pré-test et post-test – et une tâche un peu différente nommée ÉTOILES. Il s'agit de :
 - sept élèves myopathes en grande difficulté motrice (ceux qui avaient bien réussi le Tangram, pour déjouer les pièges du hasard et vérifier l'impact de l'évolution de la maladie sur une année)
 - sept élèves myopathes en difficulté pour réaliser le Tangram (pour étudier la possibilité d'un apprentissage de compétences pour cette population)
 - onze élèves valides en difficulté dans la réalisation du Tangram au pré-test, à titre comparatif.

- la comparaison de l'épreuve FORMES et de l'épreuve ÉTOILES, qui apparemment sollicitent toutes deux un procédé combinatoire sur un support différent, en s'appuyant sur les différences des deux groupes, myopathes et valides, montrera qu'on ne peut analyser savoirs et savoir-faire sans analyse de la tâche.

Les consignes de ces différentes épreuves sont ainsi formulées :

Épreuve CARRÉS « *Je te demande de faire tous les carrés possibles, de taille différente avec ce matériel. Tu les présentes au bord de la table pour qu'ils soient bien visibles* ». Il s'agit du même matériel (Planche 1 à la page 22) mais de trois couleurs différentes, soit 108 morceaux. La consigne pose une contrainte : le matériel engagé une première fois ne peut être engagé une seconde fois dans un autre carré, et le matériel en présente une autre : l'aspect perceptif du carré construit à l'aide de quatre carrés ou de huit triangles, de couleur différente, peut faire oublier la mention « de taille différente ».

Épreuve FORMES (Planche 4 à la page 24) « *Peux-tu chercher toutes les façons possibles de reproduire la forme présentée (une à la fois) en utilisant des morceaux différents à chaque fois* ». On précise « *ce n'est plus comme avec les carrés, ici, c'est toujours la même taille, mais à faire avec des morceaux différents* ». La tâche comporte deux niveaux de complexité : les formes *d* et *e* pouvant être réalisées avec de grandes variations dans le matériel. A partir de *d*, on ajoute dans la consigne « *maintenant tu peux simplement dire comment on pourrait faire* ».

Épreuve ÉTOILES (Planche 6 à la page 25) « *Je te demande de chercher toutes les promenades possibles pour chacune des étoiles une seule fois, sans prendre le même chemin* », sachant que « *on peut passer comme on veut à travers le ciel* » et que « *avec cinq étoiles, il y a beaucoup de promenades possibles [...] ce qui m'intéresse, c'est de voir comment tu commences si tu voulais ne pas en oublier* ».

Les promenades sont écrites en désignant les étoiles par leur initiale.

Donc, à l'issue de ces trois épreuves, tous les élèves présentés plus haut (quatorze myopathes et onze valides) referont le Tangram comme post-test.

L'année suivante (3^{ième} année de la recherche) des observations de classes « pendant un temps où on fait de la géométrie » dans les établissements accueillant les myopathes suivis, m'a alerté sur le style d'exercices très courants pour aborder la géométrie, et notamment la symétrie : papier, crayon, demi-figure à compléter, figure à reproduire avec axe vertical, horizontal... Les entretiens informels avec les enseignants montraient un état d'esprit partagé entre le « il faut les traiter comme les autres », « ah, si on avait des ordinateurs », ou encore, « on évite la géométrie puisque de toutes façons ils ne passeront pas d'examen », ce qui pour le moins ne se

référait pas aux compétences que j'avais vues pointer dans les épreuves TANGRAM, CARRÉS et FORMES.

La dernière année fut donc consacrée à faire passer un protocole en cinq étapes autour de la symétrie orthogonale, et à étendre la comparaison à deux catégories de valides : scolarisés en collège / en SES.

De tous les résultats analysés, et de toutes les comparaisons possibles, je retiendrai ici trois aspects particuliers, afin de les questionner :

- la comparaison de deux élèves de 13 ans, Florian, valide et Elvis, myopathe, tous deux en difficulté dans la première réalisation du Tangram
- la comparaison des conduites et des résultats des myopathes HM+ sur l'épreuve FORMES et l'épreuve ÉTOILES
- la comparaison de trois groupes d'élèves : myopathes, valides scolarisés en collège, valides scolarisés en classes de SES à propos des épreuves de symétrie orthogonale.

1 COMPARAISON DE FLORIAN ET ELVIS ET DE LEUR ÉVOLUTION ENTRE PRÉ-TEST ET POST-TEST

Florian a 13 ans, en 6^{ième}, il n'est donc pas très en avance ! Elvis est, à 13 ans, dans un établissement spécialisé, et dans un groupe où les activités éducatives occupent plus de temps que l'apprentissage scolaire. Tous les deux sont en échec au pré-test.

Elvis change de figure quatre fois et fait à chaque fois « une forme ressemblante ». Même la réalisation « sur le modèle » autorisée par l'adulte est très difficile. Florian met plus de huit minutes à faire et refaire « une forme de bateau » vide au centre et donc non conforme au modèle et répète par deux fois d'un ton angoissé : « *oh je n'y arrive pas* ».

A l'épreuve CARRÉS, Elvis commence par poser plusieurs carrés de même taille de couleur différente. L'aide lui permet de démarrer puis de progresser.

A l'épreuve FORMES il fait un certain nombre d'erreurs, mais cherche et progresse. Il verbalise, alors qu'il était « muet » au pré-test.

Florian ne fait pas beaucoup de réalisations, mais il cherche beaucoup. Il commence « dessus », sur rappel, il recommence les mêmes essais « à côté ». L'aide lui permet d'évaluer ses erreurs.

Des changements sont manifestes au post-test pour tous les deux. L'un et l'autre passent de l'« agitation » à ce que l'on peut appeler « arrêt-réflexion », « laissant ce qui est dit bon », pour chercher la suite de sorte que la quasi totalité de la réalisation se fait « directement à la bonne place ». Ces quelques indicateurs de comportement s'accompagnent de traits plus personnels : Florian, qui semble beaucoup plus décontracté, jette un regard au modèle après chaque morceau posé. Après avoir posé les trois premiers morceaux décisifs, il s'arrête et joint les mains, dans une position

de recul par rapport aux gestes, très proche de celles des sujets myopathes HM+.

2 COMPARAISON DES CONDUITES ET DES RÉSULTATS DES MYOPATHES HM+

La deuxième comparaison porte sur l'épreuve FORMES et l'épreuve ÉTOILES qui, *a priori*, conduiraient à utiliser le même procédé, la combinatoire, à savoir faire varier certains éléments en gardant constants certains autres.

Pour l'épreuve FORMES, on peut par exemple voir que la forme *d* peut être faite de quatre carrés, huit grands triangles, seize petits, mais si on comprend que un carré peut être fait de deux grands triangles ou de huit petits, on peut envisager un carré six grands triangles, deux carrés quatre grands triangles... ou encore, un carré deux grands triangles et quatre petits... C'est ce que découvre par exemple Jonathan qui, en manipulant simplement deux triangles et en regardant l'effet produit, s'exclame (sans faire) :

- « – 3 carrés, 2 triangles
- ou bien des, deux petits triangles, 7 grands
- 4 petits et 6 grands
- si on prend 4 pour 1, 16 comme ça !
- oh là là, tout ce qu'on peut faire ! »

alors que dans le même temps, Thomas, bon élève de quatrième, dit pour la forme *a* :

- « – un carré, deux triangles »

puis met 2 petits triangles dessus et dit

- « on peut pas faire avec ces petits carrés, c'est simplement ça »
- « – on peut faire que comme ça »

puis répond à la demande « t'en es bien sûr ? »

- « – j'en suis sûr parce que les autres sont trop petits »

reprend le même schéma de pensée pour la forme *b*, « c'est sûr ? »

- « – ceux-là correspondent pas pour faire la même taille que ce carré »

puis devant l'insistance « sûr, même dans toutes les positions possibles ? » essaie deux grands triangles en symétrie centrale et pose quatre grands triangles puis essaie deux petits triangles, « pour l'autre y avait deux solutions que je suis bête ! » et ajoute « cette fois-ci c'est bon ! »

Le résultat est alors de trois possibilités sur sept pour la forme *b*, mais trois possibilités ne faisant pas intervenir plusieurs types de triangles, et donc pas la combinatoire.

Pour l'épreuve ÉTOILES, il s'agit de « *chercher toutes les promenades possibles pour voir chacune des étoiles une seule fois, sans prendre le même chemin* », sachant que « *on peut passer comme on veut à travers le ciel* » et que « *avec cinq étoiles, il y a beaucoup de promenades possibles* ».

La consigne accompagne la projection de trois transparents successivement, représentant trois, quatre puis cinq étoiles.

Les résultats chiffrés montrent peu de différence entre les myopathes et les valides (pour quatre étoiles, sur vingt-quatre promenades possibles, les valides trouvent en moyenne 13,37 promenades, et les myopathes 12,54). Mais les stratégies catégorisées ainsi :

- sans ordre, c'est-à-dire sans stratégie continue : MPSV – SVMP – PSVM ;
- inversions : SMPV puis VPM \bar{S} ou déplacements de blocs V \bar{S} MP – \bar{S} MPV ;
- variations sur la première une fois : \bar{S} MPV – \bar{P} MSV – \bar{V} SMP – \bar{M} PVS ;
- première constante : \bar{M} PSV - \bar{M} SPV ;
- première et deuxième constante : \bar{P} MSV – \bar{P} MVS ;

sont d'un grand intérêt car elles montrent la différence entre les résultats évalués en nombre de « promenades » ou en termes de résolution de la tâche.

Les myopathes HM+, performants dans les tâches géométriques, ne le sont plus ici. En revanche les valides utilisent plus souvent ces meilleurs procédés : maintenir la ou les premières constantes. Pour trois étoiles, ils le font dans 26 % des cas ; pour quatre étoiles dans 57 % des cas et pour cinq dans 54 % des cas. Un certain nombre d'entre eux progressent au fur et à mesure de la tâche. Mais la vidéo montre aussi que contrairement aux myopathes la plupart ne regardent plus la projection une fois la tâche commencée. Certains disent dès le départ : « *bon, j'écris les lettres* ». Par contre, ils n'identifient pas du tout la tâche FORMES comme une tâche de combinatoire. A la question traditionnelle « *en vois-tu d'autres ?* » ils répondent « *non* » de bonne foi.

En conclusion on peut bien réaffirmer ici que la résolution d'une tâche ne peut être définie par une compétence générale. Ces deux tâches qui supposent un raisonnement combinatoire ne sont pas résolues de la même façon selon les domaines auxquels elles s'appliquent.

De la même façon, des sujets, qu'ils soient valides ou handicapés, ne peuvent être caractérisés par des compétences générales. Le handicap ne peut expliquer de manière automatique les compétences ou les incompétences : il faut les regarder à travers l'analyse des tâches proposées.

3 COMPARAISON DE TROIS GROUPES D'ÉLÈVES

Une troisième et dernière comparaison sera tirée du protocole construit autour de la symétrie orthogonale.

A partir des questions qui se posent inévitablement quand on travaille auprès d'en-

fants handicapés ou en difficulté : « *faut-il aider ? jusqu'où faut-il aider ? comment savoir si cette aide sert à améliorer les résultats ?* », deux objectifs d'étude étaient fixés ici, dans le sillon des travaux de Bruner (1983) :

- comparer les myopathes à deux catégories de valides : scolarisés en collège ou en classe de SES
- comparer l'efficacité de l'aide selon qu'il s'agit d'une aide à rectifier les erreurs ou à aller plus loin dans une tâche ouverte (en l'occurrence, faire le plus possible de figures symétriques à partir de deux carrés, deux triangles rectangles isocèles et un parallélogramme (Planche 5 à la page 24).

Le tableau suivant présente les pourcentages d'aide efficace selon le degré de handicap ou le type de scolarisation (H1 désignant les élèves myopathes qui n'ont pratiquement pas dépassé le niveau CP).

TAB. 1 : Pourcentages d'aides effectives selon le niveau d'étude

			Aide après erreur effective	Aide à la réalisation
Myopathes	Sec.	N = 12	73 %	63 %
	Prim.	N = 18	61 %	71 %
	H 1	N = 10	51 %	50 %
Valides	Collège	N = 28	52 %	20 %
	SES	N = 12	22 %	44 %
Myopathes	HM +	N = 14	78 %	79 %
	HM -	N = 26	52 %	58 %
Valides		N = 40	36 %	35 %

On pourrait penser de façon triviale et peu encourageante, que, plus on est en difficulté, moins on sait profiter des conseils ! Effectivement l'aide après erreur décroît selon les niveaux scolaires, mais il faut tout de suite remarquer que cette baisse n'est plus vraie si l'on regarde l'efficacité des aides à la réalisation, dans une tâche ouverte comme celles qui étaient proposées (chercher tous les moyens de, faire toutes les promenades possibles, faire le plus possible de figures symétriques).

Pour cette aide à la réalisation du « plus » les myopathes en primaire en profitent plus que les myopathes en secondaire, les élèves de SES plus que les élèves de collège.

Si l'étude de l'aide comportait au départ un biais – on sait que les élèves handicapés ont l'habitude, et sont plutôt valorisés en étant seuls avec un adulte, alors que pour les autres élèves, cette rencontre est plutôt synonyme d'échec – il est intéressant de noter ici que cette « variable parasite » n'est plus suffisante pour expliquer les variations de l'efficacité de l'aide.

En résumé, que retenir de ces trois exemples ?

Le premier a montré qu'un élève valide, perdu face à une tâche qu'il ne parvient pas à réaliser, est *angoissé* devant un adulte supposé désirer sa réussite. Mais il peut par l'intermédiaire de tâches de même nature mais plus complexes *améliorer sa performance* et *changer d'attitude* face à la tâche et face à l'adulte. Il *semble avoir bénéficié* de tâches qui demandent de voir, d'imaginer avant d'agir et utiliser *les procédures d'une population très différente de lui par le handicap*.

Le second exemple met en évidence un lieu où la *difficulté* des myopathes *peut être liée à leur handicap*, quand la consigne demande d'*effectuer des déplacements* – d'une étoile à l'autre – d'envisager différents déplacements et d'être capable d'en nommer le plus possible. Le déplacement étant dans leur vie quotidienne, quelque chose de calculé, de prévu, les aidait à envisager les positions des morceaux de bois de forme géométrique, entrant dans la composition d'une figure, ne se déplaçant pas... Même si l'on peut parler de combinatoire dans les deux cas, le support de la tâche modifie complètement la perception de celle-ci et donc sa réalisation.

Le troisième met en évidence des *disparités entre deux catégories d'élèves valides quant à leur habitude de certaines tâches* (ouvertes vs fermées) et à leur *possibilité de se saisir de certaines aides apportées*.

La perspective didactique, et plus spécialement la théorie de G. Vergnaud a permis de recueillir ces données. Il a fallu pour cela

- *construire des tâches en fonction de l'objectif recherché* : voir, si et comment, l'atteinte évolutive de la motricité chez les myopathes entraînait des difficultés au niveau de l'espace représenté ;
- *analyser ces tâches* pour lister ce qu'elles supposaient comme savoirs et savoir-faire ;
- *étudier les conduites des différents sujets* (myopathes et valides) à l'aide d'*indicateurs* les plus précis possible.

Pour l'épreuve TANGRAM, j'ai cité les indicateurs suivants :

- faire une forme ressemblante ;
- avoir recours au modèle ;
- pratiquer par essai - erreur ;
- placer directement à la bonne place ;
- laisser ce qui est dit bon par l'adulte / modifier ;
- s'arrêter et regarder en cas de difficulté.

Pour l'épreuve FORMES

- reproduire la forme proposée avec la même catégorie de morceaux par exemple, un carré, quatre grands triangles, huit petits triangles ;
- reproduire à partir de la composition possible de certains morceaux et appliquer une combinatoire, par exemple : un grand triangle et 6 petits, deux grands triangles et quatre petits, trois grands triangles et deux petits...

- Pour l'épreuve ÉTOILES : nommer les « promenades possibles »
- sans ordre (sans stratégie continue) ex. : MPSV – SVMP – PSVM ;
 - par inversions ex. : $\bar{S}MP\bar{V}$ puis VPMS ou déplacements de blocs : VS $\bar{M}\bar{P}$ puis $S\bar{M}\bar{P}V$ – $\bar{M}\bar{P}VS$;
 - variations sur la première une fois (la variation sur la première lettre n'a lieu qu'une fois) : $\bar{S}MPV$ – $\bar{P}MSV$ – $\bar{V}SMP$ – $\bar{M}\bar{P}VS$;
 - maintien de la première constante : $\bar{M}\bar{P}SV$ – $\bar{M}\bar{S}PV$;
 - maintien des deux premières constantes : $\bar{P}\bar{M}SV$ – $\bar{P}\bar{M}VS$;
 - inférer de l'observation de ces indicateurs de comportements, ce qui sous-tend ces conduites, soit par exemple pour l'épreuve TANGRAM :
 - reconnaître les propriétés géométriques des morceaux à disposition ;
 - reconnaître les propriétés géométriques des figures à reproduire ;
 - effectuer des calculs, au sens de Vergnaud, sur les relations entre les propriétés géométriques des morceaux et des figures à réaliser.
 - classer et analyser les erreurs ou les schèmes incomplets, comme par exemple dans l'épreuve FORMES :
 - utiliser uniquement des carrés (qui conduit à placer des carrés et chercher comment remplir les bords : il faudrait des rectangles, le sujet abandonne) ;
 - essayer les morceaux dans toutes les positions (ce qui s'apparente à la technique puzzle) et aboutit à des « vides au centre » ;
 - chercher comment occuper l'espace donné et oublier la consigne qui demande de varier à chaque fois la composition ;
 - chercher comment reproduire un élément (un carré peut être fait avec un carré, deux grands triangles, quatre petits ou un grand et deux petits) et répéter ces différentes combinaisons, à partir d'un ou deux essais matériels, en pensée, selon le principe : « la représentation est opératoire puisqu'elle fournit des règles d'action, elle est calculable puisqu'elle permet des déductions » (Vergnaud 1985).

Il faut encore souligner ici que plusieurs éléments ont été importants dans la construction des tâches :

- établir une progression dans les tâches géométriques, qui permettent de voir si le sujet sait se servir de ses acquis pour améliorer ses performances (s'il a vu que le carré en position losange était utile dans le Tangram, il peut réutiliser cette position dans l'épreuve FORMES et conceptualiser de manière plus nette qu'« un carré, même s'il n'est pas posé sur sa base est toujours un carré ») ;
- établir une comparaison entre deux types de tâche de représentation de l'espace dans l'épreuve ÉTOILES comparée aux épreuves géométriques ;
- construire une tâche plus proche des exercices scolaires, avec la symétrie orthogonale pour voir si les myopathes appliqueraient de la même façon les schèmes performants qu'ils avaient mis en place dans des tâches d'apparence plus lu-

diques ;

- choisir les populations afin de confronter deux situations physiques, mais aussi distinguer une autre variable, type de scolarité, en clair tenter de répondre à la question : les myopathes d'un niveau scolaire très bas (proche du CP, alors qu'ils ont entre 12 et 16 ans) sont-ils proches des élèves de SES ? ont-ils les mêmes difficultés ? agissent-ils de la même façon ?
- établir des catégories dans le type d'aide apportée, et l'efficacité de cette aide ;
- enfin se donner les moyens d'analyser le plus finement leurs comportements grâce au camescope, et donc de prendre à la fois des indications sur les gestes, les attitudes, les regards.

On remarque ainsi que certaines attitudes face à la tâche, face à l'adulte ont pu être relevées.

A partir de ces données, comment interroger la psychanalyse ?

Si l'on fait un retour en arrière sur les textes théoriques cités plus haut, on s'aperçoit que, généralement dans la littérature, on procède différemment. A partir de déficiences caractérisées, on prévoit un certain nombre d'attitudes face à la situation scolaire et on conclut par des propositions pédagogiques plus ou moins larges.

Ainsi la situation des élèves myopathes peut paraître simple à aborder puisque le handicap connu – maladie évolutive, gravement invalidante à pronostic léthal rapide – on imagine facilement certaines répercussions au plan de la construction de soi, de l'autonomie, du vécu des désirs et des interdits, de l'image renvoyée par l'autre. De là découle l'impact prévisible de ce vécu dans l'apprentissage et la relation aux autres en milieu scolaire. C'est ce que j'ai tenté de montrer en présentant les études de Colin & Nurit (1980), Benony (1989) ou Reveillère (1993) : les dés semblent joués d'avance. On aboutit à l'amalgame fait entre différentes tâches de représentation de l'espace, ou même entre différentes épreuves piagésiennes.

S'agissant des enfants carencés, maltraités, endeuillés, adoptés ou accueillis en famille d'accueil ... il est bien évidemment possible de prévoir que ces situations de l'ordre de la construction affective de soi, vont avoir des répercussions, mais sans précision et même sans orientation déterminée : la petite Gisèle présentée par S. Robert-Ouvray (1998), qui s'accroche désespérément à « la plus gentille des mamans » (en grande dépression) va-t-elle « fuir » l'école ou tenter par des résultats brillants, de l'accrocher, de la retenir à la vie ? C'est tout le problème du self et du faux-self décrit par Winnicott (1971) : que peut cacher l'échec scolaire ? que peut cacher la réussite scolaire ?

En utilisant les théories psychanalytiques non comme des prédictions, mais comme des tentatives de compréhension, ou mieux d'interrogations, il me semble qu'on ouvre un champ nouveau de rencontre des disciplines en Sciences de l'Education.

Cet adolescent myopathe réussit-il ou échoue-t-il à cette tâche, en fonction de

compétences ou d'incompétences, dues à son handicap ou à son milieu de vie, de son plaisir à faire cette tâche, de son désir d'être remarqué et aimé par l'enseignant ? Peut-il croire que dans cette situation particulière, il a mieux réussi qu'un élève valide, et peut-il tirer du plaisir de cette réussite, ou vivra-t-il cette réussite sur fond de culpabilité, comme ne lui appartenant pas ? Peut-il penser que sa manière de réaliser la tâche pourrait être enseignée à des valides ou conditionnée par une consigne supprimant tout mouvement, et qu'éprouve-t-il alors ?

La difficulté de réaliser la tâche ÉTOILES qui lui enlève tout sourire, est-elle vécue dans la cohésion et l'unité avec lui-même qui peut réussir et échouer sans être détruit ? Est-ce l'image inconsciente du corps, sous-sol des sensations (Dolto 1984 ; Nasio 2000) l'angoisse de la mère à l'annonce du handicap, qui se réveille face aux rêves dans les étoiles, aux promenades, aux déplacements rapides sitôt faits, sitôt abandonnés ? Quels mots ont été mis ou pourraient être mis sur cette sensation, pour qu'elle puisse se transformer en évocation mentale ? De quel secret (Nachin 1999) s'agit-il ?

Qu'éprouve l'adolescent qu'un adulte tente d'aider, en vain ? A-t-il conscience d'être « hermétique » à toute aide qui pointe ses erreurs ? Qu'est-ce qui se réveille en lui, des humiliations subies en famille ou à l'école (Battachi 1993) ? Saurait-il regarder autrement ses différentes positions quand un adulte lui pointe... ce qu'il pourrait encore faire, ou ce qui lui a échappé, des règles de construction d'une figure symétrique ? Est-il capable d'être un miroir pour lui-même ?

La liste des questions pourrait être très longue.

Des trois comparaisons relevées, des projets de recherche peuvent être tirés.

- ▷ Si l'on peut se satisfaire de l'observation d'Elvis et de Florian devenus détendus face à la tâche et à l'adulte qui la propose, en revanche on reste plus perplexe devant l'attitude très différente des myopathes face à l'épreuve FORMES et à l'épreuve ÉTOILES. Mais images positives ou négatives, les deux restent à questionner : comment comprendre le changement ?
- ▷ Le deuxième n'est-il pas plus questionnant parce que plus dérangeant pour l'adulte ? Se contenter de « dysharmonies dans le développement », d'altérations des contenants de pensée (Gibello 1988), en renvoyant aux premières relations à la mère, ou de décalages existant chez tout enfant (Rieben *et al* 1985) permet-il d'éviter de voir les manifestations visibles ?
- ▷ L'entretien clinique qui cherche au-delà du manifeste, le latent, peut être très utile, à condition qu'il ne se transforme pas en entretien d'enquête sur ce que l'observateur ou le chercheur n'a pas réussi à décrypter ! Ce n'est pas en rationalisant que le sujet livrera quelques bribes d'inconscient utiles pour cette compréhension du second plan.
- ▷ Quels mots sont mis, sur la souffrance ou le plaisir à utiliser son expérience

d'adolescent malade pour anticiper mentalement la tâche avant de la réaliser ? Ce type de lien, entre stratégie de réussite d'un exercice et expérience personnelle, est-il valorisé dans le cadre de la classe ?

- ▷ On voit pointer des pistes pédagogico-thérapeutiques à propos des « mots à mettre sur », mais aussi de l'étude du transfert longuement débattue dans le champ pédagogique (Cifali 1994 ; Cordié 1998), le transfert de l'élève sur l'enseignant, mais aussi de l'enseignant sur l'élève : « *que me rappelle-t-il ?* », « *qui je vois à sa place ?* » mais aussi quelle crainte habite l'enseignant quand il affirme qu'« *il est inutile de demander à des élèves myopathes de faire de la géométrie, puisque le maniement des instruments est impossible pour eux, et que de toutes façons ils ne passent pas d'examen* » ou encore « *qu'il ne peut pas faire de miracles avec ces élèves-là ?* » Quel contre-transfert se met en place inconsciemment quand l'élève myopathe lui renvoie chaque jour – de visu – l'image d'un corps qui se dégrade à 15 ans, mais d'un corps qui lui sourit, alors que son voisin, infirme moteur cérébral, en est incapable sans grimace ?

Au départ, s'offrait à moi la spécificité de plusieurs approches pour un même objet de recherche : l'apprentissage chez les adolescents atteints de myopathie. J'ai tenté de faire ressortir un questionnement nouveau à partir de l'analyse fine des tâches, des conduites et des symptômes éventuels : quels signes sont à décoder ?

Il semble que seules de telles recherches, et si possible sur du long terme, seraient à même de donner du contenu à la proposition de Mazet (1988) : faire vivre des expériences positives aux élèves qui n'ont pas confiance en eux. Alors on pourra mettre un peu de précision dans le fait non contesté, mais qui ne nous apprend pas grand-chose : « le vécu influence l'apprentissage ! ».

BIBLIOGRAPHIE

- BATTACHI M. W., 1993, « Une contribution à la psychologie des émotions : l'enfant humilié », *Enfance* tome 47 n° 1, 21 – 26.
- BEAUCHESNE H. & GIBELLO B., 1991, *Traité de psychopathologie infantile*, Paris, PUF, 91 – 78.
- BENONY H., 1989, *Les aspects psychopathologiques dans la myopathie Duchenne de Boulogne*, Thèse de Doctorat, Université Paris V.
- BIDEAUD J. & COLIN D., 1980, « Le développement cognitif et affectif de l'enfant handicapé : perspective de recherche », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* n° 28, 1 – 2.
- BIDEAUD J., HOUDÉ O. & PEDINIELLI J. L., 1993, *L'homme en développement* Paris, PUF.
- BOIMARE S., 1988, « Pédagogie avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser » In Ph. MAZET & S. LEBOVICI, *Penser - Apprendre*, Eshel.

- BOIMARE S., 1999, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
- BRUNER J. S., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CIFALI M., 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- COLIN D. & NURIT J. F., 1980, « Étude génétique de la construction de l'espace chez les enfants myopathes », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* n° 28, 21 – 28.
- CORDIÉ A., 1998, *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- COUTOU F., 1986, *Affronter l'école*, Paris, Liana Levi.
- DAGUE P., 1970, « Les niveaux mentaux dans la myopathie », *Neuropsychiatrie infantile* n° 18, 319 – 345.
- DAGUE P. & TEMBOURY M., 1970, « Étude de quelques aspects de l'activité mentale et du comportement scolaire des enfants myopathes », *Neuropsychiatrie infantile* n° 18, 304 – 316.
- DOLTO F., 1984, *L'image inconsciente du corps*, Col. Points Essais.
- HATWELL Y., 1998, « Perception et Cognition : les incidences cognitives de la cécité précoce étudiées à partir de la théorie de Piaget » In C. MELJAC *et al*, *Colloque Piaget après Piaget, Grenoble, La Pensée Sauvage*.
- INHELDER B., ACKERMANN-VALLADAO E., BLANCHET A., KARMILOFF-SMITH A., KILCHER-HAGEDORN H., MONTANGERO J. & ROBERT M., 1976, « Des structures cognitives aux procédures de découverte : Esquisses de recherches en cours » *Archives de Psychologie* n° 44, 171, 57 – 72.
- JOVENET A. M., 1995, *Apprentissage utile de l'espace chez les adolescents atteints de myopathie Duchenne de Boulogne. Déficits à compenser ou schèmes à développer ?*, Thèse de Doctorat de Psychologie, Université Paris V.
- JOVENET A. M., 1998, « Différences de pédagogie ou différences de schèmes ? Le cas des adolescents myopathes », *Revue Française de Pédagogie* n° 122, 41 – 50.
- LEMAY M., 1979, *J'ai mal à ma mère*, Paris, Fleurus.
- MANNONI M., 1965, *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*, Paris, Gallimard, col. Tel 1998.
- MAZET Ph., 1988, « Estime de soi et apprentissages dans l'enfance » In Ph. MAZET & S. LEBOVICI, *Penser - Apprendre*, Eshel.
- NACHIN C., 1999, *A l'aide, il y a un secret dans le placard!*, Paris, Fleurus.

- NASIO J. D., 2000, « Comment écouter un enfant ? », XV^e congrès national de l'Association Française des Psychologues scolaires.
- Nurit J. F., 1991, « Rôle du mouvement dans l'acquisition des notions de conservation chez les enfants myopathes », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* n° 39, 179 - 183.
- REUCHLIN M., 1990, « Introduction » In M. REUCHLIN, J. LAUTREY, C. MARENDAZ & T. OHLMANN, *Cognition : l'Individuel et l'Universel*, Paris, PUF, 11 - 20.
- REVEILLÈRE C., 1993, *Pour une approche clinique des activités cognitivo-affectives de la pensée. La clinique, la théorie et leurs rapports à partir d'une analyse des troubles cognitifs et du fonctionnement psychologique d'adolescents handicapés moteurs*, Thèse de Doctorat, Université de Bretagne occidentale, Brest.
- RIEBEN L., de RIBAUPIERRE A. & LAUTREY J., 1985, « Le fonctionnement cognitif d'adolescents fréquentant des écoles de formation professionnelle », *Revue Suisse de psychologie* n° 44, 119 - 133.
- ROBERT-OUVRAY S., 1998, *Enfant abusé, enfant médusé*, Paris, Desclée de Brouwer.
- VERGNAUD G., 1985, « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation », *Psychologie française* n° 30, 245 - 251.
- WINNICOTT D. W., 1971, tr. fr. 1975, *Jeu et réalité* Paris, Gallimard.

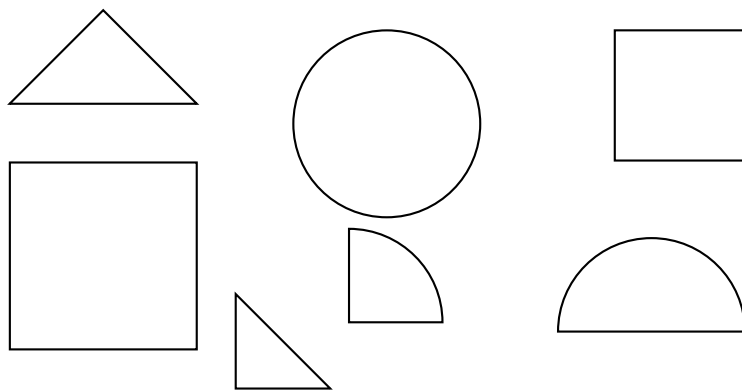


FIG. 2 – Planche 1 : Matériel disponible pour T 1

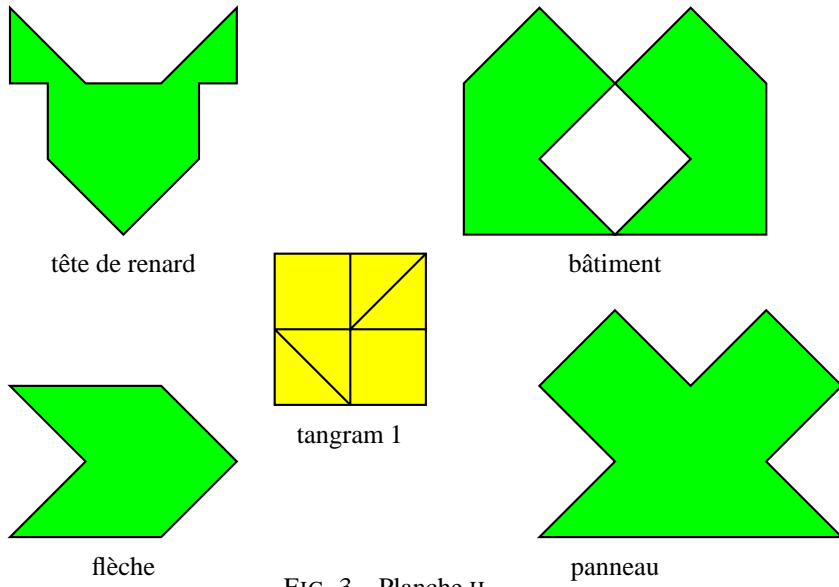


FIG. 3 – Planche II

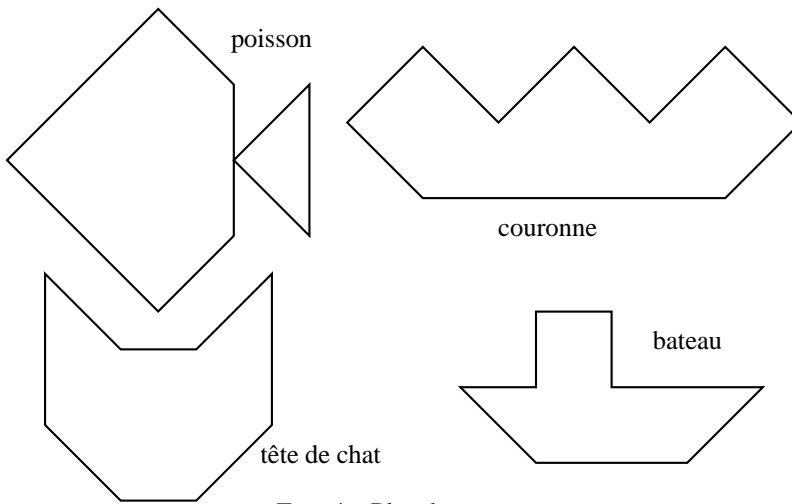


FIG. 4 – Planche III

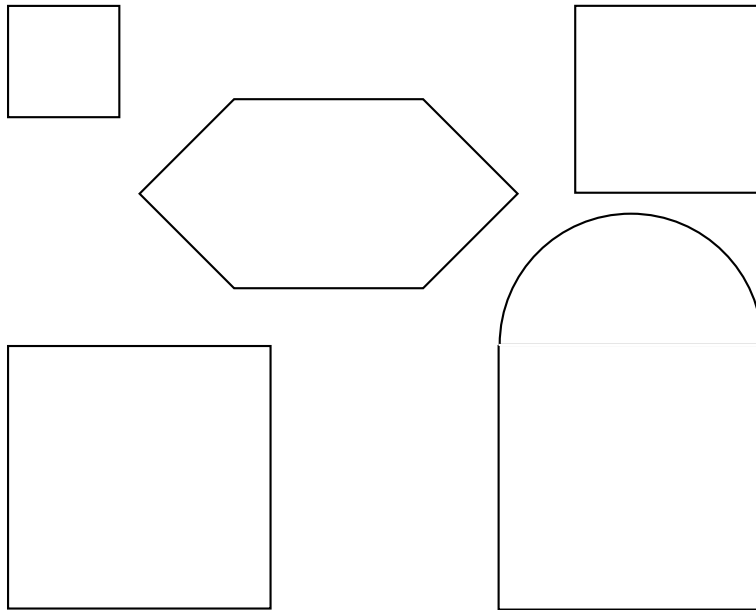


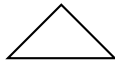
FIG. 5 – Planche IV

Étape 3 : réalisation de figures symétriques

3a : matériel disponible : deux carrés et deux triangles rectangles isocèles



3b : même matériel + un triangle isocèle



3c : le grand triangle est remplacé par un parallélogramme



Consignes pour **3c**, **b** et **3c** : faire toutes les figures avec ces morceaux sans s'occuper des raccords des morceaux.

3d : même matériel que pour **3a**

Consignes : faire toutes les figures possibles possédant deux axes de symétrie.

FIG. 6 – Planche v

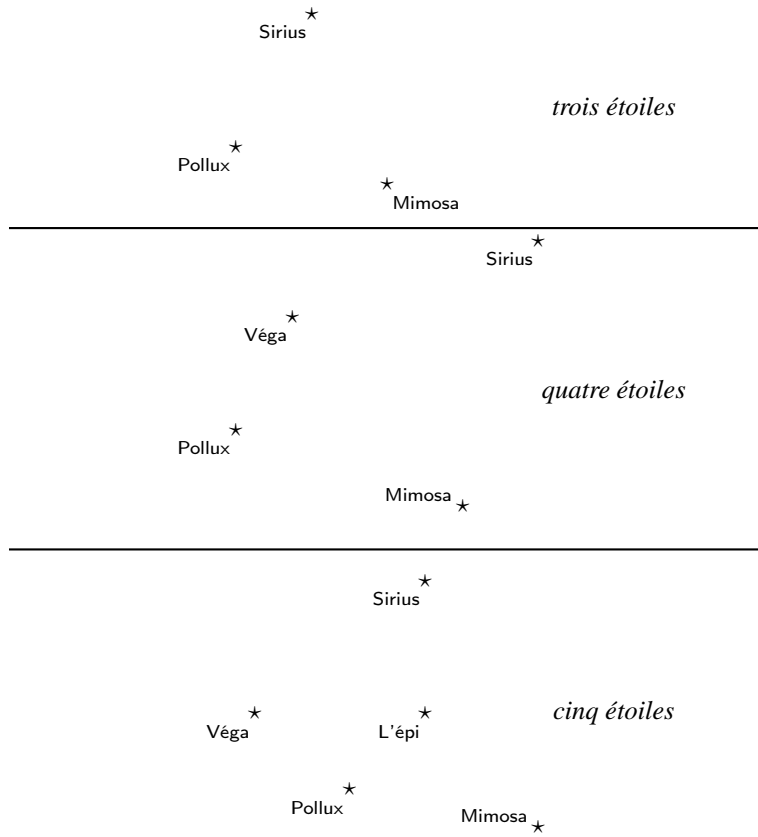


FIG. 7 – Planche VI : Schéma projeté pour l'épreuve combinatoire ÉTOILES

Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique

Jean-François de PIETRO & Bernard SCHNEUWLY
IRD DP Neuchâtel et Université de Genève

1 BRÈVE INTRODUCTION : VUE D'ENSEMBLE

Le but de cette contribution est de clarifier et développer un concept que nous avons proposé d'abord dans notre travail sur l'enseignement de l'oral, puis généralisé à tout notre travail d'ingénierie didactique : celui de modèle didactique. Créé à l'origine pour rendre compte d'une démarche qui s'est imposée à nous, il a ensuite orienté la construction de nombreuses séquences didactiques. Il est donc un concept qui a son origine dans la pratique de l'ingénierie didactique et qui sert à stabiliser cette pratique en l'explicitant et la systématisant. En même temps, d'un point de vue plus abstrait, il peut être considéré comme occupant une place nodale dans les processus de transposition didactique. Dans la perspective qui est la nôtre ici, de clarification et de développement du concept, il nous paraît intéressant de suivre à présent un fil d'exposé qui le situe aux trois niveaux que nous venons d'évoquer :

1. récit de l'origine du concept de modèle didactique et présentation de sa fonction d'orientation dans une pratique d'ingénierie ;
2. théorie de la pratique du modèle didactique : structure - construction - outil ;
3. place du modèle didactique dans une théorie plus générale du didactique.

2 RÉCIT D'ORIGINE - LE MODÈLE DIDACTIQUE DU GENRE DANS SA PRATIQUE

2.1 LE RÉCIT D'ORIGINE

C'est donc dans le cadre d'un projet de recherche sur l'enseignement de l'oral¹ que, pour nous, la notion de modèle didactique a émergé, progressivement et empiriquement. Il est important cependant de souligner d'emblée que cette notion, dans

¹Projet financé par le Fonds national suisse de recherche scientifique n° FNRS 11 - 40505.94, soutenu également par la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), editrice ensuite des séquences didactiques qui ont été produites dans le prolongement de nos travaux (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001 – 2002).

son acception didactique, est à la fois ancienne et nouvelle : ancienne dans la mesure où tout objet d'enseignement / apprentissage – de l'accord du particie passé à la « composition » – a toujours été modélisé, nouvelle dans la mesure où les anciennes modélisations ne se présentaient le plus souvent pas comme des outils didactiques générateurs de séquences ou modules d'enseignement, mais plutôt comme descriptions de la réalité voire comme « la réalité » d'une part, où les modélisations actuelles se caractérisent par une intégration volontaire et systématique à la fois de savoirs « savants » et de données psychologiques d'autre part ; en outre, ce n'est que récemment que des objets complexes, englobants, tels que les genres ont fait l'objet de descriptions à fins d'enseignement systématique.

Ce n'est pas un hasard si c'est à propos d'un objet « mal défini », peu enseigné et dont on se demande d'ailleurs toujours s'il peut et doit être enseigné, que nous nous sommes intéressés à ce concept. Notre objectif de recherche, en effet, consistait justement à examiner si l'oral peut s'enseigner (Schneuwly, Dolz, Dufour, Erard, Haller, Kaneman–Pougatch, Moro & Zahnd 1996/97 ; Dolz & Schneuwly 1998) et l'une des questions, incontournables bien sûr, était de définir « quoi enseigner ? », ce que par la suite nous appellerions les « dimensions enseignables du genre ». Nous avons commencé par examiner la littérature à ce propos, nous avons recueilli des exemples de pratiques sociales, à la fois d'adultes « experts »² et d'élèves en contexte scolaire. La notion de « genre textuel et social » nous servait certes de cadre, mais cela ne pouvait suffire : il n'était pas envisageable de fonder la mise en place d'un enseignement structuré sur une notion aussi englobante et des éléments épars d'opérations et mécanismes langagiers. C'est dans ce contexte que nous avons élaboré, très empiriquement, une première modélisation du « débat régulé » qui nous a aidés à « mieux cerner les objectifs visés à travers l'enseignement, à mieux les organiser en « catégories » qui assurent une vision plus globale du genre » (Dolz & Schneuwly 1998, p. 35).

Nous n'avions guère conscience, à ce moment, des potentialités du concept, de ses enjeux... ni de ses limites et dangers – sur lesquels nous reviendrons. Il y avait en effet un peu de tout dans ce premier modèle - du modèle à imiter (l'« enfant-modèle ») au modèle-copie (« je possède le dernier modèle de... ») ou au modèle-exemplaire du monde de la confection, qui permet de produire diverses variantes, ou modèle-matrice dans une orientation plus « lévi-straussienne ». C'est vraisemblablement à ces dernières acceptions que nous nous référerions prioritairement aujourd'hui, dans la mesure où elles expriment clairement le caractère génératif des modélisations ; toutefois, il n'est pas si facile – et, d'ailleurs, est-ce souhaitable ? – de se détacher

²Nous ne pouvons que souscrire aux remarques critiques que Reuter (1998) adresse à cette notion d'expert telle qu'utilisée notamment dans les recherches en psychologie cognitive. Nous l'utilisons cependant ici, sans aucunement idéaliser cette notion, pour exprimer une représentation commune et référer aux locuteurs qui ne sont plus explicitement « en apprentissage ».

des connotations normatives et distinctives de la notion ! Nous y reviendrons.

Mais cette notion nous a tout de suite intéressés. Et nous avons eu l'occasion d'en construire une première approximation à l'occasion des articles rédigés durant cette période pour nos contributions au numéro 39/40 de la revue *Enjeux* (De Pietro, Erard & Kaneman–Pougatch 1996/97) Nous ne reviendrons guère ici sur ce que nous disions alors si ce n'est pour poser deux constats :

- le concept, tel que nous l'avions présenté, était ambitieux, comme le montre cet extrait de Dolz & Schneuwly (1998 p. 71) qui affirme d'emblée son statut essentiellement didactique : « Pour contrôler le mieux possible cette transformation nécessaire du genre lorsqu'il devient objet à enseigner, nous en construisons un modèle didactique qui met en évidence ses dimensions enseignables et, ainsi, rendons aussi explicites que possible les rapports entre les genres de référence et l'adaptation de ceux-ci pour l'enseignement » ;
- les usages qui en ont été faits ensuite, dans les moyens d'enseignement édités par la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) par exemple, n'ont de loin pas affiché la même ambition et n'en ont guère exploité les potentialités...

Cette contribution constitue ainsi une excellente occasion de reprendre la réflexion à propos de ce concept certes séduisant mais finalement peu utilisé et de tenter d'apporter quelques clarifications nécessaires à propos de son statut dans une théorie du didactique et dans une ingénierie didactique. C'est à cela que nous allons maintenant nous atteler.

2.2 LE MODÈLE DIDACTIQUE DANS LA PRATIQUE : L'EXEMPLE DE L'EXPOSÉ ÉCRIT

Le modèle didactique d'un genre à enseigner est en premier lieu un outil pragmatique forgé au cours même d'une pratique d'ingénierie. Pour mieux comprendre cette dimension praxéologique, regardons l'entreprise plus large d'élaboration d'une séquence didactique pour le compte de la Commission romande des moyens d'enseignement³. Dans le principe, cette entreprise de création était basée systématiquement sur le principe d'élaboration de modèles didactiques, opérationnalisés ensuite sous forme de séquences didactiques, parfois à des niveaux de scolarité différentes.

Prenons l'exemple de l'exposé écrit⁴. Le modèle didactique – reconstitué d'après le texte introductif de l'auteure (Chiesa Milar 2001) – comprend les ingrédients essentiels suivants :

³Le lecteur intéressé trouvera une description de quelques aspects de cette entreprise et une discussion / comparaison avec d'autres approches in Dolz & Schneuwly, 1999.

⁴Le nom du genre, inhabituel, et qui n'est guère usité dans les pratiques sociales de référence, signale d'emblée un écart entre le genre à enseigner et les genres tels qu'ils fonctionnent dans ces pratiques. Nous reviendrons sur cette question lorsque nous discuterons la question de la transposition didactique.

TAB. 1 : Le modèle didactique du genre.

Le modèle didactique du genre EXPOSÉ ÉCRIT
Définition : texte qui a pour but de transmettre des savoirs nouveaux au destinataire. Il peut avoir une dimension explicative.
Contexte de production : l'auteur est expert, le destinataire n'a pas de connaissance.
Organisation du texte : parties relativement stéréotypées (présentation, description, résumé / conclusion)
Marques langagières : - reprises nominales - reformulations

Ce modèle est le résultat d'un travail plus ou moins explicite de synthèse à partir de quatre sources essentielles qui ne sont nullement étanches les unes par rapport aux autres (voir la bibliographie in Chiesa Milar 2001 et également Chiesa Milar 2000). On peut analyser comme suit les éléments utilisés pour l'élaborer :

- référence à des genres déjà enseignés ou qui sont des outils d'apprentissage (plus particulièrement le texte encyclopédique, les textes de manuel, les textes dits explicatifs dans des ouvrages de vulgarisation scientifique) ; cette référence est en partie préthéorique et invoquée comme référence de sens commun ;
- référence à des descriptions linguistiques de ces genres ou de types de textes explicatifs avec une mise en évidence de certaines caractéristiques ; cette référence est d'ailleurs hautement sélective – en fonction de critères qui ne sont pas toujours évidents, mais qui sont probablement liés à des représentations implicites de ce qui est enseignable (voir point 4 ci-après) ;
- référence à des capacités langagières d'élèves telles que présentées dans diverses recherches de psychologie du langage ;
- référence, essentiellement implicite, à des pratiques didactiques (types d'objet enseignés dans les usages courants, « enseignabilité » de certaines dimensions, *etc.*).

Ce modèle est ensuite opérationnalisé, dans une séquence didactique, sous trois modalités différentes :

- des situations de production de texte dont l'élaboration dépend entre autres du modèle didactique de référence, mais également d'une théorie de l'écriture plus générale concernant les ingrédients nécessaires pour créer des situations de production ;
- des objectifs d'apprentissage visés dans les différents modules d'enseignement,

un module étant défini par un espace problème relativement homogène travaillé à travers des tâches diverses ;

- des tâches proposées aux élèves pour atteindre ces objectifs.

Le tableau ci-après présente de manière synthétique les objectifs et leur traduction en tâches dans une séquence élaborée pour des élèves de degrés 5-6, donc de 10 à 12 ans (pour plus d'informations, voir Chiesa Milar 2001). Comme on le voit, les objectifs et tâches renvoient, de manière plus ou moins étroite, aux éléments du modèle didactique présentés dans le premier tableau. Ils mettent l'accent plus particulièrement sur les dimensions du genre qui paraissent accessibles au public visé.

TAB. 2 : Des objectifs aux activités

Objectifs —————> Activités

<p>Module 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - repérage du contexte de l'exposé écrit - identification des caractéristiques de l'exposé écrit 	<p>Module1</p> <p>Connaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les paramètres du contexte - le genre « exposé écrit »
<p>Module 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - lecture et compréhension de textes sur le thème - construction d'un vocabulaire spécifique 	<p>Module 2</p> <p>Acquérir des connaissances à propos des volcans</p>
<p>Module 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - étude des titres et sous-titres - découverte des étapes de l'explication d'un phénomène 	<p>Module 3</p> <p>Dégager et maîtriser l'organisation de textes du genre « exposé écrit »</p>
<p>Module 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - emploi des reprises - emploi de reformulations 	<p>Module 4</p> <p>apprendre à</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser des reprises - expliquer le lexique spécifique au domaine

Mais cette brève description de la pratique d'élaboration d'une séquence didactique sert avant tout à illustrer, schématiquement, la place du modèle didactique dans le travail d'ingénierie que constitue l'élaboration d'une séquence didactique. Le modèle didactique y apparaît comme un outil essentiel pour définir l'objet à enseigner et ses dimensions supposées enseignables. Notons cependant que le modèle ici présenté ne contient pas un potentiel très grand pour générer des séquences didactiques

variées correspondant à des situations de classe ou des publics différents. Il n'est guère plus qu'une description plus générale et abstraite de la séquence didactique et de ses objectifs. Nous reviendrons incessamment, dans la partie concernant la théorie de la pratique, sur ce type de modèle didactique à faible potentiel de génération de séquences.

3 LE MODÈLE DIDACTIQUE DU GENRE : THÉORIE D'UNE PRATIQUE

Si la première partie avait pour but, à travers le récit et la description de pratiques, de montrer pour ainsi dire en acte ce qu'est un modèle didactique, il s'agit dans cette deuxième partie d'en esquisser une théorie – mais une théorie qui devrait aussi servir d'orientation dans la pratique, qui serait aussi théorie d'une pratique dans le sens d'un guide de la pratique, en vue d'un meilleur contrôle et d'une augmentation de son efficacité⁵. Nous essayerons de construire cette théorie de la pratique en examinant trois dimensions essentielles : le modèle didactique est un produit ayant une certaine structure – nous la décrirons très brièvement dans ce qui suit ; ce produit est le résultat d'une construction – nous développerons ce point très en détail à travers l'exemple de l'exposé oral ; le modèle didactique est finalement un outil de construction de séquences d'enseignement. Cette théorie du modèle didactique sera ensuite mis doublement en perspective :

1. Tout modèle a une force normative, question qui non seulement ne peut être évitée, mais qui se trouve au cœur de tout enseignement.
2. Les modèles didactiques ne se trouvent de loin pas au même niveau d'élaboration ; on peut les situer sur un vecteur allant de l'implicite ou intuitif à l'explicite et conceptualisé ; ceci permet de comprendre la transformation des modèles comme un travail collectif se situant dans l'histoire de la didactique, le modèle didactique étant toujours à la fois le point d'arrivée et de départ du travail.

3.1 LE MODÈLE DIDACTIQUE COMME PRODUIT

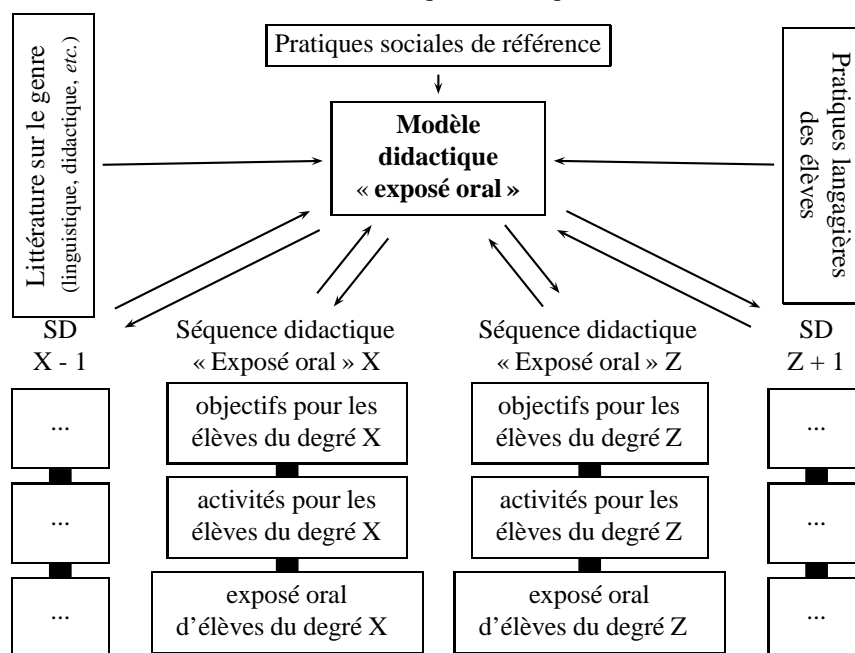
Si l'on considère le modèle didactique du genre à enseigner comme produit fini, du point de vue de sa forme ou structure, il apparaît en général comme comprenant cinq composantes essentielles : 1) la définition générale du genre ; 2) les paramètres

⁵ Autrement dit : il ne s'agit pas d'une théorie à visée de meilleure connaissance seulement, mais d'une théorie à visée praxéologique. Notons que cette théorie se construit et s'est construite tout au long de notre travail d'élaboration de séquences didactiques. Le texte de De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch (1996/1997) est déjà un texte de théorie de pratique – preuve en sont les nombreux auxiliaires de mode – autant que la présentation d'un modèle didactique à des fins de génération de séquence.

du contexte communicatif ; 3 les contenus spécifiques ; 4 la structure textuelle globale ; 5 les opérations langagières et leurs marques linguistiques.

Cette structure, loin d'être le fruit du hasard, est l'effet de référence à des formalisations partielles du processus de production langagière⁶ et à une théorie des genres (voir Bakhtine 1984 ; et les relecture proposée par Bronckart 1997 ; Schneuwly 1995 ; et Schneuwly & Dolz 1997). On pourrait dire d'ailleurs, d'une certaine manière, que l'élaboration de modèles didactiques est elle-même guidée par une théorie plus générale de l'activité langagière.

TAB. 3 : Pratiques didactiques.



⁶Il s'agit ici essentiellement du modèle de production langagière tel qu'il a été développé in Bronckart, Bain, Schneuwly, Pasquier & Davaud 1985 ; Schneuwly 1988 ; Bronckart 1997 ; Dolz & Schneuwly 1999, chapitre 3 ; dans ces propositions théoriques on trouvera la discussion d'autres contributions théoriques. Nous utilisons ici le terme de formalisation pour faire écho au travail de Reuter (1998) sur l'écriture ; notons que de nombreux éléments de ce travail nous paraissent compatibles avec certains aspects de la structure ici proposée ; d'autres sont pris en considération dans ce que nous appelons, dans le cadre des séquences didactiques, la mise en situation des élèves pour la production de textes.

3.2 LE MODÈLE DIDACTIQUE COMME CONSTRUCTION

Cette théorie générale de l'activité langagière fournit ainsi une sorte de cadre pour l'élaboration du modèle. Mais elle ne suffit pas, bien sûr, à donner les contenus des différentes rubriques. Ces contenus se trouvent à la confluence d'au moins quatre ensembles de données que nous illustrerons en prenant à nouveau pour exemple le genre exposé, mais oral cette fois⁷.

3.2.1 LES PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE

Ce sont les multiples pratiques effectives d'exposés qu'on peut recueillir dans quelque contexte que ce soit et qui font en quelque sorte que le genre existe dans un contexte culturel donné : exposés scientifiques lors de colloques, conférences à caractère culturel devant des publics plus ou moins initiés⁸, *etc.* On remarquera que ce genre apparaît d'emblée très lié entre autres au monde scientifique et scolaire et qu'il n'est assurément pas universel⁹. Il représente bien un outil sémiotique historiquement et culturellement forgé que les élèves d'un côté reçoivent comme « héritage », d'un autre côté contribuent à reconstruire sans cesse tout en le faisant évoluer, sous l'impact par exemple des nouveaux outils technologiques.

La tâche du didacticien consiste donc, ici, à examiner les éléments qui semblent revenir de manière récurrente, en tenant compte des variations qui sont liées au contexte de production des exposés pris en compte et qui, souvent, mettent justement en évidence des caractéristiques du genre (par exemple exposé dans un milieu connivent ou non, dans un cadre médiatique ou non, *etc.*). Parmi ces éléments, qui réapparaissent régulièrement et semblent ainsi « constitutifs » du genre considéré, on observe par exemple dans le cas de l'exposé oral : des formes d'ouverture dans lesquelles s'exprime entre autres l'expertise de l'exposant, des modes de structuration du texte global, la présence de reformulations qui dénotent l'utilisation d'un langage « spécialisé » et pas toujours aisé d'accès, le recours à des notes, de formes multiples et qui sont ensuite oralisées sous des modalités diverses, *etc.*

Voici quelques exemples concrets de ces éléments, tels qu'on peut les rencontrer dans les pratiques sociales effectives d'exposés¹⁰ :

⁷La raison de ce choix est simple : comme nous avons nous-mêmes élaboré un modèle et une séquence portant sur l'exposé oral, nous disposons de nos sources.

⁸Comme le relèvent entre autres Goffman (1987) et Kerbrat-Orecchioni (1990), des distinctions plus fines, à l'intérieur du regroupement opéré ici devraient être faites. Mais, plutôt que de les poser d'emblée, ces distinctions peuvent aussi constituer une conséquence de l'élaboration des modèles qui – dans notre conception – doivent permettre de voir ce qui doit ou non être distingué dans la perspective de l'enseignement.

⁹Une ethnographie des genres serait encore à développer !

¹⁰Ceux présentés ici sont empruntés en l'occurrence à un exposé sur le français régional en Suisse, adressé à des élèves par un éminent spécialiste du domaine. Les passages en gras permettent de repérer plus facilement les éléments que nous voulons mettre en évidence.

- *Ouvrir l'exposé et construire l'expertise de l'exposant (cf. définition, paramètres, structure)*

Enseignante : alors j'ai le plaisir aujourd'hui d'accueillir dans notre école monsieur P* - qui a été – **pendant dix ans - professeur de dialectologie à l'université de Neuchâtel et directeur du Centre de dialectologie romane () et qui est aussi - coauteur d'un livre - qui s'appelle « La Suisse aux quatre langues » - actuellement monsieur P* - est directeur de la direction d'un dictionnaire du français de Suisse romande** - - qui fait partie d'un - de l'ensemble d'une recherche - les trésors des vocabulaires francophones - et ceci sous une forme informatisée - voilà et bien je vous laisse la parole

M. P* : merci madame - c'est bien volontiers que j'ai accepté - de venir vous parler du français en Suisse romande mais plutôt que d'essayer de faire le tour - du français en Suisse romande euh - ce qui est impossible en quelques minutes - je vais tâcher de vous expliquer (...) et pour terminer - **je vous parlerai du dictionnaire que nous sommes en train de faire à Neuchâtel** - dictionnaire qui a comme titre provisoire - dictionnaire des particularités lexicales contemporaines en du français en Suisse romande –

- *Présenter le plan qu'on va suivre (cf. structure, opérations et marques langagières)*

P* : alors pour ce faire **je vais vous parler d'abord - de** la diversification des langues - **un processus que je /j'opposerai ensuite** à un mouvement contraire - qui est la normalisation - l'unification la codification - des langues - **cela nous conduira à un troisième thème qui est** la diffusion du français central dans l'ensemble des régions où on parlait des patois des dialectes - la Suisse romande étant - une de ces régions - **et pour terminer - je vous parlerai du** dictionnaire que nous sommes en train de faire à Neuchâtel - dictionnaire qui a comme titre provisoire - dictionnaire des particularités lexicales contemporaines en du français en Suisse romande –

- *Reformuler les termes difficiles (cf. contenus spécifiques, opérations et marques langagières)*

P* : un processus que je /j'opposerai ensuite à un mouvement contraire - qui est la normalisation - **l'unification la codification** - des langues –

3.2.2 LA LITTÉRATURE À PROPOS DU GENRE

Cette source d'information n'est évidemment pas sans rapport avec la précédente, avec laquelle elle interfère bien souvent¹¹. Ce qui est intéressant ici, c'est de découvrir les différents points de vue qui peuvent être portés sur un même objet selon

¹¹Dans la mesure où nous n'avons pour ainsi dire jamais accès aux pratiques sans un minimum de connaissance livresque...

qu'on s'intéresse, par exemple, aux aspects psychologiques de la prise de parole en public (mise en évidence de la nécessité du travail sur le corps, la voix, le stress...), au fonctionnement des discours (marques énonciatives, structuration...), à l'enseignement (centration fréquente sur les contenus, mais aussi, bien souvent, négligence des dimensions énonciatives...), *etc.* On rangera encore dans cette source tous les ouvrages de conseil du type : « Comment réussir un exposé en public ? », qui présentent l'intérêt d'offrir une visée immédiate d'efficacité mais qui expriment souvent un point de vue très subjectif.

C'est ainsi, par exemple, qu'un rapide examen de la littérature dans le but de mieux cerner la notion même d'exposé met en évidence des positions relativement différentes :

Le *Nouveau Petit Robert* (édition 1994), par exemple, définit l'exposé comme un « développement méthodique sur un sujet précis, didactique » ; pour *exposé oral*, il renvoie à *communication*, *conférence* et *leçon*, voire, dans le registre familier, à *laïus* et *topo*. Autrement dit, la notion d'exposé met l'accent sur la dimension méthodique, didactique - que nous retiendrons -, et elle constitue le terme non marqué par rapport à *communication* (dont il est spécifié qu'elle se tient *devant une société savante*), à *compte rendu* (pour lequel l'idée de relation de rapport, de récit devient primordiale) et à *conférence* (où, si la thématique peut être la même, la dimension publique - représentationnelle, ou rituelle, dirait Goffman (1987)¹² - devient si prégnante qu'elle se rapproche davantage d'un *discours*, d'une *causerie*). Quant à l'*explication*, elle exprime clairement dans le *Robert* une dimension plus locale d'un « développement destiné à faire comprendre quelque chose ».

Dans un ouvrage consacré à la « communication orale efficace », Frankland (1988) examine plusieurs des termes qui s'inscrivent dans le même champ qu'*exposé* : *discours*, *causerie*, *communication*, *conférence*, *présentation*, *sermon*, *topo*, *laïus*, *etc.* Sans entrer dans le détail, on remarquera qu'il caractérise le *discours* par son caractère oratoire prononcé qui le distingue de l'*exposé*, plus technique ; Frankland estime en outre qu'il n'y a pas vraiment de distinction entre l'*exposé* et l'*explication*, « puisque l'explication ne se distingue de l'exposé que par la durée... qui se trouve être la même ! » (1988, p. 73).

¹² « Qu'est-ce donc encore une fois que le conférencier apporte avec lui sur le podium ? Bien sûr, il y a son texte. Mais quels que soient les mérites intrinsèques de celui-ci, les lecteurs d'une version imprimée y auraient tout autant accès - tout comme à la réputation de l'auteur. Ce que le conférencier apporte à ses auditeurs en plus de tout cela, c'est un surcroît d'accès à sa personne et son dévouement à l'évènement présent. Il s'expose à l'auditoire ; il se consacre à l'occasion ; dans les deux sens, il se donne à la situation. Et tout ce travail rituel se fait sous couvert de transmettre son texte. Personne n'a l'impression que le rituel est devenu une fin en soi. De même que le contenu manifeste du rêve permet d'en tolérer le contenu latent, de même la transmission d'un texte permet d'accomplir les rites de la représentation. » (Goffman 1987, p. 199 ss) ; cf. aussi pages 194 et 202 : « Le texte offre au conférencier une couverture sous laquelle peuvent s'accomplir les rites de la représentation ».

Cela ne correspond à l'évidence pas à la position de Adam (1992, p. 127 s), par exemple, qui considère que l'*exposé* ne constitue pas un type textuel ou discursif clairement définissable. Discutant les notions d'expositif, d'informatif, d'explicatif et d'informatif, Adam estime que le texte informatif-expositif peut être considéré comme « un genre de discours encyclopédique prioritairement fondé sur des enchaînements séquentiels de type soit descriptif, soit franchement explicatif », et que, ainsi, « le type dit « expositif » semble pouvoir être définitivement exclu de nos classements prototypiques »... Cette position est également celle de Brassart, qui affirme : « Nous proposons donc de ne pas retenir l'expositif comme type textuel ou séquentiel et de décrire ces documents, selon leurs propriétés d'organisation proprement textuelle, soit comme des descriptions (...), soit comme des explications. » (1990, p. 34).

Que tirer de ce genre de discussions dans la perspective qui est la nôtre ? L'examen des théories est intéressant en ce qu'il met en évidence que, au-delà d'une évidence apparente, il n'est jamais simple de définir un objet : d'un côté, les théories tentent, par leurs critères, de modéliser un objet abstrait, mais difficile à cerner empiriquement ; de l'autre, les ouvrages pratiques et les dictionnaires proposent des traits définitoires qui ne sont pas véritablement distinctifs... Cela nous montre – une fois de plus, dirions-nous – qu'il est toujours nécessaire de construire l'objet en fonction de l'objectif visé (Saussure : « c'est le point de vue qui crée l'objet ») ! Or, pour nous, la visée est didactique : il s'agit de définir – voire de créer si nécessaire ! – un objet enseignable. Par conséquent, si nous retenons des approches théoriques que le type expositif fait appel à la fois à du descriptif et à de l'explicatif, qu'il vise d'abord à transmettre un savoir, avec parfois une orientation plutôt encyclopédique (Adam 1992, 128) et parfois une orientation plutôt explicative, nous nous appuyons surtout sur les éléments des définitions pratiques qui nous permettent de toucher à la complexité du réel : dimension structurée (« méthodique ») ; absence de précision concernant le public ; subordination des dimensions rhétoriques et rituelles, qui caractérisent les discours et les conférences, par rapport à l'idée de transmission didactique ; *etc.*

3.2.3 LES PRATIQUES LANGAGIÈRES DES ÉLÈVES

Là encore, les liens avec les sources précédentes sont évidentes : d'une certaine manière les pratiques des élèves ne constituent qu'un cas particulier de pratiques sociales de référence, d'ailleurs décrites parfois dans des ouvrages théoriques.

Nous en avons fait une catégorie à part pour une raison essentielle et évidente : il nous semblait nécessaire d'isoler en quelque sorte la dimension développementale que les pratiques d'élèves mettent en évidence, les difficultés, les obstacles que les pratiques langagières de ces « non experts » font apparaître aux divers moments du développement mais aussi les éléments « déjà-là », sur lesquels il est possible de

construire.

Comme pour d'autres genres d'ailleurs, nos observations à ce propos nous ont montré que bien souvent les difficultés des élèves tenaient moins à la maîtrise des moyens langagiers en tant que tels mais à la connaissance des conditions dans lesquelles ces moyens peuvent/doivent être mis en œuvre. Par exemple, pour nombre d'élèves, le problème de la reformulation dans l'exposé découle moins d'une absence de capacité à reformuler en utilisant une marque linguistique appropriée que d'une représentation inappropriée de leur place dans l'exposé et des connaissances partagées ou non avec l'auditoire, autrement dit d'une perception insuffisante de ce qu'est un exposé et des paramètres de la situation de communication.

De nombreux travaux existent (Coltier 1986 ; Garcia-Debanc 1990 ; Laparra 1986 ; Rosat 1995 ; Schneuwly 1988 ; Veneziano & Hudelot 2002, *etc.*) qui permettent eux aussi de mieux cerner les acquis et obstacles, dans les divers genres textuels du domaine de l'expositif et explicatif.

3.2.4 LES PRATIQUES SCOLAIRES

Les pratiques scolaires elles-mêmes, par exemple l'élaboration ou la mise en œuvre d'une séquence didactique sur le genre qui – dans la perspective ethnométhodologique d'une construction sociale de la réalité – contribuent nécessairement à (re)définir en permanence le genre qu'elle aborde¹³ et qui est un élément essentiel de la (re)-définition du modèle didactique. Un modèle didactique est toujours aussi le produit des pratiques historiques précédentes, une forme nouvelle de ce qui se faisait déjà avant. L'exposé par exemple a une tradition ancienne dans le cadre scolaire, et toute entreprise de modélisation s'y inscrit nécessairement. En effet, l'exposé apparaît dans les plans d'étude de la Suisse romande dès les années 20 ; il est discuté dans les revues pédagogiques depuis cette même date et constitue une pratique courante jusqu'à aujourd'hui. Une connaissance de cette histoire permet de revoir autrement les modèles et d'intégrer plus systématiquement les pratiques scolaires actuelles et passées.

Une question qui se pose depuis toujours dans la manière de travailler l'exposé oral à l'école est celle de l'oralisation. Ainsi que le remarquait Goffman (1987), il y a essentiellement trois « façons principales d'animer les paroles prononcées : la *mémorisation*, la *lecture à voix haute* (...) et la *parole spontanée* » (p. 178). Lors des exposés finaux des séquences expérimentales que nous avons testées, du fait probablement de la complexité du thème traité, mais aussi du manque de clarté dans nos consignes, tous les élèves ont lu un texte pour ainsi dire totalement rédigé ! La première surprise passée – car nous ne pensions tout de même pas que les élèves rédigeraient même leur ouverture, voire les textes d'introduction de maté-

¹³Cela est particulièrement net pour un genre tel l'exposé dont l'importance est liée de façon privilégiée au contexte scolaire.

riaux auxiliaires –, nous avons d'abord dû constater que nos consignes n'étaient pas suffisamment claires sur ce point, mais aussi qu'il était indispensable de définir dans le modèle didactique quel type de « traitement de la parole » nous rencontrons dans les pratiques de référence, voire quels types de traitement nous souhaitons promouvoir : est-ce qu'un exposé portant sur un thème d'une relative complexité, présenté devant un auditoire, doit vraiment ne pas être lu ? Et même, peut-il ne pas l'être ? Ces questions nous invitent donc à nous réinterroger sur le statut même de l'exposé et à préciser sur ce point la caractérisation du genre. Estimant certes que la parole spontanée constitue sans doute « l'idéal général », parfois réalisé (mais avec l'aide de notes), Goffman conclut à ce propos que « le point décisif sous ce rapport est qu'un grand nombre de conférences (...) reposent sur une illusion de parole spontanée » (p. 179), précisant quelques pages plus loin que : « écrire un texte en prose parlée puis le lire de façon experte, c'est donc engendrer l'impression de quelque chose comme de la parole spontanée » (p. 199).

Alors, faut-il « lire de façon experte », en créant l'illusion de la parole spontanée ? Ou parler « spontanément », avec une feuille de notes comme seul appui ? Aucun argument ne permet de décider, puisqu'on rencontre de tout, si ce n'est les objectifs didactiques qu'on se propose d'atteindre : Autrement dit, dans la perspective de l'élaboration du modèle, la prise en compte des pratiques scolaires consiste également – en quelque sorte indépendamment des informations fournies par l'examen des pratiques de référence et de la littérature – à tenir compte des orientations qu'on souhaite donner à l'enseignement / apprentissage, par exemple en « sélectionnant » certaines variantes du genre au détriment d'autres ! En l'occurrence, pour l'exposé oral, nous aurions envie quant à nous de suggérer que – à fins didactiques – l'opposition entre lecture à haute voix et parole « spontanée » soit en quelque sorte réinterprétée, soit quelque peu forcée par rapport à ce qu'on observe tendanciellement dans les « oraux de référence », de manière à recouvrir celle entre la *conférence* (présentation généralement d'une certaine longueur, où la formulation même, les effets de style, acquièrent une importance accrue du fait des circonstances énonciatives qui la caractérisent) et l'*exposé* – qui constituerait dès lors une occasion privilégiée d'exercice du discours monologique et non rédigé d'une certaine longueur.

Cet exemple, certes un peu long, nous montre non seulement le rôle que les pratiques scolaires jouent dans l'élaboration du modèle, mais aussi le rôle que l'élaboration même d'un modèle est susceptible de jouer dans la perception du genre.

La modélisation didactique se construit ainsi à l'intersection de ces quatre sources de données, de ces quatre contraintes. C'est ainsi qu'elle peut assurer à la fois sa légitimité, puisqu'elle s'appuie sur les pratiques sociales de références et la littérature existante, et sa pertinence, puisqu'elle prend également en compte les pratiques – en développement – des élèves, en tant qu'elles rendent visibles des obstacles, des

résistances, et les pratiques scolaires, en tant qu'elles définissent des contraintes situationnelles, voire éthiques, pesant sur le genre à enseigner. Comme nous le verrons, pour autant qu'on exploite pleinement ses ressources, le modèle permet alors, de par son caractère génératif, d'offrir des objets potentiels pour l'élaboration de séquences d'enseignement/apprentissage à des degrés et pour des publics différents. Mais il nous faut d'abord examiner une critique souvent adressée à de tels modèles, qui exprime en même temps ses limites et sa force.

3.3 LE MODÈLE DIDACTIQUE COMME OUTIL

Le modèle didactique du genre à enseigner nous fournit donc en quelque sorte des objets potentiels pour l'enseignement, d'une part parce qu'une sélection doit être faite en fonction des capacités avérées des apprenants, d'autre part parce qu'on n'enseigne pas le modèle en tant que tel, mais bien certains éléments sélectionnés à travers des tâches et activités diverses qui les mettent en quelque sorte en scène dans un processus de transposition qui les transforme nécessairement. Le modèle, autrement dit, possède une double dimension générative, horizontale et verticale :

- Il permet, pour un même public-cible, de construire des activités d'enseignement/apprentissage diverses.
- Il permet de construire des séquences d'enseignement/apprentissage de complexité croissante et suivant le développement des apprenants.

3.3.1 DIFFÉRENTES MANIÈRES DE METTRE EN SCÈNE UN ÉLÉMENT DU MODÈLE DIDACTIQUE

Il s'agit à l'évidence là d'un aspect fondamental pour une bonne transmission du contenu : l'articulation cohérente et explicite du discours permet de distinguer les divers éléments dans la trame de l'exposé, d'organiser son contenu en procédant par regroupement et hiérarchisation des informations, *etc.* La structuration force l'exposant à clarifier sa présentation et facilite la compréhension de l'auditoire, elle constitue une des conditions nécessaires pour une réalisation réussie. A ce titre, elle figure en bonne place dans le modèle didactique.

Mais la manière d'aborder – ou même de ne pas aborder – cette question peut considérablement varier. Dans les séquences produites en Suisse, deux variantes au moins peuvent être observées :

- dans une séquence réalisée pour des élèves des degrés 5^e-6^e (Wacker 2001), les élèves procèdent en écoutant un premier exemple d'exposé dans lequel ils doivent repérer des formules introductives et les reporter sur une fiche prévue à cet effet ; ensuite, ils écoutent un second exposé, avec la même tâche à effectuer, qui leur permet de découvrir d'autres manières de faire. Ils remplissent enfin une fiche de constat qui leur permet de conserver une trace de leurs apprentissages.

- dans une autre séquence, destinée à des élèves un peu plus âgés (Zahnd 1998), le module est plus encore orienté vers une sensibilisation des élèves aux marques linguistiques qui permettent d'introduire les parties d'exposé. La démarche didactique, plus abstraite, consiste d'abord à faire reconnaître et classer des formules appropriées pour marquer les principales étapes d'un exposé, puis à faire produire une structure d'exposé (sans contenu) qui fait appel à de telles formules. Plus précisément, les élèves doivent 1^o ordonner chronologiquement des formules de structuration reprises de l'exposé de référence ; 2^o paraphraser les formules qui leur sont fournies afin d'enrichir leur répertoire de formules utilisables ; 3^o produire la structure d'un exposé (dont le thème, « la télévision : le loisir préféré de notre temps », n'a toutefois pas à être développé), en utilisant certaines des expressions qui ont été vues dans les activités 1^o et 2^o ¹⁴.

Ces deux variantes sont bien différentes, et comportent chacune des avantages et des inconvénients. La première permet de mettre en évidence des moyens variés et aboutit à des constats, mais elle n'amène guère les élèves à exercer eux-mêmes la production de structures et l'usage des marqueurs. La seconde met justement l'accent sur ce dernier aspect, mais l'expérimentation a montré que les élèves rencontraient d'importantes difficultés à manipuler des marqueurs de structuration sans traiter en même temps le contenu de l'exposé... (cf. Zahnd 1998, 50).

3.3.2 DES SÉQUENCES PROGRESSIVEMENT PLUS COMPLEXES

Un même modèle didactique peut également servir de base génératrice à des séquences destinées à un même public, en quelque sorte, mais à des moments différents de son développement, dans une conception « spiralaire » de l'apprentissage. Dans les moyens d'enseignement produits en Suisse francophone, des séquences portant sur l'exposé oral ont été produites pour les degrés 5^e-6^e (10 à 12 ans ; Wacker 2001) et 7^e-8^e-9^e (12 à 15 ans ; Rudaz 2001). Les deux séquences se distinguent par les contenus abordés ; introduction au genre en général, traitement du problème de la reformulation pour les plus jeunes ; plus grande attention donnée à la captation de l'auditoire ou à la gestion de l'espace communicatif pour les plus âgés ; elles se distinguent également par l'importance accordé à un même problème et la profondeur avec laquelle il est abordé (la prise de notes est relativement brièvement abordée avec les élèves plus jeunes, traitée de manière plus approfondie comme moyen de synthétiser l'information avec les élèves plus âgés).

¹⁴A cette fin, les élèves reçoivent les matériaux suivants : 1^o une enveloppe (par groupe) contenant les expressions qui marquent les différentes étapes de l'exposé étudié dans le module précédent (chacune est notée sur un carton, tous les cartons ont été mélangés) ; 2^o une feuille de travail contenant des expressions à paraphraser ; 3^o un contenu informatif comme base pour le dernier exercice d'articulation / structuration.

3.4 LA FORCE NORMALISANTE DU MODÈLE

Dans le cadre des évaluations conduites lors de l'élaboration des séquences didactiques COROME, certains enseignants ont reproché aux séquences de mener à des pratiques langagières figées, normalisées, stéréotypées. Les observations que nous avons conduites confirment en partie ce constat. Il n'est qu'à penser aux élèves qui sur-structurent leur exposé, par exemple. Ces constats portent d'abord sur l'enseignement, la manière de guider les élèves, le rapport entretenu avec la méthodologie. Mais il est certain que la modélisation de genre à enseigner, qui constitue en quelque sorte la source de la séquence effectivement réalisée, est également concernée, du moins dans son statut de modèle à imiter. Le vers serait donc dans le fruit... Trois remarques :

- ce danger de normalisation excessive existe bel et bien : on l'observe très fréquemment à l'école dès lors qu'un mécanisme langagier devient objet d'un enseignement/apprentissage systématique, de la structure grammaticale des phrases à l'approche de la structure du texte narratif !
- mais on se demandera en même temps si ce danger est grave... En effet, on peut d'une part supposer que cette phase de stéréotypisation des comportements langagiers n'est qu'une transition finalement nécessaire dans le cours du développement ; d'autre part, et plus fondamentalement, tout apprentissage social comporte nécessairement une dimension normative qui n'est pas en soi négative tant qu'elle n'est pas excessive ; tout modèle, dès lors, ne peut qu'être – dans une mesure variable – normatif et normalisant ; conscient de cela, il s'agirait donc avant tout de ne pas créer de sur-normes, de s'orienter vers des normes objectives plutôt que trop prescriptives (Rey, 1972) ;
- il s'agit donc, dans une certaine mesure – mais sans tomber dans l'anti-norme, l'a-systématique ou un relativisme excessif –, de réfléchir, dès l'élaboration des modèles, aux moyens qui pourraient permettre d'éviter ces risques de figements et les excès de normalisation.

Pour cela, les modèles doivent en particulier conserver un certain degré de généralisation et se présenter clairement comme des abstractions ; ils gagnent en outre à inclure des variantes, à montrer diverses réalisations d'un principe, d'un mécanisme ou d'une opération. Ainsi l'expertise, dont nous disions qu'elle apparaît comme une dimension constitutive du genre exposé (oral ou écrit) et qu'elle devait à ce titre figurer dans le modèle : les exemples, au sein même des pratiques sociales de référence, ne manquent pas pour montrer qu'elle est souvent l'objet d'un jeu subtil et complexe, fait d'excuses, de dénégations ; en voici un exemple :

(...) - - euh : je dirais - en guise euh de remarque liminaire - que d'autres que moi auraient été tout aussi - voire plus habilités à présenter - euh : un exposé sur euh : sur l'oral - peut-être que les - organisateurs m'ont choisi parce que -

je tâtonne - abondamment dans ce : domaine et que - ainsi euh je n'allais pas donner des complexes à des gens qui démarreraient dans ce : domaine - je n'ai naturellement pas le :/ la prétention de faire le tour des problèmes posés par l'enseignement de l'oral surtout face - à des gens qui ont déjà une expérience dans ce domaine - (...)

Toutefois, on remarquera immédiatement que les marques de précaution explicitées ici reviennent tout de même, comme en creux, à thématiser la question de l'expertise et à en reconnaître la pertinence. En outre, comme le montre le deuxième exemple ci-après, la dénégation d'une dimension d'expertise – en l'occurrence l'expertise professionnelle – revient bien souvent à construire une autre forme d'expertise - ici l'amateur amoureux :

Je suis effectivement un passionné d'histoire et notamment un passionné d'histoire contemporaine - parce que je crois effectivement qu'on ne peut bien faire du journalisme - et essayer d'expliquer ce qui se passe aujourd'hui - seulement si on a réussi à comprendre ce qui se passe hier - ce qui s'est passé hier - je ne dirais simplement que je ne suis qu'un simple - **amoureux** de l'histoire - et un simple **amateur** mais au sens réel du mot - c'est-à-dire que c'est celui qui aime - - et je dois/ je dirais également que j'ai beaucoup hésité à/ à venir donner cet exposé - parce que d'une part je trouvais un petit peu ambitieux et présomptueux à un simple journaliste - de venir parler **après** le professeur F. - et **avant** le professeur R. - pris si j'ose dire entre - deux professeurs d'université - j'avais le sentiment d'être un peu écrasé - comme quelqu'un qui serait pris entre le marteau et l'enclume - et puis il y avait une deuxième raison - c'est que je me suis dit - il est aussi un petit peu présomptueux - moi - de venir parler d'une époque - que je n'ai pas vécue - - très très/ - de manière très minimale à la fin des années trente - alors qu'il y avait dans cette salle et qu'il y a dans cette salle - des gens certainement plus **compétents** que moi pour en parler - et qui - mieux que moi pourraient **témoigner** sur cette époque - c'est un peu comme si euh : - je voulais expliquer euh - au responsable ou au cuisinier d'un : - restaurant trois étoiles - comment - il doit faire la cuisine - - alors cela dit euh - puisque j'ai accepté - lançons-nous dans l'aventure - - - (...)

Il importe donc bien ici d'éviter la normalisation excessive, par exemple en jouant avec les variations, mais sans nier la force structurante des genres – explicitée dans leur modélisation – ni la fonction normalisante que possède toute modélisation.

3.5 MODÈLE INTUITIF OU SIMPLE ET MODÈLE EXPLICITE OU COMPLEXE

L'analyse et la comparaison des différents modèles didactiques fait apparaître des différences importantes quant à leur étendue et puissance. On peut schématiquement les situer sur un vecteur allant de modèles qu'on pourrait appeler intuitifs, simples

ou implicites, à des modèles explicites ou complexes. La situation du modèle sur ce vecteur est le résultat de la tension inéluctable entre ce qui est pragmatiquement possible et ce qui est théoriquement nécessaire. Le pragmatique retient l'élaboration du modèle pour passer à l'action, le théorique pousse sans cesse plus loin le perfectionnement du modèle. Le résultat de la tension dépend toujours aussi des conditions objectives dans lesquelles s'opère le travail d'ingénierie et des connaissances à disposition à un moment historique donné. Tout modèle apparaît ainsi toujours aussi comme provisoire, comme résultat et comme point de départ d'un travail collectif d'acteurs dans le champ d'une discipline scolaire ; ce d'autant plus que la structure même du champ se transforme au fur et à mesure de l'évolution du système scolaire.

Un modèle est intuitif dans la mesure où il n'est que le doublon à peine plus développé d'une séquence didactique donnée et qu'il ne permet pas alors d'en générer d'autres. Ceci est le résultat notamment de la prise en compte d'un nombre relativement limité de dimensions du genre à enseigner. Si l'on prend par exemple le modèle didactique du genre exposé écrit (voir ci-dessus), on peut, en se basant sur la littérature existante et sur une observation des genres de référence (notamment textes encyclopédiques, manuels, textes de vulgarisation), mentionner au moins les dimensions suivantes qui auraient également pu constituer des objets enseignables et qui, pourtant, n'apparaissent pas dans le modèle : la progression thématique, la densité informative et ses moyens syntaxiques, les marques d'explicitation ou d'explication, l'adaptation au destinataire *etc.* On constate inversement la prise en compte de dimensions peu spécifiques au genre (reprises, répétitions de mots) Ou pour le dire autrement : tout en amenant nécessairement des aspects nouveaux par sa spécificité, le genre modélisé est appréhendé à travers la lunette des pratiques traditionnelles et a tendance à écarter des dimensions soit trop novatrices, soit dont la réalisation paraît *a priori* trop complexe.

Une explicitation implique au contraire un travail d'élaboration du modèle qui soit indépendant, en partie du moins, de la séquence enseignée.

Tout séquence a comme référence un modèle dans la mesure où tout enseignement, tout acte d'enseignement implique toujours une explicitation minimale des éléments enseignés, un choix de certaines dimensions par rapport à d'autres non traitées. Il y a donc nécessairement modélisation. La question est de savoir comment ce choix est contrôlé. Le modèle intuitif est soumis à un double contrôle, en large partie non conscient :

- une représentation globale du genre, résultat d'un contact avec certains exemplaires de textes, non nécessairement choisis systématiquement selon des critères explicites,
- un choix de dimension à traiter qui découle bien souvent de la tradition des objets enseignés et des objets évaluable – et qui se projettent en quelque sorte sur la représentation du genre.

Ainsi, la tension de l'ingénierie didactique doit amener à élaborer des modèles didactiques explicites qui ne se calquent pas sur la tradition scolaire qu'ils perpétuent. L'explicitation du modèle signifie surtout ce qui suit :

- un recueil de textes plus systématiques, qui peut inclure des exemplaires de textes produits dans des situations semi-expérimentales,
- une analyse des textes non pas nécessairement systématique, mais qui inclut la possibilité de variations du genre,
- un choix de dimensions qui est défini par cette analyse articulée à des possibles d'enseignement délimités aussi bien par des considérations techniques que didactiques (position réaliste),
- un modèle qui ne vise pas nécessairement une séquence, qui n'est pas en quelque sorte le double d'une séquence, mais décrit un potentiel adaptable à des situations variées ; ceci signifie qu'il doit être également informé de connaissances concernant les processus d'apprentissage (*cf. supra* : différenciation et progression).

On peut résumer ceci sous forme de quatre thèses qui condensent les principaux aspects de la théorie de la pratique que nous avons exposés ci-avant :

1. Toute élaboration de séquences d'enseignement – l'ingénierie didactique – est basée sur un modèle de l'objet à enseigner.
2. Ce modèle de l'ingénieur didactique peut être situé sur un continuum qui va de l'intuitif ou implicite à l'explicite.
3. L'explicitation n'est qu'un point de vecteur inatteignable ; elle est le produit toujours perfectible de la communauté des acteurs de la didactique du français (et d'autres langues).
4. Cette explicitation est le résultat de l'intégration de contraintes multiples, y compris bien sûr celles de la pratique didactique elle-même.

Le modèle didactique peut ainsi, plus généralement, être considéré comme lieu de cristallisation des réflexions et élaborations didactiques. Un lieu d'autant plus susceptible – selon nous – de devenir l'objet d'une construction collective que la didactique se trouve aujourd'hui dans une phase de différenciation interne croissante avec le développement d'un pôle de recherche de plus en plus important. Le modèle didactique, en effet, est un des lieux où les produits de la recherche linguistique, psychologique et didactique peuvent être intégrés et solidarisés. Et si l'élaboration de modèles didactiques constitue toujours un moment dans le travail de l'ingénierie, elle pourrait aussi, dès lors, être considérée comme un processus collectif ininterrompu des didacticiens : tout modèle didactique, en d'autres termes, est toujours déjà résultat de ce processus et contribution à son développement.

4 LE LIEU DU MODÈLE DIDACTIQUE DANS UNE THÉORIE DU DIDACTIQUE : TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET CULTURE SCOLAIRE

Nous allons adopter à présent un autre point de vue encore qu'on pourrait désigner, à la suite de Chevallard (1991), comme théorie du didactique afin de situer la place systématique du modèle didactique du genre à enseigner.

Nous avons ailleurs essayé de saisir l'utilité du concept de transposition didactique pour le français langue première (Schneuwly 1995). Reprenons-en sous forme de thèses quelques éléments qui nous semblent essentiels pour le débat qui nous concerne ici, à savoir la place du modèle didactique du genre à enseigner dans la didactique du français comme praxéologie, étant entendu que le point de vue adopté ici est épistémologique.

- Les savoirs – au sens large du terme – constituent l'ingrédient essentiel de l'enseignement, (d'abord) comme savoirs utiles dans des situations sociales diverses avant d'être transposés dans la situation d'enseignement et devenir savoirs enseignés. Notons qu'il ne s'agit pas nécessairement de savoirs dits savants, ou scientifiques, mais également par exemple des pratiques sociales de référence.
- La transposition des savoirs a des effets importants qu'on peut regrouper en deux ensembles : le savoir qui fonctionne comme un tout en tant que savoir utile est fragmenté en éléments pour garantir la séquentialité (qui n'est pas nécessairement linéaire) et la progression nécessaires à l'enseignement ; les situations d'usage ne sont pas non plus transposables : les situations d'enseignement / apprentissage s'en distinguent donc nécessairement.
- Pour devenir objet d'enseignement, les savoirs doivent être modélisés (p. 52). Ce n'est jamais un savoir ou une pratique en tant que telle – écriture, dessin, calcul – qui devient objet d'enseignement, mais les savoirs de l'écriture, du dessin, du calcul. Pour être enseigné, un objet doit être su par celui qui enseigne dans le sens de savoir ce qu'est écrire, au moins au sens scolaire, ce qu'est dessiner, ce qu'est calculer.

Le modèle didactique du savoir est donc un présupposé de l'enseignabilité du savoir ; il définit en même temps ce qui est à enseigner – nous avons vu qu'il a une force normative. Notons que l'enseignement ne prédétermine nullement ce qui est appris et construit chez l'élève ; ceci est toujours partiellement autre chose, plus et moins à la fois (de Pietro & Schneuwly 1999). Le modèle didactique n'est pas, pour l'essentiel, un modèle psychologique des capacités à construire.

Quid alors d'un modèle didactique des genres à enseigner ? Quel est son rapport aux genres, aux pratiques de référence ? Nous nous trouvons ici dans une situation particulièrement complexe. C'est pourquoi nous aimerions ici aussi, sous forme de

quelques thèses, esquisser des pistes de réflexion à poursuivre – collectivement – dans des réflexions ultérieures.

4.1 LE MODÈLE DIDACTIQUE : MOMENT DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE – ESQUISSE D'UNE NOUVELLE DIVISION DU TRAVAIL

Le lieu théorique des modèles didactiques est le processus de transposition. Mais ce processus se transforme lui-même historiquement. Toujours nécessaire, fondateur de toute démarche d'enseignement, le processus se réalise sous des formes historiques et sociales variables. L'apparition du concept de modèle didactique dans le champ de l'ingénierie de la discipline français langue première – concept qui fait d'ailleurs écho à d'autres comme celui de « traitement didactique » proposé par Romian (1989), ou de « formalisation » (Reuter 1998) ; le fait même de la contemporanéité de la naissance de ces concepts est remarquable – est un indice, voire un symbole, de cette transformation du processus : il se diversifie ; une nouvelle division du travail s'instaure, dans le contexte notamment du développement de la didactique comme discipline académique ; des spécialistes nouveaux interviennent dans le processus (voir par exemple les auteurs des moyens d'enseignement élaborés ces cinq dernières années en didactique du français impliquant souvent de grandes équipes pluridisciplinaires, y compris de nombreux praticiens).

Ainsi, si un modèle de l'objet à enseigner est à la base de tout processus transpositif, la forme que prend ce modèle change, notamment en fonction du vecteur que nous avons défini plus haut vers plus d'explicitation et de conceptualisation dans un processus de division du travail plus poussé. Il en résulte en même temps un effort de théorisation, nécessaire dans un contexte de spécialisation, dont le présent texte, et plus particulièrement son chapitre 2, est un reflet. Ce n'est pas un hasard si ce processus – au-delà d'une simple métaphore – est appelé par certains ingénierie, ainsi que nous y faisons référence dans notre titre.

4.2 BREF EXCURSION HISTORIQUE : COMMENT FAIRE DE LA COMMUNICATION UN OBJET SCOLAIRE ENSEIGNABLE

Cela nous amène à une remarque concernant l'histoire récente de la didactique. La réforme de l'enseignement du français (et plus généralement des langues premières dans les pays occidentaux) s'est réalisée essentiellement sous le *label* approche communicative : « apprendre une langue c'est apprendre à communiquer » disaient *quasi unisono* les nombreux textes de référence. Il s'en est suivi un extraordinaire foisonnement d'expériences qui ont fait entrer dans les classes des genres nombreux et nouveaux : genres de la vie quotidienne (recettes, explications, notices, *etc.*), genres de la presse (faits divers, reportage, éditorial, texte d'opinion), genres littéraires et du champ littéraire (récit d'aventure, de science fiction ou fantastique, nouvelle, roman, poème ; notice critique, commentaire, résumé), genres scientifiques et de transmis-

sion de savoir (rapport de recherche, rapport d'expérience, textes encyclopédiques), genres du débat social (lettres de lecteur, tracts, déclarations politiques, débats télévisuels), *etc.* On pourrait parler d'une extraordinaire poussée transpositive qui s'est faite, dans un premier temps, en appliquant le postulat sous-jacent qu'il fallait à l'école « parler et écrire pour de vrai » ; autrement dit, une modalité de transposition dans laquelle toute l'attention était portée sur l'extra-scolaire. Sans du tout renier la possibilité et la nécessité pour l'école de créer – parmi d'autres – des situations de ce type, notamment aussi en s'inspirant de la profonde intuition poussée le plus loin par Freinet d'utiliser l'école comme espace de communication (Schneuwly 1994), il nous semble qu'une vision plus réaliste de l'espace scolaire s'est progressivement faite jour, qui est paradoxalement aussi une vision plus positive des possibilités spécifiques de l'école publique comme lieu d'apprentissage sans contraintes sociales externes (le terme école – *skholê* – en porte encore les traces : voir le texte éclairant de Bourdieu (1994) à ce propos). Pour accomplir efficacement son travail, selon cette perspective, l'école élabore – avec comme horizon de référence, en dernière instance, les pratiques sociales de référence – des objets à enseigner, par exemple des genres scolaires ou à enseigner, adaptés à sa mission de développement, par l'enseignement, des modes de penser, parler et faire des élèves, étant entendu que ce développement est l'affaire des élèves eux-mêmes. Et l'élaboration de ces objets présuppose toujours, parmi beaucoup d'autres choses (des programmes, des moyens d'enseignement, des démarches, des connaissances sur les capacités des élèves), une modélisation plus ou moins explicite des objets à enseigner, ainsi que nous l'avons vu dans le bref exposé du processus de transposition.

Pourquoi cette (longue) remarque ? Pour nous rappeler, si besoin est, que les formes scolaires d'enseignement/apprentissage doivent toujours être situées dans cette dialectique scolaire/extra-scolaire, dont les pôles ont certes parfois bougé mais dont l'actualité – et la tension qu'ils supposent – reste entière. Tant le concept de modélisation que celui de transposition *didactiques* en sont la parfaite illustration et expression.

4.3 DES GENRES À ENSEIGNER : UN PRODUIT DE LA CULTURE SCOLAIRE

Le rapport entre genres fonctionnant dans les pratiques sociales de référence et genres à enseigner (nous les avons appelés « scolaires » in Schneuwly & Dolz 1997, mais cette appellation peut créer une confusion avec les genres de l'école, utilisés dans le lieu social école pour communiquer, enseigner, apprendre) doit ainsi être repensé. Il n'y a aucune raison, en fait, de considérer que les genres à enseigner doivent être le décalque de genres fonctionnant dans les pratiques sociales de référence. Les rapports entre les deux sont très variables, tout comme l'est, par conséquent, la référence, dans les pratiques d'enseignement, aux genres extrascolaires. On peut distinguer très schématiquement au moins trois cas d'espèce : référence

relativement directe à un genre donné (par exemple le texte d'opinion), référence à une famille de genre de référence (par exemple le « débat public régulé »), genre propre à la sphère scolaire élaboré pour les besoins du lieu social « école » (l'exposé se rapproche vraisemblablement de cela). Ce ne sera donc pas tant l'adéquation aux pratiques sociales externes – pratiques qui cependant, nous l'avons dit, fonctionnent toujours comme horizon de référence en dernière instance – qui constituera le critère premier de l'élaboration de genres à enseigner (et de tout objet à enseigner), mais son efficacité pour atteindre des objectifs didactique de transformation des modes de penser et de parler des élèves.

Autrement dit, et contre l'affirmation des soi-disant défenseurs de l'école républicaine qui défendent la position de l'élaboration des contenus par les seuls spécialistes des disciplines (voir Coutel 1999), le lieu d'élaboration des contenus ne peut être les disciplines de référence seules, au prix d'un applicationnisme dont l'école a fait les frais dans les années de grande réforme. D'ailleurs, l'impossibilité même de la réalisation de ce postulat saute aux yeux si on lit attentivement les programmes scolaires : les disciplines scolaires ne sont jamais le simple décalque des disciplines de référence et leurs objets d'enseignement nécessairement éloignés d'un découpage qui suivrait la seule logique des connaissances.

Le processus de transposition, et les modélisations qui en constituent un aspect, est pour l'essentiel l'un des actes créateurs majeurs de l'institution scolaire : l'élaboration d'une culture scolaire au sens où l'a magistralement défini Chervel (1988) dans son texte sur l'histoire des disciplines scolaires.

4.4 EN GUISE DE CONCLUSION : LES GENRES POUR ENSEIGNER / APPRENDRE

Dans cette perspective, il est important de souligner que l'école n'a jamais cessé de « créer » des genres propres, parfois liés de loin à des pratiques extra-scolaires, parfois non (la dissertation, le portrait, la description), certains de ces genres finissant même par passer dans les pratiques sociales¹⁵. Dans le contexte actuel de professionnalisation et de spécialisation, il serait intéressant que la didactique fasse le point, en quelque sorte, des genres qui seraient nécessaires, possibles ou pertinents dans le cadre scolaire, que ceux-ci existent déjà, à des degrés de modélisation variables, à l'école ou hors l'école.

Changeant de niveau par rapport aux genres à enseigner, on peut par exemple penser ici à des pratiques langagières telles que « la leçon pour enseigner / apprendre » : il existe de nombreuses descriptions des pratiques concernées, le plus souvent pour en critiquer le caractère frontal ou monologique, on peut la caractériser, en définir les paramètres et les contenus potentiels ; la structure, les opérations et marques langagières sont vraisemblablement moins bien connues, ou plutôt moins systématisées

¹⁵Ce procès de « contre-transposition » a été maintes fois décrit, notamment par la critique littéraire.

– car là aussi existent de nombreux travaux d’obédience conversationnaliste en particulier – mais de nombreux éléments à notre disposition permettraient certainement de construire une première modélisation, hypothétique, qui constituerait en quelque sorte la base de ce genre nouveau *en tant que genre*, qui ouvrirait ainsi la possibilité d’une formation plus explicite des enseignants à la maîtrise de ce genre fondamental pour eux (c’est même celui qu’ils pratiquent le plus !), et contribuerait à mieux fonder les processus d’enseignement/apprentissage. Autrement dit, ces genres et leur modélisation concrétiseraient une autre aspect encore de l’ingénierie didactique à venir.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M., 1992, *Les textes : Types et prototypes*, Paris, Nathan.
- BAKTHINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BRASSART D., 1990, « Le développement des capacités discursives chez l’enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique) », *Revue française de pédagogie* n° 90, 30 – 41.
- BRONCKART J.-P. et al., 1985, *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.
- BOURDIEU P., 1994, *Raisons pratiques : sur la théorie de l’action*, Paris, Seuil.
- CHIESA MILLAR V., 2000, *Un texte expositif documentaire sur un sujet de géographie. Impact d’une séquence didactique sur les productions écrites d’élèves d’une classe de cinquième primaire* Mémoire de licence, Université de Genève, Genève.
- CHIESA MILLAR V., 2001, « L’exposé écrit », In J. DOLZ M. NOVERRAZ & B. SCHNEUWLY (Ed.), *S’exprimer en français. Séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit. Notes méthodologiques*, Bruxelles, De Boeck, Vol. III, 153 – 175.
- COLTIER D., 1986, « Approches du texte explicatif », *Pratiques*, n° 51, 3 – 22.
- COUDEL C., 1999, *Que vive l’école républicaine!*, Paris, Édition Textuel.
- DE PIETRO J.-F. & B. SCHNEUWLY, 2000, « Pour une didactique de l’oral, ou : l’enseignement / apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? », *Études de linguistique appliquée* n° 120, 461 – 474.
- DE PIETRO J.-F., 1997, « Fabriquer des documents authentiques... », *Babylonia*, n° 1, 16 – 18.
- DE PIETRO J.-F., 1998, « Récit d’élaboration d’une séquence : le débat public » In J. DOLZ & B. SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l’oral : initiation aux genres formels à l’école*, Paris, ESF, 27 – 46.

- DE PIETRO J.-F., ERARD S. & KANEMAN-POUGATCH M., 1996/7, « Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire », *Enjeux* n° 39 / 40, 100 – 129.
- DE PIETRO J.-F. & ZAHND G., 1997, « Ensenyar les tècniques de l'exposició oral », *Articles* n° 12, 53 – 64.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1996, « Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande », *Enjeux* n° 37/38, 49 - 75.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1999, « A la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression orale et écrite », In S. PLANE (Éd.), *Manuels et enseignement du français*, Paris, CNDP, 117 – 132.
- DOLZ J., NOVERRAZ M. & SCHNEUWLY B. (Dir.), 2001, *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (4 volumes). Bruxelles et Neuchâtel, De Boeck et COROME
- FRANKLAND M., 1988, *La communication orale efficace* Laval, Edition Mondia.
- GARCIA-DEBANC C. & ROCHER Ch., 1986, « Apprendre à rédiger des textes explicatifs », *Pratiques* n° 51, 55 – 76.
- GARCIA-DEBANC C., 1990, « Didactique du texte explicatif » In C. GARCIA-DEBANC, *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 57 – 92.
- GOFFMAN E., 1987, *Façons de parler* Paris, Éditions de Minuit (traduit de l'américain, 1981).
- GOLDER C., 1996, *Le développement des discours argumentatifs*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin (t. I).
- LAPARRA M., 1986, « Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs », *Pratiques* n° 51, 77 – 85.
- PASQUIER A. & DOLZ J., 1990, « Pratique des textes informatifs. L'article encyclopédique et le texte injonctif », *Éducation et recherche* n° 12, 158 – 165.
- REUTER Y., 1998, « Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique », *Psychologie et éducation* n° 33, 31 – 45.
- REY A., 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française* n° 16, 4 – 28.

- ROSAT M.-C., 1995, *Un texte explicatif documentaire. Une expérience d'enseignement à des élèves de 6^e année primaire*, Thèse de doctorat non publiée, Genève, Université de Genève.
- RUDAZ S., 2001, « L'exposé oral », In J. DOLZ, M. NOVERRAZ & B. SCHNEUWLY (Éd.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*, Vol. IV, Bruxelles, De Bœck, 379 – 402.
- SCHNEUWLY, B., 1988, *Le langage écrit chez l'enfant* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J., 1997, « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères* n° 15, 27 – 41.
- SCHNEUWLY B., DE PIETRO J.-F., DOLZ J., DUFOUR J., ERARD S., HALLER S., KANEMAN-POUGATCH M., MORO Ch. & ZAHND G., 1996/97, « L'oral s'enseigne, prolégomènes à une didactique de la production orale », *Enjeux* n° 39/40.
- VENEZIANO E. & HUDELOT Ch., 2002, « Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication » In J. BERNICOT, A. TROGNON, M. GUIDETTI & M. MUSIOL (Éd.), *Pragmatique et psychologie*, Nancy, PUN, 215 – 236.
- WACKER M. (2001). L'exposé oral. In J. DOLZ, M. NOVERRAZ & B. SCHNEUWLY (Éd.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*, Bruxelles, De Bœck, Vol. III, 202 – 223.
- ZAHND G., 1998, « L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs », *Repères* n° 17, 41 – 54.

Écrire à la maison et à l'école

Martine BARATTE
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

La recherche dans laquelle cet article prend place¹, est basée sur une analyse longitudinale des représentations de l'écriture, reconstruites à partir des déclarations d'enfants au long de leurs trois années de scolarité maternelle. Les enfants sont ensuite interrogés à la fin de leur année de cours préparatoire ainsi que leurs enseignants. Il s'agit de vérifier dans un premier temps si, dès le tout début de leur scolarité, les enfants ont quelque chose à dire sur l'écriture. Dans un second temps, il s'agit de voir comment ces déclarations évoluent et de quelle façon le rapport à l'écriture de ces enfants se construit et se modifie. Il s'agit enfin de repérer si certaines de ces déclarations ont à voir avec les réussites ou les difficultés lors de l'entrée en écriture. Pour le dire autrement, comment se construisent les représentations de l'écriture et se bâtit le rapport à l'écriture durant ces années d'école précédant l'entrée « officielle » dans l'écrit : celle du cours préparatoire ? Quel sens les enfants donnent-ils à l'écriture en général et à l'activité d'écrire ? Quels liens peut-on établir entre certaines de ces déclarations et les difficultés d'écriture éprouvées au cours préparatoire ? Les premiers propos des enfants ont été recueillis alors qu'ils avaient trois ans. Il ne va pas de soi de faire parler des enfants de cet âge-là sur un objet comme l'écriture. Or, ils en parlent volontiers. Il faut accepter d'englober sous le terme *écriture*, toute trace produite dès l'instant où ils ont en main un crayon et s'en servent. Les problèmes rencontrés à l'occasion de ce recueil de données sont nombreux et ne peuvent être exposés en quelques mots. Cependant, je ferai une exception pour un d'entre eux, récurrent lors de l'analyse du discours, parce qu'il m'amène à préciser deux des termes employés dans cet article. J'ai divisé ce que les enfants annonçaient écrire en deux catégories : *objets du monde* et *objets d'écriture*. J'ai repris pour cela la distinction opérée par Emilia Ferreiro² qui considère que, dans les verbalisations des enfants, la présence d'un déterminant devant le substantif renvoie à une activité picturale de l'enfant, tandis que son absence signe une activité scripturale. Ainsi dans notre corpus, Margot annonçant : « J'écris maison et école »,

¹Thèse en cours sous la direction d'Yves Reuter, *Discours d'enfants de maternelle sur l'écriture*, Université de Lille III.

²Emilia FERREIRO, *L'écriture avant la lettre*, Hachette, Paris, 2000, p. 145.

écrivait ou tenterait d'écrire ces deux mots alors qu'un autre enfant déclarant écrire *une maison* ou *un chien* évoquerait un dessin. Les objets du monde sont les représentations iconographiques, ce que les enfants dessinent en réalité, mais nomment, de façon indifférenciée *écrire* ou *dessiner*. Les objets d'écriture sont les lettres, les mots, le prénom, les phrases, tout ce que l'enfant écrit ou tente d'écrire en utilisant, même maladroitement, les graphèmes.

Les trente-huit enfants qui nous parlent de leurs pratiques scripturales à l'école et à la maison sont en grande section de maternelle et ont entre cinq et six ans. Ils sont scolarisés dans trois écoles de la région lilloise et appartiennent à des milieux socioculturels différents. Ils disent ce qu'ils écrivent, à quel endroit et à quel moment ils le font. Ils expliquent aussi comment ils écrivent, s'ils aiment cela et si, pour eux, c'est difficile.

Ce discours des enfants sur leurs pratiques d'écriture à la maison mériterait d'être vérifié ou étayé par l'observation de ces mêmes pratiques. Or, pénétrer dans les familles est souvent difficile, voire impossible. C'est donc au travers de leurs propos que nous pourrions appréhender quelque chose de leurs pratiques scripturales à la maison. Afin de respecter les mêmes conditions d'analyse, les pratiques d'écriture à l'école seront aussi abordées par l'intermédiaire du discours.

Pourquoi interroger les pratiques d'écriture à la maison ? La maison peut être le cadre de savoirs cachés et de performances dont la découverte est précieuse pour la didactique. D'autres modes d'apprentissage, un rapport différent à l'écriture, un sens particulier donné à leurs pratiques peuvent y être à l'œuvre. Pourquoi établir un parallèle avec les pratiques d'écriture scolaire ? Le principal intérêt pour Christine Barré de Miniac³, de regarder les écritures extra-scolaires, est de montrer les ruptures ou les contrastes avec le scolaire ; ce qui, paradoxalement, révèle ce que sont les caractéristiques de l'écriture scolaire.

Comment cohabitent ces deux lieux d'écriture si proches et si différents, les deux univers de vie principaux des enfants ? On peut faire l'hypothèse de liens et de ruptures, de conflits et de ressemblances. On peut supposer des interférences d'un lieu sur l'autre, principalement de l'école sur la maison. Le but de cet article, en comparant les déclarations sur l'écriture à la maison et les déclarations sur l'écriture à l'école est de montrer que des différences très marquées entre ces deux écritures ou, plus encore, l'absence de l'écriture dans l'un ou l'autre lieu peuvent être révélatrices de difficultés en cours ou à venir. A contrario, des liens, un accord, voire des interférences entre l'écriture scolaire et l'écriture à la maison, signeraient une acculturation à l'écrit et seraient précurseurs d'une entrée en écriture réussie.

Ils sont vingt-six enfants sur trente-huit à dire écrire des objets différents selon

³Christine Barré-de Miniac, propos recueillis lors du colloque organisé à Paris en mars 2002 par l'INRP, intitulé « L'écriture et son apprentissage – questions pour la didactique, apports de la didactique ».

le lieu d'écriture : maison ou école. Ils sont quatre à dire y écrire exactement les mêmes objets.

Nous commencerons par souligner les ressemblances qui feront d'autant ressortir les dissemblances.

Nous tenterons de distinguer les objets écrits des pratiques scripturales et de la motivation à écrire en nous demandant si la diversité des premiers cache une égale diversité ou au contraire, une similitude avec les secondes.

1 RESSEMBLANCES

1.1 CE QUE LES ENFANTS DISENT ÉCRIRE

Écrit-on les mêmes choses à la maison et à l'école ? Pour quatre enfants, c'est incontestable. C'est dans une symétrie parfaite qu'ils déclarent ce qu'ils écrivent à la maison et à l'école. Voici pour exemple, les propos de Mélanie :

« – Et à ta maison, est-ce que tu écris à ta maison ?

– Oui.

– Oui ? Et qu'est-ce que tu écris ?

– Mon nom. »

« – Et toi maintenant, à l'école, est-ce que tu écris ?

– Oui.

– Oui ? Et qu'est-ce que tu écris ?

– Mon nom. »

Amina écrit des lettres ; Théo, un bonhomme et Sébastien son prénom. Leur discours sur les objets écrits dans les deux lieux est quasiment identique. Ce sont les seuls propos de ce genre. Les autres objets dits écrits dans ces deux lieux diffèrent par leur nature, par les dénominations ou les finalités que les enfants leur attribuent.

1.2 LES PRATIQUES SCRIPTURALES

1.2.1 APPRENDRE

Ces quatre enfants qui écrivent les mêmes choses : lettres, mots, prénoms et dessins à la maison et à l'école, le font-ils de la même manière ? Utilisent-ils dans ces deux lieux des procédés d'écriture identiques ?

Sébastien fait part des mêmes difficultés à écrire son prénom à l'école et à la maison. Amina qui « apprend » à la maison, décrit en détail les « travaux » et les « lettres difficiles » de l'école. Mélanie qui « s'assoit » à la maison pour écrire, explique qu'à l'école, elle « cherche dans sa tête ce qu'elle fait. »

Mais ce sont surtout les mentions de l'apprentissage et des contraintes entourant l'écriture qui constituent l'essentiel des ressemblances tous enfants confondus.

L'apprentissage est mis en avant par deux enfants dès les réponses à la première question : ils ne nous disent pas ce qu'ils écrivent mais disent qu'ils apprennent,

l'un à l'école, l'autre à la maison. Ce sont ensuite six enfants qui emploient le terme *apprendre* pour qualifier leur démarche d'écriture à la maison et deux qui utilisent le terme *réfléchir*.

Apprendre est aussi ce que font cinq enfants à l'école lorsqu'ils écrivent. Pour deux d'entre eux, cet apprentissage est finalisé et ses enjeux bien réels : il s'agit de pouvoir aller au C. P. ou à la grande école.

1.2.2 CONTRAINTES

Le discours des enfants restitue des contraintes de deux ordres : celles liées aux personnes et celles tenant à l'écriture même. Le mythe d'une écriture libre ou libérée à la maison⁴ est balayé par les propos de deux enfants pour lesquels écrire à la maison se fait sous le contrôle des parents. C'est Mélanie qui nous dit ne pas écrire « souvent » chez elle parce que son père et sa mère « ont du travail » et qu'elle écrit « avec eux ». C'est encore Juliette qui dit :

« D'accord. Et est-ce que tu écris à ta maison ?
 – Euh oui, sauf que mes parents... je dois le dire à mes parents.
 Tu dois le dire à tes parents ?
 – Oui. Comme ça je sais...
 Comme ça tu ?
 – Je saurai et déjà je sais écrire des mots.
 D'accord. Et qu'est-ce que tu écris chez toi ?
 – Ben... le... la... deux... Juliette⁵ je sais l'écrire en attaché et en grandes majuscules.
 Puis euh... j'sais pas. »

Les parents veillent et surveillent l'écriture : les mots doivent être écrits correctement. Si les parents ne sont pas disponibles, l'écriture n'a pas lieu.

L'écriture à la maison, comme l'écriture scolaire n'échappe pas aux contraintes liées aux personnes, parents à la maison, enseignante à l'école. Margot y fait allusion de manière forte :

« Et est-ce que tu écris à l'école chez Madame D., Margot ?
 – Oui.
 Oui et qu'est-ce que tu écris ?
 – J'ai écrit maison, j'étais obligée...
 T'étais obligée ?
 Oui. Alors, du coup j'ai écrit maison et l'école.
 T'as écrit maison et école ?
 Oui, y'avait le modèle. »

⁴Mythe référant davantage, il est vrai, aux pratiques scripturales des adolescents...

⁵Les mots soulignés sont les mots en mention.

Si Margot ne nomme pas explicitement la maîtresse c'est bien d'elle qu'il s'agit. D'autres discours mettent en avant le rôle de celle-ci de manière plus adoucie :

« Et toi, Solène à l'école maintenant, est-ce que tu écris à l'école ?
– Oui.
Tu écris à l'école, d'accord. Et qu'est-ce que tu écris ?
– Euh ben c'est la maîtresse qui me donne du travail.
D'accord. Et sur quoi tu écris ?
– Euh ben sur une feuille toute blanche mais avec des dessins qu'il faut faire, avec des écritures tout en haut, c'est déjà écrit pour faire le travail. Voilà. »

C'est aussi Sarah qui répond qu'elle écrit « quand la maîtresse dit d'écrire ». Le discours de Margot regorge de termes d'obligation. Cinq autres discours font de même. On peut y trouver le terme « devoir » qualifiant les activités scolaires, mais les propos sont plus modérés. Willy doit « réécrire », Nicolas doit toujours écrire son « nom sur son dessin »...

Ces deux écritures n'échappent pas non plus, aux contraintes liées à l'écriture elle-même. Les enfants explicitant leur processus d'écriture à la maison, le décrivent fait de tâtonnements : Leïla « essaie d'écrire papa », Florent se débrouille « tout seul ».

Non seulement on apprend à la maison et on y réfléchit, mais on y écrit en faisant des essais, en raturant et en recommençant. On s'y trompe en écrivant, même si, comme pour Sarah, on a pris seul, l'initiative de l'écriture. On y écrit des mots que l'on n'aime pas, Matthieu le dit :

« Oui, d'accord. Et est-ce que tu aimes écrire à ta maison ?
Pas trop.
Pas trop. Pourquoi tu n'aimes pas écrire ?
Ben parce que si c'est un mot long comme papillon... »
« – Est-ce que tu écris chez toi à ta maison, Sarah ?
Oui.
Et qu'est-ce que tu écris ?
La dernière fois, j'avais un survêtement Capa et j'avais écrit Capa très grand et je voulais écrire c'est Sarah qui a écrit ce mot-là pour mon papa que j'aime bien et je me suis trompée.
– Tu t'es trompée et où ?
A la maison.
Oui mais comment ?
Sur c'est.
Mais comment ? Qu'est-ce que tu as fait ?
J'ai écrit c'est et après j'ai écrit Sarah, mais j'ai fait un espace. »

Ces contraintes tenant à l'écriture même, se traduisent à l'école par : « c'est dur d'écrire, y'a des lettres difficiles, je me souviens plus des lettres de mon prénom ». Comme Sarah, Amel « rate les numéros » et « gomme ».

Ainsi, à la maison comme à l'école, des contraintes externes ou internes président à l'acte scriptural. A la maison comme à l'école, le processus d'apprentissage est spécifié. Les enfants le décrivent dans son déroulement et dans les difficultés qu'ils y rencontrent.

Pour deux des quatre enfants disant écrire les mêmes objets à l'école et à la maison, les ressemblances s'étendent jusqu'à la motivation et au rapport affectif identique qu'ils semblent entretenir avec ces deux écritures. L'influence de la mère de Théo s'exerce aussi sur ses activités d'écriture à l'école : cet enfant répond en effet, qu'il aime écrire dans ces deux lieux parce que sa maman le veut. Pour Sébastien, les raisons sont identiques : il aime écrire à la maison et à l'école parce qu'il y écrit son prénom.

Les ressemblances entre l'écriture à la maison et l'écriture scolaire tiennent dans les objets écrits, dans des pratiques similaires, dans la démarche adoptée et dans les embûches rencontrées, dans les contraintes introduites par les adultes ou inhérentes à l'écriture même. Ainsi, pour vingt enfants sur trente-huit, trois dimensions qu'une écriture non scolaire pourrait éviter ne le sont pas : les parents sont présents lorsqu'ils écrivent, ils écrivent les mêmes objets qu'à l'école et observent dans leurs pratiques, des consignes et des procédés semblables à ceux utilisés à l'école. Quant aux contraintes qui tiennent à l'écriture même et qui ne peuvent être esquivées, les propos des enfants nous rappellent qu'elles sont une dimension constitutive de l'écriture et que certaines représentations d'une écriture libre ou libérée relèvent davantage de la fiction ou du rêve que de la réalité, du moins en ce qui concerne le temps de son apprentissage.

2 DIFFÉRENCES

On pourrait, devant le nombre important d'enfants affirmant des similitudes entre l'écriture à la maison et l'écriture scolaire, se demander s'il y a encore place pour des dissemblances. Si l'on écoute Benoît, l'écriture ne se réduit pas à ce que ce que l'on écrit et à la façon dont on procède. C'est à la dimension affective que fait, de manière forte, allusion cet enfant :

*« Bon. Et est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimes pas écrire à l'école ?
– J'aime bien tout écrire à l'école, mais pas à la maison. »*

L'école est le lieu officiel de l'écriture et non la maison. C'est une rupture très nette qu'introduit Benoît entre son foyer et un lieu consacré à l'écriture dont c'est la mission et dans lequel il aime écrire tout ce qu'on lui propose.

Y a-t-il d'autres différences entre les activités scripturales domestiques et les activités scolaires ?

2.0.3 LA DIFFÉRENCE QUANTITATIVE

La première des dissemblances mentionnées par les enfants tient au nombre d'écrits produits dans les deux lieux. Huit enfants disent écrire davantage à la maison qu'à l'école. Ils ne le disent pas sous cette forme là. Ils énoncent davantage d'objets d'écriture ou du monde lors de leurs réponses concernant l'écriture à la maison. Kim illustre cette catégorie :

« Qu'est-ce que tu écris, chez toi, Kim ?

– Des fois papa et maman, Kim, papa, je sais pas écrire maman et Dune. »

... ..

« Oui ? et qu'est-ce que tu écris alors à l'école ?

Kim avec des dessins. »

La seconde différence tient à l'absence ou à la présence de l'écriture. Deux garçons, Jérôme et Abbès affirment ne pas écrire à la maison, mais écrire à l'école. Voici successivement leurs discours :

« Jérôme, est-ce que tu écris chez toi, à ta maison ?

– Non.

Non tu n'écris pas ? Pas du tout ?

Rires.

T'as pas de crayons ?

Si j'ai des crayons mais j'écris pas. »

... .. « Et à l'école, tu écris à l'école ?

– Oui.

Quoi ?

– Ben, mon prénom. »

« – Abbès, D'accord. Et à ta maison, est-ce que tu écris chez toi ?

– Euh... non. Que à l'école. »

... ..

« – Et à l'école alors ?

– A l'école j'écris. »

2.0.4 CE QUE LES ENFANTS DISENT ÉCRIRE

Quelques écrits ne sont cités qu'à l'école. Ce sont des activités préparatoires à la lecture ou à l'écriture. Trois enfants les mentionnent. En voici une parfaitement décrite par Laura :

» Laura, est-ce que tu écris à l'école ?

A l'école oui.

Et qu'est-ce que tu écris ?

– Tu vois, tu vois, en fait on colle... on colle, il est déjà écrit donc garçon, on doit coller avec le garçon, et après papa, on doit trouver le papa. Après on colle

maman, après on trouve maman, après on écrit les enfants et après on colle les enfants. »

Les activités « étiquettes » sont les exercices spécifiques à l'école. Il s'agit de reconstituer une phrase en mettant en ordre les mots reproduits sur des étiquettes. Ce ne sont pas à proprement parler des activités d'écriture, mais bien plutôt des activités pendant lesquelles les enfants manipulent de l'écrit. Voici ce qu'en dit encore Matthieu :

« Bon. Et sinon, toi à l'école, Matthieu, Est-ce que tu écris ?

– Oui, un petit peu.

Un petit peu, d'accord. Et qu'est-ce que tu écris à l'école ?

– C'est la rentrée, les enfants vont à l'école. Et souvent, ben c'est moi qui fait la... quelque chose. En fait on a des petites étiquettes, on doit replacer dans l'ordre. Et j'avais déjà écrit : Lisa et Amel vont à l'école. »

Valentin nous dit : « j'écris l'heure ». C'est une activité que ni lui, ni aucun autre ne signale à la maison.

Les dessins cités plusieurs fois à la maison de manière informelle, prennent, à l'école, dans les propos d'Abbès, une dimension institutionnelle. Voici ce qu'il dit :

« Tu écris à l'école ? Et qu'est-ce que tu écris ?

– Euh... on peut faire des dessins.

Oui.

– Comment on vient...

Comment ?

– Comment on vient à la maison on doit faire des dessins puis on va travailler après. »

La pratique décrite par Julie ne peut avoir lieu qu'à la maison : Julie se dessine des paillettes sur les bras.

Paradoxalement, les « mots » plus variés et plus nombreux que l'on écrit à la maison sont rarement énumérés. Ils le sont à l'école (maison, école, bonhomme de neige) où ils constituent une activité commune à tous les enfants et créent un référent commun. Il faut remarquer dans certains discours, l'emploi, pour spécifier les activités scolaires, du pronom collectif « on », moins souvent de « nous ». Les enfants ont conscience que les activités scolaires sont collectives. Les questions qui leur ont été posées n'étaient pas des questions collectives : elles utilisaient le « tu ». Sur les quinze enfants qui emploient des formes verbales, cinq utilisent « on ». La maison quant à elle, est le lieu de l'écriture individuelle. Ils y emploient massivement le pronom « je ». L'aspect collectif, communautaire de l'écriture à l'école est intégré et restitué dans le discours de quelques enfants par l'emploi des pronoms collectifs. On voit ainsi se profiler en filigrane quelques écrits spécifiques à un lieu ou à l'autre. Arrêtons-nous sur la pratique d'écriture des prénoms.

Ce ne sont pas les mêmes prénoms que l'on écrit à la maison ou à l'école. Ils sont douze, à dire écrire à la maison, les noms de « leur famille ». Il s'agit de près d'un tiers des enfants. Cette pratique appartient exclusivement à la sphère familiale. Elle n'est déclarée qu'en deuxième année d'école pour devenir massive en troisième année. A l'école, ils sont quatorze à dire écrire leur seul prénom. Deux enfants, Kim et Arthur précisent qu'ils ont des difficultés à écrire un prénom à la maison. Arthur dit :

« Et qu'est-ce que tu écris ?
– J'écris des fois maman et papa et mon frère Rémi et moi.
D'accord. T'écris jamais le prénom de ton petit frère (Antonin) ?
– Non mais je sais pas très bien l'écrire. »

Mais cela ne semble pas être, à la maison, un problème et n'a pas de conséquences. A l'école, écrire le prénom est une pratique devenue courante. Elle est vécue de manière totalement différente. Écoutons Florine :

« Et toi, Florine, à l'école, est-ce que tu écris à l'école ? Non, mais j'écris que mon prénom. »

Florine semble considérer que n'écrire que son prénom n'est pas écrire. Tout se passe comme si l'écriture du prénom, une fois acquise et devenue quasi automatique, perdait tout caractère scriptural. Matthieu se plaint et déclare :

« Et ton prénom, tu l'écris ou tu le dessines ?⁶
– Je l'écris.
Et est-ce que tu aimes écrire ?
– Sur les dessins oui, mais sur le travail, non.
Et pourquoi ?
– Ben parce que je fais souvent... c'est toujours...
C'est toujours quoi Matthieu ?
– Ben j'dois toujours écrire le prénom alors j'aime pas trop. »

Matthieu souligne une obligation qu'il considère routinière et qui devient peu agréable. Alexandre dit la même chose. C'est aussi Nicolas disant qu'à l'école il écrit « très, très, très, très peu. » Deux autres enfants ponctuent leurs propos sur ce qu'ils écrivent à l'école par : « c'est tout » ; « et voilà ». Est-ce le regret d'écrire trop peu qu'ils veulent exprimer ainsi ?

« Et toi maintenant, Amandine, à l'école est-ce que tu écris ?
– Oui.
Oui ? Et qu'est-ce que tu écris ?
– On écrit la date et on écrit sur le travail et puis voilà. »

⁶L'opposition entre écrire et dessiner, en particulier à propos du prénom, constitue une partie de ma recherche, d'où l'existence de cette question pouvant sembler inhabituelle.

« Et puis voilà » peut bien sûr signifier la satisfaction ou la facilité du travail d'écriture demandé à l'école mais on peut aussi y voir une remarque sur un travail qu'elle trouve trop succinct. Cette expression pourrait signifier aussi que l'enfant n'a pas envie de parler davantage. Or, l'intonation⁷ de la fillette me fait plutôt pencher pour la première conclusion.

Ces enfants disent écrire davantage à la maison qu'à l'école. C'est sur l'écriture des prénoms de leur famille qu'ils s'exercent à la maison, alors qu'à l'école, certaines écritures semblent devenir routinières, en particulier celle de leur prénom.

2.1 LES PRATIQUES SCRIPTURALES

Quelques différences se font jour dans les pratiques d'écriture. Nicolas mentionne une pratique d'écriture à la maison qui lui est propre :

*« Et comment tu écris ?
– En fait j'écris, je fais des mots mais des petits mots avec des traits pour séparer
parce que je fais plusieurs mots en même temps. »*

Nicolas sépare les mots qu'il écrit par des tirets. Nous ne retrouvons aucune trace de cette pratique dans les propos tenus sur l'écriture scolaire, cela ne signifiant cependant pas que cette pratique ne soit pas une pratique scolaire. Fadia nous décrit une pratique ne pouvant avoir lieu à l'école :

*« J'aime pas écrire des noms que je regarde à la télé.
Des noms que tu regardes à la télé, oui.
Je regarde la télé et y'a des animaux mais pas celui qui a des prénoms. »*

Une dernière différence tient au style d'écriture. A la maison, les enfants disent écrire en cursive seulement. C'est à propos du prénom, surtout, que cette différence est mentionnée. A l'école, ils disent l'écrire aussi « en script ou sur les dessins ». Pourquoi cette précision du style d'écriture ? Ces mentions reviennent beaucoup dans d'autres parties du discours des enfants de grande section : il s'agit d'un enjeu : on s'exerce à la maison à écrire en attaché parce que cette écriture sera celle privilégiée à l'école élémentaire. A l'école maternelle, on continue à écrire aussi en script pour préparer à la lecture et aux différentes typographies. Quant à l'écriture du prénom sur les dessins, c'est une fonction particulière qu'elle revêt à l'école : pouvoir reconnaître son dessin parmi les autres, alors qu'à la maison, cette exigence tombe et qu'il reste alors à en acquérir la graphie la plus performante. Cela provoque parfois quelques réactions comme chez Sarah qui affirme : « J'aime bien l'écrire en attaché mais pas en script ».

Revenons à la remarque de Benoît qui accepte d'écrire à l'école mais plus difficilement à la maison et à Jérôme et Abbès qui disent ne pas écrire du tout chez eux. La

⁷Les entretiens ont été enregistrés et les réécouter permet parfois de clarifier le sens de certaines déclarations.

maison est en effet le lieu où on peut encore ne pas écrire. Il est plus difficile de ne pas écrire à l'école. C'est pourtant ce que nous disent, dans un premier temps, quatre enfants : « j'écris pas à l'école ». Mais dans un second temps, ils précisent : pour la première qu'elle y dessine ; pour la seconde qu'elle n'y écrit *que son prénom* ; pour la troisième qu'il y écrit *très, très peu* ; quant au quatrième, il considère qu'il ne sait pas encore écrire à la maison ou à l'école. Les deux garçons affirmant ne pas écrire à la maison, ne se départissent jamais de cette position qu'ils tiennent en ne citant aucun objet écrit ou dessiné en ce lieu. Les quatre premiers enfants appartiennent à des milieux défavorisé et intermédiaire, les deux derniers à un milieu défavorisé. Ces propos ne correspondent pas à la même représentation de « écrire ». Les enfants disant ne pas écrire à l'école, pensent que les activités qu'ils y pratiquent ne sont pas de l'écriture, que le prénom n'est pas un objet d'écriture, qu'ils y écrivent insuffisamment ou qu'ils ne sont pas encore scripteurs. Les enfants disant ne pas écrire à la maison n'y écrivent pas.

Les différences déclarées entre ces deux lieux tiennent à l'absence ou non de l'écriture, à la quantité des objets écrits, à leur spécificité, à la manière dont ils sont écrits. Elles tiennent encore aux circonstances matérielles ou aux dispositifs spécifiques d'apprentissage mis en place à l'école : on ne peut pas faire exactement les mêmes activités à la maison et à l'école, les pratiques scolaires utilisant des techniques particulières : étiquettes, collage, travail collectif, tableau, etc. Si les mots écrits à la maison semblent plus nombreux, le style d'écriture y est standardisé et se réduit à l'écriture cursive, allant au devant et au-delà des exigences scolaires : on écrit encore en script et en capitales d'imprimerie à l'école ; à la maison on utilise l'écriture cursive afin de s'exercer à l'écriture privilégiée à l'école élémentaire.

Je détacherai de cette synthèse l'absence d'écriture à la maison : plus qu'une différence, l'absence d'écriture à la maison est le début d'une rupture. Elle se produit en cette dernière année de scolarité maternelle et sera entérinée et amplifiée au cours préparatoire où ces enfants affirmeront toujours ne pas écrire chez eux, rejoints par certains de leurs camarades.

3 INTERFÉRENCES

J'entends par ce terme l'influence visible dans les pratiques d'écriture que peut exercer un lieu d'écriture sur un autre. On peut penser que ce lieu sera plutôt l'école que la maison. L'écriture scolaire a des particularités liées à sa spécificité, mais aussi aux circonstances et aux objectifs pédagogiques qu'elle poursuit. Certaines spécificités, tenant aux contingences matérielles, ne peuvent être reproduites à la maison. Cependant, l'écriture à la maison va s'emparer, dans l'écriture scolaire, de ce qu'elle peut reconstituer à domicile. Ce faisant, l'écriture familiale des enfants va s'unifier et l'on retrouvera dans des foyers différents les mêmes pratiques et les mêmes enjeux scripturaux exprimés dans le discours. Une première unification, celle du style

a été relevée dans ce qui précède. On peut y voir une première interférence : l'école impose le style d'écriture qu'elle privilégie et cela bien avant que les enfants n'aient besoin de l'utiliser. D'autres influences sont encore plus perceptibles. Quelles spécificités de l'écriture scolaire, accompagnées d'enjeux, peuvent encore influencer directement l'écriture à la maison ? L'unification opérée par l'écriture scolaire sera-t-elle perceptible dans des dimensions autres que celle tenant à la typographie ? A contrario, écrire à l'école restitue-t-il quelque chose de l'écriture à la maison, individualisée, soumise aux particularités propres à chaque famille ?

3.1 CE QUE LES ENFANTS DISENT ÉCRIRE

L'alphabet et l'écriture de la date, qui sont des objets d'apprentissage en grande section maternelle sont dits écrits à la maison par quatre enfants.

L'écriture de la date, signalée trois fois à l'école, l'est quatre fois à la maison. Il semble qu'en grande section, cette habitude d'écriture vienne s'ajouter à celle de la « signature » systématique sur les dessins. Khalil écrit à la maison ce qu'il déclare ensuite avoir appris à l'école :

« Et à ta maison, est-ce que tu écris à ta maison ?

Oui.

Et qu'est-ce que tu écris ?

Des jours et des alphabets.

Et sur quoi tu écris à ta maison ?

Avec des feuilles et un tableau.

Et avec quoi tu écris ?

Avec une craie, avec un crayon. »

Voici, à présent ce que Khalil déclare à propos de l'école :

« – Qu'est-ce que tu écris à l'école ?

Des alphabets, des noms, des lettres, des alphabets... euh j'me rappelle plus.

Et avec quoi tu écris à l'école ?

Euh... avec un feutre.

Et sur quoi ?

Avec une feuille. »

On pourrait voir dans cet extrait, outre l'influence de l'écriture de la date (les jours), celle de l'utilisation d'outils et de supports d'écriture prototypiques de l'école comme ici le tableau et les craies de Khalil. De l'école, ils adoptent aussi une autre pratique que raconte Juliette :

« Et quand est-ce que tu écris chez toi ?

Quand je fais des dessins, ah ça m'amuse de faire des dessins et dès que je fais des dessins j'écris mon prénom. »

Cette habitude, écrire son prénom sur son dessin permet de le reconnaître au milieu de ceux des autres élèves. Elle n'a pas de raison d'être à la maison et pourtant elle y existe.

Ce que l'on peut encore considérer comme des interférences, apparaît de manière particulière chez Pierre-Louis qui semble penser que ce qu'il fait à la maison n'est pas écrire, parce qu'il n'écrit pas des mots, ce qu'il fait, par contre à l'école. Voici ce qu'il dit :

« Est-ce que tu écris à ta maison ?

Non.

Quoi ?

- J'écris pas de mots mais je fais des dessins, je fais que mon prénom, je l'écris en attaché aussi. »

« Et toi est-ce que tu écris à l'école ?

Oui

Quoi ?

J'ai appris des mots : c'est la rentrée, les enfants vont à l'école. »

C'est une représentation pertinente de l'écriture que nous livre Pierre-Louis : celle qui ne fait pas des dessins des objets d'écriture. C'est une représentation beaucoup plus étonnante lorsqu'elle ne fait pas du prénom un objet d'écriture (ce que Florine déclare également). Seuls les « mots » sont des objets à écrire.

3.2 LES PRATIQUES ET LES CIRCONSTANCES DE L'ÉCRITURE

Je voudrais revenir plus explicitement sur la typographie. Le style d'écriture : « l'attaché » est un thème récurrent du discours des enfants. Écrire « en attaché » répond à une nécessité : écrire le plus vite possible et à un impératif : préparer l'écriture utilisée au cours préparatoire. C'est un objectif scolaire, comportant des enjeux également scolaires, que sept enfants trouvent nécessaire de préciser lorsqu'ils écrivent chez eux. Voici ce que dit Fadia à propos de la maison et de l'école :

« – Fadia, est-ce que tu écris à ta maison ?

Oui.

Oui ? Et qu'est-ce que tu écris ?

Des mots en attaché. »

La réponse de Fadia quant à son écriture à l'école, reproduit peut-être littéralement une consigne donnée par la maîtresse :

« Et toi maintenant, à l'école, est-ce que tu écris à l'école ?

Oui.

Oui ? Et qu'est-ce que tu écris ?

En script, en attaché et bien. »

« En script, en attaché et bien » renvoient pour les deux premiers termes à une consigne typographique, pour le dernier à une injonction de la maîtresse.

Les mentions référant à l'écriture cursive sont plus nombreuses lors du discours sur l'écriture à la maison. Les enfants pointent cette exigence et tiennent à la signaler. Exigence scolaire normale et intégrée, elle est soulignée lorsqu'elle déborde de son lieu habituel. On peut donc considérer que la domination du style cursif est plus une influence de l'école sur l'écriture à la maison qu'une différence entre cette dernière et l'écriture scolaire.

3.3 LA MOTIVATION À ÉCRIRE

D'autres influences ou plutôt d'autres enjeux trouvent place dans l'écriture familiale. Ils sont directement exprimés par les enfants. Voici ce que dit Valentin :

« *Oui ? Et comment tu écris, Valentin ?*
 – *Ben, ma mère elle m'apprend et j'apprends à faire des lettres.*
D'accord. Et est-ce que tu aimes ?
 – *Ben oui.*
Et pourquoi ?
 – *Parce que c'est bien d'écrire et sinon après si on écrit pas, on peut pas aller à l'école.*
On peut pas aller à l'école ? – Et on peut pas y aller si on a rien dans la trousse.
Si on a rien dans la trousse, oui.
 – *Et même que, ... que c'est bien d'écrire parce que sinon, si on écrit pas on peut pas aller à l'école. »*

Amandine ajoute :

« *Est-ce que tu aimes écrire à ta maison ?*
 – *Oui.*
Pourquoi tu aimes écrire à ta maison ?
Comme ça j'apprends et après je peux le faire à l'école. »

Enfin, Willy :

« *D'accord. Et qu'est-ce que t'aimes bien écrire ?*
 – *J'aime écrire école, maison, la date.*
Et pourquoi t'aimes bien écrire ces mots ?
 – *Parce que c'est des mots importants.*
Et pourquoi des mots importants ?
 – *Pour savoir, pour à l'école. »*

Les propos de ces enfants établissent un lien entre l'écriture à la maison et l'écriture scolaire. On apprend à écrire à la maison dans le but de savoir à l'école. Cependant ce lien fonctionne à sens unique : c'est l'écriture scolaire qui influe sur l'écriture à la maison. On écrit à la maison ce qu'on peut reproduire de l'école, on s'y astreint

à écrire en cursive, on adopte la pratique de la signature sur son dessin et surtout, on s'y exerce à écrire ce qui permettra d'être performant à l'école. Les enjeux inhérents à l'écriture sont soulignés. Aucune trace d'une influence de la maison sur l'école n'apparaît dans les propos.

CONCLUSION

Il y a plus de liens entre l'écriture à la maison et l'écriture scolaire que de dissemblances ou de ruptures. Cependant, lorsque ces dernières existent, elles prennent un caractère inquiétant : certains enfants n'écrivent plus⁸ en dehors de l'école. Trois positions fortes se dégagent des déclarations :

- La majorité des enfants (trente) soulignent à la fois des ressemblances et des dissemblances,
- quatre enfants soulignent des ressemblances,
- deux enfants établissent une rupture.

Les rapports entre ces deux écritures ne sont pas simples. Ils sont faits de ressemblances tissant un réseau de liens, de luttes d'influence, de quelques dissemblances et de ruptures.

Les liens sont incontournables. Les enfants ne peuvent, en effet, échapper ni aux contraintes scripturales, ni au processus d'apprentissage, ces deux dimensions signifiant les ressemblances les plus mentionnées. En même temps, leurs parents veillant sur leurs écrits et adoptant par là, une posture semblable à celle de l'enseignant, établissent peut-être inconsciemment des liens supplémentaires. Quelques enfants se rebellent contre ces postures parentales reproduisant les postures enseignantes, tandis que d'autres semblent y souscrire. L'écriture du prénom, des mots, des lettres, de l'alphabet, mais aussi les dessins sont exécutés dans les deux lieux. Tous les écrits facilement transposables de l'école vers la maison y sont transposés. Les passerelles, la communication entre les deux écritures ne fonctionnent que dans un sens, l'école exerçant sur l'écriture une suprématie, relayée parfois par les parents eux-mêmes. Des interférences sont ainsi établies, référant aux enjeux scolaires de l'écriture à venir : celle du cours préparatoire.

En comparaison, les dissemblances tiennent davantage à des détails dans l'exécution des activités qu'à la nature des activités même. Il y a les écrits que l'on ne peut reproduire à la maison : les activités « étiquettes » restent à l'école. La maison conserve, elle, l'exclusivité de certaines activités graphiques et non scripturales (les dessins sur les bras).

La rupture s'établit par l'absence d'écriture à la maison. Cette absence deviendra le plus souvent définitive. Deux enfants de notre échantillon sont dans ce cas. C'est trop peu pour établir un lien inéluctable et général. C'est pourquoi, je signalerai, sans

⁸Ils déclaraient encore le faire il y a un an.

en tirer aucune conclusion, ni établir aucune relation que les deux garçons concernés appartiennent à un milieu défavorisé et éprouveront des difficultés au cours préparatoire. Abbès sera suivi par le réseau d'aide spécialisé et scolarisé dans une classe d'adaptation. Ce sont des faits dont on peut prendre acte, mais on ne peut rien déduire pour l'instant.

On voit, en cette dernière année d'école maternelle, l'écriture à la maison parfois associée et complice de l'écriture scolaire, parfois tributaire et dépendante et parfois en rupture. Il ressort du discours de ces enfants que la représentation communément partagée qui fait de l'écriture extra-scolaire une écriture libre et fantaisiste en n'attribuant des contraintes qu'à l'écriture scolaire est à interroger. Écrire à l'école n'est, pour l'instant ni plus, ni moins contraignant qu'écrire à la maison. On peut trouver du plaisir à écrire dans les deux lieux. L'écriture à la maison de ces enfants de cinq ans se distingue peu de leur écriture scolaire si ce n'est par le dernier espace de liberté qu'elle s'octroie : se refuser à écrire des mots longs ou difficiles ou plus radicalement ne pas écrire du tout. Elle investit peut-être plus d'affects que l'on voit à l'œuvre dans le plaisir d'écrire les prénoms de leurs proches. Mais elle n'échappe ni aux contraintes, fixées alors par les parents, ni aux difficultés et aux erreurs que les proches ou les enfants eux-mêmes remarquent. Elle tient compte des enjeux en se conformant au style d'écriture privilégié par l'école. Le rapport à l'écriture scolaire devient, en cette dernière année de scolarité maternelle, majoritairement positif. Peu d'enfants signalent qu'il y a des objets qu'ils n'aiment pas écrire à l'école : douze contre vingt-trois à la maison, ces derniers étant justifiés par la difficulté, la longueur ou le nombre de lettres. L'écriture à la maison bascule en cette dernière année de maternelle vers un rapport négatif, (rappelons-nous la remarque de Benoît), contrairement aux années précédentes où elle bénéficiait d'un consensus favorable : la majorité des enfants prenaient plaisir à y écrire. Elle devient inexistante pour deux d'entre eux marquant le début d'une situation aux conséquences négatives pour leur entrée en écriture.

Les enfants de cinq ans ont beaucoup à dire sur l'écriture. Le suivi longitudinal de ces enfants laisse à penser que leurs déclarations prennent sens au bout de trois ans, en cette année de grande section, sens confirmé lors de l'année suivante : le cours préparatoire.

Les écritures de soi à l'école de la III^e République : la mise en place d'un enseignement pratique

Marie-France BISCHOP
IUFM Versailles - Cergy
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Dans le cadre d'une recherche sur les écritures de soi à l'école primaire, nous avons pu constater l'utilisation massive de sujets faisant appel à la première personne, dans les classes de la III^e République. Ce phénomène constant est sans aucun doute à mettre en relation avec le projet éducatif qui se met en place dès le milieu du XIX^e s. et se concrétise avec les lois de Jules Ferry. Ce désir d'apporter une éducation élémentaire aux classes populaires nécessite de repenser les moyens de l'enseignement du français. La dictée, jusqu'alors pratique prépondérante, est peu à peu concurrencée par la rédaction, dont l'introduction, dans le primaire, s'accompagne d'un appel répété au fonds biographique des écoliers.

Au cours de cette période, l'enseignement du premier degré est défini par les textes officiels comme étant essentiellement « pratique et intuitif », et il nous semble que c'est dans l'application de ces notions au domaine de l'écriture que peuvent se comprendre et s'expliquer les demandes d'écritures autobiographiques. Il s'agit en effet, de trouver des modalités d'écriture propres au primaire et différentes de la rhétorique classique, d'inscrire les exercices d'écriture dans le projet de rationalisation des mentalités et d'en faire un outil pour l'enseignement linguistique et moral. Les écritures de soi répondent à ces trois attentes, mais, en aucun cas, le travail de reminiscence ne peut être l'objectif visé. Pour étayer cette hypothèse, nous prendrons appui sur les textes officiels réunis par André Chervel¹, sur des sujets proposés par des manuels et des revues pédagogiques et sur des copies d'élèves trouvées au Musée de l'Éducation de Saint Ouen L'aumône².

1 LA MISE EN PLACE DE LA RÉDACTION

La composition française, non plus comme rappel d'une leçon entendue, mais comme texte rédigé en français s'introduit dans le primaire dès le milieu du XIX^e

¹ André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, INRP, Economica, 1992.

² Le Musée de l'Éducation de Saint Ouen l'Aumône (95) a aimablement mis son fonds à la disposition des chercheurs.

siècle³, pour répondre à une double nécessité : celle de l'enseignement de la langue autrement que par l'orthographe, et celle de l'instauration d'un modèle de composition se démarquant de la rhétorique classique en usage dans le secondaire. Au cours de ces années, les textes officiels et les ouvrages pédagogiques tentent d'élaborer une pédagogie de l'écriture propre au primaire.

L'apprentissage du français, copié sur l'acquisition des langues mortes et surtout du latin, se trouve remis en question par des linguistes tels que Bréal⁴. Le principal reproche fait à cette méthode est d'aborder la langue nationale par la mémorisation et la récitation des règles de grammaire. Cette position était déjà, en partie, celle de Victor Duruy qui préconisait, en 1866⁵, à la place d'une mémorisation mécanique des règles de grammaire, de prendre appui sur « *cette grammaire naturelle [que les enfants] portent en eux*⁶ ».

1.1 PENSER LA RÉDACTION POUR LE PRIMAIRE

Repenser l'enseignement du français nécessite d'en revoir les démarches et les fondements. Deux possibilités apparaissent. Il s'agit, soit de mettre les élèves « en présence des plus beaux morceaux de notre littérature⁷ », soit de les inciter, selon les conseils d'Octave Gréard⁸ en 1868, à rédiger de petits textes : « *Point de théorie, point de critique : des applications sur des phrases courtes et sur des opérations de quelques chiffres ; des descriptions et des récits*⁹ ». C'est ainsi qu'au milieu du siècle, se dessinent les contours de la rédaction dans une acception nouvelle, celle de production d'un écrit en français¹⁰. Deux textes sont à cet égard programmatiques¹¹, l'un est un article rédigé par Louis-Charles Michel, publié en 1854 dans le *Bulle-*

³ Sur les causes éducatives et techniques qui justifient l'apparition de la composition française à l'école, se référer à l'article de Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, « Lire pour écrire à l'école primaire ? » dans Yves REUTER (éd.), *Les interactions lecture-écriture*, Colloque Théodile – CREL, Lille, 1993, Berne, Peter Lang, 1994.

⁴ Pierre Boutan, *De l'enseignement des langues*, Hatier, 1998.

⁵ Victor Duruy, « Circulaire sur la direction qu'il convient de donner à l'enseignement dans les écoles primaires, 7 octobre 1866 », cité par A. Chervel, ouvrage cité, Tome 1, p. 248

⁶ *Idem*, p. 249.

⁷ *Ibid.* p. 249.

⁸ Octave Gréard, Vice Recteur de l'Académie de Paris.

⁹ Octave GRÉARD, « Instruction générale adressée aux inspecteurs primaires sur la mise à exécution du règlement d'organisation pédagogique du département de la Seine, 17 août 1868 », cité par A. Chervel, ouvrage cité, tome 1, p. 265.

¹⁰ On trouve dès 1871, dans une « Circulaire du directeur de l'enseignement primaire de la Seine, aux inspecteurs : exercices de rédaction », une définition de cette activité, dans CHERVEL, ouvrage cité, Tome 1, p.279.

¹¹ Cités par André Petitjean, « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995) », in *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Actes du colloque de Metz, 1999.

tin de l'Instruction Primaire¹² ; l'autre, rédigé par Irénée Carré, Inspecteur Général de l'Instruction publique, est l'article *Rédaction du Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*¹³. Ces deux articles, à trente ans d'écart, cherchent à définir les spécificités de la composition française dans le primaire et à en déterminer les applications en l'opposant d'abord à ce qui se pratique dans le secondaire.

La vocation de l'enseignement primaire « *n'est certes pas d'y élever des littérateurs, des écrivains, des demi-savants. A quoi bon dès lors y perdre le temps à des études et à des exercices sans utilité, mais non sans inconvénients pour des enfants destinés à gagner leur vie à la sueur de leur front ? A quoi bon surtout leur dicter et leur expliquer des règles et des principes sur l'art d'écrire et sur les différents genres de compositions littéraires, lorsque la plupart d'entre eux n'auront jamais à en faire l'application ?*¹⁴ ». Se trouve ainsi confirmée la séparation étanche entre les deux niveaux d'enseignement. Le secondaire dispose des textes anciens et de la rhétorique classique, tandis que le primaire, limité par l'absence d'ambition pour ses élèves, doit se forger ses propres outils. Sa vocation est celle d'un enseignement « pratique ». Cette notion apparaît dès les lois Guizot de 1833, et elle est reprise au cours des décennies, dans les Instructions Officielles. L. C. Michel, l'applique à la rédaction, dans l'article précédemment cité : « *Du reste, ce que nous venons de dire suffit pour montrer quelle est l'utilité pratique de ces exercices, et comme ils répondent aux besoins des diverses professions auxquelles les enfants des écoles primaires sont destinés*¹⁵ ». La principale caractéristique de la composition française dans le primaire est posée : il s'agit d'un enseignement qui doit s'adapter à la modestie de l'avenir professionnel des élèves auquel il s'adresse, c'est un enseignement essentiellement pragmatique.

1.2 S'APPUYER SUR LE VÉCU DES ÉLÈVES

Le second problème soulevé par l'introduction des pratiques d'écriture à l'école est la recherche d'une « matière » sur laquelle prendre appui pour rédiger. Les écoliers du primaire ne disposent pas des connaissances suffisantes pour développer des thèmes appartenant à la culture classique. Il leur reste l'histoire religieuse, mais la laïcisation de l'école réduit peu à peu cette possibilité. De plus, ces enfants des couches populaires sont considérés, le plus souvent, comme privés de ressources intellectuelles et de connaissances linguistiques. Comme l'exprime I. Carré, dans son article Rédaction : « *On ne peut guère demander aux enfants qui fréquentent [l'école primaire] de tirer de leur fonds des idées originales, de faire œuvre personnelle et*

¹² Article de Louis Charles Michel, présenté par A. Chervel : « Méthodes d'enseignement : les exercices de composition et de style », op. cité, Tome 1, p. 188.

¹³ *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, sous la direction de Ferdinand Buisson, Paris, Hachette, 1887, 2^{ème} partie, tome 1, pp. 474 – 476.

¹⁴ Louis-Charles Michel, article cité par A. Chervel, ouvrage cité, p. 188.

¹⁵ *Ibid.*

*propre, de mettre de l'art dans la composition*¹⁶ ». Ces lacunes inhérentes aux conditions de vie et d'éducation et que l'école ne peut combler en totalité, nécessitent de remplir le vide culturel qui empêche toute élaboration de l'*inventio*, c'est-à-dire du choix du thème. L'appui sur des éléments de la vie quotidienne, l'appel au vécu répond à ces deux contraintes. Les sujets seront donc principalement référentiels, comme l'expose, en 1871, une « circulaire du directeur de l'enseignement primaire de la Seine, aux inspecteurs¹⁷ » : « *Quelques petits sujets pourront être proposés alors [à l'élève], sujets simples, faciles, tirés des circonstances au milieu desquelles il vit, des questions qui l'intéressent, lettres de famille, lettres d'affaires, récits de promenades, toutes matières offrant un certain nombre d'idées familières, précises, utiles* ». Nous retrouvons ainsi la classification proposée par L. C. Michel dans son article de 1854 :

« 1- *Description d'un objet que les élèves ont sous les yeux ou dont ils ont acquis la connaissance par la lecture ou par les explications du maître. (...)*

2- *Récit d'un événement ou d'un fait dont les enfants ont dû être témoins, ou dont ils ont puisé la connaissance dans un livre ou dans les instructions orales de l'instituteur.(...)*

3- *Lettres ayant trait aux principales circonstances qui donnent lieu à écrire dans les relations domestiques et les relations d'affaire.(...)*

4- *rédaction d'un compte rendu, d'une instruction ou d'une leçon. [...]* ¹⁸ »

Ces différents exercices mettent en jeu et cherchent à développer, de manière presque exclusive, le réalisme des élèves. Il est remarquable que dans ces quatre séries, l'imagination n'est jamais évoquée, au contraire, il s'agit de s'appuyer essentiellement sur ce « *que les élèves ont sous les yeux* », sur ce qu'ils connaissent ou sur ce « *dont les enfants ont dû être témoins* ». Dans le cas plus particulier des récits, les attentes de l'institution vont s'affiner. Leur définition, au fil des arrêtés et autres textes officiels va devenir plus précise et aboutir, dans les I. O. de 1938, pour le certificat d'études, à : « *Une rédaction sur un sujet simple se rapportant à la vie personnelle de l'enfant (scolaire ou familiale)*¹⁹. La pérennité des sujets mettant en jeu la première personne se confirme dans le primaire, contrairement au secondaire où il faudra attendre le lendemain de la première guerre pour qu'ils concurrencent les fictions²⁰ ».

¹⁶I. CARRÉ, art. « Rédaction », *Dictionnaire*, F. Buisson, pp. 2554 – 2555.

¹⁷Cité par A. Chervel, ouvrage cité, tome 1, p. 279.

¹⁸L.C. Michel, cité par A. Chervel ; ouvrage cité, Tome 1, pp. 190 - 191

¹⁹Arrêté du 23 mars 1938, modifiant le règlement du certificat d'études primaires, dans A. CHERVEL, ouvrage cité, Tome 2, p. 362.

²⁰Sur la question des sujets du secondaire, voir Marie-Hélène VOURZAY, *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*, thèse de l'Université de Lyon 2, 1996, p. 8.

1.3 LE MANUEL GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE

Afin de connaître ce qui est proposé aux instituteurs, au cours de cette période, nous disposons du *Manuel général de l'Instruction primaire (MGIP)*, créé par arrêté du 20 octobre 1832 et publié par les éditions Hachette. Cette revue paraîtra jusqu'en 1940²¹. Elle connaît une importante diffusion auprès des instituteurs et nous permet de suivre l'évolution des exercices conseillés dans le domaine de la composition française. Nous y avons recherché les sujets proposés au cours des années 1860. Il s'agit, dans la plupart des cas de lettres aux motifs variés. Ce sont par exemple des lettres portant sur des problèmes précis d'éducation, l'épistolier fictif est alors le plus souvent une institutrice. D'autres lettres mettent en jeu des savoirs, il s'agit de « réciter » ce que l'on sait sur les vendanges ou sur une région traversée. Dans tous les cas, la leçon morale est prépondérante et constitue même, dans de nombreuses occurrences, l'essentiel de la matière : « *Lettre d'une jeune fille à une de ses compagnes pour lui raconter les misères qu'elle a vues et les émotions qu'elle a ressenties dans une visite de charité au sein d'une pauvre famille*²² ».

Ces lettres proposent un canevas précis, mettant en scène une situation fictive, mais détaillée. Le narrateur convoqué, bien qu'utilisant la première personne est sans conteste imaginaire, puisque son histoire est indiquée, sa dénomination sociale est précisée (« *Félix, enfant de douze ans ; une jeune fille ; une ancienne institutrice...* ») et les circonstances de la lettre ne laissent aucune place à l'auto-référence. En 1866, par exemple, dans le tome 3²³, plus précisément dans la « Partie spéciale » concernant la vie de la classe, sous la rubrique : « Des exercices divers à l'usage des classes », nous lisons la consigne suivante : « *L'inondation – Lettre d'une jeune fille à son amie. Vous supposez, sur le bord d'une rivière, une petite ville attristée, depuis longtemps, par des pluies continues. Tout à coup une dépêche télégraphique arrivant du chef-lieu annonce qu'une inondation est imminente. – Effroi des habitants – La rivière déborde en effet ; imaginez quelques détails. – Dégâts constatés, lorsque les eaux se sont écoulées. – Appel à la générosité de l'amie, en faveur des victimes du fléau* ». Cette lettre est proche de l'amplification, exercice typique de l'enseignement de la rhétorique. On fournit à l'élève la matière de l'écriture, c'est-à-dire le thème et l'argument, le développement seul est à sa charge. Ce modèle de sujets répond à la recherche d'une rhétorique pour le primaire : on garde l'aspect formel de la démarche, mais l'*inventio* prend appui sur des situations quotidiennes et non plus sur des aventures ou des personnages de l'histoire classique. La *dispositio*, l'ordre des arguments est donnée par le plan indiqué. L'*applicatio*, sorte de conclusion est

²¹L'histoire du *MGIP* est racontée par A. M. Chartier et Jean Hébrard, dans leur article « Lire pour écrire à l'école primaire ? », *Les interactions lecture écriture*, p. 29.

²²*MGIP*, éditions Hachette, 1866, p. 399.

²³*MGIP*, éditions Hachette, 1866, p. 317.

également fournie, elle relève du domaine des sentiments moraux (ici *la générosité*) et permet une élévation de la pensée, non plus par le jeu d'imitation des grandes actions de la mythologie, mais par une sorte de mise en situation de grands sentiments. Le désir d'introduire dans le primaire une pédagogie de l'écriture passe d'abord par la transposition du modèle rhétorique en vigueur dans le secondaire, avec pour principale transformation, le remplacement de la fiction mythologique par l'évocation d'un monde connu et familier. Mais prendre appui sur le vécu ou sur le quotidien conduit à des écritures fictivement autobiographiques, et il ne s'agit en aucun cas de parler réellement de soi ou d'accomplir un travail de réminiscence.

La rédaction sous forme de lettre reste longtemps le modèle prépondérant, et ce n'est qu'après 1900, que commencent à apparaître dans le *MGIP* les récits et les descriptions. Ces nouveaux sujets répondent à la consigne d'un enseignement pratique et intuitif.

2 UN ENSEIGNEMENT PRATIQUE ET INTUITIF

Cette notion d'enseignement pratique qui traverse une grande partie du XIX^e siècle et se lit dans les I. O. jusqu'en 1938 : « *on aura la préoccupation de donner à la rédaction un caractère essentiellement pratique*²⁴ », peut s'entendre de plusieurs manières²⁵. Comme nous l'avons vu précédemment, pratique s'oppose au verbalisme rhétorique en usage dans le secondaire et se veut une limitation des apprentissages à ce qui est strictement nécessaire à la fonction sociale. Mais pratique signifie également un enseignement tourné vers une connaissance non seulement des éléments du quotidien, mais de tout ce qui peut être utile, le sens alors s'élargit et atteint une dimension quasi encyclopédique. Pratique, enfin peut s'entendre, comme la nécessité de fournir aux écoliers des cadres permettant d'écrire dans toutes les circonstances de la vie.

2.1 L'OBSERVATION DU QUOTIDIEN

A partir des sujets d'observation, se dessine une pédagogie de la rédaction qui l'apparente à la leçon de choses, exercice emblématique de cette période²⁶. Il s'agit de s'appuyer sur l'observation du réel, du vécu ou sur son évocation pour accéder à une connaissance des choses et du monde. Le lien entre démarche scientifique et démarche littéraire est affirmé dans les I. O. de septembre 1920 : « *Il va sans dire que les élèves doivent trouver dans leur milieu, dans leur expérience ou dans leurs livres les éléments de leur travail. Une alliance plus étroite que par le passé doit*

²⁴Jean ZAY, dans CHERVEL, ouvrage cité, tome 2, p. 403.

²⁵Voir l'article de Pierre KAHN, « Enseigner les sciences en vue des usages de la vie », *Carrefours de l'éducation*, janvier - juin 2001, pp. 35 - 51 ; article dans lequel il est proposé d'entendre le terme « pratique » de différentes manières, selon l'idéologie dominante, et selon les nuances données au projet éducatif.

²⁶P. KAHN, *idem*.

être conclue, à cet égard, entre l'enseignement littéraire et l'enseignement scientifique ; la description des phénomènes naturels et des êtres vivants peut faire l'objet de nombreuses compositions, à la condition qu'on ne se contente pas de développements fantaisistes, fruits de l'imagination d'écoliers séquestrés, mais qu'on exige des détails précis, réellement observés, pris sur le vif [...]»²⁷. L'observation et la rédaction ainsi reliées doivent être le fruit d'une démarche claire et concise qui s'appuie sur des « détails précis », ne laissant pas de place à l'invention. Mais de ce rapprochement surgit une autre conception de l'élève qui ne se contente plus de mémoriser, mais peut, par sa propre activité, accéder à une connaissance du monde. L'expérience convoquée est cependant éloignée de toute littérature, et ne conduit pas à une réflexion sur soi. L'écriture permet de saisir le quotidien, de le comprendre et de le dire dans une langue correcte, c'est une aide à la connaissance reposant sur le principe de l'observation, de la dénomination et de la classification. Le principe pédagogique qui préside à cet ensemble est celui de la démarche intuitive, qui consiste à aller de l'observé, c'est-à-dire du connu vers l'énoncé de la règle ou vers le général pour en tirer une loi. C'est un enseignement fondé sur le sensible, qui permet d'utiliser le plus simple, le plus évident, le regard, pour en tirer une leçon.

Dans ce projet, les écritures de soi occupent une place de choix, car elles sont perçues comme l'application d'une conception de transparence du langage. L'observation est l'occasion d'engranger des savoirs sur le monde, lesquels bien conçus peuvent se dire sans entrave, hormis celle que peut constituer l'utilisation d'une langue nationale. Les savoirs se muent en une expérience qui, sollicitée par l'écriture, n'a plus qu'à s'exprimer. Utiliser l'expérience est un moyen d'acquérir une écriture pratique et claire, mais nullement de s'exprimer de manière individuelle. Le vécu est le support, le livre dans lequel peut se lire la chose enseignée. En proposant de fonder la composition française sur l'expérience des élèves, l'institution entend diriger et développer leur sens pratique et leur jugement. Les écritures de type autobiographique sont l'occasion d'une formation intellectuelle et humaine, fondée sur le modèle scientifique.

Pour illustrer ce propos, nous avons sélectionné, dans le *Manuel Général de l'Instruction primaire* les sujets proposés en 1912, donc antérieurs aux I. O. de 1920, ce qui nous a permis de constater que les textes officiels ne sont pas venus transformer des pratiques existantes, mais au contraire, les confirmer.

Tout au long de cette année 1912, chaque semaine, le Manuel a proposé à ses abonnés une progression complète permettant de travailler la composition française en classe. Les exercices sont répartis par niveau de classe : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur. Dans chaque partie les entraînements sont progressifs. On commence par des manipulations grammaticales, puis on continue avec une énumé-

²⁷Dans CHERVEL, ouvrage cité, tome 2, pp. 292 – 293.

ration d'actions ou une observation, pour finir par un récit. Ces récits font largement appel au quotidien des élèves. La démarche préconisée s'appuie d'abord sur une observation attentive des choses et des actions. Ainsi, le 2 novembre 1912, l'ensemble des leçons porte sur « les phares et les lampes ». Il est attendu des élèves du cours élémentaire une « énumération d'actions²⁸ » sous le titre : « *Maman prépare la lampe* », avec cet avertissement : « *Les enfants prévenus à l'avance, auront dû observer attentivement ces actions, de façon à pouvoir les énumérer exactement dans l'ordre où elles se succèdent* ». Au cours moyen, il s'agit d'effectuer une description de la lampe de l'école : « *a) Exercice d'observation préliminaire. - Ôter l'abat-jour, ôter le verre, dévisser la galerie, dévisser le brûleur. Énumérer ensuite les différentes parties de la lampe. Quelle est la partie essentielle (le brûleur avec sa mèche). Matière, forme du pied de la lampe. Pourquoi est-il lourd ? [...]* ». Cette description, dont nous ne donnons que le début, se termine par une invitation à dessiner « séparément chacune des parties de la lampe » et trouverait facilement sa place dans un livre de leçons de choses. Ce travail donne ensuite lieu à une première rédaction, sorte de compte rendu de l'observation effectuée, dont le plan est le suivant : « *1- le pied, 2- le réservoir. 3- le brûleur et la mèche. 4- la galerie. 5- le verre. 6- L'abat-jour* ». Le projet est en partie scientifique, le but est celui d'une connaissance précise et élargie des choses. Le récit demandé au cours moyen est : « *Décrivez la lampe dont vous vous servez à la maison et dites les souvenirs qu'elle vous rappelle* ». La matière est bien le vécu de l'élève, plus précisément ici ses souvenirs, mais couplé en quelque sorte à l'activité de description. Le « et » du sujet met en relation les deux domaines qui sont ici perçus comme concomitants, l'un menant à l'autre. En observant le quotidien, en trouvant les mots pour le relater, l'élève est ainsi conduit à apprendre à regarder le monde.

2.2 LA RATIONALISATION DE LA PENSÉE

Le cadre du quotidien et la référence à l'expérience acquise par l'observation servent de barrière aux dérives fantaisistes. Faire appel à l'imagination des élèves est dangereux, car : « *on substitue en eux, à l'habitude de l'attention, de l'observation, de l'ordre, les rêves de l'imagination, les caprices de la fantaisie, le goût du clinquant, de l'emphase, de l'exagération, vers lesquels leur âge et leur ignorance les entraînent déjà naturellement²⁹* ». La justesse et la simplicité, mots d'ordre de la culture de l'école primaire sont mises en danger par tout ce qui relève du domaine du rêve et de la fantaisie et qui conduit au désordre. A travers cette critique de l'imagination, c'est la nature de l'enfant, elle-même, et son état d'ignorance qui est suspectée et doit être disciplinée par la formation pédagogique. Cette vision restrictive des compétences enfantines évolue au cours de la III^e république. Les I. O.

²⁸ *Manuel général de l'Instruction primaire*, année 1912, supplément, pp. 116 – 119.

²⁹ L. C. MICHEL, dans CHERVEL, ouvrage cité, tome 1, p. 190.

de 1923 portent les traces de cette évolution³⁰. Elles rendent compte d'une approche plus rousseauiste des élèves en proposant de prendre appui sur la « *vive sensibilité, la fraîche imagination des enfants*³¹ ». Mais, dans le domaine de l'écriture, cette ouverture reste timide, puisque c'est uniquement au niveau du cours supérieur et à la suite d'une progression rigoureuse qu'une certaine libération de l'imagination peut se produire.

Au-delà de cette critique de l'imagination et du projet d'un enseignement concret, il apparaît que l'utilisation du modèle de la leçon de choses et l'importance donnée à l'observation et à l'expérience concrète, ne relèvent pas seulement de l'ordre d'une opposition entre le pratique et le culturel (parallèle à l'opposition entre primaire et secondaire), mais manifeste « *la reconnaissance d'une culture primaire spécifique dont les sciences positives sont le vecteur privilégié*³² ». Le souci éducatif est double. Il s'agit d'abord du maintien d'un certain déterminisme social : en rétrécissant le champ de l'imagination, en prenant pour seul cadre celui des réalités de la vie ordinaire, on évite le danger du déclassement des enfants des couches populaires. Ensuite, l'enseignement vise la mise en place d'un projet pédagogique et intellectuel plus global consistant à rationaliser le rapport au monde d'élèves provenant, encore pour la plupart d'un monde paysan marqué par les coutumes locales, voire les superstitions. Les récits imaginaires sont exclus car « *suspectés d'être complices avec le monstre de l'irrationnel et de la superstition*³³ ». Il s'agit de substituer à certaines habitudes paysannes une autre approche du monde, reposant sur la démarche scientifique, c'est-à-dire sur le concret et l'observable. L'école utilise les écrits d'expérience pour lutter contre l'irrationnel qui est cette « *vie de derrière les choses* », selon une expression rapportée par Eugen Weber³⁴, car l'expérience quotidienne sert de limite et de cadre au regard. En fondant la rédaction sur l'expression de ce qui a été vu ou vécu, on évacue l'imaginaire et à travers lui l'irréalité et la superstition qui sont un frein au développement de l'esprit positif.

Le prosaïsme récurrent des sujets proposés par le *MGIP*, peut se comprendre selon cette analyse. Il s'agit d'enseigner, à travers le rappel des gestes quotidiens, les vertus de l'hygiène et les liens de causalité qui permettent d'aborder autrement les relations entre les événements. Ainsi, les élèves de Cours Moyen ayant travaillé la composition française autour du thème « *le feu, la cheminée* », sont invités à rédiger le récit suivant : « *En allumant le feu, vous expliquez à votre jeune frère les raisons*

³⁰Si ces I. O. de 1923 se réclament des précédentes, elles insistent davantage sur l'activité de l'élève et préconisent de passer de l'observation à l'expérimentation. L'aspect pratique doit mener à la réflexion et le but utilitaire s'allier à une vision désintéressée de l'enseignement.

³¹Cité dans CHERVEL, ouvrage cité, tome 2, p. 328.

³²Pierre KAHN, « Enseigner les sciences en vue des usages de la vie », op. cité, p. 43.

³³Voir Bruno DUBORGEL, *Imaginaire et pédagogie*, Toulouse : éd. Privat, 1983, (rééd. 1992) p. 34.

³⁴Voir Eugen WEBER, *La fin des terroirs, 1870-1914*, Paris, Fayard, 1983, p. 53

de toutes les précautions que vous prenez³⁵ ». L'élève, en revivant une scène quotidienne, est conduit à intérioriser une manière rationnelle de concevoir les éléments fondamentaux. A travers ces différents sens du mot pratique, nous voyons comment la rédaction et surtout les écritures à la première personne contribuent à une véritable formation de l'esprit, par une imprégnation scientifique et par une sorte de démarche cathartique qui suppose qu'en faisant vivre par l'écriture certains événements, en les associant, dans le texte, à des sentiments moraux imposés par le sujet, une intériorisation du modèle s'effectue. L'objectif n'est pas de retrouver par l'écriture ce qui a été vécu, ni d'exprimer des émotions ou des sentiments personnels. Au contraire, une sorte de clivage semble s'imposer entre le « je » réel et le « je » de l'écriture.

3 LA FONCTION DES ÉCRITURES DE SOI

Inciter les élèves à utiliser la première personne relève, comme nous venons de le voir d'un projet éducatif pratique dans plusieurs sens du terme. Mais il est possible de s'interroger sur ce qui s'apprend réellement, c'est-à-dire sur la relation entre démarche affichée et attentes réelles de l'école. Pour répondre à cette question, nous avons recherché des cahiers du tout début du XX^e siècle, au Musée de l'Éducation de Saint Ouen l'Aumône. Le fonds de cette période est restreint, cependant nous avons retrouvé un sujet proche de ceux proposés dans le *MGIP*, développé dans un cahier de CM 1, daté de janvier 1920. Le devoir est annoté et surtout corrigé par l'élève ce qui permet de mesurer l'écart entre la réalisation de l'élève et ce qui devait être produit, c'est-à-dire la fonction assignée à cet exercice par l'enseignant. Sans prétendre tirer des conclusions générales d'un cas particulier nous pouvons, par cette analyse, poser un certain nombre de questions.

3.1 ANALYSE D'UNE COPIE

Le sujet est le suivant : « *Vous décrivez une veillée familiale en hiver. Indiquez par quelques traits la pièce où la famille est réunie, montrez comment sont groupés les personnages avec leur attitude, l'expression des physionomies, les occupations ou distractions des uns et des autres. Dites l'impression qui se dégage de cette scène familiale* ». Ce sujet rejoint par sa thématique un certain nombre de ceux proposés dans le *Manuel Général de l'Instruction primaire*, car il nécessite la mise en scène d'un tableau régulièrement convoqué qui pourrait s'intituler « réunion de famille autour du feu ». Sa structure est représentative : comme de nombreux autres sujets de ce type, celui-ci induit la situation et les lieux. Il impose également une démarche descriptive proche des plans proposés dans le *Manuel général de l'Instruction primaire* : description de la pièce, des personnages et de leurs occupations. Le « je » de l'élève est sollicité en tant que spectateur, c'est lui qui décrit, qui voit et qui ressent, bien que n'étant pas convié, dans l'intitulé, comme personnage de la

³⁵ *Manuel général de l'Instruction primaire*, 16 novembre 1912, p. 150.

scène. Au niveau énonciatif, deux « je » sont attendus, celui de l'observateur, foyer de focalisation et celui de l'évaluateur de la scène, il s'agit d'un « je » réflexif.

Voici le devoir de l'élève, le texte est reproduit dans son intégralité, les erreurs soulignées ou barrées le sont et les corrections sont ajoutées en gras : « *C'était hier jeudi, on veillait autour de la grande cheminée. Nous étions dans une grande salle. (vaste salle). En entrant dans la maison on voit la table et à droite ~~se trouve~~ le buffet. Nous étions assis en rond autour du feu. Maman était assise dans le coin ~~et papa était~~ en face et moi à côté ~~j'étais assise~~ à côté de ma cousine et de mon oncle qui étaient venus à la veillée. Au bout de quelques instants ~~maman~~ préparait le souper et nous mangions d'un bon ap(p)étit. Après le repas papa lisait son journal, maman tricotait des bas, moi je lisais un conte et quand j'ai eu finit de lire je jouais à la poupée avec ma cousine ensuite nous avons jouées au jeu de l'oie. Et mon oncle nous posait des questions de devinettes amusantes. Comme il était un peu tard et que nous nous étions bien amusés on alla au lit. Voici comment se passa la veillée. »*

Le devoir a été noté 10/20, avec une annotation de la maîtresse : « *Vous n'avez pas dit quelle impression a fait sur vous cette bonne soirée familiale* ».

L'élève a ajouté, en marge de son devoir, cette correction que nous reproduisons intégralement : « *A la fin de la veillée passée en famille j'éprouve une impression de repos j'aime j'aime ce bon moment passé au milieu des miens. Je pense qui n'ont pas le bonheur leurs parents pendant les veillées d'hiver.* »

L'analyse de cette copie peut se faire selon deux axes. Le premier est celui de la description qui était au centre de la démarche de rédaction, si nous nous reportons aux propositions du *MGIP*, confirmées par d'autres manuels. Le second est celui de l'énonciation. L'élève a bien répondu à la première partie de la consigne. Sa description est élaborée selon le plan suggéré : évocation de la situation dans la pièce avec pour élément principal, la cheminée. La description de la maison est construite de manière rigoureuse et impersonnelle « *En entrant dans la maison on voit...* ». La position des différents personnages est indiquée, chacun étant situé par rapport aux autres. Suit l'évocation des activités individuelles. Puis le déroulement chronologique de la soirée et sa fin³⁶.

L'énonciation a été en partie respectée. L'élève a utilisé la première personne de l'observateur : « *Nous étions...* » et s'est placée comme personnage, utilisant un « je » de type autobiographique : « *moi j'étais assise...* ». Cet emploi était une pratique courante, si on en juge par les autres devoirs du cahier. Est absent le « je » réflexif, et cette absence est le seul point sur lequel portent l'annotation et la correction. Il semble donc que ce soit un élément central de l'exercice. Nous pouvons alors nous interroger sur les caractéristiques de la correction ajoutée.

³⁶Nous pouvons remarquer qu'aucune indication ou correction n'a été proposée concernant l'emploi des temps, ce qui constitue, de nos jours, l'un des axes principaux d'évaluation des productions d'élèves. La correction s'est principalement centrée sur les répétitions.

3.2 LES SCÉNARIOS

Ce qui frappe immédiatement à la lecture de la correction est son manque d'adéquation par rapport à la question posée. Il est demandé de « *dire l'impression qui se dégage de cette scène familiale* », ce que la maîtresse explicite dans son annotation par : « *quelle impression a fait sur vous cette bonne soirée familiale* » (nous soulignons), cependant, en correction, l'élève n'indique aucun ressenti personnel, mais un sentiment convenu. Dans d'autres devoirs proposés autour de ce thème de la soirée en famille le sujet est plus explicite : « *Quelles sont les circonstances dans lesquelles vous avez ressenti le plus vivement le bonheur d'être en famille ? Décrivez le cadre...*³⁷ » (nous soulignons). Le sentiment que doit nécessairement ressentir, ou déclarer ressentir, le narrateur est le bonheur. La scène de famille se construit comme un scénario codifié, presque un lieu commun, auquel certains sentiments sont obligatoirement associés. Des textes sont proposés à la lecture, lors des exercices de rédaction. Toujours dans le *MGIP*, deux textes de lecture sont associés au sujet reproduit ici. Le premier est un poème de J. Aicard, intitulé « la soirée en famille » dont voici la première et la dernière strophe :

*Lorsqu'on est encore tout petit et que vient l'heure
Où le jour n'est plus là, sans qu'il fasse encore nuit,
Quelle joie !... au-dehors c'est l'hiver, le vent pleure ;
Au-dedans le feu clair danse et flambe à grand bruit.*

...

*La lampe est arrivée en même temps. Tout brille.
Qu'il fait bon vivre, autour de ces plats réchauffants,
Dans l'ordre et dans la paix de l'honnête famille,
A la table où vous rit une troupe d'enfants !³⁸*

Les éléments du devoir de l'élève se retrouvent ici : la veillée autour du feu, en hiver, avec une mise en valeur du contraste dedans / dehors, et les sentiments de joie et de paix dans le bonheur de la famille rassemblée. Toujours pour ce même devoir, le *MGIP* proposait un autre texte d'Alphonse Daudet, extrait de *Le Nabab* et reproduisant le même scénario de scène familiale, sous la lampe, l'hiver, quand la chaleur du foyer protège du monde extérieur et de ses influences néfastes.

Les écritures de soi ne sont pas l'occasion de raconter sa vie, mais d'intégrer des schémas narratifs, descriptifs et surtout moraux. L'écriture remplit une fonction cathartique, par l'emploi de la première personne, le jeu des rôles doit permettre de faire siens les sentiments exprimés. C'est ici, à notre avis, le troisième aspect de l'enseignement pratique : apprendre des formules, des expressions et au-delà des

³⁷ *Manuel général de l'Instruction primaire*, 2 novembre 1912, p. 119.

³⁸ *Manuel général de l'Instruction primaire*, p. 117.

tournures d'esprit, utilisables en toutes occasions. C'est d'ailleurs ce dont rendent compte les auteurs de *La plume au fusil. Les poilus du Midi à travers leur correspondance*³⁹, en reconnaissant, à travers les 6 500 lettres et cartes de poilus retrouvées, des clichés récurrents. Ces clichés sont linguistiques, ce sont « les cloches argentines des vaches ; les lacs d'argent ; les sentiers ombreux » que nous pouvons mettre en relation avec le vent qui pleure et le feu qui danse de la poésie de J. Aicard. Mais ce sont également des clichés moraux et intellectuels, tels que cette phrase de A. Daudet, extraite du texte que nous venons de citer « *la vraie famille est chez les humbles* », et cette famille est heureuse. A travers les textes lus et les écritures scolaires, s'ancrent des scénarios permettant de regarder et de comprendre le monde d'une façon convenue.

Ainsi donc, le terme pratique peut être compris de différentes manières. Il s'agit dans tous les cas de la mise en place d'une réelle formation de l'esprit, à la fois rationnelle selon le modèle de la leçon de choses, linguistique et morale, avec l'acquisition de scénarios imprégnés de lieux communs. Si la présence des écritures de soi à l'école semble appartenir à une certaine tradition, il ne leur a pas toujours été accordé les mêmes valeurs et le même rôle. Comme nous l'avons abordé dans la première partie de cet exposé, le « je » et son vécu peuvent être faussement autobiographiques, l'énonciateur est fictif ; dans d'autres cas, l'expérience peut être « incitée » et ne pas renvoyer à une expression personnelle ou originale, c'est ce que nous prouvent les sujets rapportés dans la seconde partie. Dans la troisième partie, l'analyse d'un cahier nous a permis de constater que le « je » pouvait être le support de sentiments imposés correspondant à des schémas littéraires et moraux. Nous avons pu vérifier qu'au cours de la III^e République, si la sollicitation du vécu est forte et motivée par des objectifs éducatifs et idéologiques, le moi demeure haïssable et l'élève comme sujet n'a pas encore de place attitrée. Il faudra attendre le Plan de Rénovation, marqué par l'influence de Freinet, pour que le vécu de l'élève, trouve une certaine place à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- BACCONNIER G., MINET A., SOLER L., 1985, *La plume au fusil. Les poilus du midi à travers leur correspondance*, Toulouse, Privat éd.
- BOUTAN, P., 1998, *De l'enseignement des langues*, Paris, Hatier .
- BUISSON F. (Dir.), 1887, *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris, Hachette.
- CHARTIER A.-M., HÉBRARD J., 1994, « Lire pour écrire à l'école primaire ? », *Les interactions lecture-écriture*, Y. Reuter (Dir), Colloque Théodile-CREL,

³⁹Gérard BACCONNIER, André MINET et Louis SOLER, *La plume au fusil. Les poilus du midi à travers leur correspondance*, Toulouse, Privat éd. 1985, 375p.

- Lille, 1993, Berne, Peter Lang.
- CHERVEL A., 1992, *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, (3 tomes), Paris, INRP, Economica.
- DUBORGEL B., 1983, *Imaginaire et pédagogie*, Toulouse, Privat éd.
- HHAN P., 2001, « Enseigner les sciences en vue des « usages de la vie » », *Carrefours de l'éducation*, janvier – juin 2001, 35 – 51.
- Manuel Général de l'Instruction primaire*, (années 1866 & 1912), Paris, Hachette.
- PETITJEAN A., 1999, « Un siècle d'enseignement de la compréhension française ou de la rédaction au primaire (1882-1995) », *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Actes du colloque de Metz, Centre d'Etudes linguistiques des Textes et des discours de l'Université de Metz.
- VOURZAY H., 1996, *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*, Thèse de l'Université de Lyon 2.
- WEBER E., 1983, *La fin des terroirs*, Paris, Fayard.

Lecture – écriture et gestions de tableaux

Dominique LAHANIER-REUTER
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Lire un tableau, écrire un tableau sont à l'heure actuelle des éléments de tâche usuelles dans l'enseignement. Les tableaux sont des objets mobilisés dans toutes les disciplines scolaires : en mathématiques apparaissent des tableaux spécifiques : de proportionnalité, qui permettent d'organiser des liens entre deux variables, de distribution, de contingence, qui organisent des données statistiques, mais aussi de tables d'addition, de multiplication etc., en français des tableaux organisent des règles de grammaire (accords, conjugaisons...) mais aussi des lectures de textes narratifs, en EPS ils décrivent les mouvements à exécuter, en Histoire ils organisent les chronologies etc. Ils sont présents dès la Maternelle et ne quittent plus le parcours scolaire. Ajoutons enfin que cette situation perdure à l'Université, en ce qui concerne tout du moins les étudiants en Sciences Humaines, puisque les tableaux sont fréquents dans les différentes littératures théoriques convoquées (sociologie, psychologie *etc.*) et attendus aussi fréquemment dans les écrits des étudiants.

Cependant, si lire et écrire des tableaux sont des tâches usuelles, elles ne font guère l'objet d'apprentissages réfléchis que dans les toutes premières étapes de la scolarité. Or, le suivi de mémoires d'étudiants, l'enseignement des statistiques descriptives (où les tableaux sont omniprésents) nous a montré que les conduites d'élaboration de tableaux, ou de leur lecture, n'étaient pas toujours maîtrisées. Le but de cet article est de proposer des éléments d'analyse des organisations tabulaires susceptibles d'aider à comprendre certains dysfonctionnements constatés mais aussi à rendre compte des diversités des modes d'écriture, de lecture de ces tableaux. Les éléments d'analyse qui vont être proposés ont été élaborés au long d'une recherche qui a rassemblé autour de Raymond Duval divers enseignants chercheurs de l'IUFM du Nord – Pas de Calais, des universités de Lille I et de Lille III, ainsi que des enseignants de collège de cette académie.

Pour construire ces éléments d'analyse compatibles à notre projet initial, il nous a fallu considérer les tableaux indépendamment de la tâche plus globale dans laquelle leur lecture et / ou leur élaboration s'inscrivaient, et par conséquent indépendamment de la fonction qu'ils pouvaient remplir. Nous nous sommes donc tenus à une définition qui sera la plus formelle possible : un tableau est une disposition d'éléments

textuels en lignes et en colonnes. Soulignons déjà un problème soulevé par cette définition ; qu'en est-il du titre ? Faut-il ou non l'inclure dans cette définition ? Nous avons décidé, dans le cadre de cet article, de répondre par l'affirmative, tant il nous apparaît que la lecture (et l'écriture) du titre du tableau participe à la compréhension de celui-ci, et tant – *a contrario* – l'absence de titre¹ nous semble relever de la conception que les tableaux sont en quelque sorte « transparents ».

Le tableau ainsi défini est donc avant tout un mode d'organisation de données. En tant que tel, il se différencie du graphique, et du texte linéaire. Nous verrons plus loin que l'élaboration des éléments d'analyse s'est construite à partir de ces différences.

Cette définition, que nous avons voulue la plus simple et la plus formelle possible, peut laisser supposer une identité profonde des tableaux existants. Il n'en est rien. Sans reprendre ici de façon exhaustive les résultats concernant la typologie des tableaux que nous avons pu reconstruire² nous rappellerons seulement qu'il nous a été possible de distinguer plusieurs catégories de tableaux et surtout – puisque c'est cette proposition qui va nous être utile – que cette classification recouvre, selon nous, des différenciations de lecture et d'écriture des tableaux.

1 COMMENT PEUT SE DÉVOILER L'ORGANISATION D'UN TABLEAU

Comme nous l'avons dit plus haut, pour construire les éléments d'analyse pertinents, nous avons confronté les modes d'organisation tabulaire à ceux des graphiques et à ceux des textes linéaires. La première comparaison tableaux / graphiques nous montre que si ces deux modes d'organisation ont en commun une présentation bi-dimensionnelle des données suivant l'horizontale et la verticale, ils se différencient essentiellement par le fait qu'un graphique est le plus souvent potentiellement infini, tandis qu'un tableau ne l'est pas toujours. Certains tableaux ont pour projet d'être finis, non extensibles, comme par exemple le tableau de classification de éléments de Mendeleïev. D'autres au contraire sont extensibles, comme peuvent l'être des tableaux de chronologies comparées (l'une des colonnes présentant les dates des inventions technologiques par exemple, l'autre celles des événements artistiques, l'autre encore des événements politiques) qui peuvent être expansés horizontalement et verticalement, en dépassant les découpages *a priori* de temps et de lieux. Cette question de délimitation des tableaux nous paraît importante pour la lecture compréhensive d'un tableau. En effet, celui-ci est toujours limité de fait. Il appartient par conséquent au lecteur de décider (ou vérifier) que le tableau qu'il est en

¹Cette absence de titre n'est pas aussi rare que l'on pourrait le supposer : dans les exercices relevés de certains manuels scolaires cela semble plutôt être l'usage, de même que pour certains tableaux spécifiques, comme « les tableaux de proportionnalité à quatre cases ».

²Voir R. DUVAL coord., 2002, L'organisation visuelle de l'information en tableaux, Séminaire *Conversion et articulation des représentations* Volume II, IUFM du Nord – Pas de Calais.

train de découvrir relève plutôt de l'une ou l'autre des catégories puisqu'il semble que cette caractéristique du tableau ne soit que rarement signalée explicitement par l'auteur du texte. L'un des éléments d'analyse retenu sera en conséquence l'étude des limites que présentent (forcément) les tableaux. Cette étude tentera de différencier les limites qui sont de droit de celles qui le sont de fait ainsi que les raisons de ces différenciations.

La seconde comparaison, tableaux / textes linéaires, nous fait remarquer que les tableaux permettent d'exhiber des vides. Certaines lacunes de l'information, certaines incompatibilités par exemple, peuvent être ainsi rendues visibles : on peut se souvenir que la case vide qui est apparue à Mendeleiev dans le tableau qu'il avait conçu a permis de supposer l'existence d'un élément jusqu'alors ignorée. Mais ce n'est pas la fonction heuristique des tableaux que nous nous donnons comme projet d'explorer³ mais plutôt les conduites de lecture et d'écriture. Nous retiendrons plutôt comme élément d'analyse les questions conséquentes à cette particularité du mode tabulaire : nous nous demanderons systématiquement si le tableau offre des cases vides, et si ce n'est pas le cas, les raisons de cette absence. On conçoit qu'elles peuvent être de natures différentes : compatibilité des caractères des objets étudiés mais aussi décisions de l'auteur.

Le troisième élément d'analyse que nous avons retenu est peut-être le plus important. Il nous est apparu cette fois lorsque nous avons cherché à rendre compte des différences entre tableaux, considérés comme mode d'organisation de données. Le premier point mis en évidence, et que nous considérons comme fondamental, est que l'unité d'organisation d'un tableau n'est pas la case, mais une suite de cases (verticales ou horizontales). Dit autrement, les unités d'organisation d'un tableau sont des listes d'éléments. Par exemple, dans le tableau que nous étudierons en détail un peu plus loin, les listes : Hommes, Femmes ; 86, ..., 231 ; 11 ... 50 ; plus de 50 ans âge indéterminé « sautent aux yeux », car elles sont constituées matériellement.

Leurs typographies sont identiques, leurs caractères sont alignés, enfin elles sont isolées soit par des démarcations, soit par des espaces. D'autres listes sont présentes : tout d'abord, celles des lignes intérieures : « plus de 50 ans, 86, 11 » *etc.* et celles des colonnes de droite : hommes, 86, 52...495. Que nous apprennent ces constatations ? En premier lieu que certaines listes sont différenciées matériellement des autres. Ensuite que leur organisation est plus ou moins lisible. Certaines réalisent une partition, ce sont des listes de catégories exclusives (Hommes - Femmes), d'autres sont ordonnées : Plus de 50 ans...moins de 20 ans. Ces organisations sont alors intrinsèques aux données, et dans le cas de ce tableau, indépendantes. Si nous considérons au contraire la liste (86, ...231, 495) nous voyons que cette liste n'est pas organisée

³Voir D. LAHANIER-REUTER, à paraître, « Tableaux et parcours de lecture », Actes du Colloque Argentoratum, IREM de Strasbourg, Strasbourg.

intrinsèquement, mais que son organisation est générée par celle de la colonne de gauche. Enfin, dans ce cas de tableau toujours, nous remarquons que les deux listes qui structurent le tableau (Hommes/Femmes d'une part, plus de 50 ans etc. d'autre part) sont placées de façon à être plus immédiatement lues (en haut, à gauche). Ce sont de telles listes que nous appelons marges du tableau. En revanche, les deux variables dont elles représentent les occurrences (l'âge des correspondants et leur sexe) ne figurent pas dans la case (non matérialisée, laissée vide) en haut à gauche, mais sont annoncées dans le titre du tableau. La simple lecture du second tableau qui suit immédiatement dans le texte de D. Roche celui que nous venons d'explorer nous permet d'insister sur ce parti pris de ne pas annoncer les listes constituant les marges.

En effet, cette fois, nous ne savons pas s'il faut considérer la liste verticale (- de 20 ans ...sans date) ou horizontale (1728 - 1744 etc.) comme celle annoncée par « Âge de J. J. Rousseau ».

TABLEAU I
Répartition des correspondants par âge (hommes et femmes)

	<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>
Plus de 50 ans	86	11
41 à 50 ans	52	5
31 à 40 ans	81	16
21 à 30 ans	38	9
Moins de 20 ans . . .	7	1
Age indéterminé . . .	231	50
TOTAL	495	92

TABLEAU II
Répartition par âge (hommes) en fonction de la date d'entrée dans la correspondance

<i>Âge de J.-J. Rousseau</i>	1728-1744	1745-1754	1755-1764	1765-1774	Après 1774	Total	%
	16-32 ans	33-42 ans	43-52 ans	53-63 ans	64 et plus		
- de 20 ans . .	2		3	1	1	7	6 %
21 à 30 ans . .	3	8	21	6		38	14 %
31 à 40 ans . .	6	12	44	18	1	81	29 %
41 à 50 ans . .	4	7	26	14	1	52	19 %
+ de 51 ans . .	20	10	40	16		86	32 %
Ages indéter.	16	5	122	85	1	229	
Sans date . . .					2		
TOTAL	51	42	256	140	4	495	100 %

D. ROCHE, 1971, « Les primitifs du rousseauisme », *Annales* 26^{ème} année, janvier février 1971, n° 1, Armand Colin, Paris. Ce numéro des *Annales* était consacré à l'histoire quantitative, D. Roche étudiait dans cet article les correspondants de J. J. Rousseau.

A partir de ces exemples, il ressort que l'analyse d'un tableau peut s'appuyer sur l'identification des listes et des sous-listes qui sont données par celui-ci, en prenant tout particulièrement en compte

- leur mise en valeur matérielle (place, délimitations, typographies);
- leurs organisations : présente ou non, générée par d'autres listes ou intrinsèque, ainsi que, le cas échéant,
- leurs types d'organisation : par catégories, par hiérarchisation; enfin
- le nombre de marges et leur « annonce »⁴.

Ce sont donc ces éléments d'analyse que nous avons retenus. Nous nous proposons à présent d'éprouver leur mise en œuvre au travers d'études de cas. Nous avons choisi pour cela d'essayer de rendre compte de dysfonctionnements constatés lors de la lecture de tableaux, puis de conduites d'élaboration, jointe à celle du texte qui accompagne, présente, entoure le tableau.

2 DE QUELQUES DYSFONCTIONNEMENTS DE LECTURE / COMPRÉHENSION

2.1 CHAMOIS ET BOUQUETINS

Il s'agit ici d'une situation qui a été observée par J. Julio⁵ au cours d'une recherche concernant la résolution de problèmes de proportionnalité. L'énoncé du problème était :

« Renseignements sur un parc naturel :

Laquelle de ces deux populations se développe proportionnellement le plus vite ? »

	nombre de chamois	nombre de bouquetins
à la création	45	18
actuellement	315	108

Et voici la réponse d'une élève : « *Création : $45 : 2 = 22$. Il y a 22 couples en se disant qu'il y a 11 femelles et 11 mâles. Sur 22 couples, il y a eu 18 bouquetins. $22 - 18 = 4$. Il y a quatre couples qui n'ont pas eu de bouquetins en se disant que par couple il y a un bouquetin. Actuellement : $315 : 2 = 157$. Il y a 157 couples en se disant qu'il y a 78 mâles et autant de femelles. Sur 157 couples, il y a eu 108 bouquetins. $157 - 108 = 49$. Il y a 49 couples qui n'ont pas eu de bouquetins*

⁴La prise en compte de ces différents critères et leur variation systématique peut conduire à une classification de l'ensemble des tableaux et donc à une typologie.

⁵J. JULIO, 1993, « Le pétrolier fait-il fausse route ? » *Cahiers Pédagogiques* n° 316.

en se disant qu'il y aie un bouquetin par couple. Donc la création de développe plus vite qu'actuellement ».

A l'analyse développée par J. Julo, nous ajouterons seulement celle du tableau que nous pouvons étayer par le cadre d'analyse élaboré plus haut.

Nous remarquerons que ce tableau est sans titre (ce qui accroît ici les possibilités de lecture et d'interprétation des données). De plus, puisque les listes horizontales et verticales se ressemblent parfaitement, aucune direction de lecture n'est privilégiée. Si nous examinons les listes « intérieures », numériques, nous constatons qu'elles présentent *de facto* des organisations internes : les informations numériques vont en décroissant de gauche à droite, en croissant de haut en bas. Or, cette organisation interne des sous listes numériques doit être saisie, dans un premier temps comme indépendante et entièrement soumise à la marge de gauche : ce que le tableau va révéler, c'est que cette organisation du nombre d'animaux générée par la chronologie (à la création *vs* actuellement) est également une organisation interne.

Il semble que l'élève ait lu, identifié les marges comme des listes organisées. Or, si l'une d'entre elles (la marge verticale) l'est bien, l'autre (nombre chamois, nombre de bouquetins) ne l'est pas⁶ (les noms d'animaux ne sont pas par ordre alphabétique par exemple). Comme organisation possible de cette liste, l'élève suppose une relation, ce sera la filiation (encore une fois, nous remarquons que les listes constituant les marges ne sont pas annoncées et que la case en haut à gauche qui serait le lieu de cette annonce n'est même pas matérialisée). Allons plus loin : ce tableau n'est pas un tableau « clos », puisque l'on conçoit que d'autres populations animales ont pu être observées dans ce parc naturel. En revanche, il me semble que l'élève le reconstruise plutôt comme un tableau fini, complet, non extensible. Enfin, ajoutons à la suite de la remarque de J. Julo (pourquoi privilégie-t-elle la lecture horizontale ?) que la différence de structures entre les deux marges (l'une est énumérative, l'autre est organisée chronologiquement) nous laisse supposer que la lecture de ce tableau n'est peut-être pas la même que celle qui aurait eu pour support le tableau « inversé ». Peut-être y a-t-il en effet une conduite de lecture qui privilégierait l'identification des listes disposées en ligne (selon le sens habituel de la lecture). Ce n'est pour l'instant qu'une hypothèse de travail à confirmer⁷.

En tous les cas, nous voyons à quel point les choix de l'auteur (case vide, absence de titre, absence de signalisation de l'expansion potentielle....) soulèvent des

⁶C'est pour nous un tableau de juxtaposition de listes, puisque l'une des marges (la liste horizontale du haut) est une liste énumérative.

⁷Mais le rôle de la disposition du tableau, du choix des éléments disposés en lignes ou en colonnes, sur la compréhension est attesté par d'autres études. Voir I. ANICET, 2002, « Tableaux en langues vivantes : deux emplois dans l'enseignement de l'allemand », in R. DUVAL Coord., *L'organisation visuelle de l'information en tableaux*, Séminaire *Conversion et articulation des représentations* Volume II, IUFM du Nord – Pas de Calais.

ambiguïtés dans la lecture de cet objet.

2.2 LECTURE DE TABLEAUX STATISTIQUES

Le deuxième exemple que nous allons développer est un exemple de dysfonctionnement que nous avons pu nous mêmes relever, lors de séances de travaux dirigés de statistiques auprès d'étudiants en licence de Sciences de l'éducation. La séance observée avait pour thème la différenciation entre tableaux de données et tableaux de distribution. Ces deux tableaux ont des fonctions statistiques différentes : les premiers sont des tableaux dont une marge est constituée par la liste énumérative des variables étudiées sur la population, les colonnes intérieures sont des listes de modalités. La première colonne⁸ est la liste ordonnée des sujets concernés, c'est elle qui génère l'organisation des colonnes internes. Les seconds sont des tableaux dont une marge est la liste organisée des modalités d'une variable particulière, liste qui génère l'organisation des autres listes : les effectifs et les fréquences de chacune des modalités.

Bien qu'ils remplissent des fonctions différentes, bien qu'ils soient généralement de taille très différente, leur organisation est quelque part similaire : tous deux possèdent une marge identifiable et des listes parallèles à celle ci qui paraissent désorganisées. Cette similarité de forme suffit peut-être à expliquer les confusions de certains étudiants. Cette confusion est matérialisée par la tâche proposée : on leur fournit un tableau de distribution, explicitement désigné comme tel :

Distribution du nombre des lignes des textes

Nombre de lignes du texte	17	18	19	20	21	22	24	25	26	28
Effectifs	2	1	5	5	4	3	4	2	2	1
Fréquences	8 %	4 %	20 %	20 %	16 %	12 %	16 %	8 %	8 %	4 %

Il est ensuite demandé, à l'aide de ce tableau, d'informer un corpus de sujets, par le biais d'un logiciel de traitements statistiques de données⁹, c'est-à-dire de reconstruire un tableau de données. Un nombre conséquent d'étudiants lit le tableau proposé comme un tableau de données, lit comme variables à définir les éléments de la colonne de gauche : « nombre de lignes », « effectifs », « fréquences » et chaque colonne comme la liste des modalités relevées pour un sujet fictif¹⁰. Nous retiendrons ici que cette différenciation (entre types de tableaux) n'est pas effectuée et que

⁸La disposition colonne / ligne décrite ici est la plus usuelle.

⁹Ce logiciel est ADSO (A. DUBUS, 1998, ADSO 3.20 *Mode d'emploi*, P.U.S., Villeneuve d'Ascq). La séance se déroule après une familiarisation des étudiants avec ce logiciel et ses contraintes particulières.

¹⁰Les traitements qu'ADSO autorise permettent alors aux étudiants de constater leur erreur.

cette absence de différenciation peut être en partie expliquée par une certaine similitude des caractéristiques des deux tableaux. Par conséquent, l'opération de construction de tableaux de distribution à partir de tableaux de données - présentée comme immédiate, évidente dans nombre de manuels statistiques - doit faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage.

3 DES ÉCRITURES DE TABLEAUX ET DES DISCOURS CONSTRUITS AUTOUR DE CES TABLEAUX

Dans cette dernière partie, nous essaierons non plus d'analyser des conduites de lecture observées à partir de tableaux élaborés par un autre, mais plutôt de comprendre quels choix ont été ceux des auteurs et comment ces auteurs insèrent les tableaux qu'ils ont écrits dans leurs textes. Nous commencerons par deux exemples qui nous semblent posséder suffisamment de point communs pour que nous puissions y lire des traces d'une même conception.

3.1 DES TABLEAUX PEU ORGANISÉS vs UN DISCOURS RÉORGANISATEUR

Voici les deux textes¹¹ sur lesquels nous nous proposons de travailler :

<i>1^{ère} épreuve</i>	Nombre	Réussites	%
Des jetons sont dessinés	7	49	68
Les élèves doivent en écrire le nombre	5	55	76
	3	61	85
	1	65	90

<i>2^{ème} épreuve</i>	Nombre	Réussites	%
Un nombre est écrit	4	59	82
Les élèves doivent dessiner le nbre de jetons correspondant	8	46	64
	6	50	69
	2	62	86

Pour ces deux épreuves si on range les nombres dans l'ordre croissant de 1 à 9, on obtient les pourcentages de réussites suivants : 90 86 85 82 76 69 68 64

P. FLOCHÉL, 1994, Rapport pour l'UC2637, D. Lahanier-Reuter dir., Villeneuve d'Ascq.

Les deux tableaux présentés sont particuliers en raison de la désorganisation des listes qu'ils donnent à lire. Ils sont constitués tous les deux encore une fois d'une marge (la ligne supérieure) qui est une liste de mots : Raisons, nombre, % ; Nombre, réussites, %. On peut dire de cette liste qu'elle ne devient compréhensible que par le texte situé en regard du tableau, sans toutefois que ce texte n'en constitue le titre. Les

¹¹NDLR : Flochel et Jovelin, présentés pages 90 et 91.

listes verticales ne sont organisées ni par ordre alphabétique, ni par ordre numérique, nous adopterons l'idée que les éléments des colonnes ne sont ni ordonnés, ni classés. Nous ne savons donc pas ce qui limite ces deux tableaux, qui ne sont donc structurés qu'horizontalement, de gauche à droite. Le recours au mode tabulaire pour présenter ces données (plutôt qu'au discours linéaire) s'explique uniquement par sa fonction de « discrimination des unités signifiantes¹² »

Raisons du choix du travail social

RAISONS	NOMBRE	%
Intérêt professionnel	40	33,3
Moyen d'accès à l'université	8	6,7
Échec aux études antérieures	38	31,7
Chômage	37	30,8
Conseil d'un ami	28	23,3
Conseil d'un parent	7	5,8
Militantisme	20	16,7
Désir d'aider les jeunes	80	14,2
Autre	17	14,2
Non réponse	1	

Il ressort de ce tableau la prédominance d'un item : *Désir d'aider les jeunes* : 80 (66,7 %), suivi de très loin par cinq items dont trois très proches quant aux suffrages recueillis : intérêt professionnel : 40 (33,3 %), échec aux études antérieures : 38 (31,7 %), chômage : 37 (30,8 %), conseil d'un ami : 28 (23,3 %), militantisme : 20 (16,7 %).

E. JOVELIN, 1998, « Itinéraire des travailleurs sociaux d'origine étrangère », in J. M. BREUVART & F. DANVERS éd., *Migrations, interculturalité et démocratie*, P.U.S., Villeneuve d'Ascq.

Si nous regardons à présent le texte qui suit le tableau (« Pour ces deux épreuves ... ») nous constatons que celui-ci construit une organisation des listes verticales. Le tableau est plutôt conçu comme simple mode de présentation des données, il n'est pas le lieu de leur organisation. Il semble bien que le mode tabulaire ne soit pas utilisé en tant que traitement possible des données et que tout ce qui relève de la compréhension, de la mise en ordre, soit délégué au discours linéaire. Cette réorganisation d'éléments du tableau construite dans le discours est relativement fréquente. Mais, à la différence des exemples précédents, elle est souvent la conséquence d'un choix préalable de l'organisation des données. C'est ce que nous allons essayer de montrer à présent.

¹²R. DUVAL, 2002, « Comment analyser le fonctionnement représentationnel des tableaux et leur diversité ? » in R. DUVAL coord., *L'organisation visuelle de l'information en tableaux*, Séminaire *Conversion et articulation des représentations* Volume II, IUFM du Nord – Pas de Calais.

3.2 DES TABLEAUX ORGANISÉS PLUS OU MOINS INSÉRÉS DANS LE TEXTE

Nous prendrons comme exemple cet extrait de l'un des ouvrages de Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*¹³.

Pour cela nous avons à notre disposition le test d'« expression écrite » passé par des élèves scolarisés en CM 1 et CM 2 et provenant de milieux sociaux contrastés. Nous avons pris deux indicateurs :

1. Le pourcentage d'élèves issus d'un milieu social particulier (selon la profession du père ou celle de la mère lorsque la mère élève seule son enfant) n'ayant commis aucune erreur relevant de l'analyse de la chaîne sonore (confusion entre graphies : « pateau » au lieu de « bateau », inversions de lettres : « prote » au lieu de « porte », omission de lettres : « cate » au lieu de « carte »).
2. Le nombre total d'erreurs commises par les élèves de chaque milieu social, divisé par le nombre total des élèves du milieu social considéré : nombre moyen d'erreurs par élève du milieu social considéré.

Les résultats sont groupés dans les deux tableaux suivants :

Résultats des élèves de CM 1 selon la C.S.P. du père (ou de la mère)

Milieu social	(1) - CM 1	(2) - CM 1
Artisans, commerçants, $n = 14$	67	0,83
Cadres, professions intel. sup. $n = 20$	100	0,00
Professions intermédiaires, $n = 25$	88	0,16
Employés, $n = 13$	85	0,15
Ouvriers, $n = 45$	61	0,60

(1) = % d'élèves issus d'un milieu social déterminé n'ayant commis aucune « erreur » relevant de l'analyse de la chaîne sonore.

(2) = Nombre moyen d'« erreurs » commises par élève d'un milieu social déterminé.

Résultats des élèves de CM 2 selon la C.S.P. du père (ou de la mère)

Milieu social	(1) - CM 2	(2) - CM 2
Artisans, commerçants, $n = 8$	67	0,83
Cadres, professions intel. sup. $n = 33$	97	0,03
Professions intermédiaires, $n = 25$	92	0,07
Employés, $n = 17$	65	0,35
Ouvriers, $n = 62$	77	0,46

Que peut-on dire de ces tableaux ? [...]. On peut retenir que le risque d'erreur d'analyse de la chaîne sonore est quasiment totalement écarté chez les enfants

¹³B. LAHIRE, 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*, P.U.L., Lyon.

de cadres et professions intellectuelles supérieures en CM2 comme en CM1. En CM1, le pourcentage d'élèves n'ayant commis aucune « erreur » va de 100 % (cadres et professions intellectuelles supérieures ") à 61 % (ouvriers) en passant par 88 % (professions intermédiaires), 85 % (employés) et 67 % (artisans et commerçants). En CM2, la hiérarchie est moins claire à établir surtout entre enfants d'ouvriers, d'employés et d'artisans et commerçants, dans la mesure où les différences d'effectifs sont particulièrement fortes (respectivement 62, 17 et 8). Cependant, les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et de professions intermédiaires se distinguent toujours très nettement des enfants de tous les autres milieux. Lorsqu'on regarde les nombres moyens d'erreurs commises par les élèves de chaque milieu social, on s'aperçoit que, là encore, tout oppose les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (parmi les 53 élèves de ce milieu social, un seul élève a commis des fautes et il n'en a commis qu'une) et de professions intermédiaires des enfants d'artisans et commerçants et d'ouvriers, les enfants d'employés occupant une position intermédiaire.

Les tableaux présentés dans cet extrait relèvent du même type que les précédents (une marge qui est la ligne supérieure, des listes verticales dont l'organisation est soumise à celle de la colonne de gauche). A la différence des deux tableaux précédents, la colonne de gauche est bien organisée : la liste des C.S.P. est ordonnée selon la norme que se donne la sociologie française. Ce choix construit, instaure un univers de référence qui fournit implicitement la complétude du tableau et évite les cases vides (aucun parent n'est retraité par exemple). Nous pouvons encore remarquer à quel point le tableau est constitué en tant qu'élément du texte, en soulignant les explicitations importantes des éléments de la marge et la reprise effective : « Que peut-on dire de ces tableaux ? ». Il nous semble que cette insertion dans le texte marque le déroulement temporel des actions du chercheur (élaboration des indicateurs, organisation tabulaire des résultats, lecture réfléchie du tableau) par la continuité de lecture qu'il nous propose.

A cette continuité de lecture proposée, nous opposerons une autre organisation qui éloigne le tableau du discours linéaire. Nous avons choisi le texte de D. Roche qui, lui, n'insère pas le tableau dans le texte, mais y renvoie, comme on le ferait pour un document en annexe.

« Au premier regard, les hommes d'âge mûr, les plus de quarante ans, sont en plus grand nombre : 51 % des correspondants masculins ont dépassé la quarantaine, dont 32 % ont plus de cinquante ans. Parmi ces derniers, les moins de soixante-cinq ans l'emportent assez nettement. A l'opposé, les moins de vingt ans sont plus nombreux, les moins de trente ans ont plus d'importance avec trente-huit représentants.

La classe d'âge des trente à quarante ans est bien marquée avec quatre-vingt correspondants^a. Au total l'ensemble des correspondants de Rousseau est fortement dominée par les plus de trente ans. Les rousseauistes ne se confondent pas avec la jeunesse de leur époque et pour la plupart ce sont des hommes dont la situation est faite et qui s'acheminent vers la vieillesse (cf. Tableau II). Chez les correspondantes féminines les classes d'âge ne présentent pas exactement les mêmes dominantes. Ce sont les femmes de moins de quarante ans qui l'emportent. Dans ce groupe, les correspondantes âgées de plus de trente ans sont les plus nombreuses^b, les moins de vingt ans n'ont dans l'échantillonnage analysable qu'une représentante, les plus de vingt ans, neuf. A l'opposé, les femmes de plus de cinquante ans sont une dizaine et celles de quarante à cinquante seulement cinq. Il semble bien que les relations féminines de Rousseau soient dominées par le type de la femme de trente ans et de moins de cinquante. La femme encore jeune, encore belle, mais déjà maternelle, dont l'image tient tant de place sur le plan littéraire, a son immédiat reflet dans les âges des correspondantes (cf. tableau II) »

^a6 %, 14 %, 20 %.

^b34 %

Encore une fois le discours linéaire va proposer une réorganisation des listes verticales internes. Cette réorganisation n'est plus, comme dans les exemples que nous avons cités auparavant une simple remise en ordre croissant ou décroissant d'une liste de valeurs numériques. Il s'agit ici de rechercher les regroupements numériquement importants. Cependant, la pensée de l'auteur est parfois difficile à suivre. En effet, les comparaisons présentées comme significatives s'appuient tantôt sur des effectifs, tantôt sur des pourcentages (qui par ailleurs sont absents du tableau), tantôt sur des regroupements (« âgées de plus de 30 ans ») tantôt sur des catégories isolées (les « plus de 20 ans » doivent être lus pour les « 21 à 30 ans »). A ces passages plutôt confus s'oppose l'élégance et la clarté des conclusions. Le fait que les conclusions soient légèrement faussées¹⁴ n'est pas ici en cause. Ce qui nous importe plus est de constater que ces traitements purement arithmétiques qui mettent l'auteur en difficulté d'écriture ainsi que leurs résultats, ces regroupements de catégories et les calculs d'effectifs associés n'ont pas été exhibés dans un autre tableau. Mais cette possibilité – qui pourtant offre de plus grandes facilités d'écriture et de lecture – exigerait alors que les tableaux ne soient plus considérés comme des annexes du texte, mais comme des éléments à part entière de ce dernier.

Face à ces positions, qui ont toutes en commun de proposer un tableau de résultats non remanié, on peut trouver de temps à autre des tableaux que l'auteur a réorganisé. Nous n'en citerons qu'un exemple :

¹⁴Le raisonnement mené sur les effectifs des correspondants masculins s'il était repris aurait donné le même résultat pour les correspondantes féminines (elles sont 32 âgées de plus de 30 ans).

« La même performance coûte à tel élève plusieurs fois autant de temps qu'à tel autre. Le tableau suivant indique le nombre de minutes nécessaires à huit élèves d'une même classe pour faire leurs devoirs à domicile dans cinq branches A, B, C, D et E.

Élèves	A	B	C	D	E	Total
1	10	25	20	10	15	80
2	20	30	15	10	20	95
3	25	35	45	10	50	165
4	30	60	30	15	30	165
5	25	65	30	20	40	180
6	40	90	30	10	25	195
7	20	90	30	15	45	200
8	30	100	15	5	60	210
Moyennes	25	62	27	12	36	161

Les élèves les plus lents consacrent à une branche trois à quatre fois plus de temps que leurs compagnons de classe les plus rapides¹⁵ »

Le tableau de données a été manifestement réorganisé selon l'ordre de la colonne de droite. Reste à explorer les raisons de ces choix et leurs conséquences sur les lectures et les compréhensions qu'ils peuvent induire.

4 CONCLUSION

Nous espérons avoir montré dans ces études trop rapides la consistance des éléments d'analyse que nous avons crus pertinents de retenir : les délimitations du tableau, la présence de cases vides, les organisations des listes d'éléments. Au travers des cas relevés, il nous semble effectivement que ce sont ces caractéristiques – ou plutôt ce que les auteurs en font – qui rendent le mieux compte des ressemblances et divergences entre les écritures et lectures des tableaux, ainsi que les dysfonctionnements constatés. Ces derniers nous confortent dans l'idée que ni l'écriture ni la lecture d'un tableau ne sont des actions, des opérations « évidentes », loin de là et qu'elles peuvent être par conséquent des objets d'enseignement.

Ces caractéristiques ont également un autre intérêt. Nous avons cru pouvoir montrer qu'elles permettaient de re-construire des choix – qu'ils soient conscientisés ou non – effectués par les auteurs de tableaux. Elles constituent à nos yeux des indicateurs descriptifs des positions d'écriture, positions entendues en tant que réponses à

¹⁵K. POSTHUMUS, 1947, *Levensgeheel en school*, La Haye, cité par G. de LANDSCHEERE, 1980, *Évaluation continue et examens de docimologie*, Nathan, Paris.

une situation de production d'un genre d'écrit particulier¹⁶. Si, au travers du corpus très restreint de textes que nous avons étudiés dans le cadre de cet article, nous examinons les combinaisons possibles des valeurs de ces différents indicateurs, nous voyons apparaître trois postures au moins différentes :

- Celle du « tableau de données pur », qui consiste à :
 - écrire un tableau inséré dans le discours de l'auteur ;
 - écrire un tableau pratiquement désordonné ;
 - déléguer entièrement l'organisation des données au discours linéaire qui l'entoure : aucun ordre n'est apparent *a priori* dans le tableau, si ce n'est celui du recueil de données.
- Celle du « tableau annexe », qui consiste à :
 - écrire un tableau éloigné du discours ;
 - composer un tableau ordonné ;
 - déléguer un traitement de données issues du tableau au discours linéaire. Ce traitement peut consister en calculs, regroupements de cases etc. (voir le texte de D. Roche).
- Celle du « tableau en tant qu'étape de la construction du sens », qui consiste à :
 - écrire un tableau inséré dans le discours de l'auteur ;
 - composer un tableau ordonné ;
 - déléguer une réorganisation des données issues du tableau au discours linéaire. A la différence du « tableau de données pur », le tableau présente déjà une organisation des informations (voir le texte de B. Lahire).

Nous voyons ainsi apparaître l'esquisse d'une recherche plus systématique à venir, qui aurait pour but de répondre aux questions suivantes : ces positions ainsi déterminées sont-elles stables au fil de l'œuvre étudiée ? Quelles autres positions possibles peut-on trouver dans la littérature ? Quelles retombées didactiques pouvons nous alors envisager ?

BIBLIOGRAPHIE

- ANICET I., 2002, « Tableaux en langues vivantes : deux emplois dans l'enseignement de l'allemand », in R. DUVAL Coord., *L'organisation visuelle de l'information en tableaux*, Séminaire *Conversion et articulation des représentations* Volume II, IUFM du Nord – Pas de Calais.
- DELCAMBRE I. & REUTER Y., 2002, « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques* n° 113 – 114.
- DUBUS A., 1998, ADSO 3.20 Mode d'emploi, P.U.S., Villeneuve d'Ascq.

¹⁶I. DELCAMBRE & Y. REUTER, 2002, « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques* n° 113 – 114.

DUVAL R., 2002, « Comment analyser le fonctionnement représentationnel des tableaux et leur diversité ? » in R. DUVAL coord., *L'organisation visuelle de l'information en tableaux*, Séminaire *Conversion et articulation des représentations* Volume II, IUFM du Nord – Pas de Calais.

Lahanier Reuter D., à paraître, « Tableaux et parcours de lecture », Actes du Colloque *Argentoratum*, IREM de Strasbourg, Strasbourg.

TEXTES ÉTUDIÉS

FLOCHEL P., 1994, Rapport pour l'UC 2 637, D. Lahanier–Reuter dir., Villeneuve d'Ascq.

JOVELIN E., 1998, « Itinéraire des travailleurs sociaux d'origine étrangère », in J. M. BREUVART & F. DANVERS éds., *Migrations, interculturalité et démocratie*, Villeneuve d'Ascq, P.U.S..

JULO J., 1993, « Le pétrolier fait-il fausse route ? », *Cahiers Pédagogiques* n° 316.

LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, P.U.L..

POSTHUMUS K., 1947, *Levensgeheel en school*, La Haye, cité par G. De LANDSCHEERE, 1980, *Évaluation continue et examens de docimologie*, Paris, Nathan.

ROCHE D., 1971, « Les primitifs du rousseauisme », *Annales*, 26^{ème} année, janvier février, n° 1, Paris, Armand Colin.

Cognition in practice

Dominique LAHANIER-REUTER
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Nous allons tenter ici de présenter l'ouvrage de Jean Lave *Cognition in practice*¹ et d'en exposer les résultats les plus marquants. Certes, l'ouvrage est relativement ancien, mais il n'a à notre connaissance jamais été traduit en français, malgré les constantes références bibliographiques dont il fait l'objet. Cependant les apports théoriques, la réflexion de l'auteur et ses objets d'étude nous paraissent toujours aussi intéressants. Il s'agit en effet de saisir ce que sont les activités quotidiennes, comment décrire l'activité mathématique au quotidien et quelles unités d'analyse construire pour comprendre, interpréter les formes particulières que cette activité cognitive revêt dans le monde ordinaire, celui de la vie quotidienne. Il s'agit aussi d'interroger ces pratiques mathématiques du point de vue de la continuité des savoirs et connaissances mobilisées : peut-on identifier une telle continuité ou non ?

L'ouvrage de Jean Lave est donc intéressant à plusieurs titres : tout d'abord il s'inscrit dans une polémique entre deux approches théoriques. Il nous retrace donc une histoire de la théorie cognitive dans les pays anglo-saxons. Nous sommes confrontés à des critiques de résultats expérimentaux, à celles de l'interprétation de ces résultats et des dispositifs qui ont permis de les construire. Mais l'aspect le plus original, et qui explique aussi les constantes références à ce livre réside sans doute dans l'exposé d'un itinéraire intellectuel de construction d'une autre approche de la cognition. Cet itinéraire nous retrace les décisions méthodologiques prises par Jean Lave, ses expériences et leurs résultats ainsi que les concepts qu'elle a été amenée à produire pour rendre compte de ceux-ci.

Disons tout de suite que Jean Lave va s'attaquer résolument à la théorie fonctionnaliste cognitive sur deux points essentiels : elle va tout d'abord remettre en cause les observations en laboratoire des situations de « problem solving », en arguant du fait que les résultats constatés ne peuvent en aucun cas se révéler pertinents pour comprendre les pratiques quotidiennes. C'est pour cela qu'elle décide d'explorer les conduites de « *gens ordinaires* » dans des cadres différents de celui du laboratoire, cadres qui génèrent des activités usuelles : faire ses courses dans un supermarché,

¹J. LAVE, 1988, *Cognition in Practice*, Cambridge University Press, New York.

faire ses comptes, essayer de suivre un régime strict. En cela, elle s'oppose donc à l'« hypothèse selon laquelle les activités et les cadres seraient isolés et sans relations ».

Puis elle interroge le concept de transfert de connaissance, dont la fonction première est de rendre compte des continuités cognitives observées par les tenants de la théorie fonctionnaliste de la cognition. Elle va ainsi, dit-elle contre l'« hypothèse selon laquelle certaines formes de savoir pourraient, de façon universelle, apparaître dans n'importe quelle situation ». En mettant en évidence des discontinuités cognitives, interprétées au travers d'analyses des conduites des individus observés, elle est amenée à élaborer le concept de « ressources structurantes » qui rend compte de l'articulation des activités différentes menées simultanément par un individu dans un cadre donné : « les ressources structurantes sont les structures des processus engagés dans une activité : lire et tricoter, engager des procédures de résolution de problèmes et faire les courses, qui s'articulent ensemble dans une même situation ». Il est donc impossible de négliger le cadre dans lequel l'activité se construit mais aussi de prendre en considération le cadre qui se construit au travers de l'activité. Nous verrons que ce concept, initialement forgé dans une finalité descriptive deviendra, au fil de l'ouvrage, un concept explicatif aux continuités observables de conduites des personnes observées. Il s'agit donc bien ici d'une rupture consommée avec la théorie fonctionnaliste.

Nous allons suivre le déroulement de l'ouvrage. Il est remarquable, au sens où Jean Lave a délibérément choisi de rendre compte des mouvements et transformations conceptuels qui ont été les siens. Cette forme dynamique de l'ouvrage sert aussi son hypothèse principale, à savoir que les activités du sujet sont en interaction constante avec le cadre dans lesquelles elles s'inscrivent : le cadre donne forme aux actions entreprises qui, à leur tour le transforme. C'est donc pour transcrire cette dialectique que les titres des paragraphes évoquent constamment des mouvements. Nous avons aussi tenté de traduire, le plus souvent maladroitement, des passages de ce livre. Ces traductions sont là uniquement pour faciliter l'approche, on nous en pardonnera les imperfections et les lourdeurs. Nous avons aussi dû sélectionner ces extraits. Notre choix s'est volontairement porté sur des passages où Jean Lave donnait des exemples tirés des observations empiriques qu'elle a pu accumuler au long de ses recherches. Il nous semble que ce sont aussi ces exemples, empruntés tous à la vie quotidienne, qui font une partie de la richesse de ce livre, peut-être parce qu'ils permettent à beaucoup d'entre nous de nous y reconnaître, et partant, de mieux concevoir les analyses qu'elle nous propose.

1 THÉORIES COGNITIVES FONCTIONNALISTES

1.1 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTIVITÉ DÉTERMINENT LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PENSÉE

Pour que le lecteur puisse comprendre le trajet cognitif de Jean Lave, cette dernière pose en premier lieu une description de la théorie « officielle » de la cognition. Cette description s'appuie sur les discours des tenants de cette théorie – anglosaxons pour la majeure partie d'entre eux – en commençant par mettre en évidence ce que les analyses menées décident de ne pas prendre en compte. « *La théorie fonctionnaliste repose sur des assertions sur ce que sont la culture, le monde social et leurs relations avec la cognition. [...] Pour le dire vite, la société est caractérisée par un ensemble de macrostructures délimitées, ce qui est un fait accompli, intériorisé par les individus qui y sont nés. L'ordre social est fondé sur des consensus (des normes partagées, des valeurs et la culture)* » (p. 6). La conséquence de ces assertions, telles que les reconstruit l'auteur, est d'établir une distinction radicale entre les « *composante émotionnelle [d'une part], sociale [d'autre part], et [enfin] cognitive, rationnelle, individuelle [de la pensée]* » (*idem*). Cette distinction, qui exclut en quelque sorte la prise en compte des interactions de ces diverses composantes, qui oppose une composante relative à l'individu et à lui seul à des composantes qui seraient plus collectives, provoque l'idée selon laquelle si l'activité est celle du *problem solving*, individuelle, rationnelle, cognitive, il n'est pas alors nécessaire de prendre en compte les possibilités qu'elle soit structurée culturellement et socialement, qu'elle soit expression des sentiments ou part de l'expérience contextualisée qui seraient des pistes requérant une quelconque analyse. Cette distinction fait correspondre de façon systématique les caractéristiques de l'activité (individuelle, rationnelle, cognitive) et celles de la pensée en action.

1.2 LE CONCEPT DE TRANSFERT DES CONNAISSANCES

En poursuivant cette logique d'analyse, la théorie fonctionnaliste de la cognition suppose la permanence et la stabilité des connaissances mobilisées au travers des différentes activités : « *La psychologie cognitive tient pour acquis la stabilité et la continuité de l'activité cognitive au travers des cadres, à l'aide du mécanisme psychologique du transfert de connaissances* » (p. 9).

Les connaissances acquises dans des circonstances libres de tout contexte sont supposées être disponibles pour des applications plus générales dans tous les contextes, transposables et relativement imperméables aux changements. Le rôle central du transfert de connaissances reflète l'assertion fonctionnaliste de la transmission littérale de la culture, ce qui implique certaines conceptions de la socialisation et plus spécifiquement des relations entre l'école et les pratiques quotidiennes » (p. 9). Il est vrai que les expériences rapportées un peu plus loin par Jean Lave sont des

expériences visant à établir ce rôle du transfert de connaissances. Le fait que ces expériences soient basées sur des problèmes dits analogiques révèlent en effet que les tenants de ce concept supposent une continuité des activités cognitives (ici des activités logico-mathématiques), continuité qu'assureraient l'analogie des discours. Il y a donc « *séparation entre cognition et monde social, séparation entre formes et contenus impliqués dans l'investigation en pratique du problem solving de problèmes isomorphes, et une explication strictement cognitive à la continuité des activités au travers des situations. Toutes[ces analyses] dissocient les cognitions de leurs contextes et contribuent à l'absence de théorisation de ces expériences en tant que situations sociales et de la cognition en tant qu'activité en situation sociale. Ces entreprises reposent aussi sur l'assertion, la définition d'une uniformité culturelle qui découle du concept de domaines de connaissances. Les « savoirs » sont des îlots de cohérence dont les liens et les structures internes existent, semble-t-il, de façon indépendante des individus. Ainsi conçue, la culture est identique en ce qui concerne les individus, si ce n'est qu'ils peuvent en posséder plus ou moins. Ces différences, en retour, peuvent être sous-jacentes à d'autres unités d'analyse, typiquement non interrogées : les distinctions entre experts, novices et « gens ordinaires »* (p. 43).

Le projet de Jean Lave est donc d'interroger cette théorie fonctionnaliste. Nous allons voir qu'elle va briser les éléments qui viennent d'être exposés, tour à tour. Mais pour cela, il lui faut rompre avec la méthodologie mise en évidence dans ces lignes. La première décision est donc celle de sortir du laboratoire.

2 SORTIR DU LABORATOIRE

2.1 SITUATIONS EXPÉRIMENTALES AUX OBSERVATIONS EMPIRIQUES : RÉSULTATS COMPARÉS

Le projet développé par Jean Lave « Adult Math Project » (AMP) commence en 1978, alors que, dit-elle « *nous étions particulièrement ignorants des occurrences, de l'organisation et des résultats de la pratique arithmétique dans les situations de la vie quotidienne* » (p. 47). Après avoir longuement écouté les participants, en portant attention à « *leur histoire personnelle, leurs études, leurs carrières, leurs expériences de travail, la composition de leur famille et la division du travail domestique, et encore plus à leurs stratégies et leurs expériences des courses et de régimes* » (p. 47) elle suivit ainsi trente-cinq hommes et femmes durant une quarantaine d'heures chacun. Vingt-cinq d'entre eux participèrent à l'expérience du « supermarché », dix à celle du « régime ».

L'un des buts du projet était d'établir une comparaison entre des tâches formelles d'arithmétique et des activités mathématiques quotidiennes. Pour cela, les participants acceptèrent de répondre à un test d'arithmétique général, puis à des questions portant sur les savoirs arithmétiques et le système de poids et mesures (p. 52). Enfin,

il fut construit, à la suite des observations effectuées dans le supermarché, un lot de problèmes équivalents à ceux que les participants avaient soulevés durant l'observation. « *Les résultats de ces exercices de mathématiques et les observations dans le supermarché forment la base empirique pour répondre aux questions portant sur les similarités et les discontinuités dans la pratique mathématique entre les cadres des tests et celui du supermarché* » (p. 52).

La situation de référence est celle du meilleur achat dans une situation où deux produits similaires sont présentés différemment et à des prix différents. Deux cent treize situations de « meilleur achat », sur huit cents achats sont des situations dans lesquelles une résolution de problème arithmétique a été relevée, selon la définition de Murtaugh que reprend Jean Lave : « *Un événement (an occasion) durant lequel un acheteur a associé deux nombres ou davantage à l'aide d'une opération arithmétique ou davantage : addition, soustraction, multiplication ou division* » (p. 52).

Deux caractéristiques furent immédiatement relevées : tout d'abord, l'adéquation des réponses fournies : 98 % des solutions apportées à ce type de problèmes dans le cadre du supermarché sont correctes, 93 % des réponses dans le cadre de la simulation de la situation (les problèmes équivalents posés aux participants) sont exactes alors que seulement 59 % en moyenne des réponses au test arithmétique sont exactes. Ensuite, la fréquence relativement élevée des calculs effectués dans le magasin, en tant que « *mesure indirecte de la connaissance arithmétique* » (p.53). En moyenne, 16 % de la totalité des achats effectués ont donné lieu à des activités arithmétiques.

Les résultats obtenus sont tous convergents : « *Il y a des discontinuités dans les performances, dans les erreurs, dans les procédures relevées d'une part dans le supermarché, d'autre part dans les activités de test, bien que les problèmes arithmétiques soient formellement similaires et les personnes identiques* » (p. 62). Il n'y a aucune corrélation entre les fréquences de calcul dans le supermarché et les scores obtenus au test mathématique, pas plus qu'avec les réponses aux questions portant sur les poids et les mesures. Les relations entre l'âge et le niveau d'études et les réponses dans le supermarché, dans la situation de simulation sont entièrement différentes des relations qui existent entre l'âge, le niveau d'études et les résultats aux situations de tests.

Jean Lave signale que ces résultats ne sont pas isolés. Les résultats de l'expérience étendue à des observations de préparations de repas dans des cadres de régimes alimentaires stricts, puis à la gestion de l'argent familial sont concordants avec les premiers. De plus, d'autres chercheurs ont aussi mis en évidence des discontinuités entre les performances individuelles dans des situations de travail, de jeux, *etc.*, et dans des situations de tests scolaires. Ces discontinuités semblent essentiellement procédurales, comme le rapporte par exemple Carraher :

M. est un vendeur de noix de coco, il a 12 ans, à l'école en troisième.

Acheteur : « Combien une noix de coco ?

M. 35

A. J'en voudrais 10. Combien alors ?

M. (Pause) 3 ça fera 105 ; avec trois autres, ça fera 210. (Pause) Il m'en faut encore 4. Ca fait... (pause) 315... je pense que ça fait 350.

Le problème peut mathématiquement être représenté de plusieurs façons. 35×10 est une bonne représentation de la question posée par l'interviewer. La réponse du sujet se représente mieux par $105 + 105 + 105 + 35$, ce qui implique que 35×10 a été résolu par le sujet comme $(3 \times 35) + 105 + 105 + 35$. M. prouve sa capacité à trouver combien fait 35×10 , même s'il utilise une procédure qui n'est pas celle apprise en troisième, puisque au Brésil, les élèves de troisième apprennent à multiplier n'importe quel nombre par 10 en plaçant simplement un zéro à la droite de ce nombre. »

Par conséquent, « toutes ces études montrent des discontinuités dans les processus de problem solving entre les différentes situations et l'absence de lien avec les performances mathématiques scolaires si ce n'est dans les situations de tests ».

La question qui va à présent constituer le moteur de la réflexion de Jean Lave est celle de la compréhension des particularités de l'activité arithmétique, telle qu'elle peut être observée dans un cadre quotidien. La question va être formulée tout d'abord en terme de discontinuités, conformément au projet initial de l'ouvrage : qu'est-ce qui distingue les activités arithmétiques observées de celles provoquées par la situation de test ? qu'est-ce qui explique les discontinuités relevées entre les pratiques arithmétiques d'un même individu dans un même cadre ? Puis elle va glisser peu à peu vers la question de la genèse de ces activités : qu'est-ce qui suscite une activité arithmétique, lorsque l'individu ne se trouve pas dans une situation de test où il a à résoudre un problème, conçu par d'autres que lui ? pour finalement devenir la question de la forme de ces activités, telles qu'elles ont pu être relevées au cours des observations.

2.2 DE LA CONTRADICTION ENTRE L'EFFICACITÉ DES ACTIVITÉS ARITHMÉTIQUES OBSERVÉES ET L'ABSENCE DE LA CONSCIENCE DE CETTE EFFICACITÉ

Comme nous l'avons vu plus haut, dans la plupart des situations au cours desquelles une pratique arithmétique a été relevée, que ce soit dans le cadre du supermarché, dans celui de la préparation de repas, ou celui de la gestion des ressources familiales, les réponses apportées par les individus aux problèmes inhérents sont des réponses adéquates. Les activités mathématiques engagées dans un cadre quotidien sont, à la différence des activités en situation de test, fructueuses et entachées d'un petit nombre d'erreurs. Les observations de Herndon, Scribner et Fahrmeier (respectivement dans des situations de calcul de scores au bowling, de gestions des commandes de laitiers, de ventes de noix de coco) vont aussi dans le même sens.

Avant de s'interroger sur les raisons qui peuvent expliquer cette efficacité de la pratique arithmétique quotidienne, efficacité en totale contradiction avec les résultats des tests scolaires, il faut souligner que cette efficacité n'est pas ressentie par les sujets eux-mêmes. Au contraire les participants à l'expérience semblent la dénier.

La précision des calculs « de tous les jours » et leurs élaborations en situation au travers des activités continues, défie les revendications/prétentions pour l'hégémonie des mathématiques scolaires apprises à l'école sur les pratiques quotidiennes. J'ai essayé de démontrer que de telles revendications ne tiennent pas la route face à un examen empirique. Mais ces revendications/prétentions sont tenues pour correctes par les gens ordinaires dont les pratiques quotidiennes les rendent incorrectes. Vraiment, nous avons eu l'impression que les participants à l'AMP² n'étaient pas conscients de leur efficacité mathématiques dans des cadres non scolaires. Ceci, ainsi que leurs production de procédures algorithmiques scolaires mathématiques dans des situations de test et des cadres expérimentaux, et leur utilisation des mathématiques dans des production de récits rationnels (par exemple l'épisode de l'achat des nouilles) sont les principales caractéristiques du rôle de la pratique mathématique quotidienne dans le réseau des relations qui enserme l'éducation et la théorie cognitive.

J. Lave souligne alors la convergence entre les résultats de cette analyse et ceux que met en évidence P. Bourdieu : « *En pratique, l'activité apparaît efficace de façon routinière et intentionnelle de façon réflexive sans connaître les conditions de sa propre production* » (p. 182).

Il est alors utile de s'interroger sur les raisons de cette efficacité. En analysant de plus près ce qu'elle désigne dans un premier temps comme la possible genèse de la pratique arithmétique observée, J. Lave va mettre en évidence des différences entre les problèmes que le sujet doit résoudre, dans les situations scolaires ou de tests et ceux qu'il choisit de résoudre, dans la vie de tous les jours. Mais elle va bientôt cesser de considérer le problème comme il l'est dans le cadre scolaire, dans le cadre expérimental, comme initiateur stable et fixe de l'activité. Au contraire, il va lui apparaître que le problème, dans la pratique quotidienne, est un problème qui se transforme, que le sujet transforme, adapte, au cours de la mise en œuvre, ou des tentatives de mises en œuvre des procédures de résolution. Ce changement de point de vue va l'amener à considérer comme élément central de l'analyse, non plus la pratique arithmétique en tant que telle, mais les interactions qui ont lieu durant la situation, entre le sujet, ses actions, ses gestes, ses discours et le cadre de ces actions. Ce changement va avoir aussi pour effet de modifier le point de vue sur les pratiques quotidiennes, en ne les considérant plus sous l'angle de la fonctionnalité ou de leur finalité, mais bien plus sous l'angle de leur formes.

²Adult Math Project.

2.3 DE LA GENÈSE DES PRATIQUES ARITHMÉTIQUES À LA FORME DONNÉE PAR LES INTERACTIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS ET LE CADRE

Dans les expériences de laboratoire décrites, les problèmes posés aux sujets sont supposés constituer les moteurs des activités arithmétiques. Dans le cadre de l'observation, les sujets se posent effectivement des problèmes. Mais, à la différence des situations expérimentales, les problèmes qui surgissent dans des situations de la vie quotidienne sont des problèmes que le sujet peut décider de commencer à traiter de façon arithmétique puis abandonner les calculs commencés pour trouver une solution toute autre. Cette décision n'est pas alors ressentie comme un échec, mais simplement comme le choix d'une option de résolution différente. Il ne s'agit plus donc de situation de « résolution de problème », de « problem solving », mais plutôt de situations de dilemmes. En allant plus loin (p. 167) il apparaît aussi des modifications du problème, au cours des actions du sujet : on peut décider de le simplifier (en arrondissant par exemple les données numériques) ou le transformer (soit en le résolvant par une décision extérieure, soit en créant d'autres unités que les unités « légales »). Enfin, à la différence des situations scolaires, le problème ou plutôt le dilemme devant lequel le sujet se trouve est un dilemme qui lui est propre, et non imposé, conçu par une personne extérieure.

Par conséquent les décisions de transformations de ce dilemme ne sauraient être légitimes (et elles n'apparaissent d'ailleurs pratiquement pas dans les cadres scolaires et de laboratoire) que parce que l'activité a pour cadre une situation de la vie quotidienne (p.167). Jean Lave va donc s'intéresser au cadre dans lequel ces pratiques arithmétiques ont été observées, en supposant dorénavant que ce qui est à analyser est la forme que revêt l'activité mathématique, indissociable du dilemme qui lui est associé, au sens où sans cesse, les actions du sujet donnent forme au dilemme et simultanément aux pratiques de comparaison ou de calcul. Ainsi, le terme de genèse est-il plus ou moins abandonné, puisque si le dilemme fait bien surgir des pratiques, les pratiques en retour le transforment.

Cette problématique va s'étendre au cadre dans lequel s'inscrivent les pratiques des sujets. En effet, dans un premier temps, Jean Lave va étudier la mise en forme de l'activité arithmétique par le cadre dans lequel elle se déroule :

Des hypothèses conventionnelles considèrent le calcul comme une fonction cognitive et son contexte comme un simple décor dans lequel l'action se déroule. Mais l'activité dans un cadre, qui comprend les actions des individus et le cadre sans les séparer, transforme souvent le cadre en outil de calcul. Un acheteur trouve un paquet de fromage au prix étrangement élevé. Les poids des différents paquets qu'il a déjà examinés ne varient que très peu. Le poids, le prix par livre et le prix sont étiquetés sur chaque paquet, mais pas les étapes du calcul du prix par livre. Il pense qu'il y a erreur. Pour résoudre ce problème, il cherche dans la gondole un paquet

pesant le même poids et infère de la différence entre leurs prix que ses soupçons étaient justifiés. Si le calcul n'était pas relié au cadre, il aurait dû diviser le poids par le prix, mentalement, et comparer le résultat avec le prix par livre qui figure sur l'étiquette. Les calculs des relations prix/poids sont conduits par les relations structurelles entre les paquets de fromage et l'activité de l'acheteur qui recherche parmi ces paquets une comparaison. Une autre acheteuse a exploité le fait que des paquets de cuisses de poulet contenaient chacun six cuisses. Elle a comparé les prix des paquets, en a choisi un de prix bas pour être sûre d'avoir des petites portions, tout en expliquant qu'elle choisissait des paquets de prix moyen lorsqu'elle voulait des portions plus grosses. Dans ce cas aussi, les relations poids/prix ont été mises en acte par le cadre(p. 154).

Après avoir ainsi établi que le cadre donne forme à l'action (ce qui explique les particularités relevées plus haut des pratiques arithmétiques observées dans la vie quotidienne), Jean Lave reprend en quelque sorte le raisonnement effectué à propos du rôle du dilemme, en se posant deux problèmes : tout d'abord, y a-t-il transformation en retour en quelque sorte du cadre (et donc quels sont les éléments constitutifs du cadre,) puis y a-t-il seulement interaction avec le cadre, ou bien faut-il prendre en compte d'autres éléments de la situation qui seraient également en interaction avec les pratiques arithmétiques et qui délimiteraient ainsi leurs formes ?

C'est tout en essayant de montrer que les actions des sujets se construisent en relation avec le cadre dans lesquelles elles s'inscrivent que l'auteur va préciser sa définition du cadre (pp. 151–152).

Un cadre (setting) pour l'action ne peut être conceptualisé de façon adéquate par une liste de composantes de l'environnement [...], pas plus comme une construction intersubjective, pas plus comme une structure des connaissances. [...] Pour éviter le caractère unidimensionnel de chacune de ces caractérisations, un cadre est ici conçu comme une relation entre les individus en action et les lieux avec lesquels ils interagissent. Le supermarché, par exemple, est à cet égard une entité publique et durable. C'est un espace, physiquement, économiquement, politiquement et socialement organisé. Pour cela, il peut être dénommé lieu (arena) dans lequel l'activité prend place. Le supermarché en tant que lieu [...] n'est pas négociable directement par les individus. Simultanément, pour les acheteurs, le supermarché est une version du lieu expérimentée de façon répétée, ordonnée par l'individu. En cela, il peut être désigné comme cadre pour l'activité. Certaines parties du supermarché n'existent pas en tant que parties de son cadre d'action pour un consommateur donné, tandis que d'autres parties sont riches de possibilités.

*Un cadre est généré par l'activité du consommateur et en même temps génère cette activité. En bref, l'activité est dialectiquement constituée en relation avec le cadre*³.

³Souligné par nous.

Par exemple, un acheteur s'arrête une première fois devant une section de produits génériques dans le supermarché, remarquant à la fois l'apparence banale de ces produits, dépouillés des noms de marques et des autres informations auxquelles il est habitué, et leurs prix relativement bas. Ces informations fournissent de nouvelles stratégies d'épargne. Ceci, en retour, conduit l'acheteur à prêter attention à ces produits génériques au cours des prochains trajets. Le cadre, pour ces trajets futurs, à l'intérieur de la scène que constitue le supermarché, est dorénavant modifié. Tout changement dans le cadre à l'intérieur de la scène transforme l'activité de l'acheteur. Par exemple, les consommateurs disent très souvent avoir eu une réaction décalée lorsqu'ils passent devant un rayon ; ils s'arrêteront, reviendront sur leurs pas le long de l'allée et prendront un article oublié. Ni le cadre, ni l'activité n'existent dans des formes réalisées, si ce n'est dans la relation l'un avec l'autre (p. 151).

Reste un dernier point à éclaircir. Les interactions entre le cadre et l'activité du sujet sont-elles suffisantes pour analyser, rendre compte des formes diverses que revêtent les pratiques arithmétiques des acheteurs ? Encore une fois, c'est à partir des observations réalisées que va surgir l'idée que les actions d'un sujet ne peuvent pratiquement jamais s'interpréter comme relevant d'une unique activité. Au contraire, va affirmer Jean Lave, dans toute suite d'actions, il y a plusieurs activités qui sont engagées simultanément : par exemple, les activités arithmétiques relevées s'entremêlent avec l'activité des courses. Par exemple encore, les activités de mesure, effectuées lors de la confection d'un repas diététique, conforme au régime suivi, s'entremêlent à celles de l'élaboration et de la préparation matérielle du repas.

A partir de ce constat, l'auteur va élaborer l'un de concepts clés de sa théorie, celui des ressources structurantes. Ces ressources structurantes sont en quelque sorte les structures que se fournissent mutuellement, dans leur relation dialectique, les activités en cours d'un même individu. L'exemple que prend Jean Lave est celui de deux activités : le tricot et la lecture. Elle nous rapporte qu'elle lit en tricotant ou qu'elle tricote en lisant, chacune de ces deux phrases décrivant tout à tour la structure de ses activités. Par cet exemple, elle nous montre comment ces deux activités se donnent mutuellement forme : si l'on lit en tricotant, tourner une page lors de sa lecture va impliquer de suspendre à cet instant le tricot, ou au contraire va suspendre cette lecture, le temps de parvenir au bout de la rangée de points en cours, etc. *Des situations différentes, et des occasions en fait différentes, subjectivement expérimentées comme « les mêmes », sont au contraire considérées ici comme des transformations des ressources structurantes, qui prennent une forme réalisée au travers de leurs articulations qui les constituent mutuellement, qui pèsent l'une sur l'autre dans des proportions différentes selon l'endroit et l'instant. (les ressources structurantes sont les structures des processus engagés dans une activité : lire et tricoter, procédures de résolution de problèmes et faire les courses qui s'articulent*

ensemble dans une même situation) (p. 123).

Par conséquent, l'analyse des pratiques quotidiennes arithmétiques doit prendre en compte le cadre, le dilemme, les activités des sujets, mais ce qui est surtout à prendre en compte ce sont les relations dialectiques qui se nouent au cours de la situation.

Jean Lave estime alors avoir répondu à la première question : quels éléments d'analyse pertinents sont à retenir pour décrire et analyser les pratiques arithmétiques, ainsi qu'à la seconde : pourquoi ces pratiques sont-elles différentes des activités observées dans une situation de laboratoire, dans une situation de « problem solving ».

Il lui reste cependant à tenter de comprendre s'il existe une continuité cognitive ou non qui se manifesterait au long de ces observations.

2.4 LES CONDUITES OBSERVÉES SONT-ELLES UN ENSEMBLE COHÉRENT ?

Une fois établi que les pratiques quotidiennes sont multiples et diverses, le problème se pose de leurs divergences. Est-elle une diversité éclatée, une multiplicité désorganisée ? Les éléments d'analyse retenus par J. Lave vont lui permettre d'apporter des éléments de réponse : à ses yeux, les différences de conduites des individus observées sont explicables par les variations de lieux, de temps, mais aussi par les variations affectant l'humeur, la disponibilité des individus. Mais à ces éléments contingents doit être opposée la relative stabilité, permanence de l'articulation des ressources structurantes.

En effet, selon J. Lave, ces articulations ne sont pas réparties de façon aléatoire. D'après les observations réalisées, toute articulation n'est pas équiprobable :

Il n'est sans doute pas vrai que l'articulation des ressources structurantes varie de toutes les façons possibles, comme si toutes les articulations possibles étaient également probables. En effet, il semble évident que les maths sont toujours davantage structurées par, que structures pour, [le shopping dans le supermarché] (p. 123).

Par conséquent, il semble que les variations de ces articulations soient organisées, ou contrôlées, ou en quelque sorte déterminées. Cette détermination, ces limites à la variabilité, cette organisation sont à rechercher dans un ordre socio-culturel : *Mais c'est encore une question d'importance que de savoir comment la proportion relativement stable des articulations des ressources structurantes, qui donnent à la pratique dans le monde de tous les jours son apparence routinière et ses qualités fiables, se constitue. Et cette question implique sûrement le système constitutif de l'ordre social dans son sens le plus large* (p. 123).

[cette analyse] convoque l'ordre socio-culturel impliqué dans les ressources structurantes qui donnent forme aux acteurs à l'activité et au contexte et sont formés par eux (p. 171).

Cet ordre constitutif est ici conçu comme les imbrications mutuelles de la culture,

conçue en tant que systèmes sémiotiques, principes organisateurs de l'univers matériel et social. Cet ordre, en retour, se construit en relation dialectique avec le monde tel qu'il est expérimenté (pp. 177 – 178). Par conséquent, la démarche entreprise au long de cet ouvrage aboutit à la prise en compte de l'assertion suivante : « *en défendant l'idée que l'activité, y compris la cognition, est socialement organisée et d'essence sociale dans son existence, sa formation et son caractère continu, nous avons abouti à la théorisation de la production sociale de l'action aussi bien qu'à son caractère culturel* » (p.177).

3 CONCLUSIONS : ANALYSER LES PRATIQUES

Le parcours de Jean Lave la conduit par conséquent à remettre en cause l'hypothèse qu'elle pense être fondamentale dans la théorie fonctionnaliste de la cognition. Il la conduit également à exiger, pour analyser les actes d'un individu, à développer cette analyse selon trois niveaux : le premier est celui de l'analyse des *systèmes sémiotiques et leurs liens structurels*. Le second est celui de l'analyse des *relations entre l'acteur, le cadre et l'activité*. Enfin, le troisième est celui des *relations dialectiques entre le monde tel qu'il est expérimenté et son ordre constitutif* (p. 178).

En montrant qu'il est possible de comprendre certaines conduites arithmétiques quotidiennes d'individus comme des conduites à la fois sociales et culturelles, J. Lave permet de penser la rupture constatée, observée, entre les pratiques arithmétiques quotidiennes et les pratiques arithmétiques scolaires. Adopter son point de vue, qui ferait de ces dernières également des conduites sociales et culturelles, autorise certaines questions à émerger. Nous retiendrons particulièrement celles qui concernent les fonctions que peuvent revêtir ces apprentissages et celles qu'ils remplissent effectivement. Nous retiendrons ici deux de ces questions. La première est celle des usages et des fonctions attribuées dans l'enseignement des mathématiques aux « problèmes arithmétiques issus de la vie courante ». Si leur rôle n'est plus – comme on a pu le concevoir auparavant – une préparation à la vie professionnelle, à l'économie domestique etc., on ne peut guère, au vu de cette étude les charger d'une fonction de facilitation de l'apprentissage par le biais d'une représentation plus immédiate. En effet, l'argument selon lequel leur ancrage dans des situations vécues, éprouvées par les élèves ne prend pas en compte le rôle prédominant du cadre dans lequel ces problèmes peuvent surgir dans une situation extra-scolaire. Il ne s'agit pas ici de proposer de supprimer ces problèmes, mais de prendre acte du fait que l'on ne peut déléguer au simple récit que constituent ces énoncés de problèmes une fonction d'aide à la représentation.

La seconde question concerne plus spécifiquement l'étude et l'analyse des actions des élèves. L'idée qu'une suite d'actions ne peut être totalement comprise dans un seul champ de pratiques, mais l'est toujours dans plusieurs – dont l'un est dominant – simultanément nous paraît intéressante en tant que position d'analyse. Nous

en donnerons un exemple. A l'école primaire les tâches de réalisation de figures possédant un ou plusieurs axes de symétries sont usuelles. Les techniques utilisées peuvent être plus ou moins inscrites dans le champ des pratiques mathématiques, selon qu'elles requièrent des outils mathématiques (la règle, le compas) ou des outils qui le sont moins (le collage, le calque). Les validations des réalisations des élèves peuvent également être plus ou moins déplacées : elles sont d'ordre mathématique parfois (respect des mesures, *etc.*) mais aussi d'ordre esthétique. J'en donnerai un exemple : on propose aux élèves une tâche répétitive de construction géométrique (engendrer un motif géométrique par symétries et translations successives pour obtenir une frise). Deux conduites différentes peuvent être observées : certains élèves estiment leur tâche achevée lorsqu'elle devient, à leurs yeux, répétitive. Il s'agit pour eux d'une tâche d'apprentissage mathématique, qu'ils pensent avoir accomplie. D'autres au contraire, ne considèrent leur tâche terminée que lorsque la frise est complétée, coloriée, lorsqu'elle est devenue un objet esthétique. Il va sans dire que la gestion de la phase « fin de la tâche » est particulièrement difficile pour l'enseignant. Par conséquent, il nous semble légitime de nous interroger sur le regard que va poser l'enseignant, l'élève ou le didacticien sur les suites d'actions entreprises par l'élève au long de la réalisation de sa tâche. Sont-elles à inscrire dans le champ de l'activité mathématique ou dans celles des activités artistiques ? Ou plutôt, quel est le champ de pratique qui fournit des ressources structurantes à l'autre, pour reprendre les termes de J. Lave ? La question est loin d'être résolue, mais nous sommes persuadées qu'il s'agit là d'une question fondamentale pour la didactique des mathématiques.

BIBLIOGRAPHIE

- J. LAVE, 1988, *Cognition in Practice*, Cambridge University Press, New York.
P. BOURDIEU, 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, éd. Droz, Genève.

