

L'ENSEIGNEMENT EN QUÊTE DE CONNIVENCE : QUE FAIRE DE CE QUE SAVENT LES ÉLÈVES ?

Marie-Michèle Cauterman
Enseignante retraitée

La connivence suppose des savoir partagés, communs aux interlocuteurs en présence. En classe comme ailleurs, nombre de ces savoirs communs fonctionnent (et c'est heureux) à l'implicite et c'est sur ce socle que peuvent se greffer les enseignements. Mais cela peut engendrer aussi un « malentendu communicationnel », pour reprendre une notion proposée par Jean-François Halté dans un article de 1981. Ce dernier en a illustré le principe de manière détaillée dans un article ultérieur de 1984 – mais sans plus utiliser l'expression... Dans ce dernier article, il se fonde sur une proposition de Colette Jeanjean (1979) qui analyse les corrections portées sur des rédactions d'élèves, réalisées à partir du sujet suivant :

Comme Delphine et Marinette, vous avez peut-être souhaité être un animal. Lequel ? Pour quelles raisons ?

Jeanjean relève les annotations portées sur la copie d'un élève qui s'imagine rossignol et Halté (1984) les commente ainsi :

Pour obtenir que l'élève écrive, le maître a explicitement mis en place une demande de contenu. Le sujet qu'il propose ne formule nulle contrainte de forme, bien qu'il en induise. [...]

Le contrat de parole qu'il impose stipule à peu près ceci : **raconte-moi quelque chose au sujet de toi en tant que rossignol, je te dirai si tu le racontes bien**¹. C'est le contrat pédagogique classique, asymétrique, inégalitaire, implicite, conventionnel. Pouvoir de sanctionner le code pour l'un, devoir d'exalter un contenu pour l'autre. Un tel contrat ne serait nullement critiquable, s'il s'enserrait dans une pédagogie de contrat, où seraient négociés des objectifs d'apprentissage et des procédures de fonctionnement.

Hasard – ou non – du calendrier, cet article de J.-F. Halté date de 1984, qui est aussi l'année de naissance de la revue *Recherches*. Or dès ses débuts, celle-ci a identifié de tels malentendus comme sources de difficultés d'apprendre et d'enseigner. Et de nombreux articles publiés dans la revue ont développé des réflexions sur cette question, en cherchant parfois, au gré des tentatives didactiques de leurs auteurs, à proposer des solutions diversifiées, traditionnelles ou innovantes, complexes ou simplistes, toujours en tout cas dans le but de rétablir ce « contrat de parole », ce « contrat pédagogique » dont parle Halté, en vue d'éviter le « malentendu communicationnel » qu'il décrit.

Je me propose ici de relire quelques-uns de ces articles. L'implicite est au cœur des démarches décrites, selon une double perspective : les productions orales et écrites des élèves peuvent, certes, manifester un déficit d'acculturation aux demandes de l'école, mais elles sont aussi à considérer comme traces de savoirs et de raisonnements, même si leur cohérence n'est pas immédiatement lisible pour l'enseignant. Or c'est la détection et la prise en compte par l'enseignant de ces savoirs (plus ou moins partagés) qui peuvent aider à établir une communication didactique nécessaire aux gestes de l'enseignement comme de l'apprentissage.

LE SAVOIR DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

Les élèves savent

Tout élève est savant. Il n'est pas très savant, ou pas aussi savant qu'on voudrait qu'il le devienne ; parfois il se croit savant mais il se trompe, parfois il se croit ignorant alors qu'il est savant. Toujours est-il qu'un enseignement qui ignorerait cette donnée échouerait forcément à l'aider à apprendre.

On peut raisonnablement penser que les images de la tête vide que l'on remplit, ou celle de l'âne auquel on donne à boire, qu'il ait soif ou non, n'ont

1. C'est l'auteur qui souligne.

plus cours depuis longtemps pour représenter le travail de l'enseignant – et de l'élève. À quelque niveau qu'on le prenne en charge, à fortiori dans le second degré, on sait que l'élève a reçu un enseignement qu'il a, au moins en partie, assimilé. Un élève de 6^e peut, avec plus ou moins de justesse, parler de mots, de phrases, de verbes, dire que tel texte est une poésie et tel autre une histoire, identifier un titre, un auteur, etc.

Outre ces connaissances déclaratives qui portent, pour la discipline « français », sur les textes et sur la langue, les ressources intellectuelles de l'élève sont constituées de ce qu'on désigne, selon les approches qui les théorisent, sous les termes de représentations, conceptions ou préconcepts (notre propos ne nécessite pas d'entrer dans ces distinctions, que le lecteur pourra explorer par ailleurs).

À la suite de la didactique des sciences, la didactique du français s'est emparée de ces concepts, comme en témoigne l'ouvrage fondateur de Jean-François Halté (1992), *La Didactique du français*.

L'action didactique en français, où les domaines sont toujours déjà investis socialement et culturellement – les conceptions sont d'autant plus prégnantes que les objets sur lesquels elles portent sont socialement pertinents, c'est-à-dire pourvus de sens et de valeur –, opère nécessairement sur la base des conceptions. Enseigner, dans ces conditions, revient à faire évoluer les conceptions avec les pratiques qu'elles dirigent dans le sens d'un dépassement positif. Il est toujours possible de les recouvrir par un discours magistral : masquées alors, [...] elles resurgissent intactes. À la fois obstacles et points d'appui, elles doivent être repérées, objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement.

La métaphore du discours magistral qui « recouvre » les conceptions et méconnaît leur persistance est, à proprement parler, illustrée dans un article d'André Giordan (1993) : y est reproduit un dessin² qui présente, sur une affiche, les conceptions initiales des élèves quant au système digestif : un bonhomme dont le corps est parcouru verticalement, de la bouche au bas du ventre, par un tuyau ; le professeur arrive, et *recouvre* cette affiche d'une autre où sont placés les différents organes de l'appareil digestif avec leurs noms et leurs fonctions, puis il repart avec sa brosse et son seau à colle ; à peine a-t-il tourné le dos que la nouvelle affiche se décolle. L'échec de sa tentative pour remplacer la conception erronée par une connaissance scientifiquement valide s'explique par le cout cognitif des réorganisations qu'elle entraînerait.

2. Girault Y. & Maillard É. (1991).

La limite de cette métaphore, c'est qu'elle donne l'exemple d'une conception initiale franchement erronée (au regard de ce que les sciences du vivant ont établi au sujet de la digestion), et qui fait obstacle à la réception du savoir savant. Or il ne s'agit pas simplement de faire entendre raison à des élèves qui se trompent ; se situer uniquement dans une perspective de correction, de rectification, de comblement de manques serait une manière très réductrice de prendre en compte leurs savoirs. Il faut relire la fin du propos d'Halté cité ci-dessus, qui programme, en quelque sorte, la suite du présent article : « À la fois *obstacles et points d'appui*, [les conceptions] doivent être repérées, objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement. »

Peut-on savoir ce que savent les élèves ?

Les sources d'information sont multiples, hétérogènes et difficiles à interpréter ; il y a ce que les élèves semblent savoir et ce qu'ils disent savoir, il y a ce qu'ils déclarent faire ou avoir fait et ce qu'ils font effectivement, il y a leurs productions orales et écrites, qui tout à la fois montrent et masquent les savoirs sous-jacents.

Demander aux élèves de dire ce qu'ils savent de l'objet d'étude qu'on aborde est un premier niveau, non négligeable, et qui donne accès à des savoirs conscients, verbalisés, issus en partie (mais pas seulement) de la scolarité antérieure : l'adjectif, le genre du nom, le conte, la poésie, Molière, *Les Misérables*, etc. Il s'agit essentiellement de savoirs métalinguistiques ou métatextuels. Dans une classe de 6^e, par exemple, un consensus peut s'établir autour d'une définition de la fable comme poésie mettant en scène des animaux, écrite par La Fontaine dans le but de la faire apprendre aux enfants, et dont on peut énumérer quelques titres (dont *Le Petit Chaperon rouge*...).

Mais les représentations sont d'un autre d'ordre : ce sont des systèmes de pensée, des modèles explicatifs, des schémas d'analyse du réel que le sujet mobilise, sans en avoir conscience, pour comprendre et agir sur le monde ; ils ne sont pas immuables et varient, chez le même individu, selon les situations.

Certaines conceptions correspondent à des étapes du développement cognitif et évoluent spontanément. Pour illustrer cela au moyen d'un seul exemple, prenons le cas de la phrase. Jean-Émile Gombert (1990, p. 10) cite une étude (Boutet et *al.*, 1983) qui porte sur la conception de la phrase chez des enfants de 6 à 12 ans, à qui l'on présente une douzaine de suites de mots ; les enfants doivent dire pour chaque suite s'il s'agit d'une phrase et justifier leurs réponses. On constate que nombre d'enfants de 6 à 8 ans fondent leur jugement sur le référent, dont ils évaluent le caractère de vérité ; ainsi, un enfant dira que « je vais aller à l'aéroport et après j'arriverai à la maison et j'irai à un spectacle de marionnettes » n'est pas une phrase parce

que ce n'est pas vrai, il ne va jamais à l'aéroport ; ce n'est qu'à partir de 7-8 ans qu'émergent des arguments syntaxiques. On peut dès lors se demander si tous les élèves qui arrivent dans le second degré ont franchi ces étapes. S'inspirant de l'étude susmentionnée, des enseignantes (Cauterman & Darras, 1997) ont soumis à des élèves de 6^e dix énoncés (des phrases canoniques mais aussi des énoncés incluant des non-mots, des phrases nominales, des phrases inachevées, elliptiques, syntaxiquement incorrectes ou correctes mais sémantiquement problématiques...) avec la même consigne (dire si ce sont des phrases et justifier les réponses) ; il apparaît que le critère référentiel reste présent chez quelques élèves, qui interprètent les énoncés en leur construisant un contexte et en évaluant la véracité du résultat : « Arriverons demain gare de Lyon » est une phrase pour Stéphane, « puisqu'ils arriveront demain à la gare de Lyon parce qu'ils sont partis en vacances », tandis que pour Aurore, ce n'en est pas une : « Je ne pars pas en vacances », écrit-elle. Lorsqu'un élève ne convoque ce type de critère que sur une partie du corpus, on peut interpréter cela comme reliquat d'un état antérieur presque dépassé, mais s'agissant d'élèves qui continuent d'en faire un critère dominant, on peut craindre que le rapport au langage qui se manifeste là rende très problématique la construction des compétences métalinguistiques attendues à ce niveau de la scolarité.

En dehors de ces conceptions liées au développement cognitif, il y a toutes celles qui se sont forgées à l'école et en dehors de l'école. Pour les appréhender, l'enseignant peut tenter d'interpréter les dires des élèves lorsqu'il les interroge sur leurs stratégies dans un contexte précis. Travaillant avec des élèves de collège rencontrant de nombreuses difficultés en orthographe, Jean-François Inisan (1991) leur a demandé le plus souvent possible, individuellement, les raisons de tel ou tel choix ; bien que très prudent sur la portée de réponses qui ne correspondent pas nécessairement à ce qu'a pensé l'élève au moment d'écrire, il repère des lignes de force : « des généralisations par analogie » (*Quand il est en début de phrase, il prend toujours une majuscule et un s. C'est toujours comme ça.*), très ancrées et jamais réinterrogées, « des résistances sémantiques », quand « la représentation que l'on a du réel ne coïncide pas avec la norme orthographique » (*J'ai écrit un bateau jolie parce que c'est les filles qui sont jolies... la neiges parce que ça fait beaucoup de flocons... aucune empreintes parce que les empreintes, quand on en voit, il y en a toujours plusieurs*) et « des effets de règles scolaires » (*J'ai écrit ils avaient manger parce que quand deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif*). On mesure l'inutilité d'une répétition de règles suivies de leurs cortèges d'exercices à trous.

Ces enquêtes, menées par des enseignants ou par des chercheurs, fournissent des indications sur ce que savent les élèves. Mais, dans le

quotidien de la classe, c'est par l'analyse des productions écrites et orales et par l'observation, quand les élèves travaillent, de leurs tâtonnements, de leurs décisions et de leurs échanges, que l'enseignant peut tenter d'appréhender ces savoirs déjà-là.

DES TÂCHES QUI MOBILISENT CE QUE SAVENT LES ÉLÈVES

Le point commun des propositions qui suivent, c'est qu'elles ne cherchent pas, du moins dans un premier temps, à faire dire aux élèves ce qu'ils savent, mais bien à les faire agir dans un environnement, constitué d'un matériau langagier et de consignes définissant une tâche scolaire. Pour effectuer cette tâche, les élèves puisent dans leurs ressources et mettent en jeu des représentations qui vont être confortées ou vont révéler leurs limites, devront être affinées, remaniées et deviendront disponibles pour une verbalisation. Certains types de tâches permettent, plus que d'autres, d'enclencher ce processus d'objectivation et de complexification par les élèves eux-mêmes de leurs connaissances.

Activer les savoirs linguistiques et épilinguistiques pour développer des compétences métalinguistiques

Les élèves francophones de naissance, ou devenus francophones par apprentissage, et qui font leur entrée dans le second degré, ont, depuis le début de leur scolarité, acquis des savoirs explicites, plus ou moins bien construits, plus ou moins justes, plus ou moins étendus, sur la syntaxe, la morphologie, le vocabulaire et sur les normes de l'oral et de l'écrit.

Mais ils ont avant tout des compétences *linguistiques* : ils sont capables de produire des énoncés oraux et écrits en langue française ; et des compétences *épilinguistiques*³ : ils sont capables de juger intuitivement de l'acceptabilité de tel ou tel énoncé et de rectifier immédiatement une erreur commise en parlant, ce qui manifeste une connaissance du fonctionnement de la langue, même si elle ne s'exprime pas sous forme de règles.

L'enseignement de la langue (grammaire, orthographe, lexicque) vise à développer des connaissances *métalinguistiques*, c'est-à-dire à amener les élèves à faire de leur langue un objet d'étude.

3. Les psycholinguistes parlent d'activités ou de compétences épilinguistiques pour désigner des activités ou des compétences métalinguistiques qui n'engagent, de la part du locuteur, ni savoir sur la langue ni procédures de contrôle conscients. Le mot « épilinguistique » est d'Antoine Culioli, repris notamment par J.-É. Gombert (1990, p. 22).

Prendre appui sur les compétences linguistiques et épilinguistiques des élèves pour les amener à des connaissances métalinguistiques signifie travailler, non sur une « belle » langue (qu'ils peuvent lire mais ne produisent pas), mais sur la langue qu'ils pratiquent.

L'une des façons de s'en assurer, c'est de leur faire produire les énoncés sur lesquels on travaillera. Le but est bien d'amener les élèves à repérer et à définir une forme qu'ils auront spontanément utilisée, mais cela passe par une consigne d'écriture favorisant la centration sur la situation de communication et sur le sens du texte à produire, autrement dit sur ses aspects pragmatiques et sémantiques, non sur les aspects formels. Dit encore autrement : c'est en faisant *fonctionner* tel objet linguistique que l'on peut espérer parvenir à son *objectivation*.

Un exemple : utiliser et identifier la valeur modale du conditionnel⁴

La consigne d'écriture prend appui sur un article de presse, « Un faux Chagall échappe de justesse au marteau » (Vincent Noce, *Libération* 11-12 décembre 1993) : une aquarelle apportée par un particulier, munie d'un certificat l'attribuant à Chagall, avait été *in extremis* retirée d'une vente à Drouot, au motif qu'un doute avait tardivement surgi quant à son authenticité. Au moment où l'article est publié, une enquête est en cours, d'où la prudence du journaliste, visible en particulier à quatre endroits :

- 1) *il y a tout chance qu'il s'agisse d'un faux ;*
- 2) *il s'agit selon tout vraisemblance d'un faux ;*
- 3) *le propriétaire serait de bonne foi. Il aurait reçu cette œuvre en règlement d'une créance ;*
- 4) *ce serait aussi le premier cas de ce genre depuis la naissance de Drouot-Estimation.*

Le document distribué aux élèves reproduit la typographie et la mise en page de l'article, mais les quatre énoncés ci-dessus sont remplacés respectivement par du texte en caractères gras :

- 1) **il s'agit d'un faux ;**
- 2) **il s'agit d'un faux ;**
- 3) **le propriétaire est de bonne foi. Il a reçu cette œuvre en règlement d'une dette ;**
- 4) **c'est bien le premier cas de ce genre depuis la naissance de Drouot-Estimation.**

Une fois effectué un indispensable travail de reformulation, d'aide à la compréhension du titre et de l'ensemble de l'article, la consigne est la suivante :

Le texte en gras n'est pas exactement le texte du journaliste : en lisant les informations en gras, on a l'impression que le journaliste est sûr de ce qu'il dit. En réalité, il n'en est pas sûr, et cela se voit quand on lit le véritable article.

Comment le journaliste a-t-il pu s'y prendre pour montrer que ces informations ne sont pas sûres ? Modifiez les passages en gras.

4. Cauterman. & Daunay (1997).

Les élèves travaillent en groupe et proposent des solutions, qui seront mises en commun. On fait l'hypothèse que le conditionnel apparaîtra au moins une fois, mais si ce n'est pas le cas, deux options : soit on ajoute une consigne supplémentaire, « modifier les énoncés 1 et 2 en changeant uniquement le verbe », ce qui fera apparaître le conditionnel ; soit on prend acte du fait que cette utilisation du conditionnel n'est pas familière, et on travaille avec les autres solutions, en se disant que ce n'est pas dans la zone de proche développement des élèves.

Le corpus obtenu en rassemblant toutes les propositions (quelle que soit leur place dans l'article) fait l'objet d'une consigne de classement, en groupe. D'où un travail dont l'intérêt est moins dans le résultat final (variable d'un groupe à l'autre) que dans le tâtonnement pour parvenir à abstraire les points communs et différences entre les formes. Certains élèves sont très embarrassés pour regrouper ce qui reste une fois qu'on a enlevé les « peut-être », d'autres parlent des « petits mots » (entendez : les adverbes), des verbes (devoir, pouvoir), d'autres appellent le professeur pour savoir « comment ça s'appelle, là, déjà, les petits mots comme ça », questions qui est la trace d'un apprentissage métalinguistique antérieur, pas tout à fait acquis, mais tout de même opératoire. Quant au conditionnel, il faut s'attendre à le voir figurer sous l'étiquette « imparfait », ce qui, après tout, est concevable⁵.

Une fois le conditionnel isolé, on peut demander aux élèves de réécrire les passages en gras en n'utilisant que le conditionnel, et on amorce l'écriture d'une synthèse pour répondre à la question : « Quand utilise-t-on le conditionnel ? », fiche provisoire puisqu'il faudra par la suite la compléter avec l'utilisation de la valeur temporelle du conditionnel.

Une autre synthèse peut être faite sur les procédés de modalisation : « Comment peut-on s'y prendre pour montrer qu'une information est incertaine ? », synthèse que l'on pourra réutiliser lors de l'étude de récits fantastiques ou dans le cadre d'un travail sur l'énonciation dans les textes argumentatifs.

Faire classer pour faire jouer des catégorisations spontanées et les retravailler

Les activités d'identification de classes sont constitutives de toute science et, partant, de leur enseignement. En français, on apprend à identifier des classes grammaticales, des genres de textes, des formes de discours, des courants littéraires, etc. Les activités de classement et leurs variantes (tris, appariements, chasses à l'intrus...) appliquées à des corpus ont une place de

5. Cf. Benveniste (1966) : « L'énonciation historique comporte trois temps : l'aoriste (= passé simple ou passé défini), l'imparfait (y compris la forme en *-rait dite conditionnel*), le plus-que-parfait. » C'est nous qui soulignons.

choix dans la panoplie didactique de l'enseignant de français. Celles que nous proposons se fondent sur une évidence et sur un postulat. L'évidence : on ne peut reconnaître un objet comme appartenant à telle classe que si l'on sait à quoi d'autre il ressemble et/ou s'oppose ; au rebours d'un modèle déductif courant qui vise à faire découvrir, par exemple, les éventuels invariants des contes à partir d'un seul conte bien choisi, ou une structure syntaxique à partir d'un paragraphe, voire d'une phrase, faire travailler les élèves sur des corpus prend acte du fait qu'on n'apprend pas en décortiquant les caractéristiques d'un unique spécimen. Le postulat : les élèves ont en tête, de manière implicite, des catégories qui divergent de celles qu'on veut leur faire connaître, mais sur lesquelles on peut s'appuyer.

Claudine Garcia-Debanc (2005, p. 86) oppose les activités de tris aux groupements de textes proposés par de nombreux manuels :

Les activités de tris peuvent prendre des formes diverses. Nous désignerons sous ce terme toute activité qui présente simultanément plusieurs textes aux élèves en leur demandant de les mettre en relation. Ces activités se distinguent du groupement de textes qui, bien que soumettant aux élèves plusieurs textes à mettre en perspective, en demande le plus souvent une analyse successive.

Soulignant l'importance cognitive des mises en relation pour les apprentissages, elle poursuit :

Si l'on considère aussi que, pour être efficace, tout enseignement doit prendre en compte et faire expliciter les représentations de ceux qui apprennent, on mesure également l'intérêt que présente une activité faisant appel à des catégorisations spontanées. Une activité de tri de textes permet ainsi à l'enseignant de cerner l'état des compétences textuelles des élèves et le métalangage disponible pour parler des textes. Comment désignent-ils les différents genres ? Quels traits de fonctionnement des textes repèrent-ils facilement ? Quelles dimensions retiennent-ils pour opérer des comparaisons ? Sont-ils sensibles à des caractéristiques linguistiques ? Auxquelles ? Pour des élèves de fin de collège et de lycée, quelles conceptions ont-ils des genres, des formes de discours, des registres ?

L'éventail des consignes de classement données aux élèves est très large ; cela peut aller de l'absence totale d'indications sur les critères de classement à un guidage, qui n'enfermera toutefois pas les élèves dans une catégorisation préétablie. La formulation de ces consignes prend en compte le fait que, pour les élèves les plus jeunes en particulier, les verbes « classer », « comparer », qui renvoient aux opérations mentales sollicitées, ne parviennent à mettre les élèves au travail que si elles sont accompagnées ou remplacées par des expressions plus triviales : « mettre ensemble ce qui va ensemble », « faire des paquets » ; les paquets faits, on y collera des

étiquettes, ce qui fera faire un pas de plus dans l'abstraction. Pour éviter que les élèves ne contournent la difficulté de la tâche en proposant un classement où les catégories sont presque aussi nombreuses que les objets à classer, on peut, par anticipation ou en cours d'activité, imposer une contrainte sur le nombre maximal de regroupements à créer ; ce nombre ne correspond pas nécessairement au classement que l'enseignant a en tête, car le but n'est pas de parvenir à une unique bonne réponse, mais d'engager une réflexion : ce n'est qu'une ruse pédagogique, et si des élèves éprouvent le besoin de créer une catégorie supplémentaire, c'est qu'ils ont réellement réfléchi et que la ruse a fonctionné.

En l'absence de critères donnés d'avance, les élèves vont partir de ce qu'ils maîtrisent. Ce sont rarement spontanément des critères formels qui vont d'abord émerger : les élèves font plutôt des rapprochements thématiques fondés sur les dénnotations et les connotations, voire de simples mots. Ainsi, dans une activité (Cauterman, 2005) qui consiste à appairer un extrait de *Bel-Ami*, où l'on voit Georges Duroy entrer dans son immeuble (« Sa maison, haute de six étages, était peuplée par vingt petits ménages ouvriers et bourgeois... ») et l'une des neuf descriptions de chambres constituant un corpus aux sources diverses (documentaire, revue de bricolage, catalogue commercial, petite annonce, romans), des élèves ont utilisé comme filtres le mot « vingt » (retrouvé dans un extrait d'*Au bonheur des dames*) ou le mot « bourgeois » (entendu comme synonyme de « riche »), qui les conduit à éliminer les chambres jugées trop pauvres ou en désordre (parce que les bourgeois ont des femmes de ménage qui rangent leur chambre !) et sélectionner la chambre du catalogue, dont le luxe est attesté par le prix ; dans le même temps, chez les mêmes élèves, pointent d'autres critères, mais ce n'est que lorsqu'ils sont allés au bout de leur façon de différencier les textes du corpus que, dans un second temps, on peut les orienter vers de nouvelles hypothèses, fondées sur les types d'écrits. C. Garcia-Debanco (*ibid.*) insiste sur le temps laissé aux « controverses » :

L'intérêt de l'activité de tri réside dans la part laissée à la problématisation. La problématisation est aux antipodes d'une démarche applicative à la recherche d'une liste préétablie de propriétés. Si l'enseignant propose aux élèves de comparer des textes, ce ne doit pas être pour arriver le plus rapidement possible à la solution. Les controverses doivent occuper un temps important, car la recherche de justifications permet une observation plus attentive des textes. Les élèves essaient ainsi de mettre en relation leurs intuitions de lecteurs et des indices textuels.

[...] L'enseignant doit laisser le temps aux élèves d'opérer ces mises en relation, tolérer des réponses divergentes et hétérogènes, encourager les controverses et demander des justifications. Le temps

réservé aux formulations des élèves et à la discussion entre eux est un temps important dans les apprentissages.

L'exemple qui suit illustre cette nécessité d'un accompagnement pas à pas et, à contrario, les échecs prévisibles d'une démarche qui brulerait ces étapes.

Un exemple : classer des textes pour découvrir le romantisme en classe de seconde⁶

Ce travail intervient alors que les élèves ont travaillé, plus tôt dans l'année, sur les Lumières.

Le corpus est composé de huit textes et de deux tableaux choisis parce que très représentatifs des Lumières ou du Romantisme⁷ et privilégiant deux thèmes, la nature et l'amour, qui facilitent la découverte d'une nette opposition entre les deux univers. Sur la photocopie distribuée, les documents figurent dans le désordre, sans titre ni nom d'auteur. La classe ignore quel est l'objet d'étude de la séquence qui débute.

Après une indispensable phase de lecture-débroussaillage des textes, les élèves, travaillant par groupes de deux ou trois, ont pour consigne de proposer un classement et de le justifier ; une fois passés, chez des élèves peu habitués à travailler à partir de consignes volontairement floues, les premiers moments consacrés à la recherche de « la » bonne réponse, viennent des réponses du type « prose/poésie », et il faut que l'enseignant souffle à certains groupes des associations pour dépasser les blocages.

Les classements obtenus au bout d'une heure sont souvent thématiques, mais s'y mêlent les prémisses d'une autre approche, grâce en particulier aux tableaux qui aident à relire les textes, et il n'est pas rare que les textes romantiques d'une part, les textes des Lumières d'autre part, soient intuitivement regroupés.

Lors de la séance suivante, l'enseignant s'appuie sur une synthèse des réponses. Les deux séries de textes et images sont répertoriées dans un tableau.

6. Mercier (2005).

7. Pour le XVIII^e siècle : des extraits de *Candide*, Voltaire, 1759 ; *Jacques le Fataliste*, Diderot, 1796 ; l'article « Luxe », Saint-Lambert, *L'Encyclopédie*, 1751-1766 ; *Le Mondain*, Voltaire, 1736, et le tableau de Fragonard : *Le Verrou*. Pour le romantisme : extraits de « La communion avec la nature », Lord Byron, 1817 ; « Le Lac », *Méditations poétiques*, Lamartine, 1820 ; *La Nouvelle Héloïse*, Rousseau, 1761 ; *René*, Chateaubriand, 1802. Tableau de Friedrich : *Le voyageur devant la mer de nuages*.

Auteurs, peintres	Tableau 1 ; textes 1, 2, 6, 7	Tableau 2 ; textes 3, 4, 5, 8
Thèmes abordés	<ul style="list-style-type: none"> • La nature • L'être humain • L'amour • Les sentiments 	<ul style="list-style-type: none"> • La nature • L'être humain • L'amour • Les sentiments

Les références sont données et, à l'aide de celles-ci, le rappel du travail antérieur sur les Lumières est réactivé : la première colonne trouve son titre et il revient à l'enseignant de nommer « le romantisme ». La dernière ligne, consacrée aux procédés d'écriture, permet de récupérer le reste des critères proposés par les élèves.

Dans un deuxième temps, les élèves doivent chercher et formuler par groupe de trois ou quatre les différences de traitement des thèmes. S'il ne fait pas de doute que certains textes des Lumières comme des Romantiques évoquent bien la nature, il est clair aussi qu'ils n'en parlent pas de la même manière, mais l'expliquer n'est pas si simple. Cela implique une confrontation des textes de chaque mouvement entre eux pour en trouver les ressemblances puis, ou simultanément, de comparer les mouvements pour en tirer les différences.

De ce travail sortira un nouveau tableau synthétique qui s'enrichira par la suite. Le corpus ainsi travaillé devient le point de repère de toute la séquence.

Les démarches évoquées jusqu'ici portent sur des corpus de textes et, dans un premier temps, laissent aux élèves le choix de leurs critères. D'autres démarches sont possibles, qui en diffèrent soit par l'objet, soit par les consignes. On peut classer des mots ou des tournures linguistiques (cf. *supra* le classement des formes de modalisation) ou des livres du CDI (avec des objectifs divers : approche des genres, compréhension des rangements au CDI...). Quant aux consignes, elles peuvent être plus ou moins contraignantes, donner des indications sur le mode de classement attendu, et faire appel à des notions préalablement rencontrées au cours de la scolarité, pour faire émerger la manière dont les élèves les interprètent et les investissent. Une variante du tri est la « chasse à l'intrus » : par exemple, pour amener les élèves de 6^e à complexifier leurs représentations de la fable (voir *supra*), un corpus mêlant des fables de La Fontaine, avec et sans animaux, des traductions de Phèdre, d'Ésope et un fait divers pris dans un journal est présenté avec la consigne : « Tous ces textes sont des fables, sauf un » ; le corpus et la consigne invalident en partie la définition initiale des élèves (poésie écrite par La Fontaine mettant en scène des animaux).

Les critères de classement des élèves sont les traces de connaissances, mais aussi, dans certains cas, de valeurs, comme dans cette activité où des enseignantes proposent à des lycéens des nouvelles d'origines diverses (auteurs reconnus, étudiants, élèves) anonymées et présentées de la même façon, que les élèves doivent hiérarchiser selon leur goût en remplissant une fiche d'appréciation (Cadet & Luccini-Montiel, 1995) ; plus tard, ils participent à un concours de nouvelles dans leur établissement, d'abord en tant qu'auteurs, puis en tant que membres du jury qui décerne « le prix des élèves », tandis que les professeurs décernent « le prix des enseignants » ; il va sans dire que les choix ne sont pas concordants : les élèves plébiscitent une nouvelle jugée « émouvante » et susceptible d'« exister dans la réalité », que les enseignants trouvent « trop larmoyante » et dont ils dénoncent le « manque d'originalité ». Comment prendre cela en compte (sans pour autant réduire l'éventail des textes étudiés) ? Les auteures mettent en garde contre les « risques liés à la méconnaissance ou au mépris des représentations des élèves » (p. 237) et citent Jean-Marie Privat (1995), qui cite lui-même Pierre Bourdieu :

S'il n'existe pas de lecture préculturelle, hors de tout modèle, il faut sans doute veiller à ne pas détruire certaines manières de lire et certains enjeux de lecture sous peine de transformer en résistance agressive ou en abandon honteux ce qui n'était, au départ, qu'éloignement culturel ou acculturation précaire. Un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de « détruire l'expérience populaire pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante qu'on a assez fréquentée pour ne plus pouvoir parler de la pluie et du beau temps, pour savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien d'autre à dire⁸ ».

Travailler sur les perceptions des objets, objectifs et attendus du cours de français

La réussite des élèves dépend largement de la manière dont ils comprennent leur métier d'élève, les enjeux et les implications des tâches scolaires auxquels ils sont confrontés ; cette hypothèse forte a donné lieu à l'émergence du concept de « clarté cognitive », forgé par John Downing et Jacques Fijalkow (1984). Dans un article sur l'apprentissage de la lecture au CP, Jacques Crinon *et al.* (2015, p. 2) en donnent cette définition :

8. Bourdieu (1985).

Si l'on passe trop vite aux phases de maîtrise et d'appropriation, le risque est grand de laisser l'enfant dans une confusion cognitive. J. Downing et J. Fijalkow (1984) accordent donc à la clarté cognitive une importance toute particulière, définissant cette dernière comme la compréhension de deux sortes de concepts en rapport avec la lecture : ceux concernant la compréhension des fonctions de l'écrit, et ceux, plus techniques, auxquels on a recours pour parler de l'oral et de l'écrit, pour décrire leur fonctionnement.

Quand ils n'ont pas eu l'occasion de travailler explicitement sur le sens des activités du cours de français et sur ce qui est attendu, les élèves comblent le vide par des interprétations plus ou moins efficaces ou peinent à construire un rapport adéquat aux objets, en raison, en outre, de facteurs sociologiques qui s'ajoutent aux facteurs cognitifs ; Bernard Lahire (1993a) a en effet montré que le rapport à la langue et au langage est socioculturellement marqué : les enfants des classes populaires entretiennent « un rapport oral-pratique au langage et au monde, formé au sein de formes sociales orales (caractérisées par leur faible degré d'objectivation) » (p. 52), qui les met en difficulté dans des activités métalinguistiques qui engagent ce que Lahire appelle « un rapport scriptural-scolaire » au langage.

Les déficits de clarté cognitive s'observent donc dans tous les domaines de l'enseignement du français et pèsent sur les apprentissages et sur les performances observées en situation d'évaluation. Bien des malentendus sont à objectiver : un élève doit, par exemple, savoir que pour écrire un texte correct sur le sujet « Il vous est arrivé, enfant, de méconnaître le sens d'un mot et de lui attribuer une mauvaise définition. Racontez cet épisode à la première personne du singulier⁹ », il n'est pas nécessaire qu'il ait des souvenirs personnels de ce type¹⁰, mais qu'il ne s'agit pas non plus de reproduire à peu de frais un passage *La Maison de Claudine* (Colette, 1922) en remplaçant par autre chose le « presbytère », mot pour lequel la narratrice invente une définition et un univers. La question sans cesse à poser serait :

9. Sujet proposé dans le cadre de la préparation au brevet par le manuel de français cycle 4, coll. « Lire aux éclats », Nathan, 2016, p. 70-71.

10. Pour aborder ce problème sur un mode humoristique, on peut lire et faire lire « Rédaction », la première nouvelle d'*Encore des histoires pressées*, de Bernard Friot, Milan, 1997. L'auteur caricature le malentendu en imaginant un écolier qui, chaque lundi, doit raconter son dimanche et qui est bien embarrassé parce que tous ses dimanches se ressemblent : « On va chez mes grands-parents, on fait rien, on mange, on refait rien, on remange, et c'est fini. » ; ce récit lui vaut l'annotation « insuffisant » et la fois suivante un zéro. Il comprend alors qu'il faut qu'il se passe quelque chose le dimanche, quitte à provoquer les événements à raconter : l'hospitalisation de sa sœur qu'il a poussée dans l'escalier (9/10), l'empoisonnement de son père consécutif à la substitution de lessive au lait en poudre (9,5/10), etc.

« Qu'attend-on que moi, élève, je prouve au correcteur ? » Les fiches méthodologiques comme celles que l'on trouve dans les manuels sont un bon outil... pour les élèves qui ont déjà tout compris des enjeux de la discipline et des règles implicites de la communication scolaire. En amont, le décodage de ces règles est d'autant plus nécessaire que les élèves, quand ils ont un choix à faire, privilégient ce qui leur semble le plus facile : ce fut le cas, au baccalauréat, de l'écriture d'invention, dont les pièges leur échappaient (Mercier, 2014). Cela passe par des démarches qui s'appuient sur les réussites partielles des élèves en début d'apprentissage (faire écrire un premier commentaire, une première dissertation), sur l'analyse de sujets d'Annales (par le biais d'activités de tris, entre autres) et sur la production de sujets (Denizot, 1993), de pages de manuels ou d'ouvrages parascolaires (Denizot & Mercier, 2003 ; Mercier, 2016). La démarche décrite ci-dessous est longue et constitue une séquence à elle seule ; mais son intérêt est de travailler simultanément sur les savoirs argumentatifs et sur la prise en compte des attentes du lecteur-professeur-correcteur.

Un exemple : travailler sur la copie de Nadège¹¹

La copie de Nadège est le devoir d'une élève de 2nde, produit dans le cadre d'une évaluation de début de seconde, dont le sujet était ainsi libellé :

« Romans ou journaux ou bandes dessinées : que préférez-vous lire ? Vous justifierez votre réponse.

Votre réponse comportera :

- une introduction ;
- un développement, organisé en paragraphes, reposant sur au moins trois arguments ;
- une conclusion. »

Dans son texte, l'élève répond à la question posée en disant ce qu'elle préfère, les journaux, et ne dit rien des romans ni des bandes dessinées ; dans les journaux, elle dit lire la rubrique sportive, un peu les pages politiques et les petites annonces. On pense en la lisant à ce que montre B. Lahire (1993b, p. 21) : la lecture de la presse quotidienne régionale correspond pour les lecteurs qu'il a interviewés à un mode de lecture « éthicopratique » où sont privilégiées « les choses de la vie », les faits divers plutôt que les rubriques politiques-économiques-sociales.

Mais en même temps qu'elle les affiche, Nadège disqualifie ses choix :

- le sport : « Je sais que ce n'est pas très intéressant mais pour moi ça l'est. »
- la politique : « Je ne fais pas trop attention car je ne m'y connais pas trop et je trouve que je suis encore trop jeune pour cela. Mais je sais quand même que c'est très important. »

11. Delcambre & Denizot (1999).

– les petites annonces : « Je sais aussi que ce n'est pas important. »

Bref, elle lit des choses dont elle sait que le lecteur (le correcteur du test) va les juger sans importance et se décrit comme incapable de lire des choses réputées importantes.

Plus tard et ailleurs, cette copie a fait l'objet d'un travail dans une autre classe de 2nde. Avant de la lire, les élèves ont travaillé sur des sujets d'Annales portant sur la lecture, avec deux consignes :

Devant un tel sujet, qu'est-ce que vous aimeriez répondre, si le sujet ne faisait pas l'objet d'un devoir scolaire ?

Si ce sujet vous était proposé dans le cadre d'un cours de français ou à l'examen, qu'est-ce que vous pensez que le professeur de français aimerait que vous répondiez ?

Souvent, les élèves formulent les attentes du professeur de français comme l'opposé de ce qu'ils ont répondu à la première question. Prenant connaissance du sujet donné à Nadège, ils répondent aux mêmes questions, puis lisent enfin la copie. Une discussion collective est organisée où on demande aux élèves si, pour eux, ce texte correspond aux attentes de l'institution et comment faire pour qu'il soit acceptable **sans renier la position de l'élève Nadège**.

Une fois passées les premières réactions, parfois sans appel, parfois plus nuancées (mais toutes intéressantes), deux versions un peu modifiées de la copie sont proposées à deux groupes d'élèves différents ; les modifications essentielles sont des insertions de blancs qu'il faut combler. L'une des versions incite à compléter le devoir en parlant des romans et des bandes dessinées ; l'autre inclut, au début des blancs, des amorces induisant des généralisations des positions de Nadège, de manière à les rendre plus acceptables. Les écrits ainsi produits font l'objet d'un nouveau travail, afin de comparer les résultats obtenus selon les versions et d'aboutir à une définition de critères évaluatifs, puis à une synthèse individuelle des travaux.

Le fait que la copie en question soit un texte d'élève extérieur à la classe favorise le décentrement. Les élèves verbalisent les écarts entre ce texte et les attentes institutionnelles, qui deviennent plus claires pour eux-mêmes ; les demandes de réécriture dans cet écrit pour le rendre plus conforme leur permettent d'expérimenter des stratégies qui n'invalident pas purement et simplement les valeurs culturelles identitaires.

CONCLUSION

L'ensemble de ces propositions appelle plusieurs remarques. La première, c'est qu'il est naturel que les activités présentées fassent la part belle aux travaux de groupes : la confrontation, en cours de tâche, des stratégies différentes des élèves et des justifications qu'ils en donnent dans les échanges avec leurs pairs est une étape essentielle dans l'objectivation des connaissances sous-jacentes. Le travail de groupe peut révéler à

l'enseignant que si lui-même ne comprend pas comment raisonnent ses élèves, eux se comprennent parfois fort bien entre eux, parce qu'ils sont sur les mêmes implicites.

La seconde, c'est qu'aucune de ces démarches ne suffit à elle seule à résoudre les problèmes posés ; il faut compter avec le temps de maturation, et miser sur la répétition et l'invention de variantes.

La troisième concerne les fiches de synthèse qui prennent la forme, le plus souvent, de documents évolutifs : c'est qu'il est logique que les démarches prenant en compte les représentations des élèves aboutissent à des outils provisoires et modifiables, reflétés, à chaque étape, d'un nouvel état des connaissances partagées et objets de connivence du groupe-classe (élèves et enseignant) qui les a élaborés.

Pour l'enseignant, ce travail de décryptage et d'interprétation des savoirs et des malentendus est toujours à refaire et engendre autant de questions que de certitudes. Mais il lui permet de formuler des hypothèses qui informeront d'autres démarches ; celles-ci mobiliseront, chez les élèves, des stratégies en partie prévisibles, grâce aux observations antérieures, en partie surprenantes, confondantes et déstabilisantes, parce que les élèves ont ce pouvoir de provoquer la perplexité de leurs enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Benveniste Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu Pierre (1985), « La lecture : une pratique culturelle », dans Chartier R. (dir.) *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, p. 227-228.
- Boutet Josiane, Gauthier François & Saint-Pierre M. (1983), « Savoir dire sur la phrase », *Archives de psychologie* n° 51, p. 205-228.
- Crinon Jacques, Espinosa Natacha, Gremmo Marie-José, Jarlégan Annette, Kreza Maria, Leclaire-Halté Anne (2015), « Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? », *Pratiques* n° 165-166 [En ligne], consulté le 02 avril 2019.
- Downing John & Fijalkow Jacques (1984), *Lire et raisonner*, Paris, Privat.
- Giordan André (1993), « Apprendre, comprendre, s'approprier l'environnement », *Cahiers pédagogiques* n° 312, *Les représentations mentales*, p. 35-37.
- Girault Yves & Maillard Éric (1991), *Les amours secrètes de Bernard Pagure pour Anémone Demer ou Comment rendre l'enseignement des sciences plus digeste*, éd. la Maison du papier et du soleil.
- Gombert Jean-Émile (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.

- Halté Jean-François (1981), « Pour changer l'écriture » *Pratiques* n° 29, *La rédaction ?*, p. 23-46.
- Halté Jean-François (1984), « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques* n° 44, *L'évaluation*, p. 61-69.
- Halté Jean-François (1992), *La Didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France.
- Jeanjean Colette (1979), « Pour une maîtrise de la rédaction », *Cahiers de l'IDP [Institut didactique et de pédagogie]* n° 1, *Écritures/école*, p. 183-199.
- Lahire Bernard (1993a), *Culture écrite et inégalité scolaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lahire Bernard (1993b), « Lectures populaires : les modes d'appropriations des textes », *Revue française de pédagogie*, n° 104, p. 17-26.
- Privat Jean-Marie (1995), « Socio-logiques des didactiques de la lecture », dans Chiss J.-L., David J. & Reuter Y. (dir.), *Didactique du français*, Paris, Nathan, p. 119-134.

ARTICLES DE RECHERCHES

- Cadet Christiane & Luccini-Montiel Ghislaine (1995), « Écriture de nouvelles et représentations du "bon texte" chez les élèves et chez les enseignants », *Recherches* n° 23, *Écrire d'abord*, p. 223-242.
- Cauterman Marie-Michèle & Darras Francine (1997), « Mais qu'est-ce qu'une phrase ? », *Recherches* n° 26, *Langue*, p. 209-219.
- Cauterman Marie-Michèle & Daunay Bertrand (1997), « Production d'écrits et réflexion sur la langue : quelques démarches sur les temps verbaux », *Recherches* n° 26, *Langue*, p. 111-130.
- Cauterman Marie-Michèle (2005), « Range ta chambre ? », *Recherches* n° 42, *Classer*, p. 63-74.
- Delcambre Isabelle & Denizot Nathalie (1999), « Nadège ou les infortunes de l'écriture », *Recherches* n° 31, *Violences culturelles*, p. 114-142.
- Denizot Nathalie (1993), « Autour d'une "fabrication" de sujets de dissertation », *Recherches* n° 19, *Comprendre*, p. 157-164.
- Denizot Nathalie & Mercier Catherine (2003), « Produire un parascolaire en seconde, un premier pas vers le bac », *Recherches* n° 38, *Évaluations et examens*, p. 163-185.
- Garcia-Deban Claudine (2005), « Les tris de textes : vingt ans après », *Recherches* n° 42, *Classer*, p. 75-89.
- Inisan Jean-François (1991), « Pourquoi as-tu écrit "aucune empreintes" ? Comment les élèves raisonnent en orthographe », *Recherches* n° 15, *Orthographe-grammaire*, p. 159-167.

- Mercier Catherine (2005), « Classer des textes pour découvrir le romantisme en classe de seconde », *Recherches* n° 42, *Classer*, p. 25-36.
- Mercier Catherine (2014), « L'écriture d'invention : une histoire de connivence », *Recherches* n° 61, *Écrire*, p. 167-186.
- Mercier Catherine (2016), « Des élèves concepteurs de pages de manuels », *Recherches* n° 65, *Genres scolaires*, p. 129-146.