

## **ENJEUX DES ACTIVITÉS MÉTACOGNITIVES DANS LES PREMIERS APPRENTISSAGES DE LECTURE ET DE COMPRÉHENSION DE TEXTES**

Maria PAGONI

Université de Lille 3 – Equipe THÉODILE

Il est plutôt classique aujourd'hui de considérer que les activités métacognitives facilitent l'apprentissage (Grangeat, 1997). Pourtant, peu de travaux existent sur les conditions de mise en oeuvre et d'efficacité de ce type d'activités dans les premiers apprentissages scolaires.

C'est le cas de travaux qui concernent l'apprentissage de la lecture et de la compréhension d'histoires pour enfants où, souvent, les objectifs pédagogiques fixés se réduisent à l'application de stratégies qui correspondent à celles utilisées par les adultes (Giasson, 1990). Une telle approche revient souvent à négliger l'importance des éléments conceptuels qui déterminent aussi bien le choix des stratégies utilisées par le sujet que leur souplesse et efficacité.

L'analyse des tâches de lecture et de compréhension révèle pourtant qu'il s'agit de tâches complexes qui posent au nouvel apprenant des problèmes d'ordre linguistique, sémantique et pragmatique (Chauveau, Rémond, Rogovas-Cheauveau, 1993) :

- Les problèmes linguistiques concernent essentiellement le décodage (analyse-synthèse) des mots ;
- Les problèmes sémantiques sont liés à la nécessité de suivre et de reconstituer l'histoire dans un ensemble cohérent, ce qui suppose la mise en relation des éléments de celle-ci à l'aide d'une multiplicité d'indices ;
- Les problèmes pragmatiques finalement renvoient, d'une part, à la maîtrise de l'espace tridimensionnel dans lequel se situe un texte écrit : celui de la page (gauche/droite, haut/bas), celui de la feuille (recto/verso) et celui du livre

(composé de n pages). Ainsi, pour chercher, par exemple, ce qui se passe « après » dans une histoire, le lecteur doit mettre en oeuvre toute une « gymnastique idéo-visuelle » (parcourir la ligne vers la droite, regarder des lignes inférieures, feuilleter le livre...) qui est le propre de ce type de tâche. Ces problèmes pragmatiques renvoient, d'autre part, à la maîtrise de deux autres codes spécifiques à l'écrit :

- a) reconnaissance des différents supports et types d'écrits selon des normes de fabrication et de présentation qui régissent la production et la diffusion de textes,
- b) reconnaissance du code spécial qui règle la cohérence et la lisibilité du texte lui-même (mise en page, espaces, titre, soulignements, ...).

Nous considérons que la résolution de ces problèmes dépend de trois facteurs essentiels : des compétences conceptuelles et des compétences stratégiques de l'apprenant et des méthodes d'étayage utilisées par l'enseignant.

## **L'INTERACTION ENTRE COMPÉTENCES CONCEPTUELLES ET COMPÉTENCES STRATÉGIQUES**

Du point de vue conceptuel, il s'agit, d'une part, de concepts qui renvoient à la structure d'une histoire (les personnages, les lieux, le début, le problème, la fin...) qui sont liés à la représentation que le sujet se fait de l'objectif de la tâche (comprendre l'histoire en question). Ces concepts sont le support sur lequel se construit le modèle mental du sujet à propos de la représentation d'une histoire. Ils guident l'interprétation du texte, notamment du point de vue de sa cohérence, et sont révisés et reconstruits au fur et à mesure que la lecture progresse (Denhière G., Baudet S., 1992 ; Fayol, 1985). Ces représentations sont donc le produit d'une transformation de ce qui est dit dans le texte, de la mise en place d'inférences fondées sur les connaissances du sujet. Nous préférons utiliser le terme de conceptualisation à la place de celui de modèle mental pour signaler qu'il ne s'agit pas de la construction d'un modèle formel, abstrait, mais plutôt d'outils conceptuels qui aident le sujet à combiner de façon pertinente la multiplicité d'indices offerts par un texte selon son contenu particulier.

D'autre part, des concepts qui concernent le fonctionnement de notre système d'écriture interviennent dans l'interprétation des indices linguistiques repérés dans les premiers contacts avec un texte écrit (identifier des formes graphiques : mots, syllabes, lettres ; explorer « une quantité d'écrit » porteuse de sens : une ligne, une phrase, un groupe de mots ; anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques : classes de mots, unités lexicales...).

Ces éléments conceptuels se trouvent en constante interaction, dans le cadre de l'activité de compréhension, avec les représentations du sujet sur le monde et la façon dont celles-ci interviennent dans les aspects sémantiques du texte : « La double organisation, locale et globale du texte, nécessite que les élèves traitent les marques linguistiques en utilisant leurs connaissances du monde pour construire une représentation mentale cohérente du texte » (Rémond, 1993, p. 136).

De la nécessité de gérer ces éléments conceptuels découlent les compétences stratégiques qui sont également importantes pour construire la représentation mentale d'une histoire. Il s'agit de la capacité de combiner de façon dialectique plusieurs indices relevant de systèmes différents : le système symbolique des images, les unités linguistiques de seconde articulation (phonogrammes, syllabes, groupes de lettres), les unités lexicales (mots) et le texte (la phrase) dans leurs aspects à la fois sémantiques et morphologiques. Ce qui est à souligner à ce propos, c'est que les éléments conceptuels cités plus haut interviennent dans la mise en oeuvre des stratégies dans deux sens :

- en tant que facteurs qui aident le sujet à choisir ses stratégies, c'est-à-dire à distinguer, interpréter, mettre en relation les indices offerts par le texte ;
- en tant que produits de ces mêmes stratégies, compte tenu du fait que celles-ci entraînent la modification des représentations du sujet aussi bien par rapport à l'objet qu'il traite que par rapport à sa propre activité.

Dans le premier cas, le rôle des éléments conceptuels dans la mise en oeuvre des stratégies est éclairé par la définition de la notion d'indice. Le terme d'indice est utilisé en ergonomie cognitive pour désigner les traces informelles (c'est-à-dire non codées) qui sont saisies dans un document de travail et auxquelles une signification est donnée par l'acteur concerné (de Montmollin, 1986). Il s'agit donc d'un terme qui peut être utilisé pour remplir/expliquer le décalage qui existe entre la source de l'information (environnement) et la façon dont celle-ci est traitée par l'individu. Cela signifie que le repérage d'un indice est intimement lié à son interprétation. Séparer les deux activités (de repérage et d'interprétation) c'est considérer qu'une information, dans le cadre d'une tâche scolaire, peut être reçue sans qu'on sache ce qu'elle *signifie*. Certes, il est nécessaire de percevoir pour comprendre mais on ne perçoit rien si on n'a pas compris ce qu'il fallait regarder, c'est-à-dire *pourquoi* regarder. La signification donc qu'on attribue à un indice est corrélatif à la fois de la représentation qu'on a de l'ensemble de la tâche et des connaissances de l'individu sur le monde.

Dans le deuxième cas, le rôle des stratégies dans la modification des représentations de l'individu peut être clarifié par l'intervention d'« activités métacognitives ». Il s'agit d'activités de contrôle externe ou interne qui sont nécessaires pour effectuer un va-et-vient continu entre l'objectif prescrit et les moyens mis en oeuvre pour l'atteindre. Ces activités se basent sur des opérations d'anticipation-planification, de guidage et d'évaluation et peuvent se transformer en connaissances « procédurales », une fois devenues conscientes et formalisées. Les termes de connaissances « déclaratives » et « procédurales » sont les plus largement utilisés pour distinguer les connaissances qui portent sur les propriétés des objets traités, de celles qui correspondent au traitement que l'acteur leur applique, et qui permettent de résoudre effectivement le problème. En ergonomie cognitive on parle de connaissances concernant le *fonctionnement* (« comment ça marche », se référant à notre « machine »), et de connaissances concernant l'*utilisation* (« comment on fait marcher », se référant à nos « procédures », de Montmollin, 1986). On parle aussi

parfois, plus simplement, de connaissances « théoriques » qui s'opposent aux connaissances « pratiques » (Malglaive, 1990).

Cette distinction entre les deux types de connaissances n'est pas pourtant pertinente pour montrer l'interdépendance qui existe entre représentations et actions. Pour notre part, nous préférons parler, dans les deux cas, d'« invariants opératoires » dont les premiers sont conscients et/ou explicites tandis que les deuxièmes sont « en-acte » c'est-à-dire efficaces dans l'action mais pas nécessairement conceptualisés (Vergnaud, 1990, 1996).

## Les enjeux de l'étayage

L'analyse fine des opérations qui soutiennent les activités métacognitives révèle la relation qui existe entre celles-ci et les fonctions d'étayage telles qu'elles sont définies par J. Bruner : aider l'élève à se représenter l'objectif final et les sous-objectifs de la tâche et maintenir son orientation dans ce sens-là (finalisation) ; opérer la régulation et l'évaluation de l'activité par une mise en rapport des procédures mises en oeuvre et de l'objectif fixé (guidance) ; encourager et contrôler la frustration de l'élève en prenant en charge, si nécessaire, certains éléments de la tâche pour lui permettre de travailler dans une ambiance positive (Bruner, 1985).

Pourtant, ces fonctions ne sont pas toujours faciles à mettre en oeuvre. Quand on travaille avec les enseignants, on réalise qu'ils sont constamment pris par le décalage qui existe entre trois niveaux de tâche : la tâche prescrite, l'analyse épistémologique de la tâche et l'activité réellement mise en oeuvre par l'élève.

La tâche prescrite concerne la forme apparente de la tâche telle qu'elle est présentée à l'élève et peut être définie par trois éléments : les données du problème, l'objectif final (le plus souvent exprimé sous forme de production ou de conduite observable) et les contraintes procédurales qui doivent être prises en compte pour sa résolution.

Par contre, l'analyse de la tâche renvoie aux procédures et aux notions qui sont nécessaires pour sa résolution selon les hypothèses épistémologiques de l'enseignant ou du chercheur. Il s'agit, en fait, de la construction d'un « modèle mental » qui dépend à la fois de la structure conceptuelle du domaine scientifique en question, de la théorie cognitive qui offre son cadre d'interprétation et même des techniques d'analyse utilisées. Le risque ici est de réduire la tâche mentale aux contraintes procédurales qui constituent la situation-problème en question et de décrire celles-ci dans les mêmes termes que la tâche prescrite. Cela aurait comme conséquence, pour l'enseignant ou le chercheur, de rester enfermé dans ses hypothèses de départ et de ne pas se laisser observer la particularité des représentations qui soutiennent les conduites mises en oeuvre par l'apprenant.

Comment donc ces enjeux interviennent dans les tâches de compréhension en classe de CP ? Comment les élèves de CP qui ne savent pas encore « lire » un texte de façon linéaire arrivent à construire la représentation sémantique d'une histoire ? Nous allons essayer de répondre à ces questions en nous basant sur des observations

effectuées dans le cadre d'une recherche-action dans une des écoles élémentaires de la ZEP de Nanterre. En partant de l'hypothèse que comprendre c'est construire une représentation sémantique, nous nous sommes fixée plusieurs objectifs :

- observer quels sont les compétences conceptuelles qui interviennent dans la compréhension d'une histoire en classe de CP ;
- comment celles-ci interagissent avec les compétences stratégiques ;
- comment ces compétences sont-elles introduites dans le questionnement de l'enseignant qui vise à étayer l'élève dans l'accomplissement de sa tâche et à susciter chez lui des activités de type métacognitif.

## TRANSFORMER POUR COMPRENDRE

La première expérience vise à donner aux élèves l'occasion d'exprimer leurs représentations à propos de la structure d'une histoire et, plus particulièrement, des notions de début d'une histoire (exposition), de problème qui la fait évoluer (complication) et de fin qui détermine sa clôture (résolution). Cinq petits textes ont été présentés aux élèves (annexe 1), suivis de la consigne suivante : « Je vais vous lire des petits textes. Vous allez bien écouter. Il y en a qui racontent des histoires. Il y en a qui ne sont pas des histoires. Quand j'aurai terminé, je relirai chaque texte et vous me direz s'il s'agit ou non d'une histoire et pourquoi. » Les élèves travaillent par groupes de 3 ou 4 avec la présence d'un adulte qui les interroge, puis ils sont regroupés en classe entière pour croiser leurs idées et expliquer leurs arguments.

### Les critères qui déterminent une histoire

D'une façon générale, les critères que les élèves disent explicitement qu'ils utilisent pour déterminer une histoire, peuvent être distingués en deux grands groupes : critères de description externe et critères de description interne.

Les critères de description externe peuvent, d'une part, être liés à *la forme* de l'histoire : le titre (Cyril : « Une histoire, il y a un titre »), la longueur du texte (Zohar : « C'est pas une histoire parce qu'il n'y a pas beaucoup de mots ») ou la formalisation du début (Kévin dit qu'il y a des mots qui manquent, puis M : « Quel genre de mots ? » Léila : « Peut être... il était une fois »).

Ils peuvent, d'autre part, concerner la *façon de dire* une histoire, ce qui se fait soit par référence au mode de lecture d'une histoire (M : « Dis-moi pourquoi tu penses que c'est une histoire ? » Jaoued : « Parce qu'on parle... parce qu'on ne parle pas vite ». M : « Qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour que ce soit une histoire ? » Jaoued : « Il faut que tu parles fort ») ; soit par l'utilisation d'un raisonnement par opposition basé sur l'absence d'indices d'un autre genre (Jaoued : « C'est une histoire parce que ça chante pas... il n'y a pas de flûte, pas de chanteur... »).

Les critères de description interne (ou de contenu) renvoient le plus souvent à la *présence de personnages* (Leila : « C'est des personnages et ... des animaux », Zoher : « Ce n'est pas une histoire parce qu'il n'y a qu'une petite fille », Julie : « Oui, dans les histoires il y a plusieurs personnes, le papa, la maman, le bébé... ») ou au *caractère imaginaire* d'une histoire (Jérémy : « C'est là où il y a des personnages... qui font quelque chose... et dedans ils ne disent pas les choses en vrai mais on les écrit », Brahim : « Le monsieur raconte des histoires qu'il voulait pour les enfants »). Par contre, le *critère d'action*, qui est quand même essentiel pour la détermination d'une histoire, est très faiblement utilisé par les élèves. Kévin et Jérémy y font une référence générale (Kévin : « ...et il se passe des choses », Jérémy : « Là où il y a des personnages... qui font quelque chose ») tandis que Yamina et Dounia les mentionnent implicitement à travers la description de l'action d'une histoire particulière (Y : « C'est une histoire parce qu'elle tombe dans l'eau glacée », Dounia : « Moi je dis que c'est une histoire parce qu'elle prend le balai et elle la chasse »).

### Les stratégies mises en oeuvre

Par ailleurs, d'autres critères peuvent aussi apparaître implicitement à travers l'analyse des stratégies que les enfants utilisent pour donner du sens à l'histoire racontée et construire leur représentation. Ils utilisent comme ancrage les éléments du texte mais ces éléments sont par la suite interprétés, complétés, mis en relation, pour s'intégrer dans un ensemble construit par l'enfant lui-même. Ces stratégies se développent parfois avec l'aide de l'enseignant et peuvent prendre des formes diverses :

**Décrire les éléments de l'histoire** (M : « Qu'est-ce qu'il se passe dans le texte ? » Leila : « Il y a un lion », M : « Et qu'est-ce qu'il fait ce lion ? » Leila : « Il y a un lion qui a faim »). L'enseignant peut ici intervenir pour aider l'enfant à mettre en relation des éléments du texte (M : « Qu'est-ce qui se passe dans ce texte ? » Cyril : « Il y a une voiture... » Jaoued : « Un vélo... » Cyril : « Un garçon ». M : « Qu'est-ce qui se passe entre la voiture et le garçon ? » Cyril : « La voiture, elle ne voit pas le garçon »).

**Interpréter des indices de l'histoire** en explicitant la signification qu'ils leur attribuent (Brahim : « Il dresse ses oreilles pour pas qu'on le voie »). Ces indices peuvent parfois concerner l'explication du vocabulaire utilisé, avec l'aide de l'enseignant, pour comprendre le sens d'une proposition (M : « Le lion agite la crinière », Mélia : « Il se met en colère » M : « Qu'est-ce que c'est la crinière ? » Mélia : « Il fait comme ça, il sent. » M : « La crinière ce sont les poils qui sont un peu plus longs sur les épaules et le dos »). Les connaissances des enfants sur le monde, liées à leur expérience personnelle, interviennent constamment dans ce processus comme on le voit clairement dans la discussion suivante menée par l'enseignant :

35. M : Vous ne voyez pas ce que ça veut dire « surgit » ? Arriver brusquement, elle arrive brusquement dans sa gauche, à côté de lui, donc vous imaginez un garçon en vélo, une voiture arrive brusquement, le conducteur ne le voit pas...

36. Ilhem : Ben, il va foncer dedans !
37. M : Ah ! Le garçon fait un écart vers le trottoir, qu'est-ce que ça veut dire, dans votre tête, qu'est-ce que vous imaginez, faire un écart vers le trottoir, je suis sûre que cela vous est déjà arrivé de faire un écart vers le trottoir.
38. Ilhem : ... (inaudible)
39. M : Moi c'était sur un chemin quand on faisait du vélo et il y avait une moto qui passait.
40. M : Oui, et tu as fait un écart pour éviter la moto, et bien-là le garçon c'est pareil, le garçon fait un écart vers le trottoir cela veut dire qu'il se rapproche du trottoir et la voiture...
41. Dounia : La voiture, quand elle passe, elle l'évite, elle passe à côté.

De la même façon, l'expérience des enfants intervient quand il s'agit de déterminer la place d'une action dans l'ensemble d'une histoire et de conceptualiser, ainsi, les notions qui expriment sa structure. On voit par exemple que pour Yamina et Dounia « se salir les mains » (3ème histoire) peut constituer un événement narratif, un « problème » comme le reprochent souvent les adultes aux enfants de cet âge :

62. M : Tu veux que je relise et tu me dis à quel moment tu penses qu'il y a un problème ?
63. Y : Euh ! C'est l'huile qui coule par terre, et elle salit les mains.
64. M : Oui, alors le problème c'est l'huile qui coule par terre, si l'huile coule par terre que se passe-t-il ?
65. Y et D : Il va se salir les mains.
66. M : Il va se salir les mains et puis ?
67. Y : Il va se laver les mains et se les essuyer.
68. M : Alors le mécanicien s'essuie les mains.
69. Y : Oui.

**Rajouter des éléments à l'histoire** (M : « Il y a un lion qui a faim et qu'est-ce qui lui arrive à ce lion ? » K : « Il voit une gazelle et il se cache dans les grandes herbes et puis après... » M : « Ah ! C'est marqué qu'il se cache dans les grandes herbes ? » K : « Non »). On peut faire l'hypothèse qu'il y a deux facteurs qui interviennent dans ce besoin des élèves d'inventer des éléments qui n'existent pas. Leurs références personnelles, comme dans le cas précédent, et l'existence des représentations implicites concernant la structure d'une histoire, comme, par exemple, la notion de « continuité » ou la notion de « fin ». Ces éléments pourraient donc être utilisés positivement par l'enseignant pour aider au processus de conceptualisation. Pourtant, l'analyse des interactions pédagogiques dans leur perspective dynamique, révèle qu'il y a souvent des malentendus dans la communication maître-élève. Les deux protagonistes semblent se situer dans des registres différents. Les interventions des enseignants prennent rarement en compte les représentations des élèves et, de ce fait, arrivent rarement à les modifier. Même si les élèves reconnaissent, suite à une question précise de l'enseignant, qu'ils ont formulé un jugement erroné, ils n'arrivent pas à voir le lien entre la localisation de cette erreur et le changement de leur représentation de la structure d'une histoire.

On pourrait faire l'hypothèse que la représentation que l'enseignant se fait de la tâche qu'il propose et celle que l'élève se fait de la tâche proposée renvoient à des objectifs différents. Pour l'enseignant, l'objectif est de passer à la généralisation/conceptualisation de la notion d'histoire à partir d'un exemple concret, tandis que pour l'élève l'objectif est de transformer le texte précis qu'on lui propose pour le comprendre. Une des raisons de cette confusion peut être attribuée à la rupture du contrat didactique, effectuée par les séquences élaborées ici, puisque les élèves sont depuis des années habitués à travailler sur le sens des histoires. Ainsi, les opérations que nécessite la résolution de la tâche proposée par l'enseignant sont basées sur des inférences et des raisonnements (analogie, induction, déduction, analyse, explication, synthèse), tandis que celles qui sont mises en oeuvre par les élèves sont plutôt des opérations de transformation/compréhension (discrimination, catégorisation, comparaison, mise en relation, classification, anticipation). On voit bien ce décalage de communication dans l'extrait suivant :

83. M : Et entre le lion et la gazelle, il se passe quelque chose ?  
 84. Sandrine : le lion, il mange, il va manger la gazelle parce qu'il a faim.  
 85. M : Ah, bon ! (elle relit le texte)  
 86. S : Pour manger.  
 87. M : Qui  
 88. S : Il a faim.  
 89. M : Oui, le lion, il a faim. Est-ce qu'il fait quelque chose avec la gazelle ?  
 90. S : oui, ...non.  
 91. M : Oui ou non, Sandrine ?  
 92. S : Oui.  
 93. M : Qu'est-ce qu'il fait Sandrine, tu veux que je relise le texte ? (elle relit) Je n'ai pas lu « le lion mange la gazelle ».  
 94. S : Le lion mange les oreilles.  
 95. Jessy : Non.  
 96. M : A ton avis, est-ce que c'est une histoire ?  
 97. Jessy : Non.  
 98. M : Pourquoi ce n'est pas une histoire ? Qu'est-ce qu'il faudrait pour que ce soit une histoire ? (long silence) Le lion et la gazelle, ils font quelque chose ensemble ? C'est pour cela que ce n'est pas une histoire ?  
 99. Mélia : Parce que le lion, il entend un bruit, il va suivre, il va s'approcher, et ils vont se bagarrer les deux.  
 100. M : C'est écrit ça ?  
 101. Jessy : Non.  
 102. M : Uniquement dans ce que j'ai lu, est-ce que ça pourrait être une histoire ?  
 103. Mélia : Oui.  
 104. M : Pourquoi ?  
 105. Mélia : Parce que...  
 106. M : Jessy, tu m'as dit que ce n'était pas une histoire, je voudrais que tu m'expliques pourquoi. (silence) Le lion et la gazelle, est-ce qu'ils font quelque chose ensemble ?  
 107. Jessy et Sandrine : Non.  
 108. M : Et qu'est-ce qui te gêne ? Si le lion mangeait la gazelle, ça serait une histoire pour toi, Jessy ? Tu dis oui, avec la tête, donc pour toi, une histoire, qu'est-ce que c'est, Jessy ?  
 (silence)

L'enseignant reste fixé sur son objectif et il ne laisse pas l'élève développer sa propre représentation de l'histoire et la façon dont celle-ci est construite. La fonction principale des interventions de l'enseignant est l'évaluation (est-ce que ce que dit l'élève est juste ou pas ?) et non pas l'activation – stimulation (inciter l'élève à décrire – développer la façon dont il raisonne). Les interventions des élèves sont utilisées de façon négative (elles sont erronées par rapport à la norme fixée par l'enseignant) et pas suffisamment exploitées dans leurs aspects positifs (faire développer la créativité de l'enfant, être utilisés pour construire, par exemple, la fin de l'histoire). Par ailleurs, on peut aussi remarquer que l'enseignant change de registre brusquement, en passant de l'histoire précise à la définition de l'histoire, tandis que l'inférence qui unit les deux registres n'est pas du tout évidente pour les élèves.

Par contre, dans l'exemple suivant, l'enseignant suit une stratégie différente :

121. Yamina : C'est une histoire parce qu'elle tombe dans l'eau glacée.
122. Dounia : Oui.
123. M : Qui tombe dans l'eau ?
124. Y et D : La petite fille.
125. M : Ah ! est-ce qu'on nous dit que la petite fille tombe dans l'eau ?
126. Y : Non...
127. M : Je relis (elle relit)
128. Y : Elle s'assoit dans l'eau.
129. M : (relecture) « Une petite fille glisse sur le lac glacé ».
130. Y : Elle glisse sur le lac glacé parce qu'il y a des glaçons et après...
131. M : Un lac glacé, cela ressemble à quoi ?
132. Y : Heu, de l'eau !
133. M : Vous savez à quoi cela ressemble un lac glacé pour qu'elle puisse glisser sur un lac glacé, on glisse sur quoi ?
134. Y et D : Sur une patinoire.
135. M : Sur une patinoire, donc en fin de compte le lac c'est comme une patinoire, d'accord, donc la petite fille glisse sur le lac glacé. La glace casse devant elle.
136. Y : Elle fait un gros bruit et ça fait qu'après elle tombe, si elle se noie.
137. M : Est-ce que dans le petit texte on nous dit ce que devient la petite fille ?
138. Y et D : Non, mais peut-être elle va se noyer.
139. M : On peut l'imaginer, mais est-ce que dans le texte on nous le dit ?
140. Y : Non.
141. M : Par contre, toi, dans ta tête, tu imagines, et si on imagine ça fait une histoire ?
142. Y et D : Heu, oui.
143. M : Qu'est-ce qu'on pourrait mettre à la fin du petit texte ?
144. Y : Qu'elle se noie.
145. D : Qu'elle est tombée dans l'eau et que quelqu'un la sauve.
146. M : Ah oui par exemple.

Tout en montrant la distance entre la structure réelle et les éléments inférés du texte, l'enseignant reprend les représentations des enfants, soit pour leur donner un nom, un statut (« On peut l'imaginer... », « toi, dans ta tête tu imagines... »), soit pour construire, tout en la désignant, une partie de l'histoire (« qu'est-ce qu'on pourrait mettre à la fin du petit texte ? »). Cette intervention donne l'occasion à

l'enseignant d'introduire la notion de *fin* de l'histoire qui, apparemment, était utilisée par les élèves sans être conceptualisée.

## LA MULTIPLICITÉ D'INDICES UTILISÉS

L'analyse de la séquence précédente a révélé que les élèves ont besoin de transformer une histoire pour la comprendre et construire une représentation mentale de ses différents éléments. Elle n'a pas pu mettre en évidence comment les élèves combinent des registres d'indices différents pour construire la signification d'une histoire, puisque celle-ci ne leur était pas présentée dans sa forme matérielle (texte écrit et objet-livre de manipulation). L'étude de la séquence suivante offre certains éléments qui vont dans ce sens-là. La maîtresse lit aux enfants une histoire intitulée *LEO* tout en leur montrant les illustrations<sup>1</sup>. Puis, elle leur pose des questions pour les aider à reconstituer l'histoire, image par image, et à distinguer les éléments qui déterminent son évolution, du début jusqu'à la fin.

L'album raconte l'histoire d'un petit tigre, Léo, qui ne savait rien faire par opposition aux autres animaux qui savaient lire, écrire, dessiner, manger proprement et parler. La mère de Léo ne s'inquiétait pas de cette situation et elle considérait que Léo allait s'épanouir un jour, même tardivement. Par contre, son père s'inquiétait et observait son fils en cachette pour voir si il évoluait ou pas. Les saisons passaient et Léo ne changeait pas. Puis « tout d'un coup, à son heure, Léo s'épanouit comme les fleurs au soleil ». Maintenant, Léo sait tout faire.

Quelques remarques d'abord sur les problèmes conceptuels et stratégiques posés par cet album. Du point de vue conceptuel, la compréhension des éléments qui différencient le « début » de la « fin » de l'histoire passent par la conceptualisation d'une série de notions qui concernent l'éveil/l'épanouissement/le développement/l'apprentissage. Plusieurs facteurs peuvent être utilisés pour soutenir ce processus :

- D'autres éléments sémantiques relevant du texte lui-même comme, par exemple, la différence entre l'attitude de la mère et l'attitude du père. En quoi consiste-t-elle ? Qu'est-ce que cela veut dire avoir confiance dans le rythme du développement d'un enfant, par opposition à sa précipitation ? Est-ce qu'il y a un juste milieu entre les deux ? L'analyse du vocabulaire utilisé dans le texte peut aussi être utilisée à ce propos (« s'épanouir », « fleur tardive », « s'éveiller »).
- La mobilisation d'activités métacognitives concernant l'expérience des élèves sur l'apprentissage. Est-ce qu'ils peuvent parler de choses qu'ils ne savaient pas faire avant et qu'ils savent faire maintenant ? Comment les ont-ils apprises ? Comment apprend-on ?
- L'utilisation des indices multiples offerts par le texte et notamment de l'aspect symbolique des illustrations pour soutenir les interprétations sémantiques. Les illustrations de cet album sont parfois assez complexes et spécialement faites pour

1. *LEO*, de R. Kraus, L'école des loisirs, 1972/1997.

inciter les élèves à faire des hypothèses interprétatives sur les légendes écrites. Ainsi, pour comprendre la liaison entre la phrase « il ne savait pas lire » et l'image correspondante, il faut remarquer que les yeux des autres animaux sont orientés dans le livre qu'ils ont devant eux tandis que les yeux de Léo, bien qu'il ait un livre devant lui, regardent dans le vide. De la même façon pour établir la liaison entre l'illustration et la légende correspondante : « Les froids de l'hiver apportèrent la neige. Le père de Léo laissait passer le temps, mais Léo ne s'éveillait pas. », il faut faire au moins deux inférences : pour un tigre « laisser passer le temps » signifie chasser ; les autres animaux font des bonhommes de neige à leur propre image, ce qui nécessite un minimum de compétences. Léo donc n'est pas encore éveillé parce qu'il n'est pas capable de faire la même chose, il fait seulement un trou et il se met dedans<sup>2</sup>.

Pourtant, ces supports de conceptualisation ne sont pas suffisamment utilisés pendant le cours. Les questions posées concernent plutôt la forme de l'histoire que son contenu et les éléments déclencheurs de son évolution :

(Avant la lecture)

1. M : Je vais vous raconter une histoire, et je vais vous montrer les illustrations.
2. Laura : Ça s'appelle comment le titre ?  
M : Justement, on va en parler. Qu'est-ce que vous voyez?
3. Collect. : Un lion, un tigre, la couverture, la page.
4. M : Que voyez-vous sur la couverture ?
5. Collect. : Le titre ; des fleurs qui entourent le titre ; le tigre.
6. M : Qui peut lire le titre ?
7. Solène : [LO]
8. Laura : Le lion.
9. Samia : Long.
10. M : Je vais le lire « Léo ». Qu'est-ce qu'on trouve d'autre comme info sur la couverture ?
11. Collect. : Le narrateur, l'auteur, l'éditeur, l'illustrateur.
12. Aurélien : L'auteur, il écrit.
13. M : Viens montrer (Aurélien va montrer).
14. Antony : La première lettre (du titre) est comme celle du nom de Louvensen.

(Après la lecture)

31. M : Je viens de vous lire une histoire. C'est quoi comme histoire ?
32. Nassim : Elle est triste et drôle.
33. Samia : Quand Léo était triste il réfléchissait en regardant son père.
34. M : Que trouve-t-on sur la couverture ?
35. Aurélien : Le héros de l'histoire. Le héros c'est celui qui résout le problème.
36. Louvensen : Léo et ses amis.
37. Samia : Le problème c'est que Léo ne sait rien faire et ses amis savent faire.
38. M : Est-ce qu'il y a un problème à la fin de l'histoire ?
39. Samia : Non parce que Léo sait tout faire mieux que les autres.

...

---

2. Compte tenu de l'importance des illustrations dans la compréhension de cette histoire, nous n'avons pas pu l'intégrer dans les annexes de l'article. Nous invitons donc le lecteur à consulter la version complète de l'album (« LEO », L'Ecole des loisirs).

Les élèves perçoivent qu'il y a un changement entre le début à la fin de l'histoire, comme le dit Samia. Mais ils n'arrivent pas à répondre au « comment » de cette évolution, c'est le maillon qui leur manque pour construire le sens de l'histoire. Les questions répétitives de Laura sur le terme « éveiller » en est un indice, ainsi que l'explication inventée par Nassim pour créer les liens qui lui manquent entre les parties de l'histoire :

51. M : Qui se souvient de ce que j'ai lu ?
52. Laura : Je ne comprend rien **parce qu'on dit que le petit dort et là il est éveillé.**
53. Solène : (illustration sur laquelle les animaux font leur propre image avec la neige) Léo ne sait rien faire depuis le début, il apprend à chasser. Tous les animaux se refont mais Léo essaie de faire pareil mais il fait un trou. (désaccord entre les enfants sur qui est le père et qui est Léo dans cette image)
54. Laura : Mais **pourquoi ils disent qu'il n'est pas éveillé ?**
55. Aurélien : Après la page de l'hiver le père **fait toujours exprès de le surveiller** en chassant le lapin.
56. Antony : Mais **ce n'est plus du même côté** (côté de la page).
57. Samia : Il fait semblant de chasser **parce qu'on voit que le regard va de travers.**
- ...
- (illustr. Léon s'épanouit)
62. Laura : Il fait des **progrès parce qu'il ne boude plus, il a le sourire.**
63. Solène : A la page d'avant **il est triste il tient à l'envers la fleur.** Après il veut faire comme les autres et à cette page il a réussi.
64. Samia : Tous **les autres animaux le regardent.**
65. Solène : **Parce qu'il fait mieux que les autres.**
66. Nassim : **C'est son père qui lui a appris** (sous entendre à lire, à écrire). Il a pris les livres à tous les autres.
- ...
87. Louvenson (illustration où le père de Léo regarde la télé) : Quand Léo joue au ballon, il est triste. Quand sa maman le « lache » (confusion avec lèche) il est heureux, **sa bouche change.**
- ...
95. Louvenson (illustration où Léo dans les fleurs s'épanouit) : Léo est content. Sa mère et son père, ils sont où ? Il est tout seul.
96. Nassim : Il est tout seul **parce qu'il est grand, un grand garçon.**
97. Laura : Est-ce qu'il est devenu un papa ?  
(Illustration finale : les enfants remarquent que le papa est triste et que la maman est contente et Léo aussi).
- ...
117. Aurélien lit le texte pour comprendre pourquoi le papa est triste.
118. Louvenson : Et là tout le monde est content, le papa est courageux (?)
119. Aurélien : Le papa est triste **parce qu'il n'a plus besoin de lui.**
120. Julie : Il (Léo) s'en va. **Il n'a plus besoin de son père et de sa mère.**

Les élèves essayent d'utiliser des indices pour construire la continuité de l'histoire. Ces indices sont essentiellement symboliques (les expressions du visage, le regard, le sourire), pragmatiques (position des personnages sur la page, voir l'intervention d'Anthony) ou sémantiques (questions de Laura sur le verbe

« s'éveiller »). Le fait que ces indices ne sont pas vraiment exploités par l'enseignant ne nous permet pas de voir comment ils peuvent accomplir leur rôle en tant que supports de conceptualisation. Par contre, ce qu'on peut remarquer, c'est que le choix des indices à utiliser nous permet de faire certaines hypothèses sur la différenciation des stratégies mobilisées par chaque enfant et des registres dans lesquels il se situe. Ainsi, par exemple, Louvenson reste très attaché aux images de l'album, et bien qu'il se pose des questions par rapport à leur sens, il a du mal à prendre du recul par rapport à elles et à exprimer des hypothèses interprétatives. Nassim, en revanche, n'hésite pas à faire appel à son expérience sociale pour effectuer sa propre interprétation, tandis que Aurélien, même si il ne parle pas souvent dans l'extrait qui précède, préfère recourir à l'écrit pour vérifier ses hypothèses.

## LA PRISE DE CONSCIENCE DU SYSTÈME DE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCRIT

Les séquences présentées par la suite consistent en la mobilisation d'un questionnement méta-linguistique auprès des enfants. Cet objectif se base sur l'hypothèse que la conceptualisation de la structure sémantique d'un texte se trouve en constante interaction avec la prise de conscience du système de fonctionnement de l'écrit lui-même. Ces deux acquisitions conceptuelles soutiennent le développement des stratégies de lecture et de compréhension qui permettent à l'enfant de traiter conjointement trois sortes d'unités linguistiques (les micro-unités de seconde articulation, les unités lexicales et les macro-unités que sont les groupes syntaxico-sémantiques et les phrases). C'est cette conscience de la lecture-écriture - cette « clarté cognitive » (Downing, Fijalkow, 1984) au sujet de l'objet (le système écrit) et de la tâche (découvrir le contenu d'un écrit) qui permet à l'enfant de mener de manière interactive identification de mots et compréhension de texte. Cela signifie que ce n'est pas l'identité de chaque unité lexicale qui est recherchée mais sa contribution au sens du texte (Lévy-Schoen, 1986 ; Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1993).

La séquence commence par la lecture, effectuée par la maîtresse, d'un album de Ph. Corentin qui s'intitule *Zigomar n'aime pas les légumes*<sup>3</sup> : Zigomar, le merle, essaye d'apprendre à voler à une souris qui s'appelle Pipioli. Les leçons ont déjà commencé depuis une semaine mais Pipioli n'y arrive pas. On le voit monter sur un arbre et sauter dans le vide en battant les bras mais au lieu de voler il tombe sur la tête et ne bouge plus. Et puis, tout d'un coup, l'histoire raconte que Pipioli arrive à voler. Mais en atterrissant sur un arbre, les deux amis se trouvent prisonniers d'un monde particulier, le monde des légumes. On les amène devant le roi des végétaux, un gros navet, et tous les légumes se réunissent pour juger de leur culpabilité en tant que mangeurs de plantes.

---

3. *Zigomar n'aime pas les légumes*, Philippe Corentin, L'école des loisirs.

La maîtresse arrête la lecture là où les plantes commencent à parler « le langage des légumes » qui présente la particularité suivante : son système graphique correspond au système phonologique du français, et le découpage des mots dans l'écrit est arbitraire (annexe 2).

La consigne donnée aux élèves est de transcrire la langue des légumes en langue compréhensible par tout le monde. Ils travaillent dans un premier temps par couples, chaque couple faisant la transcription d'une ou deux propositions, puis les transcriptions sont affichées au tableau et corrigées par toute la classe. La réalisation de cette tâche vise à la conceptualisation du « système de l'écrit » dans son ensemble, ce qui implique :

- a) la prise de conscience de certaines propriétés de l'écrit :
  - Différenciation entre système oral/système écrit (relation entre son et lettre : il y a des lettres qui ne se prononcent pas, le même son peut correspondre à des écritures différentes...).
  - Prise de conscience des unités qui constituent l'écrit (lettres-syllabes-mots-phrases) et des règles qui déterminent son fonctionnement (règles d'orthographe et de grammaire...).
- b) la prise de conscience de certaines fonctions de l'écrit :
  - Au sens général : l'écrit est un moyen de communication qui doit être compréhensible par tout le monde.
  - Par rapport à cette tâche précise : la transcription écrite de cette langue est nécessaire pour établir la cohérence et la continuité de cette histoire, arriver à terminer sa lecture et à comprendre son sens.
- c) la mobilisation de certaines stratégies de production de l'écrit, intimement liées aux éléments conceptuels cités plus haut :
  - Comment dois-je m'y prendre pour traduire une langue à forme « orale » en langue écrite ?
  - Quels sont les outils sémantiques qui peuvent m'aider à ce propos ? (consultation des images, prise en compte du contexte de chaque proposition à transcrire, p. ex. qui est le producteur et le destinataire des énoncés...).
  - Quels sont les outils morphologiques dont je dispose ? (dictionnaires, affichages de la classe...).

## Critères de différenciation des deux langues

Voyons dans un premier temps, quels sont les critères de différenciation des deux langues que les élèves utilisent de façon spontanée, lors de la première séquence de travail :

1. M : Vous regardez tous au tableau... Vous avez tous des feuilles différentes. J'ai affiché la suite de l'histoire dans l'ordre, et moi j'aimerais qu'on les regarde ensemble, voilà la 1ère, 17, elles sont numérotées. Je vais vous poser une question : Comment vous pouvez reconnaître le langage des légumes ? Comment l'avez-vous reconnu sur les feuilles ?

2. Samia : **Moi, j'ai entendu que c'était écrit « perroquet » et j'ai pas compris ce que cela voulait dire, et quand même cela veut dire perroquet.**
3. M : Donc, le langage des légumes, tu as du mal à comprendre ce que cela veut dire.
4. Solène : **A la fin, il y a des mots qui sont mélangés avec des lettres qui ne veulent rien dire.**
5. Aurélien : **Des fois il faut les couper pour trouver les mots.**
6. M : Là, tu parles de la façon dont tu vas t'y prendre pour traduire, c'est-à-dire que les mots qu'on a du mal à lire, il faut les couper.

...

18. Au : **Il y a des lettres en trop ici.**
19. M : C'est lesquelles ?
20. Au : **Ça, le « s », et après « rigolos » il faut un « s » parce qu'ils sont plusieurs.**

...

25. Au : **Moi je sais, c'est « f », « a », « i », « t », parce que c'est « fait », parce que ça se dit pas le « r ».**

...

42. M : Et quelle est la différence entre la langue des légumes et la langue que tu as écrite ici ?
43. Solène : **C'est que nous, celle-là on peut la comprendre tandis que celle-là on ne peut pas comprendre.**
44. M : Et par rapport à leur forme quelle est la différence ?
45. Alissa : **Dans un seul mot il y a des mots qu'on peut comprendre et des mots qu'on ne peut pas comprendre.**
46. M : Et comment sont découpés les mots donc ?
47. Solène : **En syllabes.**

...

66. M : En fait, comment ça se lit cette langue ?
67. Solène : **Avec des syllabes et pas des mots.**
68. M : Et qu'est-ce que c'est une syllabe ?
69. Solène : **p. ex. « on » c'est une syllabe, « et », c'est une syllabe, « tôt », « plu », c'est une syllabe...**
70. M : Et comment on reconnaît une syllabe ?
71. Solène : **Parce que c'est ça qu'on comprend.**

...

73. M : Comment vous avez fait ?
74. Laura : **On a découpé les mots et puis on a fait quelques phrases.**
75. M : Quelle est la première phrase ? Tu veux lire Michel ? (il lit tout sauf « faisons-les en vinaigrette »)
76. M : Et quelle est la différence entre les deux langues ?
77. Laura : Ca c'est la langue des légumes et ça c'est la nôtre.
78. M : Et quelle est la différence ?
79. Laura : Nous, on essaye de transformer cette langue de légumes en français. Là, c'est une langue de légumes et nous, on ne comprend pas très bien et on essaye de les **remettre dans l'ordre.**
80. M : Et comment elle est faite la langue des légumes ?
81. Laura : **Il y a des lettres qui ne vont pas avec le mot.**
82. M : C'est-à-dire, Michel ?
83. Michel : ...
84. Laura : **Il y a des mots qui ne sont pas dans l'ordre.**

85. M : C'est-à-dire ?
86. Laura : **Ils sont mélangés. Il y a des mots qui ne sont pas à leur place et qui ne veulent rien dire.**
87. Michel : Non, ils sont à leur place.
88. M : Ils sont à leur place, dit Michel.
89. Laura : Là, on a dit « ils sont » parce que « i » il est là...
90. M : Ils sont dans l'ordre mais qu'est-ce qui ne va pas ?
91. Laura : **Il y a des lettres qui vont dans d'autres mots.**
92. M : « ils sont » p.ex. comment il est marqué là ?
93. Laura : « son » et là « sont », **il manque des lettres.**
94. M : Quelles lettres ?
95. Laura : La lettre « t » à la place de « r ».
96. M : La lettre « t » on la prononce dans « sont » ?
97. Laura : Non.
98. M : Une lettre qu'on ne prononce pas, elle n'est pas écrite. Elle est écrite comment donc la phrase ?
99. Laura : En langue de légumes.

Les élèves utilisent des critères de compréhension (2 Samia, 43 Solène, 45 Alissa), mais surtout des critères morpho-sémantiques (18 Aurélien, 79, 81, 84, 86, 91 Laura) qui conduisent certains d'entre eux à poser des questions par rapport au fonctionnement de l'écrit lui-même : découpage des unités qui composent la langue (mots, syllabes, lettres : 67, 69, 71 Solène, 81 Laura) ou règles de grammaire (25 Aurélien) et d'orthographe (93 Laura), ce qui donne en même temps l'occasion à l'enseignant de poser la question de la correspondance oral-écrit (93-99). Signalons aussi que les interventions d'Aurélien montrent que la mise en oeuvre des stratégies de production est intimement liée à la compréhension et la prise de conscience de la structure de la langue (5 Aurélien) : on conceptualise par l'activité.

## Les stratégies utilisées

La séquence suivante est centrée sur les stratégies des élèves. Elle peut révéler quelles sont les différences entre les stratégies qu'ils mettent en oeuvre, quels sont les moyens qu'ils utilisent pour les décrire et les expliquer et comment celles-ci sont enrichies et évoluées avec l'étayage de l'enseignant.

1. M : Qu'est-ce qu'on a fait hier matin ? Nawel.
2. Nawel : Tu nous a donné les feuilles, nous, on devait comprendre ce qu'ils disaient.
3. Nassim : On devait lire du début jusqu'à la fin.
4. Samia : Au début, on est allé à la bibliothèque et tu nous a lu. On s'est arrêté à un moment de l'histoire et tu nous a donné des feuilles.
5. Aurélien : Tu nous a donné des feuilles et c'était la langue des légumes et on devait lire...
6. M : Alors, c'est vrai Samia, on est allé à la bibliothèque et j'ai lu une histoire. Ce qui m'étonne c'est que personne n'a dit quel est le titre de cette histoire.
7. Laura : C'était un oiseau qui n'aimait pas les légumes.
8. Guillaume : Paquiepieque.

9. Dounia : Pipioli.
10. M : C'est un personnage qui s'appelait Pipioli, c'est la souris. Ensuite, comment s'appelle-t-il l'oiseau ? Ça commence par un Z.
11. Sofiane : Zigomar.
12. M : Et alors, le titre qui s'en souvient ?
13. Aurélien : Zigomar déteste les légumes.
14. Laura : Zigomar n'aime plus les légumes.
15. M : Les légumes parlent de façon étrange la langue des légumes. Et le problème est qu'il fallait traduire, dire, écrire d'une autre façon ce que disaient les légumes. D'accord ? Donc je vous ai donné l'illustration avec une bande pour que vous puissiez écrire cette langue des légumes en langage que tout le monde peut comprendre. Aujourd'hui qu'est-ce qu'on doit faire ?
16. Nawel : On va continuer ce qu'on a fait.
17. Anthony : Vous allez afficher ce qu'on avait écrit. On va continuer l'histoire jusqu'à la fin.
18. Aurélien : On va expliquer comment on a trouvé les mots.

Cette séquence, comme aussi la séquence précédente, s'appuie sur la mise en oeuvre de démarches métacognitives : donner l'occasion aux élèves de faire le diagnostic de la situation (première séquence) et de s'approprier l'objectif de la tâche (début de la deuxième séquence), avant de se mettre à expliquer leur propre activité.

### Les stratégies centrées sur l'écrit

Il y a des élèves qui préfèrent des stratégies de type « ascendant », c'est-à-dire qu'ils utilisent comme point de départ le texte lui-même dans sa forme initiale. Ces élèves sont capables de faire une description détaillée de leurs actions sans pourtant pouvoir expliciter l'activité mentale qui les a orientées. L'intervention de la maîtresse les aide à expliciter les éléments conceptuels implicites qui soutiennent leurs actions.

30. M : Et si c'est attaché comment t'as fait Anthony pour trouver ça ?
31. Anthony : C'est elle qui a écrit.
32. M : Oui mais toi aussi tu l'as aidée. Comment tu as fait ?
33. Anthony : J'ai découpé les mots « et si » là aussi.
34. M : Et toi Guillaume, comment tu as fait ?
35. Guillaume : **J'ai pris « vous » et « man » et « jé », ça fait « mangez » et comme il y avait un « p » et un « l », ça fait « plante ».**
36. M : C'est bien. Et quelle est la différence entre les deux langues ?
37. Guillaume : **Là, c'est attaché, « mangez » c'est attaché avec « vous ».**
38. M : D'accord. Et est-ce qu'il y a des lettres qu'il n'y a pas là ?
39. Guillaume : **Le « r », là il n'y a pas de « r ».**
40. M : Et comment tu sais qu'il faut un « r » là ?
41. Guillaume : Parce que si on lit « mange » ça va pas.
- ...
43. Nawel : Dounia a mis « de » mais c'est « des ».
44. M : Et comment tu sais que c'est « des ». Est-ce que tu peux lire Dounia ?
45. Dounia : « Vous mangez de plantes ».

46. M : Alors, comment vous faites pour savoir que c'est « des ».
47. Laura : Parce qu'on dit « vous ».
48. M : On peut aussi dire « deux » plantes, le nombre 2. C'est tout à fait logique. Au départ, **vous êtes partis de quoi pour traduire ?**
49. Aurélien : **De ce qui était écrit.**
50. M : Qui va me montrer sur la feuille ?
51. Sofia : **Ici c'est facile parce qu'on regardait le dessin et on découpait les mots en deux.**
52. M : Tu peux nous la relire ?
53. Sofia : « Vous mangez... des plantes m'a-t-on dit ».
54. M: Je vais demander à Sofiane. Comment ça se fait qu'il y a un mot qui est barré ?
55. Sofiane : Parce qu'on l'avait raté.
56. M : Pourquoi ?
57. Sofiane : On avait écrit « maintenant ».
58. M : Ça ressemble à quoi ce mot « maintenant » ? A qui est cette affiche ? Guillaume ? Tu peux lire ?
59. Guillaume : Vous mangez des plantes « maintenant ».
60. M : Ce qui est une phrase tout à fait correcte. Mais est-ce que dans la langue des légumes c'est écrit « maintenant » ?
61. Tous : Non.
62. M : C'est quoi qui est écrit ?
63. Tous : « M'a-t-on dit ».
64. Nassim : C'est le roi qui parle.
65. M : Sofiane, en relisant t'as dit qu'il y avait un problème, comment vous avez fait pour résoudre le problème ?
66. Sofiane : On a lu et on a écrit.
67. M : Et comment vous avez fait pour écrire ? Une fois qu'on a les mots, comment on fait pour écrire ?
68. Sofiane : **On peut compter les mots.**
69. Nassim : Dans « m'a-t-on dit » il y a trois mots.
70. M : Oui tandis que « maton » (maintenant) ça fait un mot.
71. Nassim : On a fait comme ça « ma/ton ».
72. M : Et le « dit » comment l'avez-vous écrit ?
73. Sofiane : Avec un « d » un « i » et un « t ».
74. M : Si je reprend la phrase au début, comment avez-vous fait ? « Vous mangez des plantes », si je veux l'écrire comment je fais ?
75. Sofiane : **On doit compter les syllabes** (ils comptent en applaudissant).
76. Laura : 4 mots.
77. M : **Alors, syllabe et mot c'est pas la même chose. « Vous... mangez... des... plantes ». Je compte 4 quoi ?**
78. Tous : mots.
79. M: Si je prends Zigomar, c'est un mot, d'accord ? Si je fais ça (elle découpe) je compte trois syllabes à l'intérieur d'un mot. Et quand je parle de phrase, je vais parler de mots dans la phrase. Donc, quand je compte « vous mangez des plantes » on compte les mots. Et dans « mangez » p. ex. il y a combien de syllabes ?
80. Tous : deux.
81. M : Alors, « vous » comment je l'écris ?
82. Tous : « v », « o », « u », « s ».

83. M : Alors, « mangez » vous l'avez écrit comment ? Je crois que Dounia a un problème pour écrire « mangez ». Alors, comment on peut faire pour écrire un mot qu'on ne sait pas écrire ?
84. Aurélien : **On peut découper en syllabes.**
85. Sofiane : **On peut chercher les... les... sons.**
86. M : Oui, on peut se servir des sons qu'on sait écrire. Dans « mangez » qu'est-ce que j'entends par exemple ?  
Tous parlent en même temps.
87. M : Dans « man » qu'est-ce que j'entends ?
88. Tous : le « m », le « a » et le « n ».

La discussion commence avec la description « épi-cognitive » effectuée par Guillaume de son activité de découpage. Sa stratégie est mieux explicitée par Aurélien qui, lui aussi, fonctionne dans le registre de l'écrit (49 Aurélien). Parallèlement, on voit se rajouter à cette stratégie des éléments sémantiques (consultation de l'image : 51 Sofia, et prise en compte du contexte de l'énonciation : 64 Nassim), mais qui ne sont pas encore repris dans la suite de la discussion. Par contre, la discussion sur l'écrit évolue progressivement de sorte que les élèves, avec l'aide de l'enseignant, arrivent à distinguer les caractéristiques et les rapports qui existent entre les micro-unités qui constituent la langue (mot, syllabe, son). C'est Sofiane d'ailleurs qui semble avoir pris conscience de l'utilité de ces outils conceptuels en passant ainsi à un niveau « méta-linguistique » (68, 75, 85 Sofiane). Cette stratégie est reprise et systématisée par la suite :

229. M: Donc, il y a combien de mots ?
230. Samia : sept : fai-sons-les-en-vi-nai-grette.
231. M: Je répète la phrase et on arrêtera. « Faisons-les pleurer », **vous avez compté combien de mots ?**
232. Nabil : **trois.**
233. M: Et là c'est « faisons-les en vinaigrette », ça fait...
234. Des voix : sept, quatre...
235. M : Alors, on écoute Aurélien qui dit quatre.
236. Aurélien : « Faisons-les en vinaigrette ».
237. M : Ça fait quatre mots. Tu dis pas « fai-sons », tu dis « faisons ». Et le dernier mot il est très long, **il y a combien de syllabes dans le dernier mot ?**
238. Tous : Trois syllabes.
239. M : On va arrêter là.

Cette analyse du système de fonctionnement de la langue écrite se prolonge par la suite à d'autres propriétés de celle-ci :

– Règles de ponctuation, délimitation d'une phrase :

112. M : Il y a une erreur à ce mot. Il manque quelque chose à la fin.
113. Samia : Un « s ».
114. Quelqu'un : Et les guillemets.
115. M : Les guillemets, où tu vas les mettre ? Samia a un problème, elle a mis les premiers guillemets et on sait que si on ouvre les guillemets il faut les fermer.

116. Solène : On les ferme quand on arrête de parler.  
 117. M : Alors, Samia n'arrive pas à mettre les autres guillemets. Où va-t-elle les mettre ?  
 118. Samia : A la fin.  
 119. M : Comment tu as fait pour trouver qu'on va les mettre à la fin ?  
 120. Samia : Parce que j'ai vu qu'il n'y a pas d'autre mot et c'est là qu'on s'arrête.  
 121. M : Donc elle a relu sa phrase et on met les guillemets quand on arrête de parler.

...

138. Aurélien : A la première phrase, il manque une majuscule.  
 139. M : Pourquoi ?  
 140. Anthony : Parce que c'est le début de la phrase.  
 141. M : Tout à fait.

— Règles d'orthographe et de grammaire :

122. Sofia : Elle a mis le point d'interrogation après les guillemets.  
 123. Aurélien : Elle a mis en grand ici « Vous ».  
 124. M : En effet, une majuscule en plein milieu de la phrase, est-ce que c'est un nom propre ?  
 125. Tous : Non.  
 126. Aurélien : Et le point d'interrogation c'est là.  
 127. M : Regardez bien il y a encore quelque chose d'autre qui me gêne un peu, là, le « A » qu'est-ce qui fait là ? On met les majuscules en plein milieu de la phrase à des mots particuliers.  
 128. Quentin : Aux prénoms.  
 129. M : Ce qu'on appelle les noms propres. Il y a quelque chose d'autre. Quand on dit « vous mangez », « vous jouez » (elle écrit)...  
 130. Solène : Il y a un « z » à la fin.

- Différence entre l'oral et l'écrit et, plus particulièrement, entre son et écriture. On voit que pour prendre conscience de cette différence, des règles d'écriture (192 Aurélien) et de grammaire (197 Solène) sont prises en compte en interaction avec des critères sémantiques (171 Aurélien, 190 Nawel, 193 M). L'idée d'ailleurs d'écouter en fermant les yeux donne une dimension expérientielle à la prise de conscience de cette différence par les enfants :

171. Aurélien : **Il faut enlever « j'ai » aussi parce que ça fait pas de sens dans la phrase.**  
 172. M : Il faut relire la phrase.  
 173. Nawel : « Et jamais de soupe... »  
 174. M : **Fermez les yeux et dites moi combien.**  
 175. Anthony : cinq.  
 176. M : **Bravo Anthony (elle relit ce qui est écrit). Alors, qu'est-ce qu'il faut faire ?**  
 177. Tous : Barrez « j'ai ».  
 178. M : Alors, on continue « Ils sont rigolos, qu'est-ce qu'on leur fait... ». Comment tu as fait Aurélien pour écrire le mot ? Parce que c'était pas facile. **Qu'est-ce qu'on entend ?**

179. Aurélien : **On entend « i » alors on enlève le « h », on rajoute le « l ». Après on enlève le « s », ça fait « sont », après on enlève le « r » et on le met à côté de « i » et ça fait « il son rigolo ».**
180. M : Alors, tu es parti de ce qui était écrit, alors je reprends ce que tu m'as dit...
181. Aurélien : Après on enlève le « k » et on met un « Q » et après on met aussi « q » : « Quesqon leur » et après on met « f » à côté de la dernière lettre et on efface le « è » et on met « ai » : « fai ».
182. M : Et pourquoi tu mes « ai »?
183. Aurélien : Parce que ça se dit pas avec « è ».
184. M : Qu'est-ce que tu es en train de faire quand tu enlèves et tu remplaces ?
185. Sofiane : **Il écrit. Mais il a écrit « zon » : « il son ».**
186. Nawel : C'est pas un « zon » parce qu'il n'y a pas « z ».
187. M : **Et si j'écris « maison », il y a « z »?**
188. Tous : Non.
189. M : **Regardez, j'écris les deux : « maison » et là j'écris « il son ».**
190. Nawel : **Ça veut dire rien si on dit « ilzon ».**
191. M: Elle a raison, quelle est la phrase la plus correcte ? « il sont » ou « ilzon »? Si je lis « ils ont à manger » pourquoi on dit « ilzon ».
192. Aurélien : **Parce qu'on fait la liaison.**
193. M: **Mais le « il » là, on parle de qui ?**
194. Tous : **De Zigomar et de Pipioli.**
195. M : Alors, qu'est-ce qu'il faut mettre?
196. Tous : « ils ».
197. Solène : **Il faut mettre le « s » parce qu'ils sont plusieurs.**
198. Nawel : Il faut enlever le « s » de « sont ».
199. M: Pourquoi ?
200. Tous : Non.
201. M : Si on enlève le « s » ça revient à ça « ils (z)ont ». Et si on parle que de Zigomar c'est comment ?
202. Tous : Il est « rigolo »
203. M : Alors, au pluriel, Z et P « sont » rigolos. Mais c'est quel verbe ça ?
204. Laura : Masculin.
205. Sofiane : Il manque le « r ».
206. Maîtresse : Il est dans le dictionnaire.
207. M : Il manque quelque chose : « ils son ».
208. Solène : Un « t ».
209. M : Voilà ! « Ils sont ». Alors, on va reprendre ce qu'on faisait. Aurélien est parti de ce qui était écrit et après il a essayé de reconstituer les mots. Tu les as refait les mots. Et « fai » tu disais que tu l'as vu dans les livres, et ça s'écrit comment ?
210. Samia : « f », « a », « i », « t ».
211. M : **Mais si on écoute ce qui est écrit « fè » et « fait » comment je lis ? Vous fermez les yeux « fè » et « fai », vous entendez une différence ?**
212. Solène : **Il n'y a pas de différence.**
213. M : Maintenant je les regarde écrits, est-ce qu'il y a une différence ?
214. Tous : Oui.
215. M : **Donc quand on écrit certains mots il faut faire attention parce que parfois quand on les écoute ces mots il n'y a pas de différence mais quand on les écrit il y a une différence. D'où toute la difficulté quand on écrit. C'est pas facile d'écrire. Alors, on termine rapidement.**

La même stratégie est aussi systématisée par la suite où on voit en même temps l'interdépendance qui existe entre la prise de conscience de la différence son/lettre et la stratégie de découpage de la phrase qu'on adopte :

18. M: Tu as eu des problèmes à quel moment ?
19. Nawel : « Et si on les empoisonnait ».
20. M : **Voilà ce qu'on entend**, maintenant on lit ce que Sofia et Solène ont écrit, **est-ce qu'on retrouve ce qu'on entend ?** : « et si on les empoisonné », « et si on leszampoisonné », on entend bien la même chose. Est-ce que vous avez compté les mots ?
21. Quelqu'un : Non.
22. M: Il y a combien de mots là ?  
(Anthony compte les syllabes, ça fait huit), (tout le monde compte)
23. Samia : on entend le « z », le s s'entend parce qu'il est accroché, donc on enlève le « z ».
24. M : Donc si le « s » est là qu'est-ce qu'on va enlever ?
25. Samia : le « z ».
26. M: Là, donc maintenant si j'enlève le « z » j'ai combien de mots : « les empoisonné »
27. Tous : deux.
28. M: Et là on trouve à peu près la même traduction, à part ici, voilà.
29. Samia : Solène a mis un « z » et Sofia a mis un « s ».
30. M : **On entend la même chose si je le lis. Par contre quand on les regarde quelle est la différence entre les deux ?**
31. Samia : **Mais c'est pas la même lettre.**
32. M : **Ces deux lettres « z » et « s » ça fait le même son parfois.**

### Les stratégies centrées sur le contexte sémantique

Il y a, d'autre part, des enfants qui privilégient des procédures plutôt « descendantes ». Ils essaient d'abord de comprendre le sens de la phrase, en utilisant des indices sémantiques, puis ils essaient de décoder l'écrit en fonction de ce sens. Ils passent, d'une certaine façon, du contexte sémantique à l'oral et de l'oral à l'écrit.

20. M : Comment avez-vous fait ?
21. Sofia : **On a regardé les images et après quand on a regardé leur tête et leur corps on a dit « on les empoisonnait ».**
22. M : Pourquoi vous avez regardé les images ?
23. Sofia : **Pour comprendre.**
24. M : Et qu'est-ce que l'image montre ?
25. Sofia : **Qu'il faut les piquer.**
- ...
215. M : Ensuite... « Faisons-les pleurer », qui dit ça ?
216. Quelqu'un : Un oignon.
217. Quentin : Quatre mots.
218. Anthony : cinq (fai-sons-les-pleu-rer).
219. M: Tu le dis correctement. Quel est le premier mot ?
220. Solène : Faisons.

221. M : Oui, après...
222. Solène : Faisons-les pleurer, trois.
223. Quentin : **C'est parce qu'on pleure quand on épluche les oignons.**
224. M : C'est une bonne réflexion aussi. Parce qu'on pleure quand on épluche les oignons. Et justement, la dernière phrase...
225. Aurélien : « Faisons-les en vinaigrette »,
226. M : Et qui dit ça ?
227. Quentin : **Les tomates parce que les tomates on les mange à la vinaigrette.**

### Les stratégies basées sur la combinaison de plusieurs systèmes

La stratégie de compréhension est bien illustrée dans l'exemple suivant. L'enseignant invite les élèves à comprendre d'abord le sens de la phrase en l'intégrant dans son contexte (consulter l'image, identifier les intentions des acteurs), puis à passer à l'écriture. Laura semble fonctionner de préférence dans un registre sémantique (97, 99 Laura), qui lui donne des marges d'interprétation (108 Laura), ce qui l'amène parfois à ne pas suffisamment s'accommoder aux données de l'écrit (93 M, 109 M). On peut aussi remarquer la souplesse de certains enfants, comme par exemple d'Aurélien qui, bien que, comme on l'a vu, reste très proche de l'écrit, est aussi capable de recourir à plusieurs systèmes symboliques pour accomplir sa tâche.

71. M : Ça vient de quel mot « épluchons-les ».
72. Aurélien : **Ça fait plusieurs personnes qui parlent.**
73. M : Qui dit ça ?
74. Tous : C'est la banane.
75. M : Ça veut dire il n'y a pas quelque chose qui peut nous aider dans le dessin ?
76. Aurélien : **Quand on mange il faut d'abord éplucher.**
77. M : Ça vient du mot éplucher, ça veut dire enlever la peau.
- ...
89. M : Alors, on va au dernier. On l'écrit au tableau et on essaye de faire la même chose « nonp ressonlé ». Qui dit ça ?
90. Aurélien : **les oranges et les citrons.**
91. M. rajoute : « dit un citron ».
92. Laura : « Epluchons-les ».
93. M : Ça, c'était avant Laura, on est là maintenant, regarde.
94. Laura : « Nous rassons- les ».
95. Samia : Non, on aurait « ou » si c'était « nous ».
96. M : Alors là, on a du mal à comprendre ce que dit le citron. Cherchons.
97. Laura : Pressons-les. **c'est ça qui m'a aidé** (elle montre l'image).
98. M : C'est quoi, comment ça s'appelle ?
99. Laura : **Un presseur.**
100. Sofiane : Ma mère en a un.
101. M : Un presse fruit. Donc, si c'est un presse fruit, regardez les images. **Ils veulent quoi ?**
102. Nawel : **Les citrons les poussent.**
103. M : Ils veulent les faire en jus de fruit. On revient donc maintenant à ce qui est écrit. Comment tu vas faire donc Laura pour « pressons-les ».

104. Laura : Je vais mettre le « p » à côté de « r ».
105. M : Et ça, c'est quoi ?
106. Sofiane : « Nom ».
107. M: Alors, voilà ce qu'on entend : « Non, pressons-les ».
108. Laura : **»Pressons-les » et puis, Zigomar et Pipioli disent « non ».**
109. M : Non, c'est pas eux qui disent « Non », regarde, c'est dans les mêmes guillemets. « Nom », ça fait quel son ? essayez d'écrire sur vos ardoises.
110. Tous : « On ».
111. M : Alors avec un « n » devant ça fait quoi ? Allez, écrivez sur votre ardoise. Alors, levez les ardoises, on regarde.
112. Laura a écrit : « On pressonlé », Solène : « non pressont les », Anthony : « nom presson... », Nabil : « nom pressonlé ».
113. Samia (pour Laura) : **c'est pas bon parce que là, c'est écrit « on ». Il manque le « n ».**
114. M : **On a combien de mots dans « non, pressons-les »?**
115. Tous : trois.
116. M : Alors, Laura, t'as deux mots (Laura vient corriger : non, pressons-les). Anthony t'as commencé mais t'as pas fini. Ça, c'est à Nabil (les deux Nabil ont fait la même chose). Quel est le problème là ?
117. Solène (pour Nabil) : Pressons-les c'est deux mots.
118. Sofia : **Il a laissé attaché le « l » avec le « n » (les enfants dictent « les » et « non »**
119. M : Elle traduit au tableau : « non pressons », si j'ai deux « s » est-ce que j'ai besoin d'un accent ? Regardez : essayer, essuyer, presser, vous vous en souvenez « épiluchons » on l'avait écrit comme ça, avec un « s » Bon, on a fini, on va terminer tout à l'heure la lecture de l'histoire.

## Les stratégies auxiliaires

A côté des stratégies principales, citées plus haut, il y a des stratégies auxiliaires qui ne sont pas liées au texte lui-même, comme la consultation du dictionnaire et des affichages de la classe. Ces stratégies, initialement proposées par les enfants eux-mêmes sont par la suite encouragées et systématisées par la maîtresse.

89. Samia : **On pourrait aussi voir les affichages.**
90. M : En effet, on va voir que certains mots que vous aviez à traduire sont écrits ici. Vous avez plein d'outils autour de vous qui peuvent vous aider. Et après vous avez en effet tous les sons qui vous aident à écrire, le « a », le « ou » tout est là.
91. Nassim : **On peut se servir des lettres qui sont en haut.**
92. Sofia : **On peut aussi se servir du dictionnaire.**
93. M: En effet, on peut se servir du dictionnaire. Alors, on reprend le premier, déjà on lit ce qui est écrit, on essaye de voir combien il y a de mots, donc on peut compter, on peut frapper avec les mains et après on les écrit en se servant de tout ce qu'on a à disposition. Donc, Guillaume c'est pas « maintenant » mais « m'a-t-on dit ». Est-ce que « dit le roi » c'est en langue de légumes ?
94. Aurélien : Non, c'est le narrateur qui le dit.
- ...
141. Samia : Ça, c'est pas bon parce que « chou » il ne faut pas l'attacher avec « fleur ».

142. M : Si c'est un seul mot ? Comment on peut le savoir, comment on peut vérifier ?  
Où on va aller chercher ce mot, dans quel outil ?
143. Anthony : **Dans le dictionnaire.**
144. M : C'est l'outil qui met tout le monde d'accord. (ils regardent)
145. Solène : Il y a un tiret entre les deux.
146. M : Donc, c'est bien deux mots.
147. Aurélien : ...mais il y a un tiret entre les deux.
148. Sofia : Et si on prenait un « chou » comme ça, il y a des fois qu'on peut dire « chou » et d'autres fois où on peut dire « fleur ».
149. M : Oui mais là on parle d'un légume qui s'appelle le « chou-fleur ». Maintenant, vous avez regardé ça.
150. Samia : Il y a quelqu'un qui a mis le « e » tout seul.
151. M : Où on peut trouver ça ?
152. Sofia : **Dans le dictionnaire.**
153. M : Quentin, tu vas chercher « et » dans les mots ?  
(Quentin cherche au texte)
154. M : Il cherche au bon endroit ?  
(Quentin va chercher aux mots)
155. M : Tu cherches quel mot ?
156. Qu : « e » et « t ».
157. M : « e » et « t » c'est des lettres, c'est pas un mot ; « e » et « t » ça fait quoi ?
158. Qu : « et ».
- ...
161. Samia : Moi, j'ai compris : « et jamais de soupe de poireaux ».
162. M : Alors, tu as eu un problème avec « jam... »
163. Nabil : **J'ai regardé sur les affichages et j'ai vu que ça s'écrit avec « ais ».**
164. M : Certains mots s'écrivent d'une certaine façon et vous avez des outils pour le voir.
- ....
49. M : « Plutôt », ce n'est pas écrit là ? (dictionnaire affiché).
50. Laura : Il faut enlever le « t » à la fin.
51. M : Je crois qu'il faut aller vérifier quelque part.
52. Solène : **Dans le dictionnaire.**
53. M : Et puis on va aussi vérifier « picon » si on n'est pas d'accord.
54. Nawel : Moi, je suis d'accord pour le « s » à « piquons ».  
Les enfants vont vérifier et ils reviennent en criant :
55. Tous : Il faut un chapeau sur le ô (plutôt).
56. Maîtresse : Accent circonflexe.
57. Nabil : Laurence, il faut enlever le « t » à « plutôt ».
58. M : Ecoutez ce que dit Nabil.
59. Tous : Non.
60. Laura : Non, on a regardé dans le dictionnaire.

Signalons, avant de terminer cette analyse, que le rôle de l'enseignant, tout au long de ces séquences, est de remplir sa fonction d'étayage. Sans imposer ses positions aux élèves, il les aide à maintenir leur orientation vers l'objectif fixé et à conceptualiser les éléments de la tâche en formalisant leur activité. Il les aide à signaler les caractéristiques du texte pour prendre conscience du décalage qui existe entre celui-ci et leur propre interprétation (59-62). Il oriente également leur attention vers la

signalisation des erreurs des autres, en favorisant ainsi les interactions entre eux (127). Il suggère des stratégies mais ces suggestions sont le plus souvent appuyées sur les représentations propres des élèves (174, 75). Il récapitule pour formaliser le résultat d'une discussion (215) et, dans le même objectif de généralisation, il aide les élèves à faire le transfert entre situations semblables (231-233, 189). Quand il est nécessaire, il apporte des informations pour clarifier des confusions conceptuelles (77, 79) et, surtout, il pose beaucoup de questions métacognitives et d'approfondissement (65-67, 139, 182).

La richesse d'interventions remarquée chez les élèves et l'enseignant nous font supposer que ce type de tâches, malgré leur complexité, favorisent la liberté de fonctionnement et la souplesse de l'activité des uns et des autres.

## CONCLUSION

Toutes les tâches que nous venons de présenter constituent des tâches de compréhension qui diffèrent entre elles quant à leur degré de complexité. Les deux premières visent à faire s'exprimer l'élève sur les indices qu'il utilise pour construire la représentation mentale de la structure d'une histoire soit sans support écrit (première tâche) soit en s'appuyant sur les illustrations du texte en question (deuxième tâche). Elles ne constituent pas des tâches métacognitives mais elles s'inscrivent dans le cadre des activités de ce type, en ce sens qu'elles aident l'élève à prendre conscience de la finalité d'une tâche de compréhension (qu'est-ce que ça veut dire comprendre une histoire et qu'est-ce que cela suppose ?).

Deux conditions de réussite nous semblent nécessaires à ce propos. Premièrement, il s'agit de la nécessité de poser les objectifs pédagogiques de ces séquences en termes conceptuels et non pas en termes de conduite, pour laisser la place à l'écoute et à l'élaboration des représentations des élèves. Ainsi, si l'objectif dans les deux premières séquences est de conceptualiser les éléments constitutifs d'une histoire, cela se fait à travers la conceptualisation de notions qui sont propres à chaque histoire particulière (comme par exemple la notion d'éveil et/ou d'apprentissage dans l'histoire de « Léo ») avant d'arriver à prendre la forme d'un « schéma narratif » décontextualisé. Cette approche a l'avantage de permettre à l'élève de s'approprier le contenu de l'histoire et à créer son propre « espace de problèmes » par rapport à celui-ci, en faisant référence à son expérience personnelle et en s'identifiant, souvent, avec les personnages du texte (Nonnon, 1992). Cela aide en même temps l'élève à prendre conscience des rapports qui existent entre les parties d'une histoire et à les définir les unes par rapport aux autres. Nous retrouvons ici ce que dit Vygotsky sur le fait que la systématisation d'un concept implique sa médiatisation par un autre concept de sorte que, en même temps que le rapport à l'objet il inclut aussi le rapport à l'autre concept (1985).

Une deuxième condition des tâches de conceptualisation est la mobilisation de l'activité propre de l'élève, ce qui n'est pas le cas dans les deux premières séquences présentées. Les élèves sont invités, pendant celles-ci, à s'exprimer par rapport à des

situations qui leur sont exposées sans avoir l'occasion de les transformer. C'est pourquoi d'ailleurs ils trouvent le moyen d'agir sur elles par leur propre interprétation.

La troisième tâche, en revanche, constitue une vraie situation de résolution de problème. On demande aux élèves, au sein d'une tâche plus générale qui concerne la compréhension d'un album, de décoder des phrases qui sont écrites selon un code phonologique et de les retranscrire selon notre système d'écriture habituel. La tâche d'écriture se combine donc ici avec la tâche de compréhension et tous les deux nécessitent la mobilisation d'activités méta-linguistiques, voire métacognitives.

L'analyse de ces séquences révèle qu'il y a des éléments conceptuels qui soutiennent la mise en oeuvre des stratégies. Ainsi, la conceptualisation des notions de lettre/syllabe/mot aide les enfants à mettre en oeuvre la stratégie de découpage de leurs propositions. Et, inversement, c'est la nécessité de ce découpage qui les emmène à la conceptualisation en question. De la même façon, la prise de conscience de la différence oral/écrit conduit les élèves à utiliser celle-ci de façon stratégique. Ils s'appuient sur l'oral pour comprendre le sens de la proposition (« fermez les yeux, qu'est-ce que vous entendez ? ») mais ils font abstraction de celui-ci quand il s'agit de procéder au découpage du texte écrit et ne pas mélanger, par exemple, le son avec la lettre ou ne pas oublier à rajouter à la fin d'un mot une lettre qui n'est pas prononcée.

Il faut aussi souligner que l'importance de ces tâches complexes consiste dans le fait qu'elles donnent aux élèves l'occasion de combiner des compétences multiples et de comprendre leur interdépendance et leur fonctionnalité. Cela revient à dire que, d'une part, l'acquisition conceptuelle du système de l'écrit est favorisée par son utilisation dans des tâches de compréhension et que, d'autre part, la résolution stratégique de tâches de compréhension s'appuie sur l'acquisition conceptuelle de l'écrit. Cela explique d'ailleurs pourquoi les élèves participent activement à ces dernières séquences et élaborent des compétences multiples malgré la complexité de la tâche proposée. La nécessité de mettre en relation plusieurs systèmes de fonctionnement favorise l'apprentissage parce qu'elle implique l'activité propre de l'élève.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bautier E., Bucheton D. (1995), « Qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? » in *Le Français aujourd'hui*, n°111, pp. 26-35.
- Bruner J. (1983/1993), *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Chauveau G., Rémond M., Rogovas-Chauveau (1993), *L'enfant apprenti lecteur ; l'entrée dans le système écrit*, Paris, L'Harmattan.
- De Montmollin M. (1986), *L'intelligence de la tâche*, Peter Lang.

- Denhière G., Baudet S. (1992), *Sciences cognitives et compréhension de textes*, Paris, PUF.
- Downing J, Fijalkow J. (1984), *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- Fayol M. (1985), *Le récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel, Paris : Delachaux-Niestlé.
- Giasson J. (1990), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boek Université.
- Grangeat M. (coord.), Meirieu Ph. (dir.) (1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur.
- Levy-Schoen A. (1986), « Contraintes et libertés dans les comportements et les opérations de lecture », in *Bulletin de Psychologie*, n° 375.
- Malglaive G. (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- Nonnon E. (1992), « Fonctions d'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes », in *Recherches*, n° 17, 2e semestre, pp. 97-132.
- Rémond M. (1993), « Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent ? », in Chauveau G., Rémond M., Rogovas-Chauveau (1993), *L'enfant apprenti lecteur ; l'entrée dans le système écrit*, Paris, L'Harmattan.
- Vergnaud G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », in *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, n° 23, pp. 133-170.
- Vergnaud G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- Vygotsky L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales Messidor.

## ANNEXE 1

Textes présentés dans la première séquence

1. Le lion avance dans la plaine. Il cherche de la nourriture. Une gazelle galope au loin. Le lion agite sa crinière. Il dresse les oreilles.
2. Un garçon se promène en vélo. Une voiture surgit à sa gauche. Le conducteur ne le voit pas. Le garçon fait un écart vers le trottoir. La voiture passe juste à côté de lui.
3. Le mécanicien répare sa voiture. Il démonte le moteur. Il enlève les pièces cassées. De l'huile coule par terre. Le mécanicien s'essuie les mains.
4. Une petite fille glisse sur le lac glacé. La glace casse devant elle. On entend un craquement. Le trou s'agrandit. Les morceaux de glace fondent dans l'eau.

5. Une poule picore dans le champ. Un renard se glisse derrière elle. Il s'apprête à bondir. La fermière arrive avec le balai. Elle chasse le renard du champ.

## ANNEXE 2

Extraits de l'album *Zigomar n'aime pas les légumes* qui ont été présentés aux élèves pour transcrire « la langue des légumes » en langue compréhensible par tout le monde.

(...) « **vouman jédep lente matondi ?** » dit le roi.

« Moi ? Jamais ! » dit Zigomar. Oh !

« Moi non plus ! » dit Pipioli. Oh !

Oh ! les gros menteurs.

« **keske vouman jéalore ?** » dit le roi étonné.

« Que des vers de terre ! » ment effrontément Zigomar qui, comme tous les merles, adore les cerises.

« Moi, que du gruyère ! » ment effrontément Pipioli qui, comme toutes les souris, raffole des noix.

« **héduche oufleur ?** » demande un chou-fleur.

« Pouah ! Ça pue trop ! » fait Zigomar.

« **héja mèdeuce houpe depoiro ?** » s'étonne un poireau.

« Jamais, Monsieur le poireau, c'est trop pouah ! ».

« Ça c'est vrai, c'est très pouah ! » perroquette Pipioli.

« **hissonr i golo ! keskon leurf è ?** » demande une fraise.

« **fez onlep leur é !** » propose un oignon.

« **fez onlé envie nègrette !** » dit une tomate.

« **esse i onlezanpoizonè ?** » dit un champignon.

« **sèpa maran pikonl è pluto !** » dit une châtaigne.

« Maman ! » appelle Pipioli.

« **épluchonlè !** » dit une banane.

« Maman ! » crie Pipioli.

« **nomp ressonlè !** » dit un citron.

« Maman ! » hurle Pipioli.

« Je suis là ! Qu'est-ce qu'il y a ? dit maman.(...)