

Oser le texte.

(Cf.Fabienne Rondelli)

Remarque préliminaire / Lggciels

Environnement ouvert les LANGAGICIELS laissent libre l'enseignant du choix des écrits servant de supports aux multiples activités qu'ils permettent. Il n'en demeure pas moins qu'ils ont été conçu, et ne trouvent à notre sens, toute leur pertinence, que par rapport à certaines références théoriques qui concernent aussi bien la nature même de l'objet enseigné (La langue), que son processus d'appropriation et la place que le médiateur peut et doit y jouer.

Ce que nous allons voir maintenant ne prétend pas exposer une théorie qu'il faudrait faire sienne pour «légitimement » travailler avec nos produits. Elles visent à permettre à l'enseignant soucieux d'interroger ses pratiques pédagogiques, et la place qu'il souhaite donner à l'environnement des LANGAGICIELS@ dans ses dernières, d'alimenter sa réflexion.

La question fondamentale, que tout enseignant est contraint de se poser, est celle d'identifier, autant que faire se peut les aspects langagiers fondamentaux pour une entrée réussie dans l'écrit.

Fondements et apports de la linguistique textuelle

Les hypothèses sur lesquelles nous nous fondons sont principalement celles de la linguistique textuelle, au travers en particulier des travaux de Bernard Combettes et du collectif de la revue PRATIQUES.

1- Les trois niveaux d'organisation et de signification textuelle

Entrer dans le sens d'un écrit ne peut être réduit à la lecture ou à l'écriture de configurations formelles, mais non plus à l'appréhension unique d'indices extra-linguistiques (intentions, par exemple). C'est au contraire l'articulation des différents niveaux auxquels un texte est appréhendable qui permet sa totale production ou interprétation. C'est en fonction de trois axes articulés que nous accédons à la signification :

Axe situationnel / Axe formel / Axe référentiel

1.1 - Axe situationnel

C'est le niveau qui décrit la situation de communication. On analyse le texte en fonction de l'intention du producteur, des effets qu'il veut produire sur le récepteur (comment il va comprendre, interpréter).

Les trois questions essentielles à se poser à ce niveau sont :

- Qui écrit ?
- A qui ?
- Dans quelle intention ?

1.2- Axe formel

C'est la prise en compte de la matérialité même du texte, et ce à plusieurs niveaux :

- le non linguistique :
par des hypothèses formulées à partir de la silhouette du texte.
- le linguistique :
par le paratexte (informations données AUTOUR du texte telles le titre, le nom de l'auteur...)

par l'analyse spécifique de la langue : arrangement des phrases qui caractérisent un récit, une description... que l'on appelle habituellement la *superstructure du texte*, mais aussi à un niveau plus local, ce qui fait la cohésion textuelle (*microstructure*) : temps verbaux, substituts, progression thématique...

Cela sous-tend une réflexion grammaticale et orthographique, quel que soit le type textuel envisagé.

La question à se poser à ce niveau est :

Comment ?

1.3 - Axe référentiel

C'est le niveau de la compréhension et de l'interprétation en fonction du thème abordé.

Le problème logico-sémantique posé est celui par exemple de l'analyse des connaissances supposées connues par le destinataire.

C'est le rapport connu / inconnu,

explicite / implicite qui doit être étudié ici.

Un texte explicatif pour des jeunes enfants utilisera préférentiellement la comparaison, l'exemple ; le même thème pourra être traité pour des plus grands au travers d'une démonstration scientifique.

La question à se poser à ce niveau est :

Quoi ?

Il s'agit donc, d'un point de vue pédagogique, de permettre aux apprenants de repérer des indices à ces trois niveaux. Nous tenons à noter que remarquer

la silhouette d'un texte,

les caractères gras,

la présence d'un titre,

des majuscules...

c'est déjà pouvoir émettre des hypothèses de sens, sans pour autant maîtriser totalement la lecture. Ne privons nos élèves d'aucun accès à la signification !

2 - linguistique textuelle/grammaire de phrase

2.1 - Pourquoi une analyse du texte ?

La grammaire traditionnelle s'est donné pour tâche de décrire la langue, dans sa double articulation, du phonème à la phrase.

Or, nous n'avons habituellement pas à lire, écrire, dire ou écouter une seule phrase. Le sens se concrétise dans un discours. La linguistique textuelle s'est justement donné pour objet la recherche de ce qui fait qu'un texte est cohérent.

Peut-on décrire les phénomènes qui impliquent que tout locuteur moyen d'une communauté linguistique donnée, comprend ou non le discours de l'autre, reconnaît comme cohérent et pertinent ledit discours ?

Outre ces questions théoriques fondamentales des éléments linguistiques et psycholinguistiques fondant le sens, la linguistique textuelle nous intéresse tout particulièrement pour les implications pédagogiques qu'elle permet tout particulièrement au travers des typologies textuelles. L'objectif visé est le

classement le plus rigoureux et le plus complet des discours existants en fonction des trois niveaux d'organisation et de signification du texte décrits plus haut. Il s'agit donc bien de prendre en considération les intentions communicatives de l'émetteur, mais aussi la configuration de traits formels qui caractérise un texte qui veut raconter, décrire, convaincre...

C'est cette configuration générale que l'on appelle un TYPE TEXTUEL.

D'un point de vue formel, nous pouvons distinguer quatre grands types textuels :

- le narratif
- le descriptif
- l'explicatif
- l'argumentatif

que nous allons décrire afin de montrer leur spécificité d'un double point de vue

macrostructurel (schémas d'organisation caractéristiques de chacun)

et

microstructurel (lien interphrastique qui constitue la cohésion du texte).

D'un point de vue intentionnel, on peut définir bien plus de types textuels, où effectivement l'intention communicationnelle est particulière (textes injonctifs,

incitatifs,
informatifs,
prédictifs, ...)

mais dont la forme est proche de l'un des quatre types énoncés supra. Nous pensons bien entendu nécessaire de proposer des textes dont les intentions communicationnelles sont variées.

Pour conclure, nous ne voulons pas, ou ne voir que la forme, ou ne voir que l'intention mais montrer que le sens naît de leur interaction. C'est en fonction du critère classificatoire privilégié que se réalise un classement.

Il est fondamental que les élèves aient accès à ces descriptions,

d'une part parce qu'elles leur permettent de comprendre les enjeux communicationnels des discours oraux et écrits qui leur sont proposés et de prendre une nécessaire distance critique (par rapport, par exemple aux discours publicitaires, politiques, religieux, ...),

d'autre part de saisir l'importance de la grammaire, car il y a un lien fort entre type textuel et faits de langue ; pour exemple, nous trouverons spécifiquement l'imparfait, le passé simple, des liens temporels, des substituts dans un texte narratif.

Notons par ailleurs que *les études les plus récentes en psychologie cognitive de la lecture montrent à quel point connaître le thème d'un texte et repérer sa configuration générale en facilite la lecture*. C'est pourquoi notre choix est de faire réfléchir les élèves sur des textes ou extraits significatifs de textes afin de leur permettre une appropriation de faits langagiers, par analyse comparative (activité de tris de textes sans recours obligatoire à l'outil informatique) et par recherche de faisceaux d'indices micro et superstructurels par type de texte (travail sur ordinateurs).

Il serait effectivement illusoire de penser pouvoir réaliser un parallélisme trop simpliste : à telle intention de communication, tel fait de langue pour déterminer un type textuel. C'est la reconnaissance d'éléments multiples et relevant des trois niveaux d'organisation et de signification textuelle qui permettra l'analyse du texte et par là-même une entrée dans le sens multidimensionnelle, part émission et vérification d'hypothèses. C'est en jouant de toute la diversité de l'environnement des LANGAGICIELS que son apport pour un tel objectif se révélera décisif.

2.2 - Spécificités des quatre grands types textuels

Il ne s'agit pas de proposer un descriptif exhaustif des superstructures ou schémas d'organisation caractéristiques de chaque type, mais surtout de montrer quel lien il peut exister entre linguistique textuelle et grammaire de phrase et l'intérêt pédagogique de ce couplage lorsque l'objectif est la (ré)appropriation du langage écrit.

On peut hiérarchiser ces superstructures des plus contraignantes mais aussi les plus étudiées aujourd'hui (schémas narratifs) aux moins contraignantes

(schéma argumentatif). Et même si ces structures ne sont que très rarement actualisées à l'état pur dans les textes, l'expérience nous prouve à quel point les connaître et commencer de les maîtriser est une aide immense pour les apprenants.

Pour chaque type de texte, nous allons montrer le rapport entre texte et langue.

2.2.1 - Le texte narratif

- *Superstructure*

C'est la structure la plus fréquemment rencontrée, au travers, en particulier à l'école primaire, des textes patrimoniaux. Il en existe plusieurs descriptions depuis l'étude du conte merveilleux par Vladimir PROPP en 1928 jusqu'au schéma actanciel de Greimas (1973). Nous ne noterons ici que le « minimum commun » devant être présent dans les textes pour pouvoir parler de récit. Les spécificités pouvant exister dans les textes choisis seront notées dans les scénarios de travail.

Ce qui constitue a minima le récit, c'est :

- la présence de personnages ou actants
- la permanence minimale d'un personnage
- des actions s'enchaînant logiquement et chronologiquement (sur le schéma complication ; action ; résolution)

(On trouvera bien sûr, de façon plus ou moins marquée, des passages descriptifs, des commentaires du narrateur, une chute...)

- *Microstructure*

Les faits de langue à repérer sont intimement liés aux éléments de superstructure, dans une interaction constante des indices pris à un niveau local et ceux décelés à un niveau global (cf 3.1)

L'énonciation est celle du récit, le plus généralement à la 3ème personne du discours lors des dialogues de personnages. Des champs lexicaux

particuliers se déclinent en fonction du genre (conte, policier, aventures, science fiction...). Des expressions figées permettent une hypothèse immédiate concernant le genre : il était une fois, morale de fable...

Les éléments grammaticaux à repérer et à maîtriser sont principalement :

- **le passé simple**
- **le présent de narration**
- **les liens temporels** (d'abord ensuite, tout à coup, enfin...)
- **les liens logiques** (cependant alors, pourtant...)
- **les reprises nominales** (par exemple : ...un colibri blessé... ...intervint l'oiseau...)
- **les reprises pronominales** (un indien >>> il >>> >celui-ci...)

Ces deux derniers éléments font partie de ce que l'on appelle la progression thématique, c'est à dire l'ensemble des mots qui marquent la reprise de référents connus et l'introduction de **nouveaux thèmes** (appelés alors «rhèmes»).

La progression thématique est un facteur capital de compréhension textuelle.

Il est absolument nécessaire d'en expliquer la constitution et le fonctionnement quel que soit le type textuel étudié. Rappelons par exemple combien nombre d'élèves sont en difficulté quand ils ne perçoivent pas la valeur d'une reprise pronominale alors qu'ils sont capables de réciter par coeur la liste complète des pronoms, ou combien ils sont en difficulté lorsque dans un texte scientifique ils n'ont pas repéré la marque linguistique (« c'est à dire », par exemple) notant l'introduction d'un nouveau vocable.

>>> Voici un exemple « d'erreurs » commises par de nombreux jeunes enfants :

Consigne : Ecris en lettres le nombre suivant : 18

Réponse : dix-neuf

Cette réponse ne fait que traduire une lecture de la consigne selon le schéma narratif. Seule la présence des «:», permet de comprendre qu'il s'agit d'un énoncé de type « explicatif ». Encore faut-il s'être approprié le statut

particulier, dans un tel type de texte, de ce marqueur. Il existe trois types essentiels de progression :

progression linéaire :

thème 1 rhème 1

 thème 2 rhème 2

 thème 3 rhème 3

Il y a dans ce cas de figure, une information nouvelle par phrase et reprise de celle-ci au début d'énoncé suivant, exemple :

Bien avant que naissent le soleil et la lune, le feu existait.

 il brûlait dans une vaste hutte...

 la maison du feu était le paradis

Progression à thème constant :

proposition 1 : T1 => R1

proposition 2 : T1 => R2

proposition 3 : T1 => R3

Chacune des propositions donnent un élément nouveau concernant toujours le référent initial.

Exemple :

Le Français dort comme un loir, a une faim de loup,
 T1 R1 R2
un oeil de lynx, une vie de chien.

R3

R4

Pour être toujours prêt à se faire aussi gros qu'un boeuf ou à passer par un trou de souris, il lui faut être rusé comme un renard.

T1

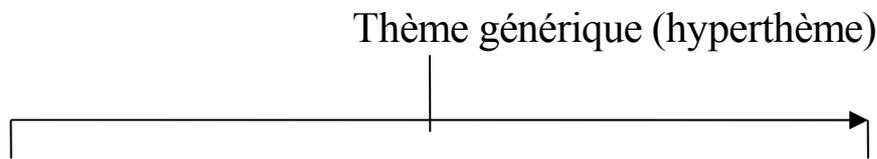
R5

il est parfois bavard comme une pie, ...

T1

R6

progression à thèmes dérivés :



P1 : T1 > R1

P2 : T2 > R2

P3 : T3 > R3

Partant d'un unique référent, on en décline les différents éléments (par exemple le texte suivant)

Le Persan

Le Persan est un chat au poil très long ; il a un **corps** ramassé. ..., des **pieds** ... La **queue** est de longueur moyenne, La **tête** est large...

2.2.2 - Le texte descriptif

- Superstructure

Tout objet peut être décrit. Cet objet sera appelé « le THEME-TITRE ». Il est important de faire prendre conscience aux apprenants de l'existence de deux classes descriptives :

- la classe fermée >>>>> c'est la description
d'encyclopédie ou de
dictionnaire

Ex. : le chien, en
général.

- **la classe ouverte** >>>>> c'est la description subjective d'un objet. C'est en accumulant tous les éléments de cette description particulière que l'on arrive à la classe générale (la classe fermée).

Ex. : description d'un chien particulier.

Il existe trois types fondamentaux d'opérations possibles dans la description :

- **l'ancrage** >>>>> on annonce le thème-titre au début du texte, on le décrit ensuite

Ex : texte « LUTINS ».

. .. **Les Sotrès sont des nains minuscules**, toujours **coiffés d'un élégant petit chapeau rouge** qu'ils portent bien enfoncé sur la tête. Très coquet, **le sotrès aime s'habiller** d'une tunique de couleur vive retenue à la taille par une large ceinture de cuir. **Il se chausse** de sandalettes pas plus grande que ton pouce, mais toujours impeccablement cirées!

- **l'affectation** >>>>> c'est l'opération inverse, on donne le contenu de la description, puis le thème titre

Ex : « ROUES ».

*Etant enchaînée,
Je peux m'en aller.*

*J'ai deux grands zéros,
Pas de numéro.*

*Je tombe en étant immobile,
Mais en équilibre je file*

*Je tourne, je roule, j'avance,
Et je fais le tour de la France.*

QUI SUIS-JE ?

ettelcycib aL

- **l'aspectualisation** >>>>> c'est la plus fréquente, on décrit les différents aspects d'un objet. C'est une suite de sous-thèmes qui développent le thème-titre.

Ex. « ARBRE »

Les enfants n'avaient jamais vu d'autres arbres de **cette espèce**. A Vitry **c'était le seul** et peut-être même en France. Il aurait pu paraître ordinaire, on aurait pu ne pas le remarquer. Mais une fois qu'on l'avait vu il ne pouvait plus sortir de l'esprit. **Sa taille** était moyenne. **Son tronc**, aussi droit qu'un trait sur une page nue. **Son feuillage** en dôme aussi dense et beau qu'une belle chevelure au sortir de l'eau. Mais sous son feuillage le jardin était un désert. Rien n'y poussait faute de lumière.

Lorsque l'on décrit, on réalise une expansion par un groupe nominal ou par un groupe verbal. Dans ce dernier cas on peut utiliser deux types de verbes

soit de qualification

Ex. : dans le texte « ARBRE » : C'était le seul arbre...

soit d'action

Ex. : dans le texte « LUTINS » : il se chausse....

- **Microstructure**

Il existe des faits de langue spécifiques à deux niveaux :

- **au niveau du mot** >>>>> les liens spatiaux...**Ex.** : à droite, le long de, ...
les adjectifs
les verbes de qualification
les verbes d'action

les comparatifs...**Ex.** : en forme de,
comme...
les reprises nominales et pronominales

- **au niveau de la phrase** >>>> le complément du nom
les subordonnées relatives
la progression thématique

2.2.3 - Le texte explicatif

- *Superstructure*

Le texte explicatif est celui dont l'émetteur a la volonté de faire comprendre quelque chose à quelqu'un. L'objectif est la modification du savoir de l'autre. A l'origine se trouve donc une question, explicite ou implicite à laquelle le texte s'efforcera de répondre.

En général, un texte explicatif est composé de trois parties :

- le questionnement
- la résolution
- la conclusion.

(Exemple CACTUS)

Le cactus saguaro vit dans le désert du Sonora, dans le sud de l'Arizona et le nord du Mexique. Un panneau nous apprend qu'une grande partie de la région où poussent ces plantes est appelée la forêt des cactus cièrges. Si c'est une forêt, où sont donc les feuilles ? Les cactus n'ont pas de feuilles. Un arbre à grandes feuilles peut perdre quatre cents litres d'eau par jour. Mais le cactus, lui, ne perd qu'un verre d'eau par jour, car sa forme et ses branches sont adaptées à la sécheresse. Il garde l'eau dans son tronc et ses branches, et l'utilise pendant les longues périodes de sécheresse.

La difficulté est de gérer le connu et l'inconnu dans le texte. Les phrases commencent souvent par un groupe nominal, plusieurs informations sont données dans une même proposition, ce qui est totalement inhabituel dans le langage spontané.

- *Microstructure*

Les faits de langue spécifiques

- au niveau du mot :
 - les liens logiques
 - les reformulateurs (c'est à dire, autrement dit...)
 - les verbes au présent de vérité générale
 - les reprises nominales ou pronominales
 - les nominalisations

ces deux derniers éléments permettant tout particulièrement de repérer la progression thématique.

- au niveau de la ponctuation :
 - les deux points
 - les parenthèses
 - les flèches
 - le blanc (sens de la mise en paragraphe)
 - les tirets
 - les alinéas
- au niveau du corps (taille des lettres)
- au niveau du style
 - gras
 - majuscules/minuscules
 - soulignement
 - italique

Permettre à l'apprenant de comprendre un texte explicatif, c'est lui montrer, par exemple, quels liens existent entre un type de progression thématique et la typographie utilisée, et la mise en paragraphe adoptée...

2.2.4 - Le texte argumentatif

- *Superstructure*

L'agent qui produit un discours argumentatif veut une modification des dispositions intérieures de son interlocuteur.

Souvent, il a une thèse qu'il veut défendre.

Le texte argumentatif est composé de trois parties :

- les prémisses, affirmations que l'auditoire tient pour admissible et sur quoi repose l'argumentation.

Si les prémisses sont refusées, l'argumentation est impossible. (Ex : « DANGER » : si nous n'admettons pas qu'il existe des conducteurs dangereux, nous ne pouvons adhérer aux propositions faites).

- le développement : ce sont les preuves, les arguments pour convaincre.

- la thèse : c'est l'élément qui oriente le développement. Elle peut être située à différents endroits d'un texte

exemple « Danger »

Halte aux conducteurs dangereux !
Il est temps de réagir face aux automobilistes

Qui ne respectent pas le code de la route.

Nos enfants sont en danger ! Protégeons-les !

Demandons des agents à la sortie des écoles !

- Microstructure

Le texte argumentatif est celui où apparaissent le plus massivement les modalités d'énonciation (phrases exclamatives, interrogatives, conditionnelles pour marquer la distance que l'on prend...).

Sont à repérer les liens logiques :

Relations de :	Exemples
Opposition	Au contraire, tandis que, alors que
Concession	Mais, or, néanmoins, cependant...
Cause	Car, en effet, puisque, vu que...
Conséquence	Donc, c'est pourquoi, en conséquence,...
But	Pour que, afin que, dans l'intention de,...
Conclusion	En somme, finalement, en bref,...
Comparaison	Comme, de même, plus ou moins,...
Illustration	Ainsi, notamment, par exemple,...
Énumération	En premier, d'abord, ensuite, enfin,...
Addition	Et, en plus, aussi,...
Disjonction	Excepté, ni, soit - soit, ...

mais également les axiologiques (adverbes , adjectifs,..., exprimant un jugement de valeur).

Comme pour les autres types de textes, il est important de noter les éléments marquant la progression thématique.

3 - Les relations lecture écriture

3.1 - Acte de lire

De plus en plus d'études proposent des modèles de la lecture, nous décrivant les caractéristiques du traitement des informations écrites. Ce qui nous semble important de retenir ici, c'est le consensus existant aujourd'hui concernant le processus de lecture compétente :

>>> deux procédures coexistent en interaction :

une procédure d'adressage ou lexicale, qui est celle qui passe directement de l'écrit au sens et

une procédure d'assemblage ou phonologique qui combine divers éléments pour extraire le son et, de là passer au sens.

Le lecteur expert maîtrise parfaitement les deux procédures, passant de l'une à l'autre pour identifier l'écrit, en fonction de toute une série de variables psycholinguistiques telles

- le type de texte à lire,
- le thème connu ou non,
- la familiarité d'un mot, sa longueur, sa régularité...
- et de variables contextuelles comme la nature précise de la tâche de lecture à effectuer.

Lire, c'est se situer aux trois niveaux d'organisation et de signification textuelle dans un processus interactif :

- **mobilisation de connaissances,**
- **appréhension d'indices aux différents niveaux d'articulation du langage,**
- **comparaison lu / connu,**
- **va et vient constant entre unités linguistiques et réalité extra-linguistique.**

Lire, c'est chercher du sens au niveau contextuel, textuel, syntaxique, alphabétique, orthographique.

On peut *inviter les élèves, en cours d'apprentissage*, à réaliser des activités de para-lecture (exercices sur correspondances phonèmes/graphèmes, textes en closure...) mais en ayant bien conscience qu'on ne leur propose pas de lire. Car

Lire est une activité à la fois culturelle, sociale et conceptuelle (cf Chauveau). Lire, c'est découvrir un texte inconnu.

Les *situations de travail* proposées *aux élèves en difficulté*, qui tous ont déjà effectué un apprentissage de l'écrit, leur permettent d'une part de prendre appui sur leurs procédures privilégiées, d'autre part, en fonction de la tâche à réaliser de développer de nouvelles compétences, toutes les situations proposées ayant pour objectif de respecter le caractère essentiellement interactif de la lecture.

3.2 - Lire et écrire

Les tâches proposées doivent avoir pour but essentiel un travail sur les processus de lecture. Or, le choix même des activités, papier/crayon ou sur ordinateur est celui qui devra au mieux aider les élèves dans le développement de compétences scripturales.

Qu'est-ce qu'écrire ?

L'approche cognitive propose d'appréhender l'écriture à quatre niveaux :

- **la contextualisation** : c'est inscrire son écrit dans les situations matérielles de production, se poser la question du moment et du lieu de l'écriture, du statut de l'émetteur et du récepteur, de l'enjeu de l'écrit produit.

- **la planification** : c'est élaborer des idées à partir des connaissances, des images que l'on a en mémoire, les sélectionner en fonction de l'écrit à réaliser et les organiser.

- **la textualisation** : c'est mettre en mots, c'est contrôler la verbalisation : syntaxe correcte, respect de la morphologie, de la ponctuation ; utilisation des marques de relation entre les énoncés. .

- **la révision** : c'est opérer un retour sur le texte. C'est le regard distancié que peut prendre un scripteur avec son écrit pour effacer, clarifier, corriger...

Ces quatre opérations fonctionnent sur un mode interactif : s'opère un va et vient permanent d'un niveau à l'autre.

Et nous retrouvons bien, dans ces capacités cognitives nécessaires à l'écriture la nécessaire prise en compte des trois niveaux d'organisation et de signification textuelle décrits plus haut. Or, permettre aux élèves de prendre conscience des éléments à l'origine du sens au cours d'une activité de réception, c'est leur permettre **véritablement** et non pas en supposant une pseudo sensibilité littéraire de se construire un outil de production de textes **aux critères précis et explicites**.

C'est un travail pédagogique fondamental à mener régulièrement au travers de situations telles les tris de textes mais aussi les tâches « ordinateur » en fonction des scénarios élaborés.

Situations d'apprentissage .

La connaissance de l'objet d'enseignement nous permet de faire des choix pédagogiques et méthodologiques pertinents, à condition d'être complétés par un savoir sur la réalité d'un apprenant en situation d'apprentissage.

A quelles conditions peut-on parler d'une véritable pédagogie appropriative ?

1 - La médiation

La notion de médiation est à appréhender dans son rapport étroit à l'appropriation. C'est parce que le maître sera médiateur ou proposera une médiation particulière que l'apprenant pourra s'approprier un savoir ou un savoir faire.

Le médiateur est celui qui structure le cadre de l'apprentissage proposé.(cf Bruner-> médiateur permet la gestion progressive de l'interaction. Scénarios interactifs d'acquisition du langage). C'est lui qui fait émerger les savoirs antérieurs et les étaye en les structurant en réseau de concepts. Dans les activités proposées, c'est le maître qui par son questionnement à propos des hypothèses formulées par les apprenants va permettre la mise en place de notions, de règles de fonctionnement de la langue, la prise de conscience d'invariances au travers de la variabilité des situations rencontrées.

La médiation de l'enseignant est ici relayée par la médiation de l'outil informatique, qui par les situations variées et les aides proposées sera au plus près de la « zone potentielle de développement » décrite par Vigotski. Les tâches elles-mêmes, demandant la mise en oeuvre de stratégies diverses et complémentaires permettent de travailler non seulement sur les compétences langagières et culturelles mais sur la formation de l'individu dans ses dimensions cognitives et affectives.

2 - L'appropriation

Le mode de travail appropriatif est celui qui a pour but de faire émerger chez l'apprenant les savoirs déjà acquis les représentations antérieures afin

de les étayer, de les structurer au travers d'une médiation. Ici, l'erreur n'est pas négative, elle participe de l'avancée vers la connaissance.

Dans les tâches proposées, tri de textes ou travail sur ordinateur, l'élève est amené à comparer, à différencier, à repérer des catégories, à lui-même catégoriser. Il s'agit moins de trouver la bonne réponse que d'être capable d'anticiper, d'argumenter, de contrôler aussi. Les scénarios pédagogiques envisagés doivent demander à l'apprenant de passer par ces phases indispensables à la structuration de la pensée. Cela suppose qu'ils aient certaines caractéristiques² concernant :

- La place et le rôle des supports écrits dans la phase initiale des séquences;

- Le rôle attribuée aux interactions entre les membres du groupe lorsque ceux-ci travaillent, sous des formes éventuellement différenciées, sur des supports identiques et ce dans les phases :

- de travail sur machine;

- d'explicitation et de confrontation des stratégies mise en oeuvre.

3 - Le rapport social à l'apprentissage

S'il est un apprentissage qui ne peut se réaliser seul, tant il est culturel, c'est celui de la langue écrite. L'enfant construit son savoir-lire grâce à son entourage, à l'aide, à la médiation qui lui est proposée. Il a besoin de celui qui sait, de celui qui aime, de celui qui accompagne. Or, il nous semble que c'est l'une des tâches essentielles du maître que de mettre en place ce «maillage » autour de l'apprenant **pour l'entraîner dans de nouvelles expériences sur le lire-écrire, pour lui proposer de partager ces expériences avec ceux qui comme lui, découvrent ou redécouvrent, explorent, essaient, avancent sur ce chemin vers la maîtrise de l'écrit.** C'est pourquoi nous pensons nécessaire de proposer, dans chacune des situations de travail, des phases de discussion, de confrontation, de consolidation car l'entreprise d'appropriation du lire-écrire est **aussi collective qu'individuelle.** Il s'agit de privilégier une réelle dynamique à la fois sociale et cognitive.

4- L'évaluation

Notre démarche implique une évaluation dynamique, c'est à dire une évaluation qui se réalise au cours même de l'activité d'apprentissage. Elle ne se déroule pas à un moment arrêté comme une évaluation diagnostique ou contrôle (par ailleurs tout à fait nécessaire) mais fait partie intégrante de la tâche, du fait même du déroulement de celle-ci. En effet, nous croyons nécessaire de solliciter systématiquement l'apprenant afin de recueillir ses conceptions au travers des hypothèses qu'il formule. Cela permet à l'enseignant de repérer les savoirs de l'apprenant, les opérations mentales qu'il est capable de mettre en oeuvre. C'est au cours de la tâche (dans la phase de réalisation ou d'échanges) que l'apprenant acquerra un nouveau savoir, modifiera une représentation, mais aussi enrichira son capital culturel. La place du maître est à nouveau centrale dans l'aide qu'il peut apporter à l'élève dans son appropriation d'un nouvel objet de savoir mais aussi dans son souci de permettre à chacun une prise de conscience de ses stratégies de résolution .

La formation de la personne

Nous savons qu'un sujet en grande difficulté depuis plusieurs années scolaires, et plus particulièrement en difficulté face à l'écrit dans une société scriptocentriste telle que la nôtre souffre sans conteste d'une fragilisation de la personnalité. Il faut alors nous interroger sur le regard que nous portons sur cet élève et sur les moyens dont nous disposons pour l'aider à réapprendre. Sont à prendre en considération autant les savoirs langagiers que les moyens de réhabilitation de la personne.

Or, une réflexion sur le langage dans cette perspective nous invite à une analyse des stratégies éducatives favorisantes. Il apparaît alors que le jeu, s'il est lié à tout apprentissage, l'est tout particulièrement à l'apprentissage du langage. Dès la petite enfance, c'est aux travers d'échanges langagiers réalisés dans des conditions particulières (scénarios interactifs ludiques décrits par Bruner) que l'enfant apprend à parler.

Il nous faut considérer le jeu dans une double acception :

- d'une part, comme « aire intermédiaire d'expérience », où l'enfant dans son rapport à l'objet (ici l'ordinateur mais aussi le texte) tout autant que dans la découverte de l'interaction induite par chacun des modes de travail

proposés se situe à la fois dans son expérience interne, subjective, et dans l'expérience externe portant sur des objets extérieurs.

Comme l'affirme Winnicott la connaissance participe de l'aire intermédiaire d'expérience. C'est elle qui charge le réel de sens. Elle est une condition d'équilibre qui permet d'accepter les contraintes de la réalité ;

- d'autre part, comme acte de communication au travers des « jeux de langage ». Dans notre souci de faire entrer l'apprenant dans une communauté linguistique avec ses spécificités sociales et culturelles, nous devons lui faire percevoir à quel point le langage fait partie d'une activité, c'est à dire de situation d'échanges langagiers multiples et contextualisés, qui fondent la communication, c'est à dire l'effective mise en commun de sens.

C'est pourquoi les tâches proposées aux élèves doivent être celles qui permette une prise de conscience des conduites langagières possibles au travers d'activités où existent le risque, le défi, l'investissement affectif, l'engagement face aux autres, l'objectif étant une formation de l'individu la plus complète possible dans ses aspects cognitif, social et affectif.