

Au cycle 3, comprendre les enjeux et les difficultés des situations d'énonciation, mettre en œuvre divers écrits intermédiaires, faire dialoguer les élèves autour de leurs écrits, c'est apprendre à communiquer à l'écrit. Une version plus synthétique de cet article, intitulée « La situation d'énonciation », se trouve aussi dans le n°522 des Cahiers pédagogiques.

Au cycle 3, prendre appui sur la communication et l'énonciation

Il suffit de demander dans la salle des maitres : « *Où en es-tu actuellement en français ?* » pour obtenir des réponses sur la grammaire, l'orthographe ou le vocabulaire... Ce morcellement en sous-disciplines interroge toute une tradition d'enseignement.

Le français peut aussi être conçu comme une discipline de transfert : n'écrit-on pas en géographie, ne lit-on pas en technologie ? Ne discute-t-on pas en mathématiques ? Le risque est qu'à trop dissoudre dans la transversalité, on perde de vue ce que l'enseignement du français a de spécifique, ce qui le définit comme discipline singulière.

A travers ma pratique en Cycle 3, il m'apparaît que la construction par les élèves de compétences en français passe par une approche basée sur l'énonciation.

La communication est pour moi essentielle. J'entends par là non pas un simple transfert d'informations vers un récepteur, suivi d'un feedback, mais plutôt la prise en compte de la situation d'énonciation qui en fait un acte volontaire et réfléchi de création personnelle dont on ne peut exclure les dimensions kinésique (à l'oral), mais aussi des considérations psychologiques ou sociales, tout ce qui implique des choix dans l'écriture. Toutefois en primaire la clarification de la situation ne peut que se faire par une pratique : c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer. Mais il me semble essentiel qu'une approche réflexive accompagne cette communication. En observant, tous ensemble, comme un objet, les productions des élèves, cela permet de mettre à distance son propre texte, de s'enrichir des propositions des autres et ainsi de cheminer dans l'appropriation de compétences. Cette démarche sera clarifiée à partir de trois exemples.

Des projets mettant en jeu des situations sociales

Si on souhaite écrire une lettre de demande (en cycle3 les élèves me proposent souvent des lettres à des artistes, professionnels, sportifs...) l'observation collective de la production individuelle permet de s'interroger sur les formulations que l'on peut employer en fonction du destinataire et de s'apercevoir que la mise en mots possible est multiple. Nous prenons le temps de nous interroger sur la situation de communication elle-même. A cette fin, nous avons construit en classe une grille de questions simples qui sert aussi pour la plupart des textes :

Qui écrit en vrai ?

Qui écrit dans le texte ?

Pourquoi j'écris ?

Qui va lire le texte ?

Qu'est-ce que je veux, qu'est-ce que j'attends que mon texte produise ?

Au-delà de réponses sèches, c'est par la confrontation des points de vue que l'on va éclaircir la situation de communication. Cela va devenir un rituel avant chaque séance de production d'écrit, qui permettra de modifier ou pas nos représentations. De même cela peut servir de base de réflexion pour les élèves lorsqu'un de leur camarade donne à écouter son texte : « *tu écris tu dans ta lettre mais tu écris au vétérinaire et tu le connais pas...* ». Cela permet d'ancrer les savoirs formels dans un faire ; lorsque l'on observe des lettres, on comprend la nécessité de mettre sa propre adresse puisque l'on souhaite avoir une réponse. L'élève garde les différentes productions successives de ces brouillons et peut avec l'aide de l'enseignant noter ses progrès : utilisation des aspects formels, soit, mais aussi compréhension de ce qu'est une lettre de demande dans laquelle un élève s'autorise à questionner un adulte pour obtenir des réponses. Je me souviens d'élèves qui avaient scrupuleusement suivi un guide de relecture de la lettre de demande construit collectivement mais centré sur la forme. Résultats : des lettres évaluées positivement mais bien pauvres du point de vue de la communication et de la rédaction. Cela m'a conduit à revoir la construction des compétences en passant par la confrontation des productions, entre pairs, avec des écrits réels, par des réécritures mais aussi par l'analyse de la situation de communication.

Autour de la compréhension de textes

Cela induit une posture d'enseignement ouverte sur l'imprévu et l'acceptation de l'élève tel qu'il est. Les textes officiels font place à l'interprétation dans la littérature de jeunesse mais il est difficile de prévoir quelle va être la réception de tous les élèves. Dernièrement lors de la lecture de *Mélusine* (Clarke et Gilson chez Dupuis) avec ma classe, nous avons achoppé sur l'interprétation d'une planche : Mélusine jetait des sorts en piquant une poupée. Les élèves y ont vu la fabrication d'une poupée sans bien comprendre le lien avec les dialogues. Seul un petit texte documentaire sur le sujet (lu et apporté plus tard) a permis de faire le lien.

Au travers de divers dispositifs (fiche de lecture écrite, présentation orale de lecture personnelle, dispositif post-it c'est-à-dire permettre aux élèves de disposer des post-it sur un livre avec des remarques pour un futur lecteur, étude de texte en classe, lecture offerte) on facilite l'enrichissement des postures possibles des élèves. La capacité pour un élève d'utiliser différentes postures pour parler d'une lecture est un gage de progrès dans la construction de compétences :

Porter un jugement de valeur convenu : c'est bien, j'aime bien ...

Résumer le texte ou plutôt pour les plus fragiles essayer de redire toute l'histoire.

Faire des liens avec ce que l'élève est ou vit.

Faire des liens avec d'autres « objets culturels » film, dessins-animés, livres ...

Porter un jugement de valeur justifié par l'élève.

Rechercher des traces de l'écriture : l'auteur voulait faire peur, l'auteur a mis des points de suspensions pour créer du suspens.

Même dans des textes qui semblent plus transparents, comme ceux lus pour apprendre en..., la compréhension n'est pas si évidente. Par exemple en géographie, cela nécessite de se représenter l'espace (localisation des différents éléments cités) et de connaître un vocabulaire spécifique. Ainsi, j'ai pu proposer un texte extrait d'un dictionnaire à la lecture des élèves dans le cadre de l'étude de l'Europe en Géographie. Les élèves ne le comprennent pas. On cherche pourquoi ? Deux causes sont mises en avant : un lexique spécifique (plaine, vallonnés, zone tempérée) et des indications de localisation (Scandinavie, Oural, Caucase...). Un double travail s'en suit, recherche de définitions dans le dictionnaire et localisation sur un fond de carte à l'aide d'un atlas des lieux cités. Après cela un travail plus méthodique de lecture peut avoir lieu sur le texte qui devient compréhensible.

Écrire dans les disciplines

En sciences, l'utilisation rapide du questionnement de la situation de communication permet de distinguer les écrits pour soi (recueil de ses conceptions, questionnement/hypothèse, recueil d'information, synthèse du savoir acquis), des écrits pour les autres (compte-rendu d'expérience, présentation des conclusions). Plus généralement, nous écrivons des traces écrites. Il s'agit d'un dispositif particulièrement complexe pour moi. En effet, la trace écrite doit refléter le savoir académique mais nous sommes à l'école. Écrire n'est pas facile mais écrire sur des savoirs en construction non plus ! Pour moi, il existe toujours des tensions et tentations : le temps (si je dis, si je donne, cela plus vite), la « justesse scientifique » (si je dis, cela sera plus près du savoir, si j'écris, cela sera plus près d'une norme de la langue). Et me voilà en train d'orienter largement une trace écrite que je souhaitais être l'état de la réflexion des élèves à un moment. Il faut inhiber toutes mes réticences pour tenter une écriture collective de la trace écrite laissant du jeu entre mes attentes, les savoirs, et les capacités des élèves. J'ai essayé un dispositif suite à « une leçon » menée selon ses modalités propres (groupe, manuel, collectif...). Un élément commun est le questionnement de départ dont la trace écrite sera la réponse :

Premier temps, travail individuel : à partir de différents éléments, je demande aux élèves d'écrire individuellement le texte de la leçon après avoir réfléchi à la situation de communication. Cette phase n'a pas pour but l'élaboration effective d'une trace écrite mais la mise en action de chaque enfant, confronté seul au problème.

Puis travail de groupe : la consigne est de faire une leçon que l'on mettra dans le cahier de règles. En plus des documents nécessaires, chaque enfant prend la feuille sur laquelle il a commencé à écrire. Le résultat doit être noté sur une grande feuille.

Troisième temps collectif : je choisis une feuille, je l'écris au tableau. Lecture, discussion sur le sens et la forme. La consigne indique que l'on doit améliorer cette trace écrite par les apports des autres groupes ou des reformulations tant au niveau de la forme que du fond. Je m'autorise le jugement sur la forme sans stigmatiser, sur le fond je peux inciter, questionner, mettre en opposition, souligner un oubli mais éviter de proposer.

Enfin, écriture de la trace écrite dans cahier.

La difficulté est de faire ce qui est à la mesure de l'élève sans empiéter sur son autonomie, mais aussi de refuser le n'importe quoi tout étant dans la mesure. Si l'amont est bien balisé, les traces écrites sont généralement conformes aux savoirs de références. Il est vrai que les formulations sont souvent moins justes, parfois on a l'impression qu'il manque des choses, mais la trace a le mérite d'être le reflet de ce que l'élève a saisi. Elle peut-être également évolutive.

Faire du français en classe est pour moi s'ouvrir à l'élève singulier. En fait, accueillir avec bienveillance les productions (écrites ou orales) d'élèves est une position professionnelle essentielle. Lorsqu'un élève écrit ou dit, il met en mots, soit, on pourrait dire également qu'il se met en mots, avec le langage appris à l'école mais aussi le langage de chez lui et ses conceptions du monde... On comprend mieux que pour certains élèves, il est difficile de s'exposer au-delà de compétences lacunaires en étude de la langue. L'ambiance de classe, les allers-retours entre le faire et la réflexion sur le faire, un ancrage pragmatique mais aussi la reconnaissance de la singularité de l'élève devraient permettre à chacun de s'exposer et de se distancier pour progresser avec l'aide du groupe et de l'enseignant.

Marcelin Hamon - Professeur des écoles à Corneville sur Risle (Eure)