

# Le DeSouillacâMarly<sup>2</sup>

## GROUPE 1

**Quelles sont les opérations mises en jeu dans des situations de productions d'écrits ? Inventaire des 26 questionnaires reçus, recherche de variables**

La fiche d'indexation G1 se compose de deux parties : **1)** Description de l'activité / **2)** Pourquoi selon vous cette activité participe-t-elle à l'apprentissage de l'écrit ?

Le groupe a pris connaissance de la totalité des fiches pour lister le plus objectivement possible les différentes variables sous-jacentes dans les descriptions. Dans un premier temps, chacun dégage les variables sur un nombre de fiches limitées, mises en commun par la suite.

### VARIABLES

#### Description de l'activité

- Les élèves ont quelque chose à produire.
- L'écrit est individuel/ collectif.
- La raison pour laquelle on écrit est spécifiée, l'enfant sait pourquoi il écrit...
- Écrit comme outil pour faire autre chose (avancer dans un projet...) ou écrit pour s'entraîner.
- Il existe un point de départ commun à tous : les enfants écrivent à partir de quelque chose.
- Travail de réécriture : plusieurs jets.
- Opération de manipulation sur le texte : Ajouter/déplacer/substituer/supprimer.

- L'activité d'écriture appartient à un projet plus large.
- Travail de recherche préliminaire pour accumuler du matériel qui sera réutilisé dans la production : ce travail se fait de façon collective autour de recherche bibliographique, de listes lexicales...
- Présence d'aides pendant le temps de production: aide matérielle (recueil de mots, expressions, recours à un cahier des charges), personne ressource ou retour au collectif.
- Lire les productions d'élèves afin d'évaluer le degré de pertinence avec la commande de départ.
- Présence du destinataire : recherche d'un effet à produire.
- Le temps est une composante importante.

### VARIABLES

**Pourquoi selon vous cette activité participe-t-elle à l'apprentissage de l'écrit ? Cette activité permet de...**

- Réfléchir, clarifier, aide à la pensée.
- Utiliser un espace : se représenter l'espace, changer de point de vue, passage de 3D en 2D.
- S'organiser, se questionner, créer, classer, organiser, catégoriser, tâtonner, mémoriser, s'entraîner, réinvestir les connaissances.
- Mettre en mots une intention.
- S'adresser à quelqu'un, un destinataire.

- Confronter les élèves à un autre langage nécessaire pour avancer dans un projet.

#### Digression de fin de journée à partager avec les autres groupes :

On s'est questionné sur la nécessité de recourir à différents langages : avoir recours à un langage mathématique, chorégraphique nécessaires à l'aboutissement d'un projet conduisent-ils à l'acquisition de compétences transférables dans des situations de production d'écrit ?

L'écrit une autre manière de modéliser : peut-on repérer les situations qui nécessitent une modélisation ? Les temps de théorisation et de généralisation de la leçon de lecture (affichage, mise en tableau) sont-ils des premières productions d'écrit ?

APPEL À TOUS : DÉCOUVRIR LES PREMIÈRES FONCTIONS DE MODALISA ET REVENIR SUR NOS PREMIÈRES VARIABLES... À L'AIDE !

« Le rythme rapide du langage oral ne favorise pas une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, c'est-à-dire comportant une réflexion, un conflit des motivations, un choix, etc. ; il suppose plutôt au contraire une activité relevant de l'acte volontaire simple et utilisant en outre des éléments habituels. C'est un fait de simple observation pour ce qui concerne le dialogue ; en effet, à la différence du monologue (et surtout du monologue écrit), la communication sous forme de dialogue implique une énonciation d'emblée et même peu importe comment. Le dialogue est un langage constitué de répliques, c'est une chaîne de réactions. Le langage écrit, nous l'avons vu, est lié dès le début à l'intervention de la conscience et à la présence d'une intention. C'est pourquoi le dialogue inclut presque toujours la possibilité d'une énonciation inachevée, d'une formulation incomplète, de l'inutilité de mobiliser les mots qui dans le cas du monologue devraient l'être pour exprimer le même complexe de pensées. À l'opposé de la simplicité de composition du dialogue, le monologue présente une certaine complexité de composition, qui insère les faits de langage dans le champ clair de la conscience, l'attention se concentrant beaucoup plus facilement sur eux. Ici les rapports verbaux sont des déterminants, des sources d'expériences intimes, qui se manifestent dans la conscience à leur propre propos (c'est-à-dire à propos des rapports verbaux).

Il va de soi que le langage écrit est l'opposé polaire du langage oral. Il n'y a dans le langage écrit, ni situation claire à l'avance pour les deux interlocuteurs ni aucune possibilité d'intonation expressive, de mimique et de gestes. Par conséquent, les raccourcis dont nous avons parlé à propos du langage oral sont ici d'avance exclus. La compréhension s'établit au moyen des mots et de leurs combinaisons. La forme écrite aide au déroulement d'un langage relevant de l'activité complexe. C'est là justement ce qui fonde le recours au brouillon. Le cheminement du « au bouillon » au « mis au net » est précisément une activité complexe. Mais même si l'on ne fait pas réellement de brouillon, l'élément de réflexion est très important dans le langage écrit ; il s'agit là d'un brouillon mental. Ce brouillon mental du langage écrit est aussi, comme nous avons essayé de le montrer dans le chapitre précédent, un langage intérieur. Ce langage joue le rôle de brouillon intérieur non seulement lorsqu'on écrit mais aussi dans le langage oral. C'est pourquoi nous devons prendre ici le temps de comparer le langage écrit et oral avec le langage intérieur en fonction de la tendance à l'abrègement qui nous préoccupe.

Nous avons vu que dans le langage oral la tendance à l'abrègement et au caractère purement prédicatif des jugements apparaît dans deux cas : lorsque la situation dont il est question est claire pour les deux interlocuteurs et lorsque le locuteur exprime le contexte psychologique de l'énoncé à l'aide de l'intonation. Ces deux cas sont totalement exclus dans le langage écrit. C'est pourquoi celui-ci ne présente pas de tendance au caractère prédicatif et est la forme de langage la plus développée. Mais qu'en est-il en ce cas du langage intérieur ? Nous nous sommes arrêtés de manière si détaillée sur la tendance du caractère prédicatif du langage oral parce que l'analyse de ces manifestations permet d'exprimer avec une parfaite clarté une thèse concernant l'une des questions les plus obscures, les plus embrouillées et complexes c'est-à-dire le caractère prédicatif du langage intérieur, thèse à laquelle nous ont conduit nos recherches sur ce langage et qui a une importance centrale pour tous les problèmes liés à cette question. Si dans le langage oral la tendance au caractère prédicatif apparaît parfois (dans certains cas assez souvent et régulièrement), si dans le langage écrit elle n'apparaît jamais, dans le langage intérieur elle apparaît toujours. Le prédicat est la forme fondamentale et unique du langage intérieur, qui du point de vue psychologique est tout entier constitué des seuls prédicats, mais ici il s'agit en outre non pas d'un relatif maintien du prédicat au prix de l'allègement du sujet mais d'un caractère prédicatif absolu. Pour le langage écrit la loi est d'être composé de sujets et de prédicats développés mais pour le langage intérieur cette même loi est d'omettre toujours le sujet et de se composer des seuls prédicats.

Vygotski, Pensée et langage / Messidor extraits pages 363/364

## GROUPE 2

**Le groupe 2 a commencé à se mettre à la tâche.** Certains se sont penchés de nouveau sur les problèmes techniques dus à l'informatique et le classement systématique de la foison de messages relevée cette année sur les différentes listes (journal de la recherche). D'autres ont commencé à passer les premiers envois de journaux de recherche à la moulinette d'Idéographix pour en tirer des conclusions à venir (analyse des journaux individuels ou collectifs). D'autres encore se sont penchés sur la recollection des bilans d'étape publiés par chaque groupe depuis le début de la recherche, que ce soit dans le journal en circuit-court utilisé lors des regroupements ou dans le Bulletin de l'association, et ce pour témoigner des va-et-vient et des avancées de chaque groupe au cours de cette première année de recherche-action. Enfin, le questionnaire destiné à mesurer le déplacement de chaque acteur-chercheur individuellement est toujours en cours d'élaboration, la contribution des autres groupes étant attendue en renfort. Mais qu'ils ne s'y fient pas, cette modeste contribution ne sera pas tout, nous ne manquerons pas de passer les interviewer un à un ces jours prochains !

## GROUPE 3

**OÙ EN SOMMES-NOUS ? Quelles sont les missions du groupe 3, et plus largement, pourra-t-on d'ici la fin de la semaine redéfinir la question de notre recherche ?**

Les fiches d'indexation que nous avons produites ont été rentrées dans le logiciel d'analyse des données. Cependant, le logiciel ne nous permettra pas avant la fin de Souillac d'avoir un retour sur ces données.

Nous souhaitons donc réinterroger ces fiches, de manière à ce qu'elles renseignent au maximum sur les conditions de production des textes, tout en gardant à l'esprit le fait qu'elles doivent être lisibles par tous, sans ambiguïté. Comment faire

en sorte que les variables disent de façon exhaustive la réalité des conditions de production ?

Par exemple, il ne suffit pas d'indexer le fait qu'un élève a des possibilités d'avoir recours à des aides dans la classe, mais de savoir s'il y a réellement eu recours. Il nous faut trouver une typologie des aides : aides créées par le groupe (*listes de mots, étiquettes,...*), aides potentielles créées extérieurement (*type Bescherelle, lexiques, dictionnaire,...*), aides des personnes dans les échanges de groupe.

Ceux qui ont rempli les fiches ont-ils des remarques à faire ? (*incompréhension d'items, difficultés à remplir une colonne,...*). Nous avons repris les messages du blog de Jean durant l'année...

« L'objectif du groupe 3 dont une partie sera de quantifier et de typologiser la production écrite dans chaque lieu. »

« Il faut se représenter les lignes des fichiers Excel où ces informations seront stockées pour donner lieu à un traitement statistique. Pour le groupe 3, chaque ligne correspondra probablement à un texte et y figureront tout ce qui le concerne (le n° de l'élève, de sa classe, les circonstances de sa production, le type d'écrit, je ne sais sa longueur, le % de mots de base, la longueur des phrases). »

Du coup, nous nous posons la question de savoir si le groupe 3 doit analyser les textes, ainsi que le disait Jean.

● **Le groupe 4** attend-il de nos fiches qu'elles le renseignent sur les textes, et non pas uniquement sur les conditions de production ? Doit-il y avoir dans nos fiches d'indexation des renseignements sur l'analyse quantitative du texte ?

À la lumière de leur analyse des textes, y aurait-il des variables nouvelles à nous proposer qui ont trait aux conditions de production, ou des propositions dans le « choix » des textes à recueillir l'année prochaine ?

Nous avons indexé des fiches alors que nous n'avons pas donné au groupe 4 les textes associés. Est-ce pertinent si on veut pouvoir croiser des données ?

● **Le groupe 1** : peut-on se servir des fiches du groupe 1 pour repérer des va-

riables pédagogiques que nous aurions oublié ? Pour nous aider à renseigner les variables en ce qui concerne les aides, la typologie des formes d'écrits ?

Dans les conditions de production, nous avons des variables « avant la situation d'écriture », « après la situation d'écriture ». Le groupe 1 travaille-t-il sur les conditions de production des textes, ou bien sur la pédagogie de l'écriture de façon plus générale ? Est-ce lui qui renseignera sur les situations pédagogiques ? Ou bien devons-nous prévoir une fiche supplémentaire qui renseigne sur la situation précise de production du texte indexé ?

## GROUPE LSF ET FRANÇAIS ÉCRIT

Les pratiques pédagogiques au quotidien des membres du groupe ont été abordées. Il est parfois difficile de travailler avec des adultes sourds tant la représentation des situations scolaires qu'ils ont vécues les ont marqués. On trouve sur le terrain deux formes de cours : collectifs ou individuels. En groupe les échanges sont favorisés et permettent d'acquérir les mécanismes et les stratégies d'investigation du texte. En individuel, il est possible de répondre à une demande plus spécifique (ex : *préparation d'examens, travail sur les écrits professionnels...*).

Dans les deux situations, il est nécessaire à un moment donné, de recevoir les représentations des apprenants engendrées par le système scolaire, générant une position d'attente face au formateur, ne s'autorisant qu'un statut d'enseignant passif, en demande de corrections... Représentations qui sont parfois incompatibles avec les méthodes utilisées par le formateur.

La pédagogie de projet paraît être incontournable pour permettre un réel investissement de la part des élèves ou des apprenants adultes dans le cadre du travail du français. Des participations à des concours, des expositions en bibliothèques ou en collège : chacun a pu témoigner de l'importance de cette approche.



Le français ne devrait pas être abordé par l'intermédiaire de la traduction ou d'une transposition de la Langue des Signes Française, que l'on considère comme un passage par la voie indirecte. En effet il s'agit de ne pas transposer de l'oral (LSF) vers de l'écrit mais bien par la voie directe, grâce à un travail en contrastif, d'utiliser la langue des signes comme une langue de travail, une langue d'analyse de texte. Dans la production écrite, il en va de même : il s'opère un aller-retour automatique entre grande iconicité (*base de la langue des signes*) et images visuelles, qui permettrait par la suite d'écrire par une mise en phase avec les connaissances du français et des réajustements au fur et à mesure de la production (*vocabulaire, syntaxe...*).

L'idéal serait de réfléchir à la manière dont on lit une langue qu'on ne connaît pas en n'ayant qu'une connaissance du contexte et des éléments d'information. Par exemple, comment s'appréhenderait l'anglais par l'intermédiaire de la LSF (*évitant ainsi la problématique de la traduction*) ?

Dans le cadre des recherches que nous avons menées sur la reconstitution de phrases et le barrage de lettres dans un texte, le plan expérimental va évoluer afin de maîtriser l'ensemble des variables, y compris celles de la passation afin que les enseignants eux-mêmes puissent les faire passer à leurs élèves. L'objectif étant dans un premier temps d'approfondir les résultats surprenants que nous avons eus et de pouvoir analyser les habiletés mises en place dans les situations de lecture chez des élèves de primaire, de collège et chez des adultes (*sourds et entendants*).

### FAITES AVANCER LE GROUPE 4

Cochez les (pré)courseurs

#### DU CÔTÉ DU SCRIPTEUR

- Cohérence textuelle
- Bouclage
- Clôture
- Polysémie
- Point de vue
- Distance
- Intertextualité

#### LA FILLE BIZARRE

*C'est une fille qui n'a qu'un sein.  
Sa tête est grosse. Ses yeux sont petits.  
On dirait qu'elle n'a pas de nez ni de bouche.  
Sa robe est faite en papier  
Elle est assise dans un fauteuil.  
Elle boude.*

#### DU CÔTÉ DU TEXTE

- Densité du texte
- Choix lexicaux
- Choix syntaxiques
- Licence

#### DU CÔTÉ DU LECTEUR

- Interpellation
- Effet sur le lecteur
- Horizon d'attente
- Résistance
- Degré de connivence