

Gilbert DUCANCEL

RETOURS SUR RÉSO

RECHERCHE INRP « ENSEIGNER LE FRANÇAIS PAR LES RÉOLUTIONS DE PROBLÈMES, À L'ÉCOLE »

Résumé : L'article retrace le parcours accompli par la recherche INRP RÉSO (« Enseigner le français par les résolutions de problèmes, à l'école », 1984-1990). L'évolution générale va d'une centration initiale pédagogique à une focalisation de plus en plus didactique. On a d'abord mis à l'épreuve les situations et les points d'appui pédagogiques des résolutions de problèmes. On a ensuite spécifié les entrées didactiques utilisées par les maîtres, leur articulation, leur croisement. On a, enfin, structuré et explicité la notion de projets d'enseignement par résolutions de problèmes. La dynamique de la recherche est le produit de la résolution de problèmes successifs, par les équipes locales et les séminaires du groupe RÉSO. On illustre particulièrement le rôle joué par le traitement didactique d'une variété de référents, la description contrastive des pratiques d'enseignement des maîtres RÉSO et d'autres maîtres, l'évaluation des effets de l'enseignement RÉSO sur les performances et les comportements d'élèves des classes en recherche, par comparaison avec des élèves dont les maîtres enseignent de manière traditionnelle.

L'article qu'on va lire s'inscrit dans le champ de la discipline français, à l'école primaire (maternelle et élémentaire). Il ne vise pas à examiner « la pertinence de l'importation » des concepts de problème, de résolution de problèmes, dans ce champ. Il voudrait, au contraire, montrer qu'il n'y a pas eu « importation », fût-ce en traduisant le mode d'emploi dans la langue des importateurs, et dessiner le parcours qui a abouti à l'élaboration du projet de recherche RÉSO (Ducancel 1984), puis celui que la recherche a suivi.

Il semble qu'on puisse décrire ces parcours comme jalonnés de problèmes de recherche successifs, de leur formulation, de leur résolution. C'est par là que les objets de la recherche se sont précisés et que les concepts se sont construits.

La recherche s'est déroulée de 1984 à 1990. L'évolution générale va d'une centration initiale pédagogique, voire psychopédagogique, à une focalisation de plus en plus nettement, explicitement, didactique. Et c'est le point de vue didactique qui a présidé à la définition d'une nouvelle recherche qui prolonge actuellement la recherche RÉSO.

1. NAISSANCE DE LA RECHERCHE RESO

1.1. Une demande institutionnelle

A la fin des années soixante-dix, il n'y avait plus, à l'INRP, de recherches sur l'enseignement/apprentissage du français au Premier degré : elles avaient été supprimées. Le changement politique de 1981 a très vite abouti à une demande institutionnelle de reconstruction d'un dispositif et de redémarrage des recherches. Il a, cependant, paru souhaitable de procéder d'abord à une analyse du contexte, des besoins, des demandes, et à une estimation des moyens (Romian 1983). En fait, une triple analyse a été menée : celle de la conjoncture politique (politique de l'éducation, de la langue) ; celle de la conjoncture scientifique (sciences de l'éducation ; sciences du langage) ; celle de la conjoncture pédagogique (état des pratiques, de la formation des maîtres, des besoins de recherche). On en trouvera une synthèse dans Romian 1989.

1.2. Analyse des besoins de recherche

Le projet de recherche RÉSO a été élaboré d'abord comme une réponse à des constats et des demandes recueillis, dans le cadre de l'analyse de la conjoncture pédagogique, par une enquête nationale sur les besoins de recherche sur l'enseignement du français à l'école (Romian et Ducancel 1985). Dans les interviews et les réponses à un questionnaire, les quelque 600 enseignants et formateurs de maîtres de catégories diverses soulignaient massivement que, pour eux, le bilan de l'enseignement du français à l'école était négatif et qu'il était un des facteurs principaux de l'échec scolaire. Pour y remédier, ils demandaient, en premier lieu des recherches sur l'enseignement de la lecture/écriture, en second lieu sur l'analyse de la langue et des discours. Ils souhaitaient que celles-ci rompent avec le formalisme des approches traditionnelles, s'ancrent sur et retournent aux pratiques langagières des élèves.

Sauf à répondre en termes d'innovation pure et simple et d'animations de terrain, la demande devait être mise à distance, analysée, travaillée par les chercheurs potentiels que l'enquête — et ce n'est pas son moindre mérite — avait permis de rassembler. Cela a été fait grâce à plusieurs séminaires, en 1983 et 84.

1.3. Premières références aux résolutions de problèmes

Initialement, deux référenciations ont permis de commencer à structurer la réponse en termes de recherche.

La réflexion sur les conditions de la meilleure réussite de l'enseignement du français à l'école a conduit à se poser la question des procédures, des stratégies par lesquelles les enfants apprennent, et, singulièrement, acquièrent, se construisent leurs compétences langagières.

La référence aux apprentissages par résolutions de problèmes, tels que les présente et les analyse classiquement la psychologie cognitive, s'est avérée particulièrement heuristique (Ducancel 1989). On soulignera, en particulier, l'intérêt que présentait, pour nous, le fait que, par les résolutions de problèmes, il s'agit à la fois d'acquérir des compétences de l'ordre de l'action, des pratiques, et des connais-

ces sur celles-ci, des procédures (Richard 1990). Nous intéressaient également le rôle du contexte des tâches et de leur support, ainsi que celui des conflits cognitifs et socio-cognitifs.

Par ailleurs, deux recherches INRP antérieures avaient déjà fait référence à la notion de problèmes et de résolution de problèmes.

La recherche interdisciplinaire « français-Eveil scientifique » s'était efforcée d'appréhender le rôle de la communication orale et écrite dans les situations d'enseignement des Sciences, singulièrement dans les situations de résolutions de problèmes scientifiques (Ducancel 1980 ; INRP 1983). Écourtée par décision administrative, elle n'avait cependant pas eu le temps d'aborder les résolutions de problèmes de français dans les activités scientifiques.

La recherche « Analyse de la langue, activité d'éveil scientifique » (Nique 1979) visait, elle, à conduire l'analyse des faits de langue selon des démarches de type expérimental. Mais les activités en classe s'effectuaient hors situation de communication, en situation d'observation et d'analyse du seul « objet-langue ». Elles visaient avant tout l'acquisition d'attitudes, de démarches et de connaissances.

Il devenait progressivement clair qu'une recherche se donnant comme objet l'enseignement du français par résolutions de problèmes était une réponse pertinente et heuristique aux deux demandes prioritaires que l'enquête de 1982 avaient révélées. Mais il s'agissait de ne pas s'en tenir aux problèmes de langue, d'aborder les problèmes langagiers, discursifs que l'enseignement/apprentissage de l'oral (que nous n'avons pu, dans un premier temps, prendre en compte), de la lecture et de la production d'écrits poseraient par hypothèse. Or, nous ne savions pas bien quels ils étaient censés être, quels ils seraient. Nous nous rassurions en affirmant que toute situation de lecture, par exemple, est « grosse de problèmes potentiels ». Mais nous sentions la nécessité de nous tourner vers des travaux de linguistique et de psycholinguistique susceptibles de nous apporter des informations en la matière.

Il n'est pas question, ici, de citer la totalité des références auxquelles les membres du futur groupe RÉSO ont eu recours. Nous nous bornerons à quelques unes, qui, après coup, paraissent significatives des questions que nous nous posions, sinon des réponses que nous avons trouvées.

1. 4. Premières approches de la complexité des problèmes langagiers, discursifs.

La première direction dans laquelle nous avons cherché est celle de l'interaction verbale.

Noizet (1981) comme Beaudichon (1981) proposent et expérimentent des modèles en boucle de la locution et du locuteur. Ces modèles comportent des sous-systèmes qui gèrent les conflits entre les informations et les connaissances du sujet, entre les énoncés reçus et produits, entre les structures formelles et les structures sémantiques des représentations. Beaudichon, mettant en cause la thèse de l'égocentrisme infantin, insiste sur le caractère interactif de l'émission et de la réception. Les *feed-backs* du partenaire et la comparaison, chez le sujet, entre l'énoncé produit et l'énoncé projeté provoquent ou non une nouvelle émission. L'auto-évaluation qui

y préside dépend des difficultés et des problèmes tenant à la maîtrise du référent, à l'identification des caractéristiques de la situation, à la *compétence langagière*. Elle est fortement commandée par les décalages, à ces trois plans, entre les partenaires, que ces décalages soient constatés ou inférés.

Des linguistes comme François (1982,1983), Hudelot (1984, 1985), prennent, eux aussi, en compte l'interlocution, mais en s'efforçant de l'intégrer à une *dialogique*, à une théorie du dialogisme considéré, après Bakhtine, comme sous-tendant toute conduite langagière. » L'organisation du texte serait donc, inextricablement, et idéationnelle, orientée vers le contenu, et interpersonnelle, orientée vers la relation » (Hudelot 1984). Ce qui veut dire que les problèmes et, donc, la dynamique de la communication verbale — monologue ou dialogue — procèdent de la tension entre ces deux orientations. Dans le dialogue, l'étayage est positif, non pas quand il a pour effet d'aplanir les décalages entre les tours de parole, les codages syntaxiques, la circulation thématique (Hudelot 1984), mais, au contraire, dans la mesure où il permet un double processus langagier fondamental de continuité/rupture, de reprise/modification (François 1982, 1984). Le dialogue n'est, d'ailleurs, que la forme la plus interlocutive du dialogisme (Jacques 1988). Dans tous les cas, il y a mise en mots relativement à, par reprise ou par différence avec d'autres discours. « Un énoncé est rempli des échos et des rappels d'autres énoncés. (...) Il les reflète, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus, et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux » (Bakhtine 1977). A quels plans compte-t-il avec eux ? François (1984) propose trois niveaux d'analyse des conduites linguistiques de l'enfant : les catégories lexicales, morphologiques, syntaxiques, les enchaînements, significatifs sémantiquement, des énoncés, les genres de discours. Charolles (1981, 1983), de son côté, indique que des problèmes naissent et sont à résoudre au niveau discursif, au niveau de la cohérence textuelle, et, enfin, aux niveaux interphrastique et phrastique.

Ces références confortaient le groupe dans l'idée que les problèmes langagiers, en classe comme hors de celle-ci, naissent et se résolvent *par et dans l'interlocution*. Créer les conditions pour qu'il en soit effectivement ainsi était un premier axe de travail. Elles indiquaient, par ailleurs, l'intérêt qu'il y avait, à la fois, à provoquer et à analyser formulations et reformulations. Mais elles laissaient ouverte la question des modalités d'enseignement optimales en la matière. Enfin, elles ne faisaient qu'esquisser les niveaux linguistiques où pouvaient se poser, s'analyser, se résoudre les problèmes de français dans les classes en recherche.

2. DE LA DÉMARCHE AUX CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

En résumant le chemin accompli par RÉSO dans ses trois premières années, on sera nécessairement schématique, en particulier en distinguant une première phase consacrée à la démarche et une seconde aux contenus. Il s'agit, en fait, de dominantes. Une analyse plus fine est proposée dans Ducancel (1989) et Ducancel et Djebour (1991).

2. 1. Mise en place des résolutions de problèmes

Le premier numéro de *Repères* pris en charge par le groupe RÉSO, le n° 62 de 1984, est significatif de la centration initiale de la recherche. La dominante qui se révèle concerne la mise en place des résolutions de problèmes en classe, les conditions et les situations de ces résolutions. Les deux premiers articles proposent des résolutions de problèmes issues de situations de communication écrite, mais différées de celle-ci. Il s'agit de situations proches de celles qui avaient été explorées par la recherche antérieure « Analyse de la langue » .

Cependant, dans un autre article, Ducancel se centre sur les « Problèmes et résolutions de problèmes en situation de communication ». Il distingue problèmes et difficultés ou obstacles langagiers et linguistiques. La conduite « naturelle » des élèves, sous-tendue par la dynamique de la communication, est d'éviter ou de contourner la difficulté ou l'obstacle. Il y a toujours moyen de ne rien lire/dire, ou de lire/dire autre chose ou autrement. Le rôle du maître est donc fondamental. Il l'est dans la mesure où il fait en sorte qu'il y ait « confrontation soigneusement renouvelée des élèves avec le réel et avec leurs divergences » . Il l'est aussi parce que c'est lui qui a mis en place les situations de communication propices à l'émergence de tels et tels problèmes, et parce qu'il met en place les situations de formulation et de résolution. En particulier, il décide, en situation de communication, de faire émerger et se résoudre, en grande partie implicitement, tel problème et non tel autre, et il décide de faire un sort, de manière différée, à tel problème, qui sera, alors, résolu aussi explicitement que possible. L'ambition est d'« affirmer l'unité d'ensemble de la démarche pédagogique (...), en situation et hors situation de communication » .

C'est dans ce sens que vont un article de Bled qui articule et caractérise des situations-problèmes différentes, et un article de Brassart et Gruwez visant à ancrer des « pratiques provoquées de communication » sur les « situations de communication fonctionnelles » . Selon eux, en effet, « il apparaît téméraire d'imaginer que c'est seulement à travers une pratique plus ou moins réitérée des situations fonctionnelles de communication qu'on en assoira réellement la compétence. Il paraît donc nécessaire de concevoir *un second temps* en relation explicite avec cette pédagogie globale et les situations langagières-problèmes qui s'y rencontrent, d'« exercice-objectivation » de la compétence de communication, afin de favoriser une *prise de distance* par rapport à ces situations » .

2. 2. Modélisation des situations

Trois ans après, les essais des équipes s'étaient multipliés. Ils avaient été échangés et critiqués dans le groupe national. Un inventaire et une catégorisation des situations, d'une part, des points d'appui des maîtres pour l'émergence et la résolution des problèmes, d'autre part, avaient été réalisés.

Au plan des situations d'émergence et de résolution des problèmes de français, RÉSO distingue résolutions *en* situation et *hors* situation de communication. En ce qui concerne les premières, il existe des résolutions rapides, ponctuelles, largement implicites de problèmes occasionnels. Il s'agit de difficultés non prévues, le

plus souvent locales, mais auxquelles le maître a des raisons de conférer, sur le champ, le statut de problèmes. On pose, paradoxalement, qu'elles permettent des apprentissages fondamentaux, dans la mesure où ils pourront être mobilisés dans d'autres résolutions de problèmes, prévues, celles-là, par le maître, lui servir de référent, et, aux élèves, de base. Reste la question des critères de choix de ces résolutions de problèmes, et celle de la démarche de résolution, qui ne doit pas dévier ni remplacer l'activité de communication.

Mais ce que le maître prévoit et met en oeuvre, ce sont des *situations-problèmes*, c'est-à-dire des situations qui ne peuvent aboutir aux produits langagiers envisagés, acceptables, adaptés, que si le ou les problèmes qu'elles sont censées poser émergent, se formulent et se résolvent. (exemple : réalisation d'un spectacle de marionnettes à partir de récits de fiction produits précédemment (Ducancel G. et M. 1986). Le rapport de recherche, rédigé au bout des trois premières années, en donne de nombreux exemples, en matière de lecture, de production d'écrits et d'orthographe. (Ducancel 1989).

Hors situation de communication, la recherche a abouti à distinguer des résolutions de problèmes différées et décrochées. Dans le premier cas, un problème a émergé, plus ou moins clairement, en situation. Il ne peut être traité immédiatement : le temps manque, et/ou le problème est trop complexe, et/ou trop important pour la réussite de l'activité. Sa formulation et sa résolution sont remises à plus tard, dans une séquence spécifique. Mais ce qui « tire en avant » cette résolution, c'est l'activité de communication source du problème et le retour à celle-ci. Par exemple, dans l'activité évoquée ci-dessus, on a constaté que, dans les premiers jets des récits, les personnages choisis comme héros se dégageaient mal des autres. On analyse un corpus de récits d'écrivains pour « voir comment ils font pour que le personnage principal soit vraiment principal ». Les critères mis à jour seront utilisés pour réécrire.

Les situations décrochées (Jaffré 1985) ont leur source dans des résolutions en situation ou différées. Mais elles se distinguent de ces dernières par le fait que, cette fois, c'est l'étude d'un fait ou d'un ensemble de faits de langue ou de discours, c'est l'analyse linguistique qui « tire en avant » la résolution. Ainsi, Jaffré décrit l'étude de couples d'homophones. La question est éclairante de ce qui guide les élèves : « Pourquoi ça s'écrit pas pareil ? » (Jaffré 1985).

La recherche a également conduit à distinguer, dans les résolutions différées et décrochées, deux démarches. La première est de type expérimental. On constitue un corpus. On l'observe. On effectue sur ses éléments des « expériences ». On analyse les résultats. On conclut. Un exemple est fourni par l'article de Jaffré (1985).

La seconde est plus inductive. Le maître construit et met en place des tâches-problèmes visant des objectifs délimités. Les élèves ont donc d'abord à agir. L'analyse des problèmes rencontrés et des solutions adoptées n'intervient que dans un second temps. Les « Pratiques provoquées de communication » (Brassart et Gruwez 1984) en font partie, dans la mesure où elles visent à « stimuler plus particulièrement certains types de parole et à les produire en quantité plus dense (p. ex. discours

discours argumentatif), (à partir) d'un contexte simulé, (puis) à apprécier la pertinence des stratégies retenues ».

2. 3. Modélisation des points d'appui pédagogiques

On a pu procéder à l'explicitation et à la modélisation des points d'appui pédagogiques que les maîtres RÉSO utilisent pour faire émerger et se résoudre les problèmes. On a analysé les transcriptions des séquences réalisées dans les classes. On les a mises en contraste avec des séquences hors RÉSO observées empiriquement. On a théorisé les oppositions. Cette modélisation s'est appuyée, entre autres, sur des publications antérieures de chercheurs INRP, en particulier Romian (1979) et Ducancel (1980).

Les modalités RÉSO de la variable Points d'appui pédagogiques du maître sont les suivantes :

- la diversité des performances langagières, des productions des élèves, les réussites et les dysfonctionnements différents dans la classe,
- les connaissances des élèves et leur méta-discours.,
- les discours et écrits sociaux, scolaires ou non, repérés collectivement comme pertinents,
- des outils évolutifs construits par la classe.

(Voir Ducancel 1989 pour le modèle contrastif dans son entier.)

On remarque que ces modalités sont sous-tendues par la centration sur l'interaction entre élèves, et entre maître et élèves, et par la recherche des conflits psycho et socio-cognitifs. Le méta-discours et l'utilisation d'outils construits en classe figurent, mais ne sont pas encore, au bout de trois ans, ni généraux ni clairs dans le réseau des équipes RÉSO.

2. 4. Composantes linguistiques des problèmes et entrées didactiques pour les résoudre

Les composantes linguistiques des problèmes et les entrées didactiques pour les résoudre sont présentes dès le n° 62 de Repères (1984), mais essentiellement en ce qui concerne des problèmes de langue, et, singulièrement, d'orthographe. Jaffré, en particulier, met en rapport un modèle linguistique, celui du pluri-système graphique du français (Catach 1980) et la recherche entreprise. Pour lui, la description de l'écrit, telle que le modèle linguistique la propose, permet la mise en place d'objectifs didactiques relatifs et évolutifs, visant « un savoir partiel, mais représentatif, permettant de faire des hypothèses micro et macro-structurelles. (...) Ainsi, ce n'est pas la connaissance spécifique de telle ou telle unité phonogrammique (par exemple) qui importe d'abord, mais bien la mise en place d'une démarche qui rende possible un affinement progressif du principe » .

2. 4. 1. Exploration d'entrées plurielles

Rapidement, les écrits des chercheurs de RÉSO témoignent du travail qu'ils effectuent sur les entrées didactiques. Djebour et Lartigue (1986), à propos de l'écrit

l'écriture de lettre, articulent le langagier à l'extra-langagier, les caractéristiques sociales de la situation aux contraintes linguistiques. Ducancel G. et M. (1986), à propos de discours narratifs, focalisent sur des composantes macro-structurelles, et, par des changements de discours (récits de fiction, saynettes), conduisent les élèves à prendre conscience de l'existence d'invariants (personnage principal ; discours du narrateur et des personnages), et de leur variation selon le discours.

Deux équipes se préoccupent particulièrement de la mise en relation, dans les résolutions de problèmes, d'informations et de connaissances tenant au texte dans son ensemble (univers textuel ; éléments super-structurels, ...), et d'informations et de connaissances locales internes au texte. Marcoin (1986) analyse les problèmes que pose la lecture de contes quand, d'une part, le monde proposé est en contradiction avec les mondes attendus, habituels, et, d'autre part, quand la narration n'a pas les caractéristiques canoniques. Darras, Brassart et Delcambre (1987), de leur côté, conçoivent des situations de lecture problématiques. Des traits locaux, par exemple descriptifs, viennent contredire une hypothèse interprétative générale provoquée par l'ouverture du texte (hypothèse argumentative, en l'occurrence).

Les équipes qui se focalisent sur l'orthographe articulent, elles aussi, différentes entrées didactiques, à chaque fois que cela a du sens et permet de mieux résoudre les problèmes des élèves. Ainsi, Angoujard (1985), à propos des terminaisons en /E/ des verbes dans des récits, renvoie les élèves, non seulement à la parole, mais aussi aux choix énonciatifs des temps. De son côté, Jaffré (1987) note qu'« il existe des faits dont le poids, en matière d'organisation des textes, est plus apparent » que celui d'autres « phénomènes orthographiques ». La ponctuation est un de ces faits. Sa double fonction de connexion et de segmentation s'exerce au plan du texte, de séquences de celui-ci, des phrases. Pour la ponctuation de phrase même, Jaffré montre que les élèves résolvent les problèmes en recourant à des critères diversifiés : esthétiques, quantitatifs, intonatifs et sémantiques.

2. 4. 2. Nouveaux référents théoriques

Comme les exemples ci-dessus le laissent deviner, de nouveaux référents théoriques ont été sollicités par les chercheurs de RÉSO. Nous en évoquerons trois, qui semblent représentatifs de leurs interrogations.

On a interrogé les travaux des psycholinguistes de Genève sur le fonctionnement des discours : Bronckart et coll. (1985), puis Schneuwly (1988). Il ne s'agissait pas de faire nôtre le modèle psychologique proposé. Il s'agissait de voir en quoi les méthodes d'analyse employées par les auteurs et le découpage conceptuel qu'ils effectuent pouvaient être travaillés, didactisés par RÉSO (Ducancel 1987, 1988).

C'est dans le même but qu'on a sollicité des travaux de linguistique textuelle, en particulier Petitjean et Adam (1982), Adam (1984 et 1985). Les notions de texte, de séquence et de configuration textuelle, d'une part, les typologies proposées, d'autre part, ont été, elles aussi, mises au service de la détermination des entrées didactiques pour les résolutions de problèmes (Ducancel 1989).

Dans le sillage de Jaffré 1988, on a, enfin, interrogé les travaux qui avaient traité aux marques graphiques « à implication textuelle », par exemple, pour la ponctuation (Fayol et Foulin 1988), mais aussi les études génétiques sur l'acquisition du système d'écriture par les enfants (en particulier Ferreiro et Teberosky 1982).

2. 4. 3. Modélisation des entrées didactiques

À l'issue des trois premières années de la recherche, les modalités RÉSO de la variable « Entrées didactiques pour le traitement des difficultés des élèves » se formulaient ainsi :

- extra-langagier : paramètres matériels et sociaux des situations,
- activité de discours : ancrage énonciatif, macro-structure, mise en texte, ...
- mise en mots : contrainte du système langue.

On précisait que « le maître privilégie les entrées pragmatiques, discursives et textuelles et leurs interactions, tout en traitant en eux-mêmes ceux des faits de langue qui en sont indépendants » (Ducancel 1989, où l'on trouve le modèle dans son entier).

2. 4. 4. Vers la structuration de la notion de projets d'enseignement

Commençait, par ailleurs, à se structurer la notion de projets d'enseignements. Elle s'est, d'abord, formulée en termes de gestion des situations. On y a bientôt intégré la dimension des savoirs : savoirs visés, savoirs enseignés, savoirs construits par les élèves. Pour ce faire, les équipes reprennent les référents théoriques et pratiques, pour concevoir les projets, mais aussi pour analyser, dans le déroulement de ceux-ci, les savoirs que mobilisent et que se construisent les élèves. Cette co-évaluation continue commande les ajustements en cours de route, les prolongements, les recadrages, ou les abandons du projet. C'est la forme que prend, dans RÉSO, la notion de *contrat didactique*, compromis permanent et aussi explicite que possible entre le maître et les élèves au plan des savoirs (Ducancel 1987, 1988 et 1989).

En conclusion du rapport rédigé à l'issue des trois premières années, Ducancel indiquait que la recherche devait se poursuivre dans cette direction. Pour cela, il était nécessaire de mener, d'abord, une description méthodique des pratiques des maîtres des classes en recherche, en les opposant à celles d'autres maîtres. Ultérieurement, il conviendrait d'évaluer les effets de l'enseignement RÉSO sur les performances langagières et les comportements des élèves dans l'exécution de tâches, et de les comparer aux effets d'autres modes d'enseignement.

C'est de la description que nous allons maintenant parler.

3. UNE DESCRIPTION CONTRASTIVE DES PRATIQUES DES MAÎTRES. SES RETOMBÉES SUR LA RECHERCHE- INNOVATION

L'objectif premier de la recherche-description RÉSO (Ducancel et Djebour 1991) était de décrire et d'analyser systématiquement les caractéristiques essentielles et spécifiques des pratiques des maîtres des équipes, afin d'évaluer les avancées et les difficultés de la recherche-innovation. Pour cela, on a choisi, en regard, d'observer des classes dont les maîtres étaient censés enseigner selon d'autres modalités. Par opposition, on s'est efforcé de mettre à jour la cohérence des pratiques des différents groupes de maîtres, et leurs spécificités. On ne présentera, ici, que les aspects essentiels de la recherche, et l'on se centrera sur les maîtres RÉSO et sur leurs pratiques. Une analyse complète est accessible dans l'ouvrage cité ci-dessus.

Les activités d'enseignement observées ont été, en fin de CE1, des séquences de production d'écrits et des séquences d'orthographe. On a observé, au total, 31 des premières et 27 des secondes, chez 20 maîtres. A partir de la modélisation des pratiques pédagogiques, didactiques que la recherche-innovation avait réalisée (2. ci-dessus) et avec l'aide de « juges » (PEN, IEN, IMF, Conseillers pédagogiques), quatre groupes de maîtres ont été constitués :

- 8 maîtres des équipes RÉSO (codés R),
- 6 maîtres considérés a priori comme « traditionnels » (codés T),
- 2 maîtres appartenant à l'ICEM (codés F ; nous n'avons en observer davantage dans les lieux géographiques où nous pouvions mener les observations),
- 4 maîtres considérés comme « en évolution », à l'issue de stages de FC ou d'animations de circonscription.

3. 1. Production d'écrits

3. 1. 1. Ce qui distingue les pratiques RÉSO

Les observations et l'analyse contrastive font apparaître que la première caractéristique spécifique des maîtres R est qu'il mettent en oeuvre une *démarche cyclique* : élaboration d'un projet d'écriture ; premier jet ; évaluation en référence au projet ; reformulation de celui-ci ; deuxième jet... Leur seconde spécificité tient à leurs points d'appui pédagogiques, avant tout au fait qu'ils exploitent les différences et les divergences des performances et des connaissances des élèves pour la formulation et la résolution des problèmes. Ils se caractérisent, enfin, par le fait que les entrées didactiques qu'ils utilisent ne se bornent pas à la langue, réfèrent aussi aux paramètres situationnels et à l'activité discursive, et qu'ils s'efforcent de croiser ces entrées. Il faut souligner, d'ailleurs, que cette caractéristique est la plus discriminante et que c'est autour de cette pluralité des entrées didactiques que s'ordonnent les autres traits distinctifs. C'est, elle, en effet, qui sous-tend et permet d'analyser, de discuter la variété des performances des élèves. C'est elle aussi qui rend possible autre chose que des corrections et des ajouts locaux.

3. 1. 2. *Les problèmes qui demeurent*

Des manques et des difficultés apparaissent cependant. Au plan de la démarche, on note, chez certains, du flou ou des incohérences essentiellement quant à la place et à la fonction du travail individuel, en groupes et classe entière, et quant à la place et à la fonction des interventions du maître. Deux des points d'appui pédagogiques attendus sont rarement utilisés : des écrits sociaux pertinents ; des outils élaborés collectivement.

Des maîtres R, enfin, ont du mal à hiérarchiser les entrées didactiques pertinentes pour la résolution de tel ou tel problème. En conséquence, le problème n'est pas ou est incomplètement résolu, ou bien, encore, on s'éparpille, on le perd de vue. Ils parviennent parfois mal, également, à croiser de manière efficace plusieurs entrées.

3. 2. *Orthographe*

3. 2. 1. *Des avancées évidentes, mais...*

L'observation des séquences d'orthographe révèle d'abord la cohérence et la prégnance du mode de travail T, qui se trouve être en oeuvre dans quelques séquences en classe R. Cependant, dans la majorité des cas, on observe bien des résolutions de problèmes orthographiques. Elle ont la forme de résolutions de *tâches-problèmes* construites par le maître à partir de difficultés observées chez les élèves (dictées sans fautes ou reconstitutions de textes ciblées). Elles ont, plus souvent, la forme de résolutions de type expérimental : on formule le problème ; on constitue un corpus ; on l'analyse et/ou on le manipule ; on discute les résultats et on conclut. Les points d'appui pédagogiques attendus sont, ici, tous présents : diversité des performances et des connaissances des élèves, écrits auxquels on se réfère, en particulier pour contextualiser le problème et pour constituer les corpus, outils construits collectivement (« règles » évolutives, listes ou tableaux de référence).

Au plan des entrées didactiques, les pratiques R ont trois caractéristiques spécifiques. A chaque fois que c'est pertinent, les maîtres R réfèrent les problèmes orthographiques au contexte discursif. Par ailleurs, ils utilisent, le plus souvent, une pluralité de références : oral, morpho-syntaxe, lexicale, sémantique. Enfin, derrière la prise en compte des phénomènes de surface, ils s'efforcent de faire que les élèves découvrent progressivement les principes du plurisystème graphique.

3. 2. 2. *Ici aussi, des problèmes demeurent*

En effet, des difficultés se révèlent, ici aussi. La première tient aux principes de programmation des résolutions de problèmes par les maîtres R. Ils oscillent entre des mises en oeuvre dépendant complètement de la rencontre des difficultés des élèves, et des programmations établies a priori, en fonction du « rendement » des objets d'étude prévus pour la construction des savoirs orthographiques des élèves. La seconde tient au fait que rares sont les maîtres qui pratiquent et articulent de manière explicite et cohérentes les deux types de résolutions de problèmes : tâches-problèmes et résolutions de type expérimental. Enfin, on relève fréquemment une difficulté à « lire » la complexité graphique pour en identifier les aspects, les dimen-

sions qui, d'une part, sont en rapport, ou peuvent être mis en rapport avec les savoirs actuels des élèves, et, d'autre part, qui permettront la construction de nouveaux savoirs réellement opératoires.

3. 3. *En conclusion*

De l'ensemble de la description et des difficultés qu'elle révèle, il ressort que si le centre de gravité des avancées de RÉSO s'est bien déplacé de la gestion des situations et des partenaires, dans la classe, vers les entrées didactiques pour les résolutions de problèmes, ce sont, en même temps, celles-ci qui, à la fin de la première phase, posent le plus problème aux équipes et expliquent, pour une part importante, les problèmes pédagogiques qui demeurent.

Ce constat conduisait Ducancel à proposer trois axes pour la seconde phase de la recherche-innovation :

- *analyse des invariants* d'ordre situationnel, discursif, graphique, avant et pendant les résolutions de problèmes, gestion de leur extension, leur ajustement, leur recomposition ;

- *élaboration, mise en oeuvre de projets d'enseignement* à court, moyen et long terme, à partir de l'analyse des invariants des élèves et de leur évolution au fil du projet ;

- *traitement didactique de référents et d'outils théoriques* au service du travail sur les invariants et les projets.

4. STRUCTURATION DE LA NOTION DE PROJETS D'ENSEIGNEMENT

4. 1. *Centration sur les projets d'enseignement. Arguments*

La notion de projets d'enseignement a été l'objet central de la seconde phase de la recherche-innovation RÉSO. Il est apparu, en effet, qu'elle était traversée par les deux autres axes de travail. L'analyse des invariants connus par les élèves, de ceux qu'ils se construisent, est la clé de l'élaboration et de la régulation des projets, comme des résolutions de problèmes qui les jalonnent. Cette analyse nécessite le traitement didactique de référents et d'outils théoriques pertinents. Il est apparu, également, que la structuration de la notion de projets d'enseignement répondaient à des besoins des maîtres et des formateurs. Si la pédagogie de projet est devenue un thème majeur des discours sur l'enseignement, il règne, dans ces discours et dans les pratiques, bien du flou que l'inflation des termes (projet d'école, de vie, de production, d'apprentissage, ...) ne dissipe pas, tout au contraire.

L'adoption de la Loi d'orientation et l'organisation de l'école en cycles qui a suivi (MEN 1991) ont précisé les besoins, les questions, les attentes. Il s'agit, en effet, d'organiser les activités d'enseignement à partir de la diversité des performances et des connaissances des élèves, et non en fonction de progressions établies a priori. Cela nécessite de les analyser, et de le faire en fonction du choix des apprentissages visés, des contenus d'enseignement. Il s'agit également, pour assurer ces

apprentissages, de mettre en place situations, activités, tâches adaptées, de les articuler, de les enchaîner. Il s'agit, enfin, de faire que les apprentissages des élèves soient continus et progressifs (Ducancel et Djebour 1992).

Le numéro 78 de *Repères* (1989) est entièrement consacré à la présentation et à l'analyse de projets d'enseignement conçus et mis en œuvre par les équipes RÉSO. On en trouvera d'autres exemples dans *Le Cunff* 1990, *Ducancel* 1990, *Sandon et Rilliard* 1991, *Charmeux* 1992.

4. 2. De nouveaux objets pour RÉSO

Les avancées majeures de la seconde phase de RÉSO sont de trois ordres. La première tient au fait que la problématique RÉSO et les projets d'enseignement centrés sur les résolutions de problèmes se sont étendus à de nouveaux objets. Les situations et les discours oraux d'abord. *Le Cunff* (1990) analyse des projets qui concernent les situations de « conseil » en Maternelle, les compétences visées, les actes langagiers qui les constituent. On ira, ensuite, vers l'explication, l'argumentation, ... comme discours. *Charmeux* (1992) réinvestit les acquis de la recherche VARIA (Didactique de la variation langagière), à laquelle elle a participé (*Treignier dans Romian et coll.* 1989). Elle propose les principes et des exemples d'un projet de construction continue de la notion de variation langagière du cycle 1 au cycle 3, qui va de la découverte de la variété à l'appropriation de la variation.

4. 3. Une maîtrise accrue des entrées didactiques

La seconde avancée concerne le croisement des entrées didactiques pour les résolutions de problèmes au long des projets d'enseignement. Nous en prendrons seulement deux exemples. *Lartigue et Djebour* (1989) analysent la conception et la mise en œuvre de projets d'enseignement concernant des écrits prescriptifs au cycle 2 et au cycle 3. Elles montrent qu'ils sont « particulièrement propices à l'apprentissage, par les élèves, des buts et des enjeux de la situation de communication » . Mais ils permettent aussi de travailler l'articulation texte/images, l'organisation en rubriques, l'usage de moyens extra-alphabétiques et leur articulation au linguistique, en particulier, aux formes syntaxiques spécifiques des discours prescriptifs.

Nous empruntons le second exemple aux équipes qui se centrent sur les projets d'enseignement de l'orthographe. *Rilliard et Sandon* (1989) comme *Angoujard* (1989) visent « une orthographe ouverte à toutes les dimensions de l'écriture ». Ceci conduit les premiers à mettre en relation l'ordre scriptural et l'énonciation, et à choisir trois thèmes, la phrase, le mot, le verbe, » parce que s'y rejoignent le point de vue énonciatif sur le système linguistique et la découverte en situation du système graphique ». *Angoujard*, quant à lui, montre comment les entrées didactiques varient selon que l'objet pris en compte est un ensemble de signes « à implication textuelle forte », comme ceux qui sont du domaine extra-alphabétique, ou » à implication textuelle (plus) faible », comme ceux qui relèvent du marquage du nombre, du genre, de la personne et du temps. Mais, même pour l'approche de ces derniers, on gagne à croiser plusieurs entrées. Par exemple, pour les formes verbales, les élèves de CE1 élaborent des classements selon trois principes : « un seul mor-

ceau/deux morceaux » ; diversité des terminaisons » pour un même mot » ; marquage de la personne repéré par rapport aux pronoms sujets.

4. 4. *Mieux expliciter le traitement des référents*

La troisième avancée concerne la convocation et le traitement didactiques des référents. Les équipes RÉSO s'efforcent de formuler les conséquences didactiques du choix de leurs référents théoriques. Ainsi, en matière d'orthographe, celui de Ferreiro, d'une part, et de Catach, d'autre part, conduisent Angoujard (1989) à noter que « d'emblée, notre recherche était, de manière indissociable, réflexion sur les démarches et sur les contenus d'enseignement : la référence à un modèle théorique, si elle ne permet pas de déduire mécaniquement un programme et une progression, conduit cependant à une redéfinition des savoirs et des savoir-faire visés. Et cette redéfinition entraîne, à son tour, des interrogations sur l'économie générale des tâches à proposer aux élèves. (...) (Elle) peut même conduire à des choix très inhabituels », au CE1, « nous mettons d'abord l'accent sur le domaine extra-alphabétique, plus aisément repérable parce que composé de signes à implication textuelle forte ». Viendra, ensuite, « la découverte du système morphographique (marques du nombre, du genre, de la personne et du temps). (...) Il s'agit là de signes à implication textuelle souvent faible, dont les activités de lecture et d'écriture peuvent, au mieux, donner aux élèves un savoir expérientiel » (Angoujard 1989).

En même temps, les travaux des équipes montrent de plus en plus clairement que la conception des projets d'enseignement et des résolutions de problèmes n'a pas sa source dans la référence à des analyses, des descriptions, des modèles théoriques, mais dans l'analyse des savoirs et des conceptions des élèves. Par exemple, « des élèves de trois ans et quelques mois, tout en identifiant comme telles des lettres qui leur sont adressées, se comportent et les interprètent en grande partie comme des histoires que leur lit la maîtresse, et qui parlent d'eux et de l'émetteur. Ou encore, des élèves de CE1 savent que les signes graphiques n'ont pas comme seule fonction de coder la parole, mais ils produisent beaucoup de lettres muettes lexicales erronées ou superflues et guère de morphogrammes grammaticaux. » On voit que « les paradigmes des élèves ne sont pas des modèles réduits ni lacunaires des paradigmes savants. Ils sont autres. (Mais), en retour, une telle analyse des paradigmes des élèves n'est possible que si les équipes utilisent les descriptions des linguistes, les analyses des psycholinguistes comme analyseurs des pratiques et des savoirs des élèves » (Ducancel 1989b).

Enfin, les référents théoriques ne suffisent pas, ne sont pas les seuls qu'il faille convoquer et traiter. A partir de l'exemple des discours écrits argumentatifs et explicatifs, Ducancel (1988) avance que « le choix, l'explicitation, la programmation de projets d'enseignement en résolutions de problèmes supposent le repérage et l'analyse critique de référents d'ordre pratique : traditions et innovations scolaires, pratiques sociales de l'écrit et savoirs communs sur l'écrit » (voir aussi Romian 1987). Ducancel oppose, à ces trois plans, écrits argumentatifs et explicatifs. Les premiers sont quasi absents de l'école, édulcorés dans la presse enfantine, peu pratiqués et plutôt mal jugés par la plupart des adultes. Les seconds, grosso modo, se

caractérisent à l'inverse. Des projets d'enseignement les concernant « passeront » donc mieux dans l'école et vis à vis des parents, et, surtout, s'appuieront davantage sur des savoir faire et des connaissances des élèves. Ce qui ne signifie pas qu'il faille renoncer aux premiers, tout au contraire. Mais les projets d'enseignement les concernant ne pourront pas ne pas tenir compte de » l'étrangeté, pour les élèves, du domaine du discours argumentatif » (Ducancel 1989b).

4. 5. Diffuser plus largement les résultats de la recherche

Le souci de diffuser auprès du « grand public enseignant » les résultats de la recherche a été plus grand dans la seconde phase de RÉSO. La première avait abouti à « Problèmes d'écriture », réalisé en collaboration avec ÉVA (« Évaluation des écrits », Ducancel dir. 1988c). La seconde a débouché sur la mise en chantier de deux ouvrages par RÉSO seule. Angoujard a coordonné « Savoir orthographier » (prévu 1993). L'ouvrage, centré sur les projets d'enseignement de l'orthographe, articule résolutions de problèmes orthographiques dans les projets d'écriture, et résolutions décrochées, à visée heuristique dominante. Lartigue a coordonné « Écrire à l'école - Projets d'enseignement » (prévu 1993). Deux principes le sous-tendent : la spécification et le croisement des entrées didactiques, l'adaptation des projets aux cycles de l'école.

La seconde phase de la recherche-innovation a, enfin, été marquée par l'évaluation des effets des modalités d'enseignement RÉSO sur les performances et les comportements des élèves.

5. EFFETS DES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT RÉSO SUR LES PERFORMANCES ET LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES EN ÉCRITURE DE TEXTES

Il s'agissait d'étudier, d'abord, les performances des élèves en écriture de textes du point de vue de la prise en compte des données situationnelles, discursives et linguistiques. Il s'agissait aussi d'étudier leurs comportements au long de l'exécution de tâches auxquelles on les a confrontés. Ces performances et ces comportements vont-ils dans le sens visé par les maîtres RÉSO ? Se différencient-ils significativement de ceux d'élèves de classes traditionnelles ?

Une évaluation, effectuée en fin de CE1, était centrée sur les résolutions de problèmes orthographiques en situation d'écriture d'un récit à partir de vignettes de BD. Une autre, effectuée en fin de CE2 et de CM1, confrontait les élèves à deux tâches d'écriture, pour chacune desquelles ils disposaient de deux séances d'une heure environ. Il s'agissait de rédiger la suite et la fin d'un récit de fiction dont on leur donnait l'amorce, et de rédiger une lettre argumentative. On ne parlera, ici, que de cette dernière épreuve. On n'évoquera pas la variation des performances et des comportements selon l'appartenance socioculturelle des élèves, qui, au reste, est peu fréquente. Par contre, on comparera performances et comportements des élèves des

classes RÉSO (R) et des classes traditionnelles (T), choisies comme pour la recherche-description (3. ci-dessus).

La population était de 63 élèves R et de 142 élèves T. L'épreuve consistait à écrire, au nom de la classe, une lettre pour convaincre les commerçants du quartier de donner des lots et des récompenses pour la future fête de l'école. On expliquait aux élèves qu'ils étaient souvent sollicités et que plusieurs avaient manifesté l'intention de ne rien donner. La synthèse des résultats essentiels qu'on va lire réfère exclusivement aux différences R/T significatives statistiquement (seuil $p = .05$).

5. 1. Performances

Les élèves R ont rédigé plus fréquemment que les élèves T deux versions ou plus de la lettre (textes différant par un trait situationnel ou discursif au moins). Ils ont donc effectué davantage de réécritures textuelles. Ils ont plus fréquemment produit une lettre et qui répond à la consigne. C'est un indice global de résolution des problèmes complexes que celle-ci posait.

5. 1. 1. En R, les paramètres situationnels sont plus fréquemment pris en compte

Les élèves R ont plus fréquemment respecté les conventions propres à l'écrit lettre : date, formule de congé, signature, adresse de l'expéditeur présentes et distinctes du corps de la lettre (pas de différence pour l'apostrophe du destinataire). Ils ont, également, pris en compte les paramètres matériels de la situation et plus fréquemment fait en sorte que leur lettre puisse recevoir une réponse et/ou que les commerçants puissent leur apporter leurs dons. En ce qui concerne les paramètres sociaux de la situation, on ne constate pas de différence quant à la prise en compte de l'identité des destinataires (tous les commerçants ou chacun d'eux), ni quant à celle des rapports sociaux (mode d'allocution acceptable). Par contre, les élèves R ont plus fréquemment résolu de manière convenable les problèmes que posait le fait d'écrire au nom de la classe (identité de l'émetteur et mode d'énonciation adéquats).

5. 1. 2. Des stratégies discursives plus économiques et plus pertinentes en R

Examinons maintenant les actes langagiers réalisés et les stratégies discursives mises en oeuvre. Deux types d'actes langagiers étaient directement indiqués par la consigne : demander, convaincre. Un autre pouvait en être induit : Informer. Il était requis par la situation. D'autres ne l'étaient pas : expliquer/justifier, raconter, décrire,... Chacun des actes réalisés peut ou non être pertinent discursivement. Globalement, les élèves R ont réalisé un moins grand nombre d'actes langagiers. Ils ont, par contre, effectué davantage de changements d'actes au long de la tâche, ce qui confirme qu'ils ont effectué davantage de réécritures textuelles. Enfin, ils ont réalisé moins fréquemment des actes langagiers non pertinents, inacceptables. Il semble donc que les élèves R ont usé de stratégies plus économiques et plus pertinentes discursivement. L'analyse détaillée le confirme. Les élèves T ont plus fréquemment produit un grand nombre d'actes langagiers du même type. 3 » demandes » ou plus

par élève (jusqu'à 15 : listes ou litanies). Si, dans « convaincre », on distingue « inciter » et « argumenter », les élèves T ont plus fréquemment aussi produit 3 ou plus de 3 actes « Inciter » (jusqu'à 8). C'est ce qui explique que les élèves T aient, au total, produit un plus grand nombre d'actes langagiers. Leur stratégie se distingue par la répétition, souvent très marquée, des demandes et des incitations. Celle des élèves R est plus équilibrée, et la dominante « Convaincre » est plus fréquente chez eux.

5. 2. *Comportements*

19 élèves R et 53 élèves T ont été observés durant les deux séances. On ne commentera, ici, que les comportements de relecture (identifiables comme tels, sans équivoque) et d'intervention sur le texte (modification du « déjà écrit »). On les rapportera, quand c'est intéressant, à la version du texte et à la séance considérées.

5. 2. 1. *En R, davantage de relectures textuelles*

Au total, les élèves R effectuent un plus grand nombre de relectures, quelle que soit la version du texte et la séance. Il n'y a pas de différence pour la relecture de mots, isolément, quelle que soit la version du texte, mais, par contre, les élèves T en effectuent un plus grand nombre dans la seconde séance. Les élèves R effectuent un plus grand nombre de relectures de tout ce qui est déjà écrit ou d'une partie du texte, quelle que soit la version ou la séance.

5. 2. 2. *Une prise en compte plus étendue des composantes de l'activité discursive, en R*

L'analyse des interventions permet de préciser les différences de stratégies que celle des relectures suggère déjà. Il n'y a pas de différence quant au nombre total d'interventions. Mais les élèves R effectuent davantage de modifications ayant trait aux conventions de la lettre, à la prise en compte des paramètres matériels et sociaux de la situation, aux actes langagiers, davantage d'interventions discursives donc. La différence est plus nette au cours de la seconde séance. Elle l'est davantage encore pour les versions 2 et au-delà, quelle que soit la séance au cours de laquelle elles sont retravaillées.

Il n'y a pas de différence quant aux interventions ayant trait à des questions de langue pures et simples (d'orthographe, surtout). Elles sont, de loin, les plus nombreuses, ce qui fait qu'il n'y a pas de différence quant au total des interventions. On note, cependant, que ces interventions sont plus nombreuses chez les élèves R dans les versions 2 et au-delà des textes, et, un peu moins nettement toutefois, au cours de la seconde séance, quelle que soit la version qu'on y travaille.

On voit donc que les élèves R se préoccupent autant que les élèves T des questions de langue. Ceux-ci relisent plus fréquemment des mots isolés dans la dernière séance, mais ces relectures y sont moins fréquemment suivies de corrections que chez les élèves R. Ils interviennent encore moins fréquemment, quant à la langue, sur les versions réécrites de leur lettre que les élèves R, quelle que soit la séance considérée. Il semble donc clair que la révision avant tout orthographique est

davantage intégrée et pratiquée comme composante de l'activité discursive dans les classes R.

Il est clair, également, que les élèves des classes R se préoccupent davantage des autres composantes de l'activité discursive dans laquelle ils sont engagés. Ils relisent plus fréquemment tout ou partie de ce qu'ils ont écrit. Surtout, ils modifient davantage ce qui a trait au type d'écrit, aux paramètres de la situation, aux actes langagiers qu'ils ont réalisés sur le papier.

6. DE RÉSO À MÉTA

A partir de septembre 1991, s'est mise en place, à la suite de RÉSO, une nouvelle recherche programmée pour quatre ans. En abrégé MÉTA, elle a pour intitulé complet « Construction et repérage de savoirs métalinguistiques par résolutions de problèmes à l'école : fonctions discursives des unités linguistiques dans les mises en texte (narrative et explicative) » (Ducancel et Romian 1991).

6.1. Une suite à RÉSO

Il s'agit d'une suite à RÉSO, dans la mesure où la construction et le repérage visés sont envisagés par et dans les résolutions de problèmes. Les retours sur RÉSO font, par ailleurs, apparaître qu'à l'exception des équipes ayant travaillé les problèmes d'orthographe, les opérations de textualisation : cohésion, connexion/segmentation, modalisation (Schneuwly 1988) ont été relativement peu prises en compte. Les comportements et les savoirs métalinguistiques des élèves faisaient partie des points d'appui utilisés par les maîtres. Leur contribution spécifique au développement des compétences discursives n'a, cependant, pas été analysée dans la recherche RÉSO, pas plus que leur construction grâce aux résolutions de problèmes, sauf, encore une fois, en matière d'orthographe.

Enfin, le choix des mises en texte narrative et explicative se justifie lui aussi, en partie, par un retour sur RÉSO. Si les discours narratifs y ont été fréquemment abordés, ce n'est pas le cas de l'explicatif, et, surtout, on n'y a guère procédé à des comparaisons, des mises en contraste de discours de genres différents. D'où le choix de ces discours dans lesquels les mises en texte diffèrent notablement.

6.2. Des objectifs différents

Il n'en reste pas moins que MÉTA est une nouvelle recherche, dont les *objectifs* sont différents de ceux de RÉSO :

- « montrer la faisabilité d'activités favorisant la construction de savoirs métalinguistiques, dès le cycle 1, et permettant non seulement l'étude, plus heuristique, de faits linguistiques classiques, mais aussi de faits autres, nécessaires à la mise en texte. »

- « montrer qu'il est possible, dès le cycle 1, de construire des articulations entre savoirs métalinguistiques (...) dès lors que ces savoirs sont susceptibles d'aider les élèves à résoudre leurs problèmes de mise en texte. »

- » contribuer à la conceptualisation didactique des compétences d'ordre métalinguistique à construire à l'école » (Ducancel et Romian 1991).

7. CONCLUSIONS

7.1. D'un problème l'autre

Présentant, au début de la recherche, la problématique RÉSO et des premiers exemples d'activités en classe à des groupes des maîtres en stage, l'auteur de cet article se souvient d'avoir été troublé par nombre de leurs réactions : « Ce n'est que ça ! Mais c'est comme ça que nous faisons ! » Cela contredisait les descriptions que ces mêmes maîtres faisaient de leur enseignement. Par ailleurs, les premiers comptes rendus d'activités en classe issus des toutes nouvelles équipes RÉSO révélaient une faible occurrence de problèmes de français dont les élèves prenaient conscience, qu'ils formulaient et parvenaient à résoudre...

C'est pour dire que le premier problème de recherche auquel s'attaquer était bien pédagogique : mettre en place les résolutions de problèmes, les situations, les points d'appui pertinents ; les analyser, les caractériser, les modéliser, c'est-à-dire spécifier les modalités pédagogiques RÉSO par opposition à d'autres (2. 3. ci-dessus).

La résolution de ce premier problème en a suscité immédiatement un second, ayant trait, celui-ci, aux « contenus » d'enseignement, plus précisément aux savoirs mobilisés et aux savoirs visés par le maître. Quels problèmes de français faire prendre en compte, mettant en jeu quelles composantes de l'activité discursive, permettant quels apprentissages ayant trait à quelles compétences ?

En fait, dans les équipes, le choix des activités de lecture et d'écriture propices à l'émergence et à la résolutions de problèmes a, dans les premiers temps, été, pour une bonne part, commandé par un souci d'innovation pédagogique : rédaction régulière d'une rubrique dans un journal local, travail sur l'argumentation publicitaire, écriture de fictions littéraires,... C'est dans la gestion même des problèmes rencontrés dans ces activités, de leur formulation, de leur reformulation, de leur résolution, que s'est posée, dans les équipes RÉSO, la question des composantes linguistiques de ces problèmes, et, donc, celle des entrées didactiques pertinentes. Il est apparu que le repérage de ces composantes, le choix de ces entrées constituent le fondement même des interventions des maîtres, sous-tendent la prise de conscience, par les élèves, des problèmes qui se posent, de leurs composantes, guident leurs démarches pour les résoudre, et, par hypothèse, commandent les savoirs qu'ils mobilisent et les savoirs qu'ils se construisent. Il devenait alors possible de modéliser, à leur tour, de manière contrastive, les entrées didactiques RÉSO. (2. 4. 3. ci-dessus).

C'est à partir de là qu'on s'est posé le problème de la conception et de la régulation de *projets d'enseignement par résolutions de problèmes*. (2. 4. 3. et 4. ci-dessus). Pour une part, il s'agissait d'une reprise du problème pédagogique initial : comment choisir, mettre en séquence, articuler, dans la durée et pour un enchaînement de résolutions de problèmes, situations, tâches, points d'appui pédagogiques ? Mais il s'agissait avant tout d'une extension du problème didactique précé-

dent à différentes durées scolaires (de quelques semaines à, éventuellement, une année, voire un des cycles de l'école). Cette extension pose ce problème en des termes renouvelés. En effet, la conception et la régulation de projets s'inscrivant dans la durée nécessitent une analyse des savoirs visés, des savoirs construits, plus approfondie, et des prises de décision s'appuyant sur des informations plus nombreuses et plus variées.

La *contradiction à résoudre* est alors entre la référence externe, aux publications scientifiques (de linguistique, de didactique, ...), aux pratiques sociales (de lecture, d'écriture,...), aux pratiques scolaires traditionnelles ou innovantes, référence externe qui est programmatique et, inévitablement, normative, et la référence interne, la référence aux savoirs des élèves, à leurs savoirs antérieurs à la mise en place d'un projet d'enseignement, à ceux qui se manifestent, évoluent, se recomposent pendant le déroulement de celui-ci. La réponse apportée par RÉSO est que c'est la référence aux savoirs des élèves qui préside, à toutes les étapes d'un projet, mais que, pour que les maîtres analysent ces savoirs, il leur est nécessaire d'avoir recours aux référents externes.

Cela conduit à s'arrêter maintenant sur le rôle qu'a joué, dans RÉSO, ce qu'on a appelé « le traitement didactique des référents » .

7. 2. *Quel traitement des référents ?*

Pour aller au-delà du constat des difficultés auxquelles on achoppait, pour formuler aussi explicitement et complètement que possible les problèmes sous-jacents, pour envisager des solutions à mettre à l'épreuve, on s'est référé, au long de la recherche, à des publications scientifiques, à des pratiques sociales, à des pratiques scolaires.

Dans certains cas, on a opéré un *déplacement par changement d'objet et/ou de cadre du référent*. Ainsi, l'analyse des pratiques expertes d'écriture (d'écrivains, par exemple) n'offre pas, telle quelle, de solutions aux problèmes posés par l'enseignement de la production d'écrits aux non-experts que sont les élèves. Elle a besoin, pour servir, d'être retravaillée, reformulée dans cet autre cadre. Ainsi encore, les publications issues de la recherche INRP antérieure « Analyse de la langue, activité d'éveil scientifique » proposent des éléments de démarche et des principes d'analyse qu'il faut questionner. En effet, dans RÉSO, il s'agit d'abord de résoudre des problèmes de production et de réception, et, par ailleurs, les objets d'enseignement vont au-delà de la langue.

Avant tout, les référents convoqués ont permis aux équipes RÉSO de se construire des cadres conceptuels pour résoudre leurs problèmes d'enseignement, leurs problèmes de recherche. La référence aux travaux de Bronckart et Schneuwly, aux publications d'Adam n'a, évidemment, pas abouti à l'utilisation, en classe, de leurs modèles. Mais elle a permis aux équipes de définir et d'analyser les composantes linguistiques des problèmes posés aux élèves, d'effectuer des choix raisonnés quant aux entrées didactiques pertinentes, efficaces pour qu'ils les résolvent : caractéristiques matérielles et sociales des situations ; structure d'ensemble du discours et agencement des séquences ; modalités d'énonciation ; etc...

RETOUR SUR RÉSO.

La référence à l'ensemble, vaste, protéiforme, des pratiques d'enseignement qu'on désigne par les termes de « pédagogie de projet » a été fructueuse quand RÉSO s'est focalisée sur les projets d'enseignement. L'analyse de cet ensemble a permis de distinguer, voire d'opposer, projet éducatif et projet pédagogique, projet d'apprentissage et projet d'enseignement, projet de production et projet d'apprentissage, ... Elle a consolidé la centration sur les savoirs, tout en mettant la construction de ceux-ci en contexte et en perspective.

Le traitement didactique des référents ne rend, cependant, pas compte, à lui seul, de la dynamique et du parcours effectué par RÉSO.

7.3. Un laboratoire social et deux miroirs

Le point d'appui pédagogique majeur des maîtres, dans les classes RÉSO, est la diversité des performances des élèves, les réussites et les difficultés différentes dans la classe. On peut transposer cela au plan de la recherche. RÉSO a évolué, a progressé en prenant appui sur, en analysant, en discutant les essais, les difficultés, les questions des équipes locales, dans leur diversité, parfois dans leurs discordances.

L'embarquement dans l'aventure RÉSO de treize équipes, d'Écoles Normales et de Circonscriptions, réunissant des enseignants et des formateurs de statuts et de compétences différents, la circulation, entre ces équipes, de comptes rendus, de relevés de questions, de propositions de réponses ..., la réunion de leurs responsables dans les séminaires nationaux, ont réalisé un « laboratoire social », selon l'expression qu'H. Romian applique à l'ensemble des recherches INRP Premier degré. Chaque numéro de Repères pris en charge par RÉSO révèle les avancées de la problématique, les points qui font difficulté, les axes de travail proposés.

La prise de recul et l'analyse ont connu deux temps majeurs, quand on a eu recours à deux miroirs, qu'on s'est construits, l'un pour regarder les maîtres, l'autre les élèves. La description contrastive des pratiques des maîtres (cf. 3 ci-dessus) est intervenue à mi-chemin. Pour l'essentiel, elle a permis de mettre à l'épreuve le modèle de description et d'analyse du travail en classe, de dégager la cohérence des pratiques observées, dans les classes RÉSO, dans d'autres, de pointer les difficultés éprouvées par les maîtres des équipes. Les orientations de la seconde phase RÉSO ont été décidées dans une large mesure, en fonction de cette recherche-description.

L'évaluation des effets des modalités de travail RÉSO sur les performances et les comportements des élèves (cf. 5 ci-dessus) ne pouvait, bien entendu, intervenir que près de la fin de la recherche. Elle montre, en premier lieu, que ces effets existent bel et bien, qu'ils sont différents de ceux d'un mode de travail traditionnel, et que le mode de travail des enseignants est une variable à cerner et à prendre en compte dans les recherches qui décrivent, analysent, évaluent les performances d'élèves. Ce qui se fait rarement.

Ses résultats, par ailleurs, renvoient des questions à RÉSO. Ils répondent le plus souvent aux attentes qu'on était en droit d'avoir. Mais ils y répondent, évidemment, plus ou moins nettement, selon le type de tâche, les composantes de

G. DUCANCEL

l'activité discursive, etc... Il faut interpréter cette diversité, émettre des hypothèses de travail, que d'autres recherches pourraient mettre à l'épreuve...

D'une recherches d'autres...

Gilbert DUCANCEL
IUFM de Picardie - INRP

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM J-M. (1984) *Le récit*. PUF (QSJ), Paris.
- ADAM J-M. (1985) *Le texte narratif*. Nathan, Paris.
- ANGOIJARD A. (1985) *Rencontres avec des erreurs du troisième type*.
- ANGOIJARD A. (1989) » Esquisse d'un projet d'enseignement du plurisystème graphique au CE1. » – *Repères* 65
- ANGOIJARD A. Dir. (prévu 1993) *Savoir orthographier*. INRP-Hachette, Paris.
- BAKHTINE M. (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*. Minuit, Paris (trd.).
- BEAUDICHON J. (1981) *La communication sociale chez l'enfant*. PUF, Paris.
- BRASSART D. et GRUWEZ C. (1984) » Les pratiques provoquées de communication. » – *Repères* 62.
- BRONCKART J-P. et coll. (1985) *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- BRUNER J-S. (1983) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF, Paris.
- CATACH N. (1980) *L'orthographe française*. Nathan, Paris.
- CHARMEUX E. (1992) » Vers une construction continue de la notion de variation langagière du Cycle 1 au Cycle 3. » – *Repères* 5
- CHAROLLES M. (1981) » Comprendre et expliquer. » - *Revue Européenne des Sciences Sociales* 56.
- CHAROLLES M. (1983) » Bouillir ou périr » – *Cahiers du Centre de Recherches Sémiologiques*.
- DARRAS F., BRASSART D., DELCAMBRE I. (1987) » Cinéma...Whisky...Choix discursifs et traitement de l'information. » – *Repères* 71.
- DJEBOUR S. et LARTIGUE R. (1986) » Des situations de communication aux textes : contraintes et choix. » – *Repères* 70.
- DUCANCEL G. (1988b) » Aspects du traitement didactique des référents d'ordre pratique et théorique » – *Repères* 75.
- DUCANCEL G. (1989b) » Référents théoriques des projets d'enseignement : convocation et reformulation » – *Repères* 78.
- DUCANCEL G. (1984) *Enseigner le français par les résolutions de problèmes*. INRP-Non publié.

- DUCANCEL G. (1987) » Construire des savoirs en résolvant des problèmes » – *Repères* 71.
- DUCANCEL G. (1988) » Enseigner l'orthographe. » – *Repères* 75.
- DUCANCEL G. (1989) » Apprendre le français en résolvant des problèmes » – in ROMIAN H. et coll. : *Didactique du français et recherche-action*. Ouvr. cité.
- DUCANCEL G. (1990) » Produire, écrire des récits merveilleux à cinq ans » – *Repères* 2.
- DUCANCEL G. Dir. (1980) » Interdisciplinarité français-Éveil scientifique » – *Repères* 58.
- DUCANCEL G. Dir. (1988c) *Problèmes d'écriture*. Coll. » Rencontres pédagogiques » n° 19, INRP, Paris.
- DUCANCEL G. et DJEBOUR S. (1991) *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits, orthographe, au CE1*. Coll. » Didactiques des disciplines », INRP, Paris.
- DUCANCEL G. et DUCANCEL M. (1986) » Changement de discours ; changement de problèmes. » – *Repères* 70.
- DUCANCEL G. et ROMIAN H. (1991) *Projet de recherche. Construction et repérage de savoirs métalinguistiques par résolutions de problèmes à l'école. Fonctions discursives des unités métalinguistiques dans les mises en texte (narrative et explicative)*. INRP-Non publié.
- FAYOL M. (1989) » Une approche psycholinguistique de la ponctuation. » – *Langue Française* 81.
- FERREIRO E. et TEBEROSKY A. (1982) *Literacy before schooling*. Heinemann.
- FRANÇOIS F. (1982) » Ébauche d'une dialogique » – *Connexions* 38.
- FRANÇOIS F. (1983) : » Dialogue et argumentation chez l'enfant. » – *Bulletin UER Linguistique Paris* V. 8.
- FRANÇOIS F. et coll. (1984) *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. PUF, Paris.
- HUDELOT C. (1984) » Conduite du dialogue » – in : FRANÇOIS F. et coll. Ouvr. cité.
- HUDELOT C. (1985) » A la poursuite du dialogue » – *Repères* 65.
- INRP. (1983) : *Éveil scientifique et modes de communication*. Coll. » Recherches pédagogiques » n°117.
- JACQUES F. (1988) » Interaction communicative et relation pédagogique. » – *18è Congrès CPAIDEN*. Publ. Nathan, Paris.
- JAFFRÉ J-P. (1985) » Pourquoi on n'écrit pas pareil ?« – *Repères* 65.
- JAFFRÉ J-P. (1987) » Texte, orthographe et ponctuation » – *Repères* 71.
- JAFFRÉ J-P. (1988) » Invariants, unités graphiques et didactique de l'orthographe » – *Repères* 75.
- LARTIGUE R. et DJEBOUR S. (1989) » Des écrits prescriptifs en classe : les projets d'enseignement du maître » – *Repères* 78.
- LARTIGUE R. et DJEBOUR S. Dir. (prévu 1993) *Écrire à l'école-Projets d'enseignement*. Coll. » Rencontres pédagogiques » - INRP.

G. DUCANCEL

- LE CUNFF C. (1990) « Une situation discursive orale : apprendre à parler devant le groupe-classe (2 à 7 ans) » – *Repères* 2.
- NIQUE C. (1979) « Pour une pédagogie de l'éveil linguistique » – *Repères* 55.
- NOIZET G. (1980) : *De la perception à la compréhension du langage*. PUF, Paris.
- PETITJEAN A. et ADAM J.-M. (1982) dans *Pratiques* 34.
- Repères* 62 (1984) « Résolutions de problèmes de français. »
- Repères* 78 (1989) « Des projets d'enseignement des écrits, de la langue. »
- RICHARD J.-F. (1990) *Les activités mentales*. Colin, Paris.
- RILLIARD J. et SANDON J.-M. (1989) « Découvrir le système de la langue en écrivant des textes. » – *Repères* 78.
- ROMIAN H. (1979) *Pour une pédagogie scientifique du français*. PUF, Paris.
- ROMIAN H. (1983) « Vers une relance de la recherche-action en français » – *Repères* 59.
- ROMIAN H. (1987) « Aux sources des savoirs à enseigner » – *Repères* 71.
- ROMIAN H. et coll. (1989) *Didactique du français et recherche-action*. Coll. « Rapports de recherches » n° 2 - INRP.
- ROMIAN H. et DUCANCEL G. (1985) « Une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du français » – in : PETITJEAN A. et ROMIAN H. : *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*. INRP-CNRS, Paris.
- SANDON J.-M. et RILLIARD J. (1991) « Composantes orthographiques et composantes textuelles du savoir écrire (CE1) » – *Repères* 4.
- SCHNEUWLY B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.