

CONSTRUCTION ET UTILISATION D'UN CODE DE DESIGNATION D'OBJETS A L'ECOLE MATERNELLE

IREM DE BORDEAUX

Ce titre est celui d'une brochure qui vient d'être publiée à l'issue d'un travail mené sous la direction de Guy BROUSSEAU, directeur des recherches pour l'enseignement élémentaire de l'IREM de Bordeaux.*

Notre ambition n'est pas de résumer cet ouvrage, mais de vous donner envie de le lire, car il est agréable et intéressant. Ce n'est pas une simple chronique, vous y trouverez une analyse de la situation didactique étudiée ; le premier objectif des auteurs étant d'offrir à des enseignants qui n'ont jamais vu cette situation, qui n'ont jamais assisté à une seule séance, tous les moyens de l'organiser eux-mêmes et ceci d'une façon fidèle.

Ce que nous entendons par fidélité ne concerne pas la reproduction des comportements magistraux que nous serons à même de décrire. Il ne s'agit nullement de proposer un modèle strict à partir duquel l'enseignant n'aurait qu'à répéter des consignes toutes faites en se pliant à des comportements rigoureusement programmés. Ce que nous visons est tout autre : il s'agit de transmettre des informations sur les caractéristiques essentielles de la situation, celles avec lesquelles on ne peut transiger sans dévoyer l'esprit dans lequel cette activité a été conçue.

Mais pour avoir quelques chances d'être compris, il nous faut seulement décrire ces caractéristiques (concernant aussi bien le comportement du maître à tel moment du processus, que la nature du matériel, sa disposition, ou l'organisation générale de la classe, etc . . .) mais surtout expliquer pour quelles raisons celles-ci nous paraissent essentielles. Sans cela, nous courons le risque d'une ritualisation du comportement pédagogique.

Pour parler plus clairement, nous savons que toutes les décisions pédagogiques prises par un enseignant, sont à chaque instant dictées (sans qu'il en ait d'ailleurs une entière conscience) par une certaine conception de l'élève, du savoir et de la manière dont un enfant construit ses connaissances. C'est l'existence de cette psychologie et de cette épistémologie spontanées et non explicitées, qui donnent un sens à son comportement. C'est pour cette raison que, si

(*) En vente au prix de 35 F. à l'IREM de Bordeaux - 351, cours de la Libération - 33405 TALENCE Cedex.

L'ouvrage a été rédigé par Gisèle JOUSSON, directrice de l'Ecole Maternelle pour l'observation de l'IREM de Bordeaux, Martine LOUBET, Marie-Hélène NAURA, Annick REMY, institutrices, Jacques PERES, membre de l'équipe de recherche de l'IREM.

Les Commentaires écrits en italiques ont été rédigés par le comité de rédaction. Le reste du texte est extrait de la brochure.

nous voulons proposer un certain nombre de situations et donc de stratégies pédagogiques très précises (qui peuvent être d'ailleurs en rupture avec ce que le maître pratique habituellement), il est tout à fait nécessaire d'explicitier clairement les conceptions psychologiques ou épistémologiques à partir desquelles ces situations ont été élaborées. Elles risquent autrement de perdre leur sens ou d'être interprétées différemment.

Il nous faut donc dire ce qu'il faut faire et pour quelles raisons. Mais ceci est particulièrement malaisé. Cette situation ou plutôt, nous le verrons, cet ensemble de situations nous paraît fort complexe. Que faut-il décrire ? Nous savons d'expérience, combien les descriptions de leçons sont difficiles à faire si l'on veut éviter les ambiguïtés, les malentendus ou la pure incompréhension.

Nous sommes bien imprudents de ne vous donner à lire que des extraits d'un travail aussi rigoureux et complet !

Mais avant même d'expérimenter cette situation, il a fallu résoudre un problème : comment faire en sorte que la construction de cette liste ait du sens pour les enfants, que ce ne soit pas simplement une pratique instaurée par la maîtresse et que l'on adopte simplement parce qu'elle le désire ? Le moyen le plus efficace était de trouver une situation où devant les difficultés rencontrées, ce soient les enfants eux-mêmes qui inventent cette technique de la liste.

La première phase (24 séances) "la construction du référentiel est celle durant laquelle se constitue le "trésor" de 32 objets"

C'est ce qui est acquis durant cette phase qui rend possible le déroulement des phases ultérieures. En particulier les enfants peuvent se construire **une représentation mentale de l'ensemble de la collection**, ce qui leur sera indispensable, non seulement lors de la construction des listes (ils devront en effet penser aux objets qui risqueraient d'être confondus avec celui qu'ils désignent) mais aussi durant le jeu de communication (face à un symbole, c'est souvent à une véritable récapitulation de l'ensemble des objets pouvant être désignés ainsi, que doit se livrer le lecteur).

L'importance de cette phase pour la suite de l'activité tient également au fait que s'y construisent **les désignations verbales** des différents objets. Tant durant le jeu des listes que plus tard, les noms donnés pendant la construction du référentiel seront une référence indispensable ; les enfants devront les connaître parfaitement, c'est réellement un préalable à toute l'activité ultérieure.

Au terme de cette première phase (construction du référentiel) l'activité va prendre maintenant un tout autre aspect puisque les enfants vont devoir faire, pour se souvenir du contenu d'une boîte, le dessin des différents objets qui y seront enfermés. Nous avons décrit plus haut cette situation somme toute assez simple ; la maîtresse prend 12 objets au sein du trésor, les met dans une boîte qui reste ouverte un certain temps, puis la boîte est fermée jusqu'au lendemain. Les enfants viennent alors jouer individuellement pour essayer de se souvenir de son contenu exact. Au début ils ne pensent pas à dessiner ces objets, pour s'en souvenir, ils comptent sur leur mémoire, mais celle-ci est forcément défaillante et peu à peu tous les enfants comprennent la nécessité du dessin.

Cette compréhension, nous la provoquons, avons-nous dit, au moyen de cette situation appelée "saut informationnel". Nous l'avons très souvent expérimenté dans plusieurs classes de moyenne et grande section de maternelle et chaque fois, nous avons pu décrire ce qui au-delà de la singularité de chaque groupe d'élèves, de la personnalité de la maîtresse, des incidents aléatoires de la vie de la classe, restait invariant (en particulier les différentes phases du processus conduisant à l'adoption générale du moyen de la liste par l'ensemble des enfants). Nous donnons plus loin une chronique de cette activité (les commentaires que nous y avons joints, nous ont permis d'explicitier le sous-bassement théorique sur lequel repose cette situation).

Une fois ce procédé du dessin adopté, le jeu proprement dit peut alors commencer.

L'enfant va, au cours d'une dizaine de séances, apprendre à élaborer une liste de symboles graphiques représentant une collection d'objets. Ceci va lui demander plus ou moins d'effort. Cela dépendra des enfants ; certains butent sur des obstacles que d'autres franchissent assez facilement mais chez tous, des apprentissages seront évidents.

Ceux-ci sont conçus comme le résultat d'un processus adaptatif. Nous prenons là une position épistémologique très précise : la connaissance n'est plus transmise à l'enfant, il doit la construire lui-même à partir des obstacles et des perturbations rencontrées au cours de ses démarches de résolution (les commentaires qui accompagnent la chronique de cette phase s'efforcent d'approfondir cet aspect théorique).

La situation didactique est alors conçue de la façon suivante : lorsque les enfants éprouvent la nécessité de faire une liste, ils peuvent mettre en œuvre comme ils l'entendent, leur façon spontanée de désigner graphiquement les objets. Mais ces premières listes, étant donné les obstacles rencontrés, seront bien imparfaites et quand les enfants auront à les utiliser pour jouer, l'impossibilité de reconnaître certains symboles, les confusions (un symbole désignant un objet est pris pour le symbole d'un autre objet), les oublis (certains objets de la boîte n'ont pas été désignés sur la liste), seront autant d'informations en retour sur la nécessité d'améliorer les désignations.

Lors de la reprise du même jeu, des progrès doivent alors apparaître en réponse aux difficultés rencontrées, les enfants corrigeant d'eux-mêmes les facteurs d'erreurs. Ainsi les oublis diminuent, les désignations deviennent plus précises, les détails permettant de discriminer des objets semblables sont plus nombreux, etc. . .

Au terme de 10 à 12 séances, chaque enfant devrait ainsi s'être constitué un répertoire personnel de représentations graphiques suffisamment élaborées pour obtenir dans cette situation un minimum de réussites qui rendront possible le jeu de communication suivant (que nous décrirons au chapitre IV), *et mis en annexe dans cet article.*

PHASE DE TRANSITION (12, 15, 16 novembre 1983)

CHRONIQUE

PREMIERE SEANCE

Description :

... Après une partie de boîte vidée au cours de laquelle les enfants ayant gagné ont reçu le dernier objet de la collection, la maîtresse propose un autre jeu. Elle choisit deux objets dans la collection et les place dans une boîte.

La maîtresse :

— "Je vais cacher cette fois deux objets. Demain, chaque enfant sera tout seul pour jouer. Chacun à votre tour, vous devrez me dire quels sont les 2 objets qui sont là, dans la boîte" (1).

La maîtresse fait circuler la boîte et dit :

— "Maintenant, je vais la mettre sur une table. A l'heure de la récréation je la fermerai et nous jouerons demain".

Commentaire :

(1) Il vaut mieux choisir des objets facilement mémorisables car le plus grand nombre possible d'enfants doit réussir.

DEUXIEME SEANCE

Description :

Les enfants sont regroupés autour de la maîtresse. Elle sort la boîte du placard où elle l'avait enfermée et dit :

— "Maintenant nous allons jouer. Les volontaires vont se mettre à l'écart." Elle les appelle les uns après les autres, pour qu'ils viennent nommer doucement à son oreille, les 2 objets cachés. Chaque objet bien nommé est sorti de la boîte, sous le regard des non volontaires, et si la boîte est vidée, l'enfant a gagné et met une étoile à côté de son prénom (2).

A la fin de cette séance, la maîtresse met 2 nouveaux objets dans la boîte, la fait circuler et répète encore la consigne.

Commentaire :

(2) Il ne faut pas s'attendre à une réussite générale, surtout la première fois. Les enfants qui ne se souviennent que d'un objet sont très nombreux.

TROISIEME SEANCE : Saut informationnel

Description :

Elle se déroule de la même façon. Les enfants, cette fois-ci, mémorisent en général bien les 2 objets cachés et gagnent aisément. C'est alors, que sans faire aucun commentaire, elle cache 12 objets dans la boîte au lieu des deux attendus (3).

(La séance qui suit a été enregistrée au magnétophone. Elle nous semble bien rendre compte du comportement habituel des enfants dans ce genre de situation).

La maîtresse annonce :

– "Je vais recacher des objets et la prochaine fois, tout le monde gagne. La prochaine fois, KAF (qui vient d'échouer) une étoile : rouge !".

Elle continue :

– "Je vais mettre la balle bleue, la souris, le bulldozer".

Un enfant :

– "Trois ?"

La maîtresse :

– "J'ai le droit !" (elle continue imperturbable à ajouter les objets)

Un enfant :

– "Moi, je ne vais pas dire tout ça !

Des enfants :

– "Cinq, six ! oh ! arrête ! (FOC)

– "Oh ! sept ! elle va pas mettre tout quand même !" (LOS)

– "Moi, je jouerai pas" (SAB)

– "On peut pas jouer avec ça" (VAV)

– "Moi, je vais pas dire tout ça" (KAF)

– "C'est très difficile ça" (DEC)

La maîtresse (après avoir mis 12 objets dans la boîte)

– "Bon, ça y est ! toi, tu joueras MIC ?"

MIC :

– "Non" (4)

Commentaires :

(3) Pourquoi faire varier aussi brutalement le nombre d'objets cachés ? Si la variation était trop faible, les enfants continueraient à mémoriser le nom des objets et à réussir par ce moyen-là.

Pour qu'ils y renoncent et cherchent un autre procédé (et en particulier celui que nous visons : la construction d'une liste), il faut que ce nombre leur apparaisse comme exagérément élevé. Nous pensons cependant qu'il n'est pas souhaitable de dépasser 12, car les difficultés de construction d'une liste deviendraient alors trop importantes.

(4) Ces propos peuvent sembler étonnants mais il ne faut pas les prendre à la lettre. Bien sûr les enfants sont déconcertés par cette situation inattendue et un peu scandaleuse, mais s'ils s'expriment de la sorte, c'est qu'ils ont l'intuition qu'ils peuvent le faire.

La maîtresse :

– "Vous ne pourrez pas vous débrouiller"

MIP :

– "Il faudra dormir une nuit !"

La maîtresse :

– "Si vous voulez, on va regarder le calendrier. Il faudra dormir 2 nuits. Pour gagner, il faudra me dire tout ça"

PUS :

– "Fais le tour" (fais circuler la boîte)

– "Je vais pas jouer !"

FON :

– "Tu fermes la boîte ?"

La maîtresse :

– "Aujourd'hui, quand Madame G. viendra chercher les enfants pour la cantine, j'enfermerai la boîte dans le placard".

La maîtresse commence l'énumération des objets, les enfants continuent.

PUS :

– "Je vais pas jouer moi ! "

La maîtresse :

– "Ah, ça ! ce n'est pas du jeu de dire "je ne jouerai pas", c'est trop facile de dire "je ne jouerai pas". Moi, je vous propose un jeu, il faut vous débrouiller pour gagner". (5)

SAB :

– "Moi, je crois que je ne saurai pas dire tout"

LAS :

– "Moi, je saurai à peu près . . . peut-être 10 . . . "

MIC :

– "Je trouve que c'est un peu difficile de se rappeler tout ça ! "

LAM :

– "Moi, je dirai la souris et le vernis à ongles"

La maîtresse :

– Et tu auras perdu. On est bien d'accord, pour gagner, il faudra dire tous les objets de cette boîte".

MIC :

– "J'essaierai"

La maîtresse énumère de nouveau tous les objets .

LOJ :

– "Moi, je les dirai tout le temps dans mon lit"

PUS :

– "Moi, je dirai . . . " (il les énumère tous)

La maîtresse :

– "Là, c'est facile parce que tu les as devant toi, mais quand tu viendras les dire jeudi, tu ne les verras pas".

MIC :

– "Moi, je vais essayer de les dire"

La maîtresse :

– "Bon alors, je vais les remettre dans la boîte"

Les enfants les nomment en même temps qu'elle.

MOA :

– "Moi, je les dirai tous"

La maîtresse :

– "Tu nous l'as déjà dit. Mais là, c'est facile parce qu'on les voit, seulement jeudi, on ne les verra pas et vous devrez jouer tout seul (5).

La maîtresse exhibe les listes préparées avec les 12 barres.

LOJ :

– "Tous ces traits"

La maîtresse :

— "Alors quand vous direz un objet, on barrera 1 trait, 2 objets, 2 traits, 3 objets, 3 traits . . . 12 traits.

MER :

— "Je pourrai jamais tout dire"

La maîtresse :

— "Ah, c'est trop facile ! débrouillez-vous, pour gagner, il faut tout dire.

Alors maintenant, je vais mettre la boîte là-bas et quand Madame G. viendra pour la cantine, je la fermerai et je la mettrai dans le placard".

MER :

— "LAS m'a dit qu'il me les dirait"

La maîtresse :

— "Mais non, vous jouerez tout seul ! "

GLE :

— "Moi, je ne suis pas sûre de gagner"

La maîtresse :

— "Que diable ! trouvez un moyen pour vous en sortir. Je vous propose un jeu, vous devez vous débrouiller pour gagner.

GLE :

— "Moi ce que je vais faire, ce soir en rentrant chez moi, comme je me rappellerai, je demanderai à ma tatie de me marquer tous les objets, comme ça je saurai."

LOJ :

— "Moi, je demanderai à ma maman ! "

DEC :

— "Mais les mamans ne verront pas les objets parce qu'ils seront dans le placard"

La maîtresse :

— "Ah ! mais ce n'est pas les mamans que je fais jouer. Je ne prête pas les objets aux mamans, ils seront enfermés dans le placard"

MOA :

— "Moi, je dessinerai à ma maison"

La maîtresse :

— "Pourquoi, on n'a pas tout ce qu'il faut ici ?"

MOA :

— "Moi, je dessinerai pour les montrer à ma maman"

FOC :

— "Moi, sur mon dessin, je vais dessiner tous les objets"

PUS :

— "Moi, je sais dessiner"

La maîtresse :

— "Bon alors, je vais mettre la boîte sur la table"

LOJ :

— "Tu sais, maîtresse, moi, je dessinerai les objets sur une feuille, tous les objets. Je vais prendre un crayon et une feuille" (7).

La maîtresse :

- "Bon alors, on peut trouver tout ça ici"
- "Maintenant, vous vous mettez tous au travail"

Les enfants se répartissent aux divers ateliers et aucun ne pense à faire sa liste.

Dans la matinée, des enfants viennent autour de la boîte regarder et toucher les objets pour essayer de les mémoriser.

Quand la maîtresse annonce à midi qu'elle va fermer la boîte et la mettre dans le placard, les enfants ne manifestent pas.

Commentaire :

(5) On comprend combien il serait dangereux de laisser les enfants s'enfermer dans leur refus sans réagir. Là ils sont ramenés à la réalité de l'apprentissage et cela va suffire comme on peut le voir à travers les propos suivants pour les recentrer sur la nécessité de réfléchir.

(6) Contrairement à ce qui s'est passé précédemment, il faut lutter ici, non contre le sentiment d'impuissance (note 5) mais contre cette idée qui vient de germer dans le groupe et selon laquelle on pourrait facilement gagner. Dans un cas comme dans l'autre, apparaît la nécessité d'un rappel du réel face à la fuite des enfants devant les problèmes posés : la découverte future d'un moyen adapté (la liste).

(7) Ce débat donne une bonne image de ce qui se passe habituellement. La proposition de la liste peut arriver plus ou moins vite mais on retrouve d'une façon générale le même processus. Ici l'intervention de la maîtresse est capitale.

Elle maintient en effet le groupe centré sur la recherche d'une solution, sans intervenir autrement qu'en faisant apparaître les contraintes de la réalité face aux propositions inadaptées des enfants. Ceux-ci sont alors conduits à élaborer des solutions plus pertinentes, qui les conduisent quasi-inévitablement à l'idée de la liste. Dans le cas de ce groupe, la démarche est très symptomatique :

1 — Si les enfants sont persuadés de ne pas pouvoir se souvenir des douze objets, alors ils peuvent essayer de tourner la difficulté en modifiant les règles du jeu ; la transgression est toujours la solution la plus spontanée exhibée par les enfants, mais ici cela témoigne déjà d'un premier effort d'adaptation. Ils décident de ne jouer qu'avec deux objets (LAM), ou bien de se faire aider par un camarade (MER).

Mais le rappel des règles du jeu frappe ces solutions de nullité.

2 — Une autre étape consiste à évoquer l'aide de l'adulte. Celle de la maîtresse étant exclue, reste celle des parents qui écriront le nom des objets (GLE) (LOJ). Là aussi, l'objection selon laquelle les parents ne verront pas les objets est décisive.

3 — Si les parents ne peuvent pas le faire, alors les enfants pensent qu'ils pourront eux-mêmes s'en charger (MOA).

Mais le rappel indirect des possibilités de faire cette liste en classe suffit aux enfants pour penser à faire une liste en présence des objets (LOJ).

JEU DES LISTES

PREMIERE SEANCE (18.11.1983)

Description

A 9 heures, à l'accueil, la maîtresse affiche des feuilles sur lesquelles les enfants marqueront leurs résultats lors du jeu (1).

Trois enfants l'observent et discutent.

FOC :

— "Oh ! j'ai oublié de faire les objets" (2)

POM :

— "Moi aussi !"

LOJ :

— "Moi, j'en sais pas beaucoup"

La maîtresse va chercher la boîte cachée dans le placard et dit aux enfants rassemblés autour d'elle :

— "Maintenant, nous allons jouer"

SAB proteste :

— "Moi, je peux pas jouer"

La maîtresse envoie tous les enfants aux ateliers, comme à l'accoutumée en leur disant qu'elle les appellera les uns après les autres pour venir jouer.

Le jeu est organisé ainsi :

On installe un paravent. La maîtresse se tient d'un côté du paravent avec la boîte. Le joueur volontaire (3) se place de l'autre côté. Il nomme les objets qu'il croit être contenus dans la boîte. La maîtresse sort ceux qui appartiennent bien à cette sous-collection. Quand l'enfant considère qu'il a terminé, il va voir de l'autre côté du paravent s'il a ou non réussi à vider la boîte.

Bien entendu, aucun des 16 joueurs ne se souviendra des 12 objets, chacun a pu en mémoriser en moyenne 5 ou 6.

Sur le panneau des réussites, la maîtresse a coché le nombre de traits qui correspond au nombre d'objets découverts par chaque élève.

Dès que tous les volontaires ont joué, la maîtresse regroupe la classe autour du panneau des réussites :

— "Voilà les résultats"

Les enfants :

— "Personne n'a gagné"

KAF, montrant la 12ème barre :

— "Il faut arriver jusque là".

La maîtresse :

— "Eh oui ! KAF a raison. Il faut que tout soit barré pour gagner".

LOJ :

— "C'est dommage ! personne n'a gagné !"

La maîtresse :

— "Il faut vous débrouiller ! Allez, je vais cacher d'autres objets. Je vais mettre : le camion, le bouton bleu ..."

LEL :

– "Arrête ! c'est tout ! "

La maîtresse continue :

– "La boîte de cachous, la loupe" . . .

Des enfants :

– "Moi je jouerai pas"

La maîtresse :

– "Ce n'est pas du jeu. Si je vous propose ce jeu, c'est que vous pouvez gagner. C'est trop facile de dire "je ne sais pas". Dans la classe 4, l'an dernier, ils ont gagné. Donc il faut vous débrouiller" (4).

ABI :

– "Moi je vais jouer"

La maîtresse :

– "Jouer c'est bien, mais il faut être sûr de gagner"

KAF :

– "Il faut aller jusque là ! (au bout des barres)

GLE :

– "Moi je jouerai pas ! "

La maîtresse, ironique :

– "Tu parles d'une technique pour jouer ! il faut vous débrouiller pour trouver un moyen"

Un enfant

– "Il faudrait voir les objets"

La maîtresse :

– "La boîte est ouverte"

LOJ :

– "Moi j'avais trouvé un moyen je l'ai pas fait ! "

GLE :

– "Moi j'ai trouvé un moyen : dessiner les objets et je l'ai pas fait"

FOC :

– "Moi je ferai un papier, je le mettrai dans une poche et demain je le regarderai"

GLE :

– "En arrivant ce soir, je dessinerai les objets à la maison"

La maîtresse :

– "Pourquoi à la maison ? " (5)

LOJ :

– "Ici aussi on peut le faire !"

La maîtresse :

– "Moi, tout ce que je sais, c'est que je ferme la boîte à l'heure de la cantine"

Les enfants vont aux ateliers sans s'occuper de la boîte placée au milieu de la table.

Une demi-heure après LAM qui a fini son travail demande à aller à un autre atelier mais il n'y a plus de place; elle dit :

– "alors je pourrais peut-être dessiner le trésor".

La maîtresse :

– "Fais ce que tu veux"

LAM prend une feuille et la pochette de feutres couleurs.

La maîtresse :

– "Tiens, pour ce travail tu ne dois prendre qu'un feutre noir" (6)

GLE :

– "Moi aussi je peux faire le trésor !" (7)

La maîtresse dit aux enfants qui désirent faire une liste de s'installer autour de la table où se trouve la boîte ouverte (8).

CONSTRUCTION DES PREMIERES LISTES

GLE et LAM s'installent donc autour de la boîte contenant les 12 objets.

Elles les dessinent sans les toucher ni les sortir de la boîte.

DUC observe et demande :

– "C'est la balle bleue que tu as écrite là ? (elle montre le petit rond qui représente la loupe)

GLE :

– "Mais non ! elle est là"

LAM à DUC :

– "le bulldozer c'est dur ! tu sais le faire ? "

Elle le sort de la boîte, le pose sur sa feuille, réfléchit, le remet dans la boîte et dit :

– "Je sais, je vais lui faire ça (la pelle) et je le reconnaitrai".

GLE .

– "Moi aussi, je fais pareil tiens ! la souris, d'accord je l'ai pas bien fait, mais je m'en fiche je la reconnaitrai".

LAM :

– "Ah ! la boîte de parfum, elle a des petits barbillons"(elle reproduit les plantes qui décorent la boîte).

GLE déclare avoir fini et ne vérifie pas si elle a tout dessiné ; elle a oublié un objet, la boîte brillante (9)

LOJ dit :

– "Je viendrai le faire après la récréation"

LAM jette un coup d'œil dans la boîte, déclare avoir fini et s'en va. Elle laisse sa feuille sur la table.

En sortant pour aller en récréation, les enfants regardent la liste de LAM et essaient de reconnaître ce qu'elle a dessiné.

DEL critique :

– "Moi je ferai la queue de la souris plus longue ! "

11 h 15 : Retour de récréation :

LAM vient enrichir ses dessins et dit :

– "Comme ça, la liste je l'emmènerai chez moi et demain je pourrai dire tous les objets"

La maîtresse :

– "Tu peux la laisser ici et la ranger dans ta pochette" (10)

Quatre enfants viennent librement s'installer autour de la boîte pour dessiner les objets alors que d'autres viennent observer ce qu'ils font et commentent leur travail (11). SAB dessine les objets à main levée.

LOJ, par contre pose certains objets comme le camion, le bull, le parfum, le bouton bleu, sur sa feuille et en trace le contour avec le feutre (12).

KAF, spectateur, observant la liste de LOJ lui dit :

– "Ça c'est le bulldozer". Il joue ensuite à ranger les objets dans la boîte, les compte, reste ensuite tout le temps là et joue avec les objets. Mais il ne les dessine pas.

MIC, dessinant un rond à l'intérieur de l'un des 2 boutons dit :

– "Je fais ça pour me tromper , ça, ce sera le bouton gris et l'autre ce sera le bouton bleu".

FOC à la maîtresse :

– "Je peux faire les objets ?"

La maîtresse :

– "Ce sont vos affaires ! tu fais ce que tu veux !"

FOC, en dessine 11 à main levée (elle en oublie un)

DEC demande aussi à la maîtresse :

– "Je peux dessiner ça ? "

Elle s'installe et représente 5 objets par des ronds sans les discriminer. FOC qui regarde lui dit :

– "Tu pourrais mettre du noir à la bille en fer".

Tout en observant DEC, FOC s'écrie :

– "J'ai oublié de faire quelque chose sur ma liste".

Elle va le chercher, et ajoute un rond à l'intérieur de l'un des boutons.

DEC ne suit pas le conseil de FOC : elle ne noircit pas la bille en fer, mais elle discrimine les boutons.

CLA vient voir DEC travailler et dit :

– "J'ai fini ma peinture ! "

DEC :

– "Eh bé viens faire les objets ! "

CLA s'installe alors et les dessine à main levée.

LAS et MER viennent à leur tour regarder.

MER à DEC :

– "Comment tu vas savoir reconnaître la boîte de cachous ? " (DEC l'a représentée par un cercle).

DEC :

– "Ça te regarde pas ! " (13).

La boîte est fermée à midi comme l'avait annoncé la maîtresse (14).

Commentaires :

(1) Cette possibilité offerte aux enfants d'inscrire leurs gains au cours des activités que nous leur proposons, nous paraît fondamentale. C'est une motivation pour l'action dans la mesure où ils peuvent prendre conscience de leurs scores successifs et de leurs progrès.

Les enfants ne marqueront pas seulement leur réussite quand ils seront parvenus à vider la boîte car rares sont les parties gagnées, surtout au début. Un bon moyen de réintroduire la notion de réussite même partielle, est de prendre en considération le nombre d'objets reconnus par les enfants, en leur proposant un tableau sur lequel en face de chacun de leurs prénoms, 12 barres symbolisent les 12 objets cachés. A chaque objet reconnu, on coche une barre.

Le fait qu'ils ne trouvent pas la totalité des objets a peu d'importance. Le but est qu'ils en reconnaissent le plus grand nombre possible et qu'ils puissent s'en rendre compte. Reconnaître la totalité du contenu de la boîte est tout simplement la plus grande réussite.

(2) C'est un bon exemple de prise de conscience de la nécessité de la liste, qui ne sera d'ailleurs pas forcément suivi d'effet. Ici, la patience est de mise. Il faut compter sur une suite d'événements qui viendront peu à peu rendre évidente cette nécessité. Il serait tentant pour la maîtresse d'utiliser cette réflexion de FOC mais il est préférable qu'elle n'intervienne pas. Il faut que ce soit les problèmes vécus par les enfants qui les déterminent à agir de telle et telle façon et non l'assujettissement au désir de la maîtresse. Son seul souci est à ce moment-là, de maintenir le caractère problématique de la situation sans donner de solution, même indirectement. Evidemment, cela prendra beaucoup plus de temps mais l'apprentissage a tout à y gagner et en particulier le sens adaptatif que l'élève donnera à cette liste lorsqu'elle apparaîtra "naturellement" dans le groupe.

(3) Cette liberté laissée aux enfants de vouloir jouer ou pas est un caractère très important de la situation. Les enfants qui refusent de jouer sont en effet ceux qui pensent n'avoir pas de prise sur elle. Donc les contraindre serait les amener à des conduites ritualisées (on fait telle chose non pas parce que cela a un sens adaptatif, mais parce que la maîtresse le désire).

(4) Il faut que ce soient les enfants qui trouvent eux-mêmes une solution au problème posé.

Mais cette recherche peut être stoppée par le découragement dû au sentiment que l'obstacle est insurmontable. La maîtresse éprouve alors le besoin de les rassurer et de plus en évoquant le succès de leurs camarades elle mise sur les effets de l'amour propre !

(5) Pourquoi cette obstination à vouloir faire ailleurs ce qui peut être fait en classe ? C'est là l'indice d'un phénomène plus général. Pour les enfants, le jeu a consisté jusqu'alors à se souvenir et les règles n'ont pas changé puisque la maîtresse n'a rien dit. Si pour elle il est souhaitable qu'ils dessinent les objets, pour eux, ce moyen n'est pas autorisé. Ces interdits que les élèves se construisent eux-mêmes sont fréquents dans de telles situations d'apprentissage scolaire, nous les avons bien souvent rencontrés ; ils bloquent fâcheusement les situations de recherche. Le dilemme est que si la maîtresse dissipe les faux interdits en disant qu'on a le droit de dessiner, beaucoup d'enfants vont se précipiter sur ce nouveau moyen simplement parce qu'ils interprètent ces propos comme une déclaration sur ce qu'il faut faire, le sens véritable de la liste risque alors de se perdre.

(6) Il ne faut pas que les enfants puissent utiliser la couleur. Le fait de ne pouvoir dessiner qu'en noir va les obliger à inventer des signes distinctifs et ils vont ainsi rencontrer les obstacles que nous avons décrits plus haut.

(7) Nous observons ce saut informationnel depuis des années et nous n'avons jamais trouvé 2 cas semblables d'apparition de la liste, la dynamique de la situation de recherche rend cette décision de dessiner quasi nécessaire mais la façon dont elle apparaît reste contingente. On voit ici à quel point elle est liée à des événements parfaitement imprévisibles par exemple le fait que LAM n'ait pas de place aux ateliers.

(8) L'organisation de la classe est alors la suivante : les enfants sont occupés à divers ateliers, ceux qui veulent dessiner les objets (au début ils sont peu nombreux, mais très vite, quand ils ont compris l'utilité de la liste, tous les élèves la font) viennent autour d'une table où la boîte contenant les 12 objets est placée. Ils sortent les objets, les dessinent, se les passent les uns aux autres, etc . . . Nous leur demandons de ne pas être plus de quatre à cette activité. Ce nombre permet des échanges et des conseils entre enfants (nous en donnons quelques exemples que nous avons relevés au cours des séances enregistrées en 1980).

Les enfants savent qu'ils peuvent aller autour de la table quand il y a une place.

(9) Ces oublis sont fréquents surtout aux premières séances. La nature de la situation (prise de conscience par l'enfant de ses propres oublis au cours de la lecture de sa liste) a pour effet de les réduire au fur et à mesure des séances. Cet apprentissage dont nous avons parlé (il s'agit d'une énumération) s'accomplit donc sans qu'à aucun moment la maîtresse n'ait à intervenir.

(10) La pochette dans laquelle l'enfant range tous ses dessins.

(11) Nous savons que l'apprentissage a tout à gagner à ces interactions informelles, l'enfant, non seulement y puise des informations intéressantes sur ce qu'il faut faire mais encore il peut prendre en regardant l'activité de l'autre, une attitude critique et réflexive, ce qui est fort malaisé, quand il s'agit de son propre travail.

(12) Ce procédé de désignation des objets par leur trace apparaît chaque fois spontanément parmi les enfants. Il s'agit en général d'une invention isolée ; un élève emploie ce procédé et très vite tous les enfants l'utilisent. Les raisons d'un tel comportement non prévu ne nous sont apparues que plus tard. Elles sont, pensons-nous de deux sortes.

D'abord, l'enfant trouve là le moyen de résoudre (illusoirement) le problème de la représentation d'un objet d'après nature, activité tout à fait inhabituelle, donc problématique. Ensuite tout se passe comme si en posant l'objet sur la feuille pour en relever le contour, l'enfant pensait qu'il obtenait quelque chose de même nature que l'empreinte, c'est-à-dire "la matérialité en creux", le reste d'une présence.

Cette double illusion est très préjudiciable en regard des buts visés par la situation car d'une part, le procédé se révèle peu fiable et s'oppose à la construction de modèles efficaces (par exemple maintenir une bille sur une feuille pendant qu'avec l'autre main, on tente d'en faire le tour, est particulièrement malaisé, on obtient plus facilement un gribouillis qu'un cercle. On a vu des élèves s'épuiser à réaliser ce tour de force alors même qu'ils avaient pu parfaitement tracer un "rond" à main levée).

D'autre part, cet enlisement dans ce procédé se fait au détriment de la symbolisation elle-même et en particulier bloque la recherche des traits distinctifs.

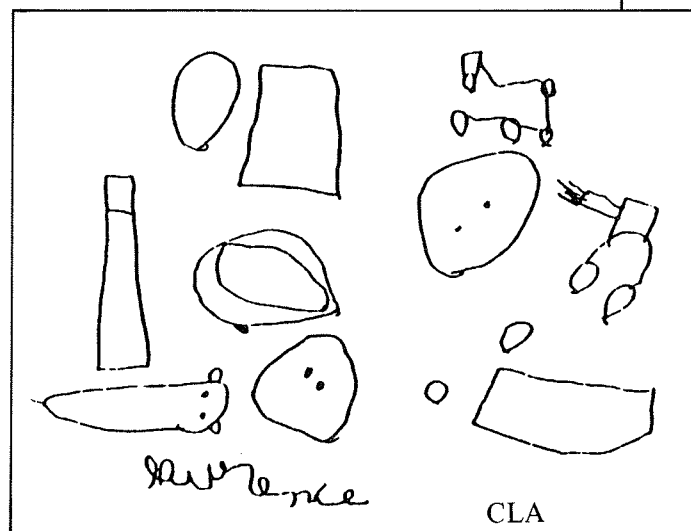
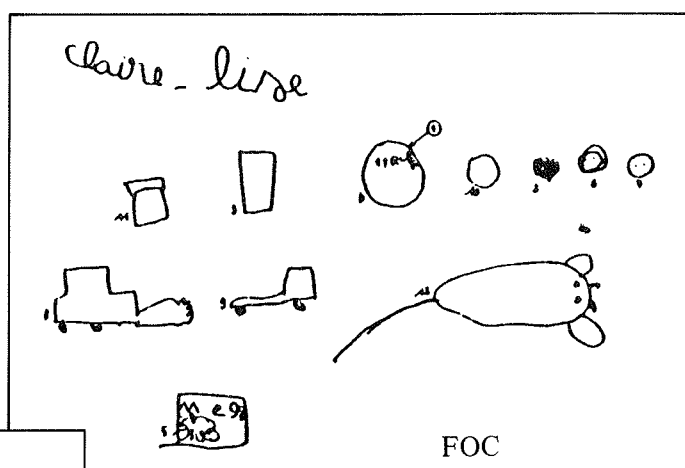
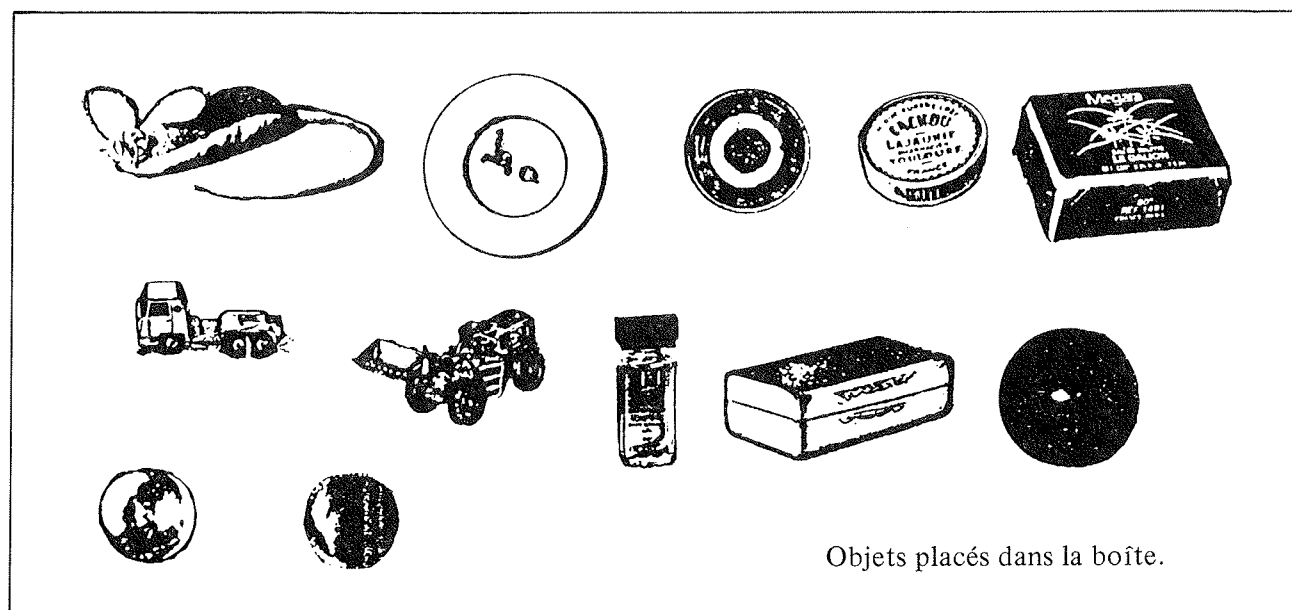
Nous laissons cependant les enfants libres d'utiliser cette technique au cours des premières séances mais à la 4ème, nous leur disons qu'ils n'ont plus le droit de le faire. Cette contrainte est alors vécue comme une complexification de la situation en vue de la rendre plus problématique et partant plus intéressante.

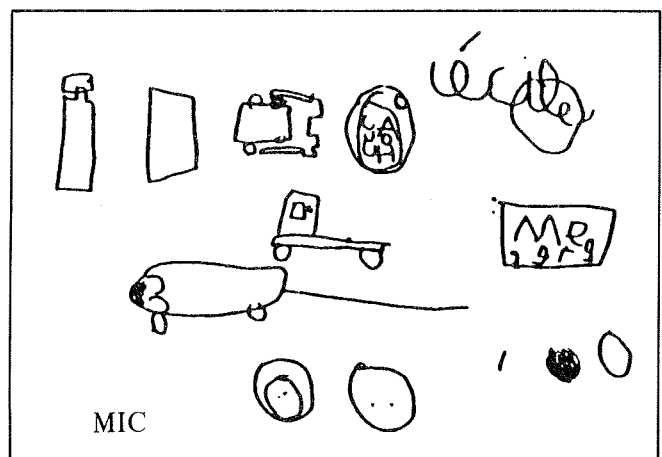
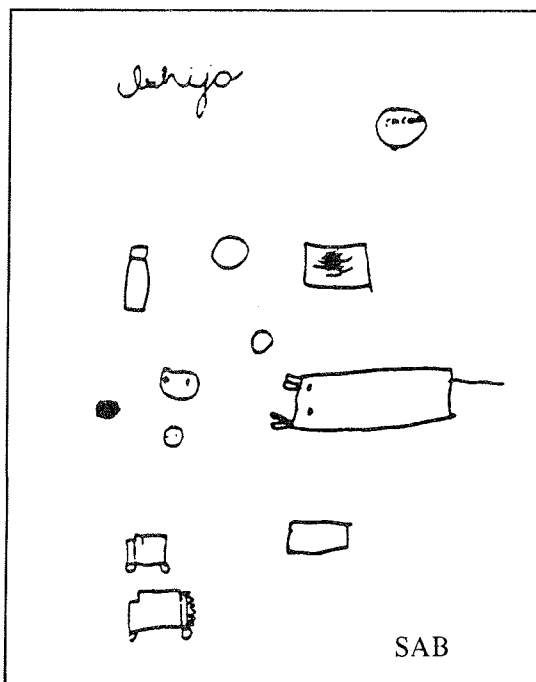
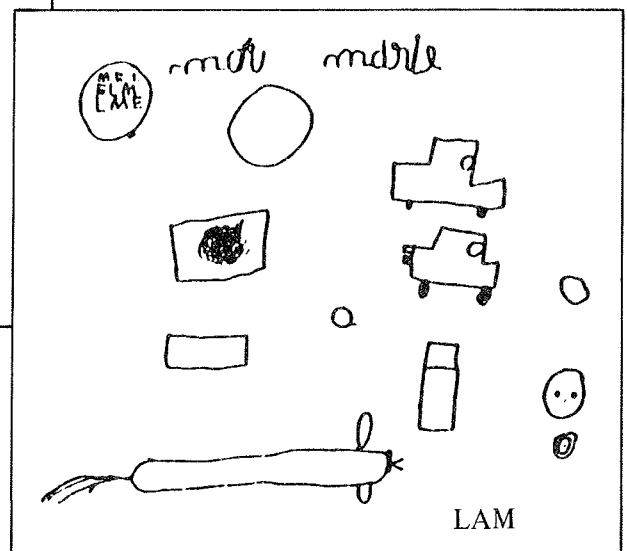
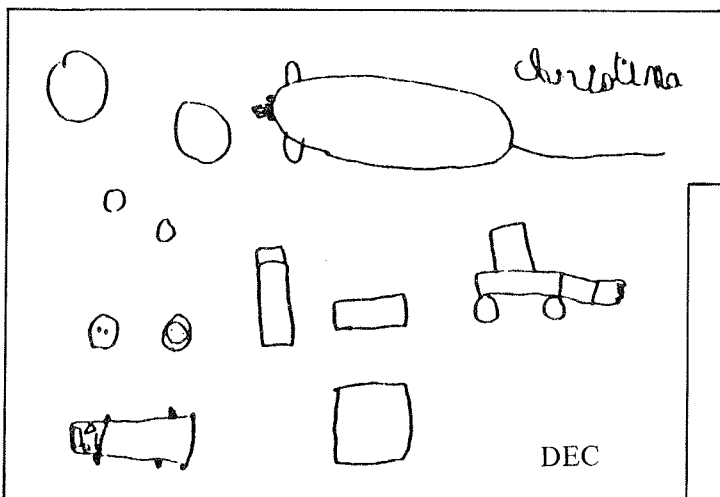
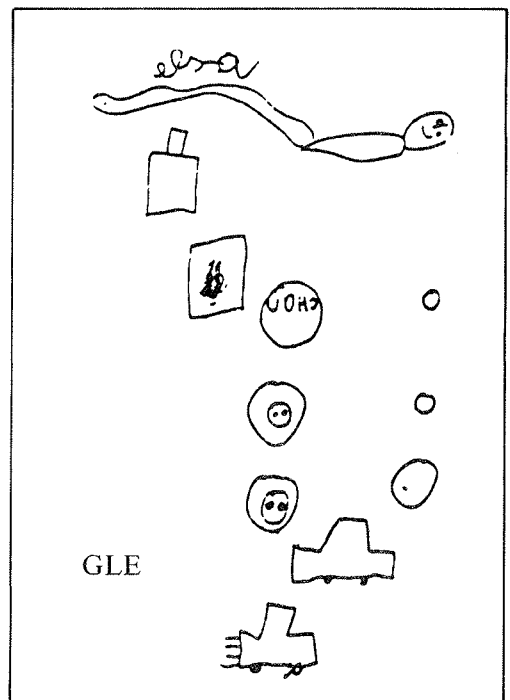
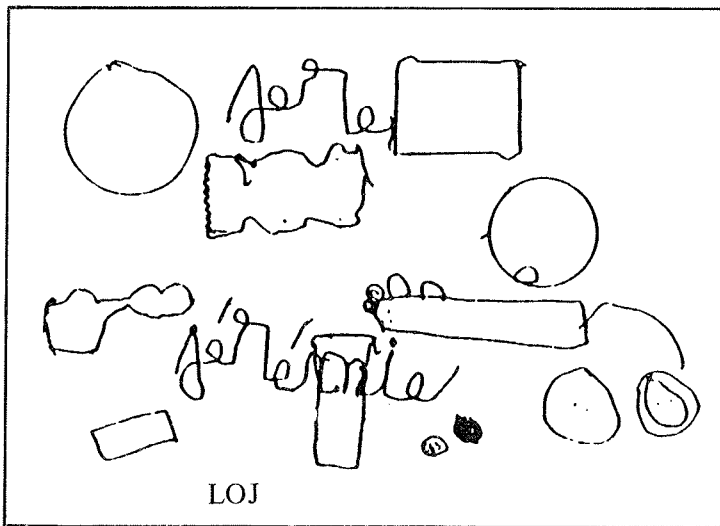
(13) Si nous rapportons ainsi ces dialogues d'enfants, c'est surtout pour montrer l'intérêt que présentent ces interactions spontanées. Il nous paraît toujours souhaitable que la situation puisse les favoriser, ainsi, le fait de pouvoir regarder ce que fait l'autre, de pouvoir le critiquer ou le conseiller, dynamise la recherche et entraîne modifications et prises de conscience. Les conflits cognitifs sont presque toujours porteurs de progrès même si certains enfants comme DEC, apparemment n'entrent pas dans le jeu ("ça te regarde pas !").

(14) La boîte est fermée bien que seuls 8 enfants aient fait une liste. C'est le plus souvent ainsi, il ne faut pas s'attendre à ce que beaucoup d'enfants viennent dessiner lors de la 1ère fois. Il faut du temps pour comprendre, ils viendront le moment venu !

Désignations construites lors de cette première séance du jeu des listes.

Nous donnons ici, comme un exemple de ce que l'on peut s'attendre à obtenir durant la première séance, la reproduction des listes construites par les 8 enfants (réduction au 1/5).





19.11.83 : Lecture des listes de la veille.

Description :

9 h 35 : les enfants vont s'installer aux divers ateliers. LAM sans rien dire va chercher sa liste et la pose devant elle, prête à jouer.

Quand la maîtresse ouvre la porte du placard pour prendre la boîte,

GLE crie :

— "Ma liste ! "

Plusieurs enfants disent :

— "Je joue pas !"

MER :

— "Je peux pas jouer, j'ai oublié ma liste chez moi "

(il en avait fait une le soir en arrivant chez lui !)

KAF :

— "Moi je joue avec deux !"

La maîtresse :

— "Ah non ! c'est fini le jeu avec 2 objets, maintenant on joue avec 12"

Elle appelle les enfants les uns après les autres, leur demande s'ils veulent jouer ou pas et s'ils refusent, pour quelles raisons (1).

MIP s'explique :

— "Je joue pas parce que j'ai pas fait la liste".

La maîtresse :

— "Ah ! bon"

Elle pose la question à GEO, LEL lui souffle la réponse :

— "C'est parce que j'ai pas fait de papier".

Beaucoup de spectateurs autour du 1er joueur (2). MER appelé par la maîtresse revient sur son refus de jouer. Elle va chercher sa pochette, fouille dedans, ne trouve pas sa liste bien entendu et va jouer de mémoire (3).

Résultats de la lecture des premières listes.

Parmi les 8 ayant fait une liste, 7 enfants sont présents et jouent, 7 élèves identifient 11 objets sur les 12, une les a tous trouvés et a gagné.

6 enfants sont encore venus jouer de mémoire et ont bien sûr échoué.

A la fin de cette séance, la maîtresse regroupe les enfants et annonce :

— "Bon ! les enfants ! vous avez fini de jouer, je vais recacher des objets".

LEL :

— "Je vais dessiner !"

Tous :

— "Moi aussi, moi aussi !"

LAS :

— "Je vais le faire ce coup-ci le papier"

KAF :

— "Je vais écrire tout moi !" (4)

Au 8ème objet que la maîtresse met dans la boîte, VAV s'écrie :

— "Je jouerai pas !"

La maîtresse :

— "Ça recommence ? aujourd'hui on a joué avec 12 objets et beaucoup en ont trouvé 11 et il y en a un qui a gagné. Alors c'est possible !"

Le jeu des listes va se dérouler ainsi durant un certain nombre de séances.

Nous introduirons quelques modifications.

1 — A la 3ème séance, nous imposons une contrainte de temps au moment de la lecture des listes en introduisant un sablier qui limite le temps de recherche de chacun car certains enfants ne peuvent se résoudre à reconnaître leur impuissance à retrouver tous les objets dessinés sur leur liste et prolongeraient indéfiniment cette "lecture", le sablier est une contrainte extérieure qui dégage la maîtresse d'une décision arbitraire.

2 — A la 4ème séance, on ne peut plus tracer le contour des objets en les maintenant sur la feuille (5).

En ce qui concerne le nombre de séances durant cette phase de jeu, nous pensons qu'il ne peut être décidé a priori ; tout dépend des résultats de l'apprentissage. On peut tout de même préciser que :

— si la phase "le jeu des listes" est trop courte, cela aura une influence négative sur l'ensemble de l'apprentissage dans la mesure où pour pouvoir communiquer avec d'autres au cours de la situation suivante (le jeu de communication) les enfants ont besoin d'une connaissance implicite des représentations d'objets.

— si la phase est trop longue, les élèves risquent de s'enliser dans des représentations qui n'évoluent plus et de désinvestir l'activité.

Il faut donc prendre en compte un certain nombre de critères pour prendre une décision. En particulier on a intérêt à poursuivre le jeu des listes :

- tant que la fréquence des symboles enrichis augmente ;
- tant que le nombre d'objets reconnus s'accroît notablement ;
- tant que plusieurs enfants ne dessinent pas encore la totalité des 12 objets sur leur liste ;
- tant que chaque enfant n'a pas eu l'occasion de dessiner au moins une fois la totalité de la collection.

Notre expérience de cette activité nous porte à penser que le nombre de séances oscille entre 8 et 10, selon les cas.

Commentaires

(1) La maîtresse continuera jusqu'au bout à ne jamais évoquer l'utilité de la liste.

(2) Les enfants qui ont déclaré vouloir jouer ne peuvent pas évidemment assister au jeu des autres tant qu'eux-mêmes ne sont pas passés puisqu'il ne faut pas qu'ils voient ce qu'il y a dans la boîte. Les autres par contre ou ceux qui ont déjà joué ont la possibilité de venir voir ce qui se passe. Ils ne s'en privent généralement pas et c'est très important car ils ont là l'occasion de faire un travail de réflexion sur le problème et les moyens de le résoudre.

(3) Une caractéristique importante de la situation du jeu (lors de la lecture des listes) est que la maîtresse n'intervient pas dans la façon dont l'enfant utilise sa liste (pas plus d'ailleurs dans la manière dont il l'a, la veille, construite). Elle est là pour maintenir les conditions du jeu et écouter et inscrire les résultats ; les prises de conscience et donc les modifications de l'action ne doivent être que le produit des interactions entre l'élève (ses projets, ses stratégies, ses représentations) et ce qui est renvoyé par le milieu (réussites, échecs, carences, contradictions, obstacles de tous ordres).

(4) Toutes ces réactions montrent l'effet de cette première séance sur la prise de conscience de l'utilité de la liste. C'est bien ce que nous attendions.

(5) Nous avons toujours remarqué que ces contraintes introduites dans la situation telles que l'obligation pour un enfant d'arrêter la recherche des objets dessinés sur la liste quand le sablier est vidé ou l'interdiction de décalquer les objets ne prenaient pas pour les enfants un caractère déplaisant mais au contraire semblaient les exciter, comme si cela allait rendre le jeu plus intéressant.

Pour donner aux lecteurs une idée des réalisations des enfants et de de leur évolution au cours des différentes séances nous présentons dans le paragraphe suivant la démarche suivie par 3 élèves de force inégale. Nous avons voulu montrer ainsi qu'étant donnée la forme de l'activité didactique (l'enfant construisant lui-même sa connaissance) on doit s'attendre à une hétérogénéité des résultats. Mais cette forme d'apprentissage préserve pour tous les enfants ce qui nous semble important dans l'élaboration de la connaissance : le temps pour comprendre.

CHAPITRE IV

LA TROISIEME PHASE : LE JEU DE LA BOITE

I – DESCRIPTION

Après la dizaine de séances du jeu des listes, la maîtresse introduit une nouvelle situation : le "jeu de la boîte" ou "jeu de communication".

Il s'agira toujours de faire une liste de désignation d'objets contenus dans une boîte mais cette fois, le jeu consistera pour chaque enfant à donner à lire cette liste à deux autres élèves qui doivent grâce à celle-ci retrouver la composition de la boîte ; les désignations, qui étaient un moyen de se rappeler à soi-même une situation, devenant alors un message que d'autres doivent décoder. Si un au moins des deux lecteurs y parvient, celui-ci et le scripteur ont gagné (et inscrivent ce succès sur un tableau).

Après chaque jeu, en cas d'échec, la maîtresse proposera aux lecteurs de donner des conseils au scripteur sur la façon dont il faut représenter les objets pour être compris (ils pourront utiliser des feuilles affichées au mur pour indiquer la façon dont selon eux, il serait bon de dessiner les objets).

Pendant plusieurs séances, les enfants vivront alors la même situation :

- La maîtresse aura préalablement rempli un certain nombre de boîtes de 4 objets chacune.
- Au début de la matinée les enfants viendront chercher une boîte et feront leur liste au cours de la journée. Ce sera un atelier comme un autre.
- Quand il le voudront, les enfants viendront jouer. Ils tireront au hasard le nom d'un camarade qui sera lecteur de leur liste. L'écrivain se placera alors derrière un écran et sortira les objets au fur et à mesure qu'ils seront nommés.

II – OBJECTIFS DE L'ACTIVITE

Le but final de l'apprentissage est la **construction d'un répertoire collectif** symbolique (donc régi par des règles strictement admises par tous) et nous voulons que cette construction prenne pour l'enfant un sens en fonction des adaptations nouvelles qu'elle permet (une solution heureuse à un problème vécu) et ne résulte pas d'une attitude de conformité au projet de l'enseignant.

Or, l'élaboration d'un code collectif ne répond à une nécessité que s'il permet à des interlocuteurs de se comprendre, alors que sans lui, ils ne sauraient sans erreur décoder les messages reçus.

Il s'agissait donc de réaliser une situation de communication où les répertoires individuels de symboles constitués par les élèves lors de la deuxième partie **puissent présenter entre eux des contradictions** (le trait servant à désigner tel objet pour un enfant est utilisé par un autre enfant pour définir un objet différent). A partir de là, pourraient s'instaurer des débats où apparaîtrait la nécessité de se mettre d'accord sur un certain nombre de conventions fondées du

point de vue de leur efficacité. Ces conventions résultant de consensus, seraient alors affichées dans la classe.

Nous attendons alors le processus suivant : dès les premiers codages collectifs affichés, leur utilisation par les enfants leur permettra de gagner plus facilement. Ceci les incitera à élargir le répertoire commun jusqu'au moment où toute la collection sera ainsi désignée.

Mais nous attendons également de cette phase que se poursuive le travail entrepris au cours du jeu précédent, c'est-à-dire l'activité de construction des traits caractéristiques affirmatifs et oppositifs. De ce point de vue le changement de situation nous paraît devoir provoquer des progrès et une accélération des apprentissages.

En effet, si les désignations deviennent des messages que d'autres doivent décoder en explicitant après coup les difficultés de leur lecteur, nous attendons chez le scripteur une prise de conscience de son modèle à partir des informations reçues ; le feedback portant non plus seulement sur la réussite ou l'échec, mais sur les particularités de désignation. Mais les effets attendus de cette situation de formulation ne concernent pas seulement le scripteur. Au niveau du lecteur, nous attendons une réflexion portant non seulement sur les insuffisances de telle désignation mais également sur les traits nécessaires à l'identification. Or les enfants, étant alternativement scripteur et lecteur, cette réflexion lors de la lecture doit amener des modifications dans les modèles utilisés lors de la désignation. L'apprentissage devrait donc se produire non seulement à partir d'une appropriation du discours de l'autre (les critiques et les conseils du lecteur) mais également sous l'effet d'une dialectique, c'est-à-dire à partir du changement de rôle.

III – ANALYSE DE CAS

CAS n° 1 : BEP

*(désignation de la porce)



Il aura à désigner la porce au cours des 3 séances.

– La première fois (3ème séance) il la désigne au moyen d'un simple cercle. Le lecteur lit "la bille en fer" c'est donc un échec (les enfants désignent généralement la bille en fer par un cercle.)

– La deuxième fois (5ème séance), il ajoute un certain nombre de lignes dans le cercle. C'est encore un échec, le lecteur comprend "le berlon". Ce dernier est en effet désigné de cette façon par un certain nombre d'enfants.

– La troisième fois (6ème séance) il fait le cercle, les lignes, ajoute une partie noircie : cette fois le lecteur interprète correctement le symbole (par déduction).



*expression régionale pour un certain type de bille.

Dans ce cas, on peut supposer que les feedbacks négatifs ont joué un rôle dans l'évolution positive des diverses désignations. La modification va dans le sens d'une différenciation progressive et c'est l'obstacle posé par les confusions avec d'autres billes existant dans le trésor qui entraîne cette modification. Le travail consiste donc à désigner à partir de ces traits successifs **ce que n'est pas l'objet** : ce n'est pas la bille en fer ; il ajoute des lignes, ce n'est pas le berlon ; il ajoute une partie noircie. Nous retrouvons ici cette construction particulière des traits oppositifs dont nous avons parlé plus haut.

Le même processus (recherche de divers traits oppositifs en fonction des obstacles) apparaît nettement dans le cas suivant, mais ici, les lecteurs interviennent directement par des conseils.

CAS n° 2 : DEB

Il aura à désigner 4 fois la boîte de cachous.



— La première fois, il la désigne au moyen d'un cercle auquel il ajoute une trace noire. La désignation n'est pas comprise. DEL lui demande : "c'est quoi le noir ?". DEB : "c'est l'ouverture".

— La deuxième fois, il ajoute une sorte de bande. Les lecteurs ne comprennent pas mieux et interprètent "la balle de toutes les couleurs" (celle-ci est en effet souvent représentée avec des traits à l'intérieur). Un lecteur lui dit : "il fallait écrire dedans !".

— La troisième fois, il enrichit de nouveau son modèle en remplaçant la bande par un carré et en ajoutant un croissant représentant l'emplacement des inscriptions. Les lecteurs interprètent alors "la boîte à maquillage". Un enfant lui dit comme le lecteur précédent : "il faut écrire !".

— C'est ce qu'il fait la quatrième fois. En fait, il représente une lettre. Cette fois les 2 lecteurs interprètent la désignation correctement.



On peut suivre ici à quel point la situation de communication intervient favorablement dans les modifications. Ces dernières ne se font pas au hasard, elles sont orientées dans le sens d'une création de traits de plus en plus discriminatifs. Ces derniers permettent de mieux exprimer l'identité de l'objet non pas simplement par rapport à une réalité matérielle (la désignation IV n'est pas plus "ressemblante" que la III) mais par rapport à un système (l'ensemble des

objets ronds). La démarche ne se réduit pas à une tentative de faire de plus en plus ressemblant mais laisse voir un travail de mises en opposition successives.

On peut aussi repérer l'influence des lecteurs sur le choix des nouveaux traits. Apparemment, DEB est peu désireux de représenter des inscriptions, il prend conscience pourtant de la nécessité de ce trait oppositif permettant de ne pas confondre sa désignation avec celle de la boîte à maquillage. Cette lettre isolée dans un petit cadre ne renvoie pas pour autant à la matérialité de l'inscription ; c'est un symbole très simple signifiant "il y a de l'écriture".

Mais en l'absence de conventions explicites, il arrive souvent que ces modifications par utilisation de traits oppositifs ne débouchent pas sur un succès ; le lecteur ne comprend pas car il ignore les conventions de l'écrivain. C'est à partir de là que la construction d'un code commun prend tout son sens.

