UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ

LABORATOIRE LIGÉRIEN DE LINGUISTIQUE

THÈSE présentée par

Didier COLIN

soutenue le **3 juillet 2014**

pour obtenir le grade de **Docteur de l'université d'Orléans**

Discipline : SCIENCES DU LANGAGE

Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques.

Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e.

THÈSE dirigée par :

Gabriel BERGOUNIOUX	Professeur, Université d'Orléans
Jacqueline LAFONT-TERRANOVA	MCF, Université d'Orléans

RAPPORTEURS :

Marie-Laure ÉLALOUF	Professeur, Université de Cergy-Pontoise
Marie-Claude PENLOUP	Professeur, Université de Rouen

JURY

Gabriel BERGOUNIOUX	Professeur, Université d'Orléans
Marie-Laure ÉLALOUF	Professeur, Université de Cergy-Pontoise
Jacqueline LAFONT-TERRANOVA	MCF, université d'Orléans
Marie-Claude PENLOUP	Professeur, Université de Rouen
Alain RABATEL	Professeur, Université de Lyon 1

LES PRATIQUES D'ÉCRITURE DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS. ENJEUX DIDACTIQUES.

Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e.

J'adopte l'orthographe rectifiée, proposée par le Conseil supérieur de la langue française et approuvée par l'Académie française (Journal officiel, 100, 6 décembre 1990). Le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale hors-série, 3, 19 juin 2008, précise que « l'orthographe révisée est la référence » pour l'enseignement.

Tous mes remerciements.

Au directeur de cette thèse, Gabriel Bergounioux, qui m'a encouragé, conseillé avec rigueur et bienveillance. Je lui suis reconnaissant de nos échanges stimulants, de son indéfectible confiance et de son soutien pour obtenir de l'université d'Orléans un aménagement de mon service d'enseignement, aménagement sans lequel je n'aurais pas pu aller au terme de ce travail doctoral. Je remercie, à ce propos, les instances universitaires qui m'ont accordé du temps pour mener à bien cette recherche.

À Jacqueline Lafont-Terranova, co-encadrante passionnée et exigeante, qui m'a poussé à me lancer dans ce projet, qui m'a accompagné tout au long de sa réalisation et qui a lu mon travail avec une grande minutie pour que j'élabore une pensée toujours plus précise. Outre les conseils qu'elle m'a prodigués, je la remercie de m'avoir associé depuis 1997 à des travaux de recherche et à différentes manifestations scientifiques qui m'ont mis en contact avec des personnes qui ont nourri ma réflexion et m'ont donné le gout de la recherche.

Aux membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer mon travail :

Marie-Laure Élalouf que j'ai eu le plaisir de rencontrer en 2013 dans un symposium, après avoir suivi pas à pas ses travaux dans les revues de didactique ;

Marie-Claude Penloup qui reste attachée au souvenir d'un de mes premiers séminaires sur l'écriture, dont les publications ont accompagné mon travail de formateur, dont l'idée maitresse résonne encore pour moi comme un slogan : *la rature n'est pas un raté* !

Alain Rabatel que cette thèse va me permettre de connaitre autrement que par la lecture.

Au Laboratoire Ligérien de Linguistique et plus particulièrement à ses jeunes docteurs, Layal Kanaan pour son aide précieuse dans les transcriptions et ses multiples encouragements et Yann Portuguès pour ses conseils pratiques.

Aux maitres-formateurs qui se sont associés à l'enquête de terrain, à Valérie Lecomte, professeure d'école et étudiante de master, qui s'est intéressée à ce projet et m'a confronté à *Transcriber*.

À mes deux collègues, Josette Isidore-Prigent et Virginie Morel, qui ont lu les premiers jets de cette thèse et m'ont encouragé à poursuivre.

Aux enseignants qui ont accepté de répondre aux questionnaires et de participer à un entretien enregistré, de donner de leur temps avec confiance.

À mes enfants, qui, ayant soutenu leur thèse de doctorat il n'y a pas longtemps, m'ont prodigué des conseils et ont eu plaisir à partager avec moi le fruit de leur expérience.

À mon épouse qui a soutenu l'étudiant que je suis redevenu et qui a jeté un œil exercé sur quelques pages difficiles de ce mémoire.

Malgré le caractère solitaire du travail d'écriture, ces remerciements montrent qu'un tel exercice ne pourrait ni voir le jour ni se concrétiser sans l'appui, le soutien et l'aide de nombreuses personnes dont la liste ne saurait être complète.

C'est ainsi. C'est le mouvement même de l'écriture. À peine avez-vous commencé une phrase qu'elle vous fait dire des choses que vous ne soupçonniez pas, qu'elle vous entraine où vous ne pensiez pas, en des endroits dont vous ignoriez jusque-là l'existence.

Rouaud, J. (2001). *La désincarnation*. Paris : Gallimard, p. 14

SOMMAIRE

Liste des abréviations 10
INTRODUCTION 11
PARTIE 1 : CADRAGE INSTITUTIONNEL ET THÉORIQUE
Chapitre 1. Une problématisation d'ordre didactique **21**
1. Didactique et pédagogie 21
1.1. L'émergence de la didactique 25
1.2 Le triangle didactique 25
2. La diffusion de la didactique dans la formation des enseignants 31
2.1 Constitution et transposition des savoirs didactiques 31
2.2 La médiation des sphères de la formation 36
3. D'un contexte institutionnel à une perspective personnelle de recherche 40
3.1 Un travail doctoral situé institutionnellement 40
3.2 Vers une problématisation 43
Conclusion du chapitre 1 49
Chapitre 2. Un cadre conceptuel didactique **53**
1. Qu'est-ce qu'écrire ? 53
2. Les fonctions de l'écriture et l'usage littératié du langage 59
2.1 Deux fonctions décisives 59
2.2 Les usages littératiés du langage 64

3. Des représentations au rapport à l'écriture 70
3.1 Des représentations sociales aux représentations dans le champ de la didactique 70
3.2 L'émergence d'une notion-clé : le rapport à l'écriture 80
3.2.1 « l'investissement de l'écriture » 83
3.2.2 « les conceptions de l'écriture et de son apprentissage » 85
3.2.3 « les opinions et les attitudes vis-à-vis de l'écriture » 89
3.2.4 « les modes de verbalisation » 90
Conclusion du chapitre 2 94

PARTIE 2 : DU RECUEIL DES DONNÉES À LA MÉTHODE D'ANALYSE DES CORPUS

Chapitre 3. Une enquête de terrain 99
1. Un contexte de vie réelle 100
1.1 Un terrain contrasté 100
1.2 Les 19 enseignants interrogés 102
2. Le corpus écrit 110
2.1 Des données recueillies en équipe 110
2.2 Des questions élaborées en lien avec la connaissance du terrain 113
2.3 Passer des données au corpus écrit 118
3. Le corpus oral 121
3.1 Des données recueillies selon un protocole méthodique 121
3.2 Passer des données au corpus oral 128
4. Le corpus *élèves* 133
4.1 Des élèves interrogés dans sept classes 133
4.2 Un questionnaire adapté à des élèves 135
Conclusion du chapitre 3 140
Chapitre 4. Données complémentaires 143
1. Le discours prescriptif 144
1.1 Une procédure d'élaboration codifiée méconnue 144
1.2 Des programmes utiles mais proliférants 152
1.3 Un Socle Commun qui perturbe 156

2. Le discours didactique 162
2.1 Les revues associatives 164
2.2 Les autres revues 167
Conclusion du chapitre 4 169
Chapitre 5. Méthodologie d'analyse du corpus 171
1. Une approche pluridisciplinaire 171
1.1 Une démarche qualitative de type compréhensif 172
1.2 Une démarche ethnométhodologique 173
1.3 Une démarche qui convoque plusieurs disciplines 177
2. Une analyse de contenu empruntée aux sciences sociales 178
2.1 Une méthode adaptée à mon projet 178
2.2 Une analyse *horizontale* du corpus 182
3. Une analyse ancrée en sciences du langage 185
3.1 La notion de champ lexical 187
3.2 Une analyse lexico-sémantique 190
3.3 L'analyse du discours 195
4. Une analyse (méta)didactique 201
4.1 Une analyse explicative des conceptions du terrain 201
4.2 Une analyse de la formalisation didactique 202
Conclusion du chapitre 5 204
PARTIE 3 : TROIS THÉMATIQUES MAJEURES DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS
Chapitre 6. La maitrise de la langue 209
1. Les élèves de CM2 mettent en avant deux aspects 215
1.1 Analyse des réponses aux questions 1 et 4 215
1.2 Le graphisme et l'orthographe le plus souvent cités 222
2. Les enseignants mettent au premier plan la correction de la langue 225
2.1 Étude fréquentielle des contributions écrites 225
2.1.1 Les variables non déterminantes 227
2.1.2 Les variables déterminantes 228
2.1.3 Étude fréquentielle des contributions orales 235

2.2. Deux composantes de la MDL mises en exergue 237
2.2.1 La grammaire 239
2.2.2 La composante orthographique 241
2.3 L'enseignant dans sa classe 246
2.3.1 Les difficultés des élèves dans le domaine de la langue 247
2.3.2 Les outils et dispositifs facilitateurs 249
2.3.3 Les interventions des enseignants 253
2.3.4 Les attentes de l'enseignant et ses critères d'évaluation 255
3. Les prescripteurs font de la MDL un enjeu national 265
3.1 La notion de maitrise de la langue est-elle transversale ? 265
3.2 La MDL : objectif ou objet fondamental ? 270
4. Le discours didactique fait de la MDL une composante de la compétence scripturale 274
4.1 La maitrise de la langue : révélateur de l'échec ? 275
4.2 Les deux composantes linguistiques de la compétence scripturale 279
Conclusion du chapitre 6 282
Chapitre 7 Le processus d'écriture-réécriture 289
1. Les élèves de CM2 face à leurs écrits 291
1.1 À qui les élèves de CM2 montrent-ils leurs écrits ? 292
1.2 Les élèves périurbains sollicitent, plus que les autres, une aide 294
1.3 Les élèves attendent une aide centrée sur la correction de la langue 296
2. Les enseignants et l'accompagnement de l'écriture 297
2.1 Étude fréquentielle des contributions écrites et orales 297
2.2 Étude thématique du processus d'écriture-réécriture 305
2.2.1 Le brouillon 305
2.2.2 L'accompagnement de l'écriture 314
2.3 La correction *vs* l'amélioration 323
3. La révision au cœur de la prescription ? 326
3.1 « La révolution des brouillons » 326
3.2 La révision-correction 331

4. La réécriture : une avancée didactique 334
4.1 Les processus rédactionnels 334
4.2 Des termes polysémiques au cœur du débat 341
Conclusion du chapitre 7 348
Chapitre 8 De la fonction mémorielle à la fonction épistémique **353**
1. Pour les élèves, « écrire sert à fixer des choses » 354
2. Les enseignants ne thématisent pas toutes les fonctions de l'écriture 355
2.1 La *fonction communicative* est originelle et fondamentale 355
2.2 La *fonction mémorielle* est inégalement perçue 359
2.3 L'étude des hypothèmes de la fonction mémorielle 363
3. Les prescriptions occultent la fonction épistémique 369
4. Les didacticiens majorent la fonction épistémique 372
4.1. La *fonction mémorielle* est un tremplin 372
4.2. La *fonction épistémique* est l'enjeu de l'enseignement de l'écriture 373
5. Les types d'écrits évoqués permettent-ils de développer la fonction épistémique ? 375
5.1 Les enseignants thématisent différents types d'écrits 375
5.2 Le récit au cœur de la prescription 378
5.2.1 Le récit et les fonctions de l'écriture 379
5.2.2 La liaison lecture-écriture 381
5.2.3 Des difficultés occultées 384
5.3 Les genres en exergue du discours didactique 386
5.3.1 L'entrée en scène du genre 386
5.3.2 Le genre, lieu privilégié d'apprentissage 387
5.3.3 Le genre et la production écrite 389
Conclusion du chapitre 8 391
CONCLUSION GÉNÉRALE 395
BIBLIOGRAPHIE 421
ANNEXES 449
Annexe 1 Questionnaires à destination des enseignants
Annexe 2 Questionnaire à destination des élèves

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AIRDF	Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français
BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Ensignement Secondaire
CM2	Cours Moyen 2e année
CPR	Centre Pédagogique Régional
CRPE	Concours de Recrutement des professeurs d'école
CVL	Centre Val de Loire
EHESS	École des Hautes Études en Sciences sociales
ESCOL	Équipe de recherche *Éducation, Scolarisation* (Paris 8, Sciences de l'éducation)
EPS	Éducation Physique et Sportive
ESPÉ	École Supérieure du Professorat et le l'Éducation
GFEN	Groupe Français d'Éducation Nouvelle
GORDF	Groupe Orléanais de Recherche en Didactique du Français
IFÉ	Institut Français d'Éducation
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maitres
LLL	Laboratoire Ligérien de Linguistique
MAFPEN	Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale
MCF	Maitre de conférences
MÉN	Ministère de l'Éducation Nationale
MSH	Maison des Sciences Humaines
MSHS	Maison des Sciences Humaines et Sociales
PPF	Plan Pluri-Formation
RAR	Réseau Ambition Réussite
SES	Sciences économiques et sociales
SHS	Sciences Humaines et Sociales
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
Socle Commun	Socle Commun des connaissances et des compétences
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire
WRAB	Writing Research Across Borders

INTRODUCTION

La réflexion didactique qui se trouve au cœur de ce travail doctoral est l'aboutissement de tout un parcours commencé avec mes premiers pas dans l'enseignement. J'ai en effet débuté ma carrière d'enseignant à Orléans en 1980 dans un collège « sensible », selon l'expression employée aujourd'hui. Ce collège a fait partie des premières Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) lors de leur création en 1981[1]. J'ai ainsi participé à l'effervescence de cette période de mobilisation sans précédent contre l'échec scolaire. Le travail mené dans ce cadre a sensibilisé le jeune enseignant que j'étais, à des problématiques essentielles pour l'enseignement[2], notamment grâce à des formations dirigées par P. Meirieu et A. de Peretti. D'ailleurs, les équipes aguerries avec lesquelles je travaillais ont été engagées, en 1982, dans la création des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale[3] (MAFPEN).

[1] Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°27 du 9 juillet 1981.

[2] Celles concernant la lecture et, dans une moindre mesure, l'écriture étaient particulièrement importantes.

[3] Les MAFPEN (créées en 1982 par Alain Savary et supprimées en 1999 par Claude Allègre) visaient à une évolution des pratiques enseignantes, notamment en articulant aspirations des personnels et attentes institutionnelles.

Mon intérêt pour l'évolution des pratiques enseignantes m'a conduit à devenir moi-même, en 1986, collaborateur pédagogique du chef de la MAFPEN d'Orléans-Tours, au moment de l'émergence de la didactique. J'ai alors mis en place des plans de formation continue pour les collèges et j'ai moi-même assuré de nombreuses actions de formation pour les premier et second degrés, principalement sur la lecture. Parallèlement à ces missions, je suis intervenu dans la formation initiale des professeurs de collège dans le cadre du Centre Pédagogique Régional (CPR) d'Orléans. C'est à cette époque que j'ai fait la connaissance de G. Bergounioux qui avait alors la responsabilité de la préparation au CAPES interne de lettres dans laquelle il m'a fait intervenir et de J. Lafont-Terranova avec laquelle j'ai notamment animé, durant cette période, un groupe[4] de formateurs sur l'accès à l'écrit. Ma réflexion et mon engagement d'aujourd'hui ne sont pas sans rapport avec ces deux rencontres.

Recruté[5] par l'Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM) d'Orléans-Tours à sa création en 1992, j'ai poursuivi ma collaboration avec J. Lafont-Terranova qui m'a introduit progressivement dans le domaine spécifique de la recherche en didactique. Quatre temps forts ont jalonné ce parcours et expliquent, en grande partie, ma décision d'entreprendre un travail de thèse, et plus particulièrement dans le champ de l'écriture.

1. Un des premiers temps forts a été l'organisation d'un séminaire interacadémique sur l'écriture[6] en octobre 1997 dans le cadre des actions des MAFPEN d'Orléans-Tours et de Rouen À cette occasion, j'ai fait la connaissance de M.-C. Penloup et de C. Barré-De Miniac. Ce séminaire, où sont également intervenus A. André et M. Dabène, m'a véritablement orienté vers les travaux de recherche en écriture qui répondaient, par ailleurs, à mon questionnement en tant que formateur à l'IUFM.
2. Le second temps fort a été mon association, sous la responsabilité de J. Lafont-Terranova, à une recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique (2000-2004) intitulée *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège*. Dirigée par C. Barré-De Miniac et Y. Reuter que nous avons rencontrés plusieurs fois dans des sessions de travail, cette recherche m'a permis de faire la connaissance de J.-P. Bernié et de mieux connaitre son approche discursive des écrits scolaires. Notre contribution, à J. Lafont-Terranova et à moi-même, a concerné les déclarations

[4] GRoupe Académique Lecture-Écriture (GRALE).
[5] En tant que professeur du second degré affecté dans l'enseignement supérieur.
[6] Les actes ont été publiés en 1998 (Penloup, M.-C., Colin D. & Lafont-Terranova, J. Coord.).

d'enseignants de collège en matière d'écriture[7] que nous avons analysées en nous centrant sur la question des fonctions de communication et de conceptualisation de l'écriture[8].

3. Le troisième temps fort a été, dans le cadre conjoint du CORAL[9] et de l'IUFM d'Orléans-Tours[10], l'organisation de la Journée d'étude *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivant* (13 mai 2005) et l'édition des actes (Lafont-Terranova & Colin eds, 2006b). Cette journée m'a donné l'occasion de rencontrer une nouvelle fois M.-C. Penloup et de faire la connaissance de F. Thyrion et de S. Chartrand qui ont beaucoup compté dans mon intérêt pour la posture de chercheur et pour les problématiques articulant langue et écriture. Je considère cette journée comme fondatrice de toute une orientation de mon travail quotidien de formateur et de mon intérêt pour la recherche.
4. Le quatrième temps fort a été ma participation au Plan Pluri-Formation (PPF) initié en 2008 par l'IUFM de Poitiers. L'objet central du volet orléanais est le rapport à l'écriture des acteurs de la liaison CM2-6e (élèves et enseignants).

Dans ce cadre, nous avons exploré un échantillon de données. Sa richesse m'a donné envie, d'une part de poursuivre seul le questionnement et d'approfondir la recherche, d'autre part d'avoir l'occasion de déployer ma pensée par une écriture plus longue que celle d'articles. Le PPF a donc été pour moi un véritable tremplin qui m'a poussé à dépasser le stade du formateur-réflexif-associé à des recherches que je suis, pour enquêter moi-même sur le terrain et valider certaines hypothèses accumulées par des années de métier. C'est ainsi qu'est née l'idée de cette thèse centrée sur la transition CM2-6e qui, par ailleurs, est pour moi source de questionnement et de préoccupation. En effet, la baisse des résultats scolaires dans les bulletins de 6e, constatée par l'Éducation nationale depuis trente ans, m'a toujours interrogé et les réponses apportées en termes de contenus d'une part, en termes de déficits d'autre part, ne m'ont jamais semblé suffire pour rendre compte de ce qui se passe.

---

[7] Notre étude a été réalisée à partir d'un questionnaire diffusé dans 18 collèges. Nous avons analysé les réponses de 73 enseignants des trois disciplines concernées par le volet principal de la recherche (Français, Histoire, Mathématiques).

[8] Lafont-Terranova & Colin 2002 et 2006a.

[9] Le Centre Orléanais de Recherche en Anthropologie et Linguistique (CORAL/EA3850) de l'Université d'Orléans a précédé l'actuel Laboratoire Ligérien de Linguistique (LLL/UMR 7270) qui résulte de la fusion, le 1er janvier 2008, du CORAL et d'une partie du laboratoire de linguistique de l'université de Tours.

[10] Devenu ESPÉ Centre Val de Loire le 1er septembre 2013.

Dans cette perspective, je fais l'hypothèse que si l'écriture est un point d'achoppement à l'entrée en 6e, c'est notamment parce que les demandes, tant soit peu différentes, émanent d'enseignants que tout sépare (l'Institution, la formation, les conditions d'exercice du métier) et sont peu verbalisées. Si les performances attendues et les types de production demandés en début de collège nécessitent un repositionnement de l'élève, notamment dans son rapport à l'écriture, c'est une source de difficulté. Mon interrogation se porte donc vers l'accompagnement des élèves, en amont (CM2) et en aval (6e). Est-ce là une clé ? Comment réfléchir à ce passage en évitant de convoquer l'image stéréotypée et caricaturale d'un maitre d'école en position de guidage fort et celle d'un enseignant de collège laissant l'élève seul (ou presque) face à de nouvelles exigences ? Comment identifier plus finement les continuités et les ruptures dans le passage entre deux degrés d'enseignement ? Quelle évolution est-elle attendue dans les programmes ? Quels modes d'accompagnement des élèves sont-ils susceptibles d'aider ces derniers à s'engager dans les usages littératiés[11] du langage ? Quels sont les apports de la didactique sur ces points ? Sont-ils entendus ?

Ces différentes interrogations sous-tendent l'ensemble de ma recherche. Pour les aborder, je centre mon approche sur une série de questions plus précises auxquelles je tenterai de répondre :

- quelles conceptions les enseignants ont-ils de l'écriture et de son apprentissage en fin de primaire et en début de secondaire ?
- de quelle façon en parlent-ils ?
- quelle perception ont-ils (ou non) de la fonction de conceptualisation de l'écriture[12] ?
- sur quels éléments ces conceptions, cette perception et cette manière de dire ont-ils une influence ?
- les objets assignés (ou non) à l'enseignement de l'écriture sont-ils les mêmes à l'école et au collège ?

Pour guider un tel travail, je me propose de m'appuyer sur trois éléments majeurs dont j'interrogerai la pertinence :

- la réflexion menée par la didactique du français depuis le début des années 1980 sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture ;

[11] Je développe cette notion et commente son orthographe chapitre 2, p. 65.
[12] La référence à Goody (1979) est incontournable, même si de nombreux travaux en didactique ont depuis repris et développé cette fonction de l'écriture.

- le courant qui fait du rapport à l'écriture une partie intégrante de la compétence scripturale[13] ;
- l'étude de l'entrée des élèves dans une *littératie* étendue[14].

Puisque mon hypothèse principale repose sur l'importance des conceptions et de leurs modes de verbalisation, il me parait essentiel de prêter une écoute fine aux acteurs du passage CM2-6e
- les enseignants et les élèves bien entendu
- les prescripteurs et les didacticiens aussi.

Mon projet est de repérer, dans ces multiples discours, des obstacles et des leviers pour l'apprentissage des élèves, au moment de leur entrée dans une littératie étendue dont la visibilité reste à démontrer.

Afin de répondre aux questions posées et d'explorer les hypothèses que j'avance, je me propose de conduire un travail doctoral que je présenterai en trois parties.

1. **La première partie**, constituée de deux chapitres, posera le socle théorique de ma réflexion en présentant la problématique et son cadre conceptuel.

    - Dans un **premier chapitre**, je situerai mon travail de thèse dans le champ de la didactique dont je préciserai les relations avec ce qu'on appelle communément *pédagogie* et dont j'interrogerai la diffusion auprès des enseignants ; je montrerai ensuite l'intérêt et l'enjeu de mon questionnement dans la configuration actuelle de l'enseignement ; enfin, je présenterai la spécificité de l'articulation CM2-6e en insistant sur l'attention que je porte aux acteurs de ce passage complexe du primaire au secondaire.
    - Dans un **second chapitre** intitulé « un cadre conceptuel didactique », je resserrerai le champ de la didactique du français à celui de la didactique de l'écriture. Je définirai avec précision les éléments que je retiens comme fondements du courant de la didactique de l'écriture dans lequel je me situe : les fonctions de

[13] De nombreux didacticiens soulignent l'importance du rapport à l'écriture dans l'appropriation de l'écrit (Barré-De Miniac 2000, Penloup 2000) ainsi que les difficultés de la nécessaire « acculturation à l'écrit » (Dabène 1987, 1991). Ces dimensions sont considérées, au même titre que les savoirs graphiques, matériels, linguistiques et discursifs, comme faisant partie intégrante de la compétence scripturale (Dabène 1991). Cf. chapitre 2, p. 80.

[14] Cette notion est définie dans le chapitre 2, p. 65.

l'écriture et ce qu'on appelle *l'usage littératié* du langage, les représentations et le rapport à l'écriture.

2. **La seconde partie**, constituée de trois chapitres à visée méthodologique, traitera des données, de leur recueil et de leur traitement.
    - **Le chapitre 3** présentera, dans une première section, les terrains d'enquête (neufs écoles et trois collèges de secteurs contrastés) et les caractéristiques sociodémographiques des enseignants interrogés et la répartition des élèves inclus dans l'enquête. Dans une seconde section, je définirai comment j'ai constitué le corpus écrit à partir des réponses des enseignants à un questionnaire et le corpus oral à partir d'entretiens semi-directifs. La troisième section sera consacrée au corpus établi à partir de l'enquête conduite auprès des élèves.
    - **Le chapitre 4** décrira les données complémentaires exploitées dans cette recherche : les programmes de CM2 et de 6e, dont je détaillerai l'élaboration, constitueront un premier ensemble et le discours didactique, un second. Chacun fera l'objet d'une section.
    - **Le chapitre 5** exposera l'analyse des données : une première section développera l'aspect pluridisciplinaire de mon travail ; une seconde expliquera l'analyse de contenu que je conduis en appui des sciences sociales ; une troisième section présentera les outils des sciences du langage que je retiens pour dégager les spécificités de mon corpus, notamment l'analyse lexicale et énonciative ; une quatrième section mettra l'accent sur l'interrogation didactique de points majeurs en lien avec ma posture de didacticien du français.
3. **La troisième et dernière partie** développera les résultats de l'analyse des déclarations des enseignants en les mettant en perspective avec les discours des élèves, ceux des prescripteurs institutionnels et ceux issus de la didactique. Cette partie sera composée des chapitres 6 à 8 qui sont organisés selon la même progression en trois temps. Dans un premier, je détaillerai les différents aspects du thème du chapitre tels qu'ils sont abordés par les élèves puis par les enseignants ; j'établirai ensuite des variables dans les propos tenus, et ce, en fonction des critères sociodémographiques et des lieux d'exercice des enseignants interrogés. Pour mesurer leur prégnance respective sur les discours des enseignants, je présenterai, dans une troisième section, le discours prescriptif et dans une quatrième, le discours didactique.

- **Le chapitre 6** sera consacré à la maitrise de la langue, qui est le thème le plus développé dans le discours des enseignants interrogés, sous trois aspects : les éléments constitutifs de la maitrise de la langue, les difficultés des élèves et les aides qui leur sont apportées (outils, dispositifs, interventions, différenciation, évaluation).
- **Le chapitre 7** abordera le processus d'écriture-réécriture, qui est au cœur des enjeux d'enseignement-apprentissage, sous trois aspects : le brouillon (dans les pratiques personnelles et les pratiques de classe), l'accompagnement de l'écriture (les difficultés des élèves, les aides et interventions des enseignants) ; la question de la correction-amélioration des écrits.
- **Le chapitre 8** traitera de deux fonctions de l'écriture intrinsèquement liées (celle de mémoire externe et celle de conceptualisation) et, à travers elles, ce qu'on appelle *l'usage littératié* du langage. Cette perspective permettra d'interroger les types d'écrits déclarés par les enseignants et la notion de genre.

Une conclusion à visée praxéologique esquissera des perspectives en termes d'enseignement, de recherche en didactique et de formation.

Au total, à travers ces trois parties, qui vont de la théorie à l'étude de terrain, mon but est de développer des réponses argumentées à mon questionnement, en faisant dialoguer les discours des acteurs du passage CM2-6e.

Une thèse en trois parties

La première expose le cadre institutionnel et théorique de ma recherche :
- que signifie *écrire* pour les chercheurs en didactique ?
- quelles sont les notions-clés de la didactique de l'écriture et quelle en est la diffusion auprès des enseignants ?
- quel est le questionnement d'ensemble susceptible d'envisager différentes dimensions du passage CM2-6e ?

La seconde partie, consacrée au dispositif méthodologique, décrit le passage du recueil des données aux différents corpus, en insistant sur la cible de l'enquête que sont les enseignants ; d'autre part, en faisant le lien avec les deux autres, cette partie place mon étude dans la perspective de l'hétérogénéité constitutive de tout énoncé.

La troisième partie confronte les différents discours des acteurs du passage CM2-6e sur trois thématiques majeures et met en exergue les notions les plus opératoires pour comprendre et faire évoluer cette transition scolaire.

PARTIE 1
CADRAGE INSTITUTIONNEL ET THÉORIQUE

CHAPITRE 1
Une problématisation d'ordre didactique

Afin de situer mon travail doctoral dans le domaine de la didactique, je présente, dans la première section de ce chapitre, les relations historiques, sémantiques et pratiques entre didactique et pédagogie. La spécificité scientifique de la didactique me conduit, dans une seconde section, à interroger la diffusion des apports de la recherche en ce domaine auprès des enseignants, en prenant appui sur le modèle de la transposition didactique.

Dans une troisième section, en relation avec ce champ scientifique, je situe mon travail dans son contexte institutionnel de recherche. Cette présentation me permet, ensuite, de préciser mes constats de départ, les hypothèses que je retiens et les questions que soulève mon approche. Ce cheminement me conduit ainsi à définir la problématique d'ensemble de cette thèse.

1. Didactique et pédagogie

1.1 L'émergence de la didactique

Le substantif féminin *didactique* figure dans le dictionnaire de l'académie française depuis 1718 et l'adjectif *didactique* dont il est dérivé est attesté depuis le 16e siècle[15]. Ce terme est un calque de l'adjectif grec tardif *didaktikos* issu par dérivation du verbe *didaskô* qui signifie enseigner. Le suffixe –skô d'origine indo-européenne ajouté au verbe attesté chez Homère (daô) a une valeur itérative et souligne, à l'époque du grec

[15] L'adjectif *didactique* est attesté dans le corpus ATILF dans un texte de 1554. C'est une indication et non une référence absolue. *http://atilf.atilf.fr/tlf.htm Trésor de la Langue Française informatisé* consulté le 25 janvier 2013.

classique, l'aspect répétitif de l'acte-même d'enseigner[16]. C'est pendant le 19e siècle que l'emploi des deux substantifs *le didactique* et *la didactique* l'emporte peu à peu dans l'usage sur celui de l'adjectif *didactique*. Chevallard (2009 : 1) articule les deux substantifs de façon très éclairante pour poser l'existence d'une science didactique :

> Je dirai qu'il y a *du* didactique – qu'il y a des faits didactiques, si vous voulez – dans une situation sociale lorsqu'un acteur de la situation, qui peut être une personne ou une institution, entend faire *quelque chose* pour qu'un acteur de la situation – personne ou institution – apprenne *quelque chose*. *Le* didactique est l'objet au cœur de *la* didactique, de *la science didactique*.

Cette citation souligne l'émergence d'une science didactique qui construit sa propre spécificité dans le champ des savoirs en prenant comme objet ce qu'il y a de didactique dans une situation d'enseignement. Je retiens de ces propos que la didactique est une discipline de recherche, à la différence du didactique qui est de l'ordre de la pratique. Comme le précise Chevallard[17] (2003), la didactique :

> se construit à l'instar des autres sciences, c'est-à-dire non pas comme un clone d'autres sciences, qu'elle singerait servilement, […] mais en inventant sa spécificité scientifique, sa manière propre de « faire science ».
> […] Par son objet général, elle participe du continent des sciences anthropologiques. Par ses objets particuliers, qui parcourent toute la gamme des connaissances, savoirs et pratiques, elle ressortit aux différentes *disciplines* qui organisent, le cas échéant, les connaissances et pratiques dont elle étudie la diffusion sociale. (*op.cit* : 1).

La spécificité de la science didactique, autrement dit de toutes les didactiques, est de mettre l'accent sur l'analyse des savoirs et des savoir-faire à enseigner, en un mot sur des contenus, « en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés à des matières scolaires », à des disciplines (Reuter, 2007b : 69). Ce travail d'analyse est d'ailleurs considéré comme le principal moteur de recherche en didactique. En ce qui concerne la didactique du français, on peut dire qu'elle se différencie ainsi des recherches en sciences du langage et en sciences de la littérature[18], qui, toutes deux, sont centrées sur les contenus sans se préoccuper de l'enseignement. Cela la différencie également des recherches en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive, qui, toutes deux, sont centrées sur

[16] Je me réfère aux travaux de philologie historique de Monteil, P. (1973). *Éléments de phonétique et de morphologie du latin*, Paris : Nathan-Université. 289-290.
[17] Yves Chevallard est didacticien des mathématiques.
[18] Cf. infra, p. 38.

l'apprentissage sans se préoccuper des contenus (Reuter, 2007b : 69). La référence aux disciplines scolaires est donc fondamentale dès lors qu'on parle de didactique. Aussi les didacticiens sont-ils avant tout des spécialistes d'une discipline. D'ailleurs, si je me réfère à Halté (1992 : 8), c'est quand il s'est agi de s'intéresser de plus près à l'enseignement de la discipline *français* que le terme *didactique* a progressivement remplacé celui de *pédagogie*.

Halté situe ce moment au début des années 1980 et attribue à l'élan institutionnel de l'époque un rôle important dans la constitution des didactiques. En effet, pour ce didacticien de la première heure, c'est la rénovation des collèges menée par Louis Legrand et, d'une manière plus générale, le ministère Savary qui, dans les années 1983-85, rendent nécessaires les apports de la didactique et assurent sa promotion[19]. Chartrand (2006 : 13) rejoint Halté quand elle déclare que la didactique du français est née en 1986 à Namur lors de la création de l'association internationale pour le développement de la recherche en didactique du Français Langue Maternelle[20]. Romian (2008 : 7), quant à elle, rappelle qu'on a parlé de *pédagogie du français*, voire de *pédagogie scientifique du français*, jusqu'en 1980[21], que les études étaient alors principalement centrées sur l'école élémentaire dans le département de Pédagogie du français 1er degré, mais que le point de vue didactique n'en était pas totalement absent. Ainsi en est-il « d'une critique des pratiques » et « d'une intégration cohérente, pertinente des concepts linguistiques » qui constituaient le fer de lance d'une pédagogie en rupture avec la tradition (Romian, 2008 : 8). Comme le souligne Chartrand (2006 : 13), ce second axe a valu à ce qui deviendra, somme toute, la didactique, le nom de « linguistique appliquée ». Romian (2008 : 8) ajoute que les travaux de l'INRP[22] se sont orientés, dans les

[19] La création des MAFPEN (Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) participent du même mouvement.

[20] Cette association de chercheurs avait pour sigle DFLM (Didactique du Français Langue Maternelle) avant de devenir AIRDF en 2004, supprimant ainsi Langue Maternelle de son sigle pour élargir son champ d'action, selon les informations consultées le 12.10.2013 sur http://www.airdf.net/presentation.

[21] Le premier colloque de didactique du français a eu lieu à Lyon en 1981 (selon les informations consultées le 12.10.2013 sur http://www.airdf.net/presentation).

[22] L'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) a été remplacé par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) qui en assure toutes les missions et toutes les obligations, à l'exception de la mission muséographique. L'IFÉ, composante de l'École Normale Supérieure de Lyon, est une structure nationale de recherche, de formation et de médiation des savoirs en matière d'éducation.

années 1975-80, vers l'interrogation des contenus d'enseignement en lien avec leurs référents scientifiques d'une part, avec les performances des élèves, d'autre part. Aussi, pour Romian (2008 : 10), le colloque qu'elle organise pour l'INRP en 1983 sous le titre que je qualifie de prémonitoire « Didactique et Pédagogie du français » affirme l'émergence d'un paradigme nouveau dans le monde de la recherche et de la formation des maitres, ce que confirme Bautier (2001 : 151) qui parle d'un tournant didactique à compter de 1985.

Je voudrais souligner à la suite de Halté (1992), Chartrand (2006), Romian (2008) l'engagement, le militantisme, l'aspect idéologique de la didactique du français qui s'efforce en premier lieu de proposer des voies d'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage et qui apparait, de ce fait, comme une critique des pratiques traditionnelles, dans la mesure où elles ne sont pas pertinentes dans le cadre général d'une lutte contre l'échec scolaire. Pour Mercier, didacticien des mathématiques (2008), la question première de tout didacticien est la suivante : « comment pourrait-on améliorer les conditions d'enseignement de ce contenu dans un nombre significatif de classes et auprès d'un nombre significatif d'élèves ? » (*op. cit.* : 36). La visée, à travers la transformation de l'enseignement, est celle d'une société plus juste. Cette préoccupation fondatrice a rencontré un écho favorable chez tous ceux qui ont compris, à la fin des années 70, que le volontarisme militant ne pouvait suffire à régler les problèmes du système éducatif, comme le souligne Mercier (2008). Pour ce dernier, les problèmes posés par le métier de professeur et son évolution ont fait comprendre, au début des années 80, « que les choses ne changent pas seulement parce qu'on le veut et que pour devenir efficaces, les militants devaient comprendre précisément le domaine de réalité sur lequel ils voulaient agir » (*op. cit.* : 24). Mercier voit dans l'émergence de la didactique un principe de réalité : « les problèmes professionnels que rencontrent les professeurs et les difficultés des élèves ne dépendent pas seulement de leur bon vouloir personnel ni de leur volonté collective professionnelle, parce qu'ils agissent dans un environnement social intellectuel et donc, épistémologique, qui leur est donné comme milieu de leur activité » (*op. cit.* : 26).

Face au déterminisme social, la foi en l'agence[23] du sujet et en la possibilité d'une mobilité de soi dans un espace social donné est prégnante, même si chacun sait que la prise de risque, cognitive et affective, que constituent cette agence et cette mobilité n'est pas équivalente pour toutes les catégories sociales. Une position de refus du déterminisme, position aux résonances idéologiques et philosophiques, existe depuis l'origine de la didactique.

1.2 Le triangle didactique

Pour différencier didactique et pédagogie, je choisis de prendre appui sur la notion de *système didactique* proposée par Chevallard (1985/1991 : 23). Cette notion a été modélisée sous la forme d'un triangle, d'où l'appellation très répandue de *triangle didactique* pour désigner le *système didactique*. Cette notion fonde l'idée qu'il faut, pour toutes les questions relatives à l'enseignement-apprentissage, considérer solidairement professeur, élève et savoir, ce dernier étant l'objet principal de leur relation. Comme le rappelle Mercier (2008 : 30), « on obtient alors trois sommets : professeurs, élèves, savoirs ; plus trois côtés : relation pédagogique, rapport des élèves au savoir ou apprentissage, rapport des professeurs au savoir ou enseignement ». Je préférerais, pour ma part, substituer la conjonction *et* à la conjonction *ou* qui coordonne *rapport* et *apprentissage* puis *rapport* et *enseignement*. En effet, *ou* signifie ici *c'est-à-dire*. Il est vrai que dans les premiers écrits didactiques, le terme *rapport* avait le sens commun de relation. Pour aller vite, quand la didactique s'intéressait au pôle élève, il était, somme toute, question d'apprentissage par opposition au pôle enseignant dont la relation au savoir est définie par le mot *enseignement*. Des formules lapidaires du type « l'enseignant enseigne, l'élève apprend » étaient souvent utilisées dans les sphères de la formation pour souligner l'importance de l'activité de l'élève mis au cœur de ses apprentissages. Aujourd'hui, le *rapport à* a pris un sens nouveau ou, du moins, plus spécifique[24]. C'est une dimension à part entière de la didactique : elle s'ajoute aux précédentes. En reformulant les propos de Mercier (2008 : 30), j'insère cette dimension dans la réalité des préoccupations didactiques d'aujourd'hui.

[23] En sociologie, la notion d'*agence* attribue à l'acteur individuel la capacité de traiter l'expérience sociale de façon singulière, notamment en élaborant des moyens pour échapper aux déterminismes.
[24] Cf. infra, p. 80.

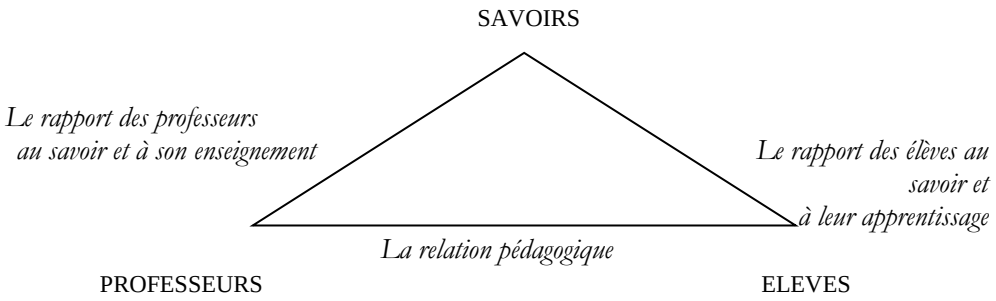


Figure 1 : le triangle didactique

Masseron (2008 : 85) rappelle combien « la schématisation du triangle didactique[25] est un descripteur précieux pour se représenter abstraitement une pratique d'enseignement en français ». Halté (1992) modélise les points essentiels dans l'acte d'enseigner autour de trois positions : le savoir comme problématique de l'élaboration des savoirs, le maitre comme problématique de l'intervention de l'enseignant et enfin, les élèves comme problématique de l'appropriation des savoirs. Dans le champ disciplinaire du français et en particulier celui de la didactique de l'écriture, le triangle didactique permet d'interroger ces trois positions :

- comment le savoir devient-il un objet d'enseignement ?
- comment le maitre enseigne-t-il ce savoir ?
- comment l'élève s'approprie-t-il ce savoir ?

Je précise que les aspects socioculturels sont intégrés à chaque sommet du triangle didactique. Les aspects sociaux sont rarement évacués des analyses, même si parfois l'élève apparait, aux yeux de certains du moins (Bautier, 2001), comme un sujet de connaissance sans affect ni histoire personnelle ancrée dans un contexte, bref « un sujet épistémique désincarné » (Bautier, 2001 : 152). Le plus souvent pourtant, comme le fait observer Alcorta (2001 : 96), en didactique, les capacités intellectuelles et leur fonctionnement ne sont pas seulement analysés comme des attributs internes à l'individu, mais comme une interaction d'éléments tenant compte de l'environnement social de l'individu. Les travaux de Bucheton (1996a) et Bernié (1998) notamment ont mis en lumière, d'une manière décisive, la dimension sociologique de l'activité de l'élève dans le contexte de la classe.

[25] Le triangle didactique prend sa source dans une modélisation proposée dans le champ pédagogique : Houssaye (1988) a consacré un ouvrage à ce qu'il appelle *le triangle pédagogique*, sur des bases différentes de celles des didactiques (Daunay, 2007 : 211).

Pour revenir au triangle didactique, je remarque l'apport judicieux de Daunay (2007 : 210) qui substitue au terme *savoirs* celui de *contenus d'enseignement* parce que, précise-t-il, « un contenu d'enseignement peut consister en un savoir, un savoir-faire, un rapport à, etc. ». Il ajoute que désigner un des éléments du système par le seul savoir participe d'une simplification terminologique qui n'exclut pas, dans les faits, les autres formes de contenus. Daunay (2007 : 210) indique également qu'il préfère au terme *élève* le terme *apprenant*[26] afin de pouvoir considérer tout sujet en situation d'apprentissage, scolaire certes, mais aussi universitaire et professionnel. Il est, en cela, proche de Mercier (2008 : 29) pour qui le système didactique n'est pas à assimiler à l'espace-temps de la classe d'une école, mais à une configuration d'éléments, à une situation, à un moment donné, dont l'enjeu est la production de connaissances[27]. Pour ma part, dans le cadre de mon étude centrée sur la didactique scolaire, je ne retiens pas cette seconde substitution, malgré sa pertinence, car elle n'apporte pas une clarification, utile dans d'autres contextes. Je conserve le terme générique et usuel d'élèves avec son dénoté et son connoté qui permet de poser la question du statut de l'élève. Dans quelle mesure est-il, pour son enseignant, un apprenant[28] ?

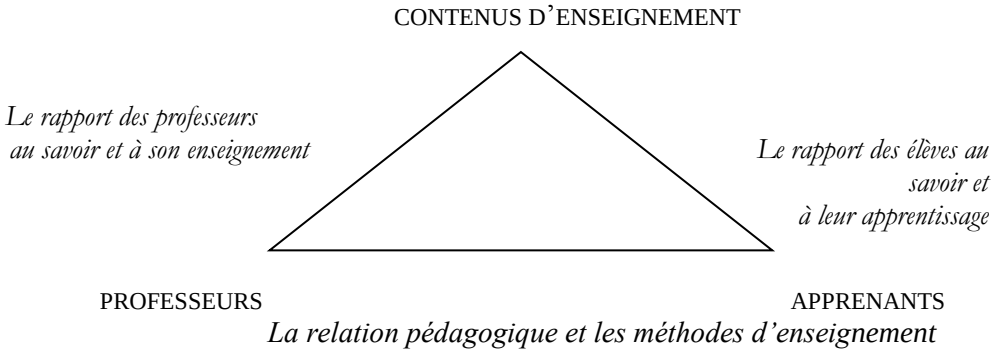


Figure 2 : le triangle didactique (modifications de Daunay)

J'insiste, avec Daunay (2007 : 210), sur le fait que « le pôle *contenu* (défini disciplinairement) est constitutif de l'approche didactique » et que, dès lors que ce pôle n'est pas cœur du travail d'analyse, mais que le centre d'intérêt

[26] Daunay (2007 : 209) emploie le mot *apprenant* en indiquant que ce singulier désigne dans la réalité du système scolaire l'ensemble des sujets en position d'apprenant.
[27] La didactique distingue les savoirs, objets extérieurs à l'individu, des connaissances, savoirs acquis, intériorisés (Delcambre, 2007 : 45).
[28] Cf. Le parti-pris de l'apprenant (Penloup, 2000, *in* Delamotte *et alii*).

se déplace vers les méthodes et/ou vers les relations duelles entre apprenant et enseignant, il n'y a pas didactique, mais, par exemple, pédagogie. Le fonctionnement de la langue montre que ces deux termes ne sont pas équivalents et que la valeur de l'un résulte de la présence de l'autre (Saussure) : en effet, on parle bien de *pédagogie par objectifs*, de *pédagogie du projet*, de *pédagogie différenciée,* du *courant pédagogique des compétences* et dans aucune de ces expressions, il n'est possible de substituer *didactique* à *pédagogie*. Cela ne doit cependant pas amener à penser la didactique de façon restrictive comme une sorte de « délimitation des contenus d'enseignement […] [sans] réflexion sur les processus d'apprentissage des apprenants » (Daunay, 2007 : 212). Comme le rappelle Penloup (2006 : 82), l'ensemble des didactiques s'inscrit « dans une conception socioconstructiviste[29] des modes d'appropriation des savoirs », ce qui a des implications dans son « approche scientifique des phénomènes de diffusion, de transmission et d'acquisition des connaissances - ainsi que des apprentissages associés ». De même, les éléments de stigmatisation, pour reprendre un terme de Goffman, comme les élèves caractériels, agités, démotivés, décrocheurs, intellectuellement précoces sont des objets qui ne ressortissent pas directement des recherches en didactique mais d'autres disciplines dont la didactique nourrit ses propres travaux. Il en va de même des problématiques d'adaptabilité de l'école à la société, comme la place qu'elle a su faire à l'immigration. Les liens de la didactique avec des sciences contributives[30] montrent à quel point cette science prend en compte l'ensemble de ces phénomènes.

Pour aller plus loin dans cette distinction et cette articulation entre didactique et pédagogie, je propose de considérer les savoirs en jeu chez les enseignants de français, comme le font Wirthner et Garcia-Debanc (2010). En distinguant les savoirs didactiques de ceux qui « touch[e]nt à la conduite de la classe, la gestion des interactions, mais aussi à la mise en place des activités dans la classe et à leur mise en œuvre » (*op. cit.* : 7), elles me

[29] Cette conception, construite sur la base des apports de Piaget, revus par Vygotski et Bruner, est aujourd'hui bien connue. L'élève construit ses savoirs grâce à la médiation d'autrui et en mobilisant ses représentations, ses savoirs et ses compétences qu'il modifie et réorganise dans et par l'action. Apprendre consiste donc à modifier des schèmes à partir des interactions avec l'environnement : c'est une activité mentale de réorganisation des données. Des travaux comme ceux de Doise et Mugny (1981) insistent sur le contexte de coopération et d'interaction. Je renvoie au texte de Bronckart (1995 : 135-148) pour une présentation complète.

[30] Cf. infra, p. 35.

semblent définir clairement ce qui ressortit à la pédagogie et non à la didactique.

Prenant appui sur Gauthier (1997), Simon et Schmehl-Postaï (2010 : 169) dressent une liste un peu différente des savoirs en jeu dans la compétence professionnelle d'un enseignant, liste qui conduit à effacer la spécificité de la didactique. Ainsi trouve-t-on dans cette liste, d'un côté un ensemble constitué des savoirs disciplinaires (il s'agit des « savoirs savants » et des « savoirs didactisés ») et curriculaires (les savoirs prescrits), de l'autre, un ensemble constitué des savoirs issus des sciences de l'éducation et ceux issus de la pédagogie. Poursuivant leur classement, Simon et Schmehl-Postaï (2010 : 170) proposent ensuite, en se référant aux travaux d'Altet (1996), de distinguer les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Dans les premiers, sont différenciés les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner ou « savoirs pédagogiques ». Dans ce classement, la didactique n'apparait pas clairement comme une entité réellement articulée aux autres savoirs ni comme une entité à identifier dans les savoirs pour enseigner. Une telle approche interroge la place de la didactique. Je rappelle à ce propos, que certains chercheurs considèrent la didactique comme une spécialité des sciences de l'éducation, écartant ainsi la dimension fondamentale des analyses didactiques, à savoir la dimension épistémologique, ce à quoi je ne souscris pas.

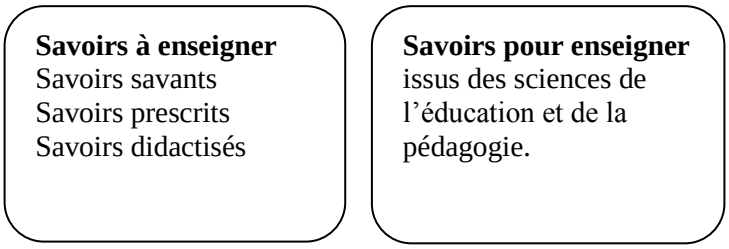


Figure 3 : configuration des savoirs de l'enseignant
(Simon et Schmehl-Postaï, 2010)

Ce qui ressort de ces différentes approches, c'est l'existence d'un pôle constitué par les sciences de l'éducation et la pédagogie et un autre constitué par les savoirs à enseigner analysés et transposés par la didactique. Pour résumer, je dirai que la didactique comporte une dimension réflexive majeure qui est centrée sur l'élève en tant que composante centrale de l'apprentissage et qui vise « à mieux comprendre […] et à mieux guider l'action pédagogique de l'enseignant » (Simard, 1993 : 62). Un dispositif didactique favorise le passage d'un savoir savant au contexte

d'enseignement grâce au processus de transposition, étape d'une (re)modélisation incontournable. Un tel dispositif a pour but *l'enseignabilité* d'une discipline (Halté, 1998 : 51).

Ces différentes interrogations portent sur la didactique en tant que discipline de recherche qui définit des champs d'observation. Dans la réalité de la classe, j'estime plus raisonnable de parler de continuum entre didactique et pédagogie, voire de solidarité. D'ailleurs, certains didacticiens, comme Penloup (2006 : 81) se référant aux travaux plus anciens de Halté (1992), préfèrent considérer « la didactique comme englobant la pédagogie. » À la fin des années 1980, Ropé (1990 : 127), en rassemblant des citations d'Astolfi (1986) et de Tochon (1989), montre que didactique et pédagogie s'inscrivent peut-être tout simplement dans un rapport de chronologie, la didactique venant en amont de la pédagogie qui, en aval, repose sur la gestion et l'organisation de la classe *in situ*. Une séance d'enseignement vient en toute logique après sa préparation qui la détermine. C'est bien « dans la pratique de l'enseignant [que] s'inscrivent concrètement ses choix didactiques et pédagogiques » (Halté, 1988 : 15).

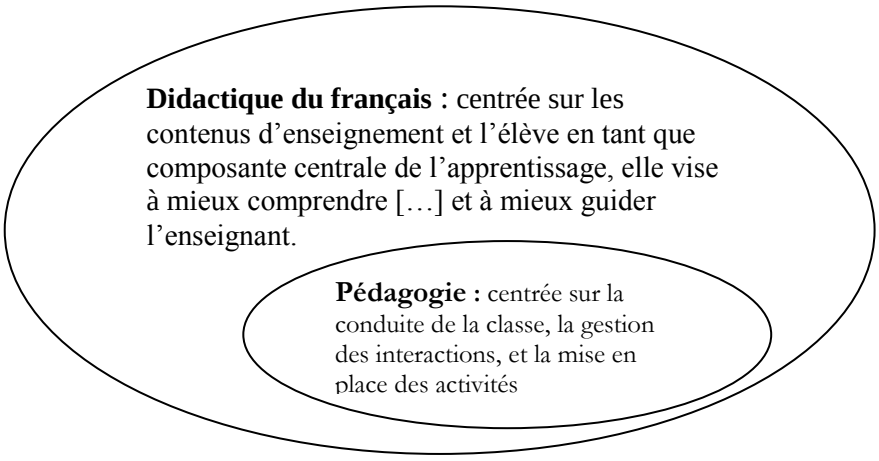


Figure 4 : la didactique englobe la pédagogie

Bucheton et Dezutter (2008 : 7) posent la question, légitime en soi, de la validité théorique d'une partition entre « des gestes proprement didactiques » et « des gestes qu'on pourrait dire relevant du pédagogique ». Elles ajoutent que si dans les IUFM, ce ne sont pas les mêmes formateurs qui en traitent, si ces différentes dimensions sont réparties dans différents modules, cela ne suffit pas à valider cette partition. Je réponds, pour ma part, que cette partition relève d'une spécificité réelle et reconnue de la

didactique et non d'une décision inconsidéré des IUFM ou d'un héritage non interrogé. Cette distinction permet de mieux analyser et mieux comprendre ce que disent et ce que font les enseignants[31].

Enfin, pour terminer cette section, je voudrais prendre à mon compte les trois espaces d'investigation de la didactique tels qu'ils sont définis par Reuter (2007 : 70) et auquel j'en ajoute un quatrième :

- celui des pratiques (l'enseignant dans sa classe) ;
- celui des prescriptions (les programmes et instructions) ;
- celui des recommandations (la formation, l'inspection, les associations pédagogiques)
- celui du *rapport à* qui conditionne les trois autres espaces.

Il n'est pas rare de constater, dans le discours ordinaire, des confusions entre l'espace de la didactique et l'espace des recommandations. Parfois, cette confusion est due au militantisme, du moins à l'engagement de la didactique en tant que levier des changements, qui la rapproche, par certains propos, des associations comme, par exemple, le GFEN[32]. Parfois, cette confusion est due à la diffusion des recherches didactiques par des formateurs ou par des conseillers pédagogiques qui appartiennent à l'espace des recommandations.

2. La diffusion de la didactique dans la formation des enseignants

2.1 Constitution et transposition des savoirs didactiques

« La condition première […] pour qu'une profession de professeur prenne son essor est que la science didactique se développe, tout simplement. Nous en savons aujourd'hui encore trop peu sur les effets du jeu hypercomplexe des conditions et contraintes de tous niveaux sur [s]a diffusion. » Ces propos de Chevallard (2009 : 15) laissent supposer une

[31] Cf. partie 3, notamment p. 327.

[32] Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle a été créé en 1922. Il a été notamment présidé par Paul Langevin et Henri Wallon. L'actuel président est Jacques Bernardin. Huber (2005 : 12-40) retrace l'histoire du courant de pensée auquel appartient le GFEN, pensée construite autour des notions de représentations, d'identité et d'auto-socio-construction. Huber évoque notamment les apports de Jean-Jacques Rousseau, Ovide Decroly, Célestin Freinet, Henri Wallon, Jean Piaget, Paulo Freire.

distance entre les savoirs élaborés par les didacticiens et les enseignants qui sont leurs principaux destinataires[33]. Je voudrais développer plusieurs points à partir de ce constat. Tout d'abord, les objets didactiques, pour la plupart issus de recherches récentes, ne sont pas retenus dans leur intégralité par les sphères de la formation des maitres. J'utilise ici l'expression *sphères de la formation* pour désigner l'ensemble des acteurs qui pensent et mettent en œuvre les contenus de la formation initiale et continue des enseignants. Je ne retiens pas la définition proposée par Robardet (1998 : 31) : « les formateurs, les étudiants, les futurs enseignants, les responsables institutionnels », bref tous ceux, formateurs et formés, présents dans les lieux de formation. Cette indifférenciation entre les acteurs ne me parait pas pertinente dans la perspective qui est la mienne, d'autant plus que les étudiants ne participent pas à la sélection des objets d'enseignement et de formation.

Les enseignants ont un métier peu compatible au quotidien avec un accès aisé et direct aux acquis de la didactique et aux savoirs théoriques. Ce sont les sphères de la formation qui en assurent la diffusion après avoir sélectionné les éléments qu'elles jugent nécessaires à l'enseignant pour mieux orienter et éclairer son action. Il me semble important de rappeler, à ce propos, que la place accordée à la didactique dépend des IUFM[34] et, à l'intérieur de ceux-ci, des dispositifs de formation disciplinaire, des équipes de formateurs et des filières. Sur ce dernier point, la formation des enseignants des premier et second degrés est différente comme j'ai pu le constater en mettant en œuvre les différents plans de formation qui se sont succédé à l'IUFM d'Orléans-Tours[35] où j'exerce depuis 1992.

Il apparait également que le terme *didactique* est employé avec des significations différentes dans les centres de formation des enseignants, qu'on les appelle IUFM ou ESPÉ. Derrière les mots peuvent ainsi se cacher des réalités différentes. Je souscris au constat de Robardet (1998 : 34) pour qui les disparités sont réelles d'un IUFM à l'autre, voire d'un site de

[33] Le corps enseignant est-il le corps social pérenne qui permet à la connaissance didactique de se développer ou est-ce le corps des formateurs ?

[34] Les Instituts Universitaires de Formation des Maitres ont été remplacés par les Écoles Supérieures de l'Enseignement et de l'Éducation (ESPÉ) à compter du 1er septembre 2013.

[35] L'IUFM d'Orléans-Tours est devenu IUFM Centre Val de Loire (IUFM-CVL) en 2009, puis ESPÉ-CVL en septembre 2013.

formation à l'autre au sein d'un même IUFM, voire d'un formateur à l'autre, en fonction de sa sensibilisation à la recherche en didactique. Par ailleurs, j'ajoute que la didactique n'est pas seule en jeu dans la constitution des maquettes de formation des enseignants ; elle est en concurrence avec la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, parfois mieux installées qu'elle institutionnellement, et sa place dépend souvent de conflits de territoires. Pour toutes ces raisons, on peut donc s'attendre, d'un IUFM à l'autre, à des différences importantes de statut fait à la didactique et à la diffusion de ses objets. La comparaison des maquettes de formation proposées par différents IUFM est, à ce propos, aussi éloquente que celle du nombre d'enseignants-chercheurs recrutés par section du CNU.

Autre élément perturbant : l'aspect pluriel[36] de la discipline scolaire *français* qui se retrouve dans la recherche en didactique où l'on parle bien de didactique de la lecture, de didactique de l'écriture, de didactique de la grammaire, de didactique de l'oral, de didactique de la littérature etc. (Chartrand, 2006 : 13). Le morcèlement, le cloisonnement, voire l'autonomisation de ces différents éléments qui la composent sont une spécificité qui explique, elle aussi, le travail opéré sur les objets de la recherche au moment de la formation des enseignants. Il s'agit bien alors d'articuler, d'intégrer, de rendre « solidaires » (Halté, 1998 : 192) des objets issus de différents spécialistes et spécialités[37], au sein d'une approche à visée praxéologique.

La notion de *transposition didactique*[38], élaborée pour rendre compte des phénomènes de diffusion du savoir auprès des élèves, me parait pertinente pour expliquer le chemin emprunté par les objets didactiques à destination des enseignants.

1. Intervient[39], d'abord, une « décontextualisation-recontextualisation » des objets élaborés par les didacticiens : un objet précis est enlevé à sa logique

[36] Je me réfère ici au 9e colloque de l'AIRDF (Québec, 2004) qui a pour titre : *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*

[37] Chiss et David (2012 : 79) parlent, à juste titre, de *didactiques spécialisées* au sein de la didactique du français.

[38] La théorie de la transposition didactique a été travaillée par de nombreux didacticiens de toutes les disciplines depuis plus de vingt ans. Elle est au fondement même des développements théoriques actuels en didactique des mathématiques, du français, de l'EPS, des SES, et d'autres disciplines encore. Je renvoie à la mise au point proposée par Cohen-Azria (2007 : 227-232) et supra, p. 26-27.

[39] Je reprends ici l'analyse de cette notion faite par Petitjean (1998 : 8-9) qui approfondit les apports fondamentaux de Chevallard (1985).

originelle pour être placé dans un nouveau contexte de réflexion et mis en réseau avec d'autres objets en fonction d'objectifs de formation. Le formateur, plus enseignant que chercheur, est amené à présenter des notions et des concepts sans les référer systématiquement à leurs sources. Comme le souligne Simon (1996 : 3), le formateur en didactique « est le plus souvent un compilateur[40] qui présente les savoirs sous une forme cumulative ; il gomme ou estompe les conflits provenant des différents cadres historiques ou paradigmes scientifiques, se faisant le porte-voix […] de savoirs naturalisés ».

2. L'objet élaboré par les didacticiens n'est donc plus systématiquement associé à son fondateur ni à son domaine précis de recherche, par un phénomène de « dépersonnalisation ».
3. Pour finir, ce phénomène est renforcé par une « naturalisation, processus qui confère [à un savoir] l'évidence incontestable des choses naturelles » (Chevallard, 1985 : 14). L'objet prend, de ce fait, une force nouvelle et reçoit une dénomination propre à faciliter sa « diffusion[41] ».

Par ailleurs, pour reprendre une analyse déjà ancienne de Robardet (1998 : 34), il n'y a pas en didactique, contrairement aux autres disciplines universitaires, « une autorité supérieure ou un groupe d'experts qui en aurait fixé le contenu ». Il en découle que, le plus souvent, les sphères de la formation assurent cette expertise, cette sélection et cette intégration dans un ensemble solidaire et cohérent, prêt à être diffusé.

Pour synthétiser ces différents aspects, je propose un schéma (figure 5, p. 35) où les différentes parties en présence interagissent et rétroagissent. La sphère de production des savoirs de référence n'est pas étanche, imperméable. Ainsi, par exemple, certains objets ou certaines préoccupations des linguistes sont le résultat d'un feed-back des programmes scolaires, comme le souligne Chervel (1977) : « au début du XX^{e} siècle, […] d'excellents linguistes comme Brunot lui-même, ne dédaigneront pas d'interrompre leurs recherches pour améliorer les manuels scolaires en usage » (*op. cit.* : 260) et en retour, « l'éclairage probe et lucide que Brunot projetait sur la grammaire scolaire devait le conduire à construire une théorie nouvelle de la langue qui prenait le contre-pied de

[40] Simon emprunte lui-même ce terme à Barthes (1970).

[41] Ce terme est celui que Chevallard utilise dans diverses conférences et articles en ligne (2003 et 2009) en opposition à *la non-diffusion* et à la rétention des connaissances, savoirs et pratiques dans un groupe déterminé, par exemple une classe, une institution.

toute la tradition grammaticale française » (*op. cit.* : 264). A partir de ce moment, « tout son enseignement à l'École Normale Supérieure de Sèvres sera consacré à relativiser les connaissances grammaticales » (*op. cit.* : 264). Chervel étudie d'autres linguistes qui ont articulé leur théorie sur la grammaire scolaire comme Damourette et Pichon (1911-1940), Tesnière (1959) et Martinet (1969), ces deux derniers étant particulièrement sensibles aux réalités de l'école (*op. cit.* : 282-283). Dans la même optique, Chiss et David (2012 : 28) renvoient aux travaux de Bergounioux (1994). Qu'en est-il plus près de nous ? Qu'en est-il depuis 1985 ? On connait l'influence de Combettes (2011) sur la grammaire scolaire, notamment dans le domaine de la linguistique textuelle, et en feed-back, l'influence des programmes scolaires sur les recherches de Combettes qui lui-même souligne l'interaction permanente « entre pensée linguistique théorique et grammaire scolaire » (*op. cit.* : 11). Plus que l'influence réciproque de la grammaire scolaire sur la linguistique, je note, avec Chiss et David (2012 : 21 et 32), l'interaction entre didactique, description(s) de la langue et recherche, interaction due notamment au fait que la didactique du français est, avant tout, une didactique des langues et des discours (*op. cit.* : 80).

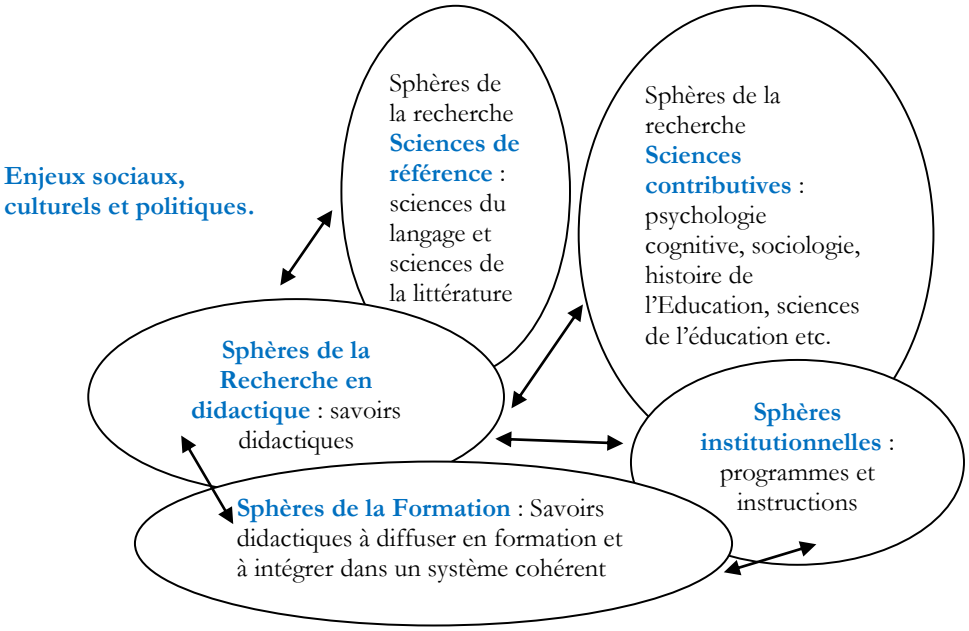


Figure 5 : Constitution et transposition des objets didactiques

Cette figure ne doit pas donner à penser que les didacticiens-chercheurs sont à l'écart des sphères de la formation et qu'à l'inverse, les didacticiens-formateurs sont exclus des sphères de la recherche. La flèche matérialise une interaction entre les deux sphères. Les didacticiens du français ont en effet construit des outils théoriques et pratiques à l'élaboration desquels formateurs et praticiens ont participé.

Par ailleurs, pour définir les contenus et les modalités de leurs maquettes de formation, les IUFM sollicitent la contribution de chercheurs en didactique qui sont interrogés sur leurs propres apports. Les liens entre didactique et formation se sont resserrés au fil des années. Il ne faut donc pas voir, dans la figure 5, des individus mais des rôles. Ainsi tel individu chercheur, producteur de savoirs didactiques, peut, par sa fonction dans un IUFM, être amené à jouer un rôle différent et, par exemple, intervenir en tant que formateur, c'est-à-dire en tant que médiateur privilégié des transpositions de la recherche vers la formation. De même, peuvent exister des liens directs entre praticiens et chercheurs en didactique, entre formation des personnels d'inspection et chercheurs[42].

2.2 La médiation des sphères de la formation

Les formateurs, comme on l'a vu, utilisent les travaux de recherche en didactique[43]. Schneeberger et Triquet (2011 : 5) indiquent qu'ils se réfèrent soit à leur propre contribution à des recherches dans un domaine soit à des travaux publiés dans des revues spécialisées. Ainsi en est-il des revues de référence comme *Pratiques*, *Le français aujourd'hui*, *Repères*, *La Revue Française de Pédagogie*, *Les cahiers pédagogiques* dont les articles en ligne ont accru l'audience. Si je me réfère aux travaux d'Authier-Revuz (1995), j'observe chez de nombreux formateurs des premiers temps de l'IUFM une tendance à produire un discours « lisse, premier, sans en deçà ni au-delà dans lequel toute référence est effacée » (*op.cit.* : 470). Authier-Revuz (*ibidem*) identifie là la rhétorique de la contraction de textes qui « pose comme un de ses intérêts, l'économie d'accès au discours source » et qui « impose de supprimer l'énonciateur et d'assumer sans aucune distance les assertions du

[42] Des chercheurs sont régulièrement appelés à intervenir à l'ESEN (École Supérieure de l'Éducation Nationale) où sont formés les personnels d'Inspection.

[43] Chiss et David (2012 : 77) développent ce point précis des relations entre les formateurs d'IUFM et les revues professionnelles et didactiques.

texte source ». Cette caractéristique s'inscrit, d'une part, dans la visée de produire un discours homogène et solidaire où les différents éléments sont naturalisés et, d'autre part, dans la tradition des enseignements primaire et secondaire d'où sont massivement issus les formateurs des IUFM. Ce n'est pourtant pas sans conséquence, car sont oblitérées les frontières entre les espaces constitutifs de la didactique, à savoir celui des pratiques, celui des prescriptions et celui des recommandations. Les étudiants et les enseignants en formation ne peuvent pas toujours faire dans les propos d'un individu-formateur dont ils ne savent rien, la distinction entre conseil avisé du formateur-praticien, injonction officielle relayée par le formateur représentant de l'Institution, apport scientifique validé. Cela est préjudiciable dans une perspective de formation où le formé ne sait pas exactement ce qui ressortit du discours prescriptif et ce qui ressortit du discours didactique, où tout est dans tout et inversement. L'impact n'est sans doute pas le même quand la distinction est systématiquement faite entre les différentes sources du discours du formateur.

Les ouvrages destinés aux étudiants se préparant aux métiers de l'enseignement ont contribué, autant que les revues, à une diffusion de la recherche en didactique et ont eu une fonction homogénéisante. Dans les faits, *Préparation à l'épreuve de français du concours de professeur des écoles* (1998), le premier du genre, ouvrage auquel a largement contribué Garcia-Debanc, didacticienne reconnue[44], a été perçu comme émanant d'une autorité supérieure, d'un groupe d'experts pour reprendre les termes que j'ai employés ci-dessus[45]. Les formateurs ont ainsi pu y trouver une confirmation et/ou un approfondissement des savoirs qu'ils diffusaient, et pour certains, une méthode de travail rigoureuse, plus scientifique et universitaire, s'appuyant sur des références précises à des ouvrages, à des auteurs, à des écoles ou des courants de pensée.

Je reviens à la figure 5, pour donner des précisions sur les deux sciences de référence[46] que je mentionne pour la didactique du français. Je ne place pas à côté de *sciences du langage*, *littérature*, comme on a l'habitude de le voir, et

[44]Claudine Garcia-Debanc, actuelle présidente de l'AIRDF-France, a, entre autres, participé très activement à l'élaboration des programmes de 2002 des écoles maternelle et élémentaire.

[45] Supra, page 34.

[46] J'emprunte la distinction entre sciences de référence (ou sciences-mères) et sciences contributives (ou contributoires) à Halté et Petitjean (2011 : 4)

ce, malgré l'existence des sections 07 et 09 du CNU, parce que, dans un cas, il s'agit d'une science qui a pour objet le langage alors que la littérature est elle-même un objet. Pour contourner cet écueil épistémologique, j'emprunte donc à Viala (1993 : 154) l'expression *sciences de la littérature*[47]. Je ne retiens pas *science du littéraire* (Halté, 1992 : 67), car passer de *littérature* à *littéraire* change la nature de l'objet étudié[48] et rompt avec l'usage incontournable à mes yeux du terme et de l'objet *littérature*. Ces remarques ne doivent pas occulter le fait que la didactique du français est originellement étroitement reliée aux sciences du langage qui restent l'un de ses principaux courants fondateurs (Dabène, 2005 et Chiss, 2008). D'autre part, en adoptant systématiquement un point de vue épistémologique et en nommant *disciplines de référence* des disciplines apparaissant comme hiérarchiquement supérieures d'un point de vue social, les didacticiens gomment toute tendance à voir dans leur discipline « une discipline dominée » et, partant, les rapports de force qui existent nécessairement à l'université. Enfin, centrée sur la transposition progressive des objets didactiques, transposition dont elle suggère la complexité, dans une approche systémique et interactionnelle, la figure 5 mentionne sans le développer le rôle du contexte plus général qui enserre ce processus. Ce contexte est constitué « par l'histoire intellectuelle et scientifique des chercheurs » et « par l'histoire en général (contexte politique, idéologique, économique, social, culturel …) » comme le rappelle Blanchet (2012 : 18). Il ne faut pas perdre de vue que chercheurs et formateurs sont inscrits dans une histoire et sont à la fois témoins, acteurs et produits des mentalités (Blanchet, 2012 : 80).

Il convient maintenant de compléter la figure 5. D'où ce schéma[49] que je propose en complément du précédent auquel il s'enchaine :

[47] On peut hésiter entre adopter cette nomination et en proposer des variantes comme *sciences pour la littérature*. Angenot (1990), théoricien de la littérature, préfère adopter *science de la littérature* au singulier. Article en ligne consulté le 15 septembre 2012 http://id.erudit.org/iderudit/800859ar

[48] Il existe à l'université de Paris Ouest Nanterre le Centre des Sciences de la Littérature.

[49] Malgré des différences structurelles, les formations initiale et continue des premier et second degrés me semblent pouvoir être décrites selon ce schéma qui fonctionne à un haut niveau de généralisation.

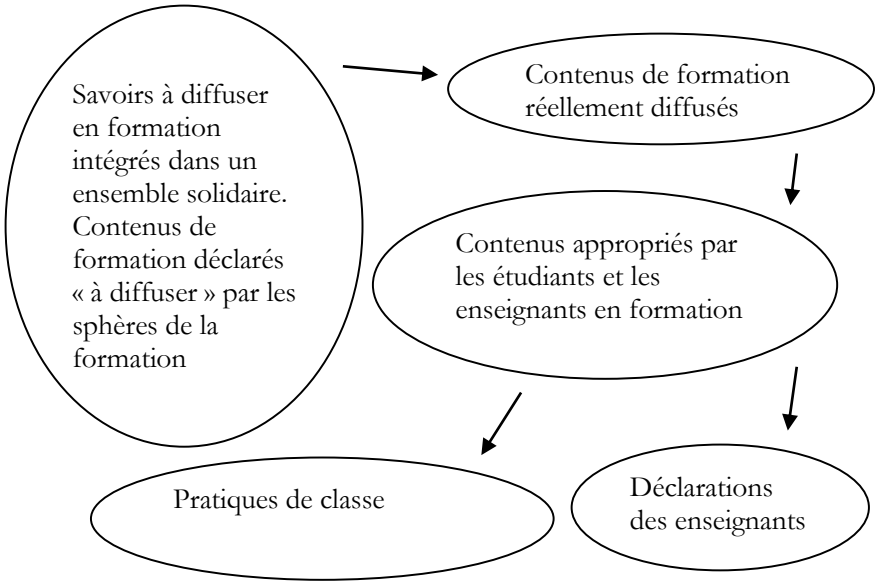


Figure 6 : Mouvement transpositionnel des objets didactiques

En effet, il est nécessaire d'interroger la réalité des contenus de formation pendant les sessions et leur appropriation par les « apprenants ». D'abord conçues par des chercheurs, de nombreuses notions sont destinées à être enseignées dans le cadre de la formation des enseignants, parce qu'elles paraissent incontournables à la sphère de la formation. Les textes qui les portent sont continuellement en circulation et, comme il en est de tout texte (Bazerman 2006 : 110), leur utilisation peut être différente dans le nouvel environnement socioculturel où elles sont appréhendées. Les contenus appropriés le sont notamment par « le filtre des connaissances ordinaires qui tendent à généraliser abusivement des connaissances scientifiques relatives » et par « des schèmes interprétatifs profondément installés » (Blanchet, 2012 : 78).

Les déclarations des enseignants, comme le souligne la figure 6, ne peuvent être confondues avec les pratiques de classe. D'une part, un enseignant peut déclarer faire quelque chose qu'il croit faire mais qu'il ne fait pas ou qu'il sait ne pas faire mais estime bon qu'on pense qu'il le fait. D'autre part, un enseignant peut avancer sur le terrain de ses conceptions et de ses opinions, mais moins sur celui de ses pratiques, et vice versa d'où les écarts ou les décalages entre la pratique et le discours. En référence à Bourdieu, Rabatel (2004 : 89) définit l'*habitus*[50] comme « l'ensemble des

[50] Avant de revenir sur ce concept, je souligne ici l'aspect génératif de *l'habitus* qui permet, dans une situation nouvelle, de créer une conduite à partir de l'acquis.

dispositions durables acquises par l'individu au cours du processus de socialisation ». Dans cette perspective, on peut se demander dans quelle mesure les enseignants ont intériorisé quels principes dispensés pendant leur formation. On peut également tenter de voir à travers leurs manières de dire dans quelle mesure l'institution les a conditionnés à faire ce qu'elle demande et pourquoi. La question des relations entre institution - pratiques - discours et habitus - pratiques - discours est ouverte. Wittorski (2007 : 113), dans le champ de la psychologie et de la sociologie du travail, fait une différence, intéressante dans le cadre de mon étude, entre ce qui est visé et attendu dans les dispositifs de formation et le développement professionnel réel de celui que l'on forme. Faire la différence entre les dispositifs de formation et les dynamiques concrètes de développement des individus à l'intérieur de ces dispositifs permet ainsi de distinguer le prescrit ou l'attendu, du réel. Dans cette approche, la professionnalisation attendue correspond aux compétences visées par le dispositif de formation chez les individus se trouvant dans ce dispositif et le développement professionnel correspond au développement réel de compétences chez les individus inscrits dans les dispositifs de formation.

Après cette présentation du champ scientifique didactique, de son émergence et de sa diffusion, je souhaite situer ma thèse dans sa configuration institutionnelle.

3. D'un contexte institutionnel à une perspective personnelle de recherche

3.1 Un travail doctoral situé institutionnellement

En dehors des colloques et des publications[51] auxquels j'ai participé, je me suis investi, depuis 2003, dans le Groupe Orléanais de Recherche en Didactique du Français[52] (désormais GORDF) aux côtés de sa responsable, J. Lafont-Terranova, qui a amplifié, diversifié et structuré nos activités au cours des années[53]. Ce groupe appartient au Laboratoire Ligérien de Linguistique (désormais LLL) dont il prend en compte les visées.

[51] Cf. introduction, p. 12.

[52] Ce groupe est constitué de 15 membres : 5 MCF permanents, 3 MCF associés, 2 PRAG et 5 collaborateurs (MCF et docteurs).

[53] Des liens ont pu notamment être tissés entre étudiants de master de l'université d'Orléans et formateurs de l'iufm/EspÉ, à travers un séminaire53 régulier ouvert aux

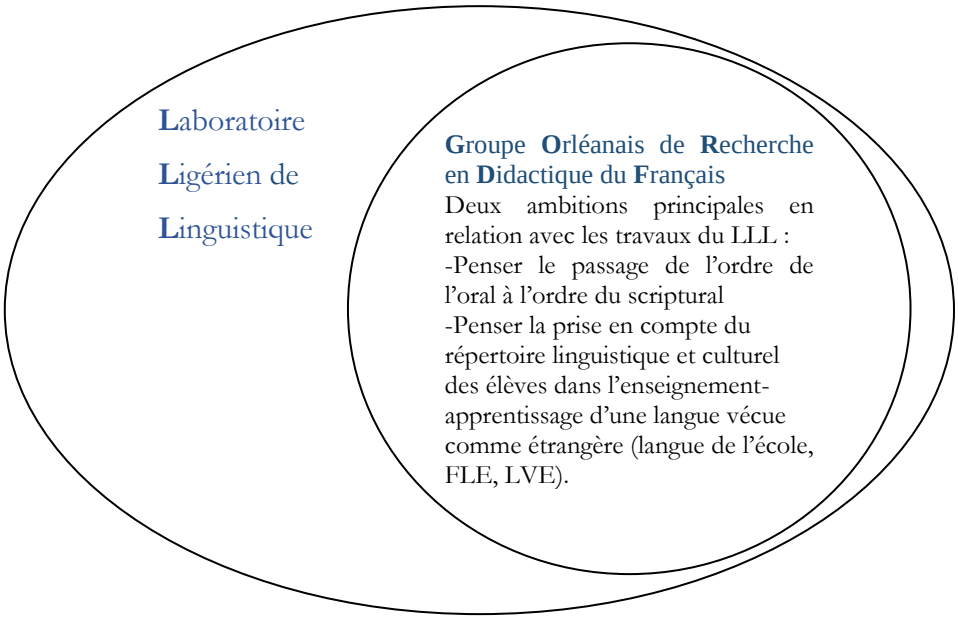
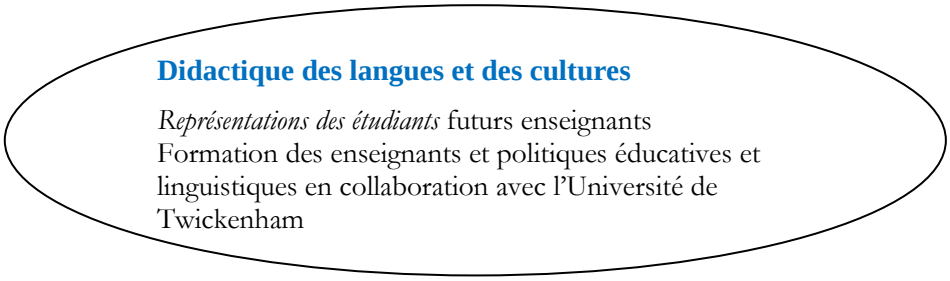


Figure 7 : le GORDF intégré au LLL

Le GORDF participe à plusieurs projets de recherche :



chercheurs, formateurs, praticiens et étudiants. 60 conférences ont été programmées depuis 2005 (interventions de chercheurs français et étrangers belges, québécois et italiens).

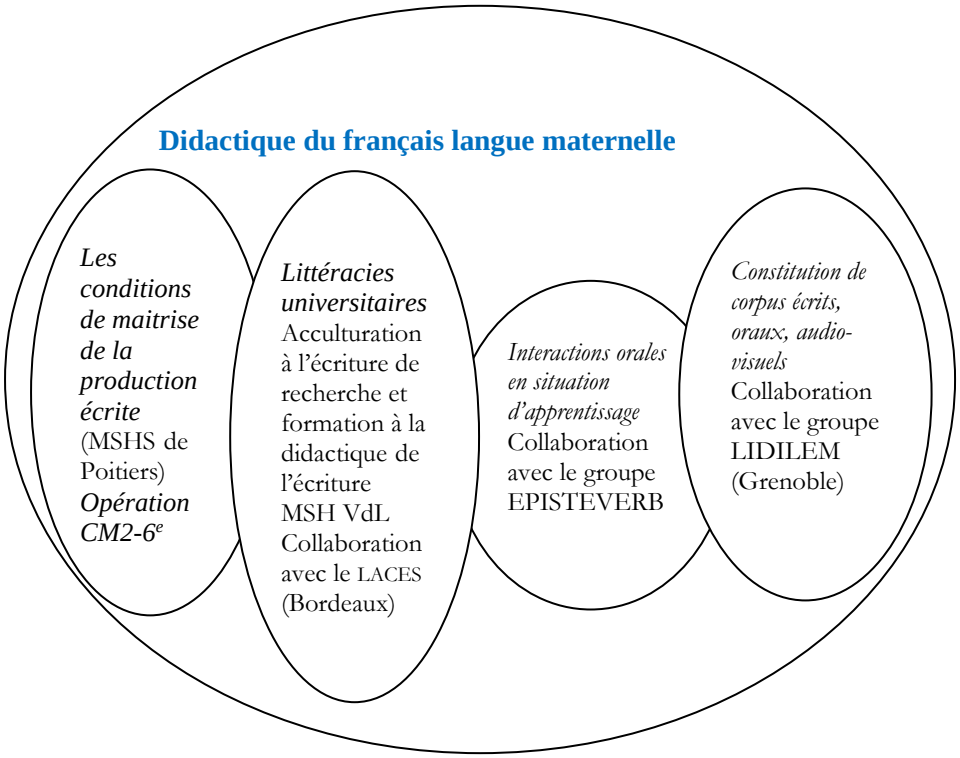


Figure 8 : les recherches engagées par le GORDF

Cette manière de présenter les travaux amplifie la partition entre didactique du français langue maternelle et didactique des langues et des cultures, alors même qu'une ambition du GORDF est de les rapprocher, notamment à travers les notions de *représentations* et de *rapport à*. Dans le domaine qui concerne mon étude, la notion[54] de *rapport à* est fondamentale. Elle repose sur le postulat d'une « relation étroite entre le développement des compétences d'écriture, le développement de la personne et le sens que les élèves attribuent à l'écrit » (Bucheton, 1997 : 17) et interroge l'implication du sujet-écrivant[55]. Cette notion se révèle très opératoire quand il s'agit d'écriture (Barré-De Miniac, 2000 ; Penloup 2000), car elle permet aussi bien de prendre en compte la question des représentations (obstacles et/ou aides à l'apprentissage), que celle de l'insécurité scripturale qui concerne tout scripteur, même expert (Dabène, 1987). La question des représentations, et plus largement celle du *rapport à l'écriture*, a d'abord été

[54] Cette notion est présentée en détail dans le chapitre 2, p. 80-93.
[55] Fayol (1984 : 65) parle de sujet écrivant. C'est Lafont-Terranova (2009) qui introduit le trait d'union et qui fait de cette notion un élément-clé de son approche didactique de l'écriture, approche constitutive de tout un courant de pensée.

posée à propos des élèves. Ensuite, elle a été posée à propos des enseignants. En effet, à partir du moment où l'on considère que le domaine d'expertise des enseignants concernés par l'enseignement de l'écriture, c'est l'identification des problèmes des scripteurs qu'ils accompagnent (Reuter 1996), il parait essentiel de s'intéresser aux représentations et au rapport à l'écriture des enseignants (Barré-De Miniac, 1992, 2000 ; Barré-De Miniac & alii, 1993 ; Dufays & Thyrion dir., 2004 ; Lafont-Terranova & Colin eds., 2006a et 2006b ; Chartrand et Blaser, 2008). C'est ce que je me propose de faire dans ce travail doctoral.

Dans les recherches du GORDF (figure 7), mon travail[56] se situe dans le projet intitulé *Les conditions de la maitrise de la production écrite*. De nature pluridisciplinaire, l'ensemble de ce projet[57] s'appuie sur plusieurs champs :

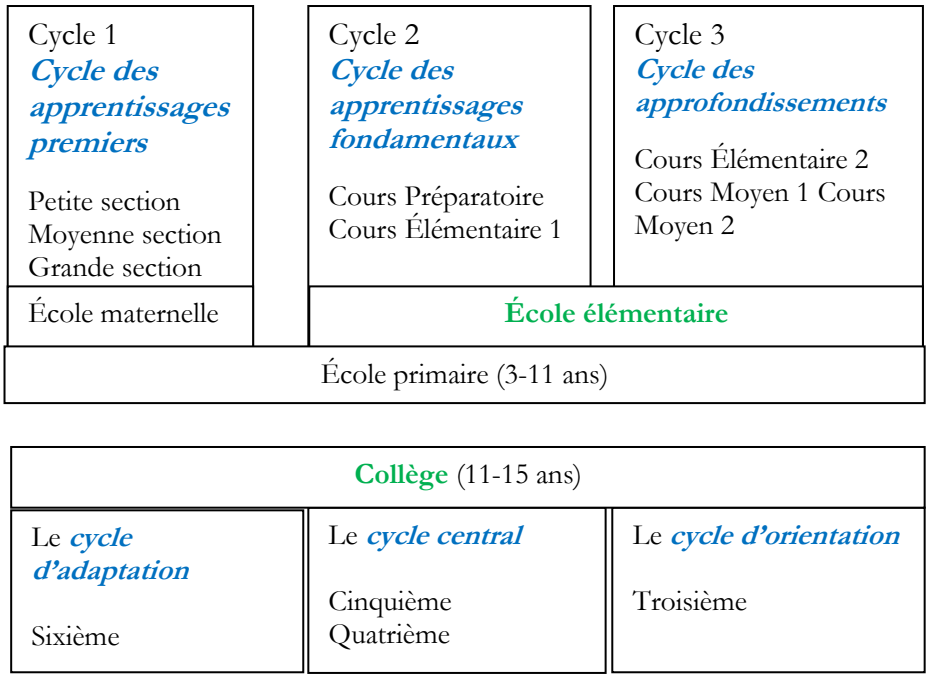
- sociologie,
- psychologie,
- sciences du langage,
- sciences de l'éducation
- didactique du français.

Le LLL-GORDF est engagé dans deux axes dont l'axe 3 intitulé[58] : *Transitions scolaires, transitions professionnelles et pratiques différenciées de l'écrit*. C'est dans ce cadre que je participe à l'*Opération CM2-6e*.

3.2 Vers une problématisation

L'école primaire française est actuellement composée de trois cycles. Le cycle des approfondissements qui en constitue le troisième et dernier cycle s'inscrit dans la continuité des deux précédents cycles et assure la transition entre l'école élémentaire et le collège[59].

[56] Initié dans le cadre du volet orléanais du Plan Pluri-Formation de l'université de Poitiers. Cf. introduction, p. 13.
[57] Ce projet, dirigé par Éric Lambert, université de Poitiers, est financé par la Maison des Sciences Humaines et Sociales de Poitiers.
[58] Cet axe est dirigé par Romuald Bodin, université de Poitiers, laboratoire Gresco.
[59] Pour renforcer la continuité école-collège, le Ministère de l'Éducation Nationale prévoit la création d'un cycle CM2-6e et la mise en place d'un conseil école-collège d'ici 2017 (circulaire du 07/12/2012 consultée le 21/01/2013 sur http://www.education.gouv.fr/cid66520).



Le constat généralement fait d'une modification des résultats scolaires dans les bulletins trimestriels des classes de 6e interroge depuis bientôt trente ans l'institution scolaire française et fait de ce passage un moment critique. Les baisses de résultats enregistrées sont présentées comme étant liées au fait qu'au collège, apprentissage et évaluation passent de plus en plus par l'écrit et que les difficultés nouvelles rencontrées par les élèves se cristallisent dans les activités qui impliquent l'écriture. Si les difficultés se révèlent dans les performances qui mettent en jeu la maitrise de l'écriture, celles-ci ne semblent pas s'expliquer seulement par des déficits cognitifs ou langagiers. Une part non négligeable de ces difficultés trouve leurs sources à un autre niveau. C'est du moins dans cette optique que je déplace dans ce mémoire le questionnement.

Répondre aux attentes des professeurs de 6e en matière d'écriture suppose un repositionnement de la part des élèves confrontés à un contexte différent de l'école élémentaire marqué notamment par :

- un changement des conditions matérielles d'enseignement ;
- une visibilité plus forte des disciplines ;
- une diversification des fonctions de l'écriture dans les disciplines.

Pour que les élèves puissent s'investir dans les activités d'écriture qui leur sont proposées, cela suppose qu'ils soient capables, si elles sont

nouvelles, à la fois de se représenter ce qu'on attend d'eux dans ces activités et qu'ils en comprennent l'intérêt, en référence à des pratiques scolaires déjà vécues. Bref, il faut qu'ils puissent construire un nouveau rapport à l'écriture dans la perspective de leur entrée dans une *littératie* étendue.

Si mon projet comporte un état des lieux du rapport à l'écriture des élèves de CM2 et de 6e, le cœur de ma recherche est d'identifier dans quelle mesure sont déterminantes « les conceptions que les enseignants ont de l'écriture et de son apprentissage (notamment la perception qu'ils ont ou non de la fonction de conceptualisation de l'écriture[60]) et la façon dont ils parlent de l'écriture, de son apprentissage et de son rôle dans les différentes disciplines »[61]. En somme, savoir si et dans quelle mesure le rapport personnel de chaque enseignant à l'écriture lui permet d'aider les élèves à effectuer le repositionnement attendu en 6e est ce que je vais examiner par une analyse systématique de différentes données que je souhaite préciser ici.

Dans le cadre d'un Plan Pluri-Formation[62], J. Lafont-Terranova et moi-même avons choisi de considérer les écrits produits en français et en sciences[63] au moment de la transition école-collège. Nous avons organisé un recueil de données au cours des années 2008/2010 auprès d'enseignants et auprès d'élèves des secteurs de trois collèges retenus pour leur profil contrasté : un établissement rural, un établissement de ville, un établissement périurbain. Une analyse partielle des réponses aux questionnaires a permis de poser les questions suivantes :

- y a-t-il congruence ou dissonance entre l'évolution du rapport à l'écriture des élèves que supposent les programmes et l'évolution attendue par les professeurs ?
- dans les deux cas, quelles sont les dimensions du rapport à l'écriture mises en jeu et/ou invoquées ?
- dans quelle mesure le rapport à l'écriture des élèves évolue-t-il de manière constructive par rapport à l'évolution attendue dans les programmes et/ou dans la réalité ?

---

[60] Cf. chapitre 2, p. 60.

[61] Cette hypothèse a été formulée ainsi à Liège en 2010 lors du colloque de l'AIRDF : communication de D. Colin, J. Isidore et J. Lafont-Terranova.

[62] Plan Pluri-Formation (PPF 2008-2011 initié par l'université de Poitiers et auquel a été associée l'université d'Orléans) intitulé *Les conditions de maitrise de la production d'écrits à l'école.*

[63] Sciences expérimentales et technologie (CM2), Sciences et Vie de la Terre (6e).

- dans quelle mesure, dans la pratique, les enseignants accompagnent-ils cette évolution ?

La richesse des données recueillies et les premières pistes exploratoires m'ont incité à « franchir le pas » et à poursuivre moi-même cette recherche dans le cadre d'une thèse, en focalisant mon étude sur le rapport à l'écriture des enseignants.

Vu la perspective adoptée, mon travail doctoral s'inscrit dans la réflexion menée par la didactique du français depuis le début des années 1980 sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture et plus précisément dans le courant qui fait du rapport à l'écriture une partie intégrante de la compétence scripturale[64]. Je me réfère en particulier aux travaux de C. Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008) qui a développé la notion de *rapport à l'écriture* et qui, en étudiant ses différents aspects (cliniques, psychoaffectifs, cognitifs, sociaux et culturels), a repéré quatre dimensions pertinentes pour la didactique. Je retiens également, comme fondement de mes travaux, les apports des diverses disciplines de référence qui présentent l'écriture comme un processus qui s'accompagne (Lafont-Terranova, 2009). C'est pourquoi je considère comme essentielles la prise en compte du sujet-écrivant et l'idée défendue par Barré-De Miniac (1992, 2000), selon laquelle le rapport à l'écriture de l'enseignant est aussi important que celui de l'élève.

Des travaux antérieurs[65] montrent en effet que les conceptions que les enseignants ont de l'écriture, de son apprentissage et de son rôle déterminent les dispositifs qu'ils mettent en œuvre. Pour ma part, je souhaite déplier ce que cette approche porte en creux, en précisant, à travers cette étude, que la façon dont les enseignants en parlent et les mots qu'ils emploient en classe font intrinsèquement partie de leur rapport à l'écriture et de la construction du rapport à l'écriture de leurs élèves. Dans cette perspective, je souhaite, d'une part, explorer le rapport à l'écriture de ceux qui sont chargés d'enseigner le français et/ou les autres disciplines en

[64] Tout un courant de la didactique souligne l'importance du rapport à l'écriture dans l'appropriation de l'écrit (Barré-De Miniac 2000, Penloup 2000) ainsi que les difficultés de la nécessaire « acculturation à l'écrit » (Dabène 1987, 1991). Ces éléments sont considérés, au même titre que les savoirs graphiques, matériels, linguistiques et discursifs, comme faisant partie intégrante de la compétence scripturale (Dabène 1991). Cf. chapitre 2, p. 80.

[65] Barré-De Miniac, 1992, 2000 ; Barré-De Miniac & alii, 1993 ; Dufays & Thyrion dir., 2004 ; Lafont-Terranova & Colin, 2006 ; Chartrand & Blaser, 2006.

CM2-6e et, d'autre part, mesurer dans quelle proportion ce rapport est déterminant pour la conception de situations didactiques adaptées à l'accompagnement du sujet-écrivant. Si le passage de CM2 en 6e nécessite un repositionnement du rapport à l'écriture de chacun, eu égard aux performances attendues et aux types de production proposés, l'accompagnement des élèves, en amont (CM2) et en aval (6e), parait en effet crucial. Ces considérations me conduisent à poser les questions suivantes :

- quels éléments du rapport que les enseignants interrogés entretiennent avec l'écriture sont-ils susceptibles d'aider les élèves à effectuer le repositionnement attendu ?
- dans quelle mesure ces éléments sont-ils susceptibles d'aider les élèves à apprendre à écrire et/ou entrer dans la *littératie* étendue ?
- la façon de verbaliser les pratiques d'écriture a-t-elle un rôle dans la construction des conceptions qu'ont les enseignants de l'écriture ?

Un aspect important de ma recherche est, par ailleurs, d'apporter des conclusions en termes de prescriptions pour l'enseignement et la formation des enseignants. Dans cette optique, que gagne-t-on, que perd-on quand on mise sur les opinions et les conceptions des enseignants comme levier d'une meilleure réussite scolaire ? Qu'est-ce qui est *en jeu* ? Quelle est la part des points forts et des points faibles engagés? Pour aborder ces éléments, j'ai choisi de confronter systématiquement les conceptions de l'écriture et de son apprentissage qui sous-tendent les déclarations des enseignants, le discours institutionnel et le discours didactique. Une première étude exploratoire (Colin *et alii*, 2012) a confirmé le bien-fondé de cette démarche en abordant :

- la question du curriculum prescrit ;
- les modes d'accompagnement[66] des élèves susceptibles d'aider ces derniers à s'engager dans les usages littératiés du langage.

Les déclarations écrites (réponses à deux questionnaires) et les déclarations orales (entretiens semi-directifs) des 19 enseignants de primaire et de collège interrogés dans le cadre du PPF constituent la partie centrale de mon étude. En confrontant les déclarations concernant les pratiques d'écriture que les enseignants proposent aux élèves à celles concernant leurs

[66] Il s'agit de déclarations concernant les modes d'accompagnement et non de modes d'accompagnement observés dans les classes.

propres pratiques d'écriture (privées et professionnelles), je cherche à cerner leur rapport à l'écriture, zone assez peu explorée encore. En confrontant les déclarations des enseignants aux prescriptions institutionnelles, je cherche à cerner les partitions invisibles[67] qui se tissent pour et autour de l'élève. Dans la continuité de cette approche, le discours des élèves de fin d'école primaire dont les maitres ont été interrogés est convoqué pour souligner concordances et dissonances dans les opinions et les conceptions des enseignants et des enseignés.

Au résultat, j'ai constitué un corpus de quatre discours pour analyser le passage de l'école élémentaire au collège dans le domaine des pratiques d'écriture. La figure 9 (ci-après) les présente en soulignant que le point d'ancrage est le discours des enseignants qui sont au cœur de mon étude. Cette configuration me permet de poser les questions suivantes :

- dans quelle mesure les orientations décelables dans les déclarations des enseignants résultent-elles d'une transposition, dans le domaine des pratiques d'enseignement, des idées, concepts, et principes issus des recherches engagées en didactique ?
- dans quelle mesure résultent-elles d'une appropriation-reformulation du discours institutionnel ?
- dans quelle mesure le discours institutionnel prescriptif et le discours didactique de recommandations atteignent-elles l'élève ?

Je précise que, dans cette thèse, ma posture est celle d'un didacticien du français. Les énoncés retenus sont analysés à l'aide d'outils issus des sciences sociales[68] et des sciences du langage[69] pour être interrogés à partir de notions-clés construites par la didactique de l'écriture que je vais définir dans le chapitre 2 : *la compétence scripturale*, *le rapport à l'écriture, le sujet-écrivant*, *le processus d'écriture-réécriture.*

[67] Je me réfère ici aux théories de la communication développées dans les années 1970, notamment par Scheflen, et présentées par Winkin (1981), *La nouvelle communication*, Paris : Points, Seuil.
[68] Analyse de contenu (Bardin, 1977).
[69] Analyse lexico-sémantique (Pincemin, 1999) et analyse du discours (Authier-Revuz, 1995).

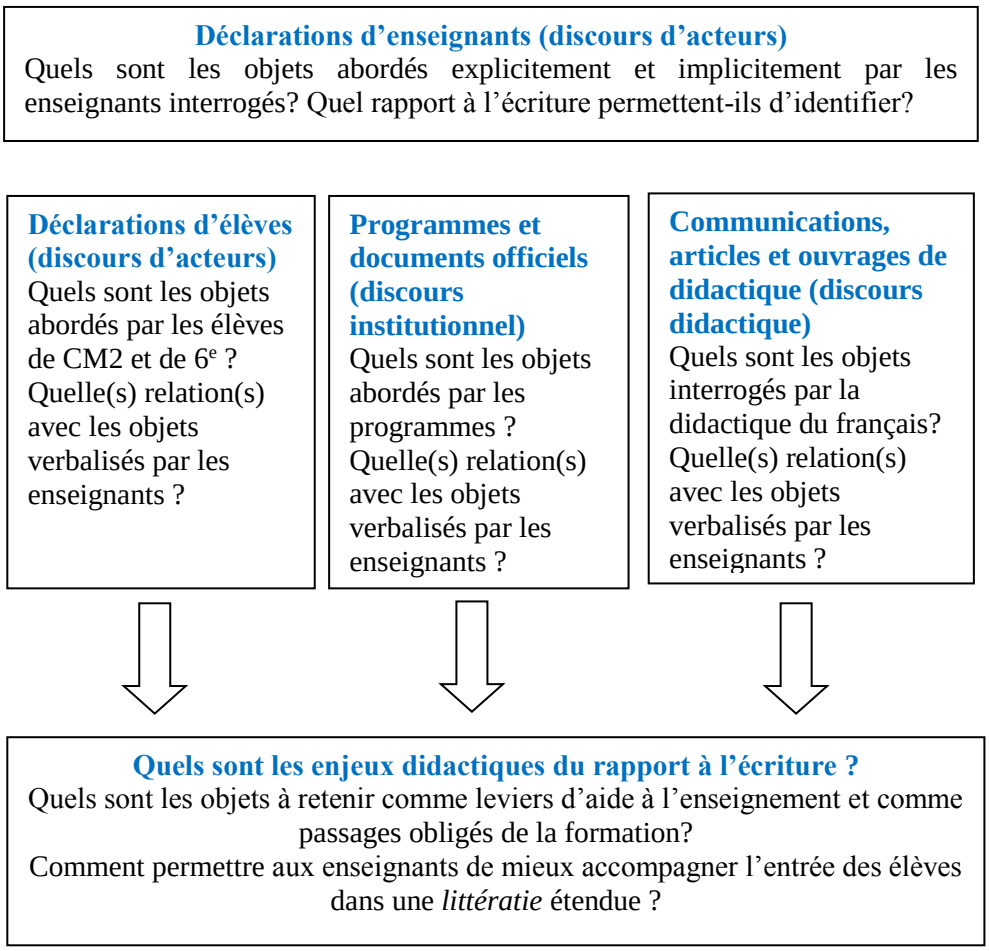


Figure 9 : une confrontation de quatre discours dans une visée praxéologique

Conclusion du chapitre 1

Dans la première section, j'ai présenté les relations entre didactique et pédagogie et mis en exergue les spécificités que les chercheurs en didactique reconnaissent à cette dernière. Loin des évidences non démontrées, nombre de notions[70] et de méthodes rigoureusement définies ont permis à la didactique d'émerger comme une science au cœur du continent des sciences humaines et sociales. Bien que ce champ scientifique avéré soit identifié comme étant en relation étroite avec le contenu des disciplines scolaires, le discours ordinaire confond encore souvent ce qui ressortit :

- du didactique et du pédagogique

[70] Notamment celles de système didactique et de triangle didactique.

- du champ précis de la didactique
- des recommandations, des conseils, voire des prescriptions.

Ces distinctions me paraissent pourtant fondamentales si l'on veut comprendre *l'agir professionnel* de l'enseignant. Par ailleurs, comme tout discours scientifique, celui de la didactique évolue au cours des années. C'est pourquoi, j'attire l'attention sur le fait que les références ne sont pas toutes à mettre sur le même plan[71]. Cela peut notamment avoir une influence sur les conceptions des enseignants en fonction de leur âge. De plus, les aspects tantôt plus prescriptifs, tantôt plus descriptifs de la didactique n'ont pas eu la même réception. Enfin, le temps de la diffusion dans, par, pour les pratiques est difficile à évaluer.

Cette caractéristique m'a conduit, dans une seconde section, à interroger la diffusion des apports de la recherche en didactique auprès des enseignants, en prenant appui sur le modèle de la transposition didactique. J'ai ainsi pointé le rôle, essentiel à mes yeux, des sphères de la formation qui sélectionnent et réorganisent ces apports pour en assurer la diffusion. Ce rôle est très peu discuté et abordé par les didacticiens. À ce propos, j'ajoute dans cette conclusion une série de questions en lien avec ma problématique et avec les chapitres d'analyse du discours des enseignants interrogés :

- est-ce que le discours de formation initiale et continue a une emprise, un impact sur les conceptions des enseignants ? Lequel ? À quelles conditions en a-t-il ? À quelles conditions en aurait-il davantage ?
- les enseignants entendent-ils davantage le discours prescriptif ? si c'est le cas, pourquoi ?
- la zone proximale de développement (ZPD) des enseignants est-elle atteinte par les didacticiens, par les formateurs ?

En appui de Vygotski, je précise que dans l'enseignement-apprentissage, il faut distinguer ce que l'apprenant est capable de réaliser seul, et à un niveau proche, ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide d'un adulte ou à d'un pair plus expérimenté. Pour qu'il y ait apprentissage, on doit entrer dans cette zone de développement. Pour qu'il y ait enseignement, on doit identifier cette zone de développement. Je transpose cette notion pour

[71] Il est nécessaire, sur certains points que j'aborderai dans d'autres chapitres de faire une approche diachronique.

interroger la formation des enseignants et leur réception du discours didactique :

- dans le rapport à l'écriture qu'il a construit, qu'est-ce que l'enseignant est en mesure d'accepter de comprendre et de construire seul ?
- au niveau proximal, qu'est-il en mesure d'accepter de comprendre et de réaliser avec un formateur ou à l'aide d'un pair dont *le rapport à* lui permet de dépasser certains obstacles en termes de conceptions ?

La question qui se pose est de savoir si les didacticiens identifient / cherchent à identifier cette zone.

La dernière section a expliqué comment ma recherche, située dans un cadre institutionnel précis, a pris forme, notamment en portant l'analyse sur les traits saillants dégagés du discours des enseignants. Les domaines que j'ai retenus (la maitrise de la langue ; le processus d'écriture-réécriture ; les fonctions mémorielle et épistémique de l'écriture ; les types et genres d'écrits) permettent de situer mon étude dans une problématique plus générale qui interroge :

- l'invisibilité des savoirs et des objectifs de savoirs dans les discours et les pratiques scolaires[72] ;
- l'invisibilité des réorganisations des savoirs et des ruptures éventuelles qui les accompagnent sur le plan collectif et individuel ;
- les objets assignés ou non à l'enseignement de l'écriture ;
- les continuités et les ruptures dans le passage entre deux degrés d'enseignement.

Un projet clairement défini :

- Écouter les acteurs du passage CM2-6e
  - les enseignants et les élèves
  - les prescripteurs et les didacticiens
- Établir des relations discursives et conceptuelles entre ces acteurs
- Repérer des obstacles et des leviers pour les apprentissages et leur accompagnement dans la perspective de l'entrée des élèves dans une littératie étendue.

[72] Cf. Colin *et alii*, 2012.

CHAPITRE 2
Un cadre conceptuel didactique

Ce chapitre situe mon travail dans le domaine de la didactique de l'écriture. La première section s'attache à définir, pour commencer, le champ sémantique du terme *écriture*. Les deux autres sections, plus longues que la première, détaille les éléments que je retiens comme fondements du courant de la didactique de l'écriture dans lequel je m'inscris. Ces deux sections me permettent de rendre compte de façon précise d'éléments théoriques majeurs qui ont nourri la réflexion sur l'écrit/ure et de dégager ainsi quatre principes de base qui sous-tendent la didactique de l'écriture en général et ma recherche en particulier : les fonctions de l'écriture et l'usage littératié du langage, les représentations et le rapport à l'écriture. En identifiant ces notions, je veux, au terme de ce chapitre, poser les éléments du cadre conceptuel didactique que je mets par la suite au cœur de mon approche, notamment pour analyser le discours des enseignants interrogés.

1. Qu'est-ce qu'écrire ?

Avant d'aborder les objets et les notions didactiques dans le champ de l'écriture, il convient de déplier le terme *écriture* qui est polysémique, comme son étymon latin *scriptura*, substantif dérivé du verbe *scribere*. Parler de *didactique de l'écriture*, c'est, en premier lieu, écarter les sens du mot *écriture* suivi d'un adjectif qu'il soit déterminatif ou qualificatif. Il s'agit en effet ici de l'écriture et non de *l'écriture hiéroglyphique, idéographique,* ou *phonographique*, celle qui correspond au « système de représentation graphique d'une

langue », comme le propose en première définition le TLFi[73] en l'accompagnant d'une citation de Saussure. Il ne s'agit pas non plus de « l'ensemble des caractères d'un système de représentation graphique », comme on le trouve dans les expressions *écriture cunéiforme, cyrillique, arabe, chinoise* ; ni « des formes particulières des caractères dans un système de représentation graphique », définition proposée à partir des exemples *écriture anglaise, gothique, ronde* ; ni la « manière personnelle de tracer les caractères », *grande, grosse, jolie écriture*, définition qui renvoie à la calligraphie et à un point de vue esthétique ; ni enfin « la manière de s'exprimer par écrit » qui est aujourd'hui, pour aller vite, synonyme de *style*, terme d'ailleurs peu à peu minoré dans les pratiques langagières actuelles au profit du terme *écriture*.

Cela étant posé, il reste que le mot *écriture* en emploi absolu a deux sens. Il désigne en effet, comme d'autres mots, par exemple le mot *tricot*[74], à la fois l'action de faire et le produit qui en résulte. Cependant, si je reprends la formule « le dire et le dit » (Ducrot, 1984), je peux parler de l'écrire pour désigner l'action du scripteur et de l'écrit pour désigner le produit de cette activité. J'écarte donc ainsi le sens où l'écriture désigne un produit fini pour retenir le sens d'action d'écrire, action de rédiger. Encore une fois, c'est un emploi absolu, sans complément du nom, car il ne s'agit pas de préciser l'objet comme par exemple une lettre, un roman, un post-it, des notes, bref un type d'écrit[75]. Cela réduirait la portée du terme et donc le champ d'observation comme dans didactique de l'écriture littéraire, scientifique, fictionnelle, argumentative, alors qu'*écriture* sans complément me conduit à définir pour l'instant le terme par *action de produire un énoncé écrit sur un support*. Ne pas exprimer le complément d'objet ni le complément d'objet second (même si on écrit quelque chose à / pour quelqu'un y compris éventuellement pour soi) est une force. En effet, cette façon de nommer les choses donne une extension importante au terme et attire l'attention sur ce qu'il contient en lui, à savoir toutes les composantes nécessaires à l'action d'écrire, au processus en train de se réaliser pour reprendre Barré-De Miniac (1993 : 26), comme la graphie, l'orthographe, la syntaxe, la connaissance des genres etc. Que l'énoncé produit soit court ou long, fini ou transitoire, il est

[73] L'ensemble des définitions et des exemples cités dans cette page vient du site http://atilf.atilf.fr/tlf.htm consulté le 12 septembre 2012.
[74] Claire aime le tricot *vs* Bernard porte un tricot.
[75] Le type d'écrit ou *genre* est défini chapitre 8, p. 386.

le résultat de l'écriture au sens où je l'entends, c'est-à-dire une *praxis*, telle que la définit Siblot (2001 : 265) :

> Le substantif est dérivé du verbe *prassein*[76] (pratiquer, réaliser, achever, réussir bien ou mal) qui exprime l'idée d'un effort, d'une activité volontaire en vue d'une fin et qui suppose une orientation subjective. [...]
> La [*praxis*] réunit tout à la fois l'aptitude à penser, la capacité à réaliser et l'intentionnalité de l'action.

La *praxis* met l'accent sur le fait de pratiquer, de faire, soulignant l'activité de l'élève scripteur lorsqu'il produit un texte. Masseron (2008 : 92) rappelle une fois de plus que « l'écriture ne s'apprend que si elle se pratique ». L'implication de l'élève dans sa tâche d'écriture est essentielle car « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ».

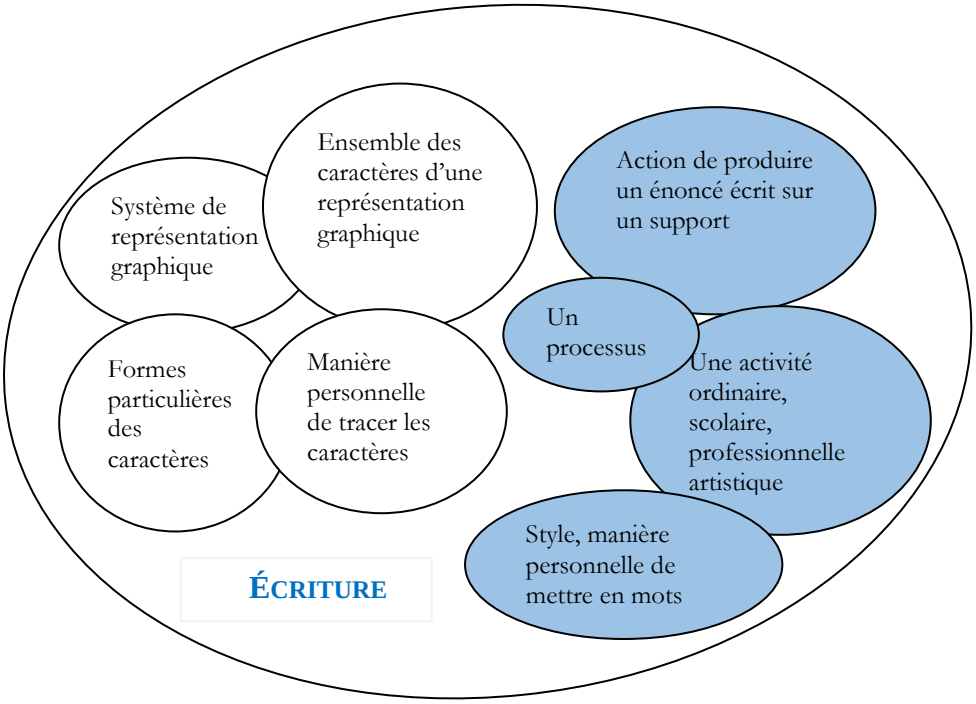


Figure 1 : Champ sémantique du mot *écriture*

Si on s'arrête à la définition de l'écriture comme *production d'un énoncé écrit sur un support*, on laisse ouverte la possibilité de produire un énoncé qui n'aurait pas de sens. Ce n'est pas le cas, comme le montre Bazerman (2006 : 95) pour qui le sens est au cœur même du processus d'écriture. Reuter

[76] La forme *prassein* est la variation attique plus récente de *prattein* (ionien-attique) qu'on rencontre plus souvent dans les grammaires scolaires du grec ancien. J'écris, comme dans l'ouvrage cité, les deux verbes en alphabet latin pour faciliter la lecture.

(1998 : 33), quand il propose la définition complexe suivante, prend bien en compte cette idée de produire du sens, ce qui me parait essentiel :

> L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens[77], linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support […], dans un espace socio-institutionnel donné.

Le préfixe « re » a plusieurs sens dans ce contexte. Il peut, entre autres, donner une dimension supplémentaire à la définition en introduisant la réécriture au cœur du processus : le mouvement de l'écriture est de produire du sens et, partant, dans le même mouvement, d'en produire un nouveau par le jeu des opérations de réécriture. Cette définition permet à la didactique de s'intéresser à l'écriture aussi bien en tant qu'activité ordinaire qu'en tant qu'activité scolaire, professionnelle ou artistique, son objet étant l'examen des opérations, procédures et activités engagées dans la *scription*.

Quand j'utilise le terme *écriture*, je retiens les deux dimensions proposées par Penloup (2006 : 93) pour définir le verbe *écrire* :

- une première renvoie aux aspects matériels et graphiques[78] du tracé des lettres,
- l'autre aux aspects intellectuels de la production d'écrits.

Pour le dire autrement, j'entends par *écriture* tous les processus mis en œuvre au moment de l'action même d'écrire dont Reuter dresse la liste dans la citation ci-dessus. Quand, dans mon propos, j'utilise le terme dans un sens différent, je le signale systématiquement.

Après ce préalable définitionnel indispensable, il convient de construire une contextualisation plus large que celle du seul moment de l'enquête de terrain. Je me propose donc d'interroger les notions incontournables et les objets didactiques « sollicitables »[79] dans le champ de l'écriture, non seulement au moment de l'exercice de leur métier au quotidien, mais aussi au moment de

---

[77] C'est moi qui souligne.

[78] Jaffré (2004 : 32) note que, contrairement aux options antérieures qui traitaient chaque écriture de façon monolithique, celle du chinois se situant à l'opposé des écritures alphabétiques, on prend désormais en compte des principes plus généraux, notamment phonosémiographiques, qui favorisent des rapprochements entre les écritures, tout en affirmant leur non équivalence.

[79] J'emprunte ce terme à Reuter (2009 : 7).

leur formation[80]. Les apports didactiques disponibles s'appuient globalement sur la réflexion menée depuis les années 1980 sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture, réflexion plus largement diffusée dans les années 1990. Pour être plus précis, « c'est à partir de 1985 que les recherches didactiques sur l'écriture commencent à devenir plus nombreuses » (Barré-De Miniac, 2000 : 105). On peut rapprocher cette date de la publication, en 1983, des *Réflexions sur l'enseignement du français* à la suite d'une commission mise en place par le ministère sous la direction de Chevalier. En effet, ce rapport était accablant pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture tel qu'il apparaissait à l'époque. Dans le même ordre d'idées, l'enquête réalisée en 1988 par Grellet, Manesse & Montchablon a marqué les esprits en faisant des constats identiques à ceux de Chevalier (1983). Halté (1992) en résume les principaux éléments pour étayer ses propositions de changement :

> La technique du *rédiger* ne s'enseigne pas et les maitres se rabattent de façon dominante dans leurs pratiques d'enseignement sur *le trio linguistique*, orthographe, grammaire et conjugaison. Quant aux élèves, leur vision est une sorte de caricature de celle de leurs maitres (Halté, 1992 : 101-102).

Durant cette période, les didacticiens du français veulent donc dépasser « le paradoxe d'une écriture qui ne s'enseigne pas » (Reuter, 1996 : 14) et combattre l'idée sur laquelle l'École[81] a longtemps vécu, à savoir que l'écriture est « une synthèse "magique" des autres enseignements […] : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison » (Reuter, 1996 : 15). Et ce, alors que, comme le souligne Schneuwly (1994b : 6), on n'a jamais observé « aucun effet linéaire du travail mené dans ces domaines sur la production écrite des élèves. Tout se passe comme si apprendre à écrire ne peut être l'objet d'un enseignement mais constitue l'aboutissement logique de longs apprentissages en langue ». Aussi les didacticiens ont-ils, en premier lieu, contesté :

- d'une part « l'hypothèse que les activités de vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison dotent l'élève des outils nécessaires et suffisants pour écrire » (Schneuwly, 1994b : 6) ;
- d'autre part, l'idée que « c'est aux élèves à apprendre, *par eux-mêmes*, comment les intégrer » (Reuter, 1996 : 15).

[80] 85% des enseignants de cette étude ont été formés en IUFM : cf. chapitre 3. La formation initiale et continue des enseignants est une source importante de leurs savoirs didactiques à côté des revues professionnelles et des sites de l'Internet.

[81] La majuscule permet de désigner l'école dans son ensemble en tant qu'institution prenant en charge les élèves du préélémentaire à la fin de l'enseignement supérieur.

La question des savoirs et savoir-faire indispensables à la maitrise de l'écriture a dès lors été clairement posée. Et surtout, dès le début de la réflexion didactique, cette question a été mise en relation avec celle de l'appropriation de ces connaissances par les élèves et ce, dans un climat tendu parce que désormais est avérée « la corrélation entre la maitrise de l'écrit et la réussite scolaire » (Chartrand & Blaser, 2006 : 181) et que la demande sociale est extrêmement forte (Bishop, 2009).

La didactique du français a peu à peu construit un cadre théorique solide en intégrant les apports de la linguistique en tant que discipline de référence et ceux de disciplines contributives comme la psychologie, les sciences sociales et l'anthropologie[82] et en s'éloignant ainsi de l'organisation combinatoire et applicative des pratiques que je viens d'évoquer. Dans son ouvrage sur la question, Reuter (1996), après un bilan critique de « l'enseignement traditionnel », présente, en adoptant une perspective historique, les apports des différents courants de pensée qui ont permis d'établir une didactique de l'écriture et de formaliser l'acte d'écrire. Dans la continuité de Reuter, avec la même clarté et la même précision mais dans une perspective différente, Lafont-Terranova (2009 : 78-103) dresse un inventaire des travaux didactiques des vingt dernières années concernant la compétence scripturale. Pour explorer cette notion, centrale dans ses travaux, elle organise sa présentation à partir de trois dimensions : celle du sujet-écrivant[83], celle des savoirs et savoir-faire en jeu dans l'écriture et celle de la réécriture. Il ne s'agit pas ici de reprendre dans le détail ces deux textes. En effet, les différents objets que la didactique de l'écriture des années 1980 à nos jours interroge seront examinés dans les chapitres de la troisième partie.

Pour l'instant, et en lien avec les travaux de Reuter (1996) et Lafont-Terranova (2009), je propose de présenter les notions-clés que je retiens en priorité dans le cadre général de ma recherche, à savoir :

- les fonctions de l'écriture
- les usages littératiés du langage,
- les représentations
- le rapport à l'écriture.

[82] Les différents apports sont précisés et développés tout au long de ce chapitre.
[83] La notion de *sujet-écrivant* est plus large que celle de *sujet-scripteur* en ce sens qu'elle intègre la dimension psychoaffective et n'est pas seulement centrée sur les aspects cognitifs.

2. Les fonctions de l'écriture et l'usage littératié du langage

2.1 Deux fonctions décisives

Je retiens le terme *fonction* utilisé par les didacticiens et le Ministère de l'Éducation Nationale[84] depuis 1992 pour désigner ce que Reuter (1996 : 61 et 2006 : 31) appelle les *finalités* de l'écriture. Pour ce dernier, « il existe toujours une finalité – consciente ou inconsciente – de l'écriture et de l'écrit » parce qu'« on écrit pour », écrire, « ça sert à ». Tout en s'en distinguant, le terme *fonction* est proche des termes *finalité* et *rôle*. Il implique notamment l'idée d'une activité qui a des conséquences recherchées et ajoute aux termes *finalité* et *rôle* l'idée d'un attribut essentiel, propre à un être, une institution, un organisme, une machine avec lesquels il fait système. Pour définir le mot *fonction* dans le domaine non humain, le TLFi[85] cite un propos particulièrement éclairant de Durkheim (1893) :

> On parle de la fonction de digestion, de respiration, etc.; mais on dit aussi que la digestion a pour fonction de présider à l'incorporation dans l'organisme des substances liquides ou solides destinées à réparer ses pertes ; que la respiration a pour fonction d'introduire dans les tissus de l'animal les gaz nécessaires à l'entretien de la vie, etc. C'est dans cette seconde acception que nous entendons le mot. Se demander quelle est la fonction de la division du travail, c'est donc chercher à quel besoin elle correspond.

On peut reprendre la dernière phrase ainsi : se demander quelles sont les fonctions de l'écriture, c'est chercher à quels besoins elle correspond. Bautier (2001 : 138) explique que pour l'élève, écrire répond au besoin de montrer ce qu'il a appris et au besoin de communiquer/s'exprimer, rarement au besoin de réfléchir, élaborer, explorer. L'écriture reste « une tâche scolaire qui a des normes à respecter » (*ibidem*) alors que c'est un « transformateur cognitif » (Lahire, 2008 : 51). C'est sans doute là la fonction essentielle que les didacticiens reconnaissent à l'écriture. Faure (2011 : 23), par exemple, évoque le pouvoir réflexif de l'écriture comme mode spécifique d'élaboration de la pensée. Portelette (2011) insiste, elle aussi, sur le caractère médiateur de l'écriture parce qu'elle

> favorise des opérations intellectuelles complexes, permet d'accéder à un univers plus distancié, plus symbolique, coupé de l'expérience pratique, abordant les objets du monde de manière seconde, [qui] permet également d'entrer dans les concepts, notions, démarches et postures disciplinaires (*op. cit.* : 69).

[84] M.E.N (1992 : 27).
[85] http://atilf.atilf.fr/tlf.htm consulté le 12 juin 2012.

C'est pourquoi j'insiste avec Faure (2011 : 26) sur le fait décisif en classe de mettre l'accent sur les fonctions et le fonctionnement de l'écriture : « la technologie du scriptural » est avant tout « technologie de l'intellect »[86] (*op. cit* : 23). C'est, comme dit Olson (1998 : 132), un puissant outil cognitif. J'ajoute que l'écriture est une pratique lettrée qui permet de réfléchir à l'écriture, dans un processus réflexif. L'écriture se pense à travers l'écriture qui la met à distance. Ce n'est pas une caractéristique anodine qui se construirait de soi, surtout au moment de l'apprentissage.

La fonction épistémique de l'écriture est donc mise en exergue d'une manière systématique[87] et ce, le plus souvent, en lien avec « les rôles de l'écrit constitutifs de la vie sociale, juridique et culturelle », pour reprendre la formule de Marin (2011 : 130). On passe alors des enjeux cognitifs aux enjeux sociologiques et idéologiques de l'écriture, sans toutefois interroger réellement le passage des fonctions aux enjeux. Est-ce au final exactement la même chose ? D'ailleurs, à un niveau social, autant idéologique que didactique, Faure (2011 : 23 et 25) souligne à plusieurs reprises les enjeux démocratiques et la fonction émancipatrice de l'écriture. Dans la même perspective, David et Fraquet (2011 : 45) montrent que « l'écriture apporte une liberté de s'affirmer plus librement ». Aussi, pour les didacticiens, est-il nécessaire de « banaliser » le recours à l'écriture, comme le dit Portelette (2011 : 71), de l'insérer notamment à la place de moments d'oral, « de manière à instaurer pour les élèves une familiarité avec lui » (*ibidem*). Pour Bucheton et Chabanne (2002b), il est important d'aider les élèves à développer différentes pratiques d'écriture scolaire. Pourtant, si l'accroissement de la fréquence d'exposition à l'écriture est nécessaire, elle n'est pas suffisante. Si la fonction anthologique et mémorielle de l'écriture est relativement aisée à actualiser (Doquet, 2011 : 67), la fonction réflexive et heuristique l'est beaucoup moins. Elle ne résulte pas systématiquement de toute situation d'écriture : c'est à l'enseignant d'en créer le besoin (Portelette, 2011 : 76) par la mise en place d'« écrits de travail », d'« écrits intermédiaires » (Bucheton et Chabanne, 2002), d'« écrits de savoirs » ou encore d' « écrits pour penser ». Même si ces dénominations ne sont ni équivalentes ni interchangeables, comme le fait remarquer Etienne (2011 : 5),

[86] Faure se réfère ici précisément à Goody (1977).

[87] Chartrand et Prince (2009 : 319) signalent cependant que « la didactique du français, comme le soulignent Barré-de Miniac (1995) et Reuter (2002), a mis du temps à s'intéresser à la fonction cognitive de l'écriture ».

elles se focalisent toutes, néanmoins, sur le rôle que l'écriture joue dans l'appropriation des connaissances et des habiletés disciplinaires[88].

Les quelques citations significatives que j'ai rassemblées montrent le caractère unanime[89] de la reconnaissance du rôle de l'écriture dans les processus d'appropriation et de construction des connaissances en contexte scolaire. Cette configuration explique mon intérêt pour la fonction épistémique de l'écriture plus que pour sa fonction de communication[90]. Ce n'est pas que je nie cette dernière ou que je la minimise[91]. C'est la première fonction de l'écriture reconnue et identifiée par tout un chacun. A ce titre, elle ne constitue pas un obstacle épistémologique majeur ni un enjeu cognitif, car elle résiste peu à l'apprentissage et à l'expérience empirique. Cette fonction ne me semble donc pas centrale dans la perspective didactique d'aujourd'hui dans le domaine de l'écriture. L'enjeu est de rénover/innover/changer le déjà-là insuffisamment pertinent des enseignants et des enseignés. Si les didacticiens insistent tant sur l'écriture « comme agent de transformation de son usager, dans le sens d'un développement accru de sa potentialité réflexive » (Etienne, 2011 : 5), c'est bien parce qu'ils n'identifient pas, dans les pratiques, des éléments pouvant témoigner de la compréhension de ce rôle spécifique de l'écriture. Je me situe en quelque sorte dans le courant didactique qui prend en compte

> les dimensions cognitives de l'écriture face au maintien, dans l'idéologie scolaire, de la primauté accordée à ses fonctions expressive et communicative (Chiss, 2004 : 44).

C'est pour toutes ces raisons que je développe les éléments se référant aux deux fonctions les plus étroitement liées à la littératie[92] : les fonctions mémorielle et épistémique.

---

[88] Je renvoie notamment, à ce propos, aux travaux sur le concept de communauté discursive (Jaubert, Rebière, & Bernié, 2003) et à ceux autour de « l'écrit pour penser et apprendre » (Delcambre, Dolz & Simard, 2000 ; Bucheton & Chabanne, 2002).

[89] Chartrand et Prince (2009 : 319) signalent à l'unisson les travaux anglo-saxons de Halliday & Martin (1993), Sutton (1995), Commander & Smith (1996).

[90] Comme le montre Brissaud (2006 : 18), les programmes de 6e (1995) insistent sur la nécessité de présenter l'écriture comme une activité de communication dans deux disciplines : le français et les sciences de la vie et de la terre.

[91] Bishop (2008), par exemple, souligne l'importance de la prise en compte de la fonction de communication dans les Programmes de 1972 dans la ligne rénovatrice des méthodes actives de la Pédagogie Freinet et du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle).

[92] Cf. infra, p. 65-69.

En ce qui concerne les dénominations des fonctions de l'écriture, j'en emprunte trois à Chartrand[93] (2006). Dans une enquête auprès d'élèves québécois de 12 à 17 ans, elle identifie en fait quatre fonctions :

- la fonction communicative utilitaire
- la fonction mémorielle utilitaire
- la fonction épistémique
- la fonction créatrice.

Dans cette recherche, la question est « à quoi te sert d'écrire en sciences et en histoire ? ». Les élèves doivent classer des items qui correspondent aux fonctions de l'écriture. La fonction communicative utilitaire est à comprendre comme une réduction de la fonction communicative comme le montre l'item qui lui est associé : cela te sert à répondre à des questions d'examen ou de devoir. De même, la fonction mémorielle utilitaire est une réduction de la fonction mémorielle, si on se réfère à l'item : cela sert à noter ce que tu dois retenir, à te souvenir de ce que tu dois faire. La fonction épistémique - c'est-à-dire l'écriture comme outil de construction de connaissances et d'élaboration de la pensée - fait l'objet des items les plus nombreux : cela sert à t'aider à retenir ce que tu écris, à préparer des travaux (recherches, exposés, etc.), à préciser tes idées, à réfléchir, à mieux comprendre ce que tu dois apprendre. Enfin, la fonction créatrice est associée à un seul item : écrire sert à développer ton imagination.

Le développement des capacités de haut niveau (comme la capacité à conceptualiser, à généraliser, à abstraire, à mémoriser, à schématiser) construites dans et par l'écriture m'a conduit, lors de précédents articles[94], à parler de *fonction de conceptualisation de l'écriture* et non de *fonction épistémique* ou *cognitive*. Je retiens ici la dénomination *fonction épistémique* et je la pose comme synonyme des deux autres. En résumé, cette fonction est la réponse privilégiée par les didacticiens aux questions suivantes :

> Écrire, ça sert à quoi ? On écrit pour quoi ?
> À quel besoin ça répond ? À quoi ça correspond ?

La fonction épistémique est au cœur de deux catégories d'enjeu comme le montre la figure 2 que je propose.

---

[93] www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/53.pdf Chartrand, Gagnon & Blaser (2006), Équipe de recherche Scriptura, CRIFPE, Université Laval. Article consulté le 25 septembre 2013.

[94] Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (2002 et 2006a) notamment.

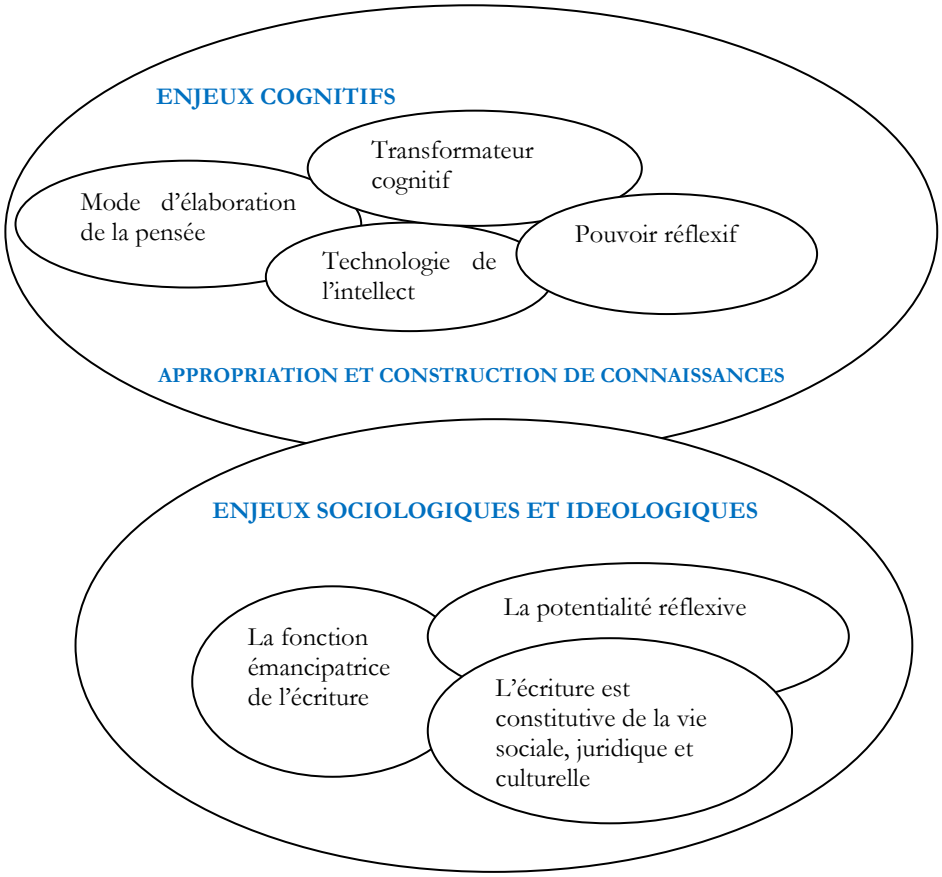


Figure 2 : La fonction épistémique de l'écriture

Avant de passer à la section suivante, je voudrais, d'abord, souligner que les conceptions[95] que les enseignants ont de l'écriture portent en grande partie sur l'identification ou non des différentes fonctions de l'écriture. Celles-ci paraissent, par voie de conséquence, particulièrement importantes pour la didactique, en ce sens qu'elles brouillent les apprentissages. Je voudrais ensuite citer, parce qu'elle met en perspective tout ce que je viens d'aborder, une partie du texte écrit pour un symposium[96] du WRAB III [97] (2014) :

> Dans un contexte didactique où l'attention est de plus en plus portée sur l'écriture et les écrits en tant qu'ils participent à la construction de la pensée et des connaissances dans les différentes disciplines » (Lahanier-Reuter & Reuter, 2002 : 113), l'objectif de faire entrer les élèves puis les étudiants dans « la raison graphique » (Goody, 1979) et dans une littératie de plus en plus étendue, semble dessiner, de la maternelle à l'université, les contours d'un

[95] Cf. infra, p. 85.
[96] Lafont-Terranova, Colin, Kervyn & Niwese.
[97] Writing Research Across Borders III (Université de Nanterre, février 2014).

> « curriculum latent ». En effet, de nombreuses études menées dans le champ des littératies, universitaires ou non, ou bien dans celui des didactiques (du français, plus spécifiquement de l'écriture, et d'autres disciplines), s'intéressent aux activités langagières en soulignant que « les liens entre le langage et la pensée sont étroits » et perçoivent le langage « comme une activité d'élaboration conceptuelle (particulièrement visible dans les usages écrits) » (Jaubert & Rebière, 2012). Selon leur cadre théorique, les chercheurs qui s'inscrivent dans cette perspective mettent l'accent sur des notions comme celles de *rapport à l'écrit/ure* (Barré-De Miniac, 2000 ; Penloup, 2000 ; Chartrand & Blaser, dir. 2008), *compétence scripturale et processus rédactionnels* (Dabène, 1991 ; Lafont-Terranova, 2009 ; Plane, 2006), communauté discursive et *secondarisation* (Jaubert, 2007) pour proposer des pistes didactiques permettant aux apprenants de sortir de ce que Bautier appelle un rapport non littéracié au langage : travail sur les représentations et les modes de verbalisation de l'écriture et de son apprentissage (Barré-De Miniac, 2000 ; Lafont-Terranova, 2009 ; Colin, Isidore-Prigent & Lafont-Terranova, 2012 ; Lafont-Terranova & Niwese, 2012) ; travail sur les postures énonciatives qui permettent au locuteur entrant dans les usages littéraciés de la langue d'apprendre à s'inscrire, en fonction des savoirs visés, dans une communauté discursive disciplinaire donnée et de construire les positions énonciatives qui caractérisent chaque discipline. Cette construction est en effet constitutive de celle des savoirs visés (Jaubert, Rebière & Bernié, 2012).

2.2 Les usages littératiés du langage

En pensant l'écriture comme une pratique sociale et cognitive qui reflète les évolutions et les exigences sociales dans le domaine langagier, Bautier et son équipe ont développé un point de vue qui a largement contribué à la réflexion didactique. Pour Bautier (2001 : 128), l'école est « le lieu de pratiques langagières et de genres spécifiques […] dans lesquels les élèves peuvent plus ou moins facilement s'inscrire » : l'écrit est omniprésent à l'école où tout repose sur « l'évidence du partage des habitudes scripturales » (Bautier, 2008[98]). Pourtant « l'école mobilise et suppose des modes d'écrire et une littératie qu'elle ne construit pas toujours » (Bautier, 2001 : 144). Ce sont donc les usages familiaux du langage qui participent le plus aux conceptions que les enfants ont construites, conceptions qui « norment » les pratiques langagières utilisées par « l'élève qui se trouve ainsi éventuellement en décalage avec les attentes scolaires » (Bautier, 2001 : 125). Certains élèves sont par conséquent pénalisés si le maitre ne les aide pas à passer des pratiques langagières liées à l'expérience immédiate à des pratiques langagières décontextualisées et distanciées, si le

[98] Article en ligne http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/BautierCONF.pdf consulté le 12 juin 2011.

maitre ne les aide pas à passer de « la socialisation familiale » à « la culture collective » (Bautier, 2001 : 144-145).

Il est tentant de rapprocher cette analyse des propos de Bazerman (2006) pour qui il est indispensable d'entrer dans les types d'habitudes, de pratiques et de comportements codifiés qui constituent « l'ordre littératien[99] » (*op.cit.* : 110). En effet, pour ce chercheur, « si l'on veut participer entièrement aux multiples domaines sociaux du monde actuel, il faut avoir acquis des capacités et des compétences littératiennes de très haut niveau » (*op.cit.* : 112). Nous vivons, selon lui, dans un « monde où nous observons les conséquences de la littératie » (*ibidem*). En effet :

> chaque société s'est forgé un mode de vie à partir de la matrice fournie par la littératie, avec pour conséquence le fait que chaque acteur dans la société est, dans une certaine mesure, partie prenante dans des systèmes littératiens individualisés, qu'ils sachent eux-mêmes lire et écrire ou non (*op.cit.*, 98).

Comme on le voit dans ces lignes, « la littératie associe lecture et écriture qui jouent des rôles complémentaires (Frith, 1985) pour construire une compétence homogène et complexe dont ni *lecture* ni *écriture* ne peuvent rendre compte » à elles seules (Jaffré, 2004 : 23). Elle désigne « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base linguistiques et graphiques au service de pratiques qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles » (*op.cit* : 31). Le mot *littératie*[100], est emprunté à l'anglais *literacy*. Son orthographe n'étant pas fixée, on trouve en concurrence *littératie*[101] (qui inscrit le mot dans le paradigme français littérature, littéraire etc.) et *littéracie*[102] (qui inscrit le mot dans son paradigme anglo-saxon d'origine). Au Québec, on trouve *litéracie*, calque du mot anglais. Quoi qu'il en soit, je note avec Jaffré (2004 : 28) que le terme *littérat(c)ie* « fait désormais partie d'un nombre, extrêmement important et divers, de champs qui touchent à l'ensemble des activités humaines et ont en commun de faire usage de l'écriture ». Le « succès » de cette notion tient notamment, observe Chiss (2004 : 45), au fait

[99] Ce néologisme introduit dans le paysage didactique une notion pertinente à articuler avec d'autres notions, notamment celle de l'ordre du scriptural.

[100] Le Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 37 (octobre 2005) préconise de traduire le terme anglais *literacy* par *littérisme*. Nina Catach a proposé *litéracité*. Aucun de ces termes n'est entré dans l'usage.

[101] *Le Français aujourd'hui* 174 (2011) adopte cette orthographe.

[102] L'ouvrage de Barré-de Miniac, Brissaud & Rispail (2004) et *Pratiques* 153/154 (2012) adoptent cette orthographe. L'orthographe du syntagme (toujours au pluriel) *Littéracies universitaires* est constante, ce qui *de facto* crée une différence (une opposition ?) entre littératie scolaire (Chiss, 2004 : 44) et littéracies universitaires.

qu'elle permet d'intégrer différentes problématiques et de revoir les dichotomies habituelles produit / processus, individuel / social, continuum / spécificités, écritures ordinaires / écritures lettrées, oral / écrit, et ce, dans une perspective congruente avec Goody (1994) et Olson (1998). J'ajoute, en appui de Jaffré (2004 : 31), que la littéracie selon « son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps ».

Il est clair, comme le remarque Bautier (2001 : 125), que « pour la psychologie culturelle, les techniques intellectuelles forgées dans l'histoire par une culture donnent forme à la pensée ». Olson (1998 : 306) ne dit pas autre chose quand il constate que « la caractéristique essentielle de la pensée dans une société de l'écrit est qu'elle porte sur les représentations, les formules, les équations, les cartes et les schémas, et non sur le monde lui-même ». Ce qui conduit Nonnon (2012 : 7) à inscrire la pratique des textes et de l'écriture « dans un ensemble de conduites discursives, cognitives, sociales qui en font un outil pour interpréter le monde, élargir et structurer l'expérience, s'approprier des savoirs ». C'est pourquoi, ajoute-t-elle,

> ce qu'on appelle la littératie ne se définit ni comme une simple maitrise technique des compétences de lecture et d'écriture ni comme un ensemble de dispositions lettrées qui identifierait le développement des pratiques de lecture à la seule approche littéraire (*ibidem*).

Lahire (2008) insiste, quant à lui, sur le fait que le rôle de l'école ne se limite pas à la production de phrases correctes, mais a pour mission première de faire en sorte que les élèves prennent place dans une culture de l'écrit, dont les codes et conventions qui l'organisent leur sont d'autant plus étrangers qu'ils font rarement l'objet d'une approche pleinement explicite en classe. C'est donc bien l'école qui introduit l'élève aux modes particuliers d'utilisation du langage qui ne sont pas systématiquement les siens. Et, je souligne ce point avec Nonnon (2012 : 7), « ces usages de l'écrit ne découlent pas naturellement de l'immersion dans une société de l'écriture et nécessitent une acculturation dont la scolarisation assume une grande part ». C'est pourquoi « une mission prioritaire de l'école est de donner à tous les élèves les moyens d'accéder à une culture commune où les connaissances et démarches intellectuelles nécessaires à l'intégration passent par les médiations écrites et supposent d'en maitriser les usages » (Nonnon, 2012 : 7). Dans la même perspective, Bazerman (2006 : 103) montre que les formes de communication sont « ancrées dans des pratiques, des croyances, des savoirs et des postures propres à des formations sociales » et que pour les non-initiés, les textes produits par les disciplines académiques sont opaques. D'où son appel à un apprentissage qui rende « ces formes étranges et

particulières […] familières […] et intelligibles avec toutes les nuances et tous les détails » (*op.cit.* : 103). L'idée qui apparait en filigrane est que l'école requiert cette attitude plus qu'elle ne l'apprend (Bautier, 2001 : 145). Dès lors que l'objet d'enseignement concerne l'apprentissage de l'écrit/ure, on constate « le caractère implicite des conceptions théoriques » (Barré-de Miniac, Brissaud & Rispail, 2004 : 14) et « l'invisibilité des savoirs et des objectifs de savoirs dans les discours et les pratiques scolaires » (Colin & alii, 2012 : 312).

La notion de littératie est une affirmation positive, non privative, qui désigne clairement « le versant positif de ce que celui d'illettrisme désigne en négatif. » Elle a permis « d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre » (Barré-de Miniac, Brissaud & Rispail, 2004 : 8). Ainsi est-il apparu un continuum allant du stade minimal de ce qu'on appelle « la littératie restreinte [qui] peut se réduire à l'usage instrumental d'écrits quotidiens » (Nonnon, 2012 : 7) pour atteindre « les compétences étendues à visée cognitive dont la littératie scolaire vise l'apprentissage » (*ibidem*). Delcambre et Lahanier-Reuter (2012 : 9) insistent, elles aussi, sur le continuum (figure 3) entre les premiers contacts avec l'écrit, les premiers apprentissages scolaires, les apprentissages fonctionnels et les usages épistémiques de l'écrit. Par littératie étendue, « il faut entendre une pratique de l'écrit dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire et non un écrit réduit à du stockage d'information en remplacement de la mémoire, à de la transcription ou simple notation, ou à la seule prise d'informations et de repérage quand il s'agit de lecture » (Bautier, 2008[103]).

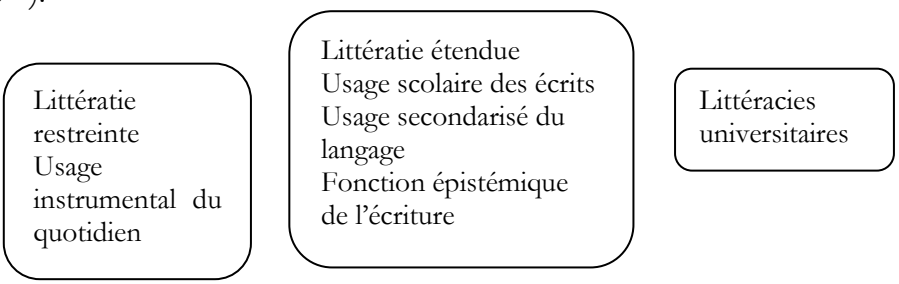


Figure 3 : le continuum littératien

Dans le droit fil de ces définitions, Marin (2011 : 133) revendique comme objectif de l'école une littératie « réflexive, inventive, élaborative, critique, métascripturale » avec tous « les processus mentaux qui en sous-tendent

[103] Marin (2011 : 133) se réfère elle aussi à cette définition de Bautier (2008).

l'exercice ». Ces différents processus appartiennent aux usages secondarisés du langage (Bautier et Goigoux, 2004 : 91). Alcorta (2001 : 101) insiste d'ailleurs sur cette maitrise seconde de l'écrit pour entrer dans un usage pertinent du brouillon. Beaucoup d'élèves ne sont pas familiers de ces usages de l'écrit

> qui ont contribué aux constructions et activités intellectuelles, celles qui élaborent des lois générales et non les seules expressions d'affects et d'opinions […], celles qui transforment les expériences en savoirs, qui permettent de tisser ensemble (de penser et d'écrire avec) différentes voix d'origine très diverses (Bautier, 2008).

Les pratiques scolaires ne sont pas toujours à même de construire ces habitudes et ces dispositions chez les élèves qui n'ont pourtant que l'école pour se les approprier. Dans cette perspective, la notion de *littératie étendue* introduite par Bautier a mis en évidence l'origine des difficultés profondes des élèves dans le système scolaire. Pour Delcambre (2007 : 171-172), les recherches de Bautier et de l'équipe ESCOL ont montré à quel point il faut « penser les différences entre les élèves […] en termes de modes d'utilisation du langage ». « De son côté, Lahire a pu établir que l'échec scolaire des classes populaires [est lié] à une non-maitrise d'une forme sociale spécifique, la forme scripturale scolaire » (*ibidem*). Marin (2011 : 131) reprend cette idée en insistant sur les « malentendus liés à l'usage non strictement référentiel du langage » et sur « les inégalités originelles face à l'écrit », cet écrit découvert par certains « dans un univers exogène potentiellement insécurisant, voire anxiogène ».

Cette attention accordée aux dimensions sociolangagières[104] pour analyser les difficultés et les inégalités scolaires a profondément influencé la didactique du français dans son approche des transformations générales de l'école et de leurs conséquences sur les pratiques de classes. En effet, les difficultés scolaires n'ont plus été exclusivement et systématiquement rapportées à des difficultés cognitives ou à un désintérêt scolaire des élèves, mais aussi à des malentendus qui brouillent les apprentissages. Pour toutes ces raisons, les didacticiens ont considéré comme indispensable le fait que les enseignants soient aptes à faire du développement de la littératie, c'est-à-dire des usages diversifiés de l'écrit/ure, un objectif d'enseignement-apprentissage et - j'ajoute - que cet objectif soit explicite à tous les niveaux de la scolarité.

Comme Delcambre (2007 : 170), je tiens à souligner les apports de Lahire (1993) dans l'analyse des difficultés scolaires liées à la littératie. Je cite ce

[104]Je participe aux travaux de recherche sur cette problématique sous la direction de Romuald Bodin (GRESCO, université de Poitiers). Cf. Programme *Écrit* MSHS chapitre 1, p. 43.

passage où l'on voit bien, notamment avec les mots *détachés* et *s'autonomisent*, que le rapport scriptural est de l'ordre de la séparation et de la rupture entre « pratiques acquises dans le quotidien et pratiques relevant des genres seconds » pour reprendre les termes de Bautier (2001 : 154) :

> L'existence de savoirs détachés des pratiques et qui s'autonomisent progressivement par rapport à ces pratiques (ils s'organisent selon une logique propre - logique scripturale - qui n'est pas celle de la pratique : systématisation, généralisation, voire même théorisation) nécessite un lieu et une activité d'appropriation spécifique (Lahire, 1993 : 37).

La thèse majeure de Lahire est que la forme scripturale domine à l'école, même dans les échanges oraux. Bautier (2008) insiste, elle aussi, sur ce point du fonctionnement de la classe : « ce qui est sollicité dans de nombreux échanges langagiers oraux suppose une familiarité avec des usages littératiés du langage ». La classe est présentée comme une communauté spécifique qui exclut certains élèves du circuit de la communication[105] et, partant, des apprentissages qui reposent sur les interactions entre le maitre et les élèves et entre les élèves (Bautier, 2001 : 137). Cependant Bautier (2001 : 143 et 154) apporte une nuance importante à l'analyse de Lahire. En effet, pour elle, l'opposition entre un rapport au monde oral-pratique et un rapport scriptural-éthique est à reformuler à partir de l'opposition entre genres premiers et genres seconds. Les pratiques langagières ordinaires du quotidien, orales et écrites, ressortissent des genres premiers. Les pratiques langagières scolaires, orales et écrites, ressortissent des genres seconds. Ce sont ces genres dont les élèves ne sont pas familiers, parce qu'ils reposent sur « des manières de faire avec le langage de plus en plus éloignées des pratiques langagières quotidiennes effectives d'un grand nombre d'élèves » (Bautier, 2001 : 151). C'est dans ce même esprit que Nonnon (2002 : 73-92) fait une analyse des interactions entre l'oral et l'écrit et qu'Étienne (2011 : 5) propose un apprentissage du rapport scolaire-scriptural « dans le tissage même des activités d'écrit et d'oral ».

En inscrivant l'oral et le scriptural dans un continuum d'une part, en concevant, d'autre part, l'écriture comme « un lieu de pratiques sociales et cognitives différenciées » (Bautier, 2001 : 154), ce courant de pensée me semble particulièrement pertinent et porteur[106].

---

[105] Bautier (2001 : 138) précise que son analyse repose sur les apports de Gumperz (1989) et tout particulièrement sur le chapitre 5 intitulé *Sociologie interactionnelle dans l'étude de la scolarisation*.

[106] Cette approche permet notamment d'intégrer les travaux du GORDF dans ceux du Laboratoire Ligérien de Linguistique.

3. Des représentations au rapport à l'écriture

Dans sa présentation de la didactique de l'écriture, Lafont-Terranova (2009 : 79) a souligné l'importance des travaux de Dabène[107]. Ce chercheur, en réfléchissant aux conditions d'un véritable enseignement de l'écriture, a proposé « un modèle didactique de la compétence[108] scripturale »[109] très pertinent. Il a défini notamment cette compétence « comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural[110] » (Dabène, 1991 : 14).

Avoir intégré les représentations[111] dans cette compétence a marqué une étape nouvelle dans la façon d'envisager cette dernière. Même si Piaget (Raynal & Rieunier, 1997 : 322) a mis à jour le rapport entre représentation des élèves et apprentissage scolaire, même si Piaget a montré, dès les années 1930, que le pédagogue doit s'appuyer sur les représentations des élèves pour construire un enseignement qui permet de modifier ces représentations en fonction des savoirs et des compétences visées, c'est vers Moscovici que se tournent – et à juste titre comme on va le voir – les synthèses faites sur cette question des représentations, notamment celles de Petitjean (1998 : 26-29), de Charaudeau (2002 : 502-505), de Cohen-Azria (2007 : 197-202) et de Lafont-Terranova (2009 : 81-84).

3.1 Des représentations sociales aux représentations dans le champ de la didactique

Sans reprendre systématiquement les synthèses que je viens de signaler, je souhaite cependant souligner quelques points pertinents dans la perspective de mon étude et/ou qui n'ont pas toujours été précisés.

---

[107] Premier président de la DFLM (Didactique du Français Langue Maternelle) qui devient en 2003 AIRDF.

[108] Une compétence est à comprendre ici comme « l'ensemble des composantes rendant possible l'exercice d'une activité » (Dabène, 1987 : 38).

[109] « Un modèle didactique de la compétence scripturale » est précisément le titre de l'article de Dabène (1991) que je cite.

[110] Se référant directement aux travaux de Peytard (1970) qui ont établi la distinction entre l'ordre de l'oral et l'ordre du scriptural, Dabène (1987 : 39) explique que *la compétence scripturale* et *la compétence orale* sont deux entités constitutives de la « compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux ».

[111] Il ne s'agit pas ici des représentations du monde par les langues mais des représentations sociales, cf. infra, p. 71.

De Durkheim (1898) à Moscovici (1961)

Tout d'abord, il est bon de rappeler, avec Cohen-Azria (2007 : 197), que c'est Moscovici[112] (1961) qui, dans la perspective de la psychologie sociale, a introduit le concept de *représentations sociales*. Moscovici a en effet conduit la première investigation systématique dans ce domaine pour rendre opératoire ce concept. Il a travaillé à partir de l'étude conduite par Durkheim (1898) sur les formes collectives de pensée au sein des sociétés. A la différence de Durkheim[113], Moscovici a insisté sur les interactions constantes entre les individus et le milieu social où ils évoluent : en effet, dans son approche, les individus sont faits par la société et, dans le même temps, les individus font la société qui les influence : « en reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et générantes, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique » (Moscovici, 1989 : 81). En d'autres termes, les représentations sociales sont à la fois un produit de l'esprit humain en tant qu'image évolutive que l'individu a de son environnement et un processus par lequel il interagit avec celui-ci. Après avoir défini les représentations sociales comme « une modalité de connaissance ayant pour fonction d'orienter les comportements et de permettre la communication entre individus » (1961 : 43), Moscovici ajoute qu'elles apparaissent comme « des contenus organisés, susceptibles d'exprimer et d'infléchir l'univers des individus et des groupes » (1961 : 635), d'où l'idée directrice « que l'on pourrait expliquer les phénomènes [sociaux] à partir des représentations et des actions qu'elles autorisent » (Moscovici, 1989 : 66).

Dans un ouvrage paru en 1961, Moscovici s'applique à montrer de quelle manière une nouvelle théorie scientifique ou politique est propagée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours du processus de diffusion[114] et comment elle modifie à son tour le regard que les individus ont d'eux-mêmes et du milieu dans lequel ils vivent. Dans cette démonstration, l'aspect dynamique des représentations sociales est mis en évidence : ces dernières ne sont pas figées, elles sont, comme je l'ai déjà souligné

[112] La première étude des représentations sociales est sa thèse (1961) *La psychanalyse, son image et son public. Etude de la représentation sociale de la psychanalyse* où il étudie comment en 1960, les Français voient et se représentent la psychanalyse après sa diffusion progressive depuis son arrivée dans le champ des connaissances.
[113] Article de mai 1898 paru dans la *revue de métaphysique et de morale* (tome IV).
[114]Je souligne au passage les deux notions de *transformation* et de *diffusion* qu'on retrouve sous une autre forme dans le mouvement transpositionnel décrit par Chevallard (cf. chapitre 1, p. 39).

précédemment, évolutives (même si leur évolution est lente) et suivent les changements des conceptions et les variations des discours. Au-delà de l'exégèse du concept, cette description justifie, pour rendre compte des phénomènes scolaires et didactiques, toute recherche concernant les conceptions des enseignants et la diffusion auprès d'eux de nouvelles conceptions. Le succès qui a couronné les travaux de l'équipe de Moscovici a fait du concept de *représentations sociales* un élément unificateur à valeur heuristique des sciences humaines (Jodelet[115], 1997) au carrefour de plusieurs disciplines dont la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie et l'histoire. On retrouve, chez Abric (1994), un approfondissement de Moscovici et des reformulations extrêmement pertinentes comme celle-ci que je cite pour sa clarté :

> les représentations sociales sont prescriptives de comportements ou de pratiques obligés ; […] elles interviennent en amont et en aval de l'action, permettant ainsi aux acteurs de justifier leurs conduites dans une situation ou à l'égard de leurs partenaires (*op. cit.* : 18).

Cette conception est au cœur même de mon travail. En effet, je conduis une analyse des représentations dans le discours des enseignants en m'interrogeant notamment sur la façon dont les enseignants verbalisent et justifient leurs pratiques et sur la façon dont les représentations évoluent.

Nécessaire à la compréhension des comportements et des pratiques sociales, le concept de *représentations sociales* permet d'examiner la réalité à partir de l'analyse des points de vue et des attitudes des acteurs, ce qui est un des axes majeurs de mon étude. Boltanski[116], dans son approche dite de sociologie pragmatique, valorise les capacités d'interprétation des personnes en situation et la mise en œuvre d'un sens commun. Plutôt que de refuser aux « agents » du monde social une capacité à se justifier, à expliquer leurs actions, le sociologue doit faire confiance aux « illusions » des acteurs, car ce sont elles qui fournissent les clés de compréhension de l'action (Boltanski, 2008 : 17). En effet, chaque groupe produisant un ensemble de représentations sociales permettant à ses membres d'interpréter les évènements qu'ils observent ou vivent, de donner un sens à ce qu'ils sont et à ce qu'ils font et de communiquer entre eux, on mesure bien l'importance des représentations, c'est-à-dire les

[115] Denise Jodelet est psychosociologue (École des Hautes Études en Sciences sociales).

[116] L. Boltanski est sociologue, directeur d'études à l'EHESS. Il a débuté sa carrière dans les années 1970 en collaborant avec P. Bourdieu au courant dit de la sociologie critique. Au début des années 1980, il s'est détaché de Bourdieu pour fonder le cadre théorique d'une sociologie du sens moral ordinaire.

manières « d'interpréter et de penser la réalité quotidienne » (Jodelet, 1984 : 360), notamment en ce qui me concerne, celles des enseignants. Pour Jodelet (1997 : 36), « la représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Pour elle, trois fonctions sont à la base de la représentation : la fonction cognitive d'interprétation de la nouveauté, la fonction d'interprétation et de construction de la réalité et la fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux (Jodelet, 1984 : 372). Les représentations sociales constituent donc bien « un ensemble organisé » (Abric, 2003 : 206) d'images, d'idées, de savoirs, de croyances, de valeurs, d'attitudes[117], générés et partagés par les acteurs sociaux. Elles sont constitutives des pratiques : elles les déterminent et s'en alimentent ; elles les catégorisent, leur attribuent des valeurs et du sens ; elles les construisent et les utilisent. En d'autres termes, les représentations guident les pratiques et les pratiques contribuent à construire les représentations.

Les représentations, collectivement construites, guident l'individu dans ses choix

A partir du concept de *représentations sociales,* les didacticiens[118] introduisent le concept de *représentations*. Ils conservent le cœur de la théorie, à savoir que la représentation du réel n'est pas le réel et qu'une représentation sociale est une image de la réalité : ce n'est pas une reproduction, ce n'est pas une copie, c'est une interprétation. Ainsi Penloup (2000 : 19) définit-elle les représentations comme « des liens que le sujet établit avec le monde pour le rendre intelligible » et Lafont-Terranova (2009 : 81) ajoute, en citant Barré-De Miniac (2000 : 62), qu'« une représentation est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'attitudes, à propos d'un objet donné ». Cette définition est proche de celle de Petitjean (1998 : 26) pour qui les représentations sont « un mixte d'éléments informatifs, cognitifs, normatifs, de savoirs, d'opinions et de valeurs » ou de celle de Guimelli (1999) citée par Charaudeau (2002 : 503) : les représentations « recouvrent l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe ». On peut insister : même si, comme l'indique Charaudeau (2002 : 504), les représentations « sont incluses dans le réel, voire sont données pour le réel lui-même », une représentation n'est pas dans l'objet, mais dans l'esprit de

[117] On retrouvera ces termes et les notions qu'elles recouvrent dans la reprise du concept de *représentations* en didactique et dans la présentation de la notion de *rapport à.*
[118] Dabène (1987), Bourgain (1988) et Guibert (1989) sont les pionniers dans ce type de recherches.

l'individu. Et dans cet esprit se trouvent des idées vraies et des idées fausses, des convictions et des préjugés, des approches naïves et des connaissances scientifiques.

Pour souligner l'importance des représentations, je cite Jodelet (1997) :

> les représentations nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours et dans la façon de les interpréter, de statuer sur eux et, le cas échéant, de prendre une position à leurs égards[119] et de la défendre (*op. cit.* : 47)

Les représentations expliquent donc les attitudes et les comportements. C'est pourquoi comprendre les attitudes et les comportements en classe pour les faire évoluer passe par une interrogation des représentations. Si celles-ci sont des modèles mentaux simplifiés, il y a sans doute des limites à les appliquer de façon systématique, car ces modèles peuvent ne pas être appropriés : il est nécessaire que l'enseignant ait un répertoire large de représentations où puiser. Comme l'explique, à son tour, le linguiste Charaudeau (2002 : 504), les représentations non seulement organisent le réel à travers des images mentales, mais, en se configurant en discours, organisent un savoir de connaissance et un savoir de croyance qui permettent à l'individu de se construire et de juger la réalité. C'est ce que Petitjean (1998 : 26) appelle l'ancrage identitaire et le cadre interprétatif fournis par les représentations. Pour ce didacticien, les représentations sont « les produits de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus ». Qu'elles concernent les élèves ou l'enseignant, qu'elles guident les uns dans leur apprentissage, les autres dans leur enseignement, les représentations puisent aux mêmes sources ordinaires, précise Petitjean (1998 : 26). Elles sont notamment construites par la famille, le groupe social, les médias, la scolarité, la formation professionnelle, les pratiques culturelles, comme les sociologues nous le montrent.

Ainsi en va-t-il d'Halbwachs (1950)[120]. Ce dernier s'intéresse à ce qu'il nomme « la mémoire collective ». Pour lui, l'homme a besoin des autres pour se rappeler de son passé :

---

[119] Au pluriel dans le texte.

[120] Sociologue du début du XX^e^ siècle (1877-1945), dans la droite ligne d'Auguste Comte et de Durkheim, élève de Bergson, il rédige plusieurs ouvrages sur la mémoire, dont *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925), Paris : Alcan, et *La mémoire collective* (1950), Paris : Presses universitaires de France. Pour ma part, j'utilise *La mémoire collective*, en

> Un homme, pour évoquer son propre passé, a souvent besoin de faire appel aux souvenirs des autres. Il se reporte à des points de repère qui existent hors de lui, et qui sont fixés par la société. Bien plus, le fonctionnement de la mémoire individuelle n'est pas possible sans ces instruments que sont les mots et les idées, que l'individu n'a pas inventés, et qu'il a empruntés à son milieu (Halbwachs, 1950/2001 : 26).

Halbwachs rejette la conception individuelle de la mémoire pour adopter une structure sociale de cette dernière. Selon cet auteur, les souvenirs sont construits par le milieu social qui s'impose comme cadre de chaque conscience individuelle. La mémoire est collective et relève du social. Elle est extérieure à l'individu. L'auteur ajoute que le souvenir mobilisé par une personne est en accord avec sa position et son milieu social. Sa définition de la « mémoire collective » est surplombante et englobe l'individu qui se réfère à elle pour penser et agir. On est proche ici de la notion de *représentations* dont Halbwachs pointe les assises sociales qu'on trouve dans les institutions[121], telles que l'École, l'Église, l'État, les médias, la politique. Cependant, même s'il existe un certain nombre de représentations et d'idées partagées entre plusieurs personnes, ces dernières les interprètent de manière différente. Aujourd'hui avec Internet, tout le monde peut partager des informations dans le monde entier. Néanmoins, elles ne sont pas comprises de la même manière par les lecteurs. Enfin, une mémoire collective n'est pas fixe : elle se recompose et évolue en permanence. Elle est comme une galaxie en perpétuelle expansion et qui, dans le même temps, rejette de l'énergie (l'oubli). Toute mémoire est réinterprétation d'interprétations effectuées par un ensemble de personnes à l'intérieur mais aussi à l'extérieur d'un groupe social. Les hommes agissent en fonction de la signification qu'ils donnent à leurs comportements et à ceux des autres. Or le contenu de ces significations, ce sens, est d'abord fourni par les conventions sociales, les habitudes et les valeurs de la collectivité dont l'individu est membre. La mémoire, l'intelligence et l'identité individuelles sont construites, façonnées, conditionnées par l'apprentissage réalisé dans un groupe au sein duquel la communication est assurée principalement par le langage. Je souligne cette articulation entre représentations, interprétation et communication, parce qu'elle me parait fondamentale et assez peu mise en exergue.

---

version électronique http://www.psychaanalyse.com/pdf/memoire_collective.pdf consulté le 20 octobre 2013 (Audy, L. & Tremblay, J.-M. 2001)

[121] Le terme d'*institution* renvoie le plus souvent à ce qui semble dur et durable, par opposition notamment à ce qui peut être traité comme relevant du contexte ou de la situation (Boltanski, 2008 : 18).

Les représentations dans le champ didactique

J'insiste sur ce point avec Cohen-Azria (2007 : 198) : selon les moments, la situation, le contexte, un même individu ne convoque pas les mêmes modèles explicatifs, parce que coexistent en lui des connaissances et des représentations[122] qui ne lui fournissent pas toujours le même cadre interprétatif. Ainsi tel enseignant peut savoir que l'évaluation d'un écrit d'élève ne se limite pas à des aspects de surface (présentation, tracé des lettres, orthographe, syntaxe), mais tel jour ne voit dans un texte que ces aspects au détriment de la cohérence et de la cohésion. Renouant avec les représentations communes et « avec les pratiques scolaires traditionnelles […], le maitre ou le professeur [est alors] plus correcteur que lecteur » (Lafont-Terranova, 2009 : 55). Il me semble que cette remarque doit conduire les didacticiens à interroger plus finement la place et la part des nouveautés dans les pratiques d'une part et la manière de les mesurer d'autre part.

Comme le rappelle Cohen-Azria (2007 : 198), les représentations qu'ont les élèves sur les savoirs et les savoir-faire en jeu dans l'apprentissage ont fait l'objet de travaux dans toutes les didactiques qui les considèrent comme des filtres à travers lesquels les élèves perçoivent le savoir et cherchent à l'organiser. Ces représentations sont à la fois une aide parce qu'elles simplifient le travail de l'enseignant si les modèles des élèves sont conformes aux savoirs enseignés et un obstacle pour l'enseignant parce que ces constructions mentales sont profondément inscrites chez l'élève et que les faire évoluer demande du temps. Adoptant « le principe bachelardien d'une coupure épistémologique entre pensée ordinaire et pensée scientifique » (Petitjean, 1998 : 26), les didacticiens préconisent de prendre en compte les représentations des élèves pour les faire évoluer d'une pensée ordinaire à une pensée scientifique. Cependant, comme le rappellent Lafont-Terranova (2009 : 84) en référence à Penloup (2000) et Cohen-Azria (2007 : 198), il ne faut pas avoir « une perspective réductrice » et « cherche[r] uniquement à repérer les idées fausses et incomplètes des élèves » (Guibert, 1989 : 22). Penloup (2000 : 23) pose, à ce propos, la question rhétorique suivante : « pour quelles raisons […] un apprenant n'aborderait-il l'écriture, quels que soient son âge et son histoire, qu'avec des représentations "fausses" ? ». Petitjean (1998 : 27), à sa manière, va dans le même sens quand il demande à l'enseignant de distinguer les représentations « facilitantes et [celles] jouant le rôle d'obstacle dans les apprentissages ».

[122] Barré-De Miniac (2002 : 36) en donne de nombreux exemples.

En somme, les didacticiens appréhendent les représentations de façon nuancée : ils recommandent de « leur accorder un statut positif, dans la mesure où elles relèvent d'une logique qu'il faudra prendre le temps de déchiffrer » et de « parier aussi sur la nécessité de faire émerger des savoirs "justes" » (Penloup, 2000 : 30). Blanchet (2012 : 166) veut voir les représentations comme « des formes de connaissances socialement élaborées, partagées et efficaces » qui prennent tout leur sens et leur pertinence « dans une épistémologie constructiviste », telle que la prônent les didacticiens. Du point de vue de Blanchet (*ibidem*), « les représentations mentales, individuellement construites et socialement diffusées/partagées/inculquées, sont tout bonnement la principale modalité sociocognitive de connaissance chez l'humain (voir celle qui est à la base de toutes les autres) ». On comprend d'autant mieux l'intérêt qu'elles suscitent dans le champ des didactiques.

Est-il possible de faire évoluer les représentations ?

Pour examiner la question de savoir si et dans quelle mesure on peut modifier les représentations, je résume la démonstration de Barré-De Miniac (2000 : 62) sur laquelle Lafont-Terranova (2009 : 82) s'est elle-même appuyée. Barré-De Miniac a repris la théorie élaborée par Abric (1988 et 1994). Cette théorie s'articule autour de l'idée que toute représentation est organisée autour d'un noyau central constitué d'éléments stables non négociables. C'est autour de ce noyau central structurant que s'agencent les autres éléments de la représentation. Il est, en ce sens, l'élément unificateur de la représentation sous la dépendance duquel se trouvent ce qu'Abric appelle des éléments périphériques qui doivent être entendus comme plus concrets et plus opérationnels. Le noyau central et les éléments périphériques fonctionnent comme une entité où chaque partie a un rôle spécifique et complémentaire de l'autre. Le premier résiste au changement assurant ainsi une fonction de continuité et de permanence de la représentation. Ce système est appelé par Abric « représentation autonome ». Le second est davantage en prise avec les contingences quotidiennes et permet dans une certaine mesure l'adaptation de la représentation à des contextes nouveaux. Ce système constitue l'interface entre la réalité concrète et le noyau central. Flexible, il permet la régulation du système central, une modulation individuelle de la représentation et une adaptation sociocognitive aux contraintes et aux caractéristiques des situations rencontrées. Abric (1994) l'appelle « représentation non autonome ».

S'appuyant sur ce dernier point, Barré-De Miniac (2000 : 63) propose de retenir « l'hypothèse de représentations de l'écriture comme élément

périphérique d'un noyau central dont l'objet serait l'école ». Je suis en accord avec cette hypothèse dynamique dans laquelle l'enseignant peut « agir sur les activités cognitives qui produisent ces représentations » (Barré-De Miniac, 2000 : 67) par la mise en place de dispositifs appropriés. Lafont-Terranova (2009 : 82) insiste elle-même sur cette hypothèse qui légitime le travail des didacticiens et des praticiens soucieux, dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture, de transformer les représentations. Cette hypothèse, de mon point de vue, légitime également l'approche socioconstructiviste en matière d'écriture où il ne s'agit pas pour l'enseignant de professer, de déclarer, mais de guider l'élève vers la découverte et l'élaboration des savoirs. Pour prendre un exemple connu, dire à une classe que le travail de l'écrivain est laborieux et passe par de nombreuses réécritures n'est pas suffisant pour que l'élève modifie sa représentation d'un écrivain qui produit un ouvrage sans faire de brouillon. C'est bien l'analyse de brouillons d'écrivains, son propre travail et son propre discours sur son travail qui permettra peu à peu à l'élève de découvrir par lui-même et de verbaliser, de formuler à sa manière une prise de conscience qu'il a construite en situation, à savoir qu'écrire, c'est réécrire. Ici, écrire a bien le sens de produire un énoncé porteur de sens : écrire, c'est obligatoirement apporter des modifications à cet énoncé. L'exemple que je viens de présenter est sans doute à nuancer pour lui éviter de se voir conférer un aspect magique simpliste. Néanmoins, il donne à voir un scénario possible de socialisation et de modification des représentations. Ce scénario n'est ni vécu ni porté de la même façon selon les conceptions qu'a l'enseignant lui-même (cf. infra). Ainsi, sous certaines conditions, dans certains dispositifs, « la stratégie d'enseignement mise en place pour accompagner l'écriture […] offre une occasion de dialogue entre, d'une part, l'enseignant et le scripteur et entre, d'autre part, le scripteur et lui-même », comme l'observent Lafont-Terranova et Niwese (2012 : 10). Enfin, si les commentaires de l'enseignant jouent un rôle indéniable dans le processus, le scripteur s'approprie ses propositions pour aller plus loin.

J'insiste, notamment avec Penloup (2006 : 85) et Lafont-Terranova (2009 : 81), sur le fait que la prise en compte des représentations des apprenants en matière d'écriture est une des clés de la didactique. Cette prise en compte déplace en effet le premier plan de l'enseignement traditionnel parce qu'elle « pose la question du sujet-écrivant et centre la réflexion, au-delà de la question des savoirs (et savoir-faire) indispensables pour la maitrise de l'écriture, sur les conditions de leur appropriation par l'élève » (Lafont-Terranova, 2009 : 81). La nécessité de considérer comme essentiel le fait que « l'apprenant n'arrive pas vierge devant une situation d'apprentissage » (Penloup, 2000 : 21) et donc de réfléchir aux conditions d'un véritable apprentissage de l'écriture a ainsi amené

les didacticiens à s'intéresser non pas seulement au résultat de l'écriture c'est-à-dire à l'écrit produit, mais à tout le processus d'écriture. La voie était alors ouverte à des approches approfondies et structurantes. Par ailleurs, dans le même temps, les sphères de la formation ont pu trouver chez Petitjean (1998) une orientation précise de leur action pour aider l'enseignant

- à clarifier ses représentations des compétences langagières qu'il développe, du type de travail intellectuel qu'il demande à l'élève et des stratégies d'enseignement qu'il met pour atteindre ses objectifs […]
- à objectiver les représentations qu'il a des élèves en tant que sujets sociaux, affectifs et cognitifs et de l'origine possible de leurs difficultés. (*op. cit.* : 29)

Les élèves en effet ne sont pas les seuls à avoir des représentations sur les savoirs enseignés. Elles sont présentes également chez les enseignants. Les connaissances qu'ils ont ou qu'ils n'ont pas, autant que les représentations qu'ils en ont, influencent la façon dont ils vont les aborder avec les élèves et celle dont ils voudraient voir celles des élèves évoluer, comme l'explique avec pertinence Cohen-Azria (2007 : 199). Il est donc important d'étudier les représentations des élèves, mais aussi celles des enseignants pour comprendre les phénomènes didactiques.

Le concept d'*habitus* doit, selon moi, être pris en compte dans une approche définitionnelle des représentations. Wirthner et Garcia-Debanc (2010 : 7-9) s'appuient astucieusement sur Perrenoud (1994) pour introduire ce concept sociologique en didactique. Développé plus particulièrement par Bourdieu (1972, 1979, 1980, 1987, 1992) pour rendre compte de l'intégration des codes sociaux par les individus, l'*habitus* représente « la grammaire générative[123] de nos comportements », et, pour Perrenoud (2001), celle des pratiques enseignantes. Dans la mesure où l'*habitus* participe à tous les choix et actes de la vie de chacun, il intervient en effet également dans les processus d'enseignement et d'apprentissage et, selon Perrenoud (2001), il fonde une grande part de l'action pédagogique. Les représentations[124] qu'un individu se forge en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant jouent un rôle déterminant dans ses activités d'apprentissage comme dans ses activités d'enseignement. Ses conceptions déterminent, y compris à son insu, sa manière d'enseigner en

[123] Il faut entendre par là que l'habitus permet à l'individu de créer une réponse à une situation nouvelle en appui de ce qu'il a acquis.

[124] Elles peuvent être considérées comme « un des moyens à partir desquels [les enseignants] structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage » (Charlier, 1998 : 46)

orientant ses conduites. C'est la raison pour laquelle je considère, avec Baillauquès (2001) et en anticipant sur les chapitres à venir, qu'une véritable formation initiale devrait permettre aux futurs enseignants d'effectuer un travail sur leurs représentations. Ce travail pourrait être mené à partir et en complément des différentes observations de classe auxquels les étudiants et stagiaires se trouvent confrontés.

3.2 L'émergence d'une notion-clé : le rapport à l'écriture

Dans le prolongement des travaux menés sur les représentations qui préexistent à une situation d'enseignement-apprentissage, Barré-De Miniac[125] et Penloup ont mis en lumière la notion de *rapport à l'écriture*. Ce *rapport à* n'est pas seulement la façon dont l'apprenant se représente l'activité d'écriture. Plus largement, cette notion désigne les multiples liens psychoaffectifs, cognitifs, sociaux et culturels qui l'unissent à cette activité. Pionnières dans cette approche[126], ces deux chercheures ont fait du *rapport à l'écriture* une notion centrale pour tout un courant de la didactique dans lequel, à la suite de Lafont-Terranova, je me situe. Je propose de définir, dans un premier temps, cette notion par un système d'oppositions que je vais reprendre ensuite sous la forme d'un faisceau de nuances dans la façon d'envisager l'écriture :

- le *rapport à* est au singulier parce qu'il s'oppose aux *représentations* (substantif au pluriel), comme l'individuel s'oppose au collectif ;
- le *rapport à* s'oppose au mécaniquement déterminé des *représentations* ;
- le *rapport à* s'oppose au tout cognitif en faisant de l'apprenant un sujet complexe où le psycho-affectif a sa place.

Prendre en compte *le rapport à l'écriture* des élèves que l'on a devant soi, c'est prendre en compte un rapport façonné par la famille, par l'école, par l'histoire singulière de chacun :

> De façon générale, la notion de *rapport à* suggère l'idée d'une orientation ou disposition[127] d'une personne à l'égard d'un objet. […], il s'agit de la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement construit,

[125] L'expression *rapport à l'écriture* apparait dans les travaux de Barré-De Miniac dès 1992 (Barré-De Miniac, 1995 : 109).

[126] Leurs travaux s'appuient sur ceux d'équipes pluridisciplinaires, notamment de sociologie et des sciences de l'éducation, comme le souligne Daunay (2007 : 193).

[127] À la suite de Chartrand et Prince (2009 : 320), je rapproche cette *disposition* du concept bourdieusien d'*habitus*.

> et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle (Chartrand & Prince, 2009 : 320).

Pour aider à comprendre le *rapport à*, Chevallard (1985 : 10) propose l'image suivante : « Le paysage c'est le savoir, le phare l'individu ; le faisceau lumineux, enfin, le rapport de l'individu au savoir ». Cette notion est progressivement passée de la didactique des mathématiques à celle des sciences, puis à celles du français et des langues. Barré-De Miniac (2002) reprend et développe la métaphore du phare introduite par Chevallard pour mettre l'élève au centre de la réflexion et introduire les attentes de l'école. Ces attentes ne sont pas aisées à définir au quotidien, si on se réfère aux discours institutionnels et didactiques et aux paroles des enseignants, comme nous le verrons dans la suite de ce travail :

> L'acteur principal est donc l'élève : c'est lui qui éclaire le paysage. À l'enseignant revient le rôle de connaître l'angle de vue, la focale utilisée par l'élève : quelle partie du paysage éclaire-t-il ? Est-ce celle que l'on attend qu'il éclaire pour réussir à l'école ? A l'enseignant revient aussi le rôle d'aider l'élève à élargir son champ de vision, à le faire mieux correspondre aux attentes de l'école. (Barré-De Miniac, 2002b : 10)

Parler de *rapport à* permet de ne pas réduire le sujet-apprenant à un sujet cognitif[128] en introduisant des aspects psychologiques intimes renvoyant notamment à la question du sens (sens de l'école, sens de l'acte d'apprendre, sens du savoir en tant que tel). Notre système éducatif est l'un de ceux où le déterminisme social pèse le plus lourd sur les apprentissages et les performances scolaires, comme le soulignent les travaux de l'équipe ESCOL[129] et en particulier l'ouvrage de Rochex (2011). Sans nier les effets de l'origine sociale sur la relation qu'un individu entretient avec un objet de savoir, l'approche didactique en termes de *rapport à* ne le réduit pas à un sujet déterminé mécaniquement par son milieu social. En effet, les trajectoires individuelles peuvent s'écarter notablement des prévisions fondées sur des statistiques établies à partir de l'origine sociale. Puisque « ce rapport nait de colorations multiples, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet » (Barré-De Miniac, 2000 : 107), tous les scénarios, y compris ceux de la réussite, sont possibles.

---

[128] Bucheton (1992 : 108) a alerté les didacticiens à propos de la « disparition du sujet-apprenant » qui « se transformant en "sujet cognitif"... n'est plus qu'une silhouette, une ombre désincarnée ».

[129] L'équipe ESCOL, fondée en 1987 par B. Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'É. Bautier et de J.-Y. Rochex est une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Education Socialisation Subjectivation Institution) de l'Université Paris 8.

Daunay (2007 : 191) classe *le rapport à l'écriture* dans les concepts fondamentaux de la didactique pour, explique-t-il, éviter « un usage sans précaution de la notion ». Je comprends ce point de vue. Cependant, je préfère avec Lafont-Terranova (2009 : 84) qui prend appui sur Barré-De Miniac (2008 : 17) considérer *le rapport à l'écriture* comme une notion. Je citerai, à titre d'exemple, Chartrand et Blaser (2008) qui ont elles-mêmes argumenté pour ce choix en précisant que

> si les travaux de Barré-De Miniac et ceux qui s'en sont inspirés illustrent éloquemment que cette notion a été particulièrement féconde en didactique du français, il appert que ni le rapport à l'écriture ni le rapport à l'écrit ne sont repris massivement par les chercheurs en didactique du français, qu'ils sont même en concurrence avec plusieurs autres termes proches et que les interrelations entre ces différents termes sont loin d'être précisées et encore moins stabilisées dans un ensemble cohérent. (*op. cit.* : 3)

Il est donc plus prudent et plus rigoureux d'en rester au stade de la notion. C'est d'ailleurs le point de vue le plus largement adopté en didactique de l'écriture. Pour poursuivre la réflexion, je me réfère à Lafont-Terranova (2009 : 85). Cette dernière précise que, dans un premier temps, « les deux expressions, *représentations* et *rapport à* ont été utilisées concurremment ou de façon complémentaire pour désigner la relation complexe que le sujet entretient avec l'écriture, par exemple pour renvoyer successivement aux aspects cognitifs et affectifs de cette relation ». Puis l'expression *rapport à* s'est imposée, notamment parce que, comme l'explique Barré-De Miniac (2002 : 157) commentant Penloup (2000 : 51), « le singulier de l'expression (*le rapport* vs *les représentations*) insiste sur la synthèse unique qu'opère chaque scripteur des multiples liens qui l'unissent à l'écriture ».

Barré-De Miniac a consacré un ouvrage entier (2000) au rapport à l'écriture. Puis elle y est revenue d'une manière plus synthétique dans un article de *Pratiques* (2002a). Je retiens principalement ces deux références pour présenter les quatre dimensions du *rapport à l'écriture* pertinentes pour la didactique (Barré-De Miniac, 2000 : 117-118) :

- l'investissement ;
- les conceptions ;
- les opinions et attitudes ;
- les modes de verbalisation.

Ces quatre dimensions[130] du rapport à l'écriture[131] sont à considérer, au même titre que les savoirs graphiques, matériels, linguistiques et discursifs, comme faisant partie de la compétence scripturale (Dabène, 1991 et Barré-De Miniac, 2000).

3.2.1. « L'investissement de l'écriture »

La notion d'*investissement* est empruntée à « la psychanalyse qui elle-même la tient du vocabulaire de l'économie » : elle concerne globalement « l'intérêt affectif pour l'écriture », « quantité d'énergie que l'on y consacre » (Barré-De Miniac, 2002 : 30). Son orientation générale peut être positive (*attraction*) ou négative (*répulsion*)[132]. Chartrand et Prince (2009) insistent sur l'importance de la sphère de l'affectivité « qui, selon Godin (2004 : 43) englobe et unifie la sphère de la sensibilité, des sentiments (état affectif assez stable et durable), des émotions (conduite réactive, généralement involontaire) et des passions (vive inclination pour un objet) » (Chartrand & Prince, 2009 : 322). Les deux didacticiennes[133] regrettent que « la psychologie pendant longtemps [se soit] contentée de définir ce concept en opposition avec celui de rationalité, alors qu'il faudrait plutôt l'appréhender dans ses interrelations avec la raison, la cognition et l'action » (*ibidem*). Elles insistent, par ailleurs, à la suite de Barré-De Miniac, sur

---

130 Quand elles se réfèrent au *rapport à l'écrit*, Chartrand et Blaser (2008) parlent de dimensions *affective*, *conceptuelle* et *axiologique* pour renvoyer respectivement à *l'investissement de l'écriture*, aux *conceptions de l'écriture* et aux *opinions et attitudes*. Chez ces deux auteures, la quatrième dimension, appelée *praxéologique*, « a trait aux activités des sujets en matière d'écriture : ce qu'ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investis dans ces activités » (*op. cit.* : 111). Pour ma part, je considère ces éléments comme appartenant à ce que Barré-De Miniac appelle *l'investissement*.

131 L'exploitation de la notion du rapport à l'écrit/ure en didactique de l'écriture a fait l'objet d'un ouvrage (2008) réalisé à la suite du symposium *Rapport à l'écrit/rapport à l'écriture : concept fondamental pour la didactique du français*, tenu à Sherbrooke (Québec) en 2007. Dans cet ouvrage, on trouve notamment des considérations théoriques sur la notion du rapport à l'écrit/ure (Barré-De Miniac, 2008 ; Chartrand & Blaser, 2008). D'autres articles décrivent des situations didactiques où cette notion est utilisée soit pour comprendre des pratiques d'écriture (Penloup, 2008), soit pour analyser les effets de l'écriture/réécriture sur les sujets-écrivants (Lafont-Terranova, 2008a) ou les changements qui interviennent quand le sujet est confronté à un nouveau type d'écrit (Deschepper et Thyrion, 2008).

132 J'emprunte les termes *attraction-répulsion* à Dabène (1987 : 62-65) qui les utilise pour définir et organiser les représentations liées à l'écriture.

133 En appui de Berbaum (1996).

> l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ses pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits, les différents genres de textes (*op. cit.* : 321).

Elles ouvrent ainsi plus franchement l'investissement au domaine de la motivation que l'analyse développée par Barré-De Miniac suggère.

> Cette dimension […] est aussi susceptible d'évolution, de modifications : un sentiment positif et l'expérience d'émotions agréables par rapport à la lecture ou à l'écriture augmentent ou soutiennent la motivation[134] à mener ces pratiques et incitent à surmonter les difficultés qui peuvent surgir » (*op. cit.* : 323).

Le fait que cet investissement peut différer selon les situations d'écriture et les types d'écrits est très présent chez Barré-De Miniac (2000 : 119 et 2002b : 157) que l'on soit apprenant ou expert, jeune ou adulte. Le désintérêt pour les écrits scolaires notamment ne doit pas pousser l'enseignant à penser que l'élève a ce désintérêt pour toutes les activités d'écriture, et encore moins porter un jugement global en termes d'incompétence scripturale (Barré-De Miniac, 2002a : 31).

Cela rejoint des remarques faites ailleurs sur la motivation présentée comme un phénomène qui change constamment, qui est influencé par les conceptions de l'élève, qui influence son comportement, son apprentissage et ses performances (Huart, 2001 : 221 se référant à Viau, 1997) et qui est tissé dans le milieu social où il évolue. Ainsi la motivation dépend-elle des conditions dans lesquelles l'élève apprend et des perceptions qu'il a de ces conditions (Huart, 2001 : 222). La conception que l'élève a de l'intelligence et des buts de l'école intervient : comment peut-il investir de l'énergie en étant motivé s'il se sait faible, s'il pense que le but principal de l'école est de sélectionner et que l'intelligence est innée et inchangeable ? Enfin, des termes comme *dépense* employés par les théoriciens de la motivation scolaire rappellent le terme *investissement* et son origine comme on le voit dans ce passage : « L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé par un élève lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires » (Barbeau, 1993 : 24, se référant à Salomon, 1983). L'écriture est un travail de patience et de solitude qui exige beaucoup d'énergie mentale (Genouvrier, 2008[135]). La question pour l'élève est de savoir si l'écriture mérite une telle dépense, un tel investissement.

---

[134] C'est moi qui souligne.

[135] Conférence du séminaire du LLL-GORDF (université d'Orléans, 8 avril 2008).

On connait tous des élèves qui rejettent l'écriture et notamment l'écriture scolaire ; d'une part, on peut apprendre dans des études comme celles menées par Penloup (1999) sur *L'écriture extrascolaire des collégiens* que certains ont néanmoins des pratiques extrascolaires importantes ; d'autre part, ce rejet peut renvoyer à un désir d'écrire réduit à néant par l'école qui a joué son rôle de gardien de la norme sans prendre le temps de jouer celui d'accompagnateur. Ce qui est important à retenir pour la didactique, c'est le levier que représente un investissement positif dans un domaine, quel qu'il soit, de l'écriture.

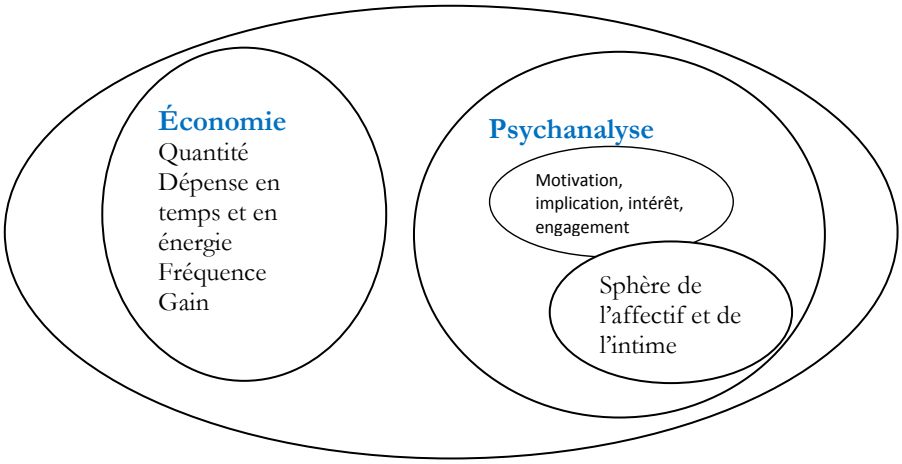


Figure 4 : la notion d'investissement

3.2.2 « Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage »

Si, comme on vient de le voir, l'investissement est d'ordre psychoaffectif, cette seconde[136] dimension appartient davantage au domaine cognitif. Il s'agit, d'une part, des conceptions de sens commun, liées à la famille et au groupe social d'appartenance et, d'autre part, des conceptions savantes de l'écriture et de son apprentissage, celles qui sont fortement encouragées par la tradition scolaire - l'écriture comme don, comme codage d'une pensée - (Barré-De Miniac, 2002 : 35). Dans le même ordre d'idées, Bazerman (2006 : 109) souligne que chaque pays, par son école, « a inculqué à son peuple sachant lire et écrire tout un ensemble de présupposés et d'idées quant à la façon de lire et d'écrire » et « a figé certaines croyances concernant la littératie[137] que l'on a alors prises comme des choses allant de soi ». Ce propos met en évidence des

[136] Barré-De Miniac (2000, 2002) présente cette dimension en troisième position.
[137] Cette notion est définie supra, p. 65.

termes clés pour définir les conceptions, telles qu'elles sont abordées par Barré-De Miniac : présupposés, idées, croyances.

Dans son article de 2002, Barré-De Miniac emploie plusieurs fois le mot *représentations* comme anaphore du mot *conceptions*, laissant à penser que ce qu'elle appelle *conceptions* est proche de ce que d'aucuns appellent *représentations*. D'ailleurs, pour Giordan (1995), les deux termes se superposent dans un rapport de synonymie. Pour lui, comme pour Lafont-Terranova (2009 : 85), le terme de *conceptions* supplante le terme de *représentations*, et c'est, ajoute-t-il de son point de vue de didacticien des sciences, à juste titre. Quand on lit le passage suivant, on voit combien en effet les *conceptions,* telles que Giordan les présente, renvoient aux *représentations* telles que les sciences sociales les ont définies :

> [Les conceptions] opèrent sur les situations pour permettre à l'apprenant de poser les problèmes, de réaliser des activités différentes, de concevoir de nouveaux algorithmes de conduite, etc. Elles sont les indices d'un modèle, d'un mode de fonctionnement compréhensif, en réponse à un champ de problèmes. Elles sont de véritables stratégies cognitives mises en œuvre par l'apprenant pour sélectionner les informations pertinentes pour structurer et organiser le réel. Elles renvoient aux éléments que ce dernier va mobiliser directement pour expliquer, prévoir ou agir, mais également à l'histoire de l'individu jusque dans son idéologie, ses stéréotypes sociaux et même ses fantasmes. (Giordan, 1995 : 3.2)

Pour en revenir plus précisément aux conceptions des enseignants, ces derniers, comme tout un chacun[138], récupèrent et transforment en croyances incontestables les connaissances relatives et prudentes émanant des sphères scientifiques (sciences-mères ou didactiques), en les généralisant au filtre de leurs connaissances ordinaires. En ce qui concerne Giordan, il est donc clair que les *conceptions* s'inscrivent dans le cadre de celles que définit Barré-De Miniac. En effet, Giordan (2002 : 8.1) indique bien lui aussi que « les différentes conceptions que nous mobilisons sont la résultante d'imperceptibles tendances qui forment le soubassement de notre moi cognitif et affectif, tout comme un mouvement exprime une myriade d'impulsions élémentaires. Celles-ci proviennent tout aussi bien de notre façon de vivre ou de notre culture que du langage utilisé ». Giordan (2002) va également dans le même sens que Barré-De Miniac quand il déclare :

> Nous avons tous des croyances et des comportements naïfs, qui perdurent bien après l'enfance, et qui sédimentent sous l'effet de l'habitude, jusqu'à

[138] Je m'appuie ici sur une analyse développée par Blanchet (2012 : 78) à propos de tous « les êtres connaissants » que sont les êtres humains.

> devenir une seconde nature. Notre comportement est empli de réactions évidentes. Elles résultent de façons de raisonner automatiques. On pourrait les considérer comme des réflexes de pensée, des sortes de truismes. Ces mécanismes qui sous-tendent nos comportements ou nos décisions font référence à la pensée la plus commune. Leurs origines sont multiples, certains sont installés depuis la plus grande enfance. Ils peuvent correspondent à des croyances partagées depuis très longtemps. Ces certitudes peuvent toujours faire leur preuve au quotidien sur des situations habituelles. En d'autres termes, ces implicites s'imposent à nous de la façon la plus évidente. Ce qui nous empêche de les interroger. (*op. cit.* : 8.2)

Cependant, il est légitime de se demander s'il est totalement indifférent d'employer tel mot ou tel autre, si, au final, il s'agit d'une division de mots ou d'une division de réalités, comme par exemple c'est le cas pour les syntagmes *techniques d'expression* vs *techniques de communication* ou *expression écrite* vs *production écrite*. Le terme *conceptions* qui est davantage retenu, insiste sans doute beaucoup plus que le terme *représentations* sur l'aspect cognitif de cette dimension, alors que le terme *représentations* insiste davantage sur l'importance des images mentales d'une part, et inclut les valeurs, les opinions et attitudes d'autre part. L'apport de Barré-De Miniac est d'avoir intégré les différentes facettes des représentations (Barré-De Miniac, 2002b : 157) et, j'ajoute, de les avoir sériées et complétées, notamment par la notion d'investissement et celle de verbalisation. D'ailleurs, dans le prolongement de ces remarques, le concept[139] de *modèle disciplinaire en acte,* est défini, au cours du 9e Colloque de l'AIRDF (Québec, 2004), comme

> un ensemble de conceptions, de représentations, de connaissances, d'habitus qui se manifeste dans le déroulement concret des leçons et qui rend compte de ce qui se passe entre les prescriptions de l'institution, les perspectives offertes par les objets didactisés et les apprentissages des élèves (Beucher, 2010 : 21).

Dans cette définition, les termes *conceptions* et *représentations* sont juxtaposés dans une énumération qui exclut, à mon sens, qu'ils puissent désigner le même référent. D'autres didacticiens vont dans ce même sens que je retiens, comme par exemple Chartrand et Prince (2009) qui préfèrent, elles aussi, additionner les deux termes :

> La dimension idéelle renvoie aux conceptions, aux idées, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et, en

[139] Concept élaboré par Garcia-Debanc à partir des travaux du didacticien des mathématiques Vergnaud (1990) qui infère *des théorèmes en actes* de l'observation des élèves en train de résoudre des problèmes.

> particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire (*op. cit.* : 321).

Dans sa thèse, Beucher (2010) utilise, quant à lui, plus volontiers le terme *représentations* dans un sens général et sociologique. Ainsi, pour lui, les modèles disciplinaires[140] à l'œuvre dans les classes trouvent « leur source dans les instructions en vigueur ou éventuellement celles des années antérieures, mais aussi dans des représentations de la discipline datant de l'époque où l'enseignant était lui-même élève ou de celle où il était en formation » (*op. cit.* : 21).

Penloup (2006 : 91), en appui de Bourgain (1988), pointe trois conceptions communes qui font obstacle à l'apprentissage de l'écriture :

- « la croyance en un *vrai* français déposé dans les œuvres prestigieuses qui serait la seule norme d'écriture » ;
- « la méconnaissance de l'écriture en tant que travail » ;
- l'ignorance de « la spécificité de l'ordre du scriptural » et des « procédures discursives » liées à l'absence du destinataire.

Dans la même perspective, je me réfère à l'analyse d'Authier-Revuz (1995) pour ajouter une conception répandue qui est source de difficulté, à savoir « cette conception idéaliste d'une pensée que les mots viennent secondairement exprimer ». C'est bien dans une telle conception que s'ancre la plainte si souvent répétée

> contre la langue obstacle, écran, tamis, prothèse aussi, par rapport à ce que serait […] la transmission immédiate de la pensée, outil incommode en tout cas ne permettant qu'une traduction-médiatisation infidèle (*op. cit.* : 546).

La pensée est antérieure aux mots et elle se trouve trahie par les mots que le sujet pensant doit utiliser pour la traduire. Le sujet rencontre les mots comme manque « dans un rapport d'inadéquation » (*op. cit.* : 547). C'est ce que confie, par exemple, un enseignant de français de secteur urbain à propos de ses élèves :

> *il y a souvent heu une une une pensée qui préexiste à l'écrit mais qu'ils n'arrivent pas à tran- à transcrire / et ils ont tous presque tous une vraie heu une vraie inquiétude lorsqu'il s'agit de passer à à la transcription à l'écrit c'est-à-dire que heu ils disent oh je voudrais dire telle chose je mais je ne sais pas je n'y arrive pas c'est c'est très très fréquent quand on les interroge* (FR1.11).

[140] Ces modèles disciplinaires (Garcia-Debanc, 2007) se révèlent *en actes* dans les conduites enseignantes à travers les interactions verbales en cours, les fiches de préparation, les cahiers de texte.

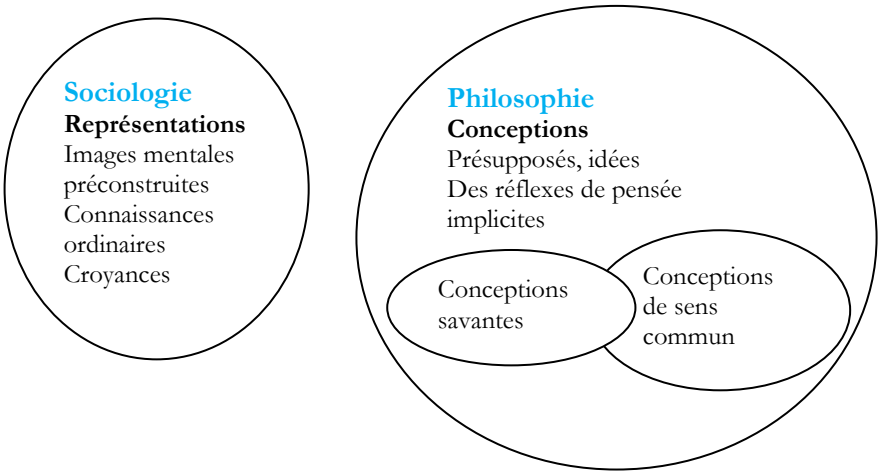


Figure 5 : les notions de représentations et de conceptions

3.2.3 « Les opinions et les attitudes vis-à-vis de l'écriture »

Comme le souligne Chartrand[141] (2008), opinions et attitudes dépassent le domaine strictement cognitif pour s'insérer dans celui des valeurs, des sentiments, des attentes. Prenant appui sur la psychologie sociale, Barré-De Miniac (2002 : 33) rappelle que « les opinions se rapportent aux discours, les attitudes aux comportements ; les uns et les autres peuvent ou non être en accord ». Pour elle, (Barré-De Miniac, 2000 : 120-124), elles sont le produit[142], la manifestation consciente et inconsciente des conceptions et représentations. Ainsi à partir d'une attitude observable chez un élève l'enseignant peut-il inférer une opinion de ce dernier. Pour Barré-De Miniac (2002 : 34), les opinions et les attitudes sont fortement liées à l'appartenance sociale. Il est vrai que le concept d'*attitudes* est emprunté à la psychologie sociale qui le définit comme un état d'esprit, la façon dont un individu se situe par rapport aux objets et aux valeurs, bref un lien entre un individu et ce qui l'entoure (Blanchet, 2012 : 169).

Dans cette perspective, les romans d'Annie Ernaux, notamment *Les armoires vides* (1974) et *La place* (1983), abordent de façon éclairante les notions de culture dominante/dominée, légitime/illégitime, « le sentiment ambigu qui peut accompagner l'entrée dans le jeu de l'école quand on est de milieu

[141] Conférence du séminaire LLL-GORDF (université d'Orléans).
[142] C'est pour cette raison que je présente cette dimension après celle des conceptions et non avant, à la différence de Barré-De Miniac (2000, 2002).

modeste » (Bernardin, 2011 : 28) et surtout les formes de violence symbolique auxquelles est confronté l'individu qui forge ainsi à son insu, dans le creuset des attentes sociales et des images de soi, ses opinions et ses attitudes. Bautier (2011 : 138) n'hésite pas à employer le terme d'*idéologie* pour désigner cet ensemble d'opinions et d'attitudes qui, selon elle, joue un rôle décisif en matière d'apprentissage et tout particulièrement au moment d'accomplir en classe des activités déterminées dont le sens échappe[143].

Si je continue le rapprochement opéré avec l'analyse proposée par Garcia-Debanc (2007), nous sommes bien ici devant les manifestations observables des conceptions et des représentations dont il est question dans le modèle qu'elle a développé.

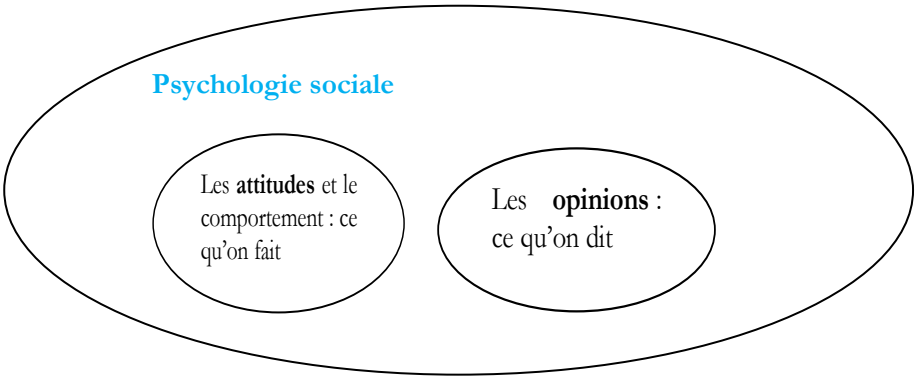


Figure 6 : les notions d'opinions et d'attitudes

3.2.4 « Les modes de verbalisation »

Cette dernière dimension[144] renvoie clairement aux activités métalangières, au regard réflexif sur l'apprentissage et ses objets, à « une prise de distance consciente » (Barré-De Miniac, 2002 : 38), au *discours sur*, puisqu'il s'agit de la façon dont l'individu réussit « à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de […] [ses] pratiques » (Barré-De Miniac, 2000 : 124). La métacognition est un concept issu de et développé par la psychologie cognitive. L'activité métacognitive consiste à prendre conscience de sa manière d'apprendre et d'exercer un contrôle sur celle-ci. Noël (1991) définit d'ailleurs avec précision la métacognition comme un processus mental dont l'objet est :

- soit une activité cognitive ;

[143] Je renvoie, sur ce point précis, à l'ouvrage fondateur de Bautier, Charlot et Rochex (1992) intitulé *École et savoir dans les banlieues … et ailleurs*.

[144] Barré-De Miniac (2008) a précisé qu'elle a, peu après son article de 2002, choisi définitivement cette appellation pour désigner cette dimension.

> - soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer ;
> - soit un produit mental de ces activités cognitives.
> La métacognition peut aboutir :
> - à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit ;
> - à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscité. (*op. cit* : 17)

Cette activité est centrale dans toute réflexion didactique, parce que, comme le rappelle Lemaitre (1999 : 7), « il est démontré que cette activité, permettant une prise de conscience des procédures, des méthodes et des processus intellectuels mis en œuvre pour résoudre un problème, améliore l'acquisition des connaissances et la stabilité des acquis ». Cette activité de l'apprenant s'exerce à partir du moment où il n'est plus dans l'action mais dans une réflexion, verbalisée ou non, sur cette action. Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Ces compétences sont transversales et font appel à l'autonomie de la pensée et au sens de l'effort. Delcambre (2007 : 132) citant Lahire rappelle le lien entre les compétences métacognitives et la réussite scolaire. L'engouement didactique pour la métacognition s'explique, selon Lemaître (1999 : 6), par le fait que « l'élucidation consciente des processus de traitement de l'information, leur verbalisation, auraient – d'après les recherches disponibles actuellement – des effets bénéfiques, parfois à très court terme ».

La métacognition désigne, d'une part, les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément (Noël, Romainville & Wolfs, 1995). Même si Vygotski s'intéresse déjà aux connaissances que le sujet a de ses propres processus cognitifs, même si Piaget s'y arrête à son tour, c'est Flavell (1976), dans une perspective du traitement de l'information, qui est considéré comme le pionnier dans le domaine de la métacognition qu'il définit ainsi :

> La métacognition se rapporte à la connaissance qu´on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d´informations et de données... La métacognition se rapporte entre autres choses, à l´évaluation active, à la régulation et l´organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret (Flavell, 1976 : 232).

En écho à ces définitions et, en particulier, à celle de Noël (1991), Gombert (1996), précise qu'une activité métacognitive peut concerner :

- la personne elle-même, il s'agit alors d'une connaissance (correcte ou non) de son propre système de traitement de l'information ;
- la tâche à accomplir, c'est-à-dire la nature des informations à traiter et les opérations à effectuer ;
- les stratégies qui peuvent être développées pour réaliser une tâche particulière ;
- toute interaction entre les précédents objets de connaissances. (Gombert, 1996 : 3[145])

Les modes de verbalisation proposés par Barré-De Miniac constituent une dimension métascripturale qui intègre le métacognitif, en ce sens qu'elle concerne la personne, et le métaprocédural[146] en ce sens qu'elle concerne toutes les opérations liées à l'écriture. Ces modes de verbalisation sont une dimension essentielle pour la didactique de l'écriture, surtout quand on sait que, d'une part, les capacités scripturales sont en interaction avec les capacités métacognitives et que, d'autre part, savoir verbaliser est discriminant dans la réussite scolaire. Le processus de verbalisation ne va pas de soi et Penloup (2006 : 89) pointe la nécessité d'une « culture de l'autorisation », celle de se dire et celle d'écrire en toute légitimité.

Au terme de cet examen des quatre dimensions du rapport à l'écriture, deux remarques s'imposent. D'abord, cette liste n'est pas close. Ensuite, ces différentes dimensions, présentées sous la forme d'une liste, s'articulent et interagissent entre elles, comme le signale Barré-De Miniac elle-même (2002 : 38). Ce sont en effet les différentes facettes d'un même objet qu'on isole pour les besoins de l'analyse. En fait, comme on le voit, la notion de *rapport à* permet de prendre en compte des éléments qui pourraient paraitre épars et qui, dans les faits, sont intimement liés. Dans cette perspective, Lafont -Terranova (2009), prenant appui sur Dabène, explique que « l'insécurité scripturale » fait partie intégrante du rapport à l'écriture – et j'ajoute – dans la dimension des opinions, attitudes et sentiments :

> Toute relation à l'écriture comporte une part irréductiblement négative liée à la peur, […] éprouvée par tout un chacun, expert ou non, lorsqu'il doit écrire. Certes, les sentiments et attitudes que suscite l'écriture sont socialement différenciés, mais la spécificité de l'ordre du scriptural engendre ce que Dabène nomme *l'insécurité scripturale généralisée* (Dabène, 1987 : 215).

[145] J'ai introduit tirets et alinéas dans la phrase d'origine.

[146] Quand l'activité de verbalisation porte sur les opérations, les démarches et les stratégies, on parle de *métaprocédural.*

> Prolongeant, dans le domaine du scriptural, les travaux des linguistes sur l'insécurité linguistique, il analyse des entretiens, menés avec 50 témoins issus de diverses catégories socioprofessionnelles, à propos des situations d'écriture qu'ils vivent, et met ainsi en évidence chez ces témoins *la peur d'être jugé* et *la peur d'être mal compris* (Lafont-Terranova, 2009 : 86-87).

Lafont-Terranova (2009) rappelle combien la notion de *rapport à* se révèle opératoire pour aborder la question de l'enseignement-apprentissage, notamment en présentant en ces termes l'implication du sujet-écrivant :

> Les représentations[147] que l'on a de l'écriture et, plus généralement, le rapport que l'on entretient avec cette dernière, […] retentissent autant sur la manière dont le sujet s'engage dans le processus que sur le produit. (*op. cit.* : 94)

Lafont-Terranova souligne ici que les représentations personnelles, tout à la fois, font partie et conditionnent le rapport à l'écriture. Les représentations évoquées ici sont à comprendre au sens de conceptions. Il est important de noter que les conceptions sont un élément du *rapport à*, qu'elles agissent sur ce *rapport à* ainsi que sur chacun des autres éléments qui le constituent et, en retour, que ces conceptions sont conditionnées et modifiées par les autres éléments. Je cite Chevallard (1991) pour rappeler, à ce propos, l'importance de l'action didactique qui modifie le rapport d'un individu à un objet de savoir :

> Le rapport personnel d'un individu *X* à un objet de savoir *O* ne peut être établi que lorsque *X* entre dans une institution *I* où *O* existe. C'est à travers l'établissement de ce rapport que la Personne, couple formé par un individu X et le système de ses rapports personnels *R(X, O)*, devient un sujet de *I*. Lorsqu'une personne entre dans une institution didactique, son rapport personnel à un objet de savoir *O* s'établit (s'il n'existait pas auparavant) ou se modifie (s'il existait déjà) sous la contrainte du rapport institutionnel à cet objet (*op.cit.* : 161).

En fait, au cours du temps, le système des rapports personnels de X évolue : des objets qui n'existent pas pour lui se mettent à exister ; d'autres cessent d'exister ; pour d'autres objets enfin, le rapport personnel de X change.

À partir du moment où l'on considère que le domaine d'expertise des enseignants concernés par l'enseignement de l'écriture, c'est d'abord l'identification des difficultés des scripteurs qu'ils accompagnent, il parait essentiel, aux yeux des didacticiens, de s'intéresser au rapport à l'écrit/ure des enseignants (Barré-De Miniac, 1992, 2000 ; Barré-De Miniac & alii, 1993 ; Chartrand & Blaser, 2006 ; Dufays & Thyrion dir., 2004 ; Lafont-Terranova & Colin, 2006a et 2006b). Pour l'enseignant en effet, il est nécessaire « de prendre

[147] Comme Barré-De Miniac (2002), Lafont-Terranova emploie régulièrement *représentations* comme anaphore hyperonymique de *conceptions*.

conscience de ses propres conceptions et représentations de l'écrit pour pouvoir prendre de la distance et percevoir l'existence au-delà de ces comportements extérieurement conformes aux attentes de l'Institution, des représentations différentes des siennes chez un certain nombre d'enfants » (Barré-De Miniac, 2002 : 3). On peut ajouter : « faute de quoi, le processus inconscient de projection risque fort de lui faire prêter à ses élèves ses propres représentations » (Barré-De Miniac, 2008 : 15). Vanhulle et Deum (2006) vont dans le même sens en posant la question des répercussions d'un rapport malaisé à l'écriture de l'enseignant lui-même :

> si l'on souscrit à l'hypothèse que le rapport même d'un enseignant aux savoirs qu'il transmet influence les rapports des élèves à ces mêmes savoirs, comment soutiendra-t-il en l'occurrence l'entrée dans l'écrit et la production de textes ou l'usage plus général de l'écriture à des fins d'apprentissage chez ses élèves si lui-même entretient un rapport malaisé à l'écrit et à l'écriture ? (Vanhulle & Deum, 2006 : 6).

Conclusion du chapitre 2

Ce chapitre a interrogé des notions[148] théoriques centrales en didactique de l'écriture et qui, d'une certaine façon, constituent l'ossature de cette thèse. J'ai précisé le sens que je donne à ces notions référées à de nombreuses sciences contributives. J'ai apporté des éclaircissements sur leur émergence, leur portée et leur nécessité. J'ai ainsi mis en évidence les principes qui traduisent ma propre conception de la didactique de l'écriture :

- une didactique qui pose l'écriture comme acculturation, comme entrée dans une **littératie étendue** grâce à la prise en compte des différentes **fonctions de l'écriture** ;
- une didactique qui prend le parti[149] du sujet-écrivant[150] en inscrivant au cœur de la compétence scripturale **le rapport à l'écriture** de l'individu, ce *rapport à* intégrant lui-même ce qu'on appelle **les représentations** ;

[148] D'autres notions, telles que le processus d'écriture-réécriture, sont abordées dans les chapitres 6 et 7.
[149] Je me réfère ici à Penloup (2000 dans Delamotte et *alii*) quand elle définit « le parti-pris de l'apprenant ».
[150] Fayol (1984 : 65) utilise cette expression sans trait d'union. C'est Lafont-Terranova (2009) qui, en faisant un mot composé, renforce la notion.

- une didactique qui engage l'enseignant à s'intéresser à son propre rapport[151] à l'écrit/ure pour être en mesure d'**accompagner** les élèves ;
- une didactique qui n'explique pas les difficultés des élèves seulement par des déficits cognitifs et langagiers.

Quel est le gain d'aborder ainsi la question de l'écriture au moment de la transition entre l'école primaire et le collège ? Je répondrai, d'une façon qui peut sembler paradoxale, que l'intérêt est, face à l'écriture et à son enseignement-apprentissage, de mettre sur un même plan, ce qui n'est pas anodin, des enseignants :

- que les structures institutionnelles séparent ;
- que le discours ordinaire oppose en termes (étroits) de contenus disciplinaires.

Mon point de vue apporte un autre regard sur le discours et le quotidien des enseignants en travaillant au plus près sur :

- l'importance des aspects affectifs de l'histoire personnelle qui se concrétisent à travers **l'investissement** dans l'écriture ;
- l'importance **des conceptions** qui affectent l'enseignement comme l'apprentissage ;
- l'importance du métacognitif et **des modes de verbalisation**, savants ou ordinaires, qui sont partie prenante de l'entrée dans l'ordre du scriptural et de la littératie étendue.

Il est temps désormais d'aller écouter ce qui se dit sur le terrain.

[151] La question d'un *rapport à* personnel et d'un *rapport à* institutionnel chez l'enseignant se pose.

PARTIE 2
DU RECUEIL DES DONNÉES À LA MÉTHODE D'ANALYSE DES CORPUS

CHAPITRE 3
Chapitre 3 Une enquête de terrain

Cherchant à identifier des conceptions et des opinions[152] dans le champ précis de l'écriture, de son enseignement et de son apprentissage, je ne vise pas la vérification d'hypothèses sur le plus grand nombre, mais l'examen en profondeur et dans leur complexité de cas et d'échantillons restreints[153]. À ce titre, je mets en œuvre une démarche[154] « empirico-inductive qualitative », telle que la définit Blanchet (2012 : 30). Cette démarche compréhensive étudie le fonctionnement des phénomènes humains dans un contexte précis à partir d'un tissu de données (Blanchet, 2012 : 34). C'est pour cette raison que, dans un premier temps, ce chapitre présente le « contexte de vie réelle » (Blanchet, 2012 : 36) dans lequel cette recherche s'inscrit. Il s'agit, d'une part, du terrain d'étude qui a été construit dans un souci de diversité et de contraste socioéconomiques et, d'autre part, des enseignants qui ont été interrogés dans ce contexte. Il est bien évident que la scène sociale d'observation des acteurs du passage CM2-6e est trop vaste pour faire l'objet d'une recherche, d'où le recours à un échantillon d'informants[155] qu'il convient de caractériser. Dans un second temps, sont abordées la collecte des données[156] et la constitution des trois corpus analysés. Les deux premiers concernent les enseignants qui ont répondu à deux questionnaires

[152] Cf. chapitre 2, p.85.
[153] J'emprunte cette formulation à Deslauriers (1991 : 6).
[154] Je détaille la démarche dans le chapitre 5.
[155] J'emprunte ce terme à Gagnon, Y.-C. (2005 : 33). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
[156] Les données brutes sont conservées afin d'être accessibles à d'autres chercheurs dans l'esprit du Laboratoire Ligérien de Linguistique (Baude, 2006) qui met en ligne ses corpus oraux dans le mouvement de mise en commun de ressources électroniques.

écrits et ont participé à un entretien semi-directif. Le troisième concerne les élèves (ceux des enseignants interrogés) qui ont répondu à un questionnaire. La visée principale de ce chapitre est de montrer la fiabilité des résultats présentés qui ont été obtenus par une démarche rigoureuse[157].

1. Un contexte de vie réelle

1.1 Un terrain contrasté

Les données ont été recueillies dans les douze établissements scolaires (neuf écoles et trois collèges) concernés par la recherche du PPF[158] *Les conditions de maitrise de la production d'écrits à l'école*. En effet, dans le cadre du volet didactique de ce PPF, j'ai sélectionné, dans l'Orléanais (Loiret), les secteurs de trois collèges pour leurs profils contrastés du point de vue socioéconomique :

- un établissement rural ;
- un établissement de ville ;
- un établissement périurbain.

Ce dernier appartient à un Réseau Ambition Réussite[159] (désormais RAR) et à ce titre, dispose de moyens renforcés. Décidée sur la base de critères sociologiques, linguistiques et scolaires, la liste de ces réseaux est arrêtée par le recteur de l'académie. Ce dispositif a été intégré dans un nouveau, appelé ÉCLAIR[160]. Les appellations ont ainsi glissé des difficultés (ZEP) aux programmes destinés à les résoudre.

Les effectifs des neuf écoles sont proches

Le graphique 1 montre que huit écoles ont des effectifs proches : 130 à 160 élèves. Une seule (située dans le secteur rural) est une plus petite structure avec un effectif de 77 élèves.

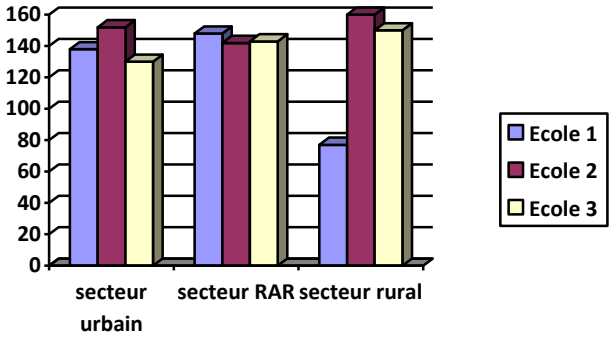
---

157 Le LLL a développé une réflexion d'ensemble sur les principes de collecte de corpus oraux et sur les instruments de transcription (Baude, 2006).

158 Plan Pluri-Formation : cf. introduction, p. 13.

159 Ces réseaux, composés d'un collège et de ses écoles de secteur, ont été créés par la circulaire du 30 mars 2006 qui réorganise les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP).

160 Le dispositif « Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite » a fait l'objet d'une publication, téléchargeable depuis le 25 juillet 2011, à l'adresse suivante : eduscol.education.fr/comprendre-le-programme-eclair.html (consulté le 10 octobre 2012). Pendant son ministère (2012-2014), V. Peillon a choisi de parler de ZEP.

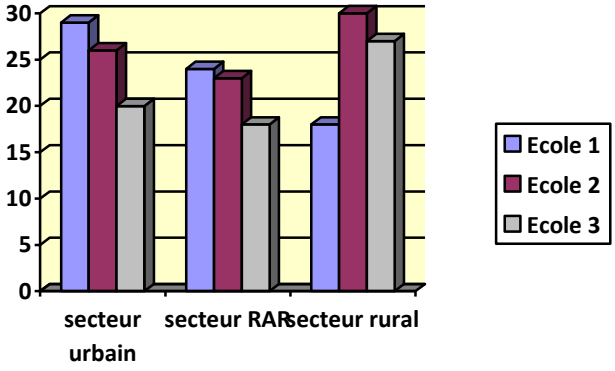


Graphique 1 : le nombre d'élèves par école.

Les effectifs des neuf CM2 sont conformes aux textes en vigueur

Le graphique 2 montre que trois écoles (dont l'une en secteur urbain) ont des classes de CM2 à petit effectif : 18 à 20 élèves. Cependant, l'une d'elles (Ecole 1 du secteur rural) réunit en une classe à double niveau les 18 CM2 de l'école et 10 CE2, ce qui est une situation différente. Au total, deux classes (une en secteur RAR et une en secteur urbain) ont un petit effectif.

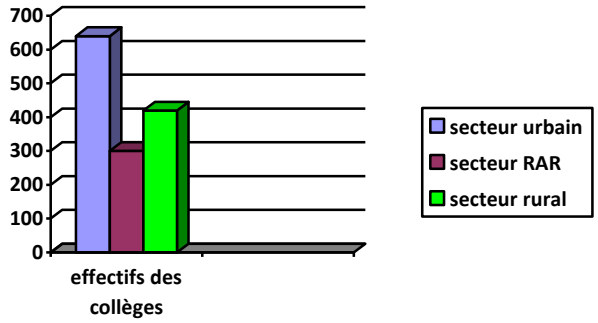
Quatre classes (deux urbaines et deux rurales) ont 27 à 29 élèves : ce sont des effectifs conformes aux règles en vigueur, mais légèrement supérieurs à la moyenne nationale qui est de 26, selon les indications du ministère de l'Éducation Nationale. Enfin, deux classes à effectif moyen (23/24 élèves) appartiennent au secteur RAR.



Graphique 2 : le nombre d'élèves par classe.

Les effectifs d'un des trois collèges sont au-dessus des moyennes nationales

Les trois collèges (graphique 3) ne sont pas de même taille. Celui du secteur RAR, conformément aux principes en vigueur, est une petite structure de 300 élèves qui comporte quatre classes de sixième de 20 élèves ; le collège rural est une structure moyenne de 420 élèves qui comporte quatre classes de sixième de 24 élèves et l'urbain une structure importante de 640 élèves qui comporte six classes de sixième de 25 élèves. Ce dernier établissement dépasse l'effectif moyen des collèges qui, au niveau national[161], est de 490 élèves dans le secteur public.



Graphique 3 : le nombre d'élèves par collège.

1.2 Les 19 enseignants interrogés

Pour reprendre la catégorisation de Cicurel[162] (2011 : 149), je précise que les données recueillies sont des « données provoquées » et non des « données naturelles » comme le sont par exemple les observations de classe. En effet deux ensembles les constituent :

- les réponses à deux questionnaires écrits ;
- l'enregistrement d'entretiens semi-directifs.

Les données écrites ont été recueillies auprès de douze maitres de CM2 en novembre-décembre 2008 et auprès de sept professeurs de 6e (3 de français et 4 de SVT) en novembre-décembre 2009. Selon le même principe, les données orales ont été recueillies en mars-avril 2009 et en mars-avril 2010. Les professeurs de 6e interrogés en 2009/2010 ont en

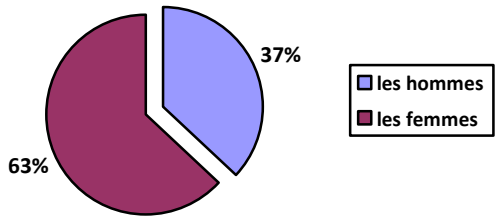
[161] *Repères et références statistiques* (2006 : 46). Document consulté en ligne le 12 octobre 2012 à l'adresse : media.education.gouv.fr/file/36/2/2362.pdf
[162] F. Cicurel est linguiste et didacticienne.

classe une partie des élèves dont les maitres ont été interrogés en 2008/2009.

Le questionnaire remis aux enseignants comporte un court préambule destiné à récolter quelques informations basiques sur chacun d'eux à partir de la taxonomie sociale habituelle : genre, âge, niveau d'études et filière, ancienneté dans le métier, lieu d'exercice. Cette investigation permet de caractériser et de catégoriser les 19 enseignants interrogés.

Deux enseignants interrogés sur trois sont des femmes

Dans l'enseignement public, deux enseignants sur trois sont des femmes. Ce nombre moyen oblitère qu'il y a « quatre femmes pour cinq enseignants dans le premier degré et un peu moins de trois sur cinq dans le second degré ». Rapportée à ces observations de l'INSEE[163], notre population (graphique 4) présente peu d'écart avec un effectif global de sept hommes et douze femmes. En revanche, un écart existe pour le premier degré avec cinq hommes pour douze enseignants. Cependant, rapporté aux usages observés, ce dernier écart s'explique notamment par le niveau d'enseignement, le CM2 étant assuré plus souvent par des hommes que par des femmes.



Graphique 4 : répartition des enseignants interrogés selon le genre

Un échantillon[164] plus jeune que la moyenne nationale

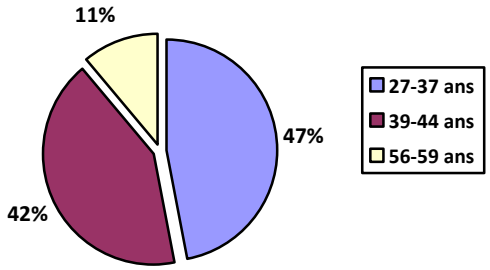
Les hommes interrogés ont entre 31 et 43 ans (moyenne : 37,28) et sont donc un peu plus jeunes que les femmes qui ont entre 27 et 59 ans (moyenne : 40,45). Si l'on compare les enseignants de CM2 et ceux de 6e, on

[163]http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon07137 (statistiques en ligne consultées le 18 octobre 2011).

[164] On parle d'*échantillon* ou de *population* pour désigner les personnes faisant l'objet d'une recherche sur corpus.

constate sensiblement la même moyenne d'âge : 39,58 (de 27 à 59 ans) pour les premiers et 39,28 (de 31 à 56) pour les seconds. Au niveau national[165], l'âge moyen global pour les enseignants du premier degré est de 40,7 ans et pour les certifiés de 42,5. Pour les enseignants du premier degré, l'âge moyen des hommes est de 43,3 ans et celui des femmes est de 40,1 ans, ce qui fait un âge moyen global de 40,7 ans. La moyenne d'âge des certifiés est de 43,3 ans, celui des certifiées est de 42 ans, ce qui fait une moyenne d'âge pour l'ensemble des certifiés de 42,5 ans. La population interrogée est donc sensiblement plus jeune que la moyenne nationale.

Les enseignants interrogés étant âgés de 27 à 59 ans, j'ai choisi de constituer trois tranches d'âge au plus près de ma population de référence (graphique 5) et non de retenir les catégories habituelles 20-30, 30-40 etc. qui ne sont pas pertinentes ici. L'enseignant le plus jeune ayant 27 ans, je lui ai agrégé les huit enseignants de « sa décennie » pour constituer le groupe des moins de quarante ans (9 enseignants), c'est-à-dire le groupe n'ayant pas atteint la moyenne d'âge de la population interrogée, qui est de 39,4 ans. J'ai ensuite constitué un groupe des quarantenaires (39-44) au nombre de huit, distincts des neufs plus jeunes (groupe 1) et des deux plus âgés (groupe 3). Avec 11% d'enseignants dans le groupe 3, on est proche des moyennes nationales[166] : en effet, les professeurs d'école de plus de 55 ans représentent 8,5 % des effectifs et les certifiés 16%.

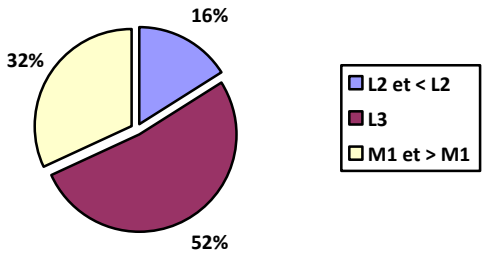


Graphique 5 : répartition des enseignants interrogés en trois classes d'âge

[165] Statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale consultées le 14.10.2012 : http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html
[166] Statistiques consultées le 14 octobre 2012 dans la publication annuelle du M.É.N : http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html

Le niveau L3 est majoritaire et les cursus scientifiques minoritaires

Au moment de l'enquête, la formation dispensée à l'IUFM correspond aux maquettes antérieures à 2010, c'est-à-dire antérieures à la réforme liée à la mastérisation. Je ne développerai donc pas la formation liée à la mastérisation qui est postérieure à mon étude. Je rappelle que le niveau requis pour pouvoir faire une demande d'admission à l'IUFM ou passer le concours était, avant 2010, une licence. Une fois admis à l'IUFM, le futur enseignant était formé en deux années. La première (appelée PE1 ou PLC1[167]) était consacrée à la préparation du CRPE (Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles) ou à celle du CAPES (Concours de recrutement des professeurs des lycées et collèges) et la seconde (appelée PE2 ou PLC2) était réservée à un stage en établissement et à des formations à l'IUFM. La première année (PE1/PLC1), consacrée à la préparation au concours, n'était pas obligatoirement effectuée à l'IUFM. Seule la seconde année (PE2/PLC2) était un passage obligé à l'IUFM pour tout futur enseignant. Les formateurs étaient les personnes responsables d'assurer la formation initiale des futurs enseignants, que cela soit pour la première année consacrée à la préparation des étudiants au concours ou pour la seconde année consacrée à la formation des stagiaires, ceux qui avaient réussi le concours.

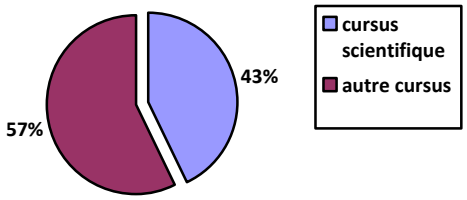


Graphique 6 : répartition des enseignants selon les diplômes obtenus

Du point de vue des études (graphique 6), si l'on considère qu'au moment de l'enquête, le niveau requis pour l'enseignement était la licence

[167] PE comme professorat (ou professeur) des écoles et PLC comme professorat (ou professeur) des lycées et collèges.

(L3), on remarque que trois des enseignants[168] interrogés n'ont pas obtenu ce niveau (un baccalauréat[169] et deux L2), que dix ont le niveau L3 et six ont poursuivi au-delà (quatre M1, un M2 et un Doctorat). Parmi ces derniers, cinq ont suivi un cursus scientifique (quatre professeurs de SVT et un professeur d'école) et un a suivi un cursus littéraire (un professeur de français).



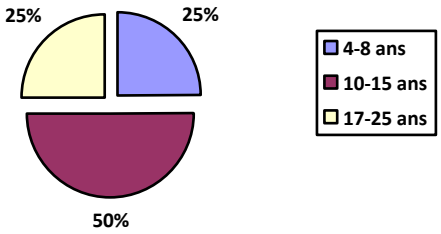
Graphique 7 : répartition des enseignants interrogés en fonction des cursus suivis

Du point de vue du cursus (graphique 7), aux quatre enseignants de SVT s'ajoutent cinq enseignants du premier degré pour un cursus scientifique. J'utilise *cursus scientifique* pour désigner l'ensemble des cursus dispensés traditionnellement dans une faculté des sciences, comme par exemple celle d'Orléans : mathématique, physique, chimie, biochimie, biologie. J'utilise *autre cursus* pour désigner tout cursus qui n'est pas suivi dans une faculté des sciences. Dix enseignants au total ont ainsi suivi un autre cursus : huit cursus de lettres et sciences humaines (trois enseignants de français et trois enseignants du premier degré pour les lettres ; deux pour le cursus d'histoire) ; un cursus dans le domaine du commerce et un dans celui du droit.

Des enseignants majoritairement expérimentés

Trois enseignants interrogés sur quatre (74%) exercent leur métier depuis dix ans et plus. Les plus jeunes dans la profession représentent un quart de notre population et les plus anciens un quart.

[168] Ce sont des enseignants du premier degré et ce ne sont pas les plus âgés de notre population.
[169] Diplôme de fin d'études secondaires en France.



Graphique 8 : répartition des enseignants interrogés en fonction de leur ancienneté

La catégorie la plus importante (neuf des enseignants interrogés) est celle qui a commencé sa carrière entre 1993 et 1998, celle qui a donc été formée dans les débuts des IUFM[170]. Les cinq plus anciens ont reçu leur formation initiale à l'Ecole Normale[171] ou au Centre Pédagogique Régional[172] (CPR) suivant qu'ils enseignent dans le premier ou dans le second degré. Les cinq moins anciens ont été formés en IUFM entre 2000 et 2004, au moment de l'émergence des programmes de 2002 pour le premier degré qui ont marqué une rupture avec les programmes précédents.

Des lieux d'enseignement contrastés

Le secteur urbain (cinq enseignants) correspond au projet initial du recueil de données, à savoir trois enseignants de CM2 interrogés dans trois classes du secteur du collège retenu et un professeur de français[173] et un de SVT interrogés dans une classe de 6e. Les enseignants du secteur périurbain sont plus nombreux (huit) parce qu'une des trois classes de CM2 concernées par l'enquête dans ce secteur a trois enseignants et une autre

[170] À la suite de la loi d'orientation de 1989 élaborée par L. Jospin, les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maitres) ont été créés, selon les académies, en septembre 1990 ou en septembre 1991. Ils ont été chargés, dans chaque académie, de former dans un même lieu les enseignants du primaire et ceux du secondaire jusqu'en 2013. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (avril 2005) positionne les IUFM comme des écoles faisant partie des universités dans lesquelles ils sont progressivement intégrés, en tant que composantes. Les IUFM ont été remplacés par les ESPÉ à partir de septembre 2013

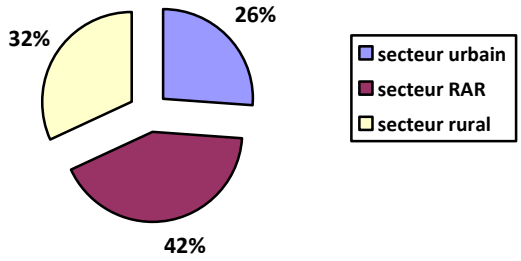
[171] Les Ecoles Normales, créées par la loi Guizot de 1833, ont assuré la formation initiale et continue des enseignants du premier degré jusqu'à la création des IUFM.

[172] Les CPR ont assuré la formation initiale des enseignants du second degré jusqu'à la création des IUFM.

[173] Ce professeur de français est professeur-référent du secteur RAR concerné. Le rôle du référent est notamment décrit, pour le français, par Armand (2011a : 42).

deux (gestion des mi-temps, des décharges et des moyens renforcés). Au résultat, un maitre de CM2 interrogé sur deux appartient à ce secteur. Enfin, six enseignants appartiennent au secteur rural, les deux professeurs de SVT du collège ayant souhaité participé à l'enquête. Au résultat, un maitre de CM2 interrogé sur quatre appartient à ce secteur.

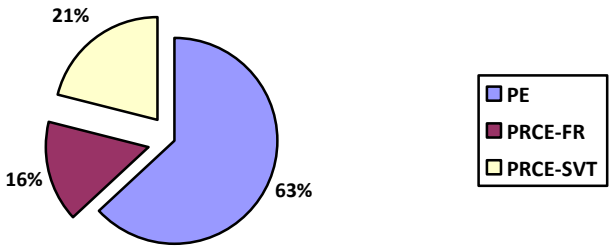
Les deux enseignants les plus jeunes et aussi les moins anciens dans le métier sont dans le secteur RAR où ils se trouvent depuis quatre ans (première affectation). Les autres enseignants ont tous plus de cinq ans d'ancienneté dans le secteur où ils enseignent au moment de l'enquête.



Graphique 9 : répartition des enseignants interrogés par secteur

Deux enseignants interrogés sur trois sont professeurs d'école

Les deux tiers des enseignants interrogés sont professeurs d'école (PE), donc polyvalents (graphique 10). Trois enseignants (sur les douze) découvrent, au moment de l'enquête, le CM2. L'autre tiers est constitué de professeurs certifiés de collège (PRCE) : quatre professeurs de SVT et trois de français qui ont tous déjà eu des 6e.



Graphique 10 : répartition des enseignants interrogés en fonction de leur grade

Conclusion de la section 1

La population interrogée constitue *de facto* une communauté dont les variables de la taxonomie sociale que je viens de passer en revue soulignent une relative variété. Cette population n'est pas représentative de la population enseignante dans son ensemble et ne cherche pas à l'être. Elle est telle qu'elle est au moment de l'enquête dans les lieux de l'enquête. En revanche, comme le précise Blanchet (2012), elle est significative en ce sens qu'elle permet de « rend[re] compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs » (*op. cit.* : 56) et d'étudier « un phénomène dans son contexte de vie réelle » (*op. cit.* : 36).

Le phénomène qui réunit cette population est le passage CM2-6e dans des contextes socioculturels différents. Il est légitime de se demander si, dans le discours des enseignants qui vivent ce phénomène, il y a une diversité selon leur âge, leur genre, leur ancienneté dans le métier, leur cursus universitaire et leur lieu d'exercice. Ne cherchant pas à identifier les origines lointaines du rapport à l'écriture des enseignants interrogés, je n'ai pas introduit une investigation sur leur origine sociale ou sur tout autre élément de leur histoire personnelle. Je suis bien conscient de l'hétérogénéité des identités spécifiques de chacun, mais ce n'est pas ce que je cherche à définir. Le répertoire des variétés identitaires m'intéresse moins que les facettes englobantes définissant une communauté et son discours. Le contexte professionnel et le même dispositif communicationnel pour l'ensemble du recueil des données participent de cette recherche des régularités, au-delà de quelques variations.

Blanchet et Gotman (2007) distinguent les modes d'accès directs et indirects aux enquêtés : les premiers consistent à prendre contact directement avec la personne souhaitée et les seconds passent par l'entremise de tiers, institutionnels ou personnels. J'utilise les deux méthodes. Qu'elle soit directe ou indirecte, la rencontre s'avère risquée. Par exemple, certaines personnes peuvent ne pas comprendre l'intérêt des questions ou de l'enquête. Schnapper (2009) explique que « toute situation d'enquête est inévitablement une situation sociale particulière […] ; le sociologue fait du mieux qu'il peut pour la gérer » (*op. cit.*: 54). Dans cette optique, les entretiens se déroulent sur le lieu de travail de l'enseignant, cadre institutionnel sérieux où l'interviewé est censé être plus à l'aise (il s'agit de son territoire) pour parler de sujets professionnels qui lui tiennent à

cœur. Le tutoiement n'est pas de rigueur : les partenaires de l'échange y recourent seulement quand ils se connaissent. L'atmosphère a un aspect plus détendu avec le tutoiement et l'enquêté donne l'impression d'avoir un parler plus franc et plus libre.

L'objectif premier étant de « faire parler » le plus possible l'interlocuteur, au moment du cœur de l'entretien, j'ai demandé aux enquêteurs de sourire, d'être le plus aimable et le moins dérangeant pour que la personne rencontrée puisse se sentir libre de dire le plus de choses possibles.

2. Le corpus écrit

Cette section présente
- l'élaboration,
- le contenu
- le protocole de passation

des deux questionnaires proposés aux 19 enseignants que je viens de présenter. Elle se termine par la description du passage des données au corpus.

2.1 Des données recueillies en équipe

Dans le cadre d'une formation de formateurs de l'IUFM Centre Val de Loire[174], Jacqueline Lafont-Terranova et moi-même avons piloté un groupe de conseillers pédagogiques et de maitres-formateurs du premier degré dans une double perspective :

- une formation par l'action à une démarche de recherche
- une formation théorique, notamment sur les notions de *compétence scripturale* et de *rapport à l'écriture* (Lafont-Terranova, 2009).

Afin de limiter les effets de notre subjectivité, nous[175] avons associé ce groupe à l'élaboration et à la passation des deux questionnaires d'enquête à destination des enseignants des trois terrains de recherche. Pour nous, il était important que l'enquêteur appartienne à la communauté interrogée sans être du même statut ni du même établissement. En effet, comme Blanchet (2012), nous ne croyons pas « qu'on puisse enquêter efficacement

[174] Cet IUFM s'est appelé IUFM Orléans-Tours jusqu'en 2008, date d'intégration dans l'université d'Orléans. Il est remplacé depuis septembre 2013 par l'ESPÉ-CVL.

[175] Le pronom *nous* n'est pas un pluriel rhétorique. C'est un pronom nominal qui désigne dans cette section deux acteurs précis : J. Lafont-Terranova et moi-même. Le pronom *je* me désigne systématiquement.

en étant exclusivement à l'intérieur de la communauté ni, à plus forte raison, exclusivement à l'extérieur » (Blanchet, 2012 : 49).

Nous avons choisi de construire des questionnaires progressifs à visée introspective. Pour cela, nous avons mis à profit notre connaissance du milieu et utilisé des éléments que nous avons recueillis, au cours de notre carrière, dans les écoles, les collèges et les lieux de formation.

Enfin, nous avons décidé que les enseignants seraient rencontrés dans leur établissement et qu'ils répondraient sur place aux questions. Toutes les passations ont été précédées d'un même préambule précisant le cadre universitaire de l'enquête destinée à une recherche sur l'écriture sans aucune relation avec une quelconque évaluation ou inspection. Avant de commencer notre enquête, nous avons testé les deux questionnaires sur deux populations différentes que nous nommons A et B, hors terrain d'étude :

- Population A : 16 formateurs interrogés par J. Lafont-Terranova et moi-même lors d'un stage de formation de formateurs[176] ;
- Population B : 16 personnes interrogées par notre groupe dans le cadre de relations et/ou d'activités de formation.

Ce test a validé la pertinence, l'intérêt et la faisabilité des questionnaires.

Dès lors que l'écriture est appréhendée « comme une pratique sociale et cognitive » et que l'écrit l'est au travers de la diversité de ses usages, la thématique de cette recherche s'appuie largement sur des pratiques sociales, ce qui m'amène au champ théorique complémentaire de la psychologie sociale[177]. En effet cette discipline, telle que la définit Beauvois (1998), « s'intéresse, quels que soient les stimuli ou les objets, à ces événements psychologiques fondamentaux que sont les comportements, les jugements, les affects et les performances des êtres humains en tant que ces êtres humains sont membres de collectifs sociaux ou occupent des positions sociales (en tant donc que leurs comportements, jugements, affects et performances sont en partie tributaires de ces appartenances et positions) ». Ainsi, si la psychologie sociale ne se centre pas spécifiquement sur l'activité d'écriture et n'utilise pas en l'état la notion d'usage, en revanche elle prend pour objet comportements, pratiques, cognition, fonctionnements conatifs

[176] Organisé par l'IUFM du Poitou, ce stage (avril 2008) est intitulé *Mieux réussir en lecture-écriture du cycle 3 au collège.*
[177] Cf. chapitre 2, p. 89-90.

(attitudes, opinions, intérêts, motivation, image de soi, identité sociale…) qui peuvent éclairer le champ des usages. C'est dans cette perspective et dans celle du rapport à l'écriture qu'ont été construits les questionnaires.

Le premier questionnaire (Q1) a permis de recueillir des déclarations concernant les pratiques d'écriture que les enseignants interrogés proposent aux élèves ; le second questionnaire (Q2) a permis de recueillir des déclarations concernant les pratiques d'écriture personnelles des enseignants interrogés, qu'il s'agisse d'écriture intime, familiale, administrative ou professionnelle. Les deux questionnaires renseignés par les enseignants ont été accompagnés :

- d'un bref compte rendu de la passation (cadre et conditions, climat et atmosphère, échanges oraux ou non pendant la passation, réactions et commentaires avant-pendant-après, durée, ordre choisi pour remplir les questionnaires) ;
- d'observations sur la façon dont les questionnaires ont été remplis (écriture régulière s'insérant ou non dans l'espace imparti, ratures, remords, ajouts, création d'espaces graphiques différents, supplémentaires etc.).

À titre d'exemple, voici les annotations accompagnant les questionnaires d'un professeur d'école[178] :

La passation

- Le cadre (conditions, climat et atmosphère) :

La passation s'est faite un jeudi soir à 17 h dans la classe de l'enseignante. Climat serein et détendu.

- Les échanges oraux (avant, pendant, après) :

Avant de commencer, rappel des finalités de la recherche en insistant sur le caractère anonyme sans aucune remontée hiérarchique.

- La durée et l'ordre choisi pour remplir les questionnaires :

25 minutes. Questionnaires complétés dans l'ordre donné : questionnaire 1 puis 2.

Les questionnaires

Observations complémentaires sur la façon dont les questionnaires ont été remplis (écriture régulière s'insérant ou non dans l'espace imparti, ratures, remords, ajouts, création d'espaces graphiques différents, supplémentaires etc.)

Le questionnaire 1 a demandé beaucoup plus de temps car la collègue avait beaucoup de choses à dire. On la sentait heureuse de pouvoir s'exprimer sur sa pratique mais quelque peu en attente d'une validation de ma part. Beaucoup de réponses étaient commentées à haute voix.

Le questionnaire 2 a été rempli beaucoup plus rapidement et de manière moins approfondie.

[178] Il s'agit des notes accompagnant la passation d'E1.urb

Les enseignants de CM2 ont été anonymisés (Baude, 2006 : 67) par la lettre E (pour Enseignant d'École) suivi d'un numéro et les enseignants de 6e par des lettres renvoyant à leur discipline (FR et SVT). L'ajout d'un suffixe situant chaque enseignant dans un des terrains d'étude s'est révélé pertinent : *rur* pour établissement rural ; *rar* pour établissement périurbain classé Réseau Ambition Réussite ; *urb* pour établissement de ville.

2.2 Des questions élaborées en lien avec la connaissance du terrain

Le premier questionnaire (Q1) comporte huit questions. Il s'agit de recueillir des propos sur les pratiques de classe, ou pour le dire autrement, de recueillir ce que l'enseignant déclare que les élèves et lui-même font en classe dans le domaine de l'écriture, avec notamment une part importante donnée aux activités d'écriture et à l'accompagnement pédagogique.

Les deux premières questions (Q1.1 et Q1.2) « *Quand et pourquoi vos élèves écrivent-ils ?* » et « *Citez les activités d'écriture que vous suscitez le plus fréquemment chez vos élèves. Classez-les par ordre de fréquence (le n°1 désignera le plus fréquent)* » sont destinées à connaître :

- la quantité, les moments et la fréquence des activités d'écriture ;
- les types d'écrits[179] produits.

Il est essentiel que les questions n'induisent pas un cadre disciplinaire (comme le français) ni un type de production (comme la rédaction), étant donné que l'enquête concerne des enseignants polyvalents dans le premier degré et monovalents dans le second degré, les uns spécialistes de la discipline français, les autres de la discipline sciences de la vie et de la terre. Cette discipline a été choisie, d'une part, pour ne pas se limiter au seul domaine des sciences humaines, d'autre part, pour l'importance donnée à l'écriture en sciences expérimentales par le discours prescriptif (Brissaud, 2006 : 18).

[179] Les deux principales dénominations des différentes formes d'écrits stabilisées par l'usage (roman, article de journal, affiche, dépliant, lettre, etc.) sont, dans le milieu scolaire, *les types d'écrits* et, dans le milieu de la recherche, *les genres de textes* qui présentent un faisceau de caractéristiques propres. Un même écrit relève souvent de plusieurs *types de textes* qu'il ne faut pas confondre avec les *types d'écrits*. Par exemple, une lettre peut contenir une séquence textuelle narrative (l'auteur raconte une rencontre), une séquence descriptive (il trace un portrait), argumentative (en cherchant à montrer que ce n'est pas qu'un coup de foudre), etc.

La question 3 (Q1.3) « *Quand vous demandez à un élève de produire un écrit, a) quelles sont vos attentes ? b) en quoi consiste votre intervention ?* » mêle, pour éviter une trop grande transparence des intentions et présupposés de l'enquête :

- enjeux et fonctions de l'écriture ;
- critères d'évaluation ;
- accompagnement de l'élève.

La question 4 (Q1.4) « *Quel matériel et quels outils leur proposez-vous pour écrire ?*» vise notamment par le mot *matériel* à obtenir une liste de supports (cahier, feuille, ordinateur, affiche etc.) et par le mot *outils* tout ce qui est une aide pour l'élève (ouvrages scolaires et parascolaires, dictionnaires, cahiers, fiches etc.). La seconde partie de Q1.4 « *Ces éléments varient-ils selon les situations ?* » cherche :

- à repérer des éléments de différenciation pédagogique ;
- à identifier le rôle de l'enseignant ;
- à compléter les informations collectées en Q1.2 concernant les activités d'écriture et les types d'écrits produits.

La question 5 (Q1.5) « *A votre avis, vos élèves éprouvent-ils des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?* » oblige l'enseignant interrogé à recenser de manière synthétique les difficultés des élèves. Après ce bilan négatif, la question 6 (Q1.6) « *Vous avez proposé des situations où vos élèves ont aimé écrire. Lesquelles et pourquoi ?* » introduit une note positive. C'est une façon de donner la possibilité de prendre en considération l'investissement positif des élèves et aussi, encore une fois, une façon de compléter Q1.2 concernant les activités d'écriture et les types d'écrits produits.

La question 7 (Q1.7) « *Dans quelles circonstances vos élèves font-ils un brouillon*[180] *? Y a-t-il des interventions sur ces brouillons ? Si oui, lesquelles* ? » interroge sur :

- la réécriture ;
- la place et le rôle du brouillon ;
- le rôle de l'enseignant dans son accompagnement[181] de l'écriture.

La dernière question (Q1.8) « *Comment évaluez-vous les écrits de vos élèves ? Selon quels critères ?* » pose directement la question de l'évaluation. Le début

[180] Ce mot est choisi pour son caractère usuel dans les salles des maitres.
[181] Cette notion est précisée chapitre 7, p. 314.

de la question et ouvert à des nuances d'interprétation : *comment* peut en effet renvoyer à des aspects matériels et techniques, se rapprochant ainsi de la seconde partie de la question « *Selon quels critères ?»* ou peut signifier de quelle manière, quand, dans quel état d'esprit et se rapprocher ainsi des éléments de différenciation pédagogique et du rôle, de la place de l'enseignant.

Le second questionnaire (Q2) comporte dix questions. Il est plus intrusif que le premier. En effet, il s'agit de recueillir des propos sur les pratiques personnelles des enseignants, ou pour le dire autrement, de recueillir ce que l'enseignant déclare faire dans le domaine de l'écriture privée (lettres, courriels, écrits littéraires etc.) et professionnelle (préparation des cours, échanges entre enseignants, formation etc.).

Intentionnellement, les deux premières questions (Q2.1 et Q2.2), qui concernent les pratiques, sont des calques de Q1.1 et Q1.2. Elles visent les mêmes buts : « *À quelles occasions écrivez-vous ?* » et « *Citez les activités d'écriture que vous pratiquez le plus fréquemment. Classez-les par ordre de fréquence (le n°1 désignera le plus fréquent)*». Ces deux questions sont complétées par la dernière (Q2.10) « *Écrivez-vous lorsque vous préparez vos cours ? Qu'est-ce que cela vous apporte ?* » qui vise indirectement et principalement à recueillir là encore des données concernant les fonctions de l'écriture.

Les questions 4 (Q2.4) « Avez-vous un souvenir d'écriture qui vous a marqué. Lequel ? Pourquoi ? », 5 (Q2.5) « *Vous vous souvenez d'une situation où vous avez aimé écrire. Dites pourquoi* » et 6 (Q2.6) « *À votre avis, éprouvez-vous des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?* » sont, elles aussi, des calques de Q.1 et, dans une demande d'anamnèse ouvrant sur l'histoire personnelle, poursuivent les mêmes objectifs. Quant à Q2.7 et Q2.9, séparées dans le déroulement du questionnaire pour ne pas attirer l'attention de l'enseignant interrogé, elles visent toutes deux, comme Q1.7, à recenser des déclarations sur les pratiques de réécriture, objet important de l'enquête.

Une question est plus spécifique au second questionnaire : en effet, Q2.3 « *Avez-vous l'impression que vos pratiques d'écriture ont changé au cours du temps ? En quoi ?* » introduit la notion d'évolution dans les pratiques d'écriture des enseignants interrogés et vise à toucher différents aspects comme les supports, la fréquence, la quantité etc.

Apparaissent d'entrée de jeu les recoupements et les échos programmés entre les deux questionnaires, puisque l'objectif du dispositif est de

confronter, à travers les différentes déclarations, deux ensembles de pratiques liées à l'écriture, les personnelles (privées et professionnelles) et celles de la classe.

Les limites habituelles d'une recherche fondée sur des discours s'imposent, même si le dispositif a été organisé pour permettre l'expression libre et sincère des enseignants. Le risque est en effet que l'enseignant interrogé déclare à l'enquêteur (qu'il soit le chercheur ou son représentant) ce qu'il croit que ce dernier attend, qu'il « propose des réponses qu'il présuppose attendues par l'enquêteur, sollicitant même souvent de [ce dernier] la confirmation qu'il a effectivement fourni la bonne réponse » (Blanchet, 2012 : 52). Ce biais existe d'autant plus que deux de nos enquêteurs sont des conseillers pédagogiques proches, par leur fonction même, de l'inspecteur[182] de circonscription et trois sont des maitres-formateurs qui appartiennent à la sphère de la formation. Il est donc légitime de considérer possible un « des jeux de la mise en scène sociale », tels que les décrivent les théories de la *Nouvelle Communication*, et celles de Goffman (1973) en particulier. Authier-Revuz (1995 : 69) rapproche ce « locuteur-metteur en scène de son énonciation, pris […] dans des jeux, stratégies, calculs, négociations » du « protagoniste de l'instance discursive » de Charaudeau (1984), pour lequel tout acte de langage est un jeu de rôles et de masques inscrit dans des stratégies et des calculs. Certes, « ce rapport interactif à l'autre, partenaire de la communication, pour (par) qui se fait la mise en scène », pour reprendre les mots d'Authier-Revuz (1995 : 69), appartient à tout acte de langage. Mais, même si des enquêtés reconfigurent certains de leurs propos en vue d'un réajustement supposé « présenter [d'eux] la facette qui l[eur] semble le mieux convenir » (Blanchet, 2012 : 52), cela ne gêne en rien mon travail de recherche. Le discours de l'enseignant m'importe, que ce discours soit livré sans réajustement, récité ou recréé intentionnellement. Je n'attends pas une maitrise consciente, raisonnée et critique des pratiques, mais des pensées, des jugements, des opinions, des conceptions. Celles qui proviennent d'un réajustement au contexte de l'enquête et/ou d'une relation à l'enquêteur sont aussi parlantes dans ma perspective que d'autres, supposées non réajustées. Si telle chose a été dite,

[182] Dans le premier degré, un IEN (Inspecteur de l'Éducation Nationale) est responsable d'une circonscription administrative propre à l'Éducation Nationale. Il est secondé par deux ou trois conseillers pédagogiques qui sont ses proches collaborateurs.

c'est que son énonciateur[183] estime qu'elle doit être dite devant ou pour l'enquêteur donc susceptible d'être dite devant / à l'élève ou envisagée pour concevoir des interventions dans la classe. Je m'interroge en fait autant sur les raisons que les enseignants ont d'agir que sur celles qu'ils ont de discourir.

Winkin (1981 : 7-8) rappelle que, dans toute communication sociale, « chacun joue en s'accordant sur l'autre » suivant « une partition invisible » (Winkin, 1981 : 25). Savoir si les enseignants interrogés exécutent ou non, pour reprendre les termes de Winkin, au-delà de quelques nuances individuelles, la même partition invisible et inconsciente en des moments et des lieux différents devant des enquêteurs différents est pour moi plus fondamental que de savoir s'ils ont bien déclaré ce qu'ils auraient déclaré hors des conditions de l'enquête. De plus, comme le fait remarquer Authier-Revuz (1995), spontanément, les locuteurs expriment dans leur discours des représentations qui révèlent l'image qu'ils se font de leur pratique, et surtout, ce qui est capital, « une image qui est, au sens le plus strict, partie intégrante de cette pratique » (*op. cit.* : 241). Les enseignants interrogés présentent leur expertise, leur témoignage sur leur perception d'un état du monde. Ils s'engagent non pour dire ce qui est vrai, mais pour dire ce qui importe pour eux, ce à quoi ils tiennent suffisamment pour le rendre public, pour reprendre des termes employés par Paillard (2009 : 115 et 126) dans son analyse de la scène énonciative. Par ailleurs, les déclarations des enseignants s'inscrivent, comme tout énoncé, dans un *extérieur énonciatif* [184] (Maingueneau, 1984 : 7).

Pour le dire autrement, comme « tout discours a pour propriété constitutive d'être en relation multiforme avec d'autres discours, d'entrer dans l'interdiscours » (Maingueneau, 2002 : 324), c'est autant le discours que *l'interdiscours* qui m'intéresse. En effet, au moment de la confrontation avec le discours prescriptif et didactique, les liens que tissent les enseignants avec les programmes et les recommandations dans une sorte d'appropriation-reformulation est bien au centre de mes préoccupations.

[183] En accord avec Rabatel (2002 : 81), j'entends par *énonciateur* la source physique de production d'un énoncé, l'instance qui parle ou qui écrit. C'est, pour reprendre les termes de Charaudeau (2002 : 227), le sujet communiquant en chair et en os.
[184] Cf. chapitre 5, p. 196.

2.3 Passer des données au corpus écrit

Les réponses aux questionnaires ont été saisies au traitement de texte (format *word*) selon les principes de la « transcription diplomatique[185] » pour reprendre les termes de la génétique textuelle, c'est-à-dire une transcription qui respecte

- formulation,
- orthographe,
- présentation (disposition, tiret, flèche, parenthèses etc.).

Par exemple, comme on le voit ci-dessous dans la réponse d'E12.rar, tout a été scrupuleusement reporté avec ses spécificités (mot isolé sur la ligne, mot souligné, mot rayé, mot placé entre guillemets) :

> 6. À votre avis, éprouvez-vous des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?
>
> *Oui.*
>
> *Ma préoccupation est toujours de bien me faire comprendre, d'utiliser un vocabulaire approprié, un registre de langue ~~approprié~~ adapté pour que le message transmis soit le plus « percutant ».*

Ce que désormais j'appelle *corpus écrit* est donc la saisie électronique des réponses aux deux questionnaires. Ce corpus est constitué de 38 pages[186] et représente, une fois enlevé le libellé des questions, un total de 7612 mots (compris les mots barrés), soit en moyenne, un volume textuel de 400 mots par enseignant.

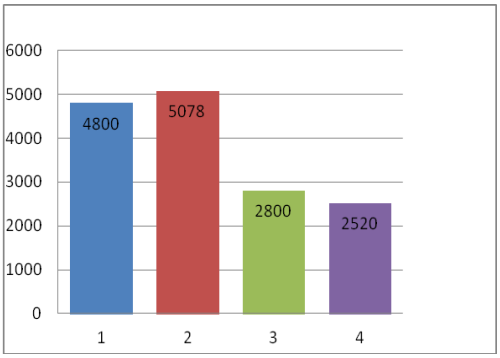
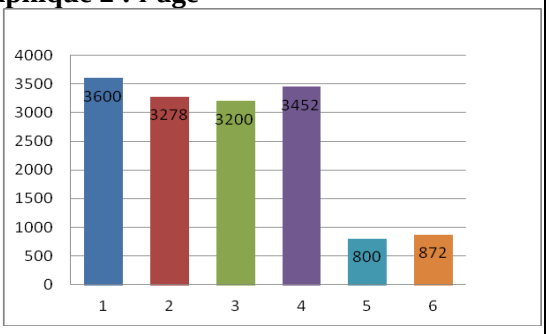
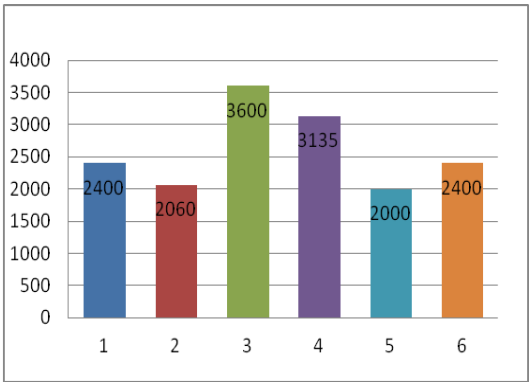
Cette valeur moyenne me permet d'effectuer des projections et ainsi d'avoir des attentes en termes de volume textuel et de constater ou non dans les graphiques suivants des corrélations avec les catégories sociodémographiques établies[187].

---

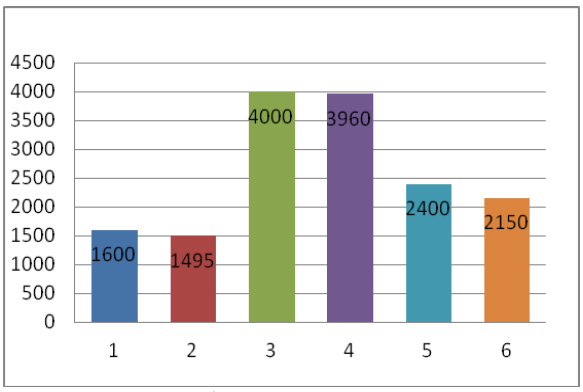
185 La transcription diplomatique reproduit « le document en rapportant, avec les outils qui le permettent, malgré leurs limites, tous les événements du manuscrit ». Crasson, A. & Fekete, J.D (2007) Structuration des manuscrits. Article en ligne consulté le 10 juin 2012 (http://www.item.ens.fr/index.php?id=173027).

186 Le corpus écrit est sur une clé USB.

187 Cf. annexe A, p. 142.

Graphique 1 : le genre  Les hommes produisent un peu moins de mots qu'attendu et les femmes un peu plus.	1. Nombre de mots attendu chez les femmes 2. Nombre de mots produits par les femmes 3. Nombre de mots attendus chez les hommes 4. Nombre de mots produits par les hommes
Graphique 2 : l'âge  Les plus jeunes produisent un peu moins de mots qu'attendu. Les quarantenaires un peu plus	1. Nombre de mots attendu chez les 27-37 ans 2. Nombre de mots produits par les 27-37 ans 3. Nombre de mots attendus chez les 39-44 ans 4. Nombre de mots produits par les 39-44 ans 5. Nombre de mots attendus chez les 56-59 ans 6. Nombre de mots produits par les 56-59 ans
Graphique 3 : l'ancienneté dans le métier  Les plus anciens dans le métier produisent plus de mots qu'attendu à la différence des autres catégories qui en produisent moins	1. Nombre de mots attendu chez les 4-8 ans 2. Nombre de mots produits par les 4-8 ans 3. Nombre de mots attendus chez les 10-15 ans 4. Nombre de mots produits par les 10-15 ans 5. Nombre de mots attendus chez les 17-25 ans Nombre de mots produits par les 17-25 ans

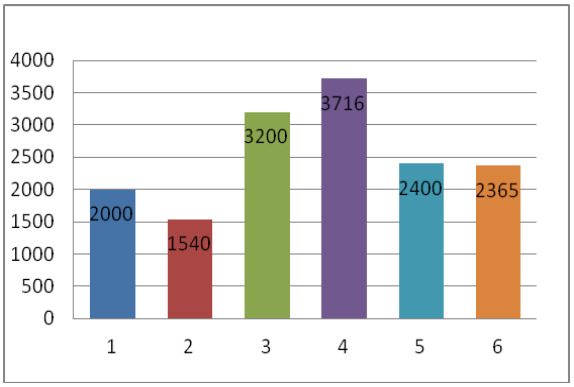
Graphique 4 : le niveau d'étude



Les plus diplômés produisent un peu moins de mots qu'attendu.

1. Nombre de mots attendu chez < L3
2. Nombre de mots produits par les < L3
3. Nombre de mots attendus chez les L3
4. Nombre de mots produits par les L3
5. Nombre de mots attendus chez les M1 et >
6. Nombre de mots produits par les M1 et >

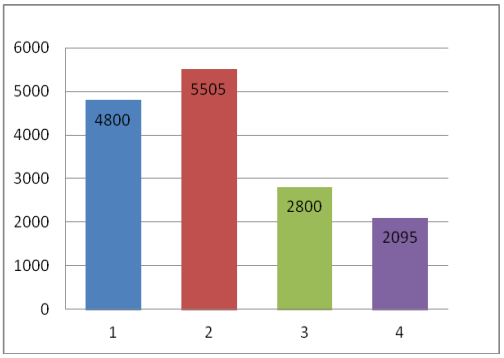
Graphique 5 : le lieu d'enseignement



Les enseignants du secteur urbain produisent moins de mots qu'attendu et ceux du secteur périurbain plus (écart de 500 mots).

1. Nombre de mots attendu en secteur urbain
2. Nombre de mots produits en secteur urbain
3. Nombre de mots attendus en secteur périurbain
4. Nombre de mots produits en secteur périurbain
5. Nombre de mots attendus en secteur rural
6. Nombre de mots produits en secteur rural

Graphique 6 : le niveau d'enseignement



1. Nombre de mots attendu chez les maitres de CM2
2. Nombre de mots produits par les maitres de CM2
3. Nombre de mots attendus chez les enseignants de 6e
4. Nombre de mots produits par les enseignants de 6e

Les enseignants de 6e produisent moins de mots qu'attendu et ceux de CM2 beaucoup plus (écart de 700 mots).

Peut-on expliquer cette dernière différence (un écart de 700 mots)

- par un investissement particulier des enseignants de CM2 dans la tâche même du questionnaire, en raison par exemple de la personnalité des enquêteurs qui sont des formateurs ?
- par une préoccupation plus aigüe concernant les problèmes liés à l'écriture à l'école élémentaire ?
- par une prise en compte plus affirmée de l'élève en tant que sujet ?

La seconde hypothèse est étayée par le fait que les enseignants du secteur urbain produisent moins de mots que ceux du secteur périurbain plus exposés aux difficultés des élèves. Des réponses seront progressivement apportées à ces questions.

3. Le corpus oral

Cette section définit les principes de l'entretien semi-directif que j'ai retenus pour cette enquête, notamment en appui de Blanchet, pour les aspects méthodologiques, et de Kerbrat-Orecchioni, pour la description de l'interaction verbale spécifique de l'entretien en termes pragmatiques que je développe avec précision. Je détaille également le protocole de passation avant de décrire le passage des données au corpus.

3.1 Des données recueillies selon un protocole méthodique

Dans le cadre de la formation de formateurs de l'IUFM Centre Val de Loire (citée supra), J. Lafont-Terranova et moi-même avons préparé le groupe à mener un entretien semi-directif afin de l'associer à la passation de ces entretiens. Nous avons notamment insisté sur :

- l'entretien d'enquête *vs* les autres entretiens ;
- les tours et le volume de parole, le rôle et la place des participants ;
- l'entretien semi-directif ;
- les types de questions et leur formulation ;
- les comportements du meneur de jeu.

« L'entretien de type semi-directif […] combine une attitude non directive favorisant l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et un projet directif recueillant des informations sur des points définis à

l'avance. » (Brossais & Roques, 2008 : 58). L'entretien semi-directif[188] est une méthode compréhensive qui convient au projet. Elle laisse libre cours aux choix de réponse des enquêtés, avec leurs mots et des détails faisant sens selon eux. Cette méthode permet l'étonnement, ouvre le questionnement sur la complexité des objets étudiés, tout en obtenant des informations sur des thèmes que nous avons préalablement définis. Nous avons listé ces thèmes (cf. infra) afin de les introduire dans l'entretien s'ils ne sont pas abordés spontanément par l'interviewé. Lorsqu'un thème est posé de façon directive, nous repassons ensuite à une technique de non directivité. Les thèmes ne sont pas formulés de manière trop précise, afin que l'interviewé ne se contente pas d'acquiescer ou de réfuter. L'intervieweur peut procéder à des reformulations de synthèse pour passer d'un thème à un autre. Je retiens des propos de Vermersch (2004) qui décrit l'entretien d'explicitation, ces idées qui s'intègrent dans notre démarche : c'est en permettant à l'interviewé de se remémorer ce qu'il fait et en le lui faisant verbaliser que l'on peut faire émerger des raisonnements mis en œuvre, identifier des buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), repérer des savoirs théoriques, cerner des représentations ou des conceptions sources de difficultés » (Vermersch, 2004 : 18).

Notre équipe a su adopter une attitude d'intérêt, une disponibilité sans préjugé ni apriori, une manière d'être et de faire qui encourage l'expression spontanée d'autrui dans une véritable intention de comprendre. Les chevauchements de parole sont extrêmement rares et je ne constate aucune interruption ou prise de parole intempestive qui parasiterait l'échange. De surcroit, les intervieweurs se sont montrés vigilants durant tout l'entretien afin d'en garder le contrôle et rester objectifs. Sur ce dernier point, en appui des remarques de Demazière et Dubar (2004 : 49), nous avons attiré l'attention des intervieweurs sur d'éventuels signes de bienveillance trop marqués pour certains aspects ou un regard critique trop appuyé sur certains autres.

Dans les entretiens, je relève :

- la technique de l'écho avec utilisation fréquente de l'interjection (*hm, ah*) de l'encouragement (*oui, d'accord*), de la reprise d'un mot exprimé par le

[188] Sur ce point précis, je renvoie à Gotman, A. & Blanchet, A. (2007).

l'interviewer (mot-clef ; dernier mot prononcé), de la reprise d'un bref passage du message du locuteur...

- la technique de la reformulation-reflet : ainsi selon toi ; tu veux dire que ; en d'autres termes. ; à ton avis ...
- la technique de la reformulation qui consiste à faire apparaitre quelque chose qui était latent dans le discours : *si je comprends bien ce n'est pas vraiment … c'est plutôt ...*
- la technique de la reformulation par réarticulation en cas d'opposition : *d'un côté tu dis..., mais d'un autre côté tu dis aussi...*

Ont été évitées :

- les évaluations ou les jugements qui consistent à faire référence à des normes, à des valeurs, à l'approbation ou la désapprobation ;
- les interprétations qui consistent à accepter le point de vue de l'autre comme étant bien naturel ;
- les questions trop intrusives pour obtenir des confidences jugées indispensables.
- les réponses qui proposent des solutions aux problèmes soulevés.

Nous avons choisi de proposer un guide d'entretien pour homogénéiser les interviews en distinguant les trois temps du schéma général des interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 220) : l'ouverture de l'entretien, le cœur de l'entretien et sa clôture.

> La séquence d'ouverture a trois buts :
>
> - « établir le contact physique et psychologique » entre l'intervieweur, l'interviewé et l'observatrice » ;
> - « opérer une première mais décisive définition de la situation », notamment par le rappel de l'enquête sur l'écriture chez les acteurs de la liaison CM2-6e (enseignants et élèves) ;
> - introduire « l'échange proprement dit de façon favorable grâce à un certain nombre de rituels confirmatifs ».
>
> (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 37)

Cette séquence, comme le fait remarquer Kerbrat-Orecchioni (1990 : 223), a pour but principal de donner une vision positive de la rencontre et de briser ce que celle-ci peut avoir d'anxiogène pour les participants. Nous avons ajouté à cette ouverture des précisions spécifiques :

- l'entretien, par une rencontre en face à face, un dialogue, une relation plus directe et spontanée, vise à approfondir les éléments donnés dans les réponses aux questionnaires ;
- certaines questions peuvent reprendre celles posées dans les questionnaires, car c'est notre méthode de travail (aborder les mêmes choses autrement[189]).

La séquence centrale commence par une interrogation sur le ressenti de l'interviewé[190] à propos des questionnaires écrits auxquels il a préalablement répondu : *différents aspects de l'écriture ont été abordés dans les questionnaires*, *pour nous, ces deux questionnaires sont très intéressants et pour vous, l'ont-ils été ? lequel vous a le plus marqué(e) ?* Le cœur de l'entretien est adapté à chaque enseignant interrogé en fonction de ses déclarations écrites[191]. Cependant deux listes de groupes nominaux thématiques sont proposées aux enquêteurs pour les aider à recueillir le maximum d'informations utiles à la recherche.

Le cœur de l'entretien

Axe 1 : les pratiques de classe (quand l'élève écrit) :

- les activités d'écriture (types et définition)
- le temps consacré aux activités d'écriture
- la place accordée aux écrits normés
- l'apprentissage
- le lien entre étude de la langue et production d'écrit
- réviser ? corriger ? remédier ? réécrire ?
- accompagner l'écriture
- les critères d'évaluation utilisés
- le volume textuel produit par les élèves.

Le cœur de l'entretien

Axe 2 : les aspects privés ou professionnels (quand le professeur écrit) :

- les écrits produits (types et quantité)
- le matériel utilisé
- les souvenirs
- le brouillon
- le(s) destinataire(s) des écrits personnels

[189] D'un point de vue méthodologique, on recueille des données différentes sur un même terrain pour les compléter et les comparer (Blanchet, 2012 : 53).

[190] Dans certains cas, l'intervieweur est connu de l'enseignant interrogé parce qu'il est venu assurer la passation des questionnaires écrits.

[191] Les questionnaires renseignés par les enseignants ont été saisis (19 fichiers numériques au total, un par enseignant) et constituent un dossier-papier dont chacun dispose au moment des entretiens.

La clôture de l'entretien vise d'abord à vérifier que l'interviewé n'a plus rien à ajouter, ensuite à le remercier en insistant sur le bilan positif de cette rencontre. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 222) insiste sur l'importance de « la fonction euphorisante » pour compenser notamment la fin de l'échange, la perte symbolique du partenaire de communication. La durée de l'entretien est initialement prévue dans une fourchette large (entre 20 et 40 minutes). La seule règle est de ne pas l'étirer inutilement.

L'observatrice[192] est chargée de :

- prendre des notes sur le contenu verbal
- noter en marge des remarques en abrégé sur les aspects non verbaux (attitude, geste, comportement) sans viser à l'exhaustivité : R (rire) S (silence) H (hésitation) G (geste)
- exprimer par écrit en quelques lignes une impression d'ensemble sur l'atmosphère, la tonalité de l'entretien et sur le contenu.

Les entretiens[193] s'inscrivent dans le « discours de l'expérience commune de la vie [professionnelle] quotidienne telle qu'elle se dit avec les mots de tous » pour reprendre - en la modifiant légèrement par l'ajout de l'adjectif entre crochets - une catégorisation d'Authier-Revuz (1995 : 488). Dans leur cadre professionnel, les enseignants sont appelés à un contrat d'échange particulier (Charaudeau, 1992 : 638) qui est explicité dans la phase d'ouverture de l'entretien. L'échange n'est pas réellement interlocutif ; il est, en tous les cas, inégalitaire du point de vue quantitatif, en ce sens que l'un des partenaires a pour rôle énonciatif attendu de questionner, de relancer et d'écouter, en un mot de se taire, alors que l'autre partenaire doit au contraire produire du discours. La fonction locutrice (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 29) revient au professeur interrogé : ce qui est évité, c'est précisément un équilibre de longueur entre les tours de paroles.

[192] Une étudiante de master 1 (Linguistique et Didactique).

[193] Le praticien réflexif est un objectif de la formation de l'enseignant dont la capacité « à s'adapter à toutes les situations d'enseignement [passe] par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, s'interroger sur ses propres conceptions, sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait » (Tardif & Lessard, 2004 : 72).

Kerbrat-Orecchioni (1990) utilise les travaux de Goffman (1987) pour établir différents types d'interactions verbales. Les critères retenus[194] pour fonder une typologie sont les suivants :

- le lieu (site ou cadre) dans lequel se déroule l'interaction
- le nombre de participants, leur statut, leur rôle et le type de contrat qui les lie
- le but de l'interaction
- le ton de l'interaction.

En référence à ces catégorisations, je précise qu'au niveau global, l'entretien semi-directif[195] que nous avons conduit se caractérise ainsi :

- c'est une discussion (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 118), à la différence d'une conversation où l'on parle d'une manière non formelle, familière et improvisée (*op. cit.* : 114) ;
- c'est une discussion, en ce sens qu'elle a un but, une finalité externe (*op. cit.* : 127), à la différence d'une conversation où l'on parle plutôt pour le plaisir de parler et d'être en contact, en tout état de cause pour une finalité interne ou relationnelle ;
- c'est une discussion qui se déroule dans un cadre professionnel, dont le contrat de sérieux (*op. cit.* : 119 en appui de Charaudeau, 1984) sur un thème sérieux (*op. cit.* : 125) et sur un ton sérieux et consensuel (*op. cit.* : 128) est avéré;
- c'est un échange dissymétrique (*op. cit.* : 119) , en ce sens que le contenu propositionnel est fourni par un seul des interlocuteurs devant lequel le partenaire s'efface et dans la mesure où l'alternance des tours de parole y est moins rapide que dans un échange symétrique (*op. cit.* : 128) ;
- c'est une discussion à effet d'interview[196], en ce sens qu'on extirpe de l'enseignant interrogé des informations dans le domaine de l'épistémé, de la doxa et de la praxis, informations destinées à être transmises à un tiers (*op. cit.* : 120).

[194] On pourrait également citer les travaux de Dell Hymes (1980) et son modèle SPEAKING.

[195] Kerbrat-Orecchioni (1990 : 128) cite de Salins (1988 : 40) pour lequel « toute interaction verbale qui s'étend dans le temps devient un entretien ».

[196] Kerbrat-Orecchioni (1990 : 131) explique que les interactions sont très souvent hybrides.

Je souhaite revenir sur ces deux dernières caractéristiques. La première concerne la dissymétrie de l'échange en termes quantitatifs. Cette dissymétrie attendue a été réalisée dans tous les entretiens. En termes de volume textuel, le nombre de mots énoncés par l'informant représente en moyenne 78% du total émis pendant l'échange. Le pourcentage le plus bas (SVT4) est de 60% et le plus élevé (E06) est de 91%. Huit enseignants (cinq femmes et trois hommes) sont au-dessous de 78% et onze (sept femmes et quatre hommes) au-dessus. Le nombre moyen de mots énoncés est de 4261 pour les enseignants et de 1258 pour les enquêteurs.

Concernant la dernière caractéristique de l'entretien d'un point de vue interactionniste, elle n'est pas sans conséquence. En effet, toute interview a pour but d'être rendue publique. Sur ce point, Kerbrat-Orecchioni (1990 : 86) présente d'une manière éclairante les travaux de Goffman (1987). Dans notre dispositif, l'enseignant-locuteur a deux participants ratifiés : l'intervieweur et l'observatrice[197]. La personne interrogée sait cependant que ce qu'elle dit n'est pas exclusivement destiné au partenaire de l'échange qui est le destinataire direct, l'allocutaire admis par le locuteur, ni même à l'observatrice, destinataire indirecte ou secondaire. Il est difficile de savoir dans quelle mesure l'enseignant interrogé prend en compte (tient compte de ?) ce que Kerbrat-Orecchioni (1990 : 84) nomme « la couche de récepteurs additionnels ». Cette observation aborde d'une autre manière la question que j'ai déjà soulevée plus haut et j'y apporte une réponse proche : ce que l'enseignant a choisi de dire aux récepteurs absents de l'échange m'intéresse autant que ce qu'il aurait dit dans un autre contexte. Cette « parole bi-adressée ou pluri-adressée » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 98) reste du ressort de la personne interrogée et offre une ouverture pertinente sur ses conceptions.

Les enseignants interrogés font très massivement des actes assertifs[198] (affirmer, nier, décrire, corriger, mentionner, argumenter, dire, interpréter, témoigner, rapporter, illustrer, expliquer, signifier, se référer**,** caractériser, expliquer …). Paillard (2009 : 89 et 91) a une définition très forte de l'assertion que je retiens ici : l'individu qui asserte « se présente comme étant

[197] Une étudiante de master 1 (Linguistique et Didactique).
[198] Searle (1969 : *Speech acts*), dans une révision de la classification posée par Austin (1962 : *How to do things with words*), distingue cinq grandes catégories d'actes illocutoires : les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclaratifs.

prêt à assumer les conséquences de son acte, […] comme étant prêt à justifier le contenu de son énoncé, […] comme étant prêt à soutenir ou à défendre un contenu propositionnel ». Ce qui est intéressant dans l'analyse de Paillard (2009 : 95), c'est son refus de différencier le « je pense », le « je crois » et le « je sais » dans ce qui est avancé publiquement. Je souscris totalement à ce point de vue qui corrobore une approche interdiscursive. Je souscris également à sa manière de présenter les contenus posés par l'énonciation d'un individu comme accès à son « état mental (croyances, intentions, désirs) » (*op. cit.* : 98). Seuls les contenus posés permettent en effet de faire apparaitre les présuppositions du locuteur qui font partie de son état privé (*ibidem*) et qui permettent d'inférer des conceptions et des représentations.

3.2 Passer des données au corpus oral

L'utilisation d'un dictaphone facilite la tâche de l'enquêteur : lors de l'interaction, il peut donner des signes non verbaux en guise de réponse et son écoute est meilleure. La technique donne aussi au chercheur la possibilité de revenir plusieurs fois sur les détails de l'entretien à différents stades de la démarche et de (re)découvrir certains passages importants dans l'analyse. De plus, la relecture des notes d'entretiens sans son retirerait certains aspects pour interpréter les propos entendus : le ton, les silences, les hésitations, les rires, la gêne, autrement dit l'expression des sentiments. Enfin, la transcription écrite des entretiens enregistrés permet de les analyser avec plus de distance et de reconstituer le sens que les acteurs donnent à leur conduite et leur action. Plusieurs éléments n'ont pas éveillé ma curiosité pendant l'entretien. Lors de la transcription, ils prennent plus d'importance à mes yeux et ils me permettent de comprendre différemment les paroles de l'enquêté. Des paroles que j'ai entendues sans leur porter d'attention particulière, après réécoute et relecture, peuvent me paraitre plus importantes.

Depuis les travaux de Blanche-Benveniste (1997), l'oral est considéré comme un discours qui procède à des réajustements parce qu'il est en train de se construire. Dans son étude de la résistance du dire dans le dire, Authier-Revuz (1995 : 456) met elle aussi en évidence la spécificité de l'oral : « ne pas pouvoir faire un retour modificateur sur le déjà - c'est-à-dire l'irrémédiablement dit, sinon par le dire, ne pas pouvoir se heurter à la différence d'élaborer le à-dire sans traces manifestes dont celles de la

représentation même de cette difficulté : […] la linéarité temporelle n'apparait pas comme simple support sur lequel se projette un énoncé programmé, mais aussi comme la matérialité dans laquelle est en train de s'élaborer la parole avec l'imprévisibilité de ce qui surgit chemin faisant ». Aussi, l'image de l'énoncé oral qui contient et exhibe son propre brouillon est partagée : en quelque sorte, dans la reformulation, les quatre opérations de réécriture, passant par le canal oral, s'entendent au fur et à mesure sans pouvoir s'effacer. L'interruption d'une phrase, devenue syntaxiquement incorrecte, peut manifester la réussite de la communication. Il arrive souvent en effet que le locuteur constate, par les signaux visuels ou verbaux de celui auquel il s'adresse, que ce qu'il s'apprête à dire est déjà connu ou vient d'être parfaitement compris ; ce locuteur juge alors bon d'avancer dans son propos en laissant sa phrase en suspens, « incomplète et incorrecte » selon les canons de la grammaire normative. La rupture qui en résulte n'en est pas une puisqu'il y a continuité implicite lors de la conversation. De même, d'autres interruptions ou les *euh* peuvent-ils être des pauses destinées à permettre à l'auditeur de reprendre le fil du discours en cas de baisse d'attention.

Le discours parlé peut apparaitre chaotique, provisoire, fragmentaire. En fait, ce discours a une syntaxe particulière, due aux conditions particulières de sa situation de production/réception. Certaines caractéristiques sont identifiées (Blanche-Benveniste, 1997) pour constituer les régularités[199] (les règles ?) de l'oral et lui permettre d'être efficace, aussi efficace finalement que le texte écrit achevé, et ce, grâce à une cohérence propre. Je reprends les principaux phénomènes langagiers caractéristiques, tels qu'on les trouve récapitulés par Kerbrat-Orecchioni (1990 : 41-43) :

- juxtaposition et accumulation de constructions segmentées ;
- répétition comme effet d'insistance ou comme rectification (les dénominations successives, dues notamment à la recherche des mots, mènent à un entassement et à des commentaires sur les difficultés qu'éprouve le locuteur à trouver ses mots, la ratification ou la récusation d'un énoncé ; les traces du processus de formulation abondent, par prospective *bon ben*, *alors*, *disons* et rétrospective – corrections, reformulations – *enfin*, *bon*) ;

[199] J'insiste sur l'importance de ce terme choisi par Kerbrat-Orecchioni (1990 : 44).

- ellipse (elle s'explique notamment par l'importance de la connivence des interlocuteurs, de leur savoir partagé, du langage du regard ou des mimiques)
- redondance (Paul, il dort / il dort, Paul : thématisation binaire ou utilisation du pronom comme affixe personnel du verbe ?)
- procédés de mise en relief (un ordre des mots affectif qui attire l'attention sur le plus important)
- bafouillements, bégaiements, lapsus
- emplois d'éléments phatiques (ou phatèmes[200]) qui maintiennent le contact avec autrui et jouent le rôle de ponctuation (le face-à-face conversationnel permet de confirmer le contact entre interlocuteurs : moyens paralinguistiques, connecteurs phatiques ou interactifs, signaux du locuteur *hein*, *tu sais*…, ou de l'auditeur *oui*, *d'accord*, *tiens*…)
- « marqueurs de structuration » (Gülich, 1970 ; Auchlin, 1985), pour délimiter le statut des portions discursives et leurs relations (ouverture *alors*, *eh ben*, *mais*…, ou clôture *non*, *hein*, *quoi*…).

Les entretiens enregistrés sur un dictaphone numérique ont été transcrits dans un respect scientifique des données orales à l'aide du logiciel *Transcriber* (Baude, 2006 : 31) utilisé dans le Laboratoire Ligérien de Linguistique, notamment par le groupe ESLO[201]. Voici, en orthographe standard, l'exemple de la transcription, à l'aide de *Transcriber*, d'un passage de l'entretien d'E01.urb :

- j'estime j'estime pour moi que c'est la discipline la plus lourde à évaluer
- la plus lourde à à à mettre en place au niveau de l'évaluation
- parce que en effet quand on estime euh que euh
- au début il y a que euh dix lignes à produire pour les élèves les plus récalcitrants euh en panne devant la page blanche
- à la fin de l'année quand on est nous en ce moment moi j'ai des élèves qui sont revenus aujourd'hui
- avec onze pages
- vous imaginez onze pages tellement ça n'est plus du blocage
- *[rire]*
- donc quand moi je me retrouve avec onze pages à corriger *[rire]*

[200] Ces éléments sont abordés par Kerbrat-Orecchioni (1990 : 167).

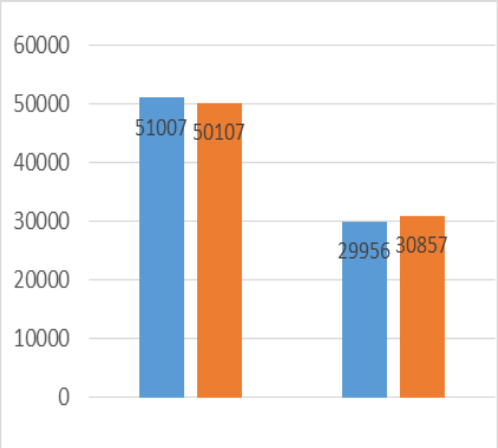
[201] ESLO (Enquête Socio-Linguistique à Orléans) est un projet mené par le Laboratoire Ligérien de Linguistique de l'université d'Orléans. Ce projet est décrit à l'adresse suivante : http://www.lll.cnrs.fr/eslo-1 (site consulté le 28 septembre 2013).

- sur un élève *[rire]* je c'est c'est vraiment très très lourd au niveau de la densité
- c'est à dire que aimer donner le goût d'écrire
- c'est aussi pour nous derrière *[rire]* une montagne de travail
- c'est bien mais c'est une montagne de travail mais c'est bien c'est gagné
- par contre euh j'ai mis quelque chose en plus euh moi y'a quelque chose qui rentre pas là-dedans
- parce qu'on parle que de l'écriture mais pour moi bien écrire c'est bien parler
- ça passe d'abord par-là donc euh en ce moment on écrit pour raconter
- on écrit pour lire pour raconter alors d'abord pour lire
- parce qu'on a besoin de son support pour pas être perdu et ensuite hop pour raconter

Ce que j'appelle *corpus oral* n'est pas l'ensemble intégral des transcriptions. En effet pour harmoniser les données étudiées, j'ai choisi de ne pas commencer au début de l'interaction, mais après la séquence d'ouverture, c'est-à-dire au moment de la question sur le ressenti des enseignants concernant les questionnaires. Ce choix permet d'éviter les phases de présentation identiques en contenu mais de durées différentes et qui, surtout, présentent peu d'intérêt pour ma recherche.

En termes de volume textuel, je m'arrête sur les données chiffrées pour constater ou non des corrélations entre la quantité de parole et les catégories sociodémographiques.

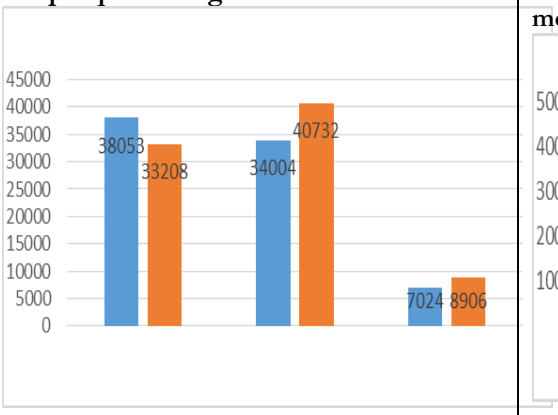
Graphique 7 : le genre



1. Nombre de mots attendu chez les femmes
2. Nombre de mots produits par les femmes
3. Nombre de mots attendus chez les hommes
4. Nombre de mots produits par les hommes

Les hommes produisent un peu plus de mots qu'attendu et les femmes un peu moins, ce qui constitue une surprise si l'on se réfère aux stéréotypes des femmes plus loquaces, plus expansives que les hommes et au corpus écrit (graphique 1).

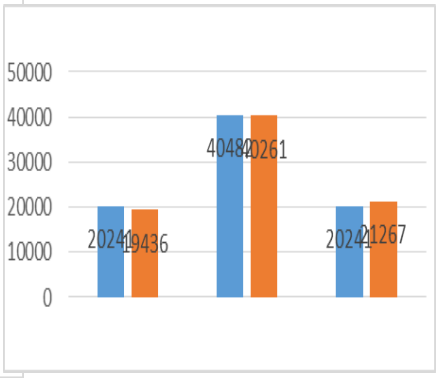
Graphique 8 : l'âge



1. Nombre de mots attendu chez les 27-37 ans
2. Nombre de mots produits par les 27-37 ans
3. Nombre de mots attendus chez les 39-44 ans
4. Nombre de mots produits par les 39-44 ans
5. Nombre de mots attendus chez les 56-59 ans
6. Nombre de mots produits par les 56-59 ans

Exactement comme dans les réponses écrites (graphique 2), les plus jeunes des enseignants produisent moins de mots qu'attendu et les quarantenaires plus.

Graphique 9 : l'ancienneté dans le métier

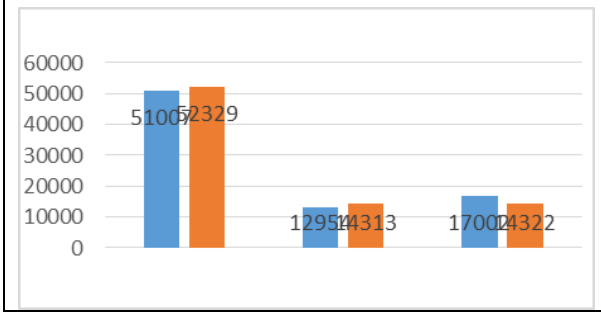


1. Nombre de mots attendu chez les 4-8 ans
2. Nombre de mots produits par les 4-8 ans
3. Nombre de mots attendus chez les 10-15 ans
4. Nombre de mots produits par les 10-15 ans
5. Nombre de mots attendus chez les 17-25 ans
6. Nombre de mots produits par les 17-25 ans

Les plus anciens dans le métier, en produisant un peu plus de mots qu'attendu, ont le même comportement que dans les réponses aux questionnaires (cf. graphique 3).

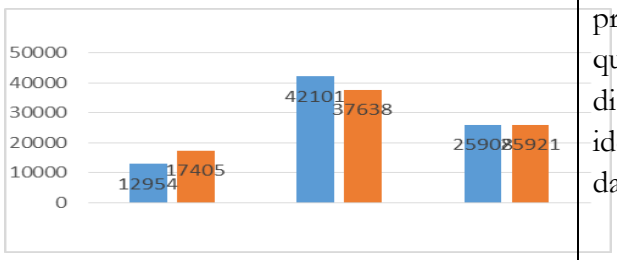
Graphique 10 : le statut

1. Nombre de mots attendu chez les PE (CM2)
2. Nombre de mots produits par PE (CM2)
3. Nombre de mots attendus chez les PRCE-FR (6e)
4. Nombre de mots produits par les PRCE-FR (6e)
5. Nombre de mots attendus chez les PRCE-SVT (6e)
6. Nombre de mots produits par les PRCE-SVT (6e)



Les enseignants de SVT produisent moins de mots qu'attendu et ceux de CM2 un peu plus, ce qui confirme la tendance identifiée (graphique 4) dans les réponses écrites

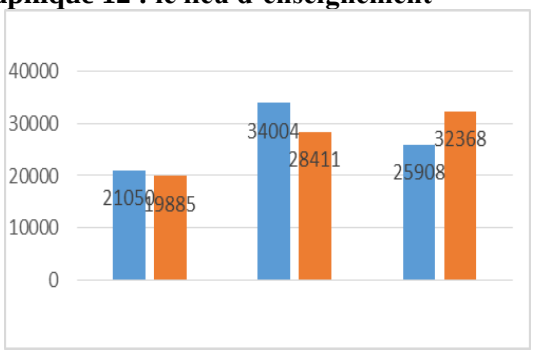
Graphique 11 : le niveau d'étude



1. Nombre de mots attendu chez < L3
2. Nombre de mots produits par les < L3
3. Nombre de mots attendus chez les L3
4. Nombre de mots produits par les L3
5. Nombre de mots attendus chez les M1 et >
6. Nombre de mots produits par les M1 et >

Les moins diplômés produisent plus de mots qu'attendu, à la différence de la tendance identifiée (graphique 5) dans les réponses écrites.

Graphique 12 : le lieu d'enseignement



1. Nombre de mots attendu en secteur urbain
2. Nombre de mots produits en secteur urbain
3. Nombre de mots attendus en secteur périurbain
4. Nombre de mots produits en secteur périurbain
5. Nombre de mots attendus en secteur rural
6. Nombre de mots produits en secteur rural

Comme dans les réponses écrites les enseignants du secteur urbain produisent un peu moins de mots qu'attendu (graphique 6). La surprise vient du secteur périurbain dont la quantité de parole est en dessous des scores attendus et, dans une moindre mesure de ceux du secteur rural, plus prolixes qu'attendu.

4. Le corpus *élèves*

Cette section présente d'abord, en termes quantitatifs, les données recueillies auprès des élèves du terrain décrit au début de ce chapitre. Dans un second temps, le questionnaire proposé est détaillé dans son élaboration, son contenu et sa passation. La section se termine par quelques considérations sur le passage des données au corpus.

4.1 Des élèves interrogés dans sept classes

Les données ont été recueillies dans douze établissements scolaires (neuf écoles et trois collèges). Ce terrain est présenté en détail dans la section

précédente[202]. Ce sont les élèves des enseignants ayant participé à l'enquête qui ont été sollicités pour répondre à un questionnaire[203].

Au total, 255 élèves ont participé à l'enquête : 170 dans 7 classes[204] de CM2 et 85 dans 4 classes de 6e.

	CM2	6e	dont suivi de cohorte
Secteur urbain : trois classes de CM2 (CMa, CMb, CMc) et une de 6e (6a).	75	255	12
Secteur périurbain : deux classes de CM2 (CMd, CMe) et une de 6e (6b).	51	20	6
Secteur rural : deux classes de CM2 (CMf, CMg) et deux de 6e (6c).	43	40	14
	170	85	32

Tableau 1 : Répartition des élèves interrogés par classe et par secteur

Sur les 170 questionnaires de CM2, 60 ont été saisis numériquement au format *excel* en vue d'une analyse exploratoire. Dans un second temps, 50 questionnaires ont été saisis et leur analyse a été confrontée à celle des 60 précédents. Ne constatant aucun changement décisif dans les observations, j'ai choisi, pour des raisons de temps et d'efficacité de m'arrêter là. Au résultat, 110 questionnaires constituent le corpus de cette étude. J'ai retenu un nombre de questionnaires équilibré entre les secteurs et entre les genres. Dans les cinq classes où je n'ai pas retenu tous les élèves, j'ai pioché dans l'ensemble de la liste afin d'éviter d'exclure du corpus les fins d'alphabet. Je les ai classés aléatoirement et non alphabétiquement pour les anonymiser par la lettre (en minuscule) de la classe à laquelle ils appartiennent suivi d'un numéro. Ainsi, d5 indique qu'il s'agit d'un élève de CM2, plus précisément de la classe codée CMd dans cette étude.

Pour faciliter le repérage, je n'hésiterai pas à ajouter comme pour les enseignants le suffixe du secteur. Par exemple, CMb.urb ou b8.urb indiquent que la classe ou l'élève de CM2 concernés appartiennent au secteur urbain.

[202] Cf. supra, p. 100.
[203] Il est présenté infra, p. 136.
[204] E04.rar et E12.rur n'ont pas pu faire participer leurs élèves à notre enquête pour des raisons de calendrier.

CM2	total	filles	garçons
Secteur urbain : trois classes de CM2 (13 CMa, 17 CMb, 12 CMc).	42	20	22
Secteur périurbain : deux classes de CM2 (10 CMd, 20 CMe).	30	17	13
Secteur rural : deux classes de CM2 (12 CMf, 26 CMg).	38	19	19
	110	56	54

Tableau 2 : Répartition des élèves retenus pour l'analyse des questionnaires par secteur et par classe.

Sur les 85 questionnaires de 6e, aucun n'été saisi numériquement en vue de leur analyse. Le format d'un travail doctoral oblige à certains choix. J'ai donc décidé de faire une lecture exploratoire des questionnaires de 6e sans saisie. Les éléments recueillis n'apportent pas d'éléments décisifs modifiant les résultats minutieux récoltés en CM2, ce qui n'est pas sans poser question.

4.2 Un questionnaire adapté à des élèves

Des conseillers pédagogiques et des maitres-formateurs du premier degré ont été associés à l'élaboration du questionnaire d'enquête à destination des élèves des trois terrains de recherche, afin d'être au plus près de formulations qui ne fassent pas obstacle. Les enseignants interrogés ont assuré la passation du questionnaire dans leur classe respective[205], passation précédée d'un préambule mis en mots et en voix par l'enseignant à partir des indications suivantes que j'ai rédigées :

- Expliquer les finalités aux élèves : il s'agit de participer à une recherche de l'université d'Orléans pour aider un groupe d'enseignants à mieux comprendre ce que signifie « écrire » pour les élèves de CM2.
- Préciser qu'une totale liberté est donnée pour renseigner les rubriques : il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, mais des avis ou des souvenirs personnels.
- Le but étant de savoir ce que les élèves pensent, l'orthographe ne doit pas être une préoccupation qui freine les élèves dans leur réponse.

[205] Les questionnaires ont été remis, déjà photocopiés en nombre suffisant, avec les blancs nécessaires aux réponses. Il a été systématiquement proposé aux enseignants d'assurer la passation en cas de besoin.

- Le temps nécessaire est variable selon les classes et les individus. Il est à situer entre 30 et 40 minutes.
- Prévoir une lecture silencieuse des questions par les élèves, puis une à haute voix par l'enseignant.
- Le matin est plus propice à la passation du questionnaire.

Le questionnaire a été au préalable testé hors terrain d'étude en avril 2009 dans deux classes de CM2 de deux écoles d'Orléans, l'une urbaine, l'autre périurbaine. Ce test a permis de valider la pertinence, l'intérêt et la faisabilité du questionnaire, ainsi que la durée moyenne[206] prévisible pour y répondre (trente à quarante minutes). Il a également permis de reformuler et de déplacer deux questions[207] et d'en ajouter une, la 18. Toutefois, cette dernière question visant à donner la parole aux élèves, notamment les plus rapides à répondre, *« est-ce que tu veux ajouter à ton tour une question ? »* a fait, à quelques exceptions près (une dizaine), l'objet d'un *non*.

Des questions en écho

Le questionnaire comporte 18 questions. Il est demandé aux élèves de dire ce qu'ils croient, ce qu'ils pensent et non ce qu'ils savent, ce qui peut être exceptionnel ou nouveau pour certains. Il s'agit de recueillir ce que l'élève déclare faire, notamment et principalement en classe, dans le domaine de l'écriture, avec notamment une part importante donnée aux activités et à l'accompagnement pédagogique. Apparaissent d'entrée de jeu des recoupements et des échos programmés entre ce questionnaire et les deux destinés aux enseignants, puisque l'un des objectifs du dispositif est de confronter, à travers différentes déclarations, des conceptions liées à l'écriture.

La première question « *Pour toi, bien écrire, qu'est-ce que c'est ?* » est ouverte et imprécise dans le but de laisser s'exprimer toutes les conceptions et opinions de l'écriture à travers notamment toutes les interprétations de la question. Le syntagme prépositionnel *pour toi* placé en tête de phrase vise à interpeler l'élève et à l'inviter à donner une réponse personnelle. Le libellé

[206] Cette prévision s'est avérée exacte puisque les enseignants ont indiqué que le questionnaire avait été complété par les élèves les plus rapides en 20 minutes et par les moins rapides en 40 minutes.
[207] Il s'agit des questions 13 et 14 initialement placées en position 5 et 6.

de cette question cherche à instaurer une situation d'échange où l'élève est un individu dont l'avis compte.

Les questions 2-9-10-15 sont destinées à connaitre la quantité, les moments et la fréquence des activités d'écriture à l'école et en dehors de l'école :

- Q2 « *Est-ce que tu écris souvent ? pas souvent ? beaucoup ? pas beaucoup ?* »
- Q9-10 « *A l'école, dans quelle matière écris-tu le plus ?» « A l'école, dans quelle matière écris-tu le moins ?*»
- Q15 « *Est-ce que tu écris en dehors de l'école ? Qu'est-ce que tu écris ?* »

Ces questions permettent ainsi de recueillir des informations sur la force d'investissement[208] des élèves dans le domaine de l'écriture. Elles constituent par ailleurs un écho aux questions 1 et 2 posées aux enseignants :

- dans le premier questionnaire : « *Quand et pourquoi vos élèves écrivent-ils ? » et « Citez les activités d'écriture que vous suscitez le plus fréquemment chez vos élèves. Classez-les par ordre de fréquence* » ;
- dans le second : « *À quelles occasions écrivez-vous ?* » « *Citez les activités d'écriture que vous pratiquez le plus fréquemment*.»

Dans une demande d'anamnèse ouvrant sur l'histoire personnelle, les questions 13 et 14 explorent une dimension de la relation affective et subjective des élèves à l'écriture : « *Te rappelles-tu avoir écrit quelque chose que tu as aimé ? Qu'est-ce que tu avais écrit ? Pourquoi tu as aimé ce que tu avais écrit »* et *« Te rappelles- tu avoir écrit quelque chose que tu n'as pas aimé ? Qu'est-ce que tu avais écrit ? Pourquoi tu n'as pas aimé ce que tu avais écrit ?* » A leur tour, ces demandes sont en lien avec les questions posées aux enseignants sur leur propre expérience (« *Avez-vous un souvenir d'écriture qui vous a marqué. Lequel ? Pourquoi ?* » Q2.4 et « *Vous vous souvenez d'une situation où vous avez aimé écrire. Dites pourquoi* » Q2.5) et sur leurs pratiques de classe (« *Vous avez proposé des situations où vos élèves ont aimé écrire. Lesquelles et pourquoi ?* » Q1.6).

Les questions 3 « *Qu'est-ce qui est facile pour toi quand tu écris ?* » et 4 « *Qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris ?* » se centrent sur l'identification des difficultés des élèves par eux-mêmes en commençant par la note

[208] C'est une des quatre dimensions du rapport à l'écriture tel qu'il est décrit par Barré-De Miniac : cf. chapitre 2, p. 83.

positive introduite par la question 3. Ces deux questions reprennent la question 6 posée aux enseignants dans le deuxième questionnaire : « *A votre avis, éprouvez-vous des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?* ». Elles sont également en relation, dans le premier questionnaire destiné aux enseignants, avec la question 5 « *A votre avis, vos élèves éprouvent-ils des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?* »

Les questions 5, 6, 7, 8 11, 12 constituent le cœur de l'enquête en ce sens qu'elles interrogent sur la réécriture, la place et le rôle du brouillon, le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement de l'écriture.

La question 6 « *Qu'est-ce que tu utilises pour t'aider à écrire ?* » reprend Q1.4 posée aux enseignants : « *Quel matériel et quels outils leur proposez-vous pour écrire ?*». En effet la question 6 a pour objet le matériel (cahier, feuille, ordinateur, affiche etc.) ainsi que les outils d'aide (ouvrages scolaires et parascolaires, dictionnaires, cahiers, fiches etc.). La question 8 *« Qu'est-ce que tu souhaites que le maitre fasse pour t'aider quand tu écris ?* » est à mettre en relation avec Q1.3b « *Quand vous demandez à un élève de produire un écrit, […] b) en quoi consiste votre intervention ?* ». Cette question 8 demande un effort de projection, de prospection et de mise à distance.

Les questions 11 « *Quand tu as écrit un texte, est-ce que tu le relis ? Pourquoi oui ? Ou pourquoi non ?* » et 12 « *Quand tu écris, est-ce que tu fais un brouillon souvent ? pas souvent ? jamais ?* » interrogent directement le processus d'écriture-réécriture et le rôle du brouillon. Dans la même perspective, les questions 5 « *Est-ce que tu montres ce que tu as écrit : souvent ? pas souvent ? jamais ? A qui montres-tu ce que tu as écrit ?* » et 7 « *Est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un quand tu écris ? Si tu demandes de l'aide, c'est à qui ?* » ne limitent pas le champ à l'enseignant mais ouvre les réponses aux possibilités offertes dans la classe par les pairs ou dans la famille par ses différents membres. Ces questions sont, par ailleurs, un écho précis, d'une part à Q1.7 « *Dans quelles circonstances vos élèves font-ils un brouillon ? Y a-t-il des interventions sur ces brouillons ? Si oui, lesquelles ?* », d'autre part, à Q2.7 « Eprouvez-vous le besoin de montrer certains de vos écrits à des tiers? Pourquoi ? » et Q2.9 « *À quelle occasion utilisez-vous un brouillon pour écrire ?* ».

Les questions 16 « *Sur quoi tu préfères écrire ? Avec quoi tu aimes écrire ?* » et 17 « *Est-ce qu'en dehors de l'école, tu te sers d'un ordinateur ? Pour quoi faire?* » permettent d'ouvrir l'enquête à tous les supports, qu'ils soient traditionnels ou électroniques, et d'envisager d'éventuelles relations entre ces supports et

les différents dimensions du rapport à l'écriture. Ces questions, comme les autres, sont en lien avec celles posées aux enseignants, en l'occurrence : « *Quel matériel utilisez-vous pour écrire ? Est-ce toujours le même ?* » (Q2.8).

Comme je l'ai expliqué à propos des enseignants, même si le dispositif a été organisé pour permettre l'expression libre et sincère des élèves, les limites habituelles d'une recherche fondée sur des discours s'imposent. Le risque est en effet que l'élève interrogé déclare ce qu'il croit que son enseignant ou « l'université » attend. Ce biais existe, mais cela ne gêne en rien mon travail de recherche. En effet, ce qui m'importe, c'est le discours de l'élève que ce discours soit livré sans réajustement, récité ou recréé. Je suis en quête des pensées, des jugements, des idées, des conceptions en présence dans les classes. Comme je l'ai déjà dit[209], celles qui proviennent d'un réajustement au contexte de l'enquête sont aussi parlantes dans ma perspective que d'autres, supposées non réajustées. En effet, au moment de la confrontation avec le discours des enseignants, les liens entre élèves et enseignants vont entrer dans une sorte d'appropriation-reformulation, ce qui est bien au centre de mes préoccupations.

Passer des données retenues au corpus

Les réponses aux questionnaires ont été saisies au traitement de texte (format *excel*) dans une transcription qui respecte strictement la formulation mais ni la présentation (disposition, tiret, flèche, parenthèses etc.) ni l'orthographe (Baude, 2006 : 75). Cette dernière dimension est neutralisée pour mettre à égalité tous les énoncés. En l'absence de ce choix, certaines réponses seraient disqualifiées par leur orthographe ou du moins, l'orthographe serait un « distracteur ». J'ajoute cependant que la composante orthographique des réponses est d'un intérêt réel dans une autre approche.

Ce que désormais j'appelle *corpus élèves* est donc la saisie électronique des 110 réponses au questionnaire.

[209] Cf. supra, p. 117.

Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre a détaillé l'élaboration des corpus servant de base à cette recherche : les deux premiers à partir de contributions écrites et orales d'enseignants, le troisième à partir de contributions écrites d'élèves. Le terrain a été présenté ainsi que les acteurs du passage CM2-6e sollicités en tant qu'informants dans un contexte précis. Les limites habituelles d'une enquête de terrain de ce type en ce qui concerne l'expression libre et sincère des enseignants interrogés ont été posées et récusées. Cette recherche s'inscrit dans l'ordre des discours et non dans celui des réalités, dans l'ordre de la pensée énoncée publiquement et non dans celui d'une pensée intime et cachée. Ce qui est énoncé n'appartient pas en propre à celui qui l'énonce, un énoncé n'échappant pas à l'interdiscours[210]. On ne peut ignorer l'effet de « réassurance dans le confort du lieu commun » (Authier-Revuz, 1995 : 488), dans le confort de ce qui est partagé par une communauté, qui est mon cœur de cible.

Dans le contexte de mon enquête, il n'est pas possible, d'ailleurs, d'échapper à la stéréotypie à laquelle la parole pressée s'abandonne parce qu'elle l'entraine dans un courant de pensée commode, dans « un mouvement d'adhésion au répété » et « aux formules les plus communes », comme le dit si élégamment Authier-Revuz (1995 : 486-487). En appui des analyses du rapport à l'écriture et de ses effets (Barré-De Miniac, 2000), je formule l'hypothèse que ce qui est énoncé par les enseignants interrogés constitue le cadre conceptuel des décisions qu'ils prennent pour élaborer des situations d'enseignement et d'apprentissage.

On peut, d'ores et déjà, poser certaines questions qui seront abordées dans les chapitres à venir :

- faire entrer les déclarations dans des cases repose sur une reformulation du chercheur : comment l'évacuer, l'évaluer, en tenir compte ?
- des réponses écrites à des questions écrites évacuent les propos oraux tenus autour, écartés, censurés : faut-il (et si oui, comment) s'interroger sur les choses tues ?
- l'écrit est-il plus stéréotypé, plus figé, plus contrôlé que l'oral réputé « plus naturel » ?

[210] Cf. chapitre 5, p. 196.

- comment gérer les écarts, voire les contradictions, entre les questionnaires et l'entretien ?
- comment distinguer les enseignants qui se contredisent de ceux qui ont évolué, se sont modifiés / ceux qui sont cohérents de ceux qui ne le sont pas / comment faire la part de l'oubli et de l'évolution ?

Je ne peux terminer ce chapitre sans évoquer la question de l'observation des pratiques. Certes, cela ne fait pas partie de mon protocole en lien avec mon projet d'étude des discours dont je défends la légitimité et la cohérence. Néanmoins, je voudrais signaler qu'après six observations de pratiques faites dans cette enquête de terrain, j'ai préféré arrêter :

- parce que, limitées à une séance, elles ne fournissent pas un matériau suffisamment représentatif ni pertinent ;
- parce qu'elles posent, d'une manière accrue, la question de l'observateur et de l'image qu'on veut lui donner.

Enfin et surtout, je ne souhaite pas valider mes analyses en les confrontant à des pratiques censées me confirmer ou m'infirmer que ce sont bien ce que font les enseignants dans leur classe. Mon hypothèse est que j'identifie, dans les discours des enseignants, des éléments de leur rapport à l'écriture, rapport qui détermine toutes leurs décisions et attitudes et, en amont, provoque leur pratique quotidienne.

ANNEXE A. LISTE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES ENSEIGNANTS

	SECTEUR	Genre	Âge	Ancien-neté	Niveau d'études	Filière
E01	URB	F	42	13	L3	Lettres
E02	URB	**H**	43	25	**BAC**	L
E03	URB	**H**	37	10	L3	Biologie
E04	RAR	F	**59**	17	L3	Histoire
E05	RAR	F	35	10	L3	Physique
E06	RAR	**H**	33	08	L3	Histoire
E07	RAR	**H**	41	19	**L2**	Maths
E08	RAR	F	27	04	L3	Marketing
E09	RAR	F	28	05	L3	Biochimie
E10	RUR	F	44	13	**D**	Physique
E11	RUR	**H**	42	15	**L2**	Droit
E12	RUR	F	44	21	L3	Lettres
FR1	URB	F	**56**	34	L3	Lettres
FR2	RAR	F	39	13	L3	Lettres
FR3	RUR	F	37	08	M1	Lettres
SVT1	URB	F	34	11	M1	Sciences
SVT2	RAR	**H**	31	05	M2	Sciences
SVT3	RUR	F	44	15	M1	Sciences
SVT4	RUR	**H**	34	10	M1	Sciences

10-15 ans d'ancienneté dans le métier
04-08 ans d'ancienneté dans le métier

CHAPITRE 4
Données complémentaires

Le présent chapitre décrit les données complémentaires exploitées dans cette recherche : les programmes[211] (ceux de CM2 et ceux de 6e) dont je détaille l'élaboration constituent un premier ensemble et le discours didactique, un second. Chacun fait l'objet d'une section.

Les conceptions et les opinions des enseignants, leur pratique et les représentations de ces pratiques se construisent et se développent, notamment, dans l'entrelacs des discours considérés dans cette recherche : celui des textes officiels et celui de la didactique diffusé par la formation initiale et continue. Prendre en compte les représentations revient à supposer la présence d'un réseau de connaissances chez un individu. Certes, les enseignants, en tant qu'individus, disposent de connaissances avant d'être formés et d'exercer leur métier, mais, dans cette recherche, je centre mon attention non sur l'ensemble des connaissances de chacun, mais sur l'impact des discours de formation et de prescription dans la construction et le développement de leurs représentations, voire de leur *habitus* professionnel.

Comme le précisent Petitjean et Privat (1999 : 3), les programmes représentent un curriculum formel qui ne saurait rendre compte de la réalité des classes et des pratiques, mais ces textes fournissent de précieux renseignements sur l'organisation des cursus, des filières et des classes et surtout sur la configuration d'ensemble d'une discipline. Tardif et Lessard (2006 : 30) ajoutent qu'ils sont indispensables en termes de finalités,

[211] Je n'aborderai pas les différents Programmes (1887, 1923, 1972, 1980, 1985, 1990, 1995, 1998, 2002, 2007, 2008) mais ceux qui constituent le contexte prescriptif de mon enquête.

objectifs, contenus, méthodes, activités, exercices. Les programmes constituent un élément fondamental du contexte d'enseignement : ils représentent une référence permanente et incontournable, un cadre formel et conceptuel pour tout enseignant et, à ce titre, ils figurent dans les plans de formation des IUFM. Confronter le discours des enseignants interrogés à d'autres données du même milieu mais à des niveaux hiérarchiques différents me semble incontournable dans une perspective de l'interdiscours[212]. Cette perspective englobante permet de mieux cerner les spécificités du discours des enseignants. Que retiennent-ils des programmes ? Comment se les approprient-ils ? Comment les reformulent-ils ? Ces questions seront abordées dans les chapitres 6 à 8. Pour l'instant, il s'agit de comprendre, dans un premier temps, comment s'élaborent et se présentent à la lecture de l'enseignant les programmes et, dans un second temps, d'explorer les sphères de la production des savoirs didactiques.

1. Le discours prescriptif

La présentation de l'élaboration des programmes fait l'objet d'une première section. Elle est suivie d'une seconde, consacrée à une réflexion sur leur rôle, leur place, leur utilité. Une troisième section introduit le Socle Commun des connaissances et des compétences[213] dans le paysage déjà complexe des programmes.

1.1 Une procédure d'élaboration codifiée méconnue

Les programmes officiels sont élaborés dans une chaine administrative qui est assez mal connue des enseignants. Le Ministère de l'Education Nationale (MEN) a pourtant mis en ligne[214] une présentation sommaire de l'élaboration des programmes telle qu'elle fixée par la loi d'orientation du 23 avril 2005. Sans la citer terme à terme, je la reprends ici en quatre points :

1. **Point de départ : la lettre de cadrage**

   Le ministre établit un cadrage général de la rénovation de chaque programme et l'adresse au directeur général de l'enseignement scolaire, chargé de conduire le projet.

[212] Cette notion sera développée chapitre 5, p. 196.
[213] J'adopte l'usage qui est d'abréger cette dénomination, non par un sigle, mais par le syntagme *Socle Commun*.
[214] Argumentaire-programmes-et-manuels.pdf consulté le 12 mai 2013 : http://veille-education.org/wp-content/uploads/2011/10/

2. Ecriture, discussion, concertation

La rédaction des projets de programme est confiée à un groupe d'experts[215], sous la présidence d'un universitaire (ou d'un inspecteur général de l'Éducation Nationale) nommé par le ministre.

Les membres des groupes d'experts[216] sont désignés à titre personnel pour leur compétence professionnelle reconnue. Ils sont choisis par le président du groupe, en accord avec la direction générale de l'Enseignement scolaire, de manière à disposer d'une diversité et d'une complémentarité dans les expertises au sein du groupe.

Pendant la phase d'élaboration, des consultations régulières sont organisées entre les groupes d'experts et les partenaires habituels, représentant des enseignants, des parents d'élèves, etc.

Une étape de consultation publique est organisée : les projets sont mis en ligne et les remarques transmises sont étudiées.

3. Recueil des avis

Au terme de toutes ces étapes d'élaboration et de concertation, le projet de programme est soumis à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, composé de 97 membres : 48 représentants des enseignants (toutes catégories, tous niveaux), 19 représentants des usagers (parents, étudiants, élèves), 30 représentants des collectivités territoriales, des associations périscolaires et des grands intérêts culturels, éducatifs, sociaux et économiques). Cet avis est préparé par des commissions spécialisées par niveau d'enseignement dont les membres sont choisis parmi ceux du CSE. Le ministre peut décider de recueillir l'avis du Haut Conseil de l'Éducation (HCE).

4. Décision règlementaire du ministre

Les projets de textes, accompagnés de ces avis, sont soumis au ministre qui en arrête alors le contenu. L'arrêté instituant le nouveau programme est publié au Journal officiel de la République française (JO) et son annexe (le programme proprement dit) au Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN)

Comme on le voit dans cette présentation, la décision de renouveler ou de créer un programme relève du ministre de l'Éducation Nationale. Jusqu'en 1989, la conception des programmes appartenait uniquement à l'Inspection Générale. La loi d'orientation de 1989 a, en quelque sorte, brisé ce monopole en confiant la réflexion sur les orientations générales des programmes au Conseil National des Programmes (CNP). Ce Conseil a fonctionné de 1990 à 2005 puis a été remplacé par le Haut Conseil de l'Éducation (HCE) par l'article 14 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Ses missions sont à la fois proches

[215] Jusqu'en 2005 (cf. paragraphe suivant).
[216] On a l'habitude de les appeler *Groupes Disciplinaires*.

de celles du CNP (puisqu'il émet des avis et peut formuler des propositions sur la pédagogie, les programmes, l'organisation de l'école) et élargies (puisqu'il donne son avis sur les résultats du système éducatif[217] et la formation des enseignants). Le Haut Conseil de l'Education (HCE) est assisté d'un comité consultatif composé de personnalités qualifiées[218]. Cependant la mise en place de ce HCE s'est accompagnée d'une dissolution des groupes d'experts chargés de la rédaction des textes mêmes des programmes. Aussi les programmes de 2008[219] n'ont-ils pas été rédigés par des groupes d'experts.

Le mode d'élaboration des contenus d'enseignement qui est présenté dans ces pages est celui qui a été suivi pour les programmes officiellement en vigueur au moment de l'enquête de terrain :

- le socle commun de 2006[220],
- les programmes de 2008 pour la fin du primaire[221] (cycle 3[222]) et la première classe du collège[223].

Cependant ces programmes viennent de remplacer ceux de 1995[224] (pour le collège) et de 2002[225] (pour l'école élémentaire). C'est pourquoi, pour confronter le discours prescriptif au discours des enseignants, ce sont autant ces prescriptions antérieures que les nouvelles qu'il faut prendre en compte.

---

[217] Il remet notamment au Président de la République un bilan annuel, rendu public, des résultats du système éducatif ainsi que des expérimentations menées sur le terrain.
[218] Ces personnalités qualifiées sont choisies parmi des professionnels, des représentants des organisations syndicales, de parents d'élèves, d'élèves, des associations et toutes autres personnes ayant une activité dans les domaines qui sont de sa compétence
[219] Le Haut Conseil a présidé, dans une opacité totale vivement critiquée, la rédaction des Programmes de 2008.
[220] http://www.education.gouv.fr/cid2770/, consulté le 04/07/10.
[221] Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 : Programmes de l'école primaire.
[222] Le cycle 3 (9-11 ans) correspond aux trois dernières classes de l'école primaire (CE2, CM1, CM2). Cf. chapitre 1, p. 44.
[223] Bulletin officiel spécial n°6 du 28 aout 2008 : Programmes du collège.
[224] Le Bulletin officiel n°48 du 28 décembre 1995 est complété pour la 6e par le Bulletin officiel n° 25 du 20 juin 1996. Bulletin consulté en ligne le 4 avril 2013 : http://www2.cndp.fr/archivage/valid/67927/67927-11040-16675.pdf
[225] Bulletin officiel hors-série n° 1 du 14 février 2002.

Le mode d'élaboration[226] suivi pour l'ensemble des programmes trouve son origine dans le rapport[227] que le sociologue Pierre Bourdieu remet au Président de la République au nom du Collège de France en 1985. On y lit page 31 :

> L'inertie structurale du système d'enseignement qui se traduit par un retard plus ou moins grand selon les moments et selon les domaines, des contenus enseignés par rapport aux acquis de la recherche et aux demandes de la société, devrait être méthodiquement corrigée par des interventions réglementaires ou des incitations indirectes visant à favoriser la révision des programmes, des manuels, des méthodes et instruments pédagogiques.

Cette phrase résume l'esprit de ce rapport, à compter duquel les programmes scolaires ne peuvent plus continuer à faire abstraction des développements de la science et de l'évolution de la société. C'est dans cette perspective que Lionel Jospin, ministre de l'Éducation Nationale, ouvre, en 1988, le chantier de la rénovation des programmes d'enseignement. Il en confie la responsabilité à une commission présidée par François Gros (physicien) et Pierre Bourdieu. Cette commission est composée de ces deux présidents et de onze universitaires nommés pour diriger, dans chaque discipline, une mission de réflexion qui s'étend de l'école élémentaire à l'université. Dans chaque discipline, un groupe de personnalités d'origines très diverses rédige un rapport remis au ministre au cours du deuxième trimestre 1989. Ce rapport présente un état des lieux de l'enseignement de la discipline et des propositions de modifications qui sont fondées sur une consultation très large des enseignants : ceux-ci ont été invités à répondre à un questionnaire individuel et des synthèses ont été faites par les inspecteurs territoriaux au niveau de chaque académie. La commission Bourdieu-Gros rédige alors un texte d'orientation qui énonce sept principes[228] et qui suggère la création d'un conseil national des programmes d'enseignement qui aura pour tâche de mettre en œuvre l'ensemble de ces sept principes dont :

- l'actualisation des programmes,
- la hiérarchisation des savoirs
- la diversification des approches.

---

[226] Pour en rendre compte, je prends appui sur un article très détaillé de Raulin (2006 : 61-71), ancien secrétaire général du Conseil National des Programmes.

[227] *Propositions pour l'enseignement de l'avenir.*

[228] *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement* consultés le 10 octobre 2013 : http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b54p036.pdf

Conformément à la loi d'orientation du 10 juillet 1989, le décret du 23 février 1990 crée le Conseil National des Programmes (CNP).

Dans son principe, le CNP doit permettre que les évolutions scientifiques et les attentes de la société soient mieux prises en compte dans les programmes. Selon Raulin (2006) que je suis pas à pas dans cette présentation, l'enjeu est de trouver un équilibre entre des options parfois contradictoires soutenues par des universitaires, des intellectuels et des responsables politiques qui tentent, chacun à sa façon, d'améliorer la qualité scientifique des programmes et de mieux répondre aux attentes renouvelées de la société. Le CNP est un organisme consultatif[229] qui adresse des propositions au ministre de l'Education Nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances. Aux termes de son décret de création, le CNP comporte vingt-deux membres, choisis par le ministre. Différents équilibres ont toujours été respectés dans le choix des membres qui obéit à des équilibres entre les disciplines, entre les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur), entre les fonctions (enseignants, inspecteurs), entre les personnalités de la société civile.

Il est important de souligner que les programmes ne sont pas rédigés par le CNP ni, à compter de 2005, par le HCE, mais par des Groupes Techniques Disciplinaires (GTD)[230], constitués d'une douzaine de personnes (enseignants, inspecteurs, enseignants-chercheurs) et présidés par des universitaires. Le CNP a précisé en 1992 différents éléments de la rédaction des programmes après concertation avec les organisations syndicales, les associations de professeurs spécialistes, les parents d'élèves, les corps d'inspection et les représentants de l'administration. Cette Charte des programmes[231] donne une définition du programme et explicite quelques principes qui reprennent ceux de la commission Bourdieu-Gros ; elle indique également ce qui doit figurer dans un programme : les objectifs, les connaissances et les compétences. En 1994, en vue de la refonte des programmes du collège, le CNP a ajouté à cette charte un texte de

[229] Les avis du CNP ne portent pas sur les choix scientifiques en tant que tels, mais sur leurs conséquences en termes d'enseignement.
[230] Devenus en 2005 Groupes d'Experts pour les Programmes Scolaires (GEPS),
[231] Le texte définitif est publié au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (BOEN) du 20 février 1992.

cadrage[232] pour en améliorer la rédaction : hiérarchiser, alléger, harmoniser, clarifier. En 1998, cette pratique est généralisée à l'occasion de la refonte des programmes de lycée[233] et conservée après 2005.

Jusqu'en 2005, un avis négatif du CNP conduit au retrait du projet de programme et à l'obligation faite au groupe d'experts de le retravailler. L'avis du CNP prévaut donc sur les choix du GTD et sur ceux des enseignants interrogés dans le cadre des consultations nationales. C'est ainsi que seuls les programmes ayant reçu un avis positif de la part du CNP sont soumis au Conseil Supérieur de l'Education (CSE) et quels que soient les votes de celui-ci, l'avis du CNP l'emporte. Depuis 2005 et la transformation du CNP en HCE, les choses ont changé : l'avis du HCE est facultatif et c'est le CSE qui émet obligatoirement un avis. Contrairement aux apparences, on revient là à un fonctionnement plus proche des années 1990, car le CNP a joué un rôle qui ne relève pas de sa compétence telle qu'elle est fixée dans le décret de création : expertiser les conséquences possibles et instruire l'analyse d'un nouveau programme ne peuvent en aucun cas se substituer à la décision politique qui doit prendre en compte d'autres paramètres tels que l'urgence ou l'opportunité.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) est composé de 97 membres représentant les différents personnels de l'éducation nationale (48 membres), les collectivités territoriales, les associations périscolaires et les grands intérêts culturels, sociaux et économiques (16 membres), les parents d'élèves et les élèves (19 membres), les organisations syndicales (14 membres). Il est chargé de donner au ministre un avis sur toutes les questions touchant à l'École. Les débats qui sont menés sur les programmes dépassent souvent les contenus d'enseignement. Les syndicats des enseignants expriment à cette occasion leurs inquiétudes ou leurs désaccords à propos des conditions d'enseignement (horaires, dédoublement, etc.), des conséquences sur les épreuves d'examen, des

[232] Les idées directrices sur les programmes de collège.

[233] Le texte de cadrage a été signé par la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) qui a la responsabilité du calendrier, des conditions de mise en œuvre, des horaires d'enseignement, de l'articulation avec les examens et donc par le CNP qui s'assure ainsi des cohérences sur l'ensemble du cursus, au sein de la discipline mais aussi à chaque niveau d'enseignement ainsi que la prise en compte des évolutions prévisibles dans la discipline.

besoins de formation des enseignants, etc. Des raisons très variées peuvent donc expliquer un vote négatif du CSE.

Enfin, il ne faut pas oublier que depuis 1994, les programmes sont mis en consultation[234] auprès des enseignants concernés. Pour les programmes de collège, entre 1995 et 1998[235], les réponses ont été rédigées collectivement au cours d'une demi-journée banalisée. Les réponses ont été ensuite adressées dans les rectorats où les inspecteurs territoriaux étaient chargés d'en faire des synthèses au niveau de chaque académie, transmises ensuite à la DESCO. Les GTD ont ainsi disposé des synthèses académiques et d'une synthèse nationale rédigée par la DESCO, mais ils en ont assez peu tenu compte. Finalement, selon Raulin (2006 : 67), les consultations nationales ont assez peu d'effet sur les programmes, mais elles mettent en évidence les points du programme sur lesquels les enseignants s'interrogent et sur lesquels il est nécessaire d'apporter des précisions. Il arrive d'ailleurs qu'au niveau académique, pour la mise en place des nouveaux programmes, les sphères de l'inspection passent une commande d'accompagnement aux sphères de la formation sur ces points.

Une mise en scène énonciative très particulière

Les programmes scolaires sont par définition hétéroglossiques, puisque les textes sont différents selon les disciplines, selon les formations, selon les niveaux d'enseignement. La composition de chaque GTD et le choix de son président influencent la rédaction des programmes de chaque commission. Cette situation est le résultat de l'autonomie laissée aux groupes d'experts qui a été considérée comme un des aspects importants de la procédure mise en place depuis 1990. Invités à définir des contenus d'enseignement, les experts mandatés fixent les finalités d'un enseignement, en déclinent le programme, mais ils n'en assument ni le suivi, ni l'évaluation, ni les conséquences.

Au total donc, pour chaque discipline et pour chaque niveau d'enseignement, un groupe d'experts est chargé du travail scientifique et didactique et de la rédaction du projet. Cependant, les noms de ces

[234] Les programmes sont en ligne sur le site internet de la Direction de l'enseignement scolaire http://www.eduscol.fr

[235] Plus de 80% des établissements ont répondu régulièrement entre 1995 et 1998. Les professeurs ont eu tendance à s'exprimer sur le choix des contenus alors qu'ils étaient interrogés sur leur faisabilité.

rédacteurs ne figurent dans aucun des documents officiels diffusés par le M.E.N. Une fois soumis à l'avis du CSE, le texte est assumé par le ministre signataire dont la responsabilité est engagée, y compris pour faire appliquer le nouveau programme. Les enseignants reçoivent donc un texte prescriptif dont les auteurs ne leur sont pas connus. L'usage dans les établissements scolaires est d'employer le terme générique *Ministère* pour désigner – car il faut bien les désigner – les auteurs du texte publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN). Si on s'arrête sur cet aspect, on peut considérer que le producteur de l'énoncé, celui qui en est à l'origine et qu'avec Maingueneau (2002 : 224) j'appelle l'énonciateur, est non seulement absent du paratexte des documents mais encore absent de son énoncé qui ne réfère jamais à lui. « Personne ne parle[236] » dans les programmes qui sont un énoncé sans énonciateur. En fait, le ministre répond, au sens juridique du terme, d'une énonciation qui n'est pas la sienne, mais dont il se présente comme responsable[237]. En d'autres termes, pour reprendre le modèle de Charaudeau (2002 : 227), les personnes physiques de l'espace externe à l'énoncé sont effacées : au rédacteur en chair et en os est substitué un énonciateur interne à l'énoncé, qui ne se dévoile cependant pas et que le paratexte désigne comme étant le ministre ; l'enseignant, sujet interprétant en chair et en os externe à l'énoncé, est lui-même effacé sans être intégré en tant que destinataire dans l'espace interne de l'énoncé qui ne le désigne jamais par une deuxième personne mais par le terme *enseignant* et donc une troisième personne. En fait, l'enseignant qui lit le programme voit une description d'actions dont il est souvent l'agent désigné, en partage avec l'élève, mais il lit un énoncé dont il n'est pas au sens strict le destinataire puisque ces énoncés déontiques sont censés être également lus par les personnels d'inspection et de direction[238] et par les parents d'élèves.

Cette mise en scène énonciative renforce l'aspect bureaucratique reproché aux programmes. Ils sont, le plus souvent, perçus comme le reflet de préférences personnelles et/ou de réseaux d'influence qui évoluent dans une nébuleuse située dans les hautes sphères ou les sphères autorisées. Là semblent se côtoyer, pour le meilleur et pour le pire, des politiques, des élites intellectuelles et économiques, des pédagogues, des didacticiens qui s'efforcent de faire prévaloir leurs conceptions au gré des opportunités qui

[236] Benveniste (1966 : 241).
[237] Je m'appuie ici sur les analyses de Maingueneau (2002 : 225).
[238] Les recteurs, inspecteurs et chefs d'établissements.

leur sont données ou pas, comme l'expose Vijil (2008 : 24-25). Au-delà de l'effacement de son hétérogénéité discursive[239], un lissage du texte officiel, où toutes les approches sont homogénéisées, ne rend pas immédiatement visible la réalité de divergences ou de contradictions. Ainsi, pour donner un exemple en dehors des contenus, d'un programme à l'autre, parfois dans un même programme, il n'est pas certain que soit toujours nettement tranchée l'opposition entre :

- l'apprentissage comme transmission des connaissances ou contenus factuels que les élèves doivent enregistrer et garder en mémoire et où l'enseignant joue un rôle central
- l'apprentissage comme transformation des connaissances antérieures au travers d'un processus dialectique d'assimilation et d'accommodation qui provoque un déséquilibre puis de nouveaux équilibres où l'élève[240] joue un rôle central.

Pourtant, les programmes scolaires sont des arrêtés applicables dans tous les établissements publics et privés sous contrat (lesquels scolarisent plus de 99 % des élèves). A ce titre, les programmes font partie intégrante du « mandat des enseignants » (Tardif & Lessard, 1999 : 230), car *«* enseigner dans une école, c'est forcément suivre un programme et tenter de réaliser ses objectifs » *(ibidem).*

1.2 Des programmes utiles mais proliférants

Les programmes, ceux du 1er degré en particulier, sont marqués par la multiplication des sujets supplémentaires à étudier : l'informatique, les langues vivantes[241], l'histoire des arts (Gourdet, 2012 : 217). Ainsi, à côté de l'adaptation régulière des programmes habituels, il y a des demandes d'« éducation à » qui se règlent au coup par coup. Je cite à titre d'exemples :

> - l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées (BOEN, n°9, 27 février 2003) ;

[239] Cette notion est définie chapitre 5, p. 196-197.
[240] L'élève générique et théorique des programmes est celui issu de la classe moyenne aisée (Laparra, 2011 : 51).
[241] Depuis 1995, les langues vivantes étrangères sont prises sur le temps d'enseignement de la discipline *français*.

- la mise en œuvre d'une attestation de première éducation à la route dans les écoles maternelle et élémentaire (BOEN, n°40, 31 octobre 2002) ;

- l'Éducation à l'environnement pour un développement durable (BOEN, n°28, 15 juillet 2004) ;

- la loi du 23 février 2005 indique dans son article 4 que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit » ;

- dans le cadre la préparation de la journée de l'Europe, la Direction de l'enseignement scolaire a publié chaque année une circulaire pour rappeler les enseignants à leurs devoirs.

L'école est de plus en plus sollicitée pour prendre en charge les préoccupations sociales ou politiques du moment. En répondant à ces demandes, on fait le choix de faire suivre par l'École les évolutions de la société et de reporter sur les enseignants la responsabilité de nouveaux apprentissages qui n'ont pas tous des assises scientifiques. Entre les modifications à court terme et ceux qui s'inscrivent dans le long terme, les programmes scolaires sont de plus en plus longs, les listes de connaissances de plus en plus fournies, les compétences de plus en plus nombreuses. Gourdet (2012 : 217) relève dans le premier degré des recadrages permanents et rapprochés pour ajuster les programmes de 2002 face aux inquiétudes des citoyens : 2006 (modification de 2002) ; 2007 (modification de 2006). J'ajoute pour le collège les modifications apportées en 2002 aux programmes de 1996. Les programmes eux-mêmes se succèdent de plus en rapidement : 1923-1945-1972-1978-1985-1995-2002-2007-2008 (Gourdet, 2012 : 219). À la suite de Vargas (2011 : 113), je m'inquiète d'ailleurs de la continuité des enseignements disciplinaires, quand, depuis les années 1970, la durée de vie des programmes se raccourcit autant. Si l'on prend l'exemple du primaire, on constate en effet qu'avant les années 1970, leur validité était d'environ un demi-siècle (les programmes de 1887 n'ont été renouvelés qu'en 1923, et ceux-ci ont duré jusqu'en 1972 pour le français). Or, de nos jours, la pérennité d'un programme pour le primaire est d'environ cinq ans. Ceux du secondaire survivent à peine plus longtemps.

L'introduction des concepts et des démarches linguistiques, à l'aube des années 1970, ou l'importation d'éléments de grammaires du texte et du

discours au milieu des années 1990 ne justifient pas à elles seules l'accélération des programmes que les professeurs ont de plus en plus de mal à enseigner, et les élèves à apprendre (Vargas, 2011 : 113). Pour sa part, Raulin (2006 : 70) est plus sensible à la multiplication des sujets supplémentaires à étudier, alliée à des programmes toujours plus foisonnants, ce qui est préjudiciable à l'enseignement scolaire qui devient « un patchwork dénué de cohérence et de sens ». Vargas (2011 : 117), quant à lui, a un jugement d'ensemble très sévère : « les programmes se multiplient, s'autofalsifient, se récupèrent, dans des mouvements tragiques d'avancées et de retour en arrière ». On retiendra l'adjectif *tragique* qui souligne les conséquences funestes pour certains élèves des choix émanant des programmes.

Les programmes affectent les enseignants au-delà des contenus. Le découpage par matière engage à l'école élémentaire des stratégies pédagogiques différentes d'une matière à l'autre ; il provoque des rapports difficiles entre les enseignants et les élèves peu motivés face à certaines matières ou entre les enseignants et les parents désireux de voir leurs enfants bien réussir dans les matières importantes (comme les mathématiques et le français). Les programmes d'enseignement constituent donc des cadres assez contraignants, en ce sens qu'ils déterminent des heures d'enseignement, des objectifs, des apprentissages, des évaluations. Les textes officiels déterminent non seulement les buts du système et des ordres d'enseignement, les programmes organisés en disciplines, mais aussi la durée d'une année scolaire (36 semaines), la présence obligatoire des élèves, la classe comme espace géographique clos, la classe comme regroupement d'élèves d'un même niveau d'enseignement et le temps prévu par discipline. Ainsi, comme le signale Gourdet (2012 : 221), le temps scolaire annuel consacré en cycle 3 au français décroit progressivement de 1923 à 2002 : 520 heures annuelles en 1923 sur 1080 heures scolaires (48%) contre 250 sur 864 (28%) en 2002. Concernant l'étude de la langue, en 1923 180 heures (33% de l'horaire de français) contre 60 en 2002 (25% du français), mais en 2008, 108 heures d'étude de la langue sur 250 de français (42%).

Si je me réfère à l'analyse de Tardif et Lessard (2006 : 230), les programmes scolaires sont utiles, en ce sens qu'ils permettent aux enseignants d'organiser leur action en fonction d'objectifs, d'attentes, de séquences, de chronologies. Sans programmes, l'enseignement perdrait son

unité, car chaque enseignant, au mieux chaque école, inventerait sa planification, sa didactique et ses objectifs. Les programmes jouent donc un rôle bénéfique en unifiant l'action collective des enseignants et en l'orientant en fonction de contenus et d'objectifs communs. Ils contribuent à l'homogénéisation des organisations et des pratiques scolaires. Cependant, poursuivent Tardif et Lessard (*ibidem*), en tant qu'outils, les programmes dépendent aussi de l'expérience des enseignants et des situations où ils sont appliqués. Ainsi, les enseignants expérimentés prennent plus de liberté avec les programmes que les débutants. Les programmes ne sont donc pas appliqués de manière mécanique. Quel qu'il soit, aussi précis et actualisé soit-il, un programme n'est qu'un programme, c'est-à-dire *un projet*. Il y a donc toujours un écart important entre un programme et sa réalisation concrète dans la classe, avec les différences entre les élèves, les ressources disponibles et le temps accompli. Qu'ils le veuillent ou non*, « les enseignants sont obligés d'interpréter les programmes et de les adapter continuellement aux situations quotidiennes » (*Tardif et Lessard, *ibidem*). On retrouve donc ici les tensions entre les aspects codifiés, arrêtés, bureaucratiques de l'enseignement et la réalisation concrète effectuée par chaque enseignant.

Au-delà des programmes scolaires et des directives officielles, l'enseignement se donne dans la salle de classe. Dès lors, la manière dont les enseignants se conforment (ou non) aux programmes et aux directives constitue une variable difficile à évaluer. De plus, la souplesse et la relative autonomie dont jouissent de nos jours les établissements scolaires à l'égard des programmes officiels d'enseignement, de même que le choix des projets pédagogiques propres aux écoles, introduisent une réelle diversité quant aux contenus effectivement dispensés aux élèves et aux méthodes utilisées. Il est donc important d'étudier l'interprétation que les enseignants font des programmes et d'identifier au nom de quelles conceptions ils le font. Les recherches en éducation, comme le souligne Vijil (2008 : 2), ont montré à quel point les programmes scolaires sont l'expression fondamentale de priorités nationales et de visions du monde propres à une culture. Si ces programmes véhiculent en effet des valeurs pédagogiques, culturelles, intellectuelles et sociales, j'ajoute que les enseignants les interprètent en fonction de leur propre système de représentations.

Je voudrais terminer cette section par cette remarque de Rey (2010 : 2) : même si les discussions sur les méthodes d'enseignement passionnent fréquemment au-delà du cercle des experts et des militants pédagogiques,

même si les didacticiens, à partir des années 80, explorent de manière approfondie la façon dont les contenus savants sont transformés et transmis au sein des disciplines scolaires, dans l'ensemble, néanmoins, les études ne mettent pas assez souvent en relation les discours émanant des différents acteurs. Rey considère en effet que « dans un champ de politique éducative où s'entremêlent les savoirs savants (universitaires) et les savoirs experts (issus de la pratique), la réflexion sur le système éducatif a, en large partie, été dominée depuis les années 60, d'une part, par une sociologie de l'éducation qui s'intéresse avant tout à la démocratisation scolaire et aux inégalités dans l'accès à l'éducation, et d'autre part, par une centration sur ce qui se passe dans l'école voire dans la classe, des éléments comme les contenus étant considérés comme un cadre donné d'avance dont on discute peu ».

1.3 Un Socle Commun qui perturbe

Pour certains didacticiens comme Beaudrap (2012 : 51), le paysage des programmes change avec l'apparition du Socle Commun des connaissances et des compétences décrété en 2006 et appliqué à partir de 2007. Le Socle Commun sur lequel repose désormais le curriculum prescrit constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. C'est lui qui oriente les programmes de l'école et du collège dans une continuité[242], alors que les programmes ne mettent l'accent que sur certains éléments du socle. C'est pourquoi, les emprunts au socle commun que font les programmes du cycle 3 et ceux de la 6e ne sont pas toujours les mêmes. D'ailleurs, Gourdet (2012 : 226) déplore le manque d'adéquation entre le temps scolaire prescrit et la quantité de contenus qui conduit à « une course effrénée […] peu propice à un apprentissage construit, solide et efficace » (*op. cit.*, 228), les enseignants renonçant à une démarche inductive comme celle de l'Observation Réfléchie de la Langue Française (ORLF) pour revenir à « un modèle pédagogique traditionnel économique en temps où il suffit d'aligner les leçons ». Gourdet (*ibidem*) se demande pourquoi la progression n'est pas réorganisée sur les sept années concernées par le SC.

[242] Sept années sont concernées du CE2 à la 3e c'est-à-dire le cycle 3 de l'école primaire et les trois cycles du collège.

Le Socle commun repose sur sept piliers[243] :

- quatre disciplinaires : la Maitrise De la Langue[244] (MDL) qui correspond très massivement au domaine de la discipline *français*[245] séparée ainsi de sa composante *littérature* ; les langues ; les mathématiques et les sciences ; l'informatique ;
- trois transversaux qui sont les plus novateurs parce qu'ils donnent une structure globalisée à l'enseignement (Beaudrap, 2012 : 58).

Il est vrai que le socle peut être l'occasion de revoir les contenus d'un enseignement scolaire développé à partir des disciplines aux références universitaires incontestées. Le pilier 5, celui de la culture humaniste[246] où sont étroitement et explicitement associés *histoire* et *français* est un exemple d'enseignement globalisé.

Il est nécessaire de rappeler que sur les recommandations de la Commission Thélot (2004), le Socle commun de connaissances et de compétences a été créé par la loi d'orientation de 2005 à partir de critères de référence présentés dans un cadre européen à Lisbonne (Vigner, 2011 : 29). Raulin (2006 : 70) souligne que l'idée de la culture commune, du socle commun ou du socle fondamental est restée longtemps une utopie, que, déjà présente dans le rapport Langevin-Wallon (1947), l'idée est devenue une nécessité avec la mise en place du collège unique en 1975. Pour l'historien Lelièvre (2006 : 16), tous les ministres ou presque ont été confrontés, depuis, à la nécessité de redéfinir ce qu'on attend de la scolarité obligatoire, à plus forte raison lorsque le collège est devenu *unique*. Très tôt la notion de « socle commun » s'est imposée à la plupart des ministres comme une évidence, mais tous, de droite comme de gauche, se sont heurtés aux résistances et aux invectives de tous bords. Quand François Mitterrand, président de la République, demande à Pierre Bourdieu et au Collège de France (1984) de réfléchir à ce que pourraient être les principes fondamentaux de l'avenir pour le système scolaire, la réponse aboutit à

[243] Le mot *pilier* reprend l'image du socle.
[244] Gourdet (2012 : 225) souligne dans les programmes 2008 pour le Cycle 3 la domination de l'étude de la langue (909 mots) sur la lecture-écriture (462 mots) en s'appuyant sur le volume textuel de chaque composante.
[245] Même si, comme dans les programmes de 1985, il est écrit que « les professeurs de toutes les disciplines sont garants d'un usage correct de la langue ».
[246] Comme *les humanités* en Belgique.

l'idée de la définition d'un minimum culturel commun comme le montre un extrait de ce rapport cité par Lelièvre (2006 : 16) :

> Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est-à-dire le noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder [...]. Cette formation élémentaire devrait mettre l'accent sur les savoirs fondamentaux qui permettent l'acquisition de tous les autres savoirs, et sur la disposition à acquérir des savoirs.

Dix ans plus tard (1994), Luc Ferry, président du Conseil National des Programmes souligne, dans un rapport adressé au ministre de l'Éducation Nationale, François Bayrou, qu' « il est nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain d'un socle commun de connaissances et de compétences, y compris pratiques et réflexives devant être transmis au collège ». Il faudra attendre 2005 pour que le principe du socle soit inscrit dans la loi dans les termes suivants :

> La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève, les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maitriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend : la maitrise de la langue française ; la maitrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maitrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. (*Loi d'orientation et de programme*, 23 avril 2005, art. 9)

Raulin (2006 : 70) insiste sur le fait que « pour la première fois depuis la fin de la seconde guerre mondiale, le Parlement a défini un contenu d'enseignement en indiquant ce que le socle doit comprendre ». Raulin poursuit sa réflexion en identifiant les principales causes du rejet de l'idée même du socle par une majorité du corps enseignant : l'absence de précision sur les objectifs visés ; la crainte d'une École à deux vitesses (l'école du socle et l'école des milieux favorisés) officialisée ; la hiérarchisation ou la légitimité des disciplines (l'EPS, les arts et la technologie ne sont pas cités explicitement dans la loi). Comme Raulin (*ibidem*), je pense que ces préoccupations se justifient, mais qu'elles ne portent pas sur la question essentielle de la forme et du contenu du socle. Ce n'est pas un programme puisqu'il n'est ni annuel, ni disciplinaire. C'est plutôt un texte de cadrage pour la rédaction des programmes, une clé de

lecture possible de ces mêmes programmes pour les professeurs et les parents d'élèves. D'ailleurs les programmes de 2008 se réclament de son utilisation pour adapter les programmes antérieurs. Entre les programmes en vigueur au moment de l'enquête (mais pas encore assez connus) et les précédents (encore dans les mémoires), le socle commun de connaissances est donc l'élément le plus nouveau. Celui-ci impose de hiérarchiser les contenus dans chaque discipline et entre les disciplines pour distinguer les points de passage obligés qui permettent aux élèves de poursuivre avec profit leur parcours scolaire. Cependant, Raulin (2006 : 71) regrette que, dans la définition des contenus scolaires, la part de la science se réduise au profit du politique, comme si science et politique ne pouvaient se retrouver sur les programmes d'enseignement. Pourtant, selon cet auteur, un bon socle commun nécessite des bases scientifiques solides et des objectifs politiques clairement définis.

Beaudrap (2012) montre que les programmes de français en collège sont peu touchés par le SC en étude de la langue, un peu plus en littérature. Elle rappelle, à ce propos, que, dans les programmes de 1985, l'aspect littéraire est plus central :

> Le rôle spécifique du professeur de lettres est de faire réfléchir les élèves sur les emplois variés de la langue et de leur faire comprendre que, au-delà de la langue courante, il existe une langue plus pleine, elle-même variée, celle des textes littéraires[247]. (*op. cit.* : 51).

En 1996, les programmes sont organisés autour de la notion de discours et en 2008, autour de la classification des textes par genre et d'un recentrage sur les auteurs classiques (*ibidem*). En ce qui concerne l'école primaire, Gourdet (2012 : 217) regrette que le SC et les programmes de 2008 reposent sur « un décalage entre les apports linguistiques et didactiques et les finalités définies par les instances publiques », abandonnant les avancées des programmes de 2002 marqués du sceau de « l'innovation sur le plan linguistique et didactique » (*op. cit.*, 218). Péret et Sautot (2012 : 271) voient dans ce fait incontesté les effets conjugués de la tradition et de l'idéologie ambiante : dans les programmes de 2008, « les habitudes scolaires sont visiblement plus fortes que les résultats de la recherche en linguistique ». Pour ces deux didacticiens, « la grammaire ne semble pas répondre au projet, annoncé dans les préambules, de fournir aux élèves un moyen de

[247] Programmes de français, rubrique *Formation d'une culture.*

comprendre la langue » (*op. cit.*, 270). Vargas (2011 : 114), quant à lui, s'intéresse, à la double conception de la langue qu'on trouve dans le Socle Commun :

- l'une, qu'il qualifie de philosophique, considère la langue comme un outil d'élaboration et d'expression de la pensée par laquelle « le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible[248] » ;
- l'autre héritée de la linguistique, mais limitée à l'oral, avec laquelle « il s'agit de savoir […] adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché)[249] ». À chaque situation sa fonction : l'écrit pour penser ; l'oral pour communiquer.

Suite au SC, la maitrise de la langue, telle qu'elle apparait dans les programmes de 2008, se réduit au seul résultat de l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe. La rupture des années 1970-1980 n'affecte ni le caractère normatif[250] de la grammaire scolaire, ni son cadre d'étude qu'est la phrase (Vargas, 2011 : 115). Les programmes de 2008 le précisent d'ailleurs clairement : « au collège, le programme privilégie l'apprentissage de la grammaire de la phrase ». Ce n'est qu'à partir de la classe de quatrième que ce cadre est dépassé, avec « la cohérence textuelle et l'énonciation ».

Au résultat, les données retenues pour cette recherche sont, dans les programmes cités[251], les préambules et les sections consacrées au français et aux sciences de la vie et de la terre (SVT). Je les rappelle dans l'ordre chronologique :

- les programmes de sixième publiés en décembre 1995 et juin 1996 ;
- les programmes du cycle 3 publiés en février 2002 ;
- les programmes du cycle 3 publiés en juin 2008 ;
- les programmes de sixième publiés en aout 2008.

[248] Socle Commun, page 5.
[249] Socle Commun, page 7.
[250] Ce qui semble bien exclure la prise en compte de la variété linguistique.
[251] Les références complètes des éléments cités sont en bibliographie, p. 441.

Français et *sciences de la vie et de la terre* (SVT) sont des désignations en usage systématique dans les programmes de collège mais pas dans ceux de l'école. Ainsi, pour le cycle 3 :

- en 2002 et en 2008, ce qui est du ressort des SVT figure dans la section disciplinaire indifférenciée intitulée *Sciences expérimentales et technologie* ;
- en 2002, le *français* n'apparait pas en tant que tel : dans le chapitre intitulé *Langue française, éducation littéraire et humaine*, ce qui correspond au *français* est séparé en deux sections distinctes ; la première est appelée *Littérature (dire, lire, écrire)*, la seconde *Observation Réfléchie de la Langue Française* (ORLF) ;
- en 2008, le *français* réapparait et se trouve décliné en *langage oral* ; *lecture, écriture* ; *étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe).*

La même année 2008, en sixième, le *français* est décliné en *étude de la langue française (grammaire, orthographe, lexique)* ; *lecture* ; *expression écrite* ; *expression orale*. L'articulation entre CM2 et 6e n'est pas réellement prise en compte dans la présentation des programmes. La section *étude de la langue française* est commune mais ses composantes ne sont pas citées dans le même ordre, introduisant par là un ordre des priorités différent d'un niveau à l'autre. L'emploi du mot *lexique* en lieu et place du mot *vocabulaire* crée un effet de rupture peu justifié. La liaison lecture-écriture mise en évidence par l'intitulé du cycle 3 *lecture, écriture* n'est pas reprise au collège où sont séparées, au niveau des rubriques, lecture et expression écrite. Le langage oral posé en première position en CM2 devient expression orale en 6e et se trouve en quatrième position, n'ayant pas ainsi la même importance. Il en va également ainsi de l'étude de la langue française qui est classée en premier en 6e mais en dernier en CM2.

Comme on l'a vu, les rédacteurs des programmes, d'une discipline à l'autre, d'un niveau à l'autre, ne se rencontrent pas. Dans un cadre général, chaque groupe d'experts suit sa logique et sa cohérence.

2. Le discours didactique

Outre les congrès, les colloques, les journées d'étude et leurs actes, différentes revues assurent la diffusion des recherches en didactique. Chacune a une histoire et une approche de l'enseignement du français. Je présente ici celles auxquelles je me réfère le plus souvent dans cette thèse et qui me semblent majeures :

- pour avoir accompagné l'émergence et les fondements théoriques des recherches effectuées en didactique du français dans les trente dernières années ;
- pour avoir fourni des cadres conceptuels de plus en plus fins aux formateurs des IUFM ;
- pour avoir capitalisé et diffusé des savoirs permettant d'éclairer les prises de décision des différents acteurs : enseignants, formateurs, rédacteurs de manuels et instructions officielles.

Le choix de privilégier les revues[252] s'explique par le rôle fondamental qu'elles jouent dans ce champ de recherche : pour la didactique du français, on peut même dire que son histoire recoupe en partie celle de ses périodiques. Comme Blanchet (2012 : 18), j'insiste sur l'importance de deux points :

- l'histoire intellectuelle et scientifique des chercheurs qui ont participé à l'élaboration de théories dans un champ donné
- le contexte de production de ces théories, en termes politiques, idéologiques, socioéconomiques et culturels.

Sur ce dernier point, on peut affirmer que les revues de référence sont créées dans le contexte de la *rénovation de l'enseignement du français*, mouvement amorcé en France à la toute fin des années 60 avec le plan Rouchette[253] et poursuivi par la commission Chevalier et les équipes de l'INRP dans les années 1980. L'enjeu de l'enseignement du français y apparait singulier au sein des disciplines scolaires, dans la mesure où ses objets disciplinaires ont une fonction qui dépasse de loin la sphère du cours de français : la langue et

[252] On distingue les revues d'interface entre le champ de la recherche et celui des pratiques professionnelles comme Le français aujourd'

[253] La revue *Recherches pédagogiques* a diffusé des éléments-clés de cette rénovation dans les numéros 38 (1969), 47 (1971) et 61 (1973). Cf. chapitre 1, p. 24.

la culture sont en effet partie prenante de la réussite de l'élève dans toutes les disciplines.

Situé contre une idéologie libérale qui voit dans l'école le moyen de servir les besoins du capital, ce mouvement s'inscrit dans l'idéal d'une école émancipatrice qui vise à développer le potentiel intellectuel et éthique des élèves. La scolarisation obligatoire doit permettre à la très grande majorité de développer des compétences langagières suffisantes pour que, même sans prolongation de la scolarité, ils ne soient pas victimes de stigmatisation tout au long de leur vie et qu'ils aient développé, notamment dans le cadre de la discipline français, un esprit critique par rapport au discours social. Pour les autres, ceux qui prolongent leurs études, le développement de leurs compétences langagières est fondamental, entre autres, à cause de la fonction épistémique du langage.

Les revues de didactique s'ancrent dans ce contexte et apparaissent comme s'opposant à un enseignement *traditionnel*[254] hégémonique dans les systèmes d'éducation francophones[255] durant les années cinquante à soixante-dix. Le but est « de construire ou de transposer des savoirs et des méthodologies au service de l'enseignement et de l'apprentissage, en accordant une attention particulière aux savoirs et aux méthodologies qui permettent de combattre l'échec scolaire et social et de développer l'autonomie et le sens critique des apprenants » (Dufays, 1998[256]). Dans cette perspective, les démarches d'enseignement-apprentissage les plus efficaces sont :

> - celles qui mettent les élèves en activité ;
> - celles qui leur permettent de s'approprier personnellement les savoirs ;
> - celles qui s'inscrivent dans un projet qui leur donne sens ;
> - celles qui prennent le plus en compte les pratiques socioculturelles extrascolaires ;
> - celles qui établissent un va-et-vient entre les savoirs, les savoir-faire et les pratiques institués (posés comme nécessaires par la collectivité) et les savoirs, savoir-faire et pratiques « déjà-là », qui se sont constitués socialement et scolairement (*ibidem*).

[254] L'adjectif *traditionnel* a le plus souvent une connotation péjorative, *l'ancien* étant systématiquement dévalorisé et *le nouveau* jugé positivement.
[255] Roulet (1972), Huot (1981), Chartrand (1987), entre autres, décrivent cet enseignement, en insistant sur son ancrage dans un enseignement grammatical sclérosé.
[256] Il s'agit d'un texte d'une page qui présente l'AIRDF.

2.1 Les revues associatives

2.1.1 *Le Français Aujourd'hui*

Le Manifeste de Charbonnières[257] (septembre 1969) est présenté par le site[258] de l'Association Française des Enseignants de Français[259] (AFEF) comme le texte fondateur de cette revue dont les auteurs d'aujourd'hui se sentent les héritiers. *Le Français aujourd'hui* s'adresse à l'ensemble de ceux qui, de la Maternelle à l'Université, enseignent le français et pas seulement les lettres. C'est une revue de spécialistes qui parait quatre fois par an[260] et dépasse aujourd'hui le numéro 182. Étroitement liée depuis sa création (1967) à l'AFEF, elle-même fondée pour promouvoir une conception renouvelée de l'enseignement de français, cette revue constitue un outil de réflexion et d'actualisation des connaissances sur la langue et les discours, un auteur ou une approche littéraire, des démarches pédagogiques novatrices :

> Chaque numéro regroupe, autour d'une thématique, des contributions diverses qui s'appuient sur les données de recherches en sciences humaines et des expériences de classe. La revue propose ainsi des outils de travail et ouvre des pistes de réflexion à tous les niveaux d'enseignement du français, de la maternelle à l'université.
>
> Des chroniques augmentent chacun des volumes autour d'une question d'actualité dans les domaines de la linguistique, de la poésie, de la littérature de jeunesse, de la culture et de l'histoire de l'enseignement.
>
> (Page de Viviane Youx[261] intitulée *Qui sommes-nous ?* consultée le 28/05/2013 http://www.afef.org/blog)

Comme on le voit dans cette citation, le français est conçu

[257] Publié en février 1970 dans le numéro 9 de la revue.
[258] http://www.afef.org/blog/ Je prends appui sur les informations données par ce site consulté le 18.11.2013.
[259] L'association a pris ce nom en 1973 en remplaçant le terme de professeurs par celui d'enseignants dans le nom précédent (Association Française des Professeurs de Français).
[260] Depuis 2008, des numéros *hors-série* paraissent irrégulièrement sur un thème, un niveau d'enseignement ou à partir de contributions à des congrès et colloques organisés par l'AFEF.
[261] Présidente du bureau de l'AFEF.

- dans la diversité des usages de la langue et des pratiques sociales et culturelles ;
- dans sa continuité tout au long de la scolarité.

L'objectif général de l'enseignement du français est clairement de faire construire un ensemble de savoirs et de savoir-faire sur le langage, la langue, la communication, les textes, la littérature, qui permettent à l'élève de mieux penser et s'exprimer et d'être un acteur social critique et créatif. On peut ajouter une dimension militante, celle d'un apprentissage pour tous les élèves, sans condition d'origine sociale, linguistique, ethnique :

- des formes et des usages de la lecture et des écrits, littéraires et non littéraires ;
- des littératures, classiques et contemporaines, françaises, francophones et étrangères ;
- de la multiplicité des langages (images, cinéma, chanson, théâtre) ;
- de pratiques d'écriture diversifiées (longue ou courte, littéraire, scolaire) ;
- de l'oral.

Depuis janvier 2005, *Le Français aujourd'hui* est édité par Armand Colin, mais l'AFEF est propriétaire du titre et les différentes instances éditoriales (comité de rédaction et comité scientifique) définissent la politique de la revue, tandis que le même comité de rédaction et le comité de lecture en assurent la part rédactionnelle. Dans l'ensemble, cette revue de référence pour les formateurs des IUFM/ESPÉ qui y puisent des cadres conceptuels et l'analyse d'expérimentations dans les classes est ressentie comme émanant de didacticiens de Paris-Ile de France, dominants dans le champ et en position de pouvoir.

Pratiques

Le Collectif[262] de Recherche et d'Expérimentation sur l'Enseignement du Français (CRESEF) se présente dans son site[263] comme étant à l'initiative de la revue *Pratiques*, créée en 1974. Cette revue a pour objectif

[262] À l'origine, c'est une association d'enseignants de français du second degré.
[263] *www.pratiques-cresef.com/* Je prends appui sur les informations données par ce site consulté le 18 novembre 2013.

l'appropriation des théories linguistiques, littéraires et didactiques[264] dans le but de rendre plus cohérentes et plus pertinentes les pratiques professionnelles des enseignants de français. Au fil des changements institutionnels (notamment la création des IUFM qui prennent en charge la formation initiale et continue des enseignants), la revue s'est de plus en plus orientée vers un lectorat de chercheurs et de spécialistes, en s'affichant avant tout comme une revue de recherche qui a pour objet :

- de contribuer à l'élaboration et à la diffusion des connaissances relevant des Sciences du Langage et des Études littéraires ;
- de développer la didactique du français par des recherches de type historique, épistémologique et praxéologique.

Les enseignants-chercheurs de Metz occupent les postes-clés[265] de la revue attachée aux grands noms de la didactique.

La lettre de l'AIRDF

C'est la revue[266] bisannuelle de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français[267], association qui travaille à la promotion et à la reconnaissance de la didactique du français comme champ de recherche à part entière et comme discipline essentielle dans la formation initiale et continuée des enseignants. Cette *Lettre* assure les échanges d'informations et d'idées entre ses membres qui appartiennent à la communauté des didacticiens dont elle fait connaitre les travaux et les réflexions. Elle rassemble, dans cette perspective, l'information sur les recherches en cours, les publications, les thèses, les colloques. La plupart de ses numéros présentent des dossiers thématiques comportant des points de vue divers, à l'image des travaux qui intéressent la didactique du français à tous les niveaux de l'enseignement, depuis la maternelle jusqu'à l'enseignement aux adultes.

Par ailleurs, si, pour des raisons institutionnelles, la revue est centrée sur la discipline scolaire *français*, elle s'attache aussi au français comme langue

[264] Ces trois champs scientifiques convoqués expliquent que cette revue affiche une vocation pluridisciplinaire.
[265] André Petitjean est directeur de la publication et Caroline Masseron chef de rédaction.
[266] Je m'appuie sur les pages du site de l'Association consultées le 24.01.2014. http://www.airdf.net
[267] Cette association a été créée en 1986. Elle est d'abord nommée *Didactique du Français Langue Maternell*e (DFLM) avant de devenir AIRDF en 2004.

constitutive de toutes les disciplines : son champ intègre donc à la fois l'enseignement-apprentissage du français et l'enseignement-apprentissage en français.

Les cahiers pédagogiques

Les Cahiers pédagogiques sont nés au lendemain de la Libération, en 1945, dans un courant qui veut à la fois la démocratisation de l'enseignement et sa rénovation dans l'esprit de l'éducation nouvelle ; c'est aussi l'esprit du Plan Langevin-Wallon, c'est aussi celui des classes nouvelles du secondaire. Dans une structure très ouverte, artisanale à ses débuts, ils publient réflexions et instruments de travail, ils conjuguent théorie et pratique, sans jamais s'identifier à une doctrine particulière et exclusive. Orientés au début vers le second degré, *Les Cahiers pédagogiques* couvrent maintenant tout le champ de l'éducation - maternelle, élémentaire, secondaire, professionnel, supérieur - et de la formation. Le CRAP - Cercle de recherche et d'action pédagogiques - est le nom actuel de l'association qui publie *Les Cahiers pédagogiques*. Le CRAP[268] est engagé, parce qu'il ne croit pas à une pédagogie pure (changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société, peut-on lire sur chaque publication), mais il sauvegarde jalousement son indépendance vis-à-vis de tout syndicat, de tout parti, de tout ministère.

2.2 Les autres revues

Repères

Cette revue, créée en 1969, émane d'un établissement public, l'INRP[269], et non d'une association culturelle comme les précédentes. Ouverte à tous les chercheurs de la francophonie en sciences du langage, en sciences de l'éducation et en didactique, elle concerne spécifiquement le français langue maternelle à l'école primaire. *Repères* constitue, dans ce domaine, un outil de

[268] Je prends ces informations sur le site consulté le 15 janvier 2014 : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Presentation-du-CRAP

[269] L'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) a été remplacé par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) qui en assure toutes les missions et toutes les obligations, à l'exception de la mission muséographique. L'IFÉ, composante de l'École Normale Supérieure de Lyon, est une structure nationale de recherche, de formation et de médiation des savoirs en matière d'éducation.

travail[270] pour les formateurs et les chercheurs en didactique en proposant des dossiers thématiques qui présentent des états de questions, des vues prospectives aux sources mêmes des recherches et de leurs problématiques, un espace d'échange et de confrontation. Elle contribue ainsi à la structuration de la communauté didactique francophone en Europe et au Canada. Un des axes privilégiés par cette revue est de construire un lien entre recherche et formation, notamment sur les compétences d'écriture, d'évaluation, de réécriture et les relations possibles entre didactique des langues et didactique du français.

Le comité de rédaction est composé d'enseignants-chercheurs d'universités diverses, même si le Nord-Pas de Calais domine l'ensemble.

Revue Française de pédagogie

Cette revue, créée en 1967, émane, elle aussi de l'INRP[271]. Centrée sur la recherche en éducation, elle adopte une perspective large, référée à plusieurs disciplines : psychologie, sociologie, philosophie, histoire, sciences de l'éducation. Généralement regroupés en ensembles thématiques, les articles d'auteurs très différents (universitaires français ou étrangers, formateurs d'IUFM, chercheurs de l'INRP) donnent accès aux apports les plus récents de la recherche en éducation. Ce n'est pas, à proprement parler, une revue de didactique, mais une revue contributive.

Enjeux

Destinée aux enseignants de français, cette revue du Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français de l'université de Namur (Belgique) rassemble, dans chacun de ses numéros, une somme d'articles susceptibles de contribuer à la formation continuée de ses lecteurs en articulant enseignement et recherche théorique. La revue s'approprie de manière critique les recherches et propose des pistes pédagogiques, des exercices, des progressions dans le domaine de la discipline *français*.

Diptyque, en complément de la revue *Enjeux* est une collection de brochures de didactique du français qui fait le point, dans chacun de ses ouvrages, sur une question précise de littérature ou de linguistique. La

[270] Je m'appuie sur les informations données sur le site consulté le 15 octobre 2013 http://ife.ens-lyon.fr/editions/revues/reperes.
[271] ENS Éditions, École Normale Supérieure de Lyon depuis 2010.

collection accueille aussi bien des actes de colloque que des études d'une ou de plusieurs auteurs.

Conclusion du chapitre 4

Ce chapitre a présenté les discours considérés dans cette recherche comme étant aux sources des conceptions, des opinions et des pratiques des enseignants : celui des textes officiels et celui de la didactique diffusé par la formation initiale et continue. Certes, les enseignants, en tant qu'individus, disposent de connaissances avant et pendant l'exercice de leur métier, mais, dans ce travail de thèse, je centre mon attention sur l'impact des discours de formation et de prescription dans la construction et le développement de leurs représentations et de leur *habitus* professionnel.

Les programmes présentent un curriculum formel à ne pas confondre avec la réalité des pratiques, mais ces textes fournissent de précieux renseignements sur l'organisation des cursus, des filières, des classes et sur la configuration des disciplines. Ils constituent un élément fondamental du contexte d'enseignement : c'est même une référence permanente et incontournable, voire un cadre conceptuel, pour les enseignants. C'est pourquoi, dans un premier temps, j'ai détaillé la procédure complexe et méconnue qui aboutit à leur rédaction. Les programmes scolaires sont hétéroglossiques, mais les textes, différents selon les disciplines, selon les formations, selon les niveaux d'enseignement, font l'objet d'un lissage : les approches sont homogénéisées, ne rendant pas immédiatement visible la réalité de divergences ou de contradictions. Au résultat, l'enseignant qui lit les programmes voit une description d'actions dont il est souvent l'agent désigné, en partage avec l'élève, mais il lit un énoncé dont il n'est pas au sens strict le destinataire, ces énoncés déontiques étant poly-adressés[272]. Au rédacteur en chair et en os est substitué un énonciateur interne à l'énoncé, qui ne se dévoile pas et que le paratexte désigne comme étant le ministre. Cette mise en scène énonciative renforce la représentation commune de textes émanant d'une nébuleuse lointaine, située dans les hautes sphères où

[272] Les personnels d'inspection et de direction et les parents d'élèves sont également destinataires des programmes.

se côtoient, pour le meilleur et pour le pire, des politiques, des élites intellectuelles et économiques, des pédagogues, des didacticiens.

J'ai montré ensuite comment, malgré tout, les programmes jouent un rôle bénéfique en unifiant l'action collective des enseignants et en l'orientant en fonction de contenus et d'objectifs communs. J'ai également souligné que les programmes dépendent de l'expérience des enseignants et des situations où ils sont appliqués. Ainsi, les enseignants expérimentés prennent plus de liberté avec les programmes que les débutants. Les programmes ne sont donc pas appliqués de manière mécanique et des écarts existent entre un programme, somme toute un projet, et sa réalisation concrète dans la classe, avec les différences entre les élèves, les ressources disponibles et le temps accompli. Les enseignants sont obligés d'interpréter les programmes et de les adapter continuellement aux situations quotidiennes, ce qui est intéressant dans la perspective de mon étude. Par ailleurs, les enseignants s'arrêtent parfois à des programmes ou des morceaux de programmes, bien qu'ils soient chassés, périmés, rendus obsolètes par la publication de nouveaux. J'ai terminé la présentation des données issues des prescripteurs par celle du Socle Commun qui a perturbé le paysage des programmes, en apportant une strate injonctive et conceptuelle supplémentaire.

Dans une seconde section, j'ai expliqué le rôle essentiel des revues dans la structuration et la diffusion des recherches en didactique. Chacune ayant une histoire et une approche de l'enseignement du français, j'ai présenté sommairement celles auxquelles je me réfère le plus souvent dans cette thèse :

- parce qu'elles ont accompagné l'émergence et les fondements théoriques des recherches effectuées en didactique du français dans les trente dernières années ;
- parce qu'elles ont fourni des cadres conceptuels de plus en plus fins aux sphères de la formation ;
- parce qu'elles ont capitalisé des savoirs permettant d'éclairer les prises de décision des enseignants, des formateurs, des rédacteurs de manuels et d'instructions officielles.

En ce qui concerne la didactique du français, on peut même dire que son histoire recoupe en grande partie celle de ses périodiques qui apparaissent comme s'opposant à un enseignement *traditionnel* hégémonique dans les systèmes d'éducation francophones durant les années cinquante à soixante-dix. Dans ce contexte, j'ai souligné la part d'idéologie : le but revendiqué est

bien de construire ou de transposer des savoirs et des méthodologies au service de l'enseignement et de l'apprentissage, en accordant une attention particulière aux savoirs et aux méthodologies qui permettent de combattre l'échec scolaire et social et de développer l'autonomie et le sens critique des apprenants. Le développement de leurs compétences langagières est fondamental, entre autres, à cause de la fonction épistémique du langage.

CHAPITRE 5
Méthodologie d'analyse des corpus

Ce chapitre vise à caractériser ma recherche dans sa spécificité. Une première section situe mon travail dans le domaine des sciences humaines et sociales et une approche délibérément pluridisciplinaire : ma démarche qualitative, de type compréhensif, y est présentée dans sa proximité avec l'ethnographie. Une deuxième section précise mes emprunts méthodologiques à l'analyse de contenu. Une troisième section ancre mon étude dans les sciences du langage qui constituent le cadre le plus prégnant de mon travail : l'analyse lexico-sémantique apporte un approfondissement des éléments saillants de mon corpus et l'analyse du discours, et plus particulièrement l'étude de l'hétérogénéité discursive, opérationnalise l'entreprise d'identification du discours professionnel des enseignants. La quatrième section définit un des aspects de ce mémoire de thèse, à savoir sa dimension (méta)didactique.

1. Une approche pluridisciplinaire

Je vais d'abord préciser dans quelle mesure les caractéristiques d'une démarche compréhensive répondent à mon projet. Je montrerai ensuite comment mon travail m'amène à la lisière de l'ethnographie et répond à une éthique humaniste. Je terminerai par la spécificité de mon approche pluridisciplinaire.

1.1 Une démarche qualitative de type compréhensif

Ma recherche s'inscrit dans le cadre général des sciences humaines et sociales (SHS). J'adopte une perspective qualitative dans la mesure où mon étude porte sur un nombre restreint d'acteurs dont je cherche à identifier les conceptions et les opinions dans le champ précis de l'écriture et de son enseignement-apprentissage. Mon intention n'est pas de vérifier des hypothèses sur le plus grand nombre, à la différence des méthodes quantitatives. Mon projet est d'examiner dans leur complexité, en profondeur et de manière intensive, « des cas et des échantillons restreints », comme le propose Deslauriers (1991 : 6). À ce titre, je mets en œuvre une démarche « empirico-inductive qualitative », telle que la définit Blanchet (2012 : 30) : cette démarche appelée compréhensive étudie le fonctionnement des phénomènes humains dans un contexte précis à partir d'un tissu de données (*op. cit.* : 34).

À l'origine, le modèle compréhensif se définit en rupture avec le modèle « classique et positiviste », de type hypothético-déductif (Blanchet, *op. cit.* : 35). À partir d'une théorie donnée[273], le chercheur définit à priori des procédures de vérification et détermine un terrain de recherche qui intervient comme une instance d'expérimentation et de validation. La perspective compréhensive opte pour une approche opposée. Au lieu de valider un protocole prédéfini, le terrain se présente comme le point de départ, comme le lieu où, à partir des observations réalisées dans une situation concrète, on construit des hypothèses théoriques. Cependant, malgré « des incompatibilités de fond de type épistémologique » qu'il signale lui-même, Blanchet (*op. cit.* : 38), se référant à Burgess (1985) et à Morin (2004), propose de ne pas opposer « de façon frontale et dogmatique les méthodes déductives quantitatives qui *expliquent* et inductives qualitatives qui *comprennent* ». En effet, poursuit Blanchet (*ibidem*) citant Mucchielli (1996), si on y regarde de près, l'exploitation des études qualitatives peut servir à la formulation d'une théorie à partir des éléments récurrents

[273] Je m'appuie ici sur l'analyse de Blanchet (2012 : 36-37).

dégagés de l'observation du terrain et ainsi ne pas exclure une intention généralisante. En fait, la démarche qualitative, en étudiant de manière approfondie le fonctionnement de quelques cas permet de comprendre celui d'autres cas comparables. Pour désigner ce processus, il est convenu, depuis le milieu des années 1980, de parler de « transférabilité d'un contexte à l'autre » (Deslauriers, 1991 : 101). Il convient cependant de toujours rester prudent dans le traitement des résultats d'une recherche qualitative, car ils ne sont considérés représentatifs que par hypothèse. Dans la perspective d'une approche complémentaire de la réalité, la démarche compréhensive admet « un va-et-vient inductif/déductif » (Blanchet, *op. cit* : 36). D'après Kaufmann (2004 : 34), combiner le terrain et la théorie est nécessaire parce que le chercheur doit « avoir, dès le début une idée en tête, qui jouera le rôle de guide évitant de se perdre ». Dans cette optique où je situe mon travail, les questions initiales ne sont pas figées, mais ouvertes au changement :

> La problématisation fondée sur les faits ne résulte ni d'un schéma conceptuel préétabli et rigide, ni d'une pure écoute du matériau : c'est dans le va-et-vient continuel entre faits et hypothèses que la théorie s'élabore progressivement (Kaufmann, *op. cit.* : 79).

La démarche compréhensive est connue « dans l'histoire des textes sous le nom d'herméneutique », explique Blanchet (2012 : 69), en ce sens qu'elle sert à « connaitre les significations des situations et actions vécues, effectuées, perçues, conçues par les acteurs sociaux, individuels et collectifs » (Morin[274], 2004 cité par Blanchet, *ibidem*). J'ajoute que cette herméneutique donne toute son importance aux croyances, aux valeurs et aux schèmes interprétatifs installés dans une vision du monde. Cela correspond à mon projet :

- identifier les connaissances ordinaires des enseignants,
- les comprendre dans leur environnement professionnel,
- saisir comment ils interagissent avec eux-mêmes et avec les autres (collègues, élèves, prescripteurs, didacticiens).

Au résultat, je souhaite identifier des phénomènes observables et en construire une description qui en respecte la complexité et dont la finalité est didactique et praxéologique.

1.2 Une démarche ethnométhodologique

[274] Morin, E. (2004). *La méthode* (tome 6, *Éthique*). Paris : Seuil.

Dans le champ *langue* et *société*, je me situe plus particulièrement dans le courant ethnométhodologique, qui, comme le souligne à juste titre Kerbrat-Orecchioni (1990 : 63), est applicable à tous les domaines de l'activité sociale. Comme pour l'ethnographe, une partie importante de mon travail consiste à rendre compte, à décrire, à faire un état des lieux, à partir de l'observation approfondie de données recueillies sur le terrain. Dans cette démarche, la priorité est donnée :

- au terrain, à l'étude de situations concrètes,
- aux questionnements sur l'homme,
- à ses relations avec son milieu,
- à ses représentations sur son environnement.

Plutôt que chercher à établir de grands systèmes d'interprétation des sociétés humaines, les ethnologues insistent sur les particularités des terrains étudiés. Dans le cadre de mon travail, l'analyse se fonde sur les discours, les mémoires, les représentations de personnes vivant et agissant dans le milieu scolaire. La démarche ethnologique se déroule sur un temps long : l'ethnologue va sur le terrain durant de nombreuses années, il vit avec la population qu'il étudie et il s'entretient plusieurs fois avec les mêmes individus à des moments différents de son séjour. Ses analyses se fondent sur ses observations et les mémoires orales des personnes rencontrées.

J'ai plaisir à citer ici cette remarque éclairante de Kerbrat-Orecchioni (1990 : 62), car je me reconnais dans cet anthropologue endotique :

> On pourrait dire, pour reprendre un néologisme de Georges Perec, que l'ethnométhodologie fonde ainsi une sorte d'anthropologie « endotique », à l'opposé de l'intérêt porté aux seules sociétés « exotiques » par l'anthropologie classique.

Dans cette perspective, je me définis comme appartenant au milieu que j'observe et je reconnais que mon enquête n'introduit pas le facteur temps en termes de durée, tel qu'il l'est en ethnologie[275]. Néanmoins, les quatre mois qui séparent les questionnaires de l'entretien semi-directif introduisent,

[275] L'ethnologue recueille à plusieurs reprises des observations de pratiques et des données provoquées. L'ensemble appartient à ce qu'on appelle des données écologiques. Dufays et Collès (2007 : 64) écrivent qu'une démarche écologique « consiste à observer la pratique quotidienne d'enseignants et d'élèves, en s'abstenant de les influencer de quelque manière ». J'ajoute que cette démarche intègre le recueil des discours d'enseignants et des élèves.

dans une certaine mesure, ce facteur temps. L'observation des pratiques ne fait pas partie de cette enquête de terrain par choix théorique. Quelques données puisées dans la pratique quotidienne auraient pu être convoquées à titre complémentaire. Cela ne m'a pas paru viable, notamment à cause de l'impossibilité matérielle de passer suffisamment de temps dans les classes des enseignants interrogés. Observer une ou deux séances d'enseignement n'est pas suffisant pour le type d'enquête que je conduis. Le moyen que je privilégie pour connaitre la communauté sociale, culturelle et linguistique à laquelle les enseignants appartiennent est donc l'étude des énoncés écrits et oraux qu'ils produisent lorsqu'ils sont interrogés. Par conséquent, sur le point précis des conceptions et des opinions qui concernent l'enseignement-apprentissage de l'écriture, j'ai opté pour l'approche sociologique compréhensive qui privilégie la rencontre par questionnaire et/ou par entretien.

Rejoignant Kaufman (2011 : 60), je défends l'idée que les individus ne font pas que subir les facteurs macrosociaux, qu'au contraire, dans un interactionnisme symbolique, ils y participent en agissant sur eux à partir de leurs interprétations et de leurs discours, d'où l'importance de saisir ces derniers. Par ailleurs, l'individu peut être considéré comme un concentré du monde social. Kaufmann (*op. cit.* : 58) avance en effet que « nous avons en nous, au moins potentiellement, toutes les contradictions de la société ». Les enseignants interrogés portent en eux la complexité de leur milieu et de la société à laquelle ils appartiennent. J'adopte le point de vue de l'auteur lorsqu'il définit *le subjectif* comme le seul moment où l'individu a une marge d'invention dans la construction de la réalité, « moment marqué par la nécessité de la sélection et l'obsession de l'unité » (*ibidem*). Pour cet auteur, les représentations que les individus ont de la société et de leur milieu ne sont pas de simples reflets de la réalité : ils constituent « un moment crucial dans le processus de construction de la réalité » (*ibidem*). Dans la ligne de Kaufman, j'ajoute que, d'un côté, le réel est perçu par les individus et, d'un autre côté, la manière dont ils le disent, influence leur perception. Mon projet est

- d'une part, d'inscrire les discours des enseignants dans un cadre global de croyances, d'actions et de normes qui sont constitutives de la réalité sociale ;

- d'autre part, d'identifier les filtres interprétatifs de l'enseignant dans sa perception du réel, et plus particulièrement dans celle de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture.

Un dernier point ressortit à l'ethnométhodologie : il s'agit de la différence entre le savoir de l'agent (en l'occurrence ici l'enseignant) et celui du savant. Kaufmann (2011 : 22), à juste titre, part du principe que « le savoir commun n'est pas un non-savoir, [qu']il recèle au contraire des trésors ». Certes, mais, ce principe étant posé, des questions demeurent. Où se situent les ruptures et les continuités, et à quel propos, entre celui qui *réfléchit à*, qui pense l'enseignement et celui qui enseigne au quotidien ? Comment notamment prendre en compte la différence entre *conscience de* et *formalisation* ? Il est sans doute possible ici de faire l'hypothèse que l'enseignant serait du côté de *l'analyse subjective* et inconsciente et le didacticien du côté de *l'analyse objective*[276] et consciente. Comme le linguiste à propos de la langue, le didacticien ne pose pas sur l'existant le même regard que le praticien : il conduit une approche de conceptualisation et de modélisation. Par des tâtonnements et à partir d'un conservatisme relatif de l'existant[277] l'enseignant innove et fait des créations dont il n'a pas toujours conscience et dont certaines peuvent rencontrer une bonne fortune et ce, à partir du principe d'analogie. Ce principe, d'ordre psychologique, à l'œuvre chez les sujets parlants repose sur une compréhension et une interprétation des rapports qui unissent les formes entre elles (CLG : 221-237). Ce principe permet, à partir de l'existant, la création et l'innovation. Il est bon de le rappeler en opérant un déplacement de l'observation des sujets parlants à celle des enseignants. Le didacticien n'est pas le détenteur absolu de la création et de l'innovation dans l'enseignement.

C'est pourquoi, en accord avec Blanchet (2012), je tiens à souligner que « les méthodes qualitatives relèvent d'une éthique humaniste qui implique l'ouverture à l'autre et au social, où tous les points de vue sont précieux » (*op. cit.* : 34). Le syntagme *l'ouverture à l'autre* évoque, sans conteste, Lévi-Strauss. On se rappelle que, selon cet ethnologue[278], l'expérience de l'altérité n'est pas chose facile : accueillir la différence, reconnaitre l'altérité comme telle et l'admettre ne vont pas de soi. L'autre ne doit pas être ramené au

[276] En référence à Saussure (CLG : 227 et 251) à propos de l'analyse de la langue.
[277] J'emprunte ces termes à Saussure (CLG : 234).
[278] Je m'appuie sur les premières pages de *Tristes Tropiques*, Paris : Plon (1955).

même : une différence, une étrangeté demeurent, même si le but est la compréhension et donc la dissipation de cette étrangeté. La représentation qui tend à la connaissance de l'autre réduit son étrangeté mais ne dissout pas son altérité. Comment ne pas être préoccupé de vérifier ses propres croyances et, dans le même temps, comment ne pas douter de la vérité de ses propres représentations ? La réponse de Lévi-Strauss est qu'on dit honnêtement ce qu'on a vécu et compris, qu'on fait part d'une véritable expérience de l'autre sans s'enfermer dans ses propres illusions, dans des représentations déjà construites qu'on ne fait que confirmer. Il s'agit de comprendre la réalité de l'autre et non de s'en tenir à des apparences. Je souhaite, pour ma part et à ma mesure, suivre ces principes.

1.3 Une démarche qui convoque plusieurs disciplines

Tout en restant dans les sciences du langage, je m'appuie sur des disciplines contributives pour certains aspects nécessaires à ma démarche. C'est pourquoi, dans mon processus de compréhension du discours des acteurs de la transition CM2-6e, j'associe à l'analyse du discours, des éléments empruntés à la psychologie sociale[279]. En effet, je porte un vif intérêt aux discours et à la façon dont ils construisent et organisent, chez un individu, les savoirs de connaissance et les savoirs de croyance[280]. Ce positionnement théorique me conduit

- à convoquer les notions de représentations, d'imaginaires sociaux et d'idéologies qui ressortissent de diverses disciplines dont chacune propose une définition qui lui est propre ;
- à prendre en compte les normes langagières qu'étudie la sociolinguistique.

Lévi-Strauss, Barthes, Foucault, Morin, pour ne citer qu'eux, ont emprunté à différentes disciplines, sans cependant théoriser une interdisciplinarité qu'ils jugeaient nécessaire au nom de la complexité croissante du monde, de l'éclatement de la connaissance, de la pluralité des savoirs sur des mêmes faits sociaux et au nom de leur nécessaire articulation. L'*interdisciplinarité* « consiste à établir de véritables connexions

[279] Kerbrat-Orecchioni (1990 : 55) constate que l'approche interactionniste, et d'une manière plus générale l'analyse du discours, a partie liée avec la psychologie sociale et la sociologie cognitive. Elle ajoute (*op. cit.* : 65) que Durkheim est le principal inspirateur de Goffman.

[280] Cette distinction me semble éclairante. Je l'emprunte à Charaudeau (2002 : 408).

entre concepts, outils d'analyse et modes d'interprétation de différentes disciplines » qu'il s'agit de confronter (Charaudeau, 2010 : 3). Je me propose de m'en tenir à une approche pluridisciplinaire et d'écarter une approche interdisciplinaire[281]. La pluridisciplinarité dans laquelle je me situe associe plusieurs disciplines pour étudier un même objet dont aucune ne peut observer tous les aspects avec les seules techniques dont elle dispose pour répondre aux besoins de l'action et de la compréhension. Les disciplines associées, tout en gardant leurs spécificités, apportent à mon projet leurs savoirs et leurs méthodes et ainsi l'enrichissent. Ma recherche reste néanmoins ancrée dans les sciences du langage.

En me référant au principe du continuum que constituent les sciences humaines et sociales, je retiens, pour mon travail, la définition suivante de la pluridisciplinarité. Elle est proposée par Charaudeau (2010) :

> Je considère que la *pluridisciplinarité* est « une addition de disciplines, sans véritable interaction entre elles » (Darbellay, 2005 : 46), ce qui fait que chaque discipline garde son autonomie, ne réinterroge pas ses présupposés au regard de l'autre discipline, et ne fait qu'apporter (mais entreprise salutaire) son propre éclairage sur un objet d'étude lui-même analysé par d'autres disciplines.
> Il s'agit d'une juxtaposition de points de vue qui apportent chacun une connaissance particulière sur le phénomène étudié. Il s'agit d'un appel à collaboration d'autres compétences pour traiter d'une question qui dépasse le champ de compétence initiale. (Charaudeau, *op. cit.* : 1)

Ma recherche étant désormais située dans un domaine, un champ, une approche et une démarche, il est temps de présenter la méthodologie élaborée à partir de deux analyses complémentaires (l'une de contenu, l'autre linguistique) qui permettent d'interroger les aspects didactiques en jeu.

2. Une analyse de contenu empruntée aux sciences sociales

L'analyse de contenu est une méthode adaptée à l'étude des représentations. Le traitement tabulaire horizontal des données permet d'établir les tendances générales d'une population interrogée.

2.1 Une méthode adaptée à mon projet

[281] Les notions de *pluridisciplinarité* et d'*interdisciplinarité* ont émergé dans la communauté scientifique et universitaire à partir des années 1960.

Ma préoccupation est d'accorder une place centrale au point du vue des acteurs du passage CM2-6e et, en premier lieu, de savoir de quoi parlent les enseignants interrogés :

- ce qu'ils abordent dans leurs réponses ;
- ce qu'ils soutiennent dans leurs assertions ;
- ce qu'ils sont prêts à défendre au cours d'un échange[282].

Dans cette optique et en vue d'un premier dépouillement, je fais appel à un domaine complémentaire sur le plan méthodologique, à savoir une analyse de contenu sur le modèle des sciences sociales. Ce choix est également guidé par le fait que l'analyse de contenu est privilégiée dans l'étude des représentations. Je rappelle qu'historiquement, l'apparition de la théorie des représentations est liée à cette méthode qui est un outil important dans ce domaine, comme le montrent Moscovici (1961, 1976) et Bardin (1977). Pour faire simple, l'analyse de contenu se définit comme un ensemble de « procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés » (Bardin, 1977 : 43).

Ce type d'analyse est né aux États-Unis dans la première moitié du 20e siècle dans le courant du béhaviorisme[283]. Progressivement, des instruments méthodologiques de plus en plus fins ont permis à l'analyse de contenu de s'appliquer à des énoncés de plus en plus diversifiés, grâce notamment, à partir des années 1970, aux apports de l'analyse du discours et donc aux sciences du langage. Quel que soit son degré de raffinement, l'analyse de contenu implique toujours une identification des thèmes qui aboutit à une liste et, ajoute Descamps[284] sur son site (2012), un décompte fréquentiel, c'est-à-dire le nombre d'apparitions ou d'évocations de chaque thème. Ce procédé fait dire à Descamps (2012) que « l'analyse de contenu est une

[282] J'emprunte cette manière de dire à Beyssade & Marandin (2009 : 92).

[283] Ce courant domine la psychologie scientifique jusque vers les années 1950. Il est lié à l'affirmation de l'influence fondamentale des facteurs de l'environnement plutôt que des éléments innés. Au centre de ses recherches, on trouve les problèmes de l'apprentissage et les phénomènes de motivation. Le béhaviorisme a contribué au renouvellement des problématiques dans tous les domaines de la psychologie, dans les sciences sociales, la linguistique, la sociologie. Encore aujourd'hui, son premier principe, se fonder sur l'observation des comportements, n'est contesté par aucun psychologue se réclamant de l'esprit scientifique. Mais son second aspect (refus de considérer les activités internes et la subjectivité) est de moins en moins accepté.

[284] Descamps s'appuie sur Tesch, R. (1990) *Qualitative research*. New York: Falmer Press.

technique de traitement de données par recensement, classification et quantification des traits d'un corpus ». Dans un deuxième temps, on cherche à faire apparaitre des liens en croisant des éléments, notamment les caractéristiques des personnes interrogées avec les thèmes évoqués, les thèmes évoqués avec leur fréquence et leur ordre. La fréquence d'apparition, la variation selon les locuteurs, l'interdépendance entre les éléments sont en effet fondamentaux (Desmarais & Moscarala, 2004 : 3). C'est pourquoi, je conduis une étude des corrélations éventuelles[285] entre les traits sociodémographiques des enseignants interrogés et le contenu de leurs contributions.

Je retiens donc l'analyse de contenu parce cette approche, dite qualitative, permet d'accéder par inférence aux représentations du monde, aux motivations, aux comportements et aux attitudes des personnes interrogées et d'en exposer les différents aspects. Sans les exprimer en données chiffrées, on peut parler de tendances et d'orientations qu'il s'agit de construire en s'engageant dans un processus de description et de compréhension. Néanmoins, afin d'ôter toute ambigüité sur les termes *quantitatif* et *statistique*, je précise qu'une analyse qualitative de ce type repose sur des nombres, puisque les apparitions ou évocations des thèmes retenus, que j'appelle désormais *occurrences thématiques*, sont comptées. Il ne faut pas associer de façon hâtive la présence de pourcentages utilisés systématiquement pour les taux de fréquence (Blanchet, 2012 : 63) avec une étude statistique qui fait appel à des procédures mathématiques plus sophistiquées. Les données chiffrées sont intégrées dans une dynamique globale d'observation du corpus : les aspects quantitatifs sont nécessaires, mais ils restent indicatifs (Blanchet, 2012 : 64).

Pour ma part, j'estime que la fréquence d'apparition d'un thème est un signe observable d'importance, et pour le dire autrement, d'investissement (intérêt, préoccupation, priorité) de la part du producteur de l'énoncé. J'ai ainsi choisi de quantifier en pourcentage la part représentée par les occurrences thématiques en fonction de la taxonomie sociale habituelle des 19 enseignants interrogés : sexe, âge, ancienneté, niveau d'études. Pour faciliter la comparaison, j'ai considéré que si les enseignants ayant tel trait sociodémographique représentaient 37% de mon échantillon, il était attendu que le nombre d'occurrences produites par les enseignants porteurs de ce

[285] Cf. chapitre 6, p. 225 ; chapitre 7, p. 297 ; chapitre 8, p. 360.

trait représentait 37% de la totalité des occurrences produites[286]. Si un écart positif ou négatif apparait, c'est que le nombre attendu n'est pas réalisé et je me propose d'interroger et d'interpréter cet écart. Il peut arriver également que le nombre attendu soit réalisé. Dans ce cas, le trait sociodémographique considéré n'est pas une variable déterminante. Pour donner, un exemple et par anticipation, les femmes représentent 63% des enseignants interrogés et produisent 62% des occurrences thématiques centrées sur la maitrise de la langue[287]. Je constate donc que le genre n'est pas une variable déterminante dans l'investissement de cette thématique. À l'inverse, le lieu d'enseignement est une variable déterminante, puisque les enseignants du secteur périurbain qui représentent 42% de l'échantillon produisent 54% des occurrences sur le thème de la maitrise de la langue.

Les évocations des thèmes identifiés correspondent à des segments variables : phrase, proposition, syntagme, lexème. Quand j'envisage le matériau textuel comme « support de contenus » et non comme « trace des processus d'énonciation » pour reprendre les termes de Desmarais et Moscarala (2004 : 3), ni l'unité linguistique ni le volume textuel ne sont pris en compte. J'ai effectué une indexation manuelle pour affecter à chaque segment repéré, en fonction du thème qu'il actualise, un code. Une même thématique pouvant être exprimée de multiples façons, en raison de la diversité même des lexicalisations d'un même thème (Pincemin, 1999 : 75), je fais son repérage, quelle que soit l'expression choisie pour la formuler. Dans ces trois segments, l'orthographe est thématisée différemment :

- *L'orthographe souffre* (E02.rar)
- *Ils écrivent phonétiquement* (E04.rar)
- *Difficultés orthographiques* (SVT4.rur)

Cependant, seul est retenu, dans ce premier temps, le nombre d'apparitions du thème. Cette opération est appelée *décompte fréquentiel* (Descamps, 2012).

A titre d'exemple, à partir des réponses d'un enseignant (E08.rar) aux questions 4-5-7 du premier questionnaire, j'ai identifié trois segments (en caractères bleus) qui concernent la maitrise de la langue et je déclare qu'E8.rar a produit 3 occurrences thématiques codées MDL.

[286] Je considère *in abstracto* que sur 100 segments thématiques identifiés, chaque enseignant en a produit le même nombre soit 19/100e. Si ce n'est pas le cas, je me demande pourquoi.
[287] Cf. chapitre 6, p. 225.

4. Quel matériel et quels outils leur proposez-vous pour écrire ? Ces éléments varient-ils selon les situations ?

Crayon, brouillon, feuille blanche à carreaux, cahier du jour, ordinateur
les outils disponibles : cahier de règles, dico, affichages.

5. A votre avis, vos élèves éprouvent-ils des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?

Oui ***difficultés au niveau de la langue française***
pour ordonner la pensée et donc passage à l'écrit parfois confus.

7. Dans quelles circonstances vos élèves font-ils un brouillon ? Y a-t-il des interventions sur ces brouillons ? Si oui, lesquelles ?

Dans le cadre d'un travail sur plusieurs séances où on met le travail de rédaction en avant : résumé, suite à imaginer.
je souligne le mot dans lequel il y a une faute sans la corriger
protocole d'amélioration de son écrit

Pour compléter cet exemple, le segment « *protocole d'amélioration de son écrit* » (en caractères verts) entre dans un autre décompte fréquentiel codé PÉ-RÉ (processus d'écriture-réécriture).

2.2 Une analyse *horizontale* du corpus

Une première lecture[288] cursive verticale (Blanchet, 2012 : 60) des contributions écrites[289] de cinq enseignants[290] a conduit à une reformulation du contenu des contributions sous une forme condensée. Mucchielli (2004 : 211) cite Paillé (1996) pour insister sur l'importance de cette « démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène ». Cette reformulation engage une activité cognitive d'appropriation du propos et, par le changement formel qu'elle demande, appelle à envisager autrement le propos (Fuchs, 1994 : 174). Ce travail a permis une compréhension fine qui a conduit, d'une part, à l'esquisse du portrait de chacun des enseignants retenus et, d'autre part, au repérage des thèmes abordés. Ce travail a ensuite été poursuivi et approfondi par une analyse horizontale des contributions de huit[291] enseignants du corpus dans l'idée d'y identifier des tendances

[288] Notamment au cours d'un module de formation des formateurs de l'IUFM-CVL.
[289] J'appelle *contribution écrite* l'ensemble des réponses d'un enseignant aux deux questionnaires de l'enquête.
[290] Il s'agit des enseignants de CM2 suivants : E1.urb, E2.urb, E5.rar, E7.rar, E11.rur
[291] Nous n'avons pas retenu E11 (seul enseignant du secteur rural) mais ajouté quatre enseignants de 6e (FR1.urb, FR2.rar, SVT1.urb, SVT2.rar) aux enseignants de CM2

générales[292]. J'emploie ici les adjectifs *vertical* et *horizontal*, non dans le sens de Moscovici (1968 : 37) mais, comme Blanchet (2012 : 60), en référence à la présentation d'une analyse de contenu sous la forme d'un tableau dans lequel sont entrés les thèmes et sous-thèmes dans les lignes et le locuteur dans les colonnes.

	enseignant 1	enseignant 2	enseignant 3	…
thème 1				
thème 2				
thème 3				

Dans une analyse verticale, on cherche à établir le portrait d'un individu, à dégager une cohérence interne d'un thème à l'autre, d'une réponse à l'autre. Un peu comme si chaque individu faisait l'objet d'une monographie. Dans une analyse horizontale, on cherche à établir les tendances d'une population pour chaque thème. Même si ces deux types d'analyse se complètent et sont, par là-même, toutes deux nécessaires dans une sorte de va-et-vient, voire de continuum, il n'en reste pas moins que je privilégie l'axe horizontal dans mon approche qui a des objectifs en termes de didactique et de formation des enseignants.

Le corpus écrit est le point de départ de mon travail. Dans un premier temps, j'ai repris la méthode adoptée lors d'une précédente étude. Nous[293] avions alors catégorisé des énoncés recueillis par questionnaires selon ce que nous avions nommé « des pôles ou constellations de sens » (Lafont-Terranova & Colin, 2006 : 64). Cette méthode m'a permis de dégager différents ensembles sémantiques, tels que les définit Rastier (1987 : 87). Selon ce linguiste (*ibidem*), deux types de structures interviennent dans un énoncé : à un premier niveau, les mots se groupent en une structure paradigmatique qui forme un ensemble homogène ; à un second niveau, ces mots se groupent eux-mêmes en *domaines*, selon une structure qui n'est plus ensembliste mais *mérologique*, comme le rapport d'une partie à un tout, c'est-à-dire dans un rapport précis de complémentarité. C'est pourquoi, dans l'optique qui est la mienne, il convient de ne pas confondre *méronymie* qui

vus dans un premier temps en formation (E1.urb, E2.urb, E5.rar, E7.rar) afin d'avoir, pour cette communication, deux secteurs contrastés (l'urbain et le périurbain).

[292] Ce travail a été présenté au colloque de l'AIRDF (Colin, D. et alii, 2012).

[293] Ce pronom désigne J. Lafont-Terranova et moi-même.

désigne l'appartenance des parties à un ensemble avec *hyperonymie* qui est autre chose.

À ce propos, je rappelle que l'hyperonyme est un lexème hiérarchiquement supérieur à d'autres lexèmes qu'il porte en son sein. Comme l'indique Lyons (1990 : 239), la relation d'hyponymie entre deux lexèmes consiste dans l'inclusion du sens d'un mot (hyponyme) dans l'autre (hyperonyme). Cette relation sémantique repose sur deux signifiés : X est un hyponyme de Y si on peut dire que « X est une sorte de Y », Y étant l'hyperonyme. Ainsi, dans mon corpus :

- *vocabulaire* n'est pas hyponyme de *langue*, car le vocabulaire n'est pas une sorte de langue ; c'est un des outils de la langue dans le discours prescriptif ;
- *grille de relecture* n'est hyponyme d'*écriture-réécriture*, car la grille de relecture n'est pas une sorte d'écriture ; c'est un des outils de la réécriture dans le discours prescriptif.

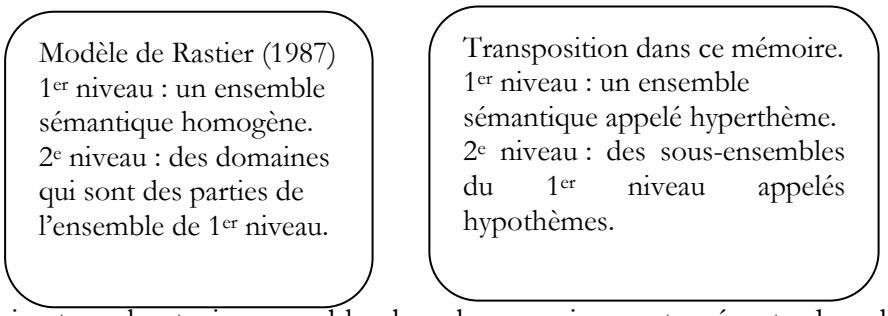
Comme je l'ai dit, d'autres relations existent comme la méronymie : X est un méronyme de Y si et seulement si X est une partie de Y ou si Y a un (des) X(s). C'est une relation de tout à partie, l'holonyme désignant le tout. Par exemple, l'holonyme *langue* contient des lexèmes comme *grammaire*, *orthographe*, *lexique*. Toute cette hiérarchie sémantique permet de relier, par leur signifié, des lexèmes les uns avec les autres au sein d'un énoncé.

En appui de ce modèle holonyme / méronymes développé dans la structuration sémantique du lexique et sur lequel je reviens dans la section suivante, j'ai considéré les *ensembles* relevés comme des hyperthèmes eux-mêmes structurés par des thèmes qui les constituent. J'emploie[294] le terme *hypothèmes* pour désigner les *domaines* de Rastier en tant que thèmes inclus dans l'*hyperthème*. Ce mot[295] est utilisé en linguistique textuelle pour désigner le point d'ancrage d'une chaine de sous-thèmes dans une progression dite à thèmes dérivés. Il me semble possible de transposer à mon analyse sémantique les termes de cette description, qui repose elle-même sur une inclusion. Ce type de script présuppose un effet de liste : un hyperthème se décline en un ensemble de sous-thèmes indépendants les uns des autres :

[294] En l'absence d'**holothème* et de **mérothème*.

[295] Je parle régulièrement de mot, même s'il est plus exact de parler de lexème ou d'unité lexicale. La définition linguistique du mot reste complexe et l'usage que j'en fais par commodité, notamment comme anaphore, n'aide pas à la clarifier. J'en conviens, sans vouloir alourdir mon étude sur ce point.

ainsi l'hyperthème *fonctions de l'écriture* se décline en hypothèmes, tels que la fonction mémorielle ou la fonction communicative.



J'ai retenu les trois ensembles les plus massivement présents dans les réponses aux questionnaires pour dépouiller la totalité des contributions[296] des enseignants. Pour analyser le corpus oral, j'ai utilisé la grille de lecture élaborée à partir du corpus écrit qui a révélé les thèmes les plus pertinents dans le cadre de ma recherche :

- La maitrise de la langue ;
- Le processus d'écriture-réécriture et son accompagnement ;
- Les fonctions (communication, mémoire et conceptualisation) de l'écriture.

Ces trois hyperthèmes ne sont pas formulés ainsi par les enseignants et, hormis *écriture* et *réécriture*, aucun des lexèmes[297] employés dans cette courte liste ne figurent dans les contributions des enseignants Je remarque que le premier ensemble s'est imposé à la lecture des réponses aux questionnaires alors que les deux autres sont constitutifs de l'enquête. Par conséquent, d'un point de vue méthodologique, coexistent en interaction pour l'analyse de mes corpus :

- une grille de lecture externe (mes attentes de chercheur concernant le processus écriture-réécriture et son accompagnement ainsi que les fonctions mémorielle et épistémique de l'écriture) ;
- une grille de lecture interne (les thématiques qui apparaissent dans le corpus et s'imposent au chercheur : la maitrise de la langue).

3. Une analyse ancrée en sciences du langage

[296] J'appelle *contribution* l'ensemble des contributions écrites et orales d'un enseignant.
[297] Je constate à ce propos, que, pour reprendre les catégories de Tutin (2007 : 7), les enseignants de mon échantillon utilisent massivement « le lexique de la langue générale ou commune » et un « lexique abstrait non spécialisé ».

Comme on vient de le voir dans la section précédente, la plus utilisée des catégories sémantiques est le thème[298]. Cependant, même dans une analyse de contenu classique, il n'est pas conseillé d'en rester à ce dernier et à son évocation. En effet, les unités de sens étant inégales en volume, il est intéressant de prendre en compte les unités d'analyse linguistique : le mot, le syntagme, la proposition, la phrase. Comme le précisent Desmarais et Mosacarola (2004) :

> une analyse de contenu menée de manière classique conduit à affecter à chaque réponse d'une interview ou fragment d'un discours les catégories thématiques que la lecture a permis de révéler. On peut alors […] rechercher quel est le vocabulaire spécifique des réponses ou fragment […]. Ceci revient en quelque sorte à mettre à jour, si ceux-ci existent, les ancrages lexicaux de l'analyse de contenu. Ce type d'analyse permet […] de découvrir certains ancrages non explicités ou inconscients et élargir ainsi la compréhension. (Desmarais & Mosacarola, *op. cit.* : 15).

Avoir recours à des occurrences lexicales[299] permet de compléter l'approche thématique en cours de réalisation et même, pour aller plus loin, avoir un recours systématique à des éléments linguistiques est un élément important pour la qualité de l'analyse. Pour illustrer mon propos, je reprends un exemple précédent (section 2.1) où j'ai codé les trois segments suivants *Maitrise de la Langue,* car, à un premier niveau, ils apparaissent comme appartenant à ce domaine :

- *L'orthographe souffre* (E02.rar)
- *Ils écrivent phonétiquement* (E04.rar)
- *Difficultés orthographiques* (SVT4.rur)

À un deuxième niveau, ces trois segments sont codés *ORTH* pour référer au domaine de la maitrise de la langue *orthographe*, partie de l'ensemble premier donc, que j'appelle *hypothème.* À un troisième niveau de traitement, ces trois segments placés à l'intérieur de l'hypothème *orthographe*, sont répartis en fonction des manières de dire. Ainsi E02.rar parle bien

[298] Dans de nombreux énoncés assertifs, le message, sur le plan informatif, apparait comme structuré en deux parties : *ce sur quoi quelque chose est communiqué* et *ce qui en est dit*. La terminologie propose plusieurs paires de désignations. L'une d'elles, d'origine pragoise, oppose *thème* à *rhème*. Il ne s'agit pas de ces notions ici, même si, comme le suggère Maurand (1984), un rapprochement (infra, p. 189) peut être esquissé.

[299] Le nombre d'occurrences lexicales (nombre d'apparitions d'un lexème) ne doit pas être confondu avec le nombre d'occurrences thématiques (nombre d'évocations d'un thème).

d'orthographe mais il ne dit pas, à ce propos, la même chose qu'E04.rar ou SVT4.rur :

- Le premier segment est centré sur l'orthographe : c'est le support de l'information. L'apport repose sur une figure d'analogie : l'orthographe est personnifiée par l'emploi du verbe *souffrir*. Dans un langage métaphorique et par un trope communicationnel, la Langue Française, à travers son orthographe, est douloureusement atteinte par les blessures occasionnées par les écrits des élèves. La Langue souffre et l'enseignant sans doute autant, voire plus, qu'elle, dans le rapport de proximité et d'intimité suggéré.
- Le second segment a pour support les élèves, à travers le pronom anaphorique *ils*. L'apport est d'ordre factuel. C'est un constat assez précis plaçant l'écriture des élèves à « un stade pré-orthographique » où seules les correspondances entre graphèmes et phonèmes sont prises en compte. Tout ce qui est de l'ordre du morphogramme[300] est déclaré absent.
- Le troisième segment, de forme elliptique[301], est centré, lui-aussi, sur les élèves. L'apport est qu'ils ont des difficultés[302] non spécifiées en orthographe. Cette imprécision peut tenir au fait que c'est un professeur monovalent de sciences qui s'exprime.

Comme on le voit, dans le but de compléter et d'affiner mon approche, je m'appuie sur des outils linguistiques de la sémantique lexicale dont j'essaie de souligner l'interdépendance. J'utilise en particulier :

- le champ lexical ;
- les isotopies (sur un axe plutôt horizontal) ;
- les associations lexicales (sur un axe plutôt vertical).

3.1 La notion de champ lexical

Pour définir le champ lexical, j'ai choisi de me reporter à un article un peu ancien, connu des enseignants, écrit par Maurand (1984) :

---

300 En référence au plurisystème de l'orthographe française (Catach, N. 1978).

301 Il faut lire *[Les élèves ont] des difficultés orthographiques* en réponse à la question *Les élèves ont-ils des difficultés ?*

302 Le terme *difficulté* est une manière très partagée de parler des élèves. C'est pourquoi tous les énoncés qui comportent ce terme peuvent être rassemblés dans une nouvelle configuration. Cf. chapitre 6, p. 247.

> Le champ lexical peut se définir, dans le cadre de la sémiolinguistique[303] textuelle, comme un ensemble d'unités lexicales (lexèmes) possédant en commun un ou plusieurs traits de signification, soit donc, selon les cas, un sème ou un groupement de sèmes. Le sème étant une unité sémantique de caractère relationnel et oppositif, et non de caractère atomique ou substantiel, il serait parfaitement vain d'épiloguer sur la complexité du contenu sémique autour duquel se regroupe l'inventaire lexical de chaque champ. L'important est la reconnaissance, par l'analyse, d'un ensemble constitué d'éléments (Maurand, 1984 : 58).

Le champ lexical peut donc être défini comme un ensemble d'unités lexicales entretenant entre elles des relations sémantiques (synonymie, antonymie, hyperonymie et méronymie). Historiquement, les premières études consacrées aux champs, dans les années 1920-1930, ont été proposées dans une perspective davantage ethnologique et anthropologique que véritablement linguistique. C'est Trier en 1931 qui emploie et illustre, le premier, la notion de champ lexical (*Wortfeld*). Le champ lexical a, depuis, acquis une position importante dans le domaine de la sémantique et il est devenu *le concept du champ lexical*. C'est une structure sémantique particulièrement pertinente.

Picoche (1977) en rappelle l'importance. À partir d'exemples, elle montre, avec beaucoup de pédagogie, la souplesse d'une théorie qui permet d'établir entre les mots les relations les plus variées en fonction de tel ou tel objectif. Ainsi, précise-t-elle, il est possible d'explorer le fonctionnement d'une réalité sémantique que l'on a définie. La démarche qu'elle propose se fait en deux temps qui annoncent les deux niveaux d'analyse de Rastier (1987) :

- d'abord, on repère les éléments dont le champ est formé ;
- ensuite, on perçoit les relations qui unissent ces éléments.

Maurand (1984 : 56) reprend ce modèle et apporte des précisions. Le relevé des mots-clés précède la mise en évidence de trois relations logiques fondamentales : l'identité, l'opposition et l'inclusion. Le champ, de cette

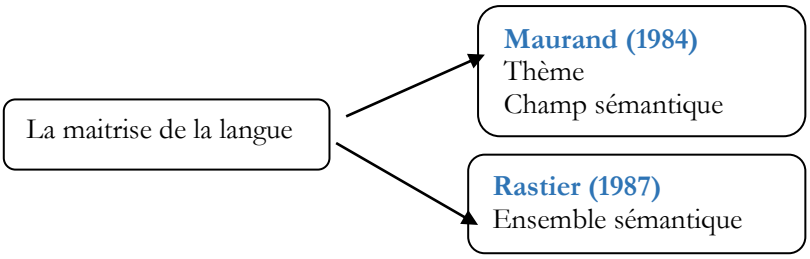
---

[303] Maurand (*ibidem*) explique : « La sémiotique dont il est ici question a très intimement partie liée avec la linguistique, au point qu'il serait plus exact de parler dans tous les cas de sémiolinguistique. On voit mal en effet comment, appliquée à l'analyse textuelle, se soutiendrait une sémiotique privée des apports de la linguistique […]. Le propre de la sémiotique est de recentrer les différentes recherches, qui risquent de donner l'illusion que chaque domaine a un fonctionnement indépendant, autour de la problématique fondamentale de la signification, entendue comme l'intelligibilité du message ».

façon, est vu comme une structure paradigmatique. Maurand (*op. cit.* : 60) précise que « construire un champ lexical, c'est regrouper sous un même intitulé des mots ou des expressions qui présentent, directement ou indirectement (dénotations et connotations), des éléments communs de signification[304] ». C'est pourquoi, aujourd'hui, dans les classes de français, on parle de *champ lexical* pour désigner un ensemble de noms, d'adjectifs et de verbes liés par leur domaine de sens. La notion de champ lexical est souvent associée à celle de champ sémantique. Si je me réfère à Maurand (1984 : 60), le premier est « un inventaire d'unités lexicales[305] pourvues par le texte d'une même propriété sémantique » et le second est « un inventaire d'unités sémantiques[306] venant investir un même mot ou un même syntagme pris au départ comme pur signifiant. » Pour monter le champ sémantique d'un texte :

> il faut poser un thème qui jouera la fonction de support de l'information par rapport au contenu apporté par les champs lexicaux qui joueront, eux, le rôle de commentaire. Ainsi sera constitué un énoncé formé d'un thème et d'un commentaire (Maurand, 1984 : 60).

Pour identifier les thèmes d'un texte, Maurand (*ibidem*) recommande de repérer les éléments qui en assurent la cohérence et par rapport auxquels vont s'articuler différents champs lexicaux. Ainsi, par exemple, dans le corpus des contributions des enseignants, apparait le thème de la maitrise de la langue, support de l'information, et l'apport d'information va être constitué de ces composantes et de son enseignement :



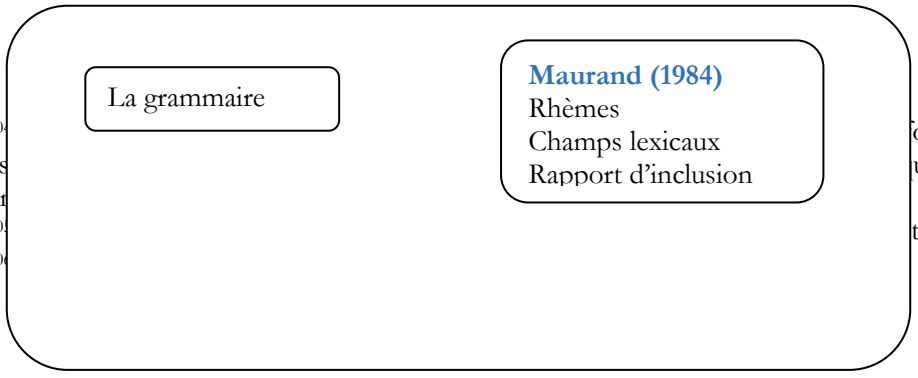


Figure 1 : modèles d'analyse des structures sémantiques (Maurand et Rastier)

Pour affiner cette approche de la structure d'ensemble, je m'appuie sur les apports de l'analyse lexico-sémantique.

3.2 Une analyse lexico-sémantique

Comme on le sait, le texte n'est pas une suite arbitraire de mots ou de phrases et sa compréhension est complexe (Firth, Halliday, Sinclair, Gross). On lui reconnait une propriété de cohérence (le texte est à propos de quelque chose, il a une certaine unité thématique) et une propriété de progression (il ne se répète pas, mais au fil de son déroulement apporte des éléments nouveaux complémentaires). Ces deux propriétés se traduisent respectivement par deux opérations interprétatives, l'*assimilation*, qui établit un lien de similitude, d'homogénéité, d'harmonie sémantique, et la *dissimilation*, qui identifie des contrastes et souligne l'apport sémantique spécifique des occurrences les unes par rapport aux autres (Pincemin, 1999 : 73). Ainsi, classiquement depuis Hasan et Halliday (1976), on distingue :

- des relations de réitération (qui comprennent la répétition lexicale, la reprise par un synonyme, un hyperonyme, voire d'autres relations paradigmatiques telles que l'autonymie ou la méronymie), bref tout le système des reprises ou système anaphorique ;
- des relations de collocations (qui associent des mots présentant une tendance à apparaitre ensemble, mais ne relevant pas de la réitération).

Ces deux catégories, présentes dans mes différents corpus, entrent dans la dynamique de construction du sens.

Le rassemblement des contributions des enseignants en corpus matérialise une réalité sémantique spécifique, un véritable texte, qui détermine une pratique interprétative et un type de lecture. Le lecteur, que je suis, aborde les contributions écrites et orales avec une vue d'ensemble : c'est le global qui détermine le local. Au fil de la lecture, le contexte me

permet d'identifier les unités linguistiques dont la délimitation et l'interprétation ne s'imposent pas d'emblée. Il est important de rappeler que le sens des mots est contextuel, c'est-à-dire relatif au texte, à son genre et à l'intertexte[307]. Si les mots évoquent une thématique, c'est grâce à la récurrence d'un élément sémantique qu'ils partagent. Autrement dit, les regroupements de mots sont la trace observable d'isotopies, au sens de la sémantique interprétative. C'est pourquoi, je fais de l'isotopie un point d'appui de la description de mon corpus.

L'isotopie est un concept créé par Greimas (1966) dans le domaine de la sémantique structurale. Il a ensuite été vulgarisé en analyse du discours. L'isotopie définit les mécanismes contribuant à faire d'un énoncé, d'une séquence discursive, d'un message, d'un texte[308], « une totalité de signification » (Greimas, 1966 : 53). On appelle *isotopie* l'accord sémantique de mots au sein d'un énoncé et je retiens qu'« en termes de sèmes, une isotopie correspond à la récurrence d'un sème, c'est-à-dire à son apparition répétée dans un passage de texte » (Pincemin, 1999 : 73). L'isotopie donne ainsi une description de phénomènes sémantiques à tous les paliers (mot, phrase, texte). L'isotopie préexiste au repérage des sèmes : le lecteur, quand il aborde un texte, s'attend à y trouver une certaine cohérence, une certaine unité (Pincemin, 1999 : 73). Quelques indices observables (sèmes inhérents à quelques mots, contexte de lecture) aiguillent son attention vers telle isotopie, à partir de laquelle il recherche et établit les sèmes pour la confirmer. C'est ce que j'ai moi-même fait en lisant les différents corpus de mon étude.

La collocation[309] fait émerger la saillance d'un thème propre à une séquence discursive, d'un thème qui en est constitutif. Tutin et Grosman (2002 : 8) expliquent que les collocations englobent

- les associations lexicales paradigmatiques ou champs lexicaux du type *hôpital, médecin*, *soins*, *etc.*

[307] Un texte n'est jamais perçu isolément, car il se situe par rapport à d'autres textes. Cf infra, p. 196.

[308] J'accumule volontairement ces éléments pour signifier, en appui de Rastier (1987 : 92-104) que l'étendue du passage n'est pas définitoire, l'isotopie se caractérisant par son extension variable. Pincemin (1999 : 74) insiste : « c'est la perception effective d'une répétition qui importe pour l'identification d'une isotopie ».

[309] L'analyse des collocations (Firth, 1957) s'inscrit dans la tradition anglo-saxonne d'analyse des phénomènes phraséologiques.

- les associations syntagmatiques du type *argument de poids*.

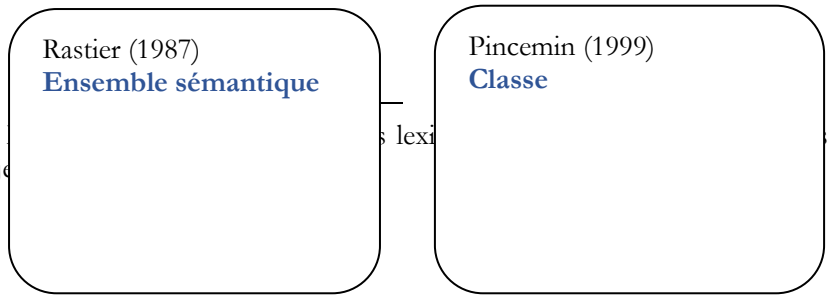
Dans mon corpus, ce phénomène permet par exemple de relier les termes *écriture* et *jet*. Une proximité sémantique existe entre ces termes : ce qui est désigné par le terme T1 inclut ce qui l'est par T2. En effet, le *jet* désigne dans le discours scolaire le premier état d'un texte et participe des processus désignés par *écriture*.

Les travaux de Mel'Cuk (1995) ne retiennent que les associations syntagmatiques en définissant la collocation[310] comme étant une association conventionnelle de mots qu'on ne peut prévoir à partir du sens des mots qui la composent. On parle bien de *fautes d'orthographe* et d'*erreurs de calcul*. Fondée sur des critères statistiques hérités d'une conception contextualiste du sens, la linguistique de corpus définit la collocation comme une relation associant des mots présentant une tendance à apparaitre ensemble et participant à la cohésion des textes. Dans cette perspective, deux types de collocations existent :

- les collocations lexicales (Sinclair, 1991 : 70) qualifiées d'explicites ;
- les collocations linguistiques qui désignent des relations sémantiques portées par des lexèmes ayant tendance à apparaitre ensemble dans un contexte donné.

L'étude des isotopies dans un texte peut faire émerger des collocations implicites, c'est-à-dire qui permettent de lier entre eux des lexèmes du fait d'un trait sémantique commun, qui serait partagé par au moins deux lexèmes. Ainsi ai-je interrogé des associations de type *brouillon-correction* face à celles de type *brouillon-amélioration* ou bien encore des associations comme *fautes d'orthographe* mais *manque de vocabulaire*.

A travers les rôles de généricité et de spécificité, explique Pincemin (1999 : 72), « les sèmes organisent une structuration du lexique en classes : les sèmes génériques regroupent des mots et délimitent des classes, à l'intérieur desquelles les sèmes spécifiques distinguent les mots comme autant d'éléments de ces classes en les regroupant en domaines ». Ainsi, lorsque plusieurs mots se retrouvent ensemble d'un énoncé à l'autre, ils ont pour effet de cerner un domaine motivé par une thématique précise.



310 s lexi s dans mon
suj

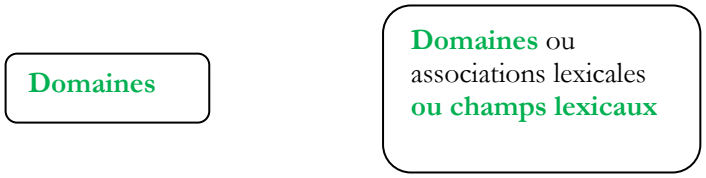


Figure 2 : modèles d'analyse des structures sémantiques (Rastier et Pincemin)

Sur le modèle de Pincemin (1999), j'identifie dans mon corpus des ensembles par les éléments de signification (*sèmes*) qui sont communs à différents mots (*sèmes génériques*) et ensuite je cherche ce qui les singularise (*sèmes spécifiques*). Par exemple, *vocabulaire* et *grammaire* ont en commun le sème /langue/, et *grammaire* se distingue de *vocabulaire* par le sème /pour combiner les mots entre eux/. Leur récurrence est la trace d'une isotopie qui permet de repérer les mots qui sont en relation les uns avec les autres sur un axe paradigmatique. Les résultats sont intéressants dans un milieu professionnel[311] dans lequel une terminologie précise a cours, voire un idiolecte se manifeste : « des familles de synonymes, des paires d'antonymes, des variations scalaires ou des énumérations de valeurs sur une même dimension sémantique » apparaissent et signifient (Pincemin, 1999 : 84).

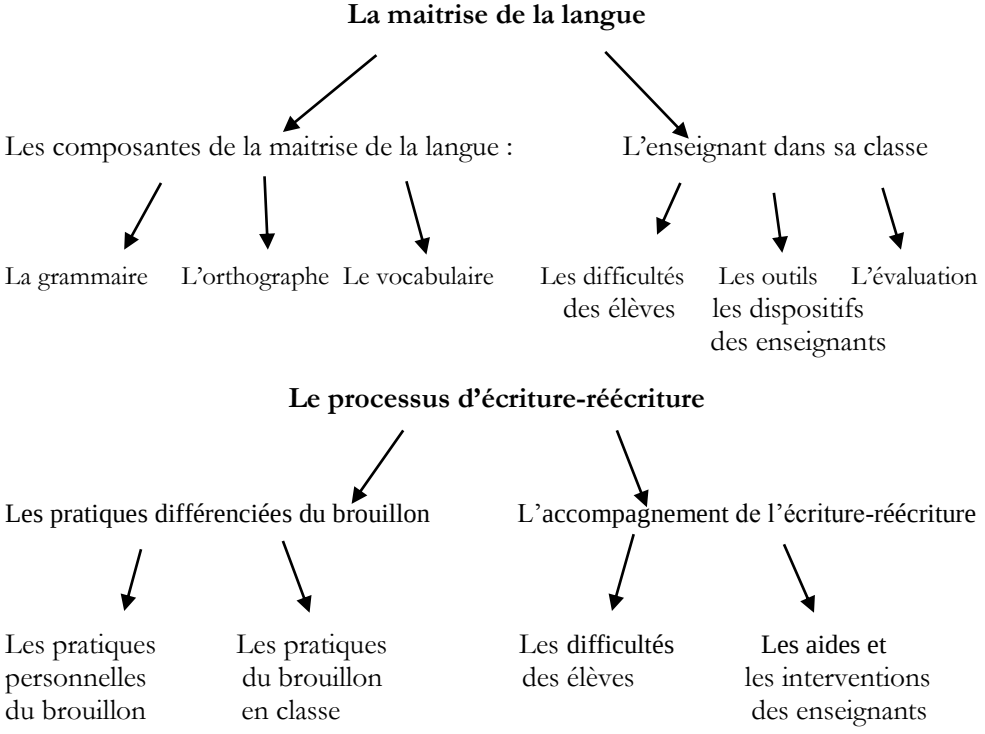
Des logiciels comme *Tropes* permettent de faire des recherches sémantiques en hiérarchisant les mots récurrents ou leurs synonymes selon leur fréquence d'apparition. Les recherches automatisées que j'ai faites ont localisé des mots récurrents dans les réponses aux questionnaires et dans les transcriptions d'entretiens : elles ont confirmé les univers de référence identifiés manuellement en faisant apparaitre les mêmes isotopies ou champs lexicaux. Par ailleurs, la classification n'est pas exhaustive : tout mot n'a pas à entrer dans une classe. Une isotopie est établie sur la présence dans un même voisinage de plusieurs éléments. Par ailleurs, comme je l'ai déjà signalé, le principe d'homogénéité paradigmatique n'est pas retenu. Les sèmes ne suivent pas le cloisonnement des parties du discours : par exemple je rassemble *corriger*, *correction*, *correcteur* dans une même isotopie. Plus largement, l'approche contextuelle insère dans cette isotopie *améliorer*, *amélioration*, termes qui fonctionnent par contraste avec les premiers.

[311] Tout énoncé s'inscrit dans une pratique sociale et par là même relève d'un discours et d'un genre (Rastier & *al.* 1994). « Des analyses statistiques multidimensionnelles sur corpus confirment que l'usage de la langue est contrasté entre les genres, et ce à tous les plans (lexique, syntaxe, etc.) » (Pincemin, 1999 : 86).

Dans les entretiens, je prends le tour de parole comme zone correspondant à une unité sémantique où se développe(nt) une (ou plusieurs) thématique(s). Cet espace linguistique me parait homogène et unitaire par opposition aux autres tours de parole. Par ailleurs, en changeant d'échelle ou de palier[312], la description est autorisée à rapprocher des occurrences même éloignées, tant qu'elles figurent au sein de l'ensemble de la contribution étudiée. Ainsi, à un autre niveau, je rapproche des éléments qui ne figurent pas tous dans le même tour de parole. Le voisinage dans un tour de parole ancre les mots dans un même fond sémantique, mais des relations à longue distance se jouent également à l'échelle de l'entretien.

Je propose un tableau (figure 3) qui présente de façon récapitulative les trois grands domaines sémantiques (Rastier et Pincemin) que j'ai identifiés dans les contributions des enseignants. En appui de Maurand (1984), je précise pour chaque domaine :

- les objets que les enseignants thématisent et qui deviennent les supports sur lesquels ils apportent leurs informations ;
- les associations (appelées champs lexicaux) qui structurent ces informations.



[312] Plusieurs paliers structurent les textes (phrase, paragraphe, etc.) : ils ont chacun une pertinence sémantique propre. (Pincemin, 1999 : 92).

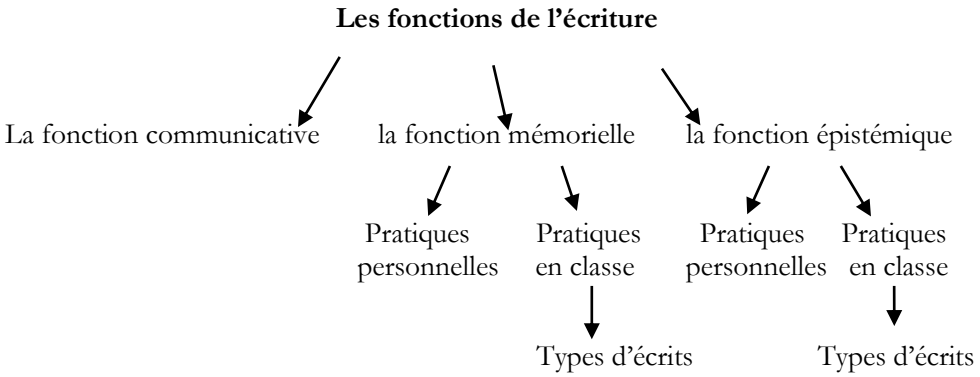


Figure 3 : Tableau récapitulatif des domaines

3.3 L'analyse du discours

Outre ces aspects lexicaux qui configurent les différentes contributions des enseignants interrogés, l'analyse du discours est centrale dans mon étude. Il est difficile de retracer l'histoire de cette approche : elle résulte, comme le souligne Maingueneau (2002 : 41), de courants récents et du renouvellement de pratiques anciennes. Dans la perspective qui est la mienne, je retiens que l'analyse du discours étudie le langage comme une activité ancrée dans un contexte, comme une « utilisation du langage à des fins sociales, expressives et référentielles » (Schiffrin, 1994, cité par Maingueneau, *op. cit.* : 42). Autrement dit, j'envisage les conduites discursives locales, celles de mon corpus, comme s'inscrivant dans un cadre global de croyances[313], d'actions, de normes, constitutives d'une réalité sociale et culturelle. Dans cette optique, chaque acteur du passage CM2-6e est (re)lié à et tissé par cette réalité. De plus, la communauté sociale que forment les enseignants est elle-même en interaction avec l'ensemble de la société. Le corpus que j'étudie se trouve donc fortement contextualisé et déterminé par des éléments extérieurs. En conséquence de quoi, parmi les quatre pôles[314] que définit Maingueneau (2002 : 44) pour l'analyse du discours, je mets davantage l'accent sur « les travaux qui articulent les fonctionnements discursifs sur les conditions de production de connaissances ou sur des positionnements idéologiques ». Le domaine de la

[313] Dans la continuité des apports de Barré-de Miniac quand elle définit le rapport à l'écriture (2000, 2002) et en appui de Rabatel (2009), j'entends par *croyances* les stéréotypes, les préjugés, voire les contrevérités, qui bâtissent un « lieu de reconnaissance intersubjective du vrai » (Rabatel, 2009 : 78).

[314] Le premier pôle met au premier plan de l'analyse l'interaction sociale, le second l'étude des genres, le quatrième l'organisation textuelle et les marques de l'énonciation.

didactique est en effet au cœur de cette tension entre production de connaissances et idéologie. Dans cette perspective, mon mémoire de thèse tente de cerner la *vision unifiée/unifiante*[315] de l'écriture, de son enseignement et de l'élève que construit le discours des enseignants.

L'hétérogénéité discursive

Pour aller plus loin dans la définition de ce cadre théorique, le champ de la polyphonie énonciative et celui du dialogisme sont des apports importants. Le dialogisme est posé comme une loi du discours humain (Authier-Revuz, 2001 : 193). C'est un point essentiel : aucun mot n'est neuf, ni neutre, mais chargé d'un déjà-dit ; parler, c'est entrer dans un rapport dialogique avec d'autres discours, selon un principe de nécessité et non selon une orientation volontaire du locuteur. Authier-Revuz (1995) modélise ce rapport à travers ce qu'elle nomme « la modalité du *non-un* » qui marque fondamentalement le dire. Pour mettre en évidence « la forme d'inappartenance foncière du langage qu'est l'interdiscursivité », Bakhtine oppose souvent « le monologisme mythique de la parole adamique » au « dialogisme réel de la parole humaine », comme le note Authier-Revuz (1995 : 169) qui cite ces deux passages de l'auteur :

> On ne peut attribuer le discours au seul locuteur. L'auteur (le locuteur) a ses droits inaliénables sur le discours mais l'auditeur a aussi ses droits et en ont aussi ceux dont les voix résonnent dans les mots trouvés par l'auteur puisqu'il n'existe pas de mots qui ne soient à personne. (Bakhtine, 1984 : 331)
>
> L'orientation dialogique est […] un phénomène caractéristique de tout discours. […] Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet, et il ne peut ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense. (Bakhtine, 1978 : 102)

Authier-Revuz (1995 : 250) explique qu'entre « celui qui parle » et « son objet », le discours « rencontre la résistance capitale et multiforme du discours d'autrui. » Chez Bakhtine, précise-t-elle (1995 : 265), l'énonciation est décrite comme « un procès non achevable d'appropriation par l'énonciateur de mots qui demeurent, chargés de ces autres discours dans le milieu desquels il n'a pu éviter de les prendre, semi-étrangers. » Pour appuyer ses propos, Authier-Revuz retient ces deux passages de l'auteur où j'ai l'impression de lire une description de mon corpus :

---

[315] J'emprunte cette expression qu'utilise, à propos du roman, Driol (2002 : 109) dans l'ouvrage collectif écrit sous la direction de Rabatel (2002).

> Tout discours concret (énoncé) découvre toujours l'objet de son orientation comme déjà spécifié, contesté, évalué, emmitouflé […] par les paroles étrangères à son propos, pénétré par les vues, les appréciations, les définitions d'autrui. (Bakhtine, 1978 : 100)
>
> Un énoncé vivant, significativement surgi à un moment historique et dans un milieu social déterminés, ne peut manquer de toucher à des milliers de fils dialogiques, tissés par la conscience socio-idéologique autour de l'objet de tel énoncé et de participer au dialogue social. » (Bakhtine, 1978 : 102)

Il ne faut pas oublier, comme le rappelle Authier-Revuz (1995 : 250), que la première - et fondamentale - brèche à la clôture du discours sur lui-même revient à Pêcheux (1975 : 147) qui propose de « penser les formations discursives non plus comme isolables de leur extérieur mais sous la dépendance de l'*interdiscours*, et dissimulant dans *la transparence du sens qui s'y forme* le fait que *ça parle toujours avant, ailleurs et indépendamment* ». Authier-Revuz (*op. cit.* : 236) pose ainsi clairement les choses :

> Un des paramètres de ce que j'ai appelé *hétérogénéité constitutive* du discours renvoie, s'appuyant à la théorie du dialogisme de Bakhtine, et à celle de l'interdiscours en analyse du discours, au fait, pour tout discours, en permanence de se constituer dans – et de – l'espace discursif extérieur du déjà dit (ou du dit ailleurs).

Pour la linguiste, les mots dont l'énonciateur fait usage sont empruntés : « l'autre discours est celui par lequel, avec lequel, dans lequel on parle, celui qu'on parle, si on veut, comme on dit s'exprimer dans/parler une (autre) langue » (*op. cit.* : 235). Ainsi, me référant aux travaux d'Authier-Revuz (2001 : 198), je propose de voir dans une grande partie des énoncés des enseignants interrogés une reformulation de ce qu'ils ont retenu, compris, voulu voir dans les programmes et dans le discours didactique auquel ils sont exposés en formation. Même si les enseignants interrogés ne présentent pas leur énonciation comme seconde par rapport à un autre discours, même si la représentation qu'ils donnent du « discours autre » et de sa place n'est pas explicitée[316], leur discours est traversé et constitué de discours autres dont les traces ne sont pas toujours immédiatement repérables[317]. Et ce, d'abord parce que le dialogisme est un phénomène caractéristique de tout énoncé (Authier-Revuz, 1984 : 100) ; ensuite, parce

[316] Pour Authier-Revuz (1995 : 293), « les types de frontières qu'un discours choisit de mettre en œuvre est un élément du mode de représentation qu'il donne de son hétérogénéité, qui a sa propre pertinence ».

[317] C'est du moins ce que je souhaite vérifier et mesurer par une démarche compréhensive et interprétative. Cf. ce chapitre, p.172.

que tout discours est dominé, tissé de discours dominants qui lui sont intégrés et dont « les frontières discursives ne sont pas atteignables ». Autrement dit, comme l'explique Mazière (2005 : 58), « hétérogénéité et antériorité de l'interdiscours s'inscrivent à l'intérieur même de l'intradiscours ». J'ai été frappé par ce passage de Mayaffre (2002) que Cislaru et Sitri (2012 : 6) citent dans leur article :

> [a été démontré que] pas plus qu'on ne pouvait comprendre un mot sans la phrase et la phrase sans le discours, on ne pouvait comprendre le discours sans l'interdiscours, le texte sans le co-texte (sans même parler ici du hors-texte), c'est-à-dire aussi et de manière plus générale, le corpus sans le hors corpus.

En effet, une partie de mon projet est de donner à mon corpus ce « hors corpus » qui l'habite et le domine. Le discours extérieur dominant par excellence est celui de l'usage commun, même si certains discours le tiennent à l'écart en recourant notamment à un discours extérieur spécifique (Authier-Revuz, 1995 : 400). Dans le milieu professionnel où sont produits les discours recueillis ici, les programmes constituent sans aucun doute le discours extérieur dominant.

Rabatel (2002 : 77) s'intéresse, lui aussi, à la présence du discours de l'Autre dans tout discours pour expliquer que des discours, des pensées, des manières de voir différentes traversent le discours d'un individu. Il décline cet Autre ainsi : l'autre identifié, le tiers absent, la doxa, les jugements du locuteur sur son propre discours et sur celui des autres. Rabatel est dans le droit fil de l'analyse d'Authier-Revuz (1995) quand celle-ci précise que :

> la différence entre les manières de dire[318] n'est plus renvoyée à une question de gout […] dans le choix d'étiquettes utilisées pour nommer les objets d'un univers stable et partagé mais à une différence de points de vue convergents, -divergents, incompatibles- de représentations non équivalentes du réel (Authier-Revuz, 1995 : 356).

Rabatel (2009 : 71) ajoute que le locuteur[319] (énonciateur premier ou primaire) peut assumer pour son propre compte, parce qu'il les juge vrais,

---

[318] Authier-Revuz (1995 : 355) voit dans les manières de dire des « constructions particulières de la réalité ».

[319] Pour Rabatel (2002 : 81), le sujet parlant est l'être au monde, l'individu physique, « le sujet communiquant en chair et en os » de Charaudeau (2002 : 227) ; le locuteur (énonciateur premier) est le sujet discursif, « le protagoniste du dire » (Charaudeau, *ibidem*) ; l'énonciateur (instance discursive prenant en charge un discours) peut être le locuteur ou une source extérieure au locuteur (énonciateur second).

les contenus propositionnels[320] de son énoncé (prise en charge énonciative) et en attribuer certains autres à un énonciateur second (imputation). Le point de vue, dans le cas de la prise en charge, est assumé ; dans l'autre cas, il est imputé à une source externe (parole, ouï-dire, inférence) en amont du dire, en un autre temps et un autre lieu. Cette source peut être désignée explicitement ou présupposée (*op. cit.* : 74). Le point de vue de l'autre est ainsi intégré à son propre dire, et ce, dans une relation soit d'accord (consonance) tantôt implicite, tantôt explicite, soit de neutralité, soit de distanciation ou de désaccord (*op. cit.* : 84). Coltier, Dendale et de Brabanter (2009) insistent :

> qu'il n'y ait pas *marquage* d'une source ne signifie pas qu'il n'y a pas de source ; il y en a une : le locuteur (Grize l'appelle le locuteur *A*). En effet, pour Grize (1976), c'est toujours, « en dernière analyse, le locuteur *A* qui produit le discours » et qui est, en tant que tel, la source de l'énoncé. La notion de « sujet » est complexifiée. Lui sont attribuées deux fonctions : instance qui parle (fonction langagière) et source d'information (fonction cognitive), c'est-à-dire celui qui sait (1983). Les énoncés comportant des verbes tels que *dire* et *affirmer* sont décrits comme ayant deux « énonciateurs-sources » : l'un, effacé, *A*, qui attribue un dire ou une affirmation, l'autre qui prend en charge la détermination. L'effacement de *A* joue un rôle important dans l'*argumentation* – un énoncé sans marquage de source et sans modalité *de dicto*, « se donne comme un fait pur, qu'il suffit de constater et que n'importe qui peut asserter » (1983) – mais, effacé, *A* n'en reste pas moins *responsable*, et pour Grize, il prend en charge l'énoncé (Coltier *et alii*, *op. cit.* : 15).

Coltier, Dendale et de Brabanter (*op. cit.* : 16) ajoutent qu'un autre que « le locuteur peut être présenté comme prenant en charge une partie de l'énoncé […], mais dans tous les cas, le locuteur *A* est l'ultime et le seul responsable de l'énoncé produit ». Je retiens que toute assertion (affirmative ou négative) est prise en charge par un énonciateur et que *prendre en charge* au sens technique c'est « dire ce qu'on croit (être vrai) » (*op. cit* : 18). Cette approche théorique me fournit un cadre pour étudier dans le discours des enseignants de mon échantillon, d'une part, ce qu'ils prennent en charge, d'autre part ce qui peut être identifié comme trace d'une autre source, enfin la relation qu'ils tissent avec les sources de leurs énoncés.

---

[320] Rabatel (2009 : 72) précise que le contenu propositionnel est appelé *dictum*, *lexis* ou *prédication*, mais que cela ne change rien au fait que tout énoncé présuppose une instance qui prend en charge ce contenu propositionnel.

Pour continuer, je souhaite présenter un passage d'Authier-Revuz (1995) intéressant pour mon projet. Il s'agit de la distinction entre *discours autre approprié* et *discours autre associé*. Le premier « surgit dans le dire, comme le discours imposé par l'objet dont il est question, en tant qu'il est un attribut, un élément de cet objet » (*op.cit.* : 336). La linguiste poursuit sa description : « le discours autre approprié est donc trouvé dans la réalité qu'il vise, comme un des éléments jugés pertinents de cette réalité ; et c'est pour saisir exactement ce réel que le discours fait place aux mots mêmes de ce dont il parle ». Le discours autre associé est, quant à lui, « rencontré par le discours dans l'entrelacs des discours existants, en fonction des rapports de proximité situationnelle […] ou discursive – les discours qui se partagent le champ discursif occupé par le discours en train de se faire – proximité ne signifiant évidemment pas accord » (*op.cit.* : 337). Authier-Revuz (*op. cit* : 338) ajoute cette remarque : selon la part de *discours autre approprié* et la part de *discours autre associé* identifiées dans un énoncé, il est possible d'établir « des genres, des styles, des champs discursifs particuliers, des conceptions ». On peut s'interroger sur le statut du discours prescriptif dans le discours des enseignants : est-il approprié ou associé ? On peut poser la même question à propos du discours didactique.

En somme, le discours autre, surgi de l'*interdiscours*, s'impose « au discours en train de se faire, forçant les portes si l'on veut de ce discours » parce qu'il est « présent ou pressant parmi tous les discours qui l'environnent » (Authier-Revuz, 1995 : 339). Les enseignants de mon échantillon ont-ils conscience de la présence de ces discours pressants qui façonnent leur manière de dire et de penser ? Est-ce un habitus professionnel que de s'approprier certains discours autres ?

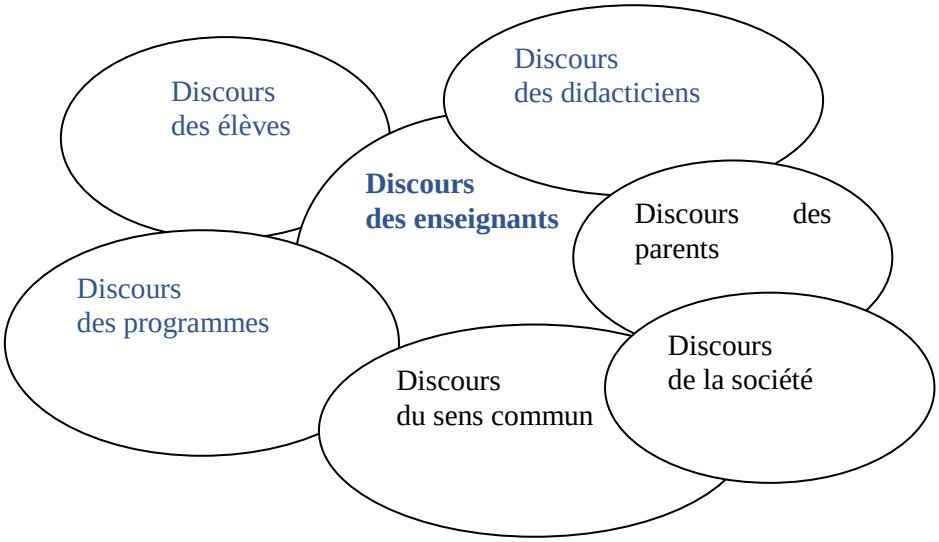


Figure 4 : tableau présentant le discours enseignant comme un interdiscours

4. Une analyse (méta)didactique

4.1 Une analyse explicative des conceptions du terrain

La didactique est née de la linguistique appliquée[321] et la linguistique appliquée est née de la linguistique, puis elle s'est enrichie de la sociolinguistique et de la psychologie cognitive. La didactique est donc fondamentalement pluridisciplinaire et suppose le plus souvent le recours à une discipline-objet, celle dont on considère l'enseignement et un groupe de disciplines intervenant comme *outil* dans l'étude envisagée. Pour ce qui me concerne, la didactique de l'écriture est ma discipline-objet et plusieurs disciplines-outils sont sollicitées en fonction des perspectives et des questions traitées. J'ai ainsi, entre autres, recours aux disciplines et/ou aux domaines de recherche suivants :

l'ethnographie
la psychologie sociale
la sociologie de l'éducation
les sciences de l'éducation
analyse de l'enseignement et/ou de l'apprentissage

la psychologie cognitive
la génétique textuelle
analyse des objets écriture-réécriture

la sémantique interprétative
l'analyse du discours
analyse du discours des acteurs

[321] Cf. chapitre 1, p. 35.

L'énumération de cette liste des disciplines-outils montre à quel point une approche didactique s'appuie sur des apports scientifiques extérieurs pour apporter des éléments d'intelligibilité à la complexité du champ observé. Il ne faut cependant pas voir là une accumulation, une addition ou, au mieux, une conjugaison d'emprunts à diverses théories (Halté, 1992). Dans le même esprit, Barré-De Miniac (2000) définit la didactique comme un champ scientifique autonome qui invite à des relations très ouvertes à des disciplines contributives, qui intègre des méthodes et des concepts d'autres disciplines, bref qui permet des emprunts sans pour autant qu'ils soient subordonnés à la didactique. Le point de vue scientifique spécifique qui sous-tend la construction théorique est constitué par les trois pôles du triangle didactique qui constituent les critères de sélection d'apports extérieurs dans une perspective d'opérationnalisation et d'analysabilité. Comme de nombreux autres didacticiens, Barré-De Miniac (2000) revendique une théorie didactique à visée praxéologique.

Je retiens de cette approche qu'elle rompt avec un présupposé épistémologique propre à la linguistique, celui de l'applicationnisme (des théories venues d'ailleurs), au profit du présupposé inverse, qui consiste à problématiser et théoriser à partir du terrain. Les didacticiens du français sont d'accord pour que les questionnements partent de l'observation et de l'interrogation du terrain : l'objet de la didactique n'est pas d'aller chercher les concepts des disciplines comme la linguistique ou la psychologie cognitive pour les appliquer mais de partir du terrain et de le décrire y compris par des emprunts[322]. En somme, la didactique a une double tendance, à la fois épistémologique et conceptuelle et une double visée, à la fois praxéologique et descriptive.

4.2 Une analyse de la formalisation didactique

Il est nécessaire également de distinguer différents niveaux didactiques. Si je reformule les travaux de Galisson et Puren (1999 : 51), on obtient :

- un niveau d'élaboration didactique, celui du praticien, qui correspond à la mise en pratique sur le terrain de situations d'enseignement-apprentissage ;

[322] Galisson (1986) appelle théorisation interne à la didactique ce mouvement qui part de la pratique pour remonter à la théorie.

- un niveau « méta-méthodologique », celui qui correspond à une pratique réflexive, à une verbalisation du « pourquoi et comment faire ce qui est fait en classe » ;
- un niveau « méta-didactique ou didactologique » qui concerne les activités du chercheur.

Pour compléter ce modèle, je distingue plus finement :

- le niveau de la pratique concrète, déterminée par un contexte d'enseignement ;
- le niveau du système automatisé d'opérations incorporées à la pratique, dont certaines échappent à la conscience, résultat d'un apprentissage, d'une formation, d'une tradition ;
- le niveau de l'identification, du classement, de la conceptualisation non formalisée, une sorte de savoir interne propre à l'individu ;
- le niveau de la conceptualisation, de la formalisation, de la modélisation, celui du savoir externe, savant, collectif et reconnu.

Dans ces deux modèles se trouvent en commun :

- aux deux bouts de la chaine la place du praticien et celle du didacticien ;
- le continuum de la pratique à la théorie par la pratique réflexive.

Ainsi, en tant que champ de recherche universitaire auquel je contribue, la didactique produit des savoirs qui sont à la fois issus de l'analyse explicative des pratiques de terrain et destinés à informer ces pratiques. Certes, la théorisation et l'élaboration formelle d'un savoir savant externe reviennent à l'université et au chercheur et la pratique aux enseignants qui se nourrissent de la théorie. Mais cette manière de dire ne revient pas à une opposition caricaturale. Elle pose le rapport entre théorie et pratique dans la perspective d'un praticien réflexif qui s'engage dans un premier niveau méta-. Dans cette optique, d'une part, visée par la formation des enseignants et d'autre part, reconnue par les didacticiens du français qui veulent, plus que dans les années 1980, écouter et comprendre les praticiens, enseignants et chercheurs peuvent prendre en charge théorie et pratique dans un rapport de continuité. En appui de Galisson (1986, 1999), on peut dire que tous les acteurs de l'enseignement-apprentissage participent, à des niveaux différents, aux processus du champ didactique. Celui-ci englobe les finalités de l'enseignement, leur inscription dans le social, l'objet enseigné et le sujet apprenant.

Mon travail s'inscrit dans un niveau métadidactique[323], dans le sens où ma démarche contributive est critique et réflexive :

- parce que mes efforts de conceptualisation, de formalisation, de modélisation participent au savoir externe et savant, collectif et reconnu ;
- parce que je m'intéresse aux activités de recherche dans le champ didactique, à leur rapport aux contextes institutionnel et social, à leur évolution et aux questions d'ordre épistémologique et idéologique qu'elles soulèvent.

Néanmoins, comme tout écrit didactique, le discours que je produis n'est pas destiné à la seule communauté scientifique, mais s'adresse également aux enseignants.

Conclusion du chapitre 5

Ce chapitre a situé ma recherche

- dans le cadre des sciences humaines et sociales ;
- dans le champ *langue* et *société* ;
- dans le courant ethno-méthodologique qui cherche à rendre compte, à décrire, à faire un état des lieux, à partir de l'observation approfondie de données recueillies sur le terrain ;
- dans une perspective qualitative, dans la mesure où mon étude porte sur un nombre restreint d'acteurs dont je cherche à identifier les conceptions et les opinions ;
- dans une démarche empirico-inductive, centrée sur le fonctionnement des phénomènes humains dans un contexte précis à partir d'un tissu de données ;
- dans une approche pluridisciplinaire.

Ce chapitre a décliné cette pluridisciplinarité en ces quatre composantes :

- l'analyse de contenu issue de la psychologie sociale que j'ai retenue pour sa fiabilité dans l'accès, par inférence, aux représentations du monde, aux motivations, aux comportements et aux attitudes des enseignants interrogés ;
- l'analyse lexico-sémantique, en appui de Picoche, Rastier et Pincemin, qui, en deux temps d'analyse (d'abord on repère les éléments dont le champ est formé, ensuite, on perçoit les relations qui unissent ces

[323] Reuter (2007 : 81) emploie le syntagme *métadiscipline de recherche* pour désigner les démarches qui analysent les didactiques.

éléments), ouvre à une structuration sémantique en domaines que je nomme *ensembles* ou *hyperthèmes* et aux champs lexicaux dont la souplesse et la pertinence ne sont plus à démontrer ;
- l'analyse du discours ;
- l'analyse (méta)didactique.

Me référant aux travaux d'Authier-Revuz (1995, 2001) et de Rabatel (2002, 2009) sur le dialogisme, je propose de voir dans une grande partie des énoncés des enseignants interrogés une reformulation de ce qu'ils ont retenu, compris, voulu voir dans les programmes et dans le discours didactique auquel ils sont exposés en formation. Même si les enseignants interrogés ne présentent pas leur énonciation comme seconde par rapport à un autre discours, même si la représentation qu'ils donnent du *discours autre* et de sa place n'est pas explicitée, leur discours est traversé et constitué de discours autres dont les traces ne sont pas toujours immédiatement repérables. Est-ce un habitus professionnel que de s'approprier certains discours dominants ?

En appui de Galisson (1986, 1999), j'ai précisé que tous les acteurs de l'enseignement-apprentissage participent, à des niveaux différents, aux processus du champ didactique. Comme le linguiste à propos de la langue, le didacticien ne pose pas sur l'existant le même regard que le praticien : il conduit une approche de conceptualisation et de modélisation. J'ai donc formulé l'hypothèse que l'enseignant, sans le figer dans cette posture, serait plutôt du côté de *l'analyse subjective* et inconsciente des situations d'enseignement et le didacticien du côté de *l'analyse objective* et consciente. J'ai ainsi indiqué que mon analyse est d'ordre didactique, puisque mes analyses tendent à contribuer, par leur formalisation, à un savoir externe et savant. J'ai terminé ce chapitre en proposant un niveau métadidactique, parce que mon travail réflexif s'intéresse également aux activités de recherche dans le champ didactique, à leur rapport aux contextes institutionnel et social, à leur évolution et aux questions d'ordre épistémologique et idéologique qu'elles soulèvent.

PARTIE 3

TROIS THÉMATIQUES MAJEURES DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

CHAPITRE 6
La maitrise de la langue

Le présent chapitre est consacré à la maitrise de la langue (désormais MDL). Dans le milieu scolaire, cette expression désigne les connaissances en vocabulaire**,** en grammaire et en orthographe que chaque individu a acquises ou est en train d'acquérir. Pour reprendre les termes du préambule du Socle Commun (2006 : 1), ces connaissances « contribuent à une lecture plus sure, à une écriture plus juste. » Les mots *lecture* et *écriture* sont polysémiques. Comme on le voit dans la citation suivante, dans le contexte du Socle Commun, le mot *lecture* désigne la compréhension fine de textes de différents genres et *écriture* désigne la production d'un énoncé, sens que j'ai moi-même retenu[324] pour définir ce mot :

> L'élève doit maitriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.

La maitrise de la langue constitue le premier des sept grands domaines de compétences de ce socle**.** Il constitue également l'objectif majeur des programmes de l'école en 2002 et en 2008, ce qui en soi n'est pas une nouveauté. En effet,

> depuis la création de l'école républicaine, tous les textes officiels proclament que l'école doit assurer la réussite de tous et que la maitrise de la langue en constitue l'élément privilégié (Vargas, 2011 : 117).

[324] Cf. chapitre 2, p. 55.

Dans une première section, j'examinerai les réponses des élèves de CM2 à la question[325] portant sur la définition du *bien écrire* et à celle portant sur les difficultés qu'ils rencontrent quand ils écrivent, les deux suscitant des énoncés ancrés dans les faits de langue. J'analyserai, dans une seconde section, les contributions écrites et orales des enseignants qui ne se centrent pas sur la spécificité de l'écriture, mais sur les connaissances en langue. Une analyse thématique a en effet permis de dégager cet univers sémantique particulièrement explicite et développé des *outils de la langue*[326]. J'approfondirai les composantes de la grammaire telles qu'elles sont évoquées, les difficultés relevées chez les élèves, les interventions des enseignants pour aider les élèves dans leurs pratiques d'écriture en classe et les questions d'évaluation. Au terme de cet examen, je porterai mon regard, dans une troisième section, vers le discours prescriptif dont les injonctions s'ordonnent autour d'enjeux et de conceptions qui relèvent de l'identité nationale. Enfin, dans une quatrième section, j'interrogerai le discours didactique[327] sur le rôle et la place de la MDL dans la compétence scripturale. Mon propos est en effet de cerner dans quelle mesure les enseignants créent un interdiscours professionnel[328] à l'interface des élèves, des prescripteurs et des didacticiens.

Dans une perspective didactique, Chartrand (2006 : 21) définit la grammaire comme la description des règles[329] du système de la langue et des normes[330] du français dans sa variété standard. Alors que les règles d'une langue changent peu, la norme est plus fluctuante dans le temps et l'espace linguistique, car la norme ne relève pas stricto sensu d'une description du système de la langue, mais de conventions sociales plus ou moins fortes et respectées. Font donc partie de la grammaire, parce que régies par des règles et des normes, la syntaxe, la morphosyntaxe, la ponctuation, la morphologie, le lexique dans sa dimension sémantique (sens, relations de sens et compatibilité sémantique). Je souscris volontiers à cette définition

[325] Cf. chapitre 3, p. 134.
[326] J'emprunte ce syntagme aux programmes des collèges (1995) et au Socle Commun (2006).
[327] Cf. chapitre 4, p. 162.
[328] Cf. chapitre 5, p. 200.
[329] Le mot *règle* renvoie à une régularité du système d'une langue en tant qu'ensemble fini de règles, hiérarchisées et interreliées. En français, le déterminant se place avant le nom : c'est une règle.
[330] Le mot *norme* renvoie à l'usage jugé correct par l'institution sociale qui régit la langue et auquel l'usager doit se conformer.

qui prend en compte la tradition scolaire. Le mot *grammaire* a ainsi un sens générique qui inclut les éléments constitutifs que je viens de citer. Cependant ce mot a également un sens spécifique réduit à la morphosyntaxe. Pour échapper à une ambigüité possible, le mot *langue*[331] est souvent employé dans le sens générique du mot *grammaire*. Chartrand (2006) explique que c'est aussi sans doute pour viser à plus de scientificité et à moins de normativité, d'une part, et, de l'autre, à une meilleure prise en compte des phénomènes de la langue qui dépasse la syntaxe et l'orthographe grammaticale. Pour cette didacticienne, le terme *grammaire* est cependant préférable parce qu'il fait partie de la matrice disciplinaire du français et parce que ce qui peut s'enseigner n'est pas toute la langue (dans ses nombreuses variétés et réalisations), mais une description de celle-ci, produit d'une transposition didactique.

Conscient que l'expression *maitrise de la langue* est elle aussi polysémique, je souhaite, en guise d'introduction, déplier les réalités différentes qu'elle désigne, et notamment dans le discours ordinaire des enseignants, dans le discours didactique et dans le discours prescriptif où elle est en usage. Ce syntagme n'a pas le même sens, selon le contexte de son emploi, sans qu'il y ait toujours des indices qui l'ancrent dans un sens ou dans un autre, laissant parfois une ambigüité. En premier lieu, l'expression *maitrise de la langue* désigne les connaissances en vocabulaire**,** en grammaire et en orthographe que l'élève est en train d'acquérir ou a déjà acquises. C'est le sens le plus commun et le plus restreint (**sens 1**) du syntagme qui désigne ainsi plutôt un état, un degré, un niveau de maitrise qu'une maitrise au sens plein du terme. Ce syntagme peut aussi référer (**sens 2**) aux conséquences de ces connaissances[332], ce qu'elles impliquent, à savoir une certaine aisance dans les pratiques langagières, notamment de lecture et d'écriture. En ce qui concerne le sens 1, les syntagmes *connaissances de la langue* ou *connaissances sur la langue* peuvent convenir. J'écarte le singulier *connaissance de la langue* pour retenir le pluriel parce que celui-ci me semble insister sur un ensemble en construction et en extension, plus objectuel et factuel, que ne le serait le singulier *connaissance*, plus proche du mot *maitrise* dans un tel emploi. Le mot

[331] Élalouf (2012) n'a trouvé que quatre occurrences du terme *grammaire* dans 20 ans de titres de trois revues de didactique du français (*Le français aujourd'hui, Repères* et *Pratiques*).

[332] C'est, par exemple, ce sens élargi qui est utilisé dans le Socle Commun (2006). Cf. la citation du SC, supra, p. 209.

connaissances se substitue au mot *maitrise* sans modifier réellement le **sens 1** du syntagme *maitrise de la langue*. J'ajouterai même en lui donnant un sens plus précis et plus exact. En effet, il rejoint les distinctions établies par la didactique entre *savoirs* et *connaissances,* ces dernières étant le résultat intériorisé et subjectif d'un apprentissage, notamment de savoirs extérieurs à l'individu qui recomposent les expériences et les savoirs individuels (Delcambre, 2007 : 45). Pour poursuivre dans les substitutions, je proposerai de conserver *maitrise* et d'y adjoindre le syntagme prépositionnel *de mécanismes grammaticaux*. Ce nouveau syntagme me semble acquérir plus de pertinence, en ce sens qu'il restreint la portée de la maitrise. Il ne s'agit plus de maitriser une langue, mais d'en maitriser les mécanismes grammaticaux. Cependant, il me parait modifier celui d'origine en effaçant l'orthographe. Pour être exact, je propose donc de dire que les enseignants désignent par un syntagme emprunté au discours institutionnel dont ils restreignent le sens, la *maitrise de mécanismes grammaticaux et de règles d'orthographe* dont ils pourraient dresser la liste. J'ajoute qu'ils se reconnaitraient tout autant dans l'expression *connaissances des mécanismes grammaticaux et des règles d'orthographe*, malgré une double substitution qui n'altère en rien le sens originel. Ce nouveau syntagme, s'il était utilisé, aurait l'avantage de mettre en évidence non un accompli, un résultat, bref le produit fini d'un apprentissage, mais bien au contraire, un processus, un accomplissement en cours qui recouvre davantage la réalité de l'École.

Les enseignants désignent par *maitrise de la langue*, la connaissance des mécanismes grammaticaux et des règles de l'orthographe **(sens 1).**

Les prescripteurs désignent par *maitrise de la langue,* une compétence transversale qui se manifeste par une aisance dans les pratiques langagières, notamment de lecture et d'écriture **(sens 2).** Cette aisance s'acquiert par la connaissance de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire.

Les deux sens de l'expression *maitrise de la langue*

La manière de dire des enseignants fait apparaitre le déficit de visibilité du vocabulaire et révèle une conception qui n'accorde pas une véritable place à ce dernier.

Si l'on se réfère au *Cadre européen commun de référence pour les langues*[333] (2001), ce qui correspond au syntagme figé de *maitrise de la langue* est en fait « un ensemble organisé de compétences diverses, à des degrés variés de maitrise, dans des domaines d'usage spécifiés, et non comme une somme indifférenciée et globalisée de maitrise d'une langue » (Vigner, 2011 : 29). L'introduction d'un tel référentiel de compétences associé à un cahier des charges impose à la fois un curriculum et un continuum qui est masqué en français par l'usage de l'expression *maitrise de la langue*. Comme les habitudes langagières imprègnent les façons de raisonner, cette expression renvoie à une conception aux antipodes de celle du CECRL, en ce sens :
- qu'elle oblitère l'évolution propre à chaque individu au fur-et-à-mesure de ses acquisitions ;
- qu'elle conduit à minorer, dans le discours, la maitrise de la langue comme objectif à atteindre en fonction des niveaux de scolarité ;
- que l'objectif visé reste sans explicitation : s'agit-il de la maitrise du locuteur natif adulte, éduqué, expert ? s'agit-il d'une « excellence absolue » comme le dit Chartrand (2011 : 45) ?

Une telle expression n'existe pas dans le Royaume-Uni dans les classes d'anglais[334] qui correspondent à notre école et notre collège : le syntagme employé est *literacy*[335] *development* qui insiste sur le processus d'apprentissage. L'expression *en cours d'acquisition* utilisée dans les tableaux d'évaluation en usage dans les écoles françaises reprend, incidemment et insuffisamment, cette idée. La notion même de *maitrise* est dérangeante en anglais parce que l'appropriation de la langue *language acquisition* ou *language learning* est conçue, d'une manière plus proche du CECRL, comme un continuum tout au long de la scolarité, « un constant devenir » pour reprendre une formule de Chartrand (2011 : 45). Ce qui est mis en exergue, c'est ce qu'Auger (2008 : 67) appelle « des étapes de construction qui passe par l'erreur ». Il s'agit bien, dans les mots pour le dire en anglais, de ne pas introduire une confusion entre « maitrise experte de la langue » et « palier d'apprentissage dans une progression », pour reprendre les termes d'Élalouf (2011 : 40). Si un anglophone veut parler de *maitrise de la langue*, il dira : *the learner has achieved* ou *attained full language literacy***.** Dans ce cas d'ailleurs, pour être précis,

[333] Désormais CECRL.
[334] Le syntagme *language mastery* n'y est pas en usage.
[335] Cf. chapitre 2, p. 65 pour l'usage de ce mot et de cette notion en didactique du français. Voir également Jaffré (2004 : 21-41).

au lire-écrire-comprendre-s'exprimer, s'ajoute *information literacy* qui est la capacité à traiter une information en ligne ou à composer un document à l'écran ou à interagir avec les nouvelles technologies. Les termes *skills* (capacités en termes de savoir-faire) ou *abilities*[336] (compétences) conviendraient davantage pour le sens 1 de l'expression française.

Le syntagme figé *maitrise de la langue* relève donc d'une conception selon laquelle l'individu sait utiliser une langue à l'oral et à l'écrit quand il en maitrise (bien, très bien, à la perfection ?), autrement dit quand il en domine, les mécanismes grammaticaux. Pourtant, dès les années 1970, Chervel (1977 : 279) signale que rien ne prouve qu'une bonne connaissance théorique des mécanismes de la langue maternelle améliore les capacités d'expression et de compréhension. Et, de son côté, quarante ans plus tard, Massot (2010 : 88) rappelle que « chaque locuteur acquiert un objet cognitif grandement inconscient, en tout cas inconsciemment acquis, que l'on appellera sa grammaire interne, et qui lui permet d'établir une intersubjectivité langagière avec les membres de sa communauté linguistique ». Ces implicites sont sans aucun doute à l'origine de malentendus. La maitrise de la langue n'est pas la somme ou le produit de règles et de normes linguistiques. Depuis les années 1980, la sociolinguistique nous rappelle que, s'il est possible de maitriser une langue, cela passe par « une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi », comme le souligne Guérin (2011 : 59) s'appuyant sur les théories de Hymes (1984). C'est pourquoi, s'il est vrai que l'usage référentiel du langage ne prévaut plus à l'école (Marin, 2011 : 131), ce n'est pas la seule restriction qu'il faut poser pour caractériser la langue scolaire qui a d'autres propriétés. La première en est certainement le contrôle social. Cet aspect sera interrogé dans le cours du chapitre et la question d'une langue scolaire ou d'un dialecte scolaire sera posée. Aussi, comme le remarque Vigner (2011 : 26), la langue qu'il convient de maitriser n'est pas celle qu'un élève natif « a acquise en milieu naturel (famille, environnement social proche, pairs, médias) », « celle de la communication ordinaire », mais « celle qui va servir à la mise en place d'apprentissages élaborés dont l'écrit sera le vecteur principal » (*ibidem*), bref la langue de l'école.

[336] Les termes *literacy*, *skills* et *abilities* sont ainsi définis pour la Grande-Bretagne par le Department for Education. Le terme *literacy* correspond au sens 2 de l'expression française *maitrise de la langue* selon cette même source. Pages consultées le 21.10.2012 http://www.education.gov.uk

Au final, on est en droit de se demander si la maitrise de la langue n'est pas, pour les enseignants interrogés, une maitrise de la correction de la langue. C'est en tous les cas une hypothèse que je me propose d'éprouver dans ce chapitre.

1. Les élèves de CM2 mettent en avant deux aspects

1.1 Analyse des réponses aux questions 1 et 4

Pour analyser le discours des élèves de CM2 concernant le thème MDL, j'ai retenu les réponses à deux questions : la première (Q1) *pour toi, bien écrire, qu'est-ce que c'est ?* et la quatrième (Q4) *qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris ?* Sur les 110 élèves du corpus[337], 102 ont apporté une réponse effective[338] à Q1 et 97 à Q4. Aucune de ces deux questions n'est directement axée sur la maitrise de la langue, même si des évocations de ce domaine sont attendues en Q4.

Le syntagme prépositionnel *pour toi*, encore davantage en Q1 où il est placé en début de phrase, est une invitation à donner une réponse personnelle et à prendre explicitement en charge l'énoncé par l'emploi de marques de la première ou éventuellement de la deuxième personne (pronoms personnels et déterminants possessifs à valeur déictique[339]). Pour reprendre l'analyse de Rabatel (2009 : 76), on attend que le producteur de l'énoncé s'investisse dans son dire, dans une force illocutoire marquée. Ainsi est-il d'entrée de jeu intéressant de distinguer les énoncés pris en charge par leurs producteurs de ceux qui ne le sont pas. *« Pour moi, bien écrire, ça rend ma feuille plus propre »* (a05) et *« Quand tu écris bien, après tu peux te relire sans hésiter »* (g25) sont en effet des énoncés qui se différencient de *« C'est écrire sans faute d'orthographe »* (e14). Du point de vue énonciatif, les deux premières réponses montrent une prise en charge de l'énoncé par le sujet, une implication personnelle qui ne figure pas dans la troisième. Globalement, la prise en charge énonciative attendue au regard de l'élaboration de la question est peu réalisée, comme si les élèves mettaient leur énoncé à

[337] La constitution du corpus est décrite chapitre 3, p. 133.
[338] J'élimine quatre absences de réponse et quatre réponses inappropriées du type *« j'aime écrire »* (c03) ou *« je ne sais pas »* (d06).
[339] Cf. Riegel, Pellat et Rioul (1994 : 577-578).

distance : seules 37% des réponses à Q1 et à Q4 sont prises en charge par le sujet-scripteur. Cependant, des variations existent selon les secteurs :

- pour Q1, 45% des réponses du secteur rural et 40% de celles du secteur urbain ont une prise en charge énonciative contre 28% des réponses du secteur périurbain ;
- pour Q4, 45% des réponses du secteur urbain et 38% de celles du secteur rural ont une prise en charge énonciative contre 25% des réponses du secteur périurbain.

La différence marquée du secteur périurbain renvoie à un positionnement de l'élève par rapport à son apprentissage, notamment en termes d'investissement, plus formel ici et plus personnel en ville et à la campagne. Cette différence dénote également un mode de verbalisation plus ou moins assumé et approprié.

Concernant le genre, pour Q1, 44% des filles prennent en charge l'énoncé et 36% des garçons ; pour Q4, 40% des filles prennent en charge l'énoncé et 30% des garçons.

En Q1, l'emploi de l'adverbe *bien* comme modificateur du verbe *écrire* indique la manière dont s'effectue le procès dénoté par le verbe. Cette caractérisation est une propriété gradable qui n'a pas été exploitée en tant que telle par les élèves. Aucun en effet n'a formulé un énoncé modifiant *bien* en *très bien* ou en *assez bien*. Par ailleurs, l'adverbe *bien* appelle à priori une réponse évaluative autour de l'opposition entre *bien* et *mal* écrire. Une modalisation évaluative est donc attendue. Depuis Meunier (1974), on distingue modalités d'énonciation et modalités d'énoncé. Il s'agit ici des secondes. Maingueneau (2002 : 385) cite Le Querler (1996) pour préciser que, dans les modalités subjectives de l'énoncé, certaines sont appréciatives, puis il cite Charaudeau pour définir la modalité appréciative comme « une réaction du sujet face à un fait (ou un savoir) par rapport auquel il exprime un avis positif ou négatif » (2002 : 51). Enfin, Kerbrat-Orecchioni (1980 : 120) est citée par Maingueneau (2002 : 52) et Riegel, Pellat et Rioul (1994 : 580) pour introduire la distinction entre

- les modalités affectives (celles qui expriment un sentiment du locuteur, une réaction émotionnelle : *drôle, effrayant* …)
- les modalités réellement évaluatives ou appréciatives (celles qui expriment un jugement du locuteur en termes d'évaluation positive ou négative, de bon ou non, de beau ou non, d'utile ou non etc.).

Les modalités évaluatives sont identifiables dans six réponses à la première question. Ce sont des jugements positifs globaux du type « *c'est bien* » (e07, e11), « *c'est très bien* » (e20), « *c'est beau* » (e10). Cette évaluation globale n'est pas ce qu'on demande : ce type de réponse peut être interprété comme un évitement de la tâche, de l'effort, de la réflexion. Cinq réponses de ce type émanent du secteur périurbain et une du secteur urbain.

L'analyse des modalités est parfois difficile, comme le montre cet exemple (a09) : « *bien faire les lettres et que le maitre arrive à me relire* ». L'adverbe *bien* et le verbe *arriver* peuvent exprimer un jugement du locuteur sur la qualité de l'écriture. Les termes *bien* (vs *mal*) et *arriver* (vs *échouer à*) sont en effet les marques d'une modalité évaluative. Cependant, la conjonction *que* interroge : *bien faire les lettres* pour *que le maitre arrive à me relire* ou *bien faire les lettres* car il faut *que le maitre arrive à me relire*. Dans ce cas, plus qu'une évaluation exprimée par l'élève, c'est l'expression d'une obligation inscrite dans le devoir scolaire qui est donnée à lire. Dans ces conditions, la phrase peut être interprétée comme reprenant les paroles du maitre *Fais bien tes lettres que je puisse te relire !*, entendues par l'élève et transformées pour répondre à la question posée ici. On peut voir là le dialogisme inhérent à tout discours : l'élève reprend un énoncé du maitre.

Le dialogisme[340] est « un concept emprunté par l'analyse du discours au Cercle de Bakhtine » (Maingueneau, 2002 : 52) pour désigner les relations d'un énoncé avec d'autres énoncés antérieurs. Le dialogisme est un phénomène caractéristique de tout énoncé, qui pourtant « échappe largement et inévitablement à l'énonciateur et ne se manifeste pas dans le discours par des marques linguistiques » (Authier-Revuz, 1995 : 117). Reprenant les travaux de Bakthine, Authier-Revuz distingue trois niveaux de dialogisme :

- l'autodialogisme, où le locuteur reprend son propre mot ;
- le dialogisme interlocutif où le locuteur reprend, dans une réponse, les mots de son interlocuteur ;
- le dialogisme interdiscursif : tout discours s'inscrit dans le déjà-dit des autres discours.

Le phénomène de « compréhension responsive » (ou dialogisme interlocutif) s'observe fréquemment quand un élève répond à une consigne d'écriture en commençant son texte par une reprise de termes empruntés à

[340] Cf. chapitre 5, p.195.

la consigne (Boré, 2011) comme dans ces deux exemples de mon échantillon :

Pour moi, bien écrire, c'est de ne pas avoir de fautes et écrire propre (g03) ;
Quand tu écris bien, après tu peux te relire sans hésiter car c'est bien écrit (g25).

On perçoit, à travers des énoncés d'élèves, le déjà-dit sans doute maintes fois répété du discours de l'enseignant quand il fait écrire les élèves (dialogisme interdiscursif) :

C'est ne pas faire de fautes d'orthographe, de vocabulaire et de conjugaison (g18) ;
Bien écrire c'est écrire sans faute d'orthographe (e14).

Les réponses sont de type déclaratif mais ont très certainement une valeur injonctive. Le fait de représenter-rapporter les paroles du maitre oblige à passer d'une modalité d'énonciation à une autre. Les élèves s'en tiennent à la parole de ce qui fait autorité[341], à savoir la parole des enseignants, parole qui devient ordre.

Il s'agirait donc de voir dans les énoncés des élèves l'importance accordée par l'enseignant à la maitrise de la langue et au geste graphique. Les énoncés des élèves fonctionneraient comme la confirmation des préoccupations de l'enseignant. Le rapport à l'écriture des élèves serait ainsi fortement déterminé par les paroles du maitre. Certains élèves seraient très dépendants de cette parole d'autorité et leur apprentissage serait moins aisé que ceux qui en sont plus indépendants. Ces observations rejoignent celles de Bernardin (2011 : 33) qui, dans une enquête menée en Eure-et-Loir, explique que les élèves se répartissent en deux ensembles : le premier a compris l'écriture et ses enjeux ; le second a « un discours de normativité sur le plan de la forme », retient pour définir l'écriture, la calligraphie, la copie, l'orthographe, la propreté et nourrit son propos des sèmes esthétiques du beau. Pour ces élèves, l'écriture tourne à vide. Bernardin (*ibidem*) précise que pour eux, ce n'est pas un travail, ce n'est pas le résultat d'un apprentissage, c'est un don. Son analyse rejoint celle de Barré-De Miniac (2000) quand elle expose le rôle des conceptions et des opinions dans le développement de la compétence scripturale. Enfin, je rappelle une sorte de constante dans les différentes études précédentes qui montrent toujours que pour les élèves interrogés, écrire correspond à ne pas faire de fautes (Etienne, 2011 : 4).

[341] Bazerman (2006 : 103) notamment développe l'importance de la parole magistrale dans l'apprentissage.

La première question (Q1)

Dans la démarche de l'analyse de contenu, j'ai repéré, dans les réponses à la première question, sept thèmes que j'ai codés d'une abréviation simple, précisée entre parenthèses : l'apprentissage (APP), l'évaluation (EVA), les genres (GE), le graphisme (GRA), la maitrise de la langue (MDL), la recherche du sens (SENS), l'appréciation positive (VP). Cette appréciation globale (VP) est comptabilisée dans les thèmes selon les principes de l'analyse de contenu. Cependant, comme les réponses exprimant ce thème n'apportent pas de réelles informations sur le bien écrire comme je l'ai indiqué ci-dessus, je mets de côté les réponses codées VP pour me centrer sur les six autres thèmes. C'est pourquoi, je m'appuie désormais sur 96 réponses. En termes de volume textuel, le nombre moyen de mots par réponse est 9,20 :

- 55% des élèves produisent entre un et neuf mots et 45% entre 10 et 23 mots ;
- 48% des filles produisent 10 mots et plus contre 40% des garçons.

Afin d'identifier des variables, j'ai quantifié le nombre d'évocations de chacun de ces six thèmes en fonction des trois secteurs d'origine. Je précise qu'aucun secteur n'évoque la totalité de ces thèmes.

Trois thèmes (le sens de l'écrit, l'évaluation et le genre) ne sont pas actualisés dans les trois secteurs. Le sens des écrits produits n'est évoqué que par le secteur urbain[342], dans trois énoncés complets (CMc) auxquels s'ajoutent trois segments d'énoncés. Au total, on compte donc seulement six occurrences thématiques de l'importance du sens dans la définition du *bien écrire*. L'évaluation est évoquée par les secteurs urbain et rural. Ce thème EVA manifeste un souci de performance et de réussite scolaires où le jugement est primordial. Enfin, l'évocation des genres échappe au secteur rural et revient massivement au secteur urbain (6 évocations sur les 7). Une seule occurrence est relevée dans le périurbain.

Trois thèmes (APP, GRA, MDL) sont actualisés dans les trois secteurs. Le thème du graphisme est globalement le plus évoqué (66% des 96 réponses). Les élèves périurbains (80% de leurs réponses) évoquent massivement ce thème, tandis que ceux des secteurs rural (65%) et urbain (60%) l'évoquent un peu moins. Ce résultat peut être mis en relation avec

[342] On peut éventuellement y adjoindre un segment d'énoncé produit par un élève périurbain (d03) qui qualifie d'intéressant le texte bien écrit (SENS).

l'intervention des enseignants et des parents en milieu périurbain où le soin et la propreté sont des éléments qui paraissent plus accessibles que la maitrise de la correction de la langue. Vient ensuite, mais loin derrière, en quantité d'évocations, la maitrise de la langue[343] (MDL) avec 16% des 96 réponses. 28% des réponses rurales évoquent ce thème, contre 10% des réponses urbaines et 5% des réponses périurbaines. Enfin, le thème de l'apprentissage (APP) dont les occurrences (4 sur 96) sont très peu nombreuses, est évoqué une fois par les élèves urbains et ruraux, deux fois par les élèves périurbains :

Ça apprend pour plus tard (e02) ;
Bien écrire, c'est découvrir de nouveaux mots (e04).

Le sens de l'école et celui des apprentissages, finalités d'ordre général, ne sont ici que très anecdotiquement évoqués. On peut y voir la manifestation d'une « posture première » par opposition à une « posture seconde »[344]. La première renvoie à une posture scolaire où l'élève évite l'activité principale pour se réfugier dans la copie, la calligraphie, l'attention à l'orthographe. La seconde permet à l'élève de se construire en tant que sujet et de se projeter dans son avenir.

Si je compare les élèves qui ont donné une réponse courte (entre un et neuf mots) à ceux qui ont utilisé entre neuf et vingt-trois mots, je constate que le graphisme (GRA) est évoqué sensiblement dans les mêmes proportions dans les deux groupes (respectivement 59% et 61%). En revanche, le thème MDL est plus présent dans le groupe le plus prolixe (19%) que dans le groupe le moins prolixe (10%). Au résultat, les élèves qui ont des réponses plus fournies en termes de volume textuel évoquent plus que les autres la MDL, comme si le volume textuel produit correspondait à une prise de risque plus grande.

La quatrième question (Q4)

Dans les réponses à la quatrième question *qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris ?*, le nombre moyen de mots par réponse est de 7,50 :

[343] Ce thème MDL et le précédent (GRA) sont analysés de manière plus approfondie infra, p. 222.
[344] Je prends appui précisément sur les travaux de Bucheton (2006 : 32-35) qui a défini ces deux postures.

- 61% des élèves produisent entre un et sept mots et 39% entre huit mots et plus ;
- 40% des filles produisent huit mots et plus contre 35% des garçons.

J'ai repéré sept thèmes que j'ai codés d'une abréviation simple, précisée entre parenthèses : l'attention et la concentration (ATT) ; le travail lié à une discipline (DISC) ; le graphisme (GRA) ; la matérialité des outils pour écrire -stylo, clavier, bureau- (MAT) ; la maitrise de la langue (MDL) ; l'organisation textuelle (ORG). A ces thèmes, s'ajoute une réponse globale négative[345] (RGN) : *rien* (e11 et c08) ; *pas grand-chose* (g21) ; *non pas vraiment* (g04). Je mets de côté ces cinq réponses codées RGN, pour ne garder que les 92 élèves déclarant avoir des difficultés : 38 pour le secteur urbain, 27 pour le périurbain et 27 pour le rural. Quatre difficultés peu évoquées font l'objet de 14 réponses au total (15%) qui se répartissent ainsi :

- l'organisation textuelle (ORG) : deux élèves urbains ;
- la matérialité des outils (MAT) : deux élèves urbains et un rural ;
- l'attitude en classe (ATT) un élève périurbain et trois élèves ruraux ;
- l'activité disciplinaire (DISC) : trois élèves urbains, un périurbain et un rural.

La MDL (63 réponses) est la source de difficulté la plus évoquée, loin devant le graphisme (15 réponses soit 16%). Sur les 63 réponses, deux, provenant du secteur urbain, concernent la grammaire et quatre (deux élèves urbains et deux ruraux) le vocabulaire : 57 sont donc centrées sur l'orthographe[346]. Ce sont les élèves des classes urbaines (76% de leurs réponses) et périurbaines (70%) qui évoquent le plus la MDL et ceux du secteur rural (55%) sensiblement moins. Il est rare de voir dans un rapport de proximité ces deux secteurs. Ils sont proches mais je fais l'hypothèse que ce n'est pas forcément pour les mêmes raisons :

- les premiers sont conscients de l'importance de l'orthographe, des difficultés qu'elle représente pour eux, de l'image de soi qu'elle donne ;
- les seconds sont dans un rapport plus anxieux, plus angoissé, avec l'orthographe qui va jusqu'à inhiber leur écriture, comme on peut l'entendre dans les entretiens avec leurs enseignants.

[345] Ce type de réponse est comptabilisé dans les thèmes selon les principes de l'analyse de contenu.
[346] Je souligne que le secteur RAR mentionne dans l'hyperthème MDL exclusivement l'orthographe.

Dans la section suivante consacrée aux déclarations des élèves, je retiens le thème MDL directement en lien avec l'analyse des contributions des enseignants. J'y ajoute celui du graphisme parce qu'il occupe une réponse sur trois (66%) à la première question et 16% de celles à la quatrième.

1.2 Le graphisme et l'orthographe le plus souvent cités

Dans les réponses à Q1, **le graphisme** est clairement référé à l'exécution d'un travail manuel. Le geste graphique, la rapidité, l'habileté, la précision sont évoqués 22 fois. Comme l'indique par exemple g09, bien écrire, « c'est bien former les lettres et écrire vite ». Dans cette même approche, l'esthétique, la propreté, le soin sont évoqués 17 fois : *bien écrire c'est que mon travail soit propre* déclare de façon lapidaire g22 comme d10 *c'est un travail propre*. La lisibilité est mentionnée 24 fois avec des spécificités :

- pour soi : *c'est pour pouvoir bien se relire* (a07) ; *c'est pouvoir me relire* (f01) ;
- pour les autres : *pour que les personnes te relisent* (a04) ; *comme ça les gens peuvent comprendre ce que j'écris* (e12) ;
- pour le maitre : *bien faire les lettres et que le maitre arrive à me relire* (g15) ; *c'est bien pour lire pour la maitresse* (f04).

18 énoncés enfin associent graphisme et MDL :

- *C'est écrire propre, ne pas faire de faute* (g03) ;
- *C'est de ne pas faire de fautes d'orthographe et aussi pas de ratures et de comprendre ce que j'ai écrit* (e18) ;
- *Pour moi bien écrire c'est ne pas avoir de fautes et écrire propre* (e14).

Dans 15 réponses à Q4, le graphisme est désigné comme source de difficulté :

- cinq énoncés renvoient à l'aspect physique du tracé des lettres : *ça fait mal au poignet* (e03) *Le stylo est dur à tenir* (e19) ;
- cinq énoncés renvoient à la formation des lettres : *bien former les lettres* (e20) ; *bien écrire* (d09 et g06) ;
- cinq énoncés renvoient à la vitesse : *garder le rythme d'écriture* (g07) *aller vite* (g14) *écrire vite* (b07).

Dans les contributions des enseignants, le point de vue du lecteur et la lisibilité sont également abordés, mais toujours dans un cotexte où il est

question d'orthographe[347] et non de tracé des lettres. Peu d'enseignants (FR2, E06, et spécifiquement E09 : *« une souffrance »*) évoquent le graphisme dans leurs contributions. Les enseignants n'identifient donc pas (ou peu) certains types de difficultés, ou du moins n'en mesurent pas totalement le poids. Le graphisme en est une preuve. Pourtant :

- cet aspect est régulièrement cité dans les articles didactiques comme le souligne Armand (2011 : 11) qui précise que le tracé des lettres n'est pas assez automatisé à l'entrée en 6e pour permettre aux élèves de se concentrer sur autre chose ; dans ces conditions, « il est naturel que l'écriture fatigue », ajoute-t-elle ;
- les documents d'accompagnement des programmes de 6e (1996) insistent sur ce point :

> Qu'on écrive pour quelqu'un d'autre ou pour soi-même, l'exigence fondamentale de l'écrit est la lisibilité, au sens le plus concret du terme. Tout élève de 6e doit pouvoir relire facilement ce qu'il vient d'écrire, texte copié ou produit, et doit pouvoir être lu sans difficulté par une autre personne. Si ces objectifs ne sont pas atteints, on n'hésite pas à consacrer du temps aux activités de mise en page et aux exercices graphiques (ils peuvent s'appuyer sur les productions des élèves). Les « exercices de lisibilité » peuvent faire partie des activités de consolidation. (*op. cit.* : 22)

Dans les réponses aux deux questions, le thème de la **maitrise de la langue** se réduit quasiment à l'orthographe qui est la composante par excellence retenue. En Q1, huit élèves utilisent le mot *faute* au singulier ou au pluriel comme si c'était une précision inutile, voire pléonastique, dans le contexte scolaire. Neuf ajoutent le syntagme prépositionnel *d'orthographe*. Trois verbes sont utilisés pour introduire le complément *faute* : *faire* (8) et *avoir* (2) à la forme négative et *écrire sans* (3). Seuls deux élèves verbalisent les choses de façon positive : *avoir une bonne orthographe* (d01) et *avoir le sens de l'orthographe* (b18).

57 des réponses à Q4 identifient l'orthographe[348] comme source de difficulté. Six élèves emploient le mot *fautes* sans complément, quatorze ajoutent *d'orthographe* et un seul élève emploie le mot *erreur* (e13), ce qui fait un total de 20 réponses centrées sur l'erreur orthographique. Le mot

[347] Cf. infra, p. 242.

[348] Le discours prescriptif lie le graphisme et l'orthographe à la lisibilité : « c'est également dans cette visée [de lisibilité] que s'inscrit l'enseignement de l'orthographe. Considérée comme un des fondements de la lisibilité et comme condition de la bonne communication écrite, l'orthographe doit être maîtrisée progressivement par l'élève » (*Accompagnement des programmes de 6e*, 1996 : 22).

orthographe est employé seul 17 fois. Les réponses dans leur cotexte donnent à penser que l'orthographe est autant lexicale que grammaticale, à l'inverse des déclarations des enseignants[349]. Il y aurait bien ici un malentendu. Les enseignants regrettent « le manque de vocabulaire » de leurs élèves, la didactique qualifie le vocabulaire de parent pauvre de l'enseignement et les programmes insistent sur l'orthographe grammaticale, alors qu'au début / au bout de la chaine, on trouve des élèves qui ne savent pas dire/écrire les mots :

les mots que je ne sais pas écrire (g25) ;
l'orthographe des mots (f03) ;
les mots que je ne connais pas (c07).

Les difficultés orthographiques sont spécifiées dans 18 réponses à la question 4 : douze mentionnent la conjugaison et six, les accords. En Q1, deux élèves (b21 et g18) évoquent la conjugaison à côté de l'orthographe et deux autres, des mêmes classes, l'une périurbaine, l'autre rurale, introduisent nommément la syntaxe (b07 et g20). L'adjectif *correct* est employé une seule fois dans les réponses à cette question et c'est précisément dans celle de g20 pour qui écrire, c'est *avoir une syntaxe correcte*. Ce même élève, à propos de l'orthographe, a un mode de verbalisation particulier qui est la marque de l'intériorisation de la parole du maitre : *ne pas faire plus de trois fautes*. Enfin, en Q4, le vocabulaire est évoqué quatre fois : *je manque un peu de vocabulaire* (a13) ; *c'est le manque de vocabulaire* (g18). On verra ci-après que le terme *manque* est quasi systématiquement corrélé au terme *vocabulaire* dans les contributions des enseignants.

Aucun élève n'évoque le niveau textuel.

Les élèves interrogés sont jeunes. Ce sont des novices dans le domaine de l'écriture. Aussi leur posture est-elle massivement scolaire. Aussi leurs préoccupations sont-elles centrées sur des habiletés qu'ils n'ont pas (encore) automatisées : le geste graphique, la rapidité et la précision dans l'écriture d'une part ; la gestion de l'orthographe des mots avant même celle des accords. Les élèves du secteur périurbain se distinguent des autres, d'une part, par leur mode de verbalisation, d'autre part, parce qu'ils amplifient les phénomènes souvent plus diffus ailleurs.

[349] Cf infra, p. 247.

2. Les enseignants mettent au premier plan la correction de la langue

Dans cette section, les contributions écrites et orales des enseignants sont analysées dans une démarche compréhensive afin de connaitre en quoi consiste leur discours. Ce discours ne se centre pas sur la spécificité de l'écriture mais sur les connaissances en langue. Je présente donc, dans un premier temps, les variations fréquentielles du thème MDL en fonction des caractéristiques sociodémographiques des enseignants interrogés. Dans un second temps, j'approfondis l'étude de ce thème en spécifiant ses sous-thèmes, à savoir les composantes de l'étude de la langue, les difficultés des élèves dans ce domaine, les dispositifs d'aide, l'évaluation des écrits.

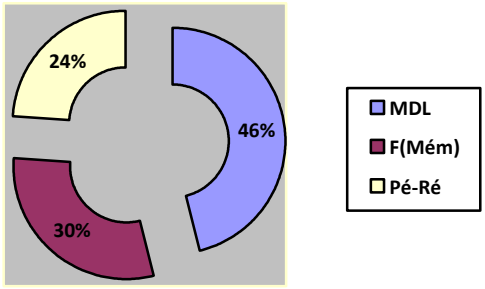
2.1 Étude fréquentielle du thème MDL dans les contributions écrites

Cette section repose sur l'analyse des réponses des enseignants au premier questionnaire, celui qui concerne les élèves et les pratiques de classe. Le thème de la maitrise de la langue (désormais MDL) n'est en effet abordé que cinq fois dans les réponses au second questionnaire, celui qui concerne les pratiques personnelles des enseignants, ce qui est révélateur. Dans cette section, j'aborderai à part ces occurrences, qui apparaissent à propos des difficultés personnelles d'écriture des enseignants interrogés (Q2.6).

Je rappelle qu'aucune question directe ne porte sur la MDL. En effet, la recherche entreprise ne vise pas à faire ressortir ce domaine abordé indirectement par deux questions : la première qui interroge sur les difficultés des élèves (Q1.5) et la seconde (Q1.8) qui concerne l'évaluation des productions des élèves. C'est donc au terme de l'analyse des contributions écrites des enseignants interrogés que le thème MDL s'impose. Autre remarque : aucun enseignant n'emploie dans sa contribution l'expression *maitrise de la langue*. C'est moi qui utilise ce syntagme parce qu'il appartient au discours ordinaire des enseignants et des didacticiens pour désigner le plus souvent et le plus communément (sens 1) les connaissances en vocabulaire**,** en grammaire et en orthographe que l'élève est en train d'acquérir.

Ce sont les évocations de la MDL dans l'ensemble des réponses au premier questionnaire qui sont prises en compte ici, excepté dans le passage[350] consacré à l'absence explicite de difficultés personnelles. Je rassemble donc ces évocations qui, dans les contributions, apparaissent principalement autour des lexèmes[351] *grammaire*, *orthographe* et *vocabulaire*. Cette façon d'exprimer les choses amène à se demander si les enseignants interrogés n'ont pas une vision de l'enseignement de la langue éclaté en sous-domaines séparés. Du moins, pour être plus précis, en deux sous-domaines, car le couple grammaire-orthographe, qui renvoie à « la langue grammatisée et orthographiée »[352] des programmes, est convoqué six fois alors que le vocabulaire est toujours cité seul, comme s'il constituait en lui-même un sous-domaine disciplinaire.

Pour situer ce thème (MDL) et montrer son importance par rapport aux deux autres que j'ai retenus (fonctions mémorielle et épistémique[353] ; processus d'écriture-réécriture[354]), je propose le graphique suivant établi à partir du nombre respectif des occurrences thématiques de chaque domaine :

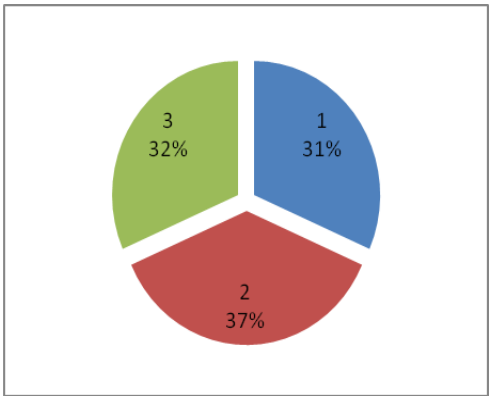


Graphique 1 : pourcentage d'occurrences par thème

La fréquence d'apparition d'un thème étant pris comme un indice observable d'importance et pour le dire autrement, d'investissement (intérêt, préoccupation, priorité, etc.), le nombre d'occurrences thématiques se rapportant au domaine de la maitrise de la langue (64) souligne la place prépondérante (46%) de ce domaine dans le discours des enseignants

[350] Cf. infra, p. 233.
[351] Les occurrences lexicales sont étudiées infra, p. 238.
[352] J'emprunte cette formule à Vargas (2011 : 117).
[353] Cette fonction désignée par le raccourci F(MÉM) est étudiée chapitre 8.
[354] Ce processus, désigné par le raccourci PÉ-RÉ, est étudié chapitre 7.

interrogés quand ils parlent de leurs élèves. Chaque enseignant a en effet évoqué au moins une fois ce thème et les plus prolixes cinq fois (un l'a même évoqué six fois). Au résultat, plus de deux enseignants sur trois (69% exactement) ont évoqué trois à six fois la MDL dans le premier questionnaire.



Graphique 2 : Répartition des enseignants en fonction du nombre d'occurrences du thème MDL

1. Enseignants ayant évoqué une ou deux fois …
2. Enseignants ayant évoqué trois ou quatre fois …
3. Enseignants ayant évoqué cinq ou six fois …
le thème MDL.

Il est intéressant, avant d'en venir au contenu des occurrences, de vérifier si des relations peuvent être établies entre une caractéristique des 19 enseignants interrogés (notamment à partir de la taxonomie sociale habituelle : sexe, âge, ancienneté, niveau d'études) et une quantité plus ou moins grande d'occurrences dans le champ concerné. La question est de savoir si une corrélation existe entre une caractéristique de l'enseignant et le nombre d'occurrences qu'il produit. Dans le mode de calcul que j'ai choisi, un écart[355] est sensible dès qu'il dépasse 5 %. Quand cet écart est repéré entre le nombre d'occurrences attendu et celui d'occurrences réalisé, on peut s'interroger sur le rôle déterminant de cette variable.

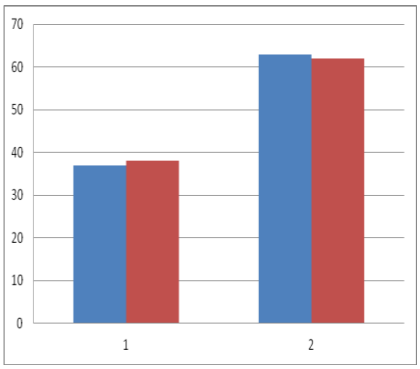
Dans les tableaux qui suivent, figurent dans la colonne 1 (en bleu) le nombre d'occurrences attendu et en colonne 2 (en rouge), le nombre d'occurrences réalisé.

2.1.1 Les variables non déterminantes (écart inférieur à 5%)

Le nombre d'occurrences thématiques réalisé dans les contributions des hommes et dans celles des femmes correspond au nombre attendu. Les femmes n'investissent donc pas plus que les hommes ce domaine, même si l'on sait par ailleurs que sociologiquement, l'écriture est une activité sexuée,

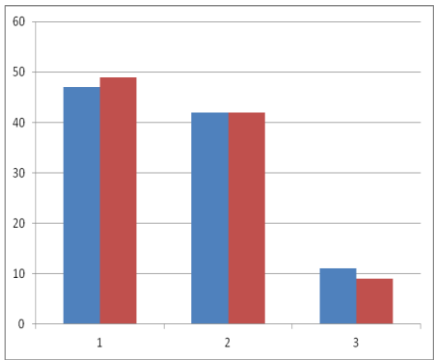
[355] Cf. chapitre 3, p. 180.

comme le rappelle encore, parmi d'autres, Bernardin (2011 : 29). Il en va de même en ce qui concerne les classes d'âge : aucun écart significatif n'est à noter.



1.Les hommes 2.Les femmes

Graphique 3 : le genre



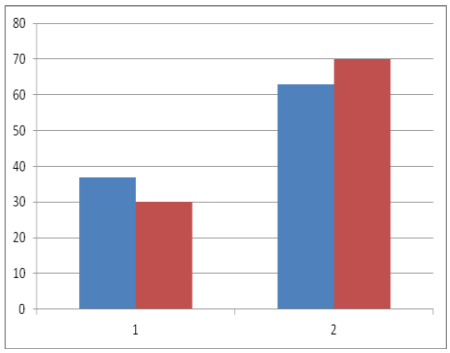
27-37 ans 39-44 ans 56-59 ans

Graphique 4 : l'âge

2.1.2 Les variables déterminantes (écart > 5%)

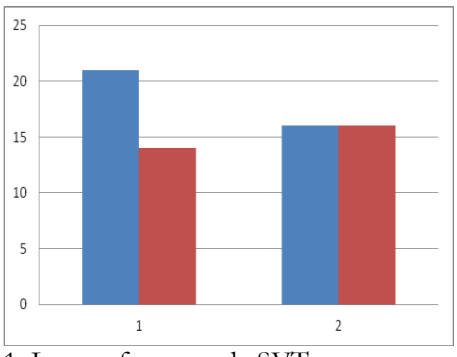
Le niveau et la discipline d'enseignement

Le fait d'enseigner à l'école ou au collège (graphique 5) est une caractéristique discriminante, puisque un écart de 7% existe entre le nombre attendu (37 et 63%) et le nombre réalisé (30 et 70%). Les professeurs d'école évoquent plus souvent qu'attendu la MDL. Si on fait un focus sur les enseignants de 6e en ne prenant pas en compte les professeurs d'école (graphique 6), on constate que les professeurs de français (colonne 2) réalisent le nombre attendu d'occurrences. Il n'est pas étonnant d'observer qu'au vu de leur spécialité, les professeurs de SVT (graphique 6, colonne 1) évoquent la MDL moins de fois qu'attendu.



1. Les enseignants de 6e
2. Les enseignants de CM2

Graphique 5 : le niveau d'enseignement

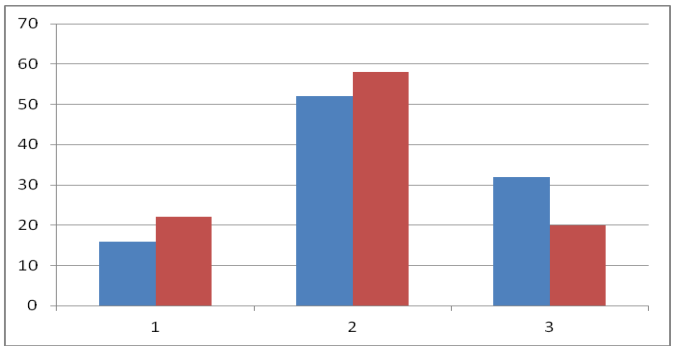


1. Les professeurs de SVT
2. Les professeurs de FR

Graphique 6 : la discipline enseignée

Le niveau d'étude et le cursus suivi

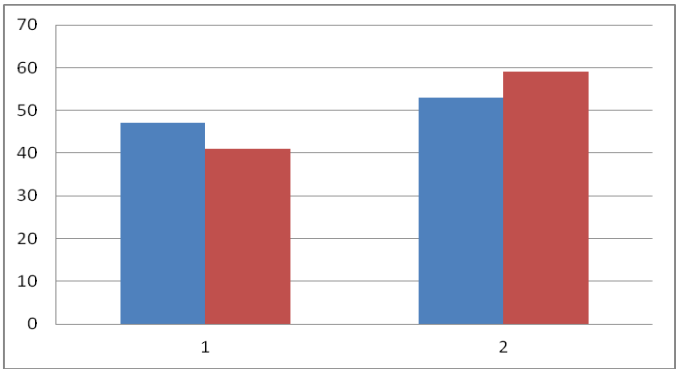
On observe un écart sensible chez les enseignants les plus diplômés (niveau M1 et supérieur à M1) entre le nombre attendu et le nombre réalisé d'occurrences (colonne 3). Ces derniers abordent proportionnellement moins de fois que les autres la MDL dans leurs déclarations.



1. niveau Bac-L2
2. niveau L3
3. niveau M1 et > M1

Graphique 7 : le niveau d'étude

L'influence de la variable « cursus » est relative. La différence, en fait, se joue au niveau du collège entre les enseignants spécialistes et non dans le premier degré. En effet, si on rassemble les enseignants de CM2 ayant un parcours d'études scientifiques et les certifiés de SVT, on remarque que ces enseignants investissent moins le champ de la maitrise de la langue que les autres. Cependant, si on isole les déclarations des « scientifiques » du premier degré (42%), le nombre attendu (40%) des occurrences est réalisé.



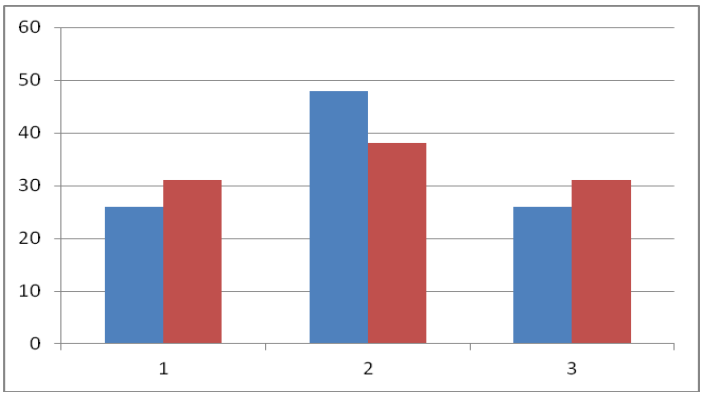
Les enseignants 1. ayant suivi un cursus scientifique 2. ayant suivi un autre cursus

Graphique 8 : le cursus suivi

L'ancienneté dans le métier

Les enseignants les plus jeunes (graphique 9, colonne 1 rouge), formés dans les IUFM au moment de l'émergence et de la mise en place des programmes de 2002 pour les écoles et ceux de 1996-1999 pour les collèges, rejoignent les plus anciens dans le métier (colonne 3 rouge), formés dans les Ecoles Normales et les CPR, pour évoquer un peu plus de fois qu'attendu la maitrise de la langue.

En revanche, les enseignants qui ont entre dix et quinze années d'ancienneté (colonne 2 rouge) ont un nombre d'occurrences réalisé moins grand que celui attendu. Ces enseignants ont été recrutés de 1993 à 1998. Ils on été formés au moment de la mise en place des IUFM et d'une focalisation assez forte dans les sphères de la formation sur la production d'écrits et les processus rédactionnels. Le discours entendu en formation initiale aurait un impact qui pourrait expliquer cet écart entre les enseignants.

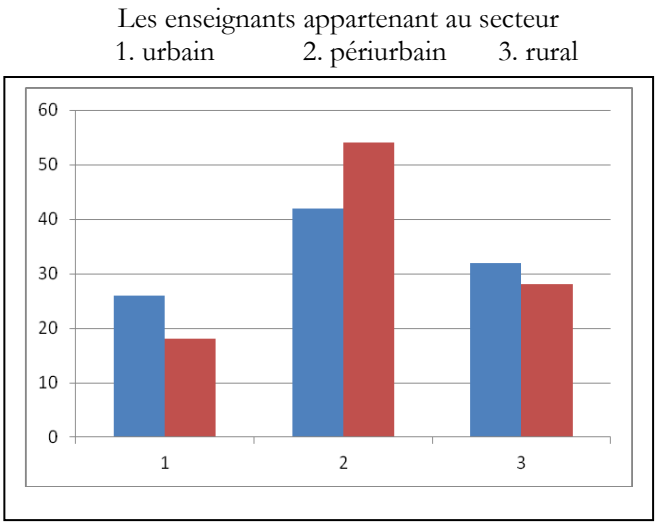


Les enseignants ayant 1. 4-8 ans d'ancienneté 2. 10-15 ans d'ancienneté 3.17-25 ans d'ancienneté **Graphique 9 : l'ancienneté dans le métier**

Le lieu d'enseignement

Les problèmes de norme et de maitrise linguistiques sont régulièrement évoqués dès qu'il est question du travail écrit côté élèves et côté enseignants, et plus encore dès qu'on s'intéresse aux secteurs difficiles (Manesse, 2002). Il n'est donc pas étonnant de voir l'importance de cette thématique dans l'ensemble des terrains et plus particulièrement dans le secteur RAR (graphique 10). Du point de vue du décompte fréquentiel, les occurrences dans le domaine de la langue sont en effet plus nombreuses qu'attendu dans les établissements périurbains (secteur 2). Les occurrences

relevées chez les enseignants du secteur urbain, à l'inverse, sont vraiment moins nombreuses qu'attendu.



Graphique 10 : le lieu d'enseignement

Tout se passe comme si les choses avaient peu changé depuis l'étude de Manesse qui date de plus de dix ans. La maitrise de la langue est un enjeu majeur des classes en difficulté à laquelle les enseignants du secteur périurbain sont particulièrement sensibles. Sur les huit enseignants de ce secteur, deux sont là depuis quatre ans, les autres sont là depuis plus de cinq ans. Entre eux, il n'y a pas de différences en termes de volume textuel concernant la MDL, comme si les enseignants de ce secteur entonnaient sur une même partition invisible « le discours RAR ». Si je me réfère par exemple à Crinon et Maillard (2007 : 5), il y a bien une spécificité de ce secteur où « trop souvent les enseignants s'adaptent à leur public en cantonnant celui-ci à l'effectuation de tâches simplifiées », où les enseignants, craignent

> la tendance récente de l'évolution des programmes scolaires et des pratiques d'enseignement [vers] une exigence croissante, et de plus en plus précoce, de réflexivité : on demande aux élèves, plutôt que de restituer des savoirs, d'être capables de manifester un recul réflexif à l'égard de ceux-ci (*op. cit* : 1).

Les auteurs citent comme exemple « les démarches d'observation réfléchie de la langue, qui font l'hypothèse qu'apprendre à considérer la langue comme un objet d'étude et la soumettre à des méthodes d'analyse vaut mieux que d'acquérir des connaissances toutes faites sur la norme grammaticale ». Par ailleurs, et pour aller dans le même sens d'une

spécificité, je retiens l'analyse de Barré-De Miniac (2000 : 46-48) qui cite à juste titre les travaux de Bernstein (1975) pour souligner l'importance de l'environnement sur le langage. Les stimuli concernant le domaine de la langue académique sont faibles dans le milieu naturel : seul le milieu scolaire assure cette fonction d'exposition à la langue académique[356]. Blanchet (2012 : 39), de son côté, s'appuie sur les travaux de Labov (1967) et de Gumperz (1989) pour rappeler que les variables linguistiques se rapportent à des variables sociales mesurables et pour lier ces pratiques à la question de « la stigmatisation linguistique » (Gumperz, 1989 : 26). Dans cette perspective, il n'est pas étonnant de constater que le professeur du secteur RAR se positionne comme devant tenter des dispositifs pour répondre aux insuffisances communément admises, ce qui le rend légitimement très sensible à tous les aspects de la MDL.

Bautier et Goigoux (2004) ont souligné à maintes reprises les dispositions sociolangagières des élèves qui les préparent peu ou pas aux apprentissages scolaires et génèrent « des phénomènes d'inadaptation, d'opacité et de malentendus » (*op. cit.* : 90). Le discours des enseignants est-il encore marqué par les courants pédagogiques définissant « le handicap socioculturel » comme « un déficit » qu'il convient de combler ? Cette conception les amène peut-être à simplifier les tâches et à viser des compétences de bas niveau (Laparra, 2011 : 58) dans un effort de « surajustement », pour reprendre le terme que Bautier et Goigoux (2004 : 97) utilisent à propos des enseignants des zones sensibles. Si l'on en croit Armand[357] (2011a : 39), dans les ZEP, « non seulement on n'enseigne pas de la même façon, mais on ne dispense pas non plus les mêmes contenus d'enseignement ». Les enseignants, sans qu'ils en aient conscience, adaptent leurs exigences dont ils baissent progressivement le niveau (Armand, 2011a : 39). Laparra (2011 : 55) nuance ce propos en précisant que les enseignants respectent en fait les programmes mais « les exécutent au plus près de ce qu'ils croient être les capacités de leurs élèves » qu'ils sous-estiment. Laparra (2011 : 54) rejoint en revanche les observations d'Armand sur trois points que je retrouve dans les déclarations des enseignants du secteur RAR de mon échantillon :

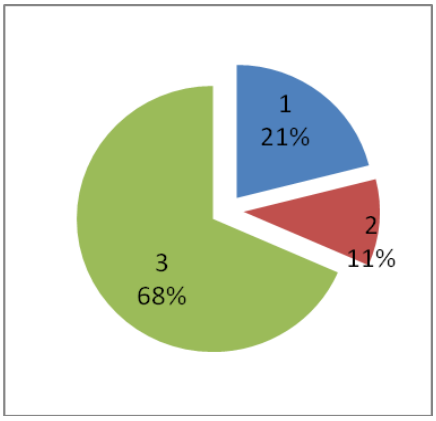
[356] J'entends ici par *langue académique* le français standard.
[357] Anne Armand, IGEN des lettres, parle de « *dérives des ZEP* ».

- « les micro-tâches » proposées aux élèves qui sont limités à des activités de repérage, de copie et d'application, bref à « des micro-exercices parcellisés » (Armand, 2011a : 40) ;
- « une pédagogie de la lenteur » (Armand, *ibidem*) qui repose sur « un étirement du temps » (Laparra, 2011 : 55) ;
- une très forte aide et un très fort guidage qui créent chez l'élève une dépendance à l'égard du maitre (Laparra, *ibidem*) et qui empêchent l'élève d'être réellement confronté à la difficulté, l'aide venant parfois avant d'être demandée (Armand, *ibidem*).

Les différences relevées chez les élèves des zones sensibles doivent-elles être systématiquement pensées et verbalisées en termes de déficiences[358] ? Quel est l'impact de cette manière de dire ?

L'absence explicite de difficultés personnelles

Cette caractéristique n'appartient pas à la taxonomie sociale. Elle est interne à cette étude et repose sur la réponse à une question posée[359] (Q2.6). Un enseignant sur trois déclare avoir des difficultés dans les activités d'écriture.



1. Enseignants déclarant avoir des difficultés
2. Enseignants déclarant avoir parfois des difficultés
3. Enseignants déclarant ne pas avoir de difficultés

Graphique 11 : les difficultés personnelles en écriture

[358] Bautier (2001 : 140), en appui de Legrand-Gelbert (1980), inscrit ce type de question dans ce qu'elle nomme « les débats en sociologie ».

[359] *À votre avis, éprouvez-vous des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?*

Parmi les six[360] concernés, deux précisent cependant avoir des difficultés seulement parfois, ce qui réduit à quatre le nombre de ceux qui déclarent avoir presque toujours des difficultés dans les activités d'écriture. Un seul professeur de collège (SVT) déclare avoir des difficultés à écrire, et encore en précisant *parfois*. Les six autres enseignants de collège déclarent n'en avoir aucune. Au vu de ce constat, il semblerait que le terme *difficultés* soit compris comme *difficultés en langue* c'est-à-dire en grammaire-orthographe-vocabulaire, en somme des dysfonctionnements phrastiques, sans doute impensables quand on est un maitre, une maitresse, un professeur.

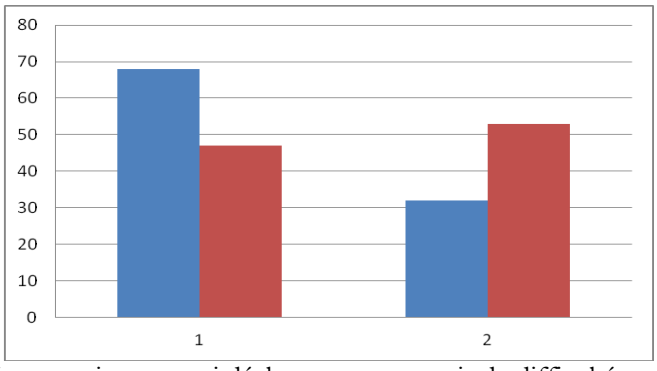
Dans le cadre précis de Q2.6, le thème MDL est directement évoqué trois fois :

- une occurrence concerne l'orthographe (E9.rar : *la peur de faire des fautes*) ;
- deux concernent le vocabulaire (E11.rur et E12.rur).

Deux autres occurrences renvoient plus indirectement à la MDL :

- la formulation des phrases (SVT.3)
- la difficulté à s'exprimer (E2.urb).

Ce qui est intéressant (graphique 12), c'est que les six enseignants déclarant des difficultés évoquent plus de fois qu'attendu le domaine de la langue quand ils parlent des élèves. Par ailleurs, ces mêmes enseignants, abordent la question de la langue plus que les autres en termes de difficultés. Cette variable semble donc un paramètre à prendre en compte dans la construction du rapport à l'écriture.



1. Les enseignants qui déclarent ne pas avoir de difficultés.
2. Les enseignants qui déclarent avoir des difficultés.

Graphique 12 : les occurrences selon les difficultés personnelles

[360] Cinq enseignants de CM2 (un urbain, deux périurbains, deux ruraux) et un de SVT (rural).

2.1.3 Étude fréquentielle du thème MDL dans les contributions orales

Sur l'ensemble des 1325 tours de paroles, 192 évoquent la MDL, soit 14,5% de la totalité. Ce pourcentage masque des variations individuelles importantes. Dix enseignants évoquent la MDL dans 5 à 13,5% de leurs tours de paroles, donc moins que la moyenne et neuf enseignants évoquent le thème dans 15 à 37% de leurs tours de parole, ce qui est supérieur à la moyenne.

Comme dans les contributions écrites, les professeurs de CM2 (21,4% des tours de paroles) évoquent plus que ceux de collège (9,8%) la MDL et parmi eux, ceux du secteur périurbain. En revanche les autres variables déterminantes dans les contributions écrites ne le sont pas ici.

Au résultat …

Les prises en compte successives du niveau d'enseignement, de la discipline enseignée, du niveau d'étude, de l'ancienneté dans le métier, du lieu d'enseignement et de la déclaration d'avoir des difficultés personnelles en écriture montrent dans les contributions écrites un écart entre le nombre d'occurrences attendues et le nombre d'occurrences réalisées. Dans les limites de la population interrogée, ces six caractéristiques apparaissent comme des variables influençant l'indicateur d'investissement comme l'ont montré les différents graphiques.

Évoquent le domaine de la maitrise de la langue moins de fois qu'attendu :

- les enseignants ayant un M1 ou plus, c'est-à-dire les plus diplômés, ceux que les études supérieures ont peut-être davantage conduits à concevoir les composantes de la compétence scripturale autrement ;
- les enseignants ayant entre 10 et 15 ans d'ancienneté, c'est-à-dire ceux qui ont été formés au moment où les sphères de la formation ont le plus investi sur la production d'écrits et les processus rédactionnels et même pour le dire vite, au détriment de la réflexion sur l'orthographe ;
- les professeurs de SVT, c'est-à-dire des enseignants monovalents dont la spécialité se situe du côté des connaissances disciplinaires spécifiques.

Évoquent le domaine de la maitrise de la langue plus de fois qu'attendu :

- les enseignants du premier degré, c'est-à-dire ceux qui sont le plus souvent identifiés dans le discours social comme donnant les bases de la langue ;

- les enseignants du secteur périurbain, c'est-à-dire ceux qui sont sensibilisés au quotidien aux difficultés des élèves face aux exigences de la langue scolaire ;
- les enseignants déclarant avoir des difficultés en écriture, c'est-à-dire ceux qui se trouvent eux-mêmes en insécurité face à la production écrite en raison des normes en vigueur.

Ces nuances introduisent des variations dans le discours des enseignants interrogés. Au-delà cependant, les tendances générales repérées font la part belle à la maitrise de la langue, dans une enquête centrée sur la production d'écrit. Le français non-standard, non-normé, fait l'objet d'une chasse systématique. Cette posture de *gardien de La Langue* n'est pas sans conséquence sur le discours en classe ni sur la conception de dispositifs didactiques. En accord avec Bernardin (1997 : 98), je tiens à souligner qu'adopter un relativisme linguistique où tout se vaut, où tout est acceptable, est, à terme, bien plus discriminatoire que le dogmatisme. Dans les pratiques de classe, il est bien entendu nécessaire d'éviter la norme qui stigmatise, mais cette posture ne suffit pas à aider les élèves dans leur apprentissage de la langue.

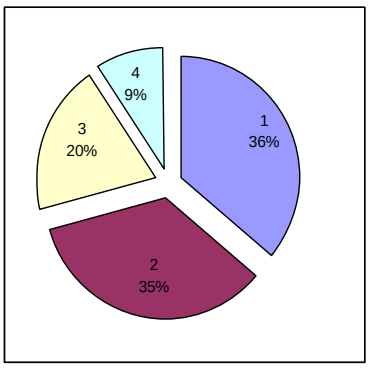
Il convient maintenant de s'intéresser aux thèmes dérivés de l'hyperthème MDL, je veux dire par là les sous-thèmes contenus dans le thème MDL. J'en distingue deux : le premier renvoie très précisément aux composantes traditionnelles de la MDL (sens 1 du syntagme[361]) et le second renvoie aux éléments que les enseignants interrogés abordent en lien avec la MDL quand ils évoquent leurs classes et leurs élèves. Cela peut être résumé ainsi dans un tableau :

L'hyperthème	Les hypothèmes	Les éléments constitutifs
L'univers sémantique de la MDL en tant que domaine	Les composantes de la MDL	grammaire
		orthographe
		vocabulaire
		ponctuation et majuscules
	L'enseignant dans sa classe et la MDL	les difficultés des élèves
		les outils et aides de l'enseignant
		les attentes de l'enseignant et ses critères d'évaluation

[361] Cf. supra, p. 210.

2.2. Deux composantes de la MDL mises en exergue

Les occurrences thématiques relevant des composantes de la MDL portent massivement sur des micro-dysfonctionnements repérés au niveau de la phrase : il n'y a pas d'occurrences renvoyant au niveau textuel plus global dans les contributions écrites et très peu dans les contributions orales[362]. L'activité d'écriture apparait comme une activité complexe impliquant avant tout l'application de règles et de normes. Cette conception révèle et relève à la fois d'une étroitesse du faisceau des préoccupations. En effet, formé au et par le regard des francophones natifs, les enseignants interrogés ne voient que ce qu'ils ont appris à voir. Certes, on ne peut leur reprocher de ne pas adopter par exemple le point de vue du français langue étrangère (FLE). Néanmoins, une approche décentrée acquise en formation conduirait à relativiser les productions jugées défectueuses, à envisager autrement l'entrée des élèves dans la production d'écrits et à réaménager le rapport d'importance entre fonction de communication et fonction épistémique de l'écrit.



1. Grammaire
2. Orthographe
3. Vocabulaire
4. Ponctuation et majuscules

Graphique 12 : les occurrences thématiques des composantes de la MDL dans les contributions écrites.

Je laisse maintenant de côté le décompte fréquentiel thématique pour prendre en considération, dans les contributions écrites, le nombre des occurrences lexicales : le « trio linguistique » de base (Halté, 1992 : 101) se partage alors inégalement les termes s'y rapportant, comptabilisés par le logiciel *Tropes*. En effet, la grammaire (31 occurrences : 16 *grammaire* ; 5 *grammatical* ; 10 *syntaxe*) et l'orthographe (30 occurrences : 22 *orthographe* ; 8 *fautes-erreurs*) dominent le champ au détriment du vocabulaire (17 occurrences du lexème). Cela est encore accentué si on ajoute au binôme grammaire-orthographe les huit occurrences concernant ponctuation et

[362] Seules E09.rar, E10.rur et FR2.rar évoquent explicitement cet aspect.

majuscules. De plus, le mot *vocabulaire*[363] n'est pas du tout cité dans les contributions écrites de neuf enseignants (six de CM2 et trois de 6e SVT) alors que le mot *orthographe* est cité par tous les enseignants au moins une fois à l'écrit et à l'oral.

Par ailleurs, il est légitime de s'interroger sur la place de la conjugaison. En effet, selon Élalouf[364] *et alii* (2013), « l'observation des pratiques des enseignants et des manuels scolaires qu'ils utilisent fait apparaitre la permanence d'une représentation cloisonnée de la langue en quatre domaines : grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison ». Ce découpage des contenus d'enseignement organise le temps scolaire au détriment des activités de production et de réception, tout en permettant l'affichage d'une conformité avec les prescriptions institutionnelles. Dans les contributions de mon échantillon :

- seuls cinq enseignants de CM2 écrivent le mot *conjugaison*, dont trois dans la liste des quatre rubriques et deux isolément ;
- treize enseignants (huit de CM2 et cinq de 6e) prononcent une ou deux fois le mot *conjugaison*, dont un seul dans la liste des quatre rubriques.

Il semblerait que les enseignants interrogés, malgré « l'entrainement de la parole circulante » qui pousse à « puiser dans un fonds connu et ressassé » (Bergounioux, 2004a : 133), ne recourent pas à la quadripartition et à la mise en exergue de la conjugaison. Est-ce un effet de la formation dispensée dans l'Orléanais ? Il est vrai que l'IUFM-CVL a insisté, depuis 2002 :

- sur une nécessaire réorganisation du temps scolaire consacré à l'étude de la langue afin que celle-ci ne soit plus cloisonnée mais retrouve une cohérence[365] ;

[363] À la suite des travaux de Wagner (1967), Picoche (1977 : 45) a proposé d'appeler *lexique* la totalité des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs et *vocabulaire* la portion du lexique employée par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle discipline. C'est aussi l'ensemble des mots utilisés par un individu, donc, dans le discours des enseignants, par un élève.

[364] Il s'agit d'un article (Élalouf, M.-L., Péret, C. & Gourdet, P.) présenté au Symposium du Réseau Éducation et Formation (Genève, 9-11 septembre 2013) et non encore publié. Les auteurs y proposent une réflexion sur la formation initiale des enseignants de français en grammaire.

[365] Il a notamment été imposé qu'à l'emploi du temps figure étude de la langue sans autre spécification.

- sur l'intégration de ce qui constitue la conjugaison dans les trois autres domaines d'étude de la langue.

2.2.1 La grammaire

Dans les éléments relevant de la syntaxe, on peut distinguer :

- ce qui est du domaine strict des savoirs avec des termes génériques comme *grammaire*, *syntaxe*, ou spécifiques comme *structure de phrase* ;
- ce qui renvoie au *respect des règles* et à la *correction de la langue*.

Ce sont les deux faces d'une même pièce, mais le mode de verbalisation diffère. L'emploi de mots comme *règles*, *respect*, *correction* relève du domaine de la norme linguistique et des savoirs y afférant, mais surtout ces mots, plus que les premiers (*grammaire*, *syntaxe*, *phrase*) soulignent l'importance du faire, de l'agir, bref, insistent davantage sur les habiletés engagées, appliquées, impliquées dans une activité d'écriture.

Dans les contributions écrites, 16 occurrences thématiques renvoient globalement à la syntaxe, à la phrase et à sa structure. Plus précisément, j'ai relevé six occurrences lexicales du terme *syntaxe* et trois occurrences du syntagme *la structure des phrases* (E02.urb et E12.rur). Dans les contributions orales, je note l'emploi de quatre syntagmes[366] (dont 2 utilisés par E02.urb) construits à partir du nom-noyau *structure* :

- structure de phrase (E02rar.54, 75 ; E08rar.10 ; E11rur.17 ; E12rur.45 ; FR2rar.09) ;
- structure de langue (E02rar.65, 58, 54) ;
- structure grammaticale (E07rar.11-13-14 ; FR1urb.14) ;
- structure syntaxique (E06rar.14).

Riegel, Pellat et Rioul en utilisent deux : *structure de la phrase* (1994 : 103) et *structure syntaxique* (*op. cit* : 108). Les deux autres semblent des idiolectes. Certains enseignants interrogés n'emploient aucun de ces quatre syntagmes (E01.urb, E03.urb, E04.rar, E05.rar, FR3.rur, SVT4.rur) ni aucun autre de cet ordre.

Quant au respect des règles syntaxiques et à la correction de la langue, 15 occurrences thématiques y renvoient dans le corpus écrit et 36 tours de paroles (sur les 192 qui évoquent la MDL) dans le corpus oral. Ce jugement

[366] Nexp+GP et Nexp+Adj.

de correction dénote une approche qualitative. Le respect « des règles de la langue » définit en effet, selon E02.29 et E06.15, « un écrit de bonne qualité ». Dans le même ordre d'idée, E05.08 décline, quant à lui, précisément « les règles de la langue française » qui sont dans l'ordre de citation : « les majuscules, les points, les guillemets, les points d'interrogation, les accords du verbe avec le sujet, les accords dans le groupe nominal ». E05.07 précise également que la correction en orthographe-grammaire permet de « faire des phrases françaises », d'avoir « un français correct » et, comme l'indique E07.19, de ne pas « balancer des phrases qui ne seront pas finies », mais « des phrases complètes » (E09.04). Il est rejoint par FR1.27 qui, sans parler de règles, insiste sur « les petites choses toutes simples » à respecter comme les majuscules et la ponctuation. Certains enseignants interrogés (E09, FR3, SVT4) n'utilisent pas le mot *règles*, d'autres (E03.37, FR2.26) une seule fois, d'autres deux fois (E07.17-18) et certains (11.17) cinq fois. À la différence des didacticiens, les enseignants interrogés parlent bien de *règles* et non de *normes* (à l'exception d'E11.17 qui utilise ce terme une fois). Comme le fait remarquer Debono (2011 : 98) quand il rapproche, à la suite de Bourdieu, langue et droit, l'enseignant se positionne ici en « juriste de la langue » pour lequel « une langue normée, stabilisée [est une] garantie de sécurité et de rigueur » et dont le souci est de « lutter contre son affaiblissement », comme le manifeste E12.rur quand il déplore « l'absence de structures correctes ».

L'enjeu de l'écriture apparait massivement, chez les enseignants interrogés, comme la production de phrases correctes, comme si l'école « n'exer[çait] ses talents que sur des phrases d'un type canonique » (Chervel, 1977 : 261). La phrase est sortie renforcée des débats des années 1970 en référence à la grammaire générative transformationnelle et elle constitue le fer de lance des manuels scolaires (Chiss & David, 2012 : 106). Il n'est donc pas étonnant de trouver cette conception chez les enseignants interrogés. Mais que signifie au final *correct* quand un enseignant emploie cet adjectif ? Ce discours, avant tout celui de la conformité à la norme, comme le fait remarquer Auger (2008 : 73) à partir de l'étymologie du mot *correct,* n'est pas éloigné du discours des croyances ordinaires[367], comme si le discours des enseignants relayait le discours de la société pour affirmer ce que la sociolinguistique dénonce, à savoir une « omnivalidité fantasmée du français

[367] Pour approfondir cet aspect, des données sur les origines sociales de mon échantillon sont nécessaires et je n'en dispose pas.

standard » (Guérin, 2011 : 60). Pour Debono (2011 : 97), la norme est survalorisée, alors même que le code du français standard relève d'un « français fictif », comme le souligne Guérin (2011 : 60) citant Balibar (1974).

Au-delà de la conformité aux attentes scolaires, aucun des enseignants interrogés n'introduit l'idée d'une finalité qui transcenderait leur discours, comme par exemple celle avancée régulièrement et relayée par exemple par *Le français aujourd'hui*[368], à savoir que

- le respect des normes à et par l'écrit est une des formes d'insertion dans la société (Faure, 2011 : 22) ;
- la norme de l'écrit scolaire est une propédeutique de la norme sociale (Vigner, 2011 : 26).

Enfin, seules trois enseignantes (FR2rar.06, E09rar.43 et E10rur.104) envisagent, dans l'entretien, quelques éléments de grammaire de texte en insistant sur l'enchainement des phrases ou plus succinctement sur le système anaphorique.

2.2.2 La composante orthographique

Dans les contributions écrites, le lexème *orthographe* est employé dans sa force lapidaire 22 fois : cela dénote une réelle focalisation sur cet aspect de l'enseignement. On peut rapprocher cette observation de l'étude de Lafont-Terranova et Colin (2006b : 122) qui ont souligné la montée en puissance de la préoccupation orthographique[369] dans le discours enseignant depuis 2005 après une mise entre parenthèses de cette même préoccupation dans les années 1995-2002. Les évaluations nationales qui ont montré que les marques morphosyntaxiques ne sont pas acquises à l'issue de l'école primaire (Ministère de l'Éducation nationale-DPD, 1999, 2002) ne sont sans doute pas étrangères à ce phénomène. De plus, je rappelle avec Chervel (1977 : 276) que l'orthographe se définit avant tout « par son caractère institutionnel » et que, « avec la grammaire qui la justifie, c'est la base de la culture française » (*op. cit.*, 281).

[368] Numéro *174* (2011).

[369] L'orthographe n'en apparait pas pour autant comme un objet d'apprentissage, car la tâche de l'enseignant se limite le plus souvent à une transmission de règles adossée à l'autorité de la chose écrite et de la norme.

La composante orthographique est assez peu déclinée dans le corpus écrit en éléments plus précis que le terme générique *orthographe*. On trouve néanmoins le mot *accords* (toujours au pluriel) utilisé sept fois en association avec le mot *orthographe*, même si les accords sont autant, voire plutôt, du domaine grammatical. Sur ce point, les programmes actuels de CM2 (2008 : 21) n'hésitent pas à créer une rubrique intitulée *les accords* dans la section grammaire et les précédents programmes associent explicitement orthographe et grammaire dans le titre des rubriques consacrées aux accords (2002 : 75), confirmant ainsi une fois de plus les liens indissolubles entre « grammaire scolaire » et « grammaire de l'orthographe » (Chervel, 1977 : 265). Dans son entretien, E02.47 utilise, quant à lui, la cataphore « costume des mots », inattendue en CM2, pour désigner *les accords* puis l'anaphore un peu floue « les liens entre les mots ». Par ailleurs, le mot *fautes* ou *erreurs* est employé cinq fois dans les contributions écrites. La faible occurrence de ces mots dans les évocations de l'hypothème *orthographe* (17%) est-il l'indice d'une conception plus distanciée de l'orthographe ? En n'abordant pas ce domaine exclusivement en termes de fautes (ou d'erreurs), l'enseignant perçoit-il davantage cette composante comme un ensemble de contraintes qui pèsent sur l'écriture à différents niveaux[370] du plurisystème ? Est-ce là une simple manifestation du « politiquement correct » ou une empreinte du discours didactique relayé par la formation ?

Les jugements quantitatifs et qualitatifs portés sur le vocabulaire et la grammaire sont abandonnés ici, comme si aucun critère savant ne pouvait rendre compte de l'orthographe. Les enseignants ne semblent donc pas connaitre les travaux de Haas, Isidore, Cogis, Brissaud, Angoujard, David, Jaffré, Ducard, Chevrot. Ils paraissent davantage marqués par les années 1995-2000 qui présentent l'orthographe en termes de *marques de surface*. Ce syntagme constitue d'ailleurs une source de malentendus, car il est compris par certains comme signifiant *marques superficielles*, i.e. *de peu d'importance*, ce qui est en soi un faux-sens aux fâcheuses conséquences. Dans cette optique[371], relayée par les sphères de la formation, l'orthographe a acquis « une fonction marginale relevant d'un simple toilettage » (Chiss et David, 2012 : 194). Il n'est donc pas étonnant que le malaise s'installe. En effet, après avoir été conçue comme un domaine central dans les programmes de

[370] Niveaux phonogrammique, morphogrammique et logogrammique (Catach, 1978).
[371] Chiss et David (2012 : 202) identifient des traces de cette tendance dès les programmes de 1978 (Ministère Haby).

français, l'orthographe est présentée aux enseignants comme une des composantes des activités de production écrite, comme le corolaire de l'écriture, ce qui modifie profondément la perspective.

Dans les entretiens, centrés sur d'autres éléments, le mot *orthographe* est cependant présent dans 44 tours de paroles[372] (24% de ceux consacrés à la MDL). Je relève deux éléments inattendus :

- deux enseignants du secteur périurbain (E04 et FR2) ne prononcent aucune fois ce mot ;
- quatre enseignants (dont trois du secteur rural) le prononcent plus de dix fois : E12.rur et SVT3.rur (11 fois), E11.rur (14 fois), E02.urb (17 fois).

À la lecture des entretiens, je constate trois façons d'aborder l'orthographe :

- celle liée à la lecture des productions ;
- celle liée au ressenti des élèves ;
- celle liée à l'évolution de la société, des élèves, de l'enseignement.

L'orthographe du point de vue du lecteur

La perspective, que certains enseignants, et en particulier E02.urb[373], adoptent, est de lier l'orthographe à la fonction de communication de l'écriture (E02.56, 74, 77, 94) et ainsi de se placer en récepteur d'un message que « *le lecteur comprend pas* » (E02.77). Dans cette perspective, FR1.27 regrette que « *ça ne* [vienne*] pas à l'esprit* [des élèves] *que les majuscules et la ponctuation soient une aide à la lecture, à la compréhension* ». E02.urb, quant à lui, répète sept fois « *je ne comprends pas* » (E02.32, 35, 37, 57, 71) et utilise deux fois l'adjectif « *incompréhensible* » dans un même tour de parole (E02.65). À ces occurrences s'ajoutent les segments d'énoncés suivants : « *je ne peux pas lire* » (E02.29), c'est « *illisible* » (E02.27, 51), « *ce n'est pas lisible* » (E20.30). E02 explique son incompréhension des productions d'élèves par le fait qu'« *on ne peut pas s'attacher au sens tellement y a de fautes d'orthographe* » (E02.27) : pour ce maitre de CM2, « *l'orthographe défaillante* » (E02.29) perturbe la lecture (E02.35 et 77). Des segments d'énoncés comme « *c'est même pas du*

[372] Au total, il est prononcé 102 fois par l'ensemble des enseignants.

[373] La composante orthographique est particulièrement présente dans l'entretien d'E02.urb. Sur les 29 tours de parole où il évoque la MDL, 24 concernent l'orthographe. Le mot lui-même est prononcé 17 fois dont sept fois associé au mot *fautes*.

phonétique [374]» (E02.33, E09.34), « *c'est écrit phonétiquement* » (E11.17 ; FR2.13), « *on*[375] *écrit phonétiquement* » (FR3.31) expriment le désarroi et l'impuissance des enseignants interrogés qui sont amenés à « *déchiffrer, décrypter* » les productions de leurs élèves (FR2.13). D'autres segments d'énoncés comme « *on bute sur chacun des mots* » (E02.46) ou des syntagmes comme « *bourré de fautes d'orthographe* » (E02.27), « *plein de fautes d'orthographe* » (E02.48), « *plus d'une centaine de fautes* » (E02.51) insistent sur la composante orthographique. Tout cela « *choque* » profondément les parents (E06.31) ou l'enseignant lui-même (E02.51) qui compare l'écrit de ses élèves à « *une cacophonie* » (E02.50). En fin d'entretien, E02.urb emploie cette formule remarquable et symptomatique qu'il a déjà utilisée dans ses réponses au questionnaire : « *l'orthographe souffre* » (E02.96).

À l'inverse, E05rar.05 déclare, à propos de ses élèves : « *la première chose que je leur dis, c'est : les erreurs d'orthographe, on s'en moque complètement* ». E05.rar ne s'explique pas davantage sur ce point, estimant sans doute le sous-entendu partagé avec l'enquêteur, à savoir que prendre en compte l'orthographe alourdit démesurément le travail du scripteur et entrave la production textuelle, au nom de la surcharge cognitive (théorie de la capacité). Ce point fait pourtant débat et de nombreux didacticiens ne se satisfont pas de pratiques et de conceptions « qui évacuent complètement l'orthographe du savoir-écrire, supposant que seules les composantes textuelles sont dignes d'être travaillées » et qui « diffèrent dans l'apprentissage et l'écriture la composante orthographique » (Chiss & David, 2012 : 213).

L'orthographe du point de vue de l'élève

Une autre perspective que certains enseignants adoptent est celle des élèves. Ainsi E08rar.50 pense que « *c'est un peu frustrant et puis démotivant pour eux* », car « *ce n'est peut-être pas évident de voir [son] texte avec tous les mots qui ont une faute* ». Dans le même secteur périurbain, E06rar.26 note même que certains élèves « *ont une angoisse de la copie, parce que les parents disent qu'un bon élève, c'est celui qui présente le cahier* […] *avec une belle écriture bien normée sans fautes d'orthographe* ». Il ajoute : « *dès qu'il y a une faute d'orthographe, tu n'es pas bon, tu es nul* ». E09rar.19 évoque avec précision « *la peur de faire des fautes* » qui paralyse

[374] Ce segment de réponse donne à penser que le niveau phonogrammique n'est pas plus assuré que le morphogrammique.
[375] FR3.rur emploie le pronom personnel indéfini *on* pour désigner les élèves.

les élèves. Enfin, FR2rar.13 fait un constat terrible et à mes yeux, très important : « *les élèves savent qu'il faut orthographier* », mais « *sans savoir ni pourquoi ni comment* ».

L'évolution de la société, des élèves et de l'enseignement

Enfin, une dernière perspective pour aborder l'orthographe est celle de l'évolution des élèves[376], de l'enseignement, de la société. Ainsi E02.58 déplore-t-il que, contrairement au début de sa carrière il y a vingt ans, les enfants ne soient plus capables de respecter les accords, que, petit à petit, « *on* [ait] *basculé de l'autre côté* », c'est-à-dire vers une absence d'orthographe au profit, précise-t-il, de l'émotion et au détriment du souci de communiquer. Je m'arrête sur le verbe *basculer* qui dénote une opposition irrémédiable entre un *avant* positif et un *après* négatif, abime sans fond d'où on ne revient pas, une fois qu'on y a versé. Le pronom *on* semble désigner aussi bien les élèves, les attentes de l'école que l'évolution même de la société.

D'autres enseignants sont sensibles à une évolution, mais dans une verbalisation moins dramatique. FR3.31 note que l'orthographe et la grammaire ne sont plus une priorité. FR1.26 remarque qu'aux « *fautes traditionnelles habituelles chez des élèves de sixième* » s'ajoutent désormais des erreurs nouvelles, notamment celles de « *découpage des mots* » chez des élèves qui « *vont associer un déterminant et un nom et en faire un seul mot* ». Certains, comme E06.28, évoquent « *une époque* » lointaine et indéterminée où « *dans les cahiers, c'était bien propre, bien aligné, sans aucune faute de copie* ». E06.rar fait ensuite référence, sans employer ces termes, à une sorte de mémoire collective de ce passé quasi mythique qui pousse, encore aujourd'hui, les enseignants à se focaliser sur l'orthographe et la présentation. C'est « *une déformation collective* », dit-il, une conception commune qu'il envisage négativement comme un obstacle à l'apprentissage. La difficulté, ajoute-t-il, est qu'elle est répandue dans la société et tout particulièrement chez les parents. Pour ces derniers, si l'on se réfère aux propos d'E06, un enseignant qui dit à son élève « *tu dois copier proprement, je vais t'arracher la page, il y a trop de fautes d'orthographe* » est « *un bon enseignant* » (E06.29), car « *il est strict* », alors

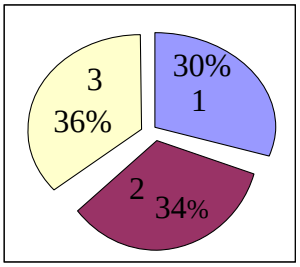
[376] Chervel montre que « le niveau général de maitrise de l'orthographe par les Français a connu, statistiquement, son apogée au cours de la première moitié du XXe siècle » (2008 : 49). Les élèves français de 1995 font 2,5 fois plus de fautes que leurs camarades de 1923-25 (*op. cit.* : 64). La recherche de Manesse et Cogis (2007) révèle, quant à elle, que le niveau orthographique des élèves français a baissé de 1985 à 2005.

que celui qui « *laisse l'élève ne pas bien présenter, ne pas corriger les fautes d'orthographe,* […] *celui-là, il est pas terrible* ». Au-delà des attentes sociales, telles que les conçoit cet enseignant, la question de la gestion au quotidien de la composante orthographique reste entière.

Il n'est nulle part question d'envisager l'orthographe dans une approche globale d'acculturation à l'écrit/ure, comme le propose Ducard (1995) ou Rieben (1997). Ainsi l'idée de paliers cognitifs ne fait pas partie du discours des enseignants. Le fait que certains élèves « ne parviennent pas à s'abstraire des régularités du système alphabétique pour appréhender les irrégularités orthographiques et accéder au niveau morphologique » (Chiss & David, 2012 : 217) n'appartient pas aux conceptions exprimées. Il est vrai que la prise en compte des interactions entre les propriétés linguistiques du français et les fonctionnements cognitifs des scripteurs n'est pas facile et reste un élément sans doute peu abordé en formation, malgré des travaux didactiques importants comme ceux de Cogis (2005).

2.3 L'enseignant dans sa classe

À partir des différentes perspectives adoptées par les enseignants dans leurs contributions écrites, j'ai identifié trois grandes catégories dans lesquelles se répartissent de manière quasiment égale, comme le montre le graphique 13, les 64 évocations de la maitrise de la langue.



Graphique 13 : répartition des trois perspectives concernant la MDL
1. les difficultés des élèves
2. les outils et aides de l'enseignant
3. les attentes de l'enseignant et ses critères d'évaluation.

Plus finement, j'ai ensuite fractionné les catégories 2 et 3 (en 2A-2B et 3A-3B-3C) pour attirer l'attention, chemin faisant, sur des nuances dans les déclarations qui concernent l'hypothème *l'enseignant dans sa classe.* Ces subdivisions apparaitront dans le cours de l'analyse présentée dans cette section. En voici l'inventaire où apparait l'importance thématique relative des difficultés des élèves, des critères d'évaluation et des outils d'aide :

1. les difficultés des élèves en production écrite (18 occurrences : 29%) ;

2. les outils pour aider les élèves au moment de la production d'écrits (13 occurrences : 21%) catégorie 2A ;
3. les interventions des enseignants au moment de la production d'écrits (8 occurrences : 12%) catégorie 2B ;
4. les attentes de l'enseignant par rapport à un écrit d'élève (8 occurrences : 12%) catégorie 3A ;
5. les critères d'évaluation d'un écrit d'élève (14 occurrences : 22%) catégorie 3B ;
6. les objectifs des activités d'écriture (3 occurrences : 4%) catégorie 3C.

2.3.1 Les difficultés des élèves dans le domaine de la langue

Dans les contributions écrites, treize enseignants[377] (huit de CM2 et cinq de 6e) abordent la question de la MDL en termes de difficultés. Parmi les 18 occurrences recensées, quatre associent globalement la maitrise de la langue au terme *erreurs* (2), au terme *difficultés* (1) ou au terme *problèmes* (1). Dans les entretiens, FR2.07 parle de la syntaxe et de la ponctuation comme d'« *un frein dans la réussite, dans la progression du texte, dans l'organisation des phrases* ». L'absence de connaissances dans ce domaine ne permet pas aux élèves de hiérarchiser les éléments de leur propre énoncé, dans les méandres duquel ils se perdent.

Les occurrences écrites associent plus précisément les difficultés au vocabulaire (6), à la grammaire (4) et à l'orthographe (4). Cinq fois sur six, le vocabulaire est associé au terme *manque* et apparait comme le parent pauvre de l'apprentissage du français. A l'examen des pratiques, Vancomelbeke (2004) constate que les activités proposées par les enseignants sont trop souvent parachutées et sans objet réel. Il pointe des dysfonctionnements préjudiciables aux progrès des élèves :

- des rencontres fortuites ;
- peu ou pas d'interaction entre les élèves ;
- pas de trace écrite, de mémoire ;
- une pauvreté des apports lexicaux ;
- des séances qui s'apparentent plus à du bricolage sur les mots qu'à de l'enrichissement lexical.

Paveau (2006) et Laparra (2011) font les mêmes constats quelques années plus tard et dénoncent, à leur tour, un vocabulaire introduit dans la

[377] Cinq sur les treize appartiennent au secteur périurbain (38% de l'échantillon).

classe au hasard des besoins, notamment en situation de lecture[378], en l'absence de tout enseignement méthodique, ce qui est préjudiciable aux élèves qui en ont le plus besoin, en particulier dans les zones sensibles. Grossman (2011 : 164) propose, quant à lui, pour aider les enseignants, de « mieux réfléchir aux formes que peut prendre l'apprentissage *incident* ». Dans cette optique, il développe notamment l'idée que l'apprentissage lexical a partie liée avec les activités de reformulation dans un contexte discursif précis et dans une interaction avec les autres (*op. cit.* : 166). Enfin, ce linguiste remarque que « la sélection du lexique d'étude est tributaire des représentations que se fait l'enseignant des difficultés que rencontrent les élèves dans le domaine lexical » (*op. cit.* : 165).

La conception courante selon laquelle « les riches ont une langue riche et les pauvres une langue pauvre »[379] semble très prégnante chez les enseignants de mon échantillon. On trouve régulièrement cette idée depuis 1986, année où Stanovich a montré les implications dans le développement individuel de la littératie de ce que Merton (1968) appelle « l'effet Matthieu ». Ce *Matthew Effect* désigne, de manière générale, les mécanismes par lesquels les plus favorisés tendent à accroitre leur avantage sur les autres. Cette appellation fait référence à une phrase de l'*Evangile selon Saint Matthieu* (13,12) : « à celui qui a, il sera donné et il sera dans la surabondance ; mais à celui qui n'a pas, même ce qu'il a lui sera retiré ». Les enseignants parlent-ils en appui de Bernstein[380] (1975) d'un manque de vocabulaire riche, étendu par opposition à un vocabulaire limité, restreint qu'ils trouvent chez leurs élèves ? L'expression *manque de vocabulaire* a-t-elle alors le même sens pour les trois terrains sollicités ? On ne peut qu'en douter. Par ailleurs, s'agit-il d'un manque de vocabulaire actif ou d'un manque de vocabulaire passif ? Pour reprendre l'analyse de Bernardin (1997 : 103), qui s'appuie lui-même sur Vygotski (1934), les élèves donnent l'impression d'un manque de vocabulaire, parce qu'ils restreignent le sens

[378] On ne peut se contenter d'expliquer les mots au fil de la lecture (Grossman, 2011 : 165), surtout si ces explicitations ne fournissent pas « la base d'un travail ultérieur sur le lexique » (*op. cit.* : 177).
[379] François (1983) cité par Bautier (2001 : 117).
[380] Ce sociologue a élaboré une théorie des codes sociaux et éducationnels et de leurs effets sur la reproduction sociale. Il a notamment établi une distinction entre le code restreint de la classe ouvrière et le code élaboré de la classe moyenne. Le code restreint est dépendant du contexte et particulariste. Le code élaboré est indépendant du contexte et universaliste.

des mots au sens premier, au sens d'un seul contexte, le plus souvent lié au vécu et qu'ils n'ont pas construit la distinction entre sens commun, ordinaire et sens spécifique, scientifique. Paveau (2000), montre, dans une analyse critique, que la notion même de *richesse lexicale* trouve ses fondements dans la tradition française du *mot juste*, elle-même ancrée, comme le précise Grossmann (2011 : 165), « dans le mythe littéraire d'une expression parfaite qui permettrait de faire coïncider langage et réalité ».

Dans les entretiens, le vocabulaire est également le plus souvent qualifié de *très pauvre* (E08.32). Quelques précisions sont apportées sur les difficultés des élèves qui « *ont conscience* […] *qu'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas* » (E08.34). Mais, dans l'ensemble des 17 tours de paroles où le vocabulaire est évoqué, ce qui ressort c'est le manque. Huit enseignants (sept en CM2 et un professeur de français en collège rural) ne prononcent pas le mot *vocabulaire* et ne l'évoquent pas du tout. Dans les contributions écrites, ils sont neuf enseignants (six de CM2 et trois de 6e SVT[381]) à ne pas le citer. Ce silence est donc bien symptomatique d'une sorte de vide et signe du peu d'investissement des enseignants dans cette composante.

2.3.2 Outils et dispositifs facilitateurs

Comme le rappelle Beucher (2010 : 21), « quand les professeurs viennent en aide à leurs élèves, leur manière d'intervenir informe sur leurs représentations de l'écriture [...] qui influencent les formes d'accompagnement. » Il est donc pertinent de se demander :

- comment les enseignants interviennent sur la langue au moment de la mise en mots qui s'avère souvent difficile dans le domaine de l'orthographe, de la syntaxe et du vocabulaire ;
- quels outils les enseignants interrogés élaborent ou sélectionnent pour y renvoyer leurs élèves.

Douze enseignants (neuf de CM2 et trois de 6e, sept du secteur RAR) apportent, dans leurs contributions écrites, des précisions sur les outils utilisés pour aider, dans le domaine de la langue, les élèves en activité d'écriture. Comme les difficultés, les outils déclarés restent au niveau phrastique :

[381] En revanche, dans les entretiens, les quatre professeurs de SVT, en appui des programmes, parlent de vocabulaire spécialisé, en tant qu'élément de construction des connaissances scientifiques.

- en lien avec l'orthographe (22%) : le tableau et les affichages (quatre occurrences)
- en lien avec la grammaire (33%) : le cahier de règles (trois occurrences) et les livrets, mémentos, manuels (trois occurrences)
- en lien avec le vocabulaire (45%) : le dictionnaire (huit occurrences), la banque de vocabulaire (une occurrence).

Dans les entretiens, des précisions sont apportées sur l'affichage. Ainsi, dans le but d'une appropriation des savoirs et d'une aide à la correction des erreurs orthographiques « *par rapport aux choses apprises en classe* », E08.15 fait élaborer à ses élèves « *un outil qui est affiché dans la classe* ».

Pour analyser ces outils, je me réfère à Reuter (2007 : 157-162) qui propose plusieurs catégorisations. Le tableau, les affichages et les manuels (dix occurrences dans les contributions écrites) sont ainsi classés dans les outils collectifs de type transversal, parce qu'ils appartiennent à toutes les disciplines et ne sont spécifiques d'aucune. Pour cette raison, ils ressortissent à une approche pédagogique de l'enseignement et, comme le précise Reuter (2007 : 158), ils correspondent à une approche généraliste des outils, peu prise en charge par la didactique, ou du moins souvent ainsi dispensée par les formateurs.

Reuter met à part les cahiers (2007 : 158) qui sont, pour lui, des outils individuels, davantage réservés aux disciplines comme le français et les mathématiques d'une part, et qui, d'autre part, prennent une coloration différente selon les pratiques, les actions, les situations de classe. Selon Reuter, le cahier a une dimension plus didactique que le tableau ou les affichages, en ce sens qu'il est plus centré sur les disciplines et leurs manières de faire. Le cahier est particulièrement présent dans l'entretien d'E01.urb. Lorsqu'il s'agit d'écrire, cet enseignant donne à ses élèves un ensemble d'outils, car, ajoute-t-il, ils n'ont pas encore acquis le savoir lexical, grammatical, orthographique nécessaire pour écrire. Dans sa classe, il s'agit d'un cahier qui rassemble règles, leçons de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire :

> *le cahier boite à outils* […] *est à la fois un Bescherelle / c'est le cahier qui est à la fois une source de mots de vocabulaire / c'est le cahier où on va chercher aussi les règles d'orthographe* (E01.8).

Cet outil varie d'année en année suivant le niveau de la classe afin de s'adapter aux compétences des élèves et fonde pour elle l'enseignement du

français. Cette même enseignante (E01.urb) aimerait faire davantage, notamment « *aider les élèves en vocabulaire* » en leur donnant « *un stock de vocabulaire* » (E01.10) sur un support qu'elle n'a pas encore trouvé. E02rar.32 lui aussi parle d'un cahier, sorte de répertoire dans lequel sont référencées « *les différentes fautes d'orthographe* » que les élèves peuvent faire, dans lequel se trouvent des guides préalables, des mots de vocabulaire. Il en va de même d'E05rar.08 qui fabrique « *un petit livret de langue française où il y a les principales règles de la langue française à l'écrit.* » A cet outil s'ajoute un cahier où figurent « *les mots personnels que* [les élèves] *ont mal orthographiés* » (E05.08). Le cahier évoqué est parfois plus modeste (« *Ils ont leurs cahiers d'accord* » E03urb.49), peu décrit (« *des références pour pouvoir aller chercher la bonne conjugaison* » E03.29), ou laissé dans l'implicite (« *le petit dictionnaire enfin vous savez le lexique de correction* » E04rar.51).

Le dictionnaire est cité huit fois dans les contributions écrites : trois enseignants explicitent clairement le lien entre dictionnaire et vocabulaire, cinq autres emploient le mot dictionnaire sans autre précision. Comme l'un d'eux (E11.rur) précise que le dictionnaire est destiné à aider l'élève pour l'orthographe et le vocabulaire, ce qu'il confirme dans son entretien (E11.41), je ne peux affirmer une visée exclusive d'aide lexicale fournie par le dictionnaire.

Quoi qu'il en soit, pour l'orthographe et la grammaire, les outils construits dans la classe ou pour la classe l'emportent (sept occurrences écrites sur dix) sur ceux empruntés à des manuels ou autres ouvrages (trois sur dix) : ils renvoient à la fonction récapitulative et mémorielle de l'écriture, fonction très présente dans la pratique, même si elle n'est pas verbalisée ainsi. Les outils évoqués révèlent une conception de l'apprentissage d'une langue où le rôle de la mémorisation l'emporte sur celui de la réflexion, où le rôle de l'outillage l'emporte sur celui de la fonction de communication autant que de celle de conceptualisation dans la quête d'une autonomie, où la langue prime sur le langage. Alcorta (2001 : 96) apporte une nuance sur ce point en indiquant justement que les outils écrits montrent clairement aux élèves que « toutes les connaissances nécessaires pour réaliser une tâche n'ont pas besoin d'être dans la tête. » Néanmoins le développement des outils, méthodes et démarches dans le discours des enseignants ne révèle-t-il pas une approche plus pédagogique que réellement didactique ? Enfin, si l'on se réfère à Schneuwly (1994a : 158) cité par Reuter (2007 : 159), un outil représente une activité, la matérialise, la signifie : « l'outil devient ainsi

le lieu privilégié de la transformation des comportements ». Dès lors, quelle conception de l'écriture se construit chez des élèves que l'enseignant fait écrire, pour reprendre les mots d'E08.21, « *les outils en main avec leur cahier de règles et tous les affichages* » ?

Par rapport aux contributions écrites, les entretiens apportent une information nouvelle intéressante en qualifiant le cours d'outil ;

- le cours de langue : *toutes les leçons* […] *pour moi sont des outils* (E03.27) ; *grammaire vocabulaire orthographe conjugaison, pour moi, c'est des outils* (E03.28) ;
- l'entrainement en cours : *tout ce qui va être copie* […] *pour forcer le geste graphique* (E11.17) [pour que les élèves] *se crispent moins sur les stylos, qu'ils puissent arriver à ne plus être gênés par ça* ;
- le soutien : *j'ai déjà fait du soutien en expression écrite où justement on retravaillait que sur la syntaxe* (E11.55) ;
- les dictées en tant que dispositif d'aide à l'écriture : E06.31 présente ainsi sa progression « *des dictées de mots* » aux « *dictées de textes* » comme un accompagnement à l'écriture.

Dans le même ordre d'idées, pendant les entretiens, E03rar.47 explique faire « *des petites dictées* » pour faire « *chercher les fautes* » dans le but d'aider au repérage des dysfonctionnements orthographiques en production de texte et E02rar.34, pour aider ses élèves à « *réfléchir au préalable à comment on écrit les choses* », développe des techniques en recourant notamment à des exercices de dictées. Enfin, E09rar.33 propose une révision systématique des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes dans le but d'aider les élèves à mieux orthographier leurs textes en situation de production.

La conception qui émerge de ces différentes contributions trouve son expression dans les propos d'E11rur.17, *« la situation d'écriture, c'est la finalité de tout ce qu'on apprend, c'est la finalité des règles d'orthographe, c'est la finalité des règles de copie, c'est la finalité des règles de lecture, puisque tout ça peut servir à l'expression écrite* ». Une perspective différente est adoptée par une enseignante dans son entretien. En effet, pour FR2.rar, apporter une aide aux élèves, c'est leur « *donner une perception du langage* », « *une posture* » (FR2.17), qui passe en premier lieu par la rigueur et « *la précision des termes* » (FR2.27) et une approche de la langue française dans toutes les disciplines (FR2.40).

2.3.3 Les interventions des enseignants

Les savoirs métalinguistiques sont nécessaires pendant la révision et à tout moment lors du contrôle de l'activité de mise en texte. C'est pourquoi, dans la classe, les interactions didactiques peuvent cibler des connaissances linguistiques sollicitées par l'activité rédactionnelle à différents niveaux structurels[382] :

- relations intraphrastiques ;
- relations interphrastiques ;
- procédés de reprises ;
- connecteurs ;
- ponctuation, alinéas ;
- connaissances sur les genres et les types de textes.

Les interventions directes évoquées dans les contributions écrites de neuf enseignants[383] (six de CM2 et trois de 6e dont deux SVT), se centrent exclusivement sur la phrase et la correction de la langue, confirmant ainsi une conception phrastique de la production écrite. En effet, trois évoquent leur intervention dans les trois composantes de l'étude de la langue en bloc, sans les distinguer :

- *je réalise un codage pour qu'ils corrigent leurs erreurs de langue française* (E5.rar)
- [j'interviens en] *grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe, structures de phrases* (E12.rur)
- [je suis] *une ressource langue* [pour mes élèves] (FR2.rar).

Dans le même ordre d'idées, deux professeurs de SVT (SVT1.urb et SVT2.rar) évoquent « *la formulation des phrases* » qui nécessite une intervention directe de leur part de type « *reformulation* ». Concernant l'orthographe enfin, dans la perspective de ce que l'un d'eux (E02.rar) appelle « *une remédiation* », cinq des douze enseignants évoquent deux types d'interventions :

- l'enseignant corrige les erreurs de l'élève : « *j'interviens* [sur] *les accords* » (E09.rar) ; « *intervention : correction des fautes* » (SVT1.urb) ;
- l'enseignant aide l'élève à corriger ses erreurs : « *je souligne le mot dans lequel il y a une faute sans la corriger* » (E08.rar) ; l'élève « *utilise une grille de correction* », l'élève doit « *apprendre à corriger ses erreurs* » (E07.rar)

[382] On trouve cette liste dans Chanquoy & Fayol (1995) ; Bestgen & Costermans, (1997) ; Favart & Passerault (2000).
[383] Six sur les neuf appartiennent au secteur périurbain.

Dans les entretiens, c'est ce dernier type d'intervention qui est le plus massivement évoqué (E09rar.39 « *je repère les fautes* »). En effet, à part SVT4.rur qui corrige directement « *les fautes* » de ses élèves (SVT4.18), les autres enseignants mettent en œuvre des dispositifs pour, comme le dit E07rar.16, « *aider les élèves à corriger leurs textes* », ce qui est « *le plus difficile* ». Le plus souvent, l'enseignant déclare souligner les erreurs (E03.29, E08.21, FR1.14), et laisser à l'élève le soin de les corriger, même si une éventuelle intervention de sa part clôt le travail. En effet, comme « *il reste encore des erreurs* / [le maitre] *repasse derrière* [et] *écri*[t] *carrément le mot dans la marge* » (E05.09). L'enseignant utilise « *des signes* » (E04.51), « *des symboles* » (E02.51), « *un code* » (E05.08, E11.41, FR1.14 et 22), « *souligne les fautes* », tout cela en fonction d'une « *typologie des fautes* » (E06.30) et/ou en fonction des règles et des outils dont les élèves disposent, pour reprendre les termes d'E02.51. FR1.urb préfère partir de la formule MOPSÉ, « *une chose trouvée sur weblettres* »[384] qui lui semble très simple : « *M pour majuscules O comme orthographe P comme ponctuation S comme soin et É comme écriture voilà !* » (FR1.22). Cette même professeure de 6e attache beaucoup d'importance au fait qu'elle souligne au crayon à papier pour manifester « *une sorte de moment intermédiaire* » (FR1.14) où le texte est encore inachevé.

À part les professeurs de SVT, tous les enseignants parlent d'une grille[385] qu'ils proposent à leurs élèves. C'est le plus souvent « *une grille de correction de texte* » (E07.18) qui permet de vérifier, dans une production écrite,

- si les phrases ont des majuscules et des points ;
- si les accords sujet-verbe et les accords au sein du groupe nominal sont faits.

Ce sont là « *des items très précis, pas forcément difficiles à mettre en application, mais qui vont permettre déjà de corriger pas mal d'erreurs* » (E07.18). L'objectif visé est que l'élève puisse par étapes « *corriger vraiment ses fautes* » (E08.19) pour « *produire un texte qui soit* […] *sans erreurs d'orthographe* » (E08.20). Certains ont adopté une même « *grille de relecture pour la dictée et l'expression écrite* » (E03.34),

[384] Il s'agit d'un site ouvert aux enseignants qui, sur internet, donne des conseils, des méthodes, des séquences à ses abonnés.

[385] Garcia-Debanc (1990 : 53) définit les outils comme des objets matériels dont l'objectif est de faciliter la production ou d'améliorer le texte produit. Ils peuvent se présenter sous diverses formes, notamment celle d'une grille évaluative. L'auteure insiste sur le fait que les outils sont fabriqués, provisoires et répondent à une fonction précise.

ce qui révèle la conception dominante de la prégnance de l'orthographe sur les autres composantes de la production d'écrit. Certes, quelques enseignants, comme E03.45, précisent que l'élève va prendre « *en compte l'orthographe la grammaire la conjugaison dans un deuxième temps* », c'est-à-dire après un examen du texte au titre de la cohérence et du respect de la consigne, deux aspects présents dans la grille de relecture proposée aux élèves. Néanmoins, l'essentiel du dialogue qui se tisse à travers ce repérage focalise l'attention et l'effort de l'élève sur des aspects formels.

Tous les enseignants interrogés insistent sur le fait qu'ils prennent « *certaines choses en charge en fonction des capacités des élèves* » (E04rar.25, E11rur.56), « *parce que* [ces derniers] *ne sont pas capables d'eux-mêmes de corriger* » (E06rar.30). E11rur.41 explicite ce que d'autres laissent dans l'implicite : « *celui qui fait vingt-cinq fautes par lignes / ben je lui en corrige quinze et puis je lui en souligne dix qu'il peut corriger* ». D'autres adaptent la grille de relecture (E02rar.50, E04rar.39) en fonction des difficultés des élèves, réduisant parfois la correction en autonomie à une (ou deux) phrase(s) (E02rar.50). Enfin, le recours à la dictée à l'adulte est évoqué (E01urb.42, E04rar.39) pour certains élèves en grande difficulté. E01urb.41 déclare ainsi : « *je ne suis qu'un intermédiaire, je suis une main qui court* ».

2.3.4 Les attentes de l'enseignant et ses critères d'évaluation

Avant d'aborder ce point, je souhaite m'arrêter sur l'article de Bourdieu[386] intitulé *Les catégories de l'entendement professoral*, article de 1975 qui a été analysé par Dubreucq, philosophe de l'éducation en 2007. Les catégories dont il est question sont celles précisément que « le jugement professoral applique spontanément parce qu'elles le structurent à son insu » comme le souligne Dubreucq (2007 : 10). Pour faire vite, je rappelle que Bourdieu présente les fiches individuelles, tenues pendant quatre années successives par un professeur de philosophie de khâgne qui y consigne les jugements qu'il porte sur ses élèves. Bourdieu démontre que, pour reprendre les propos de Dubreucq (2007 : 11) dans son analyse de l'article, « l'évidence familière de la pensée du professeur n'est que ce qu'induisent en lui les conditions sociales conditionnant à la fois la formation et l'exercice de sa pensée ». Bressoux (2004 : 72), prenant appui sur le même article pour un développement en sciences de l'éducation, insiste lui aussi sur le fait que

[386] Bourdieu, P. & de Saint-Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral, in *Actes de la recherche en science sociale*, *volume 1*, *3*, 68-93.

le jugement des enseignants est également un jugement social. Dans les jugements professoraux se trouve en effet réinjecté le système de classification organisant la position propre du professeur dans l'espace social qui est le sien

> entre, d'une part, les trois grands ensembles d'appréciations portées sur les élèves : vulgaire, simplet, servile, niais, – conventionnel, scolaire, appliqué, riche, fin, subtil, cultivé voire, et, d'autre part, la provenance des élèves redistribués en trois groupes (a) d'ouvriers, d'agriculteurs et de petits commerçants, (b) d'instituteurs, d'entrepreneurs, d'ingénieurs, de fonctionnaires et (c) des professions libérales, des hauts fonctionnaires (diplomates) et des professions intellectuelles supérieures, se dessine une troublante isomorphie (Dubreucq, 2007 : 11).

Malgré le décalage entre les époques et entre les situations d'enseignement, on constate chez les enseignants interrogés le fait que le professeur, quel qu'il soit, n'a pas conscience de réinjecter dans ses jugements les catégories qu'il a intériorisées et que sa taxonomie révèle. « Mystificateurs mystifiés » (Bourdieu & de Saint Martin, 1975 : 80), les agents sociaux « ne font bien ce qu'ils ont à faire (objectivement) que parce qu'ils croient faire autre chose que ce qu'ils font » et sont eux-mêmes les « premières victimes », au sens chronologique du terme, des « opérations qu'ils effectuent » (*ibidem*). Pour Dubreucq, le processus mis en évidence dans l'article de Bourdieu (1975) pourrait se résumer ainsi : « quel que soit le sujet X, la pensée et les jugements de X sont sujets à l'action des catégories classificatoires constitutives du champ qui est le sien et dont il subit l'effet » (Dubreucq, 2007 : 12). C'est pourquoi, comme les enseignants peuvent être aveugles à eux-mêmes, ils ont besoin d'un retour réflexif sur eux, dans ce contexte de « dépendance ou d'autonomie relative entre les systèmes de l'école et de la société » (Dubreucq, 2007 : 12).

Huit enseignants[387] (cinq de CM2 et trois de 6e) sur les 19 abordent, dans leurs contributions écrites, la question du code dans la perspective précise de leurs attentes. J'emploie ici le mot *code*, significativement passé du droit à la linguistique (Bourdieu, 2001 : 71 cité par Debono, 2011 : 89), alors qu'il est peu utilisé par les enseignants interrogés (FR2, une fois et E09 une fois en écho à l'enquêteur). Comme précédemment, les attentes déclarées restent au niveau phrastique et mettent en exergue :

- la correction de la langue (3),

[387] Quatre sur les huit appartiennent au secteur périurbain.

- le respect de la grammaire (3)
- l'orthographe (3).

Dans les entretiens, deux enseignants (E10.rur et E12.rur) attendent un réinvestissement du travail réalisé en étude de la langue et cherchent à vérifier que « *la notion travaillée est en cours d'acquisition* » (E10.rur). E06.rar déclare même faire écrire ses élèves « *pour travailler sur la langue française* ». Dans sa contribution orale, E11.25 exprime d'une façon ramassée l'attente première des enseignants : « *l'enfant doit en fin de cycle être capable de s'exprimer dans une orthographe à peu près correcte et une syntaxe à peu près correcte* ». Dans ce droit fil, mais exprimées différemment des autres, deux attentes placent l'écrit de l'élève dans une perspective communicationnelle et la présence affirmée d'un destinataire :

- *que* [l'élève] *puisse se relire et se comprendre, que je puisse le relire et le comprendre* (E09.rar) ;
- [la réponse] *doit être comprise par la personne qui la lit* (SVT3.urb).

Dans son entretien, E02.urb aborde cet aspect des écrits des élèves, mais la verbalisation ne se fait pas en termes d'attente. Ce maitre de CM2 est davantage du côté du constat et de la déploration, ce qui ne renvoie pas à la même posture, face à la réalité des pratiques effectives de la langue.

Dans les contributions écrites, treize enseignants[388] (huit de CM2 et cinq de 6e) placent explicitement dans leurs critères d'évaluation la maitrise de la langue (MDL). Les six autres (un enseignant interrogé sur trois) ne font pas mention de cet aspect. Parmi eux, deux évoquent cependant une grille de correction sans précision. Trois enseignants ont une formulation qui synthétise en un seul critère la question du code :

- « *écrire un texte correct du point de vue de la langue* » (E05.rar) ;
- « *le barème contient des points de correction de la langue* » (FR2.rar) ;
- « *respect des règles vues en classe* »[389] (E06.rar).

Cinq enseignants développent différentes composantes :

- « *majuscule + ponctuation + emploi des pronoms + les accords* » (E08.rar)
- « *majuscules orthographe ponctuation soin respect de la grammaire* » (FR1.urb).

[388] Sept sur les treize appartiennent au secteur périurbain.

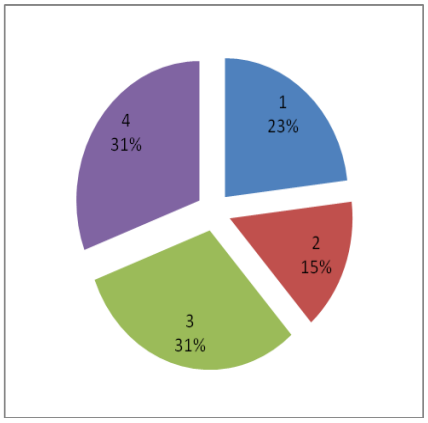
[389] E06.rar, en limitant ses attentes à ce qui a été (re)vu en classe, n'a pas exactement au sens strict les mêmes attentes que FR2.rar et E05.rar.

Certains restreignent la maitrise de la langue :

- à une composante (E2.urb : « *orthographe* ») ;
- à deux composantes (SVT1.urb et SVT4.rur « *orthographe/grammaire* » ou E7.rar : « *orthographe-ponctuation* »).

Il convient, ici, de signaler un énoncé à part qui déplace le point de vue et ouvre une perspective intéressante en citant comme critère d'évaluation « *la capacité* [de l'élève] *à se corriger* » (E6.rar). Enfin, le vocabulaire est cité quatre fois.

Le nombre des critères d'évaluation cités varie de deux à cinq. Trois enseignants en citent deux, deux en citent trois, trois en citent quatre, cinq en citent cinq. Ceux qui concernent la maitrise de la langue n'ont donc pas toujours la même importance. Le graphique 15 classe les enseignants en fonction de la part qu'ils déclarent accorder à la langue dans leur évaluation.



1. d'un critère à deux sur cinq (entre 20 et 25% de l'évaluation)
2. d'un critère sur trois à deux critères sur cinq (entre 30 et 40% de l'évaluation)
3. la moitié des critères (50% de l'évaluation)
4. de trois critères sur quatre à cinq sur cinq (entre 75 et 100% de l'évaluation)

Graphique 14 : répartition des enseignants interrogés en fonction de leurs critères d'évaluation déclarés.

Comme on le voit, un gros tiers des enseignants (38%) qui, dans les réponses aux questionnaires, ont abordé ce point, déclare accorder à la maitrise de la langue moins de la moitié de leurs critères d'évaluation (entre 20 et 40%). Parmi ceux qui lui donnent le moins de place (entre 20 et 25%), deux appartiennent au secteur urbain (E02 et SVT1) et un au secteur périurbain. Il s'agit d'E4.rar : c'est l'une des enseignantes les plus âgées et les plus anciennes dans le métier de notre corpus, celle qui, par ailleurs, envisage systématiquement « *la production d'écrits en relation avec l'étude de la langue* ». Enfin, deux enseignants (E06.rar et FR3.rur) accordent 30 à 40% de place à la maitrise de la langue dans leur évaluation. Dans son

entretien, FR3.36 confirme cette proportion en indiquant que « *sur vingt points* [elle] *donne* […] *entre cinq et huit points pour l'orthographe grammaire* ». Six enseignants expliquent leur pratique d'« *un double codage* » (E06.14, E11.17) qui prend en compte séparément « *la qualité du texte* », « *la valeur du texte* », (E06.15), « *l'expression et la création* » (E11.17) et l'orthographe (E06.15, E11.17). FR3.36 attribue entre cinq et huit points à l'orthographe et à la grammaire et réserve les autres points aux « *idées originales* » et à la compréhension du sujet. Pour FR3.rur, « *l'écueil de la langue* » ne doit pas empêcher les élèves d'obtenir une note honorable.

Pour revenir aux contributions écrites et au graphique 15, près de deux enseignants sur trois (62%) qui ont parlé de l'évaluation des écrits de leurs élèves déclarent accorder entre la moitié et la totalité de leurs critères à la maitrise de la langue. Deux appartiennent au secteur rural (E11 et SVT4[390]), un au secteur urbain (FR1[391]) et cinq au secteur périurbain (E05, E07, E08, E09, FR2). Ce secteur est ici réellement surreprésenté. Il l'est également, dans une moindre mesure, dans la catégorie des plus gros évocateurs du thème MDL. Il y a une continuité entre les différentes approches pour souligner une particularité du discours enseignant périurbain[392]. L'appartenance à ce secteur aurait une influence sensible sur le discours tenu qui fournit des indices en termes de conception, d'opinion et d'attitudes. Comme le souligne Delcambre (2007 : 109), l'enseignant en signalant systématiquement des erreurs de langue (orthographe-grammaire-vocabulaire) ne signifie-t-il pas à l'élève que « seuls comptent pour lui les critères formels de l'écriture scolaire et non le contenu du discours » ?

L'évaluation critériée

Les entretiens apportent un supplément important d'informations concernant l'évaluation. Il s'agit de l'évaluation qui repose sur des critères de réussite explicites en référence à des savoir-faire précis. Chaque critère d'évaluation permet d'apprécier le texte en répondant à une question : l'orthographe, la clarté de l'écriture ou tout autre critère. Élaboré et transmis par la pédagogie, le principe est d'établir une correspondance entre le résultat d'une tâche que l'on demande à un élève et des critères de

[390] Il est inattendu de trouver dans cette catégorie un professeur de SVT.
[391] C'est FR1.urb, la seule à déclarer des critères exclusivement de MDL.
[392] Seule FR2 n'aborde pas l'évaluation dans son entretien.

qualité de ce résultat. Chaque critère d'évaluation fait l'objet d'une colonne où l'enseignant fait apparaitre le niveau de performance atteint par l'élève. Ces niveaux permettent de montrer plus explicitement à quoi ressemble un travail insuffisant et quelle est la différence avec un bon travail. Cette démarche postule des exigences précises fondées sur des objectifs explicites, c'est-à-dire des compétences définies. Elle suppose aussi une différenciation pédagogique à laquelle les enseignants de CM2 de mon échantillon se montrent sensibles. E01.22 pratique cette évaluation critériée évolutive : « *en début d'année utiliser correctement la ponctuation, […] faire des paragraphes, essayer de faire un texte aéré qui respire et qui utilise de la ponctuation* ». Ensuite, les exigences évoluent et l'évaluation également. On retrouve là les traces de l'évaluation formative dont les principes ont émergé au milieu des années 1980 et ont notamment fait l'objet d'un numéro de *Pratiques* devenu référence (*Pratiques, 44*, 1984). Delcambre (2007 : 107) attire l'attention sur l'évolution de la notion au milieu des années 1990 avec les apports de Perrenoud (1993), Hadji (1995) et Martinand (1996) qui ont fini par introduire la notion d'évaluation formatrice. Cette dernière « se donne l'élève et la régulation des apprentissages comme visée principale », comme le rappelle Delcambre (2007 : 107) : elle met l'accent sur les processus d'apprentissage et les aspects cognitifs.

Conclusion de la section 2

Les enseignants interrogés se situent dans un rapport de proximité et d'intimité avec la langue[393], sans doute même d'« amour de la langue », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Milner[394] (1978). Leur conservatisme linguistique et leur normativisme en sont la preuve. Ayant intégré l'idée d'une « identité de substance des systèmes linguistiques et juridiques » (Debono, 2011 : 91), les enseignants interrogés se font, à leur insu, ce que, dès 1977, Chervel appelle des « agent[s] de la répression linguistique » (Chervel, 1977 : 279) au nom du « français national scolaire » (Chervel, 1977 : 280 citant Balibar, 1974), cette Langue Française avec un grand L et un grand F. « La fiction d'un locuteur moyen idéal » (Bergounioux, 2004a : 132) anime sans aucun doute cette conception

[393] Termes utilisés par Debono (2011 : 91) à propos d'enseignants de l'université.
[394] Cet ouvrage paru au Seuil a été réédité en 2009 par les éditions Verdier-Poche.

d'une langue entendue comme *ce qui se dit* par opposition à *ce qui ne se dit pas*. Bergounioux (2004a) explique que « dans *ce qui ne se dit pas* viennent se confondre les impossibles du système, les réactions du puriste, les normes de la bienséance et la conformité sociale qui contribuent à la définition négative du *discours* » (*op. cit.* : 133). Une éthique du *bien dire* impose donc ses prescriptions. Tout se passe comme si un surmoi énonciatif chassait *le mal parler*, *le mal écrire*, le *mauvais français*[395]. À trente ans d'intervalle, Chervel (1977 : 281) et Massot (2010 : 87) dénoncent la « fonction puriste » de l'école qui, tournée exclusivement vers l'usage écrit de la langue, condamne sans appel « les formes grammaticales non-conformes aux exigences de surveillance linguistique des situations langagières à caractère protocolaire ». Ces situations désignent des situations formelles, celles qui, en quelque sorte, relèvent d'un protocole, terme repris de Zribi-Hertz par Massot pour traduire au mieux l'anglais *formal* (Massot, 2010 : 87).

Les exigences d'un rapport langagier protocolaire s'imposent dans toutes les activités scolaires, en premier lieu parce que les exigences non-protocolaires établissent et/ou supposent des relations paritaires lorsqu'elles apparaissent, ce qui n'est pas le cas en classe. Cela entraine une interrogation : comment faire pour que les normes s'imposent ? Une première piste est de montrer à quel point de nombreux maniements linguistiques valorisés à/par l'école le sont également dans/par la société. Pour Massot (2010 : 89), coexisteraient en France, sur le modèle grec, « un français démotique et un français classique ». Cette seconde dénomination m'intéresse particulièrement, parce que j'entends *classique* non au sens historique de Massot, mais au sens de français de la classe, des classes françaises, idéales et normalisées. Massot (*ibidem*) ajoute, en prenant appui sur Ferguson (1959) et Koch (1997), que le locuteur natif éduqué a une diglossie, c'est-à-dire une langue unique mais deux compétences linguistiques identifiables et concurrentes, indépendantes sans être étanches[396]. La question qui se pose pour l'enseignement est la suivante : le *français classique* est-il acquis comme une extension du *français démotique* ou comme une seconde langue, « pire encore, une langue morte, coupée de ses racines » comme le craint van Raemdonck (2012 : 197) ?

[395] L'expression anglaise *broken English*, par exemple, est moins connotée.
[396] Cf. le témoignage d'Annie Ernaux cité par Bernardin (2011 : 98).

À partir du carré sémiotique de Greimas (1966), j'ai élaboré un tableau (voir ci-dessous) pour situer les unes par rapport aux autres les différentes langues évoquées par les enseignants interrogés, afin de représenter, par une figure, leurs conceptions. À la base de la structure, j'ai placé l'opposition binaire que j'ai relevée dans la plupart des contributions : la langue des élèves *vs* la langue française officielle[397]. En complément de cette structure de base, je fais l'hypothèse que, sur l'axe de la contradiction, se trouvent :

- d'une part, une non-langue-officielle ;
- d'autre part, une non-langue-des-élèves.

Au vu des contributions, j'identifie la première comme celle des médias, de la créativité et des arts et la seconde comme celle de la classe. Si je trouve des traces de la première dans des segments d'énoncés se rapportant à la littérature, au texte poétique et au texte théâtral[398], je ne trouve pas d'évocation précise de la langue de la classe comme langue intermédiaire entre l'élève et l'enseignant, ni vraiment officielle ni vraiment celle des élèves. Cette remarque ne concerne pas les pratiques, mais les conceptions, les opinions, les manières de dire. Je ne prétends pas que les classes de mon échantillon ne sont pas un lieu de négociation linguistique, d'ajustement et d'apprentissage. Je constate que l'existence d'une langue de la classe, d'une *langue scolaire* n'est pas identifiée dans le discours. Cette absence de thématisation me semble significative du malaise qu'on entend : les élèves ne maitrisent pas la langue des offices certes, mais maitrisent-ils la langue de l'école ? Les élèves n'adoptent pas la langue protocolaire certes, mais leur a-t-on présenté la langue de l'école comme une étape, un lieu de transition et d'ajustement ? L'absence de prise en compte de la variation linguistique est un écueil important.

Par ailleurs, si, pour affiner cette analyse, je pousse le raisonnement en introduisant la langue académique ++ et la langue des élèves ++, je trouve une langue des puristes que certains ont tendance à confondre avec la langue standard et celle de la cour de récréation et des familles que certains assimilent systématiquement à la langue utilisée par les élèves.

---

[397] Les enseignants interrogés parlent de *langue officielle* (étymologiquement celle des offices, des bureaux) et non de *langue académique*, à la différence des didacticiens.
[398] Cf. chapitre 7, p. 315.

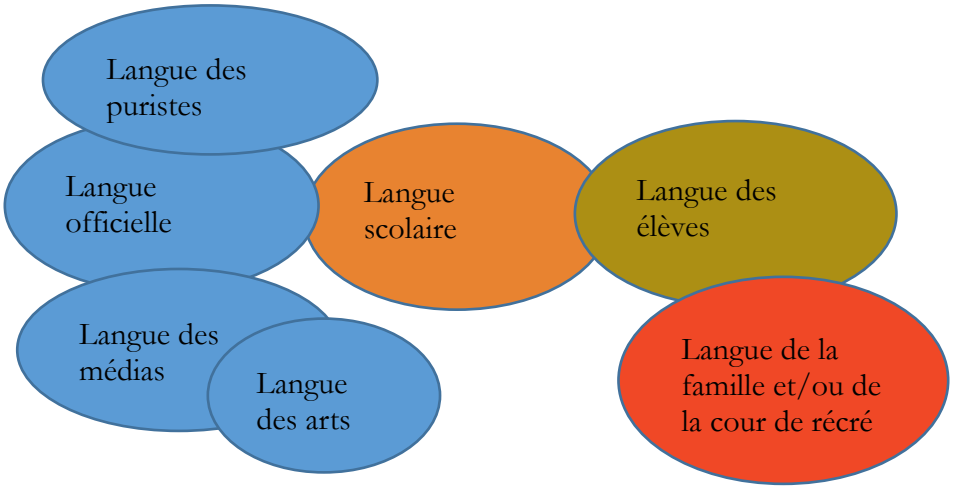


Tableau récapitulatif des variétés linguistiques évoquées par les enseignants

Bergounioux (2004b) rappelle que depuis la Troisième République, « la population entière, quelle que soit sa condition, livr[e] ses enfants à une langue qui n'[est] pas la sienne ». Ce linguiste explique qu'une distance s'est ainsi interposée entre les manières de dire de cette langue étrange/étrangère s'imposant de tout son poids dans la mise en forme du monde et les paroles quotidiennes. Il pose alors (*ibidem*), à propos du récit littéraire, la question de savoir comment mettre en scène un monde simple sans recours à la langue dominante éloignée de ce monde qu'elle a nié. Je propose de reformuler cette question à propos de l'élève qui côtoie la langue de la radio, des chansons, de la télévision, des reportages, des sitcoms, de la prière, de l'administration, des copains, de la cité[399] etc. :

> comment écrire : avec la langue littéraire ? avec les mots et les modes d'aujourd'hui, façon télé, genre copain ? avec la langue de l'école ?

De la même façon que Bergounioux parle de *dialecte littéraire*, il me parait possible de parler d'un *dialecte scolaire*. Entendu dans un sens large, le terme *dialecte* désigne toute modalité langagière particulière. Le concept a en particulier été étendu à celui de dialectes sociaux (ou *sociolectes*), variétés linguistiques associées à un contexte communicatif déterminé. Le contexte scolaire ne développe-t-il pas une modalité langagière particulière ? L'enjeu n'est-il pas de faire adopter ce dialecte à tous les élèves ? Dans cette perspective, le syntagme *maitrise de la langue* deviendrait *maitrise du dialecte scolaire* ou, pour plus d'accessibilité, *maitrise de la langue scolaire*. Cette

[399] J'emprunte cette liste à Driol (2002 : 130) dans l'ouvrage dirigé par Rabatel.

dénomination aurait l'avantage de suggérer l'existence d'autres variétés linguistiques que l'élève pourrait maitriser.

Avant de terminer cette section, je voudrais, avec Bernardin (2011) demander si la très grande attention portée « aux éléments linguistiques qui servent l'intercompréhension dans la situation de communication différée » (*op. cit.* : 33) n'est pas en soi tout simplement légitime. La classe de français a en effet pour but de développer les compétences langagières des élèves, dont celle de produire des textes de genres différents selon les normes du français écrit. Par ailleurs, dans un autre ordre d'idées, je souhaite ajouter que l'enseignant cherche une stabilité dans la discipline *français* : entre ce qui est assuré et ce qui ne l'est pas, la maitrise de la langue lui parait appartenir à ce qui l'est. Je rejoins Laparra (2011 : 51) sur l'insécurité généralisée des maitres qui, pour se recentrer sur l'essentiel, reviennent aux méthodes d'antan, celles qui, dans leur imaginaire[400], ont permis de faire acquérir les savoirs de base à tous les élèves. Cette conception n'exclut pas ou va même de pair avec l'engagement et le militantisme[401] des enseignants qui croient à l'éducabilité des élèves malgré des conditions difficiles et éprouvantes. Je constate avec Laparra (*ibidem*) combien on laisse les enseignants se débrouiller avec des programmes qu'ils ne parviennent pas à mettre en œuvre.

Enfin, liées à ces remarques, deux questions :

- quelle part de stéréotypes et quelle part des programmes reformulés entrent dans les contributions recueillies[402] ?
- dans quelle mesure les enseignants peuvent-ils entendre le discours didactique ? est-ce dans leur zone proximale[403] d'entendement ?

J'emprunte cette notion bien connue des didacticiens pour souligner à quel point elle est pertinente dans tous les contextes d'apprentissage. Les enseignants en formation sont des apprenants et à ce titre, tout n'est pas audible pour eux, en raison de leurs acquis, de leurs conceptions et de leurs représentations. Des recherches montrent que les enseignants, même fraichement diplômés de l'université, ont des pratiques fort différentes (et souvent divergentes) de celles qui ont été valorisées au cours de leur

[400] C'est moi qui ajoute à l'analyse de Laparra (2011) cet aspect lié aux représentations et aux conceptions communes.
[401] Armand (2011a : 41) met, à juste titre, l'accent sur ces deux aspects.
[402] En Formation Continue, cette part en début de session s'avère très importante.
[403] Cf. chapitre 1, p. 50-51 en référence à Vygotski (1934/1997).

formation universitaire (Paolacci & Garcia-Debanc, 2009; Elalouf & Péret, 2008). Leurs conceptions de l'enseignement grammatical et leurs pratiques de classe ressemblent souvent à celles avec lesquelles ils ont été en contact durant leur scolarité. Leurs pratiques relèvent souvent plus d'un enseignement grammatical empreint de la tradition que d'un enseignement rénové orienté par la recherche en didactique du français, même quand les prescriptions institutionnelles vont dans le sens de la rénovation. Pourquoi en est-il ainsi? Ropé (1994) montre que les savoirs de base des futurs professeurs des écoles en France, ceux qui vont constituer leur cadre théorique de référence, comme leur rapport à la langue, à la littérature, à la culture et, partant, leur identité professionnelle, les fondements de leurs pratiques quotidiennes, se construisent et se valident au sein de cursus et de concours qui manifestent de vives luttes de pouvoir, sans contact avec les recherches en cours et sans réelle prise en compte des exigences de l'enseignement et de l'apprentissage du français à des publics hétérogènes.

3. La prescription et l'enjeu national

Cette section est consacrée aux éléments du discours prescriptif qui se rapportent au thème MDL. Je rappelle combien ce discours, composé d'éléments disparates et disjoints, est hétérogène, voire hétéroglossique[404], et qu'en ce sens, il met en abyme l'hétérogénéité constitutive de tout discours. Je présente, dans un premier temps, l'émergence de la notion de maitrise de la langue dans un contexte transversal. Dans un second temps, j'approfondis l'étude de cette notion en lien avec la discipline *français* et avec les enjeux identitaires du français.

3.1 La notion de maitrise de la langue est-elle transversale ?

La maitrise de la langue devient une priorité nationale « à partir de 1985 et des remises en question provoquées par la mise en lumière des phénomènes d'illettrisme » (Bishop, 2010 : 25) qui font l'objet d'enquêtes et de reportages dans de nombreux médias de cette période. La notion de *maitrise de la langue* apparait en 1990, d'abord en dehors des textes officiels et règlementaires (précisément dans les documents d'accompagnement[405] des programmes), puis dans les textes officiels. En fait, pour répondre à la

[404] Chapitre 4, p. 155.
[405] Espace officiel de recommandations (Reuter, 2007 : 70)

pression sociale, un fascicule est publié avec un titre-phare : *La Maitrise de la langue à l'école* (1992). Cet ouvrage vise à mettre à la disposition des enseignants un bilan des acquis de la recherche en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et devient vite l'un des points d'appui majeurs de la formation des enseignants dans ces domaines. La rédaction, pour l'essentiel, en a été confiée à Jean Hébrard (Inspecteur Général de l'Education Nationale) à qui un premier titre, *Maitrise du langage* est refusé (Vigner, 2011 : 25), ce qui souligne la conception institutionnelle du primat de la langue sur le langage.

Cette publication est complétée, en 1997, par *La Maitrise de la langue au collège*, à partir des travaux produits par une équipe de didacticiens et d'enseignants-formateurs réunis par la Direction des Lycées et Collèges à partir de 1993. Le sens commun et restreint du syntagme *maitrise de la langue* utilisé par les enseignants[406] qui limitent cette notion aux connaissances de la langue n'est pas retenu dans ces deux ouvrages qui considère la MDL comme l'antidote et/ou l'opposé de l'illettrisme. Et, j'insiste avec Vigner (2011 : 25), conçue autour de la notion de maitrise des discours, la maitrise de la langue y est abordée dans une perspective transversale : la rencontre de la langue avec les différentes disciplines se fait dans une dimension plus directement instrumentale. L'ouvrage se veut dans la continuité du précédent intitulé *La Maitrise de la langue à l'école* (1992) et se donne à lire comme un accompagnement des programmes de 1995-1999 pour les collèges, programmes encore en vigueur au moment de notre enquête dans les établissements. Comme le souligne Vigner (2011 : 25), « dans les textes des programmes des différentes disciplines du collège, figure à chaque fois un paragraphe consacré à la maitrise de la langue, sachant cependant que la somme de ces différents paragraphes ne s'inscrit pas forcément dans une approche convergente de la maitrise de la langue ».

Sur cette lancée sont créées en 1997 des missions *Maitrise de la Langue* dans les différentes académies (Vigner, 2011 : 25) et des équipes sont mises en place dans chaque département sous le nom de *Groupe Départemental de Maitrise de la Langue*. Composés d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, de maitres-formateurs, les groupes issus du premier degré sont chargés d'aider les enseignants de l'école primaire à

[406] Cf. supra, p. 210.

prendre en compte ce domaine comme une priorité. Ils produisent des fiches, des guides, des outils dans les différentes composantes de la MDL, organisent des rencontres, des conférences, des stages de formation continue aux niveaux départemental, académique et national.

Pour en venir aux textes règlementaires, en 2002, les programmes[407] s'inscrivent dans la même perspective transversale et instrumentale en proposant cette définition :

> on entend par maitrise du langage et de la langue française dans leurs usages scolaires l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe à propos de tous les aspects du programme, de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques, de se servir de l'écriture pour organiser les connaissances requises à ce niveau, pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui en a été compris et acquis (Programmes, 2002 : 66).

La loi d'orientation d'avril 2005[408] reprend à son tour cette définition quand elle établit « un socle commun[409] constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maitriser pour accomplir avec succès sa scolarité, pour suivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». Elalouf (2008) présente en ces termes la validation des connaissances et compétences du socle commun : elle « s'effectue à trois paliers, ce qui induit une forme de progression proposée par l'institution. Le premier se situe en fin de CE1, le deuxième en fin de CM2 et le troisième en fin de collège. Une circulaire définit la mise en œuvre d'un livret personnel de compétences qui indique, à chaque palier, l'attestation ou non de la maitrise des sept compétences du Socle commun[410]. Les résultats sont à transmettre aux familles » (*op. cit.* : 39). En fin de CE1, la maitrise de la langue se décline en 23 items répartis en 6 parties :

1. Dire ;
2. Lire ;
3. Écrire ;

[407] Espace des prescriptions (Reuter, 2007 : 70).
[408] Cf. chapitre 4, p. 157.
[409] Sur les recommandations de la Commission Thélot (2004), il est convenu, par la loi d'orientation de 2005, de créer un Socle commun de connaissances et de compétences, s'inspirant en partie des critères de référence présentés dans un cadre européen à Lisbonne. Je me réfère ici à Vigner (2011 : 29).
[410] Le Socle Commun reprend des termes juridiques en précisant « ce que nul n'est censé ignorer sous peine d'être marginalisé. »

4. Étude de la langue-vocabulaire ;
5. Étude de la langue-grammaire ;
6. Étude de la langue-orthographe.

En fin de CM2, sur les 29 items concernant la MDL, 9 sont consacrés à l'Étude de la langue et en 3e, aucun item sur les 13 retenus en MDL ne renvoie à l'Étude de la langue. Cette absence est troublante : elle « donn[e] l'impression que l'institution attend, dès la fin de l'école primaire, une maitrise complète de notions grammaticales qui demanderaient à être encore travaillées », comme le remarque Gourdet (2012 : 227). Ce n'est pas nouveau, mais le Socle Commun renforce le phénomène.

Dans le même ordre d'idées, j'ajoute que depuis 2009, la maitrise de la langue française est présentée comme une priorité absolue dans l'ensemble des critères qui permettent l'obtention du diplôme national du brevet. La maitrise de la langue s'y décline selon la nomenclature habituelle du français, dans une conception assez formelle de la compétence :

- la capacité à lire et à comprendre des textes variés
- la qualité de l'expression écrite
- la maitrise de l'expression orale
- l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire
- l'enrichissement quotidien du vocabulaire.

Les expressions *qualité de l'expression écrite* et *maitrise de l'expression orale* ne sont pas sans rappeler les finalités de l'enseignement de la langue qui sont systématiquement développées en tête du programme de chaque classe du collège. La première de ces finalités est de « s'exprimer correctement et clairement, oralement et par écrit » (Manesse, 2008 : 10, citant le rapport de l'inspection générale[411]). Dans ces conditions, la notion de maitrise de la langue renvoie plus à un problème de maitrise de la norme au sens général que de la norme grammaticale au sens strict du terme. Si prévaut le sens de l'exactitude et de la précision, c'est bien parce que des visées liées à l'élaboration d'objets de pensée sont en jeu. Dans le même ordre d'idées, « à partir de 1985 […] la grammaire doit rester au service de la lecture et de l'écriture, ce que les différents textes affirmeront successivement » (Bishop, 2010 : 25). On peut cependant, avec Élalouf (2011 : 34),

[411] Inspection générale de l'Éducation nationale (2002). *L'Enseignement du français au collège, rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et de la recherche*, *2002-046*.

s'interroger sur le préambule des programmes de 2008[412] où on lit : « c'est en proposant aux élèves un enseignement structuré, explicite, orienté vers l'acquisition de savoirs de base, et en leur offrant des entrainements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maitrise de la langue française […], qu'on les préparera à la réussite ». En effet l'énumération des trois types d'entrainements proposés de façon disjointe (la lecture, l'écriture et la maitrise de la langue française) laisse à penser que la maitrise de la langue n'est plus au service de la lecture et de l'écriture, ce qui serait une rupture avec le discours officiel précédent.

Pourtant, les programmes de 2002 comme ceux de 2008 s'inscrivent bien dans la continuité des ouvrages publiés par le Ministère en 1992 et en 1997, en définissant un objectif large « la maitrise de la langue », relatif à l'ensemble du cycle 3, auquel toutes les matières doivent concourir. Les domaines où s'exerce cette maitrise linguistique sont bien le français et toutes les disciplines. Il y a donc des horaires propres au français et des horaires dits transversaux :

> [Les horaires de français] sont répartis sur plusieurs champs disciplinaires : littérature (dire, écrire, lire), observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire), mais aussi langue étrangère ou régionale contribuant à une première prise de conscience des différences qui distinguent le français […]. Les seconds sont transversaux et concernent tous les champs disciplinaires sans exception : un temps significatif de chacun d'entre eux devra être consacré à l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui le caractérisent. (Programmes, 2002 : 64).

Enfin, le renforcement de la maitrise de la langue française est un aspect essentiel de l'enseignement des sciences[413] (Programmes, 2002 : 87). Au collège d'ailleurs, dans le même ordre d'idée, il est demandé (Programmes de français 6e, 2008 : 1), d'« établir des correspondances avec d'autres disciplines ». Dans le Socle Commun, il s'agit clairement de « faire accéder tous les élèves à la maitrise de la langue française[414], à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, [ce qui] relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines » (Socle commun, 2006 : 3).

---

[412] Le Conseil National des Programmes créé en 1989 se transforme en Haut Conseil de l'Évaluation en 1999, pour devenir Haut Conseil de l'Éducation en 2005 et présider aux Programmes de 2008 dans une certaine opacité.

[413] C'est notamment pour cette raison que, dans cette recherche, le choix des sciences a été fait à côté de la discipline *français*.

[414] C'est la première des sept compétences attendues.

3.2 La MDL : objectif ou objet fondamental ?

Si on en vient à la MDL telle qu'elle est abordée en CM2 dans la discipline *français*, « le programme de grammaire [est] conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes » (Programmes, 2002 : 67). En 6e, l'étude de la langue proprement dite (vocabulaire, grammaire, orthographe) est, de la même façon, présentée en lien avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle. La primauté de la maitrise linguistique n'évacue pas le souci d'une articulation entre domaines intradisciplinaires explicitement évoquée dans les programmes de 6e où il est question d'« articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale » (Programmes 6e, 2008 : 1). Ce dernier principe répond à un souci pédagogique de « clarté cognitive » et fonctionne comme une mise en garde implicite contre l'émiettement des activités en français. D'ailleurs, en 2008, on peut lire à propos de l'orthographe la même volonté de l'intégrer à un ensemble plus vaste :

> Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes » (Programmes de CM2, 2008 : 21).

L'orthographe fait régulièrement l'objet de nombreuses mentions, comme on le voit dans les programmes des écoles de 2002 :

> orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique, en s'aidant de tous les instruments disponibles (Programmes, 2002 : 68).
>
> élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation (*op. cit* : 74).
>
> l'élève doit apprendre à mobiliser son attention pour marquer l'accord lorsqu'il écrit (*op. cit* : 74).
>
> c'est en écrivant que [les élèves] fixent l'orthographe (*op. cit* : 75).

Les programmes reposent sur une conception sous-jacente : acquérir des connaissances linguistiques et les usages de ces savoirs dans des activités langagières orales et écrites. La production d'énoncés écrits et oraux permet la résolution successive de problèmes linguistiques *in situ*. Plus que l'écriture, c'est la maitrise de la langue qui semble être visée.

Concernant le point précis de l'étude de la langue, le préambule des programmes de l'école primaire (2002) ne pourrait pas être plus explicite :

> Transmettre la langue nationale est l'objectif fondamental. Se sentir chez soi dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs. Tout au long de l'école primaire, cet impératif doit être la préoccupation permanente des enseignants (Programmes 2002 : 13).

L'emploi de l'adjectif *national* comme modificateur du nom *langue* renvoie aux enjeux identitaires de l'enseignement du français mis en évidence par Balibar (1985). Les programmes de 1923 posaient en effet le français comme la langue nationale appréhendée dans sa fonction d'outil de rassemblement politique (Vigner, 2011 : 22) : il s'agissait bien de « fortifier l'unité nationale » par l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire (Chervel, 1977 : 265). Les noms *objectif*, *impératif* et *préoccupation* ont des traits sémantiques communs et quelques traits spécifiques. Le nom *objectif* est un terme relativement neutre dans le contexte des instructions officielles qui ont pour mission de fixer des buts à atteindre. L'adjectif épithète *fondamental* souligne l'aspect particulier de cet objectif avec ses deux sens : essentiel, crucial d'une part, constitutif, à la base, d'autre part. Le syntagme *cet impératif* est une anaphore résomptive de la première phrase. Cette reprise est comminatoire et catégorique : il s'agit d'une prescription exprimée en termes d'obligation qui renvoie à une exigence du Ministère. Plus injonctive donc, elle fait glisser le propos de la sphère des buts à celle des devoirs, avec des termes d'obligation-interdit-permission *il faut / on doit* ... relevant de la modalité déontique[415] de l'énoncé. Enfin, le nom *préoccupation* ajoute une connotation psychologique associée au tracas, au souci, à l'inquiétude et assez proche de l'idée fixe, de l'obsession : ce dernier aspect est renforcé par l'emploi de l'adjectif *permanente*. Les programmes de 2002 se poursuivent dans la même perspective. Je citerai, à titre d'exemples, ces trois extraits de l'introduction au cycle 3 :

> La maitrise du langage et de la langue française constitue le premier pôle. Elle doit être, pour chaque enseignant du cycle 3, la priorité des priorités et une préoccupation permanente. Aucun élève ne doit quitter l'école primaire sans avoir cette assurance minimale dans le maniement du français oral et du français écrit qui permet d'être suffisamment autonome pour travailler au collège (Programmes 2002 : 64).

[415] Les modalités déontiques relèvent, à l'origine, de la logique classique dont l'étude a été inaugurée par Aristote. Elles ont été théorisées, dans une perspective sémiotique, par Greimas et Courtès en 1979 qui les distinguent de celles de la nécessité ou modalités aléthiques (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 384).

> La maitrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire. Elle est un droit pour chaque élève et doit rester un souci permanent de tous les enseignants du cycle 3. Elle est la base de l'accès à toutes les connaissances, permet d'ouvrir de multiples horizons et assure à l'enfant toute sa place de futur citoyen (*op. cit* : 66).
>
> La maitrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire (*op. cit* : 67).

On retrouve ici le syntagme *préoccupation permanente* de la page 13 associé cette fois à *premier pôle* et à *priorité des priorités*. Ces deux expressions mettent en exergue l'affirmation du caractère fondateur et urgent de la maitrise de la langue en termes de nécessité et de droit. On ne peut donc être étonné de la place de cette thématique dans les déclarations des enseignants, que l'on envisage cet interdiscours comme une reformulation ou une convergence de points de vue, d'autant plus que prescription et sens commun semblent aller de pair, comme si les prescripteurs avaient recours au sens commun pour trancher entre les experts, comme s'ils réhabilitaient le sens commun dans les pratiques. Pour terminer sur ce point, je propose un tableau des termes isotopiques des différents extraits que j'ai relevés afin de mettre en exergue, dans les programmes de 2002, le passage de termes neutres de l'ordre de l'exposition à celui de la prescription en passant par celui de l'argumentation. Cette figure me semble importante pour mesurer le poids des injonctions institutionnelles sur les conceptions, opinions et attitudes des enseignants.

	un impératif		*une préoccupation permanent(e)*
un pôle *un objectif*	*une priorité*	*premier majeur* *essentiel* *fondamental* *la base de tout* *pour le collégien* *pour le citoyen* *un droit*	*un souci*
expositif termes neutres	prescriptif (en termes de devoir) modalité déontique	argumentatif (en termes de nécessité) modalité aléthique	prescriptif disposition et posture attendues (créées par le discours) chez l'enseignant
	acte illocutoire	→	acte perlocutoire

Tableau récapitulatif des mots et expressions concernant la MDL dans le discours institutionnel introductif 2002

Conclusion de la section 3

Au terme de cet examen, il appert que le discours des enseignants interrogés est fidèle au discours prescriptif officiel relatif à l'importance des connaissances en grammaire, vocabulaire et orthographe. Leurs contributions montrent en effet et tout particulièrement dans le premier degré que la maitrise de la langue est une *préoccupation*, un *souci* majeur. Outre cela, d'autres aspects peuvent être mis en relation avec les programmes. Ainsi en est-il du fait que, dans les contributions écrites, la grammaire (31 occurrences) et l'orthographe (30 occurrences) dominent le champ au détriment du vocabulaire (17 occurrences) comme il en est de l'attention portée à l'orthographe et au soin de la présentation ou encore des outils mis à la disposition de l'élève (manuels, dictionnaires, répertoires etc.). De même, plus encore dans le discours des enseignants que dans celui des programmes, l'activité d'écriture apparait comme une activité complexe impliquant l'application de normes et les dysfonctionnements repérés se situent au niveau de la phrase et ne renvoient qu'exceptionnellement au niveau textuel. S'agit-il là d'un interdiscours, d'un écho des programmes et des formations qui les accompagnent, d'une manifestation de bon sens, d'un consensus plus ou moins conscient ?

La langue dessinée par le discours prescriptif relayé par le discours enseignant est une langue fermée (Debono, 2011 : 99-100) qui « écarte les variations et les contacts qu'elle postule secondaires ou marginaux » (Blanchet, 2012 : 43). C'est le résultat de ce que Bergounioux de son côté (2004a : 125) appelle « l'acculturation monolingue par la scolarisation obligatoire ». Dans la culture politique française de l'État-nation, les variétés qui font d'une langue « un polylecte » (Blanchet, 2012 : 127) ne sont pas prises en compte et les sociolectes ne le sont pas davantage, notamment en termes d'appartenance à un groupe, voire à une communauté. Des usages sont prescrits et d'autres ne le sont pas. Les enseignants en ont bien conscience et s'imposent le filtre d'un regard normatif en mettant l'accent sur « la norme légitimée » comme le souligne Blanchet, citant Bourdieu (2012 : 136). Guérin (2011 : 62) et Vargas (2011 : 114) dénoncent cette « idéologie du standard », cette « morale de la langue », cette homogénéisation institutionnelle instaurée pour défendre l'intégrité du corps social (Blanchet, 2012 : 157). A ce propos, Debono (2011 : 37) met en évidence le lien étroit entre réforme uniformisatrice juridique et linguistique au 16e siècle. Guérin insiste sur l'absence d'étude

de la variété (2011 : 63 et 65) et surtout sur les dichotomies oral/écrit, familier/courant et correction/incorrection qui se confondent, se superposent, alors qu'elles ne le devraient pas. Pour terminer sa démonstration, Guérin (*op. cit.* : 65) cite Gadet (2007 : 27) : « [la standardisation] valorise l'uniformité comme état idéal d'une langue, dont l'écrit serait la forme parachevée. […] Le standard est donné comme préférable de façon intrinsèque, forme par excellence, voire la seule ». Blanchet (2012 : 43) va dans le même sens quand il insiste « sur le fait que les situations de monolinguisme pur sont exceptionnelles et, au fond, relèvent d'idéalisations intellectuelles ». Les enseignants interrogés ne font pas de la diversité et de la variabilité des caractéristiques de la langue. D'ailleurs ont-ils ce que Blanchet (*op. cit.* : 137) appelle « une norme partagée » ? Au final, ont-ils les mêmes jugements sur les énoncés produits par les élèves ? Se posent-ils la question ?

« Au début des années 1980, Combettes affirmait que la grammaire était un pilier de l'enseignement du français » (Chartrand, 2011 : 52). Cela n'a pas changé aujourd'hui. Chartrand (2011 : 53) le dit clairement : « dans l'école, il semblerait que les changements n'ont lieu que lorsque les principaux acteurs, les enseignants le décident parce qu'ils leur semblent non seulement justifiés mais possibles (compatibles avec leurs compétences, mais aussi avec les contraintes de temps, de matériel ou autres de la forme scolaire), hypothèse que les rédacteurs de programmes et les didacticiens du français devraient explorer. »

4. Le discours didactique fait de la MDL une composante de la compétence scripturale

Si le discours des enseignants interrogés est fidèle au discours prescriptif dans le domaine de la langue, on peut se demander quelle place est faite, dans le domaine des pratiques déclarées, aux reformulations et aux transpositions des idées, concepts, principes issus des recherches engagées en didactique. Dans un premier temps, j'examinerai le lien tissé dans l'approche de ce domaine entre MDL et échec scolaire. Dans un second temps, j'approfondirai le point précis des savoirs et savoir-faire linguistiques dans la compétence scripturale.

4.1 La maitrise de la langue : révélateur de l'échec ?

Le domaine de l'étude de la langue n'est ni le plus nouveau ni le plus aisé à aborder en didactique. Régulièrement, des numéros de revue de référence y sont consacrés. Tous soulignent la difficulté de cet enseignement et la récurrence des situations d'échec ou de crise[416] qui lui sont liées. Il convient, pour bien cerner le paradigme, non seulement de le débusquer, de le clarifier mais encore de localiser le ou les groupes qui en sont responsables ainsi que leurs comportements.

À partir des années 1970, sous l'influence du Plan Rouchette (1969-1971) et des sciences du langage, puis à partir des années 1980 sous l'influence de la didactique du français, les programmes, au terme de débats assez vifs, ont introduit des méthodes moins rigides et moins mécaniques que celles qui précédaient et ont porté l'accent sur l'action et la motivation de l'élève. L'observation réfléchie de la langue française (désormais ORLF) a été dans les programmes de 2002 l'aboutissement et la consécration de ce qu'on pouvait lire et entendre principalement[417] depuis les années 1970. En effet, c'est dans ces années où « l'enseignement de la linguistique a pénétré dans les écoles normales » (Chervel, 1977 : 269) que l'espoir d'un enseignement rationnel et objectif de la langue nait et que, sous l'influence des sciences, et en particulier de la linguistique, se façonne cette approche qui sera au cours des années plus ou moins masquée par le discours prescriptif au gré des tendances qui le traversent. Dynamisée par les apports des théories de l'apprentissage, et en particulier par le constructivisme et les approches inductives, cette méthode repose sur un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maitrise du langage qui conduit les élèves « à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Les élèves comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies ...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences »

[416] Chiss et David (2012 : 31-32) voient à partir des années 1980 un enchevêtrement des crises de l'école, des théories, des valeurs et de la langue elle-même, enchevêtrement qui explique le climat polémique généralisé autour de l'enseignement.
[417] Chervel (1977 : 270) rappelle que Brunot (1860-1938) demande qu'on instaure à l'école la pratique de la langue, y compris et surtout à l'oral, avant de la faire étudier. Selon Chiss et David (2012 : 24-25), Brunot fonde, dès 1909, l'apprentissage de la langue sur une méthode inductive.

(Programmes, 2002 : 69). Les élèves dont le sentiment grammatical[418] est éveillé doivent :

- trier, classer des textes, des phrases, des mots, voire des graphies (avec des critères précis à justifier)
- manipuler des unités linguistiques (mots, phrases, textes), c'est-à-dire procéder à des opérations de déplacement, de remplacement, d'ajout, de suppression.
- observer, comparer et réfléchir.

Les documents d'accompagnement[419] (2003) rappellent les différents moments d'une séquence d'enseignement-apprentissage que je reformule ainsi :

1. une phase d'observation d'énoncés oraux ou écrits où les élèves réfléchissent face à un problème posé par le maitre concernant un fait de langue, une notion.
2. une phase où les élèves confrontent ce qu'ils ont repéré
3. une mise en commun où les critères mis en évidence sont validés ou non par d'autres énoncés ou par des exercices
4. une institutionnalisation des savoirs
5. une phase d'appropriation (phase d'exercices) de la règle élaborée collectivement et de mémorisation
6. une phase d'application différée.

L'observation réfléchie de la langue française devient une méthode de travail destinée à construire progressivement des règles de fonctionnement de la langue française, avec, comme on vient de le voir, des situations de manipulations qui permettent de créer de vraies situations de recherche, afin que l'élève soit actif et qu'il donne du sens à cet enseignement. Cette approche est présentée comme une réponse à l'évolution du public scolaire et comme une prise en compte des théories de l'apprentissage.

Les résultats scolaires des années 1985-1990 n'ont pas été à la mesure des espoirs placés au cours de la décennie précédente dans cette volonté de rénover l'enseignement grammatical. Bronckart (1985 : 107) insiste par exemple sur « le rôle sélectif que continue de jouer l'enseignement de la langue, en particulier celui de la grammaire ». Les questions restent entières :

[418] Selon Chiss et David (2012 : 136), Brunot (1909) et Bally (1911) jugent tous deux nécessaire d'éveiller et de cultiver « le sentiment grammatical » des élèves.
[419] Ces documents n'ont pas été publiés sur support papier, mais ont été mis en ligne pendant deux ans sur le site du MEN.

- les maitres ont-ils réellement rénové leur enseignement ?
- dans quelle mesure ? combien l'ont fait ou tenté de le faire ?
- s'ils l'ont fait, ont-ils mené de front une acquisition efficace du code linguistique et un véritable apprentissage dans une démarche de pédagogie active ?

Loin de disparaitre, l'échec scolaire se maintient et le constat des années quatre-vingt reste d'actualité.

Les didacticiens qui se sont particulièrement intéressés aux zones sensibles montrent régulièrement que « la maitrise de la langue écrite, vecteur des apprentissages et condition des études longues, est incontestablement dépendante d'un certain nombre de connaissances grammaticales » (Manesse, 2008 : 104). Crinon et Maillard (2007) ainsi que Manesse (2008), sensibles au malaise des enseignants des ZEP et des RAR, mettent en exergue la crise de l'enseignement de la langue qui a secoué les praticiens et les sphères de la formation, notamment à partir de 2002. L'observation réfléchie de la langue française en tant que méthode de travail a suscité des réserves chez certains praticiens. Et, bien que cette approche se présente comme une réponse à l'évolution du public scolaire et comme une prise en compte des théories de l'apprentissage, Manesse (2008) dénonce

> des démarches de secondarisation[420], de mise à distance critique de la langue qui risquent d'être improductives tant que [les connaissances grammaticales] ne sont pas installées, tant que les élèves trainent comme un boulet le problème de la norme qu'ils ne maitrisent pas. On ne peut développer [des démarches de mise à distance critique de la langue] qu'avec des élèves qui jouissent déjà d'une sécurité linguistique minimale. (*op. cit.* : 110).

Le constat que les connaissances grammaticales sont inégalement réparties est régulièrement confirmé par des études, des analyses, des évaluations :

> les élèves les plus défavorisés sont ceux qui ont la maitrise la moins grande des outils de la langue, ponctuation, morphologie nominale et verbale, orthographe grammaticale ; et c'est là que se creusent les plus grands écarts entre les élèves des ZEP et ceux du système ordinaire (*op. cit.* : 105).

Les enseignants de mon échantillon, et plus encore ceux du secteur RAR, formulent à leur façon ces observations[421]. Ce constat interroge : alerte ?

[420] Cf. chapitre 2, p. 67.

[421] Crinon et Maillard (2007 : 1) ont la même analyse et dénoncent eux aussi l'effort de réflexivité à valeur cognitive et intellectuelle générale exigé de tous les élèves.

mise en garde ? appel à la prudence ? Comment articuler cela avec ce qu'on sait de l'Histoire ? En effet, Chiss et David (2012 : 14) rappellent que, dès la Révolution, le maniement de techniques simples qui assurent un bagage minimal dans le domaine de la langue est destiné au peuple, alors que l'abstraction, la maitrise théorique des outils et le pouvoir réflexif qu'il confère est réservé à la bourgeoisie.

Je fais observer ici combien il existe dans la didactique des tendances, des orientations, des nuances dans les tendances, des oppositions de perspective à mettre en relation avec des réseaux de pensée. Par ailleurs, l'évolution des publics scolaires qui reflètent les évolutions sociales est en relation avec l'évolution des programmes et de la didactique et selon les dates, le discours didactique n'est pas exactement le même. Reprenant les études de Chervel (1977, 2008), Manesse (2008 : 105) explique que l'objet grammatical, « ce n'est pas la langue, mais le bon usage[422], le français standard, la langue légitime ». Bien consciente de l'intérêt qu'il y a à connaitre, à travers les usages non normés des élèves, leurs conceptions préalables dont le professeur doit tenir compte pour organiser son cours, Manesse (*op. cit.* : 108) ne conteste pas la pertinence de cette approche. Elle émet des réserves non pour l'enseignant, mais pour les élèves, et même plutôt pour certains élèves, ceux qui ne sont pas exposés à la variété de la langue et en particulier au langage normé. En effet, dans les programmes du cycle 3 des écoles, le choix de la méthode, de la démarche pour enseigner la langue se restreint, pour la première fois, à l'ORLF[423], devenue officiellement LA méthode d'enseignement imposée à tous. La seule marge de manœuvre des programmes de 2002 en la matière est le choix, pour l'enseignant, de prendre appui sur les productions langagières des élèves ou sur des textes d'experts pris dans les écrits sociaux et littéraires. Ce sont les documents d'accompagnement des programmes de 2002 plus encore que les programmes eux-mêmes qui ont fait avancer la réflexion et servi de point de référence aux formations initiale et continue destinées aux enseignants. Le préambule des programmes de 2008 indique, quant à lui, qu'on peut choisir les méthodes et les démarches préconisées en 2002. Il va même plus loin en affirmant que les programmes

> tentent d'autant moins d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre que chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un

[422] Chiss et David (2012 : 10) insistent particulièrement sur cet aspect.
[423] Observation Réfléchie de la Langue Française.

> apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre (Préambule des Programmes du cycle 3, 2008).

On peut ensuite préciser qu'il sera difficile sur certains points de faire les programmes tels qu'ils sont déclinés, soulignant ainsi les incohérences, les errements, les compromis[424] dont ils sont issus. Mais c'est une autre question.

Il convient maintenant de considérer la MDL dans la perspective de la didactique de l'écriture afin de voir comment elle est intégrée et déclinée par cette dernière.

4.2 Les deux composantes linguistiques de la compétence scripturale

Conscients des divergences et surtout de la diversité des composantes de la compétence scripturale, Reuter (1996 : 67), Plane (2006 : 48) et Lafont-Terranova (2009 : 94) soulignent l'importance des multiples savoirs et savoir-faire linguistiques en jeu dans l'écriture. Reuter (1996) en dresse un inventaire et, allant plus loin, Lafont-Terranova (2009), en référence au modèle de la compétence scripturale de Dabène (1991), s'attache à décrire avec précision les différents éléments constitutifs de deux composantes essentielles qu'elle nomme le savoir-graphier et le savoir-faire textuel.

Il est vrai, qu'« écrire, […] c'est produire un objet, une trace matérielle » (Barré-De Miniac, 2000 : 33). C'est pourquoi, Lafont-Terranova (2009 : 95), citant Dabène (1987 : 60), commence par rappeler, l'importance du « savoir-graphier, qui comporte des composantes psychomotrices et graphovisuelles renvoyant au travail de la main et de l'œil ». Puis, à juste titre, Lafont-Terranova (2009 : 95) propose d'utiliser l'expression *savoir-graphier* non pas seulement pour renvoyer à la maitrise des aspects matériels de l'écriture, mais aussi pour référer, citant cette fois Genouvrier (2003 : 521) à « la maitrise du système graphique (règles de correspondances entre phonèmes et graphèmes) et celle de l'orthographe qui suppose l'identification une à une des unités qui […] composent [la

[424] Pour Chervel (1977 : 271), la grammaire scolaire mélange toutes les approches alliant compromis et compromission, contraignant même « les savants à consolider ses propres fondements théoriques » (*op. cit.*, 283).

phrase] ». Se trouve ainsi judicieusement inclus dans le savoir-graphier ce qu'on pourrait appeler le savoir-orthographier. Cette approche me parait particulièrement pertinente, parce qu'elle fait une place indispensable à la composante orthographique dans la compétence scripturale[425], sans isoler cet élément qui suscite tant de passions et de contradictions à l'école comme dans la société. Pour Lafont-Terranova (2009), « s'il parait déraisonnable de considérer la maitrise de l'orthographe comme l'essentiel du savoir écrire, il n'en reste pas moins vrai que le savoir-faire orthographique […] se révèle indispensable pour réussir son parcours personnel et professionnel dans notre société ». Amener l'élève à se conformer à la réalité sociale de la norme écrite est donc une nécessité sur laquelle insistent, à leur tour, Chiss et David (2012 : 200). Sa connaissance/méconnaissance est en fait un marqueur social non négligeable, comme le font remarquer Lafont-Terranova et Colin (2006c : 107). S'appuyant sur cet article (*op.cit.* : 126-127), Lafont-Terranova (2009) ajoute :

> dans le domaine de l'orthographe, le malaise des enseignants […] semble important : pris entre le constat de difficultés croissantes et les débats suscités par la place, dans l'enseignement, de l'orthographe et plus généralement des règles et des normes qui concernent l'écrit (place légitime, ridicule, exorbitante ?), ceux-ci semblent avoir du mal à penser aussi bien l'enseignement que l'évaluation de ces règles et de ces normes, leur malaise sur ce point paraissant se focaliser sur la question de l'orthographe (*op. cit.* : 97).

Le savoir-faire textuel a fait massivement son entrée dans les objets didactiques diffusés auprès des enseignants, à partir de la parution de la brochure ministérielle *La maitrise de la langue à l'école* en 1992. Ce document, très dense, se donnait comme premier objectif de faire le point sur les travaux des chercheurs dans le domaine de la didactique du français et celui de ses sciences contributives. Le second objectif annoncé était de fournir aux enseignants des pistes pédagogiques susceptibles de les aider à intégrer dans leurs pratiques les acquis de ces recherches. Dans cet ouvrage, le travail sur le texte est abordé dans ses dimensions pragmatique, sémantique et structurelle. C'est ainsi que, depuis cette date, est apparue, au niveau du primaire comme du secondaire, la grammaire de texte définie comme « l'étude de la cohésion textuelle et donc l'étude du système des

[425] Il s'agit bien de ne pas séparer l'étude des faits orthographiques de la maitrise des compétences rédactionnelles (Chiss et David, 2012 : 219).

reprises, de l'emploi des temps, des indicateurs spatiotemporels, des connecteurs, de la ponctuation » (Ministère de l'Education Nationale, 1992 : 86-88). Je précise que le champ de la linguistique textuelle[426] est plus ouvert et que son champ est restreint à ce domaine au sein de l'institution scolaire.

Dans *La maitrise de la langue à l'école*, le texte est :

- socialement situé
- inscrit dans un genre donné,
- lié à une intention communicationnelle.

Cette conception du texte prend en compte des travaux fondateurs en didactique de l'écriture, et, comme le signale Rondelli (2008 : 19) plus particulièrement la description proposée par Petitjean (1989). Selon ce didacticien, un texte se conçoit dans l'interaction de trois niveaux :

- *situationnel* - lié aux conditions de réception et de production ;
- *structurel* - lié à la question des règles de composition du texte ;
- *idéationnel* - lié au problème de la construction globale du sens.

Ces trois niveaux liant linguistique textuelle et pragmatique, le texte se définit donc à travers des caractéristiques extralinguistiques et linguistiques (Rondelli, 2008 : 19). La frontière est poreuse entre la maitrise de la langue au sens strict telle que, à l'écoute des déclarations des enseignants, je l'ai définie au début de ce chapitre et qui s'arrête à la maitrise du code linguistique proprement dit et la maitrise de la langue au sens large qui inclut les règles sociales de la communication écrite et donc les aspects pragmatiques. Les enseignants interrogés explicitent assez peu ces différents aspects.

La didactique de l'écriture a, par ailleurs, été très marquée par les travaux concernant l'évaluation formative de l'écrit. L'ouvrage *Evaluer les écrits à l'école primaire* (1991) a proposé un tableau[427] intitulé *questions pour évaluer des écrits*, qui a beaucoup circulé dans les sphères de la formation

[426] Devilla (2006 :4-5) dans sa présentation des travaux d'Adam (2005) explique que la linguistique textuelle ne se présente pas comme une théorie de la phrase étendue au texte, mais comme une translinguistique qui, à côté de la linguistique de la langue, rend compte de la cohésion et de la cohérence des textes et qu'elle va même au-delà des limites d'une grammaire transphrastique pour fonder *une théorie de la production co(n)textuelle de sens*.

[427] La grille complète élaborée par le groupe INRP appelé ÉVA (comme évaluation) est présentée en annexe, p. 287.

depuis sa publication[428]. Ce tableau identifie quatre groupes de critères à partir de quatre points de vue (pragmatique, sémantique, morphosyntaxique, matériel) et de trois unités d'observation (le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases, la phrase). Cependant, comme Lafont-Terranova (2009 : 99) le constate, « certaines règles qui renvoient à des phénomènes d'ordre textuel ou énonciatif interfèrent avec les règles syntaxiques et sémantiques » et le tableau EVA est resté difficile d'accès pour de nombreux enseignants. Il n'en reste pas moins, comme le remarque Rondelli (2008), que ce tableau est un élément intéressant pour comprendre la construction de représentations au sein de la corporation enseignante. En effet

> la lecture de l'ensemble des questions pour évaluer un texte laisse apparaitre deux champs lexicaux dominants au sein desquels chaque terme est employé jusqu'à quatre reprises :
> - le champ de l'*adéquation* (adapté, approprié, correspondre)
> - le champ de la *transparence* (homogène, absence d'ambiguïté, explicite)
> (*op. cit* : 21).

Debono (2011 : 98) insiste lui aussi sur la clarté, la cohérence, la transparence, « la complétude du langage », telle que la souhaitent et la conçoivent les enseignants dans la tradition française du *mot juste*, différents points que j'ai abordés précédemment.

Conclusion du chapitre 6

Ce chapitre a interrogé la polysémie du syntagme figé *maitrise de la langue* et a expliqué que les enseignants désignent, par ce syntagme emprunté au discours institutionnel, les connaissances des mécanismes grammaticaux et des règles d'orthographe. Le discours des enseignants interrogés s'est ainsi avéré fidèle au discours prescriptif officiel relatif à l'importance des connaissances en grammaire, en vocabulaire et en orthographe. De même, la langue dessinée par le discours prescriptif est reprise par le discours enseignant : c'est une langue fermée qui écarte les variations qu'elle postule secondaires ou marginales. Le discours institutionnel constitue donc bien un cadre de référence acquis qui permet

[428] « Le point d'appui à l'élaboration des critères du tableau EVA est la proposition majeure de Charolles (1978 : 12) qui énonce et discute quatre métarègles de cohérence qu'il appelle respectivement *métarègle de répétition*, *métarègle de progression*, *métarègle de non-contradiction* et *métarègle de relation* » (Rondelli, 2008 : 21).

de répondre aux situations quotidiennes d'enseignement (un *habitus* professionnel). La théorie que ce discours met en place n'est pas sans conséquence sur les pratiques en instituant la langue

- comme enjeu identitaire national, comme lieu de mémoire collective et patrimoine immatériel ;
- comme bien commun, lien et lieu social d'échange et de communication transparent, où chacun se sent légitime pour dire son mot ;
- comme système fermé qui ouvre la voie à une confusion entre systématicité et *systémicité*.

Dans leur interdiscours professionnel, les enseignants ne semblent pas concevoir la grammaire comme une description des règles du système de la langue et des normes du français dans sa variété standard, mais comme celle de La Langue monolithique rêvée, où tout doit être systématique. Je rejoins, à ce propos, les analyses de Chiss et David (2012 : 25) pour lesquels, théorie de la langue, enseignement de la langue et fonctionnement de l'école sont imbriqués. On ne peut, selon eux et à juste titre, séparer pédagogie, objectifs sociaux, culturels et politiques (*op. cit.* : 11). Chiss et David (*op. cit.* : 14) citent Barthes (1966 : 10) pour rappeler combien la nature même de la grammaire est normative et que simplicité et normativité sont nécessairement liées (*op. cit.* : 12) et impliquées dans la grammaire scolaire (*op. cit.* : 18). Les conceptions de l'enseignement grammatical et les pratiques de classe s'en ressentent et perdurent à l'identique, ressemblant souvent à celles avec lesquelles les enseignants ont été eux-mêmes en contact durant leur scolarité. Leurs pratiques relèvent souvent plus d'un enseignement grammatical empreint de la tradition que d'un enseignement rénové, orienté par la recherche en didactique du français, même quand les prescriptions institutionnelles vont dans le sens de la rénovation, comme en 2002. Les enseignants ont des conceptions et des pratiques différentes de celles qui ont été valorisées au cours de leur formation.

Les enseignants interrogés apparaissent, par ailleurs, dans un rapport positif de proximité et d'intimité avec la langue dont ils se font les défenseurs. Ne prenant pas à leur compte la théorie de la variation linguistique, ils voient, en juriste, la langue de l'élève comme fautive, déficiente, incompréhensible et ils n'envisagent pas l'écrit de leurs élèves comme les traces d'une appropriation progressive du *dialecte scolaire*, qu'on

l'appelle ainsi ou *langue scolaire* ou bien encore *sociolecte*. Tout se passe comme si un surmoi énonciatif chassait *le mal parler*, *le mal écrire*, le *mauvais français*. Reconnaitre l'idiolecte de l'élève ne signifie cependant pas enfermer l'élève dans son idiolecte, comme le précisent de nombreux didacticiens. En effet, amener l'élève à se conformer à la réalité sociale de la norme écrite est une nécessité incontournable (Chiss & David, 2012 : 200). Sa connaissance ou sa méconnaissance est un marqueur social stigmatisant. C'est pourquoi il n'est pas en soi étonnant :

- d'une part que la maitrise de la langue constitue le premier des sept grands domaines de compétences du Socle Commun et l'objectif majeur des programmes depuis plus de cent ans ;
- d'autre part que les enseignants du secteur périurbain se montrent les plus sensibles aux difficultés des élèves dans ce domaine.

Le discours des enseignants, à ce propos, est encore marqué par les courants pédagogiques définissant « le handicap socioculturel » comme « un déficit » qu'il convient de combler. Cette conception les amène souvent à simplifier les tâches dans un effort de surajustement (Bautier & Goigoux, 2004 : 97) et à valoriser des dispositifs d'étayage et de guidage. L'évaluation critériée et la différenciation s'inscrivent dans cette approche plus pédagogique que didactique. La tradition du *mot juste* ne s'inscrit pas non plus dans une perspective didactique : elle situe les enseignants interrogés et leurs élèves dans la recherche de la transparence du langage qui est une illusion prégnante dans les contributions. Cette croyance transmise de génération en génération jusqu'aux élèves d'aujourd'hui fait obstacle à l'apprentissage de l'écriture. En effet, la langue, posée en termes de maitrise, est censée assurer au scripteur une réussite instantanée de son énoncé.

Les énoncés des élèves fonctionnent comme la confirmation des préoccupations de l'enseignant concernant la correction de la langue qui est leur première source de difficulté déclarée. Le rapport à l'écriture des élèves serait ainsi fortement déterminé par les paroles du maitre. Certains élèves semblent très dépendants de cette parole d'autorité et leur apprentissage pourrait se révéler moins aisé que ceux qui en sont plus indépendants. Cependant, les enseignants n'identifient pas (ou peu) certains types de difficultés. Ainsi ne mesurent-ils pas totalement le poids de leurs exigences en termes de propreté et de lisibilité, car le graphisme,

fortement cité par les élèves comme difficulté, n'est pas (ou du moins très exceptionnellement) évoqué par les enseignants. Pourtant, savoir tracer des lettres et savoir orthographier présentés conjointement sont étroitement associés dans les discours prescriptif et didactique. Les enseignants opèrent donc bien une sélection dans leur reformulation-appropriation des programmes et instructions en se focalisant sur certains aspects plus que sur d'autres. D'ailleurs, le fait que la maitrise de la langue soit présentée par la prescription comme une compétence transversale à travailler dans toutes les disciplines est lui aussi assez peu thématisé dans les contributions des enseignants. Il en va de même du fait que la maitrise de la langue est une des composantes de la compétence scripturale selon les didacticiens qui insistent par ailleurs pour que l'orthographe soit envisagée dans une approche globale d'acculturation à l'écrit/ure. À l'inverse, les enseignants considèrent l'orthographe comme un domaine à part entière, un *en soi*. Leurs attentes n'y sont pas réellement mesurées et les progrès des élèves, d'année en année, ne sont pas identifiés, créant ainsi la croyance en une stagnation. Les zones de difficultés orthographiques ne semblent pas être traitées en termes d'obstacles à vaincre ou à dépasser pour servir les besoins langagiers des élèves en situation. Une piste serait sans doute de concevoir un programme d'enseignement de l'orthographe grammaticale qui ne soit pas un enseignement de la grammaire mais qui soit articulé aux activités de production, comme le proposent Gourdet et Cogis (2014)[429].

[429] Communication orale (WRAB III, Nanterre, février 2014).

Annexe B : la *maitrise de la langue* en espagnol et en allemand

D'une façon un peu rapide et sommaire, je voudrais regarder les mots et expressions employés en espagnol et en allemand pour désigner, dans le système éducatif, la maitrise de la langue. Une étude plus poussée devrait prendre en compte les structures et pas seulement les mots.

En espagnol, l'expression *dominio del idioma* est couramment utilisée et correspond à l'usage de son calque français. Le terme *dominio* n'a pas la même origine que le mot *maitrise* mais il n'existe pas en espagnol un autre terme que *dominio* pour le traduire. Ce rapprochement du français et de l'espagnol active, dans le terme français, les traits sémantiques de la domination. Chartrand (2011 : 45) d'ailleurs, sans faire un rapprochement avec l'espagnol, remarque combien « le terme de *maitrise* suppose le fait de dominer un champ d'expertise, de le connaitre à fond ». J'ajoute qu'en effet, le maitre-*dominator* est bien celui qui a vaincu, dompté, domestiqué et qui désormais règne en maitre, en propriétaire, celui qui possède et commande et que le maitre de *maitrise* est celui qui en sait plus que l'autre[430] (*magis-ter*), celui qui par cette supériorité par rapport aux autres affirme son expertise, son savoir, son savoir-faire.

En allemand, le nom composé *Sprachbeherrschung* est couramment utilisé : il correspond à la traduction littérale du syntagme espagnol *dominio del idioma*. En effet, le nom *Beherrschung*, lui-même dérivé du nom *Herr* (monseigneur, maitre, souverain), signifie, au sens propre, action de dominer, régner, gouverner, commander. *Sprachbeherrschung* correspond davantage à l'usage 2 du syntagme français, à savoir les conséquences des connaissances des mécanismes de la langue. Ces connaissances sont, quant à elles, notamment acquises à l'école grâce à des activités d'étude de la grammaire ou *Sprachlehre*. Le nom *Lehre*[431] signifie enseignement et apprentissage : il correspond à la fois à *learning* et *teaching*. Une autre expression est utilisée en allemand pour désigner la maitrise qu'un individu a d'une langue (sens 2), l'aisance qu'il manifeste pour lire-écrire-comprendre-s'exprimer : il s'agit de *die Sprache in seiner Gewalt haben*, littéralement *avoir la langue en son pouvoir*, où le nom *Gewalt* (déverbal de *walten*) renvoie au pouvoir du gouverneur, celui qui règne et administre.

[430] Il s'agit bien en latin d'un comparatif et non d'un superlatif.
[431] Le maitre, l'enseignant se dit *Lehrer* (celui qui dirige l'apprentissage).

Annexe C

Tableau EVA : Questions pour évaluer les écrits

Unités / Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	– L'auteur tient-il compte de la **situation** (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? – A-t-il choisi un **type d'écrit** adapté (lettre, fiche technique, conte…) ? – L'écrit produit-il **l'effet recherché** (informer, faire rire, convaincre…) ?	– **La fonction de guidage** du lecteur est-elle assurée ? (Utilisation d'organisateurs textuels : d'une part… d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin…) – **La cohérence thématique** est-elle satisfaisante ? (Progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements…)	– **La construction des phrases** est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (Diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase…) – **Les marques de l'énonciation** sont-elles interprétables, adaptées ? (Système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs…)
Sémantique	– **L'information** est-elle pertinente et cohérente ? – Le choix du **type de texte** est-il approprié ? (Narratif, explicatif, descriptif…) – Le **vocabulaire** dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	– **La cohérence sémantique** est-elle assurée ? (Absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites…) – **L'articulation entre les phrases** ou les propositions est-elle marquée efficacement ? (Choix des connecteurs : mais, or, si, donc…)	– Le **lexique** est-il adéquat ? (Absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots.) – Les phrases sont-elles **sémantiquement acceptables** ? (Absence de contradictions, d'incohérences…)
Morpho-syntaxique	– **Le mode d'organisation** correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? – Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le **système des temps** est-il pertinent ? homogène ? (Par exemple imparfait/passé simple pour un récit…) – **Les valeurs des temps verbaux** sont-elles maîtrisées ?	– **La cohérence syntaxique** est-elle assurée ? (Utilisation des articles définis, des pronoms de reprise…) – **La cohérence temporelle** est-elle assurée ? – **La concordance des temps et des modes** est-elle respectée ?	– **La syntaxe** de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? – **La morphologie** verbale est-elle maîtrisée ? (Absence d'erreurs de conjugaison.) – **L'orthographe** répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	– **Le support** est-il bien choisi ? (Cahier, fiche, panneau mural…) – **La typographie** est-elle adaptée ? (Style et taille des caractères…) – **L'organisation de la page** est-elle satisfaisante ? (Éventuellement présence de schémas, d'illustrations…)	– **La segmentation des unités de discours** est-elle pertinente ? (Organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres…) – **La ponctuation** délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (Points, ponctuation du dialogue…)	– **La ponctuation** de la phrase est-elle maîtrisée ? (Virgules, parenthèses…) – **Les majuscules** sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (En début de phrase, pour les noms propres…)

Groupe ÉVA (1991: 57)

CHAPITRE 7
Le processus d'écriture-réécriture

Le présent chapitre est consacré au *processus d'écriture-réécriture* (désormais PÉ-RÉ). Dans le milieu didactique, l'expression *processus d'écriture* est plus répandue. Cependant, à la suite des remarques pertinentes de Lafont-Terranova (2009 : 185), je préfère adopter sa manière de dire qui met davantage en exergue à quel point écriture et réécriture sont intrinsèquement liées dans un même processus, bref, qu'il n'y a pas écriture sans réécriture[432], et que, pour reprendre les termes de Reuter (1996 : 169), dans une telle formalisation, « l'écriture est conçue comme travail et retravail ».

Dans une première section, j'examinerai les réponses des élèves, aux questions qui ressortissent à l'accompagnement de l'écriture-réécriture tel que les élèves le vivent et le perçoivent dans le quotidien de la classe. Sur cette même thématique, j'analyserai, dans une seconde section, les contributions écrites et orales des enseignants : j'approfondirai, d'abord, les pratiques du brouillon tant personnelles qu'en classe ; ensuite, je développerai les difficultés des élèves repérées par les enseignants ; enfin, je présenterai les aspects concrets de l'accompagnement du PÉ-RÉ qui, notamment, posent la question de l'articulation entre correction et amélioration du texte produit. Au terme de cet examen, je porterai mon regard, dans une troisième section, vers le discours prescriptif, puis, dans une quatrième section, vers le discours didactique pour identifier successivement la réécriture telle qu'elle apparait dans l'un et l'autre discours. La question est, une nouvelle fois, de cerner dans quelle mesure les enseignants créent un *interdiscours professionnel* à l'interface des élèves, des prescripteurs et des didacticiens.

[432] Je reprends le titre de l'article de David (1994) et je paraphrase Reuter (1996 : 170) : « les recherches […] montrent qu'écrire, c'est réécrire, y compris pour les experts ».

Conscient que le terme *réécriture* est polysémique, je déplierai cette polysémie et son traitement dans la section didactique de ce chapitre[433]. Cependant, avant cette section et en guise d'introduction, je souhaite situer la réécriture telle que je l'entends. Dans cette optique, je cite les quatre sens affectés communément au verbe *réécrire* que Bessonnat (2000 : 6-7) rassemble de la façon suivante :

1. *réécrire*, c'est écrire une seconde fois ; par exemple, écrire à quelqu'un puis lui écrire à nouveau.
2. *réécrire,* c'est reprendre une activité d'écriture qu'on a momentanément suspendue ; j'écris, je m'arrête puis je me mets à réécrire.
3. *réécrire*, c'est reproduire quelque chose qui a déjà été écrit par autrui ; j'écris, mais ce faisant, je ne fais que réécrire, redupliquer ce qui a déjà été écrit par d'autres, avant moi.
4. *réécrire*, c'est retravailler un texte qu'on a déjà écrit, le transformer.

Selon cet auteur (*ibidem*), l'élève a en tête les sens 1 (la répétition) et 2 (la reprise) et ignore les deux autres sens, alors que pour les didacticiens du français, c'est l'inverse : penser réécriture, c'est penser en premier lieu aux sens 3 (l'intertextualité) et 4 (le travail du texte). Dans ce mémoire de thèse, c'est précisément dans le sens 4 (la reprise d'un texte déjà écrit par son auteur pour le modifier, le retravailler) que le mot *réécriture* est entendu. La réécriture[434] est l'une des composantes de l'écriture, au même titre que la planification ou la mise en texte, comme nous le verrons. L'élève est invité à faire une relecture critique et évaluative de son texte et doit décider des changements et des modifications à faire en cas d'évaluation négative. Si *réécrire*, c'est *retravailler un texte qu'on a déjà écrit, le transformer*, peut-on parler d'un seul processus d'écriture-réécriture ? N'y a-t-il pas l'écriture puis la réécriture ? Je reviendrai sur ce point, mais je précise dès à présent deux points :

- le mot *texte* génère cette question : cela serait différent si on disait que réécrire c'est revenir sur ce qu'on (a) écrit ; en effet, ce qu'on a écrit avant réécriture n'est pas obligatoirement un énoncé long, complet, arrivé à un terme ; bref, la réécriture fait partie intrinsèque du processus d'écriture en ce sens qu'elle accompagne ce processus et ne le suit pas ;
- de même qu'on dit toujours à un scripteur « relis ton texte » ou « toi, tu t'es pas relu ! », parce que le scripteur est son propre lecteur comme le locuteur est son propre auditeur (Authier-Revuz, 1995 : 150), de même, je ne peux

[433] Cf. infra, p. 341.

[434] La réécriture peut porter sur un « segment en train de s'écrire, [sur] l'énoncé qui vient juste d'être écrit [ou] en différé, lors d'une relecture postérieure à l'énonciation » (Doquet-Lacoste, 2004 : 34).

pas dire « écris cette phrase » à la place de « réécris cette phrase » ; même ce qui a été écrit dans un espace privé et de façon éphémère a été écrit et on ne peut que le réécrire, même si c'est dans les minutes qui suivent.

Comme Bessonnat (2000 : 25), comme Chartrand (2013 : 8) plus récemment, j'insiste sur l'aspect cognitif de cette activité. Je la définis comme une démarche réflexive qui porte l'élève à revenir sur ce qu'il a écrit pour le modifier dans sa mise en mots. Autrement dit, la réécriture est la production d'une version nouvelle, aussi peu que ce soit, d'un énoncé. Le brouillon en est la trace visible, parce que c'est l'outil qui permet au scripteur de revenir sur le déjà écrit, de remettre ce dernier en travail de manière globale ou locale. C'est pour cette raison que le brouillon constitue un axe important de ce chapitre.

1. Les élèves de CM2 face à leurs écrits

Pour identifier les conceptions et les représentations[435] des élèves de CM2 concernant le PÉ-RÉ, je retiens, dans leurs réponses au questionnaire d'enquête, celles aux trois questions centrées sur les démarches de réécriture, d'usage du brouillon et d'accompagnement :

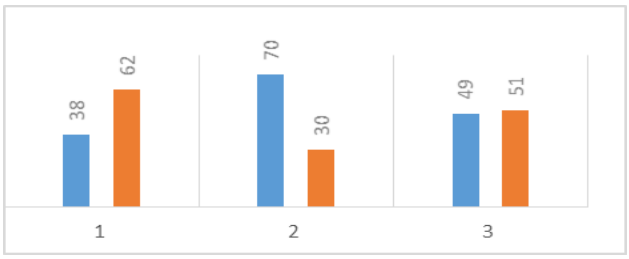
- la cinquième (Q5) *est-ce que tu montres ce que tu as écrit souvent ? pas souvent ? jamais ? A qui montres-tu ce que tu as écrit ?*
- la septième (Q7) *est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un quand tu écris ? Si tu demandes de l'aide, c'est à qui ?*
- la huitième (Q8) *qu'est-ce que tu souhaites que le maitre fasse pour t'aider quand tu écris ?*

En termes de volume textuel, les réponses à ces questions comportent environ huit mots : très exactement 8,04 pour Q5, 8,12 pour Q7 et 7,48 pour Q8. En additionnant les réponses à ces trois questions qui constituent un bloc thématique, j'en obtiens 152 qui comportent entre un et sept mots et 150 qui comportent huit mots et plus. Si je classe les réponses par secteur[436], des nuances apparaissent :

- dans les énoncés comportant entre 1 et 7 mots, le secteur urbain ne produit pas le nombre attendu 30% (vs 40%), alors que le secteur périurbain occupe plus de place qu'attendu 40% (vs 28%) et que le secteur rural ne présente pas d'écart 30% (vs 31%) ;
- dans les énoncés comportant entre 8 et 39 mots, le secteur urbain est surreprésenté (51% vs 40), le secteur périurbain est sous-représenté (17% vs 28), alors que le secteur rural ne présente pas d'écart sensible 32% (vs 31%).

[435] Ces deux termes sont définis chapitre 2, p. 86.
[436] Les trois secteurs sont présentés chapitre 3, p. 100.

Dans le graphique 1, je présente par secteur le pourcentage d'énoncés comportant moins de huit mots ou plus de huit mots. Les secteurs urbains et périurbains ont des résultats totalement inversés 38-62% contre 70-30%.



1. secteur urbain
2. secteur RAR
3. secteur rural

colonne 1 *1 à 7 mots*
colonne 2 *8 à 39 mots*

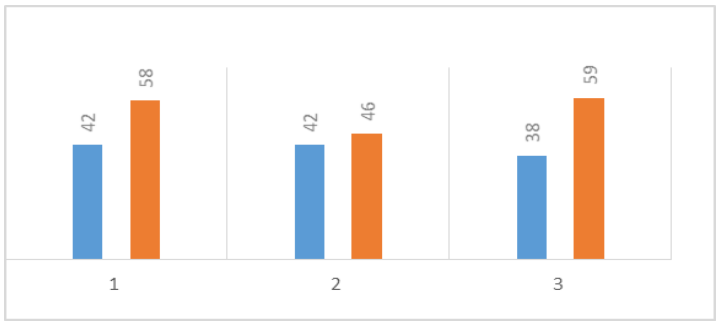
Graphique 1 : volume textuel des réponses par secteur

Le secteur périurbain est peu prolixe : sept élèves sur dix de ce secteur produisent un énoncé de moins de huit mots. Difficulté à s'exprimer ? à s'expliquer ? à se comprendre soi-même ? difficulté à se concentrer, à s'investir dans ce genre de questionnement ? Le recul sur sa propre manière de faire et la verbalisation, si nécessaire aux apprentissages, semblent encore insuffisamment développés.

1.1 À qui les élèves de CM2 montrent-ils leurs écrits ?

Sur les 96 élèves qui précisent la fréquence (première partie de la question 5[437]) à laquelle ils montrent leurs écrits, 39 répondent pas souvent (40,5%) et 53 souvent (55%). Seuls quatre élèves (4,5%) déclarent ne jamais montrer leurs écrits à quiconque (trois périurbains et un rural). Ces scores signifient que le brouillon scolaire n'est pas vécu comme appartenant à l'intime, au caché, au secret, mais peut être montré, qu'il appartient aux pratiques de classe. La variable des secteurs fait cependant apparaitre quelques nuances. Comme on le voit dans le graphique 2, les élèves des secteurs urbain et rural sont les plus nombreux à déclarer montrer souvent leurs écrits, alors que ceux du secteur RAR se répartissent de façon quasi égale entre pas souvent et souvent. Cette différence peut être mise en relation avec un « effet-secteur », un « effet-maitre » ou être vue comme un indice de l'investissement des élèves dans le processus d'écriture-réécriture. Montrer souvent son écrit serait le signe d'un plus grand investissement dans ce processus, investissement un peu moins consenti en secteur RAR.

[437] *Est-ce que tu montres ce que tu as écrit souvent ? Pas souvent ? Jamais ?*

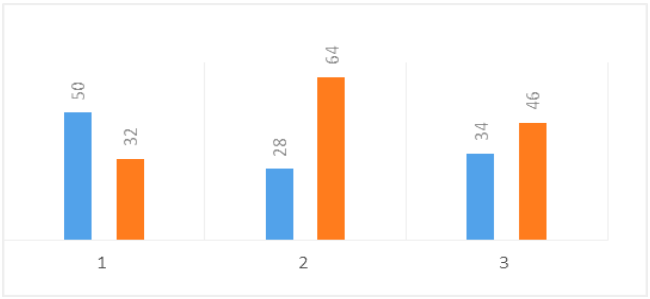


1. secteur urbain
2. secteur RAR
3. secteur rural

colonne 1 *pas souvent*
colonne 2 *souvent*

Graphique 2 : fréquence de monstration du brouillon par secteur

La seconde partie de la question 5[438] a fait l'objet de 100 réponses qui apportent des informations intéressantes d'un point de vue sociodidactique. En effet, les personnes auxquelles les élèves déclarent montrer en premier leurs écrits se différencient en fonction du secteur d'appartenance. Ainsi, les élèves urbains se portent en plus grand nombre vers un membre de la famille et ceux du secteur périurbain le moins, ces derniers préférant se tourner vers le maitre, parce qu'à leurs yeux, il est sans doute plus grand garant du savoir scolaire. Les élèves du secteur rural sont, eux aussi, plus nombreux à se tourner vers le maitre, mais d'une manière moins marquée qu'en secteur RAR. Je signale que *famille* est un terme générique utilisé par cinq élèves. Je l'emploie à mon tour pour nommer la catégorie qui rassemble, dans les réponses, différentes occurrences lexicales : mes parents (39), ma mère (13), ma sœur (7), mon frère (3). *Ma mère* et *ma sœur* sont davantage utilisés dans le secteur périurbain.



1. secteur urbain
2. secteur RAR
3. secteur rural

colonne 1 *la famille*
colonne 2 *le maitre*

Graphique 3 : à qui est montré le brouillon par secteur

Peu d'élèves (huit) déclarent montrer, en premier, leurs écrits à des pairs (*camarades*, *copains*, *amis*, *voisins de table*) : quatre appartiennent au secteur urbain, deux au secteur périurbain et deux au secteur rural. Cette pratique

[438] *À qui montres-tu ce que tu as écrit ?*

semble donc, d'une manière générale, peu sollicitée, ce que confirment les contributions des enseignants qui privilégient, dans leur discours, la relation maitre-élèves. Pourtant, Tauveron et Sève (2005 : 152) insistent sur l'importance qu'il y a à donner aux élèves le texte d'autres élèves comme on le ferait pour le texte d'un écrivain. Les pairs devraient être régulièrement sollicités dans le repérage des dysfonctionnements textuels, insiste Chartrand (2013 : 7).

1.2 Les élèves périurbains sollicitent, plus que les autres, une aide

Sur les 107 élèves[439] qui apportent une réponse à la question 7[440], 24 indiquent ne pas demander d'aide : 26% des élèves urbains, 21% des élèves ruraux et 16% des élèves RAR appartiennent à cette catégorie. Au total, 86 réponses sont donc à prendre en considération pour identifier qui est sollicité pour apporter de l'aide à l'élève en situation d'écriture et à quelle fréquence. Globalement, 51 élèves (46%) n'ont pas répondu sur ce point de la fréquence. La cause est sans doute en partie à chercher dans la formulation en cascade de la question. Par secteur, les proportions varient : 60% pour le secteur périurbain contre 44% pour le rural et 38% pour l'urbain. L'élève urbain apparait ici comme montrant davantage de compétence attentionnelle. Seuls 37 élèves sur les 86 précisent donc la fréquence à laquelle ils demandent de l'aide quand ils écrivent : 3 *rarement* (8%), 32 *pas souvent* (87%) et 2 *souvent* (5%). Si on met ce résultat en relation avec les déclarations des enseignants qui expriment un fort investissement dans l'aide qu'ils apportent à leurs élèves, on peut s'en étonner ou bien considérer que les élèves n'ont pas à demander une aide parce qu'ils en reçoivent déjà suffisamment.

Sur les 23 élèves qui ont déclaré ne jamais demander une aide à quiconque, 43% appartiennent au secteur urbain, 35% au rural et 22% au périurbain. Les élèves périurbains, dans une plus grande insécurité scripturale, sollicitent, plus que les autres, une aide. Sur les 86 élèves qui déclarent demander de l'aide :

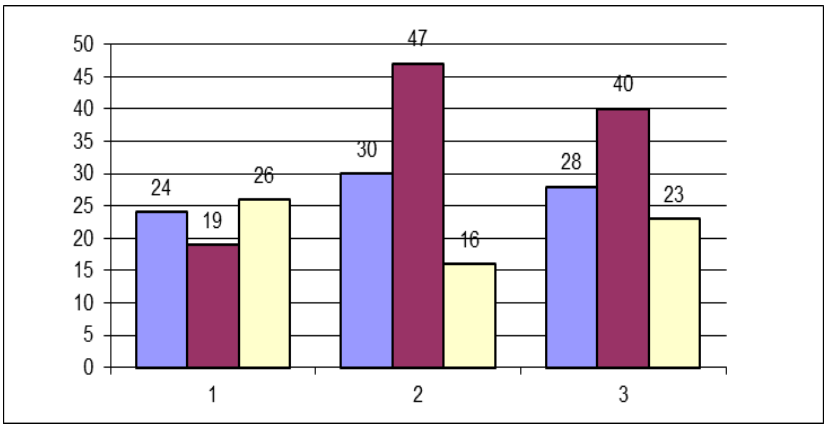
---

[439] Trois élèves du secteur rural déclarent ne montrer leurs écrits à personne et, en toute logique, n'ont pas répondu à la question 7.

[440] *Est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un quand tu écris ? Si tu demandes de l'aide, c'est à qui ?*

- quatre ne précisent pas à qui ;
- 29 indiquent à *leur famille* (34%) ;
- 38 à *leur maitre* (44%) ;
- quinze élèves donnent une autre réponse : cinq (quatre RAR et un RUR) parlent d'adultes sans précision ; neuf (six urbains et trois périurbains) désignent un pair (camarade, ami, voisin de table) et un (secteur urbain), non sans humour, le dictionnaire.

Si je m'intéresse aux 86 élèves qui donnent une des trois réponses principales (famille, maitre, aucune personne), j'observe là encore des variations de secteurs, comme le met en évidence le graphique 4. Le maitre (colonne 2) est la personne-ressource dans les écoles périurbaines (47% des réponses) et l'est beaucoup moins dans les écoles urbaines (30% des réponses) où les parents offrent autant de garantie intellectuelle que le maitre. À l'inverse, les élèves déclarant ne demander d'aide à personne (colonne 3) sont un peu plus nombreux dans le secteur urbain où l'insécurité scripturale est ressentie moins fortement. Le secteur rural se positionne entre les deux autres secteurs avec des valeurs qui paraissent moyennes quand on les confronte aux deux autres.



1. secteur urbain 2. secteur RAR 3. secteur rural
colonne 1 *la famille* colonne 2 *le maitre* colonne 3 *personne*

Graphique 4 : à qui les élèves demandent de l'aide par secteur

Il reste à savoir quelle aide attendent les élèves, ce que la question 8 est conçue pour révéler.

1.3 Les élèves attendent de leur maitre une aide centrée sur la correction de la langue

29 élèves ne répondent pas à la question 8[441] et six donnent une réponse qui ne correspond pas à la question posée : *à ma place* (e19), *on a fait trois jets* (a06). Certains semblent ne pas avoir compris ce qui est demandé, comme le précise clairement f05 : *je ne comprends pas la question*. Parmi les 82 élèves qui répondent à Q8 :

- 21 déclarent ne pas demander d'aide (8 périurbains, 7 ruraux et 6 urbains) ;
- quatre précisent que leur maitre en fait déjà suffisamment : *Je ne peux rien demander de plus. M. C** m'aide beaucoup* (g20) ou *Qu'il m'aide à comprendre mes erreurs sans me donner la réponse mais il le fait déjà* (d02) ;
- sept déclarent demander une aide mais sans la préciser : *Si je lui pose une question, qu'il m'aide* (g17) ;
- sept demandent une explication supplémentaire et personnalisée ;
- sept attendent une aide d'ordre affectif de type encouragement et réassurance (trois du secteur urbain, trois du périurbain et un du rural) ;
- deux souhaitent une aide au niveau textuel (b02 et d10) ;
- 33 demandent une aide en orthographe (15 du secteur urbain ; 12 du secteur périurbain et 6 du secteur rural).

L'attente la plus largement exprimée (57%) se trouve donc dans le champ de l'orthographe, ce qui confirme les conceptions déjà révélées : le primat de la correction sur toutes les autres préoccupations et la peur d'écrire parce qu'on a peur de « faire des fautes ».

Au résultat, les élèves interrogés attendent de leur maitre une aide massivement centrée sur la correction de la langue. Pour eux, montrer ce qu'ils écrivent fait partie de la pratique scolaire et le maitre est là pour répondre à leurs demandes individuelles. La relation maitre-élèves est privilégiée au regard des relations entre pairs qui sont peu évoquées. Dans les déclarations, des nuances apparaissent selon les secteurs, confirmant l'importance de cette variable sociologique. Il en va ainsi des élèves périurbains qui, d'une part, sollicitent plus que les autres, une aide et qui, dans leurs demandes, se tournent, plus systématiquement que les autres, vers le maitre.

[441] *Qu'est-ce que tu souhaites que le maitre fasse pour t'aider quand tu écris ?*

2. Les enseignants et l'accompagnement de l'écriture

Comme il a été vu dans le chapitre précédent, les contributions écrites et orales des enseignants sont analysées dans une démarche compréhensive afin, en premier lieu, de connaitre en quoi consiste le discours des enseignants interrogés. Une première analyse[442] a montré que le discours des enseignants ne se centre pas sur les spécificités de l'écriture, mais sur les connaissances en langue. Néanmoins, l'enquête ayant été faite pour recenser des informations sur la spécificité de l'écriture, l'analyse thématique des contributions des enseignants dégage l'univers sémantique[443] attendu.

Je présente, dans un premier temps, les variations fréquentielles du thème PÉ-RÉ en fonction des caractéristiques sociodémographiques des enseignants interrogés. Dans un second temps, j'approfondis l'étude de ce thème en déclinant les sous-thèmes qui le composent :

- le brouillon ;
- l'accompagnement des élèves ;
- la révision.

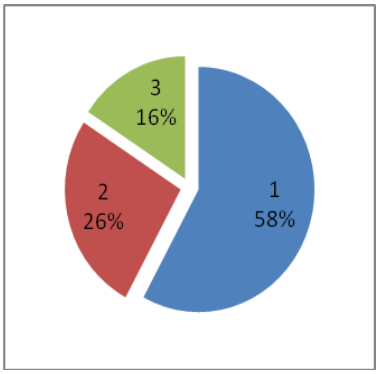
2.1 Étude fréquentielle du thème PÉ-RÉ dans les contributions écrites et orales

Dans l'ensemble des contributions écrites, le nombre d'occurrences thématiques se rapportant au domaine du processus d'écriture-réécriture intégrant le travail du brouillon est de 49. A la différence du thème MDL étudié dans le chapitre précédent, le thème PÉ-RÉ est abordé par les enseignants de façon équilibrée dans les deux questionnaires[444] qui sont donc pris en compte ici. Chaque enseignant a évoqué au moins deux fois ce thème. Les plus prolixes, et aussi les moins nombreux, l'ont évoqué quatre fois.

Dans l'ensemble des 1325 tours de paroles pris par les enseignants, 98 évoquent le PÉ-RÉ, soit 7,4% de la totalité contre 16% pour la MDL : cela confirme la centration de leur discours sur la correction de la langue, ce qui

[442] Cf. chapitre 6, p. 209.
[443] Cf. chapitre 5, p. 191.
[444] Cf. chapitre 3, p. 113.

est en parfaite résonnance avec le discours des élèves. Ce pourcentage masque des variations individuelles importantes, allant de 0 à 26,75%. En effet, contrairement aux réponses écrites (graphique 5) où le PÉ-RÉ est toujours évoqué, trois enseignants n'évoquent pas du tout ce thème dans l'entretien. Dix enseignants (soit plus d'un sur deux) évoquent ce thème dans moins de 8% de leurs tours de paroles, et six enseignants entre 9,75 et 26,75%.



1. Enseignants ayant évoqué deux fois …
2. Enseignants ayant évoqué trois fois …
3. Enseignants ayant évoqué quatre fois …
… le thème PÉ-RÉ

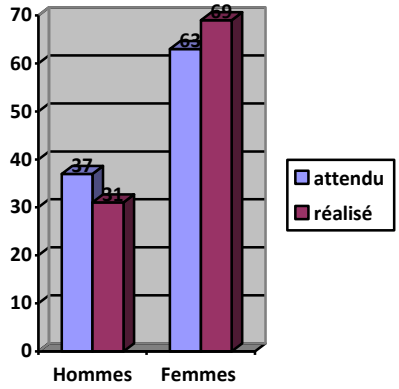
Graphique 5 : Répartition des enseignants en fonction du nombre d'occurrences du PÉ-RÉ dans les réponses écrites.

Comme pour la maitrise de la langue, je me propose d'examiner si une relation existe entre une caractéristique de l'enseignant et le nombre d'occurrences thématiques réalisé. Je ne reprends pas l'ordre de présentation des variables de la taxonomie sociale adopté pour le thème MDL, car aucune variable ne se détache des autres pour le thème PÉ-RÉ. Chacune en effet présente un écart proche.

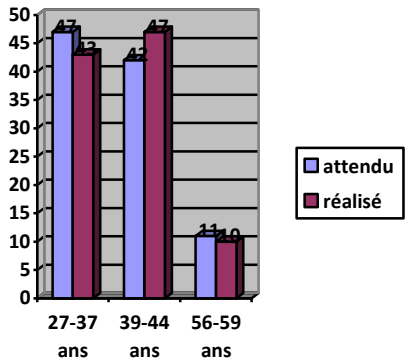
L'âge et le genre

Dans les contributions écrites, les femmes ont évoqué plus de fois qu'attendu le PÉ-RÉ (graphique 6), et les hommes moins de fois, ce qui peut être éventuellement mis en relation avec le caractère genré des pratiques d'écriture signalé à maintes reprises par des études sociologiques. Dans les contributions orales, il en va de même : en effet, le pourcentage des tours de paroles consacrés au PÉ-RÉ est plus élevé chez les femmes (8,9%) que chez les hommes (4,9%). Cinq femmes (et seulement deux hommes) appartiennent au groupe de ceux qui ont au moins 10% de leurs tours de paroles où il est question de ce processus.

Graphique 6 : Le genre, un écart de 6%



Graphique 7 : L'âge, un écart de 5%



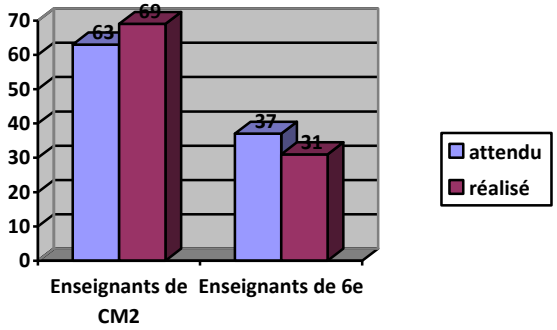
Comme on le voit dans le graphique 7 (ci-dessus), la deuxième classe d'âge, celle des quarantenaires, a évoqué à l'écrit plus de fois qu'attendu le thème concerné. Il est pertinent de le souligner car, dans les deux autres thèmes retenus pour l'analyse (MDL et fonctions de l'écriture), cette catégorie est sous-représentée dans les occurrences thématiques relevées et les entretiens confirment cette tendance. Il est difficile d'identifier quelle singularité possède cette tranche d'âge pour être ainsi repérée ici. Les quarantenaires sont en effet proportionnellement plus nombreux qu'attendu dans le groupe le plus prolixe sur ce thème (50% *vs* 42). À l'inverse, le fait que les plus âgés réalisent le nombre proportionnellement attendu peut être rapproché des modèles scolaires vécus par cette tranche d'âge peu exposée à la prise en compte du PÉ-RÉ. De même, le fait que les plus jeunes en âge (qui sont aussi les plus jeunes dans le métier) évoquent moins qu'attendu ce thème, tant dans leurs réponses écrites que dans les entretiens[445], peut s'expliquer par la période de leur formation initiale marquée par un retour des préoccupations orthographiques.

Le niveau d'enseignement : un écart de 6%

Le fait d'enseigner à l'école ou au collège est, comme pour la MDL, une caractéristique discriminante, puisqu'un écart de 6% existe entre nombre réalisé et nombre attendu d'occurrences thématiques (graphique 8). Les professeurs d'école évoquent sensiblement plus qu'attendu (63% *vs* 69) le

[445] Les plus jeunes ont en moyenne 5,25% de leurs tours de paroles consacrés au PÉ-RÉ contre 9,32 pour les quarantenaires.

PÉ-RÉ. Il est vrai que la formation initiale des professeurs d'école a été très exposée à la modélisation des processus rédactionnels, sans doute plus que celle de la filière des professeurs de collège et lycée.



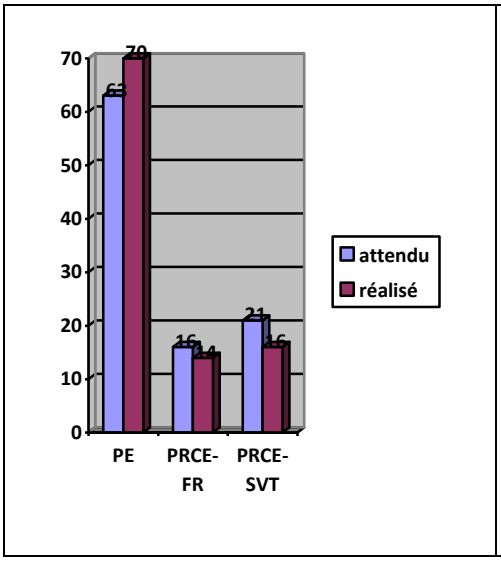
Graphique 8 : nombre d'occurrences selon le niveau d'enseignement

Dans les entretiens, la différence est confirmée. Les tours de paroles qui évoquent le PÉ-RÉ représentent en moyenne 9,55% des tours de paroles des maitres de CM2 contre 3,97% pour les enseignants de collège. C'est troublant si l'on considère que la tâche y est plus complexe et le besoin d'accompagnement plus grand.

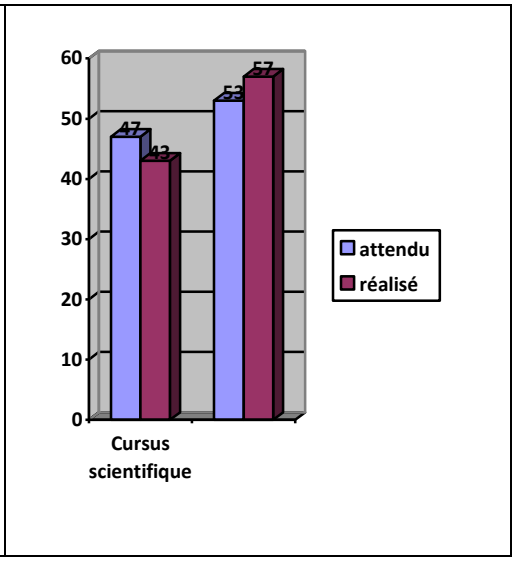
Le statut et la discipline d'enseignement : un écart variable

C'est sans surprise. Les professeurs de SVT (graphique 9) évoquent moins de fois le thème concerné qu'attendu (16% *vs* 21) alors que les professeurs de français réalisent quasiment le nombre attendu (16% *vs* 14). Dans les entretiens, les professeurs de SVT consacrent 2,8% de leurs tours de parole au PÉ-RÉ alors que les professeurs de français y consacrent 5,5% et les maitres polyvalents de CM2 9,5%. Si on met ensemble les certifiés de SVT et les enseignants de CM2 ayant un parcours d'études scientifiques, on remarque (graphique 10) que « les scientifiques » évoquent moins de fois qu'attendu le PÉ-RÉ (43% *vs* 47). Cependant, si on compare leur investissement concernant le PÉ-RÉ et celui concernant la MDL, on constate qu'en termes fréquentiels, ils s'intéressent un peu plus au PÉ-RÉ qu'à la MDL. De même, si on isole les « scientifiques » de CM2 pour les comparer aux enseignants du premier degré ayant suivi un autre parcours, on constate que les enseignants ayant suivi un cursus scientifique ne réalisent pas le nombre attendu d'occurrences (38% *vs* 42%). Cette observation confirme la valeur discriminatoire de cette variable chez les professeurs d'école. C'est en effet chez les enseignants de CM2 ayant suivi

un autre parcours qu'on relève davantage d'occurrences (62% réalisés *vs* 58% attendus) concernant le PÉ-RÉ.



Graphique 9 : occurrences selon la discipline

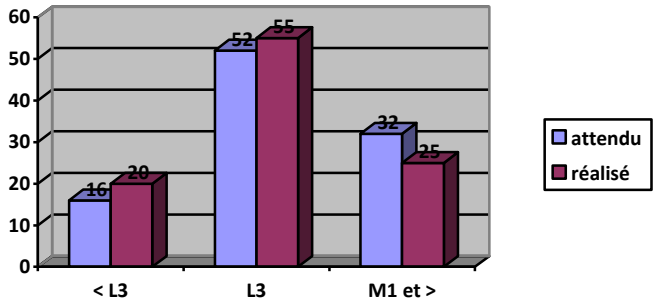


Graphique 10 : occurrences selon le cursus

Dans les entretiens, l'ensemble des « scientifiques » réalisent le même pourcentage de tours de paroles consacrés au PÉ-RÉ que les enseignants des autres cursus. En revanche, si on isole les « scientifiques » de CM2 pour les comparer aux enseignants du premier degré ayant suivi un autre parcours, on constate que les enseignants ayant suivi un cursus scientifique consacrent plus de tours de parole (12%) que les autres (7,88%) au processus. La situation d'échange a visiblement apporté plus d'investissement de leur part dans ce domaine que la situation écrite.

Le niveau d'étude (Bac-L2 ; L3 ; M1 et >M1) : un écart de 4%

Si on observe les quantités d'occurrences des 19 enseignants selon leur niveau d'étude, on note un écart en ce qui concerne la troisième catégorie (niveau M1 et supérieur à M1). En effet, ces enseignants les plus diplômés (un sur trois de notre population) sont en dessous du nombre attendu d'occurrences dans le domaine de la réécriture et du brouillon. En fait, il en va de même concernant la MDL, ce qui signifierait que cette catégorie, en termes fréquentiels, investit toujours moins qu'attendu les différents champs interrogés. L'interprétation comparative de leurs scores doit donc rester prudente. Ces enseignants consacrent en fait un nombre égal d'occurrences (46% de leur total) à la MDL et au PÉ-RÉ, alors que les L3 investissent 35% de leurs occurrences dans le PÉ-RÉ et 46% dans la MDL.

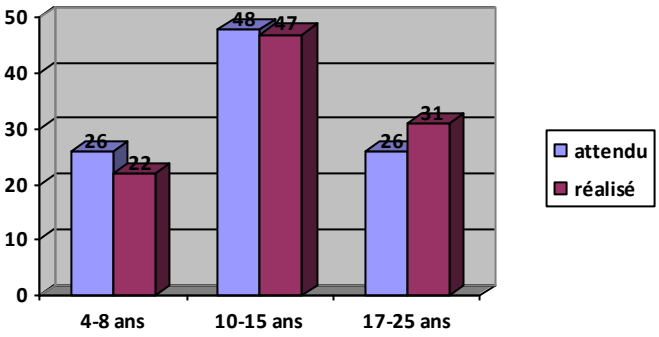


Graphique 11 : nombre d'occurrences selon le niveau d'étude

Dans les entretiens, les enseignants les plus diplômés sont là encore les moins prolixes en ne consacrant que 6% de leurs tours de paroles au PÉ-RÉ contre 9% pour les moins diplômés et 10% pour ceux de niveau L3.

L'ancienneté dans le métier : un écart de 5%

On note un écart en ce qui concerne la troisième catégorie (17-25 d'ancienneté) dans la quantité d'occurrences relevées dans ce champ : en effet, le nombre réalisé est supérieur de 5% au nombre attendu. La formation initiale de ces enseignants est située entre 1983 et 1991. Dans les Écoles Normales et les CPR, le modèle de Hayes et Flower est relayé à compter de la transposition élaborée par Garcia-Debanc (1986), puis par Mas (1987). Il n'est donc pas étonnant de constater une sensibilité à ces problématiques liées au PÉ-RÉ. Cela peut donc être rapporté à la formation qu'ils ont suivie et sans doute aussi à l'expérience qui a imposé le constat de la nécessité d'aider les élèves.

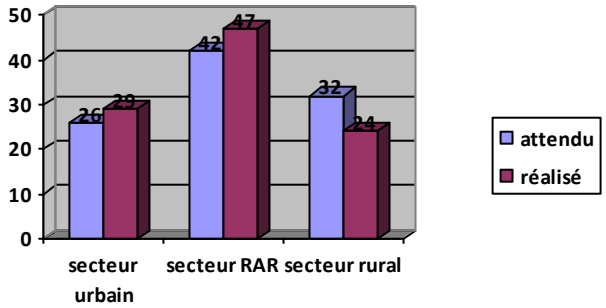


Graphique 12 : nombre d'occurrences selon l'ancienneté dans le métier

Les enseignants les plus jeunes dans le métier évoquent, contrairement au thème MDL, moins de fois qu'attendu le domaine de la réécriture et du brouillon. Cela confirme la préoccupation linguistique de cette catégorie d'enseignants qui est aussi en très grande partie la plus jeune en âge. Dans les entretiens, ce sont aussi les plus jeunes qui consacrent le moins de tours de paroles (5,24%) au processus et les plus âgés qui lui consacrent le plus de tours de paroles (10,45%).

Le lieu d'enseignement : un écart de 3 à 8%

Les occurrences thématiques relevées dans les contributions écrites (graphique 13) des enseignants des établissements urbains (29%) et périurbains (47%) sont un peu plus nombreuses que celles attendues (26% et 42%). Les observations faites à propos de la MDL concernant l'enseignant du secteur RAR se confirment : cet enseignant se montre particulièrement sensible au processus et à l'accompagnement des élèves en difficulté. Les occurrences émanant des enseignants du secteur rural sous-occupent nettement, à l'inverse, ce domaine : une occurrence sur quatre (24%) relève de ce terrain alors qu'un enseignant sur trois des enseignants interrogés appartient à ce secteur. Est-ce parce que le secteur rural se vit comme relevant de difficultés moindres ou est-ce pour une autre raison ? Le secteur urbain en consacrant 40% de ces occurrences thématiques au PÉ-RÉ manifeste un investissement dans cette thématique sans qu'on puisse le lier à la présence d'élèves en grande difficulté.



Graphique 13 : nombre d'occurrences selon le secteur

Dans les entretiens, je constate un même pourcentage pour les trois secteurs. Ce pourcentage va de 6,25% à 6,75%. J'obtiens ce résultat en excluant du secteur rural un enseignant de CM2 (E11) qui consacre 25% de ses tours de paroles au PÉ-RÉ, manifestant ainsi une conception intégrant

au premier plan ce processus et ce qu'il implique. Si on inclut E11, le secteur rural consacre alors 10% de ses tours de paroles au PÉ-RÉ, ce qui est bien supérieur aux deux autres secteurs.

L'absence explicite de difficultés personnelles : pas d'écart

Cette caractéristique, qui n'appartient pas à la taxonomie sociale, repose sur la réponse à une question qui, dans le second questionnaire, porte sur les pratiques personnelles des enseignants (Q2.6). Les enseignants déclarant explicitement ne pas avoir de difficultés dans les activités d'écriture produisent quasiment le nombre d'occurrences attendu (66% *vs* 68%). Il en va de même pour ceux qui déclarent avoir des difficultés (22% *vs* 24). Il en va de même dans les entretiens où le pourcentage de tours de parole consacré au PÉ-RÉ est le même que l'enseignant déclare avoir des difficultés (7,3%) ou ne pas en avoir (7,5%).

Au résultat …

Les prises en compte successives du genre, de l'âge, du niveau d'enseignement, de la discipline enseignée, du niveau d'étude, de l'ancienneté dans le métier, du lieu d'enseignement montrent un écart entre le nombre d'occurrences attendues et le nombre d'occurrences réalisées. Dans les limites de la population interrogée, ces caractéristiques apparaissent comme des variables influençant l'indicateur d'investissement comme l'ont montré les différents graphiques.

Évoquent le domaine du processus d'écriture-réécriture moins de fois qu'attendu :

- les enseignants ayant un M1 ou plus, les plus diplômés, que les études supérieures ont pourtant conduits à concevoir les composantes de la compétence scripturale autrement mais qui sont en fait peu prolixes dans tous les domaines interrogés par l'enquête, ce qui relativise de manière globale leur score en termes fréquentiels ;
- les enseignants ayant entre 4 et 8 ans d'ancienneté, qui ont été formés au moment où les sphères de la formation ont réintroduit la réflexion sur l'orthographe dans les cursus ;
- les enseignants du secteur rural, qui, dans les contributions écrites, se présentent comme moins exposés aux difficultés des élèves ;

- les professeurs de SVT, des enseignants monovalents dont la spécialité se situe du côté des connaissances disciplinaires spécifiques ;
- les enseignants de 6e qui ont pourtant la charge d'accompagner les élèves dans la conquête d'un nouveau rapport à l'écriture.

Évoquent le domaine du processus d'écriture-réécriture plus de fois qu'attendu :

- les femmes, ce qui peut être mis en relation avec les nombreuses études montrant le caractère genré de l'écriture ;
- les enseignants du premier degré, qui sont, par tradition pédagogique, plus sensibles à la prise en compte de l'effort et de l'investissement de l'élève et, par voie de conséquence, aux processus rédactionnels ;
- les enseignants des secteurs urbain et périurbain[446], exposés de façon inégale au quotidien à des élèves en difficulté ;
- les enseignants ayant entre 17 et 25 ans d'ancienneté, qui ont été formés dans les précédentes structures (Écoles Normales et CPR) qui ne sont pourtant pas connues pour leur investissement dans les problématiques du PÉ-RÉ.

Au-delà des tendances générales repérées, ces variations introduisent donc des nuances dans le discours des enseignants interrogés.

2.2 Étude thématique du processus d'écriture-réécriture

Il convient de s'intéresser maintenant aux thèmes dérivés de l'hyperthème PÉ-RÉ, je veux dire par là les sous-thèmes contenus dans ce thème. J'en distingue trois : le premier renvoie au brouillon ; le second à l'accompagnement de l'écriture ; le troisième à l'articulation correction-amélioration.

2.2.1 Le brouillon

Le mot *brouillon* figure dans les deux questionnaires proposés aux enseignants (Q1.7 et Q2.9). Aucune définition n'a été mentionnée, d'une part, pour ne pas induire des réponses, d'autre part, pour susciter

[446] Les enseignants périurbains, plus prolixes que les autres sur ce thème dans les réponses écrites, rentrent dans la moyenne lors des entretiens.

d'éventuelles interrogations sur le statut ambigu du brouillon. En effet, comme le signale dès 1994 Penloup (1994 : 14), le brouillon scolaire est-il le territoire de l'intime ou le lieu d'intervention du maitre ? pourquoi le brouillon est-il « un objet un peu honteux qu'il vaut mieux cacher » ? J'ajoute aujourd'hui : qu'en est-il du brouillon à l'heure numérique ? Il me parait donc nécessaire, avant de poursuivre, de s'arrêter sur le terme *brouillon*. Tous les dictionnaires s'accordent pour reconnaitre que *brouillon* est un substantif dérivé du verbe *brouiller* dont le sens est *mettre en désordre, confondre, troubler, mêler*. Ce verbe est lui-même issu[447] du gallo-roman **brodiculare* fréquentatif du verbe **brodicare* postulé à partir du dialecte italien de Bergame *brodigar* (souiller). Ces verbes sont dérivés du substantif germanique **brod* (bouillon, brouet) dont on retrouve une trace dans l'allemand *brauen* et l'anglais *to brew* (brasser). Si je me réfère au dictionnaire historique de la langue française en ligne[448], *brouillon* apparait en 1529 dans un traité d'orthographe et c'est en 1551 (Agrippa d'Aubigné) que le mot prend le sens que l'on connait aujourd'hui de premier travail *brouillé*, destiné à être recopié et mis au propre. À la fin du 16e siècle, *brouillon* désigne donc « un premier travail avec corrections, destiné à être recopié ». Dès le 17e siècle, le mot a les trois sens qu'il a encore aujourd'hui :

- un écrit de premier jet qu'on se propose de corriger ;
- un écrit corrigé avec ses ratures et ses corrections, avant la mise au propre ;
- par métonymie, le support-papier qui contient un écrit que l'on se propose de corriger ou de mettre au propre.

Le sens du terme s'est quelque peu élargi puisque l'on admet de plus en plus que le brouillon peut être :

- écrit et/ou mental[449],
- griffonné (manuscrit) et/ou imprimé (tapuscrit).

Ces quelques faits ne suffisent pas à rendre compte des connotations péjoratives attachées au brouillon[450]. Il en va autrement quand on parcourt

[447] Kadi, L. (2008 : 128-129) explique que le consensus sur cette étymologie est récent. Elle expose différents travaux antérieurs notamment ceux de l'Abbé Ménage (1750) ; d'Auguste Scheler (1862) et Alain Rey (1993).

[448] www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm consulté en ligne le 25 janvier 2013.

[449] Schneuwly (2008 : 113), notamment, emploie cette expression en appui de Vygotski (1930/1985 : 363).

la famille de mots issue du verbe *brouiller* : brouille (désunion, mésentente), embrouiller (enchevêtrer, entortiller, compliquer, rendre obscur), embrouillement (désordre, perte de clarté), embrouille, (tromperie); brouillage (confusion, trouble qui rend inutilisable la communication électronique); em/brouillamini (désordre tortueux, confusion). Tous ces termes, et jusqu'à *brouillasse* (bruine opaque qui efface les contours) ou même *brouillard* (attesté d'abord sous la forme *brouillas* au 13e siècle) s'opposent à la simplicité, à la limpidité et à la clarté. Le mot *brouillon* semble porter un sème de confusion et d'obscurité que l'on trouve dans l'autre terme *brouillon* employé dans la seule classe grammaticale de l'adjectif pour désigner, depuis 1536, une personne qui mêle tout, n'a pas d'ordre, de méthode, qui est confuse, désordonnée, qui met le trouble dans les affaires. Cette notion péjorative continue à colorer le mot quand celui-ci entre dans la catégorie des substantifs pour désigner une première rédaction (brouillée, embrouillée, qui manque de netteté). Rien dans le dictionnaire Robert qui définit le brouillon comme *« ce qu'on écrit d'abord avec l'intention de le corriger par la suite »*, rien chez Grésillon (1994 : 241) qui le définit comme un *« manuscrit de travail d'un texte en train de se constituer généralement couvert de ratures et de réécriture »* ne laisse entrevoir les connotations négatives accrochées à ce mot. Pourtant, dans le discours commun, l'absence de propreté du brouillon l'emporte sur les caractéristiques mêmes du travail du texte. Le fait que le verbe transitif *brouillonner* dérivé de *brouillon* et attesté depuis 1829 soit si peu utilisé, y compris à l'école, montre à quel point le mot et ce qu'il recouvre n'appartiennent pas aux belles choses dont on parle ou alors, comme le dit Penloup (1994 : 15), « du bout des lèvres ».

Ce rapide tour d'horizon souligne à quel point le brouillon est entaché de connotations négatives (saleté, désordre, tumulte, confusion …). Comme le remarque Kadi (2008 : 127), « la recherche des antonymes ne peut que donner raison à une attitude pour le moins réservée à l'égard du brouillon puisque l'antonyme le plus utilisé en situation scolaire est précisément *le propre* » qui provoque d'ailleurs une certaine anxiété chez les élèves, notamment ceux en difficulté scripturale. Le mot *brouillon* porte donc, dans son étymologie même, ses définitions et ses synonymes, des sèmes négatifs.

---

[450] J'invite à lire à la fin de ce chapitre une note sur la traduction du mot *brouillon* en anglais, en allemand, en italien et en arabe (annexe B, p. 351).

Les aspects positifs de bouillonnement de la pensée, de production et de création d'idées sont véritablement occultés par la tradition. Pourtant, dans les deux questionnaires proposés aux enseignants et où figure le mot *brouillon,* ce point de vue est présent de façon latente, car mes conclusions rejoignent celles de Kadi (2008 : 127) que je cite :

> Et si brouillon rime avec bouillon, c'est bien que l'ébullition et l'effervescence, qu'elle soit d'un liquide ou de la pensée, est suivie d'un résultat où le désordre est producteur d'ordre et de sens.

Quand on répond à une question, il est fréquent de commencer par une reprise des termes empruntés à la consigne. Ainsi, seize enseignants sur 19 reprennent le mot *brouillon* : dix reprennent le mot une fois dans leurs réponses et cinq enseignants deux fois ; l'un d'eux emploie un substitut pronominal. Trois enseignants n'utilisent pas le mot une seule fois dans leur contribution écrite (E07, E08 et FR3) et sept enseignants ne l'emploient pas une seule fois dans leur contribution orale (E01, E02, E03, E06, E07, E09, FR2). Dans les dix entretiens qui abordent le brouillon, le nombre de tours de parole où il en est question varie de un (E05, E08) à huit (FR3). Sur les 98 tours de parole qui ont pour référent le PÉ-RÉ, 35 évoquent le brouillon (36%). Les enseignants qui parlent du brouillon consacrent à ce dernier en moyenne 55% de leurs tours de parole évoquant le PÉ-RÉ. Trois enseignants (SVT1 et FR3) abordent même systématiquement le PÉ-RÉ uniquement en se référant au brouillon. Ces nombres montrent à quel point le brouillon est à la fois conçu :

- comme le moyen de parler du et donc de penser le processus d'écriture-réécriture ;
- comme le pivot même de ce processus.

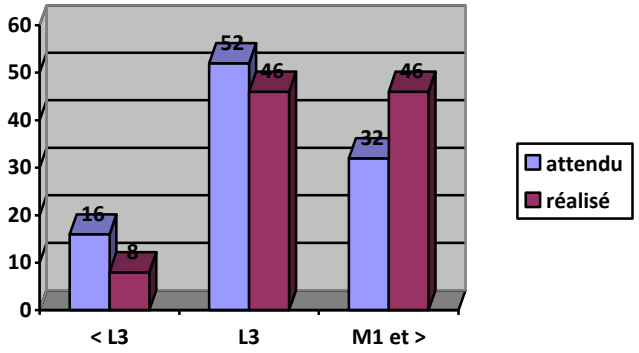
Pratiques personnelles et pratiques de classe du brouillon

Parmi les 13 enseignants qui, dans leurs contributions écrites (graphique 14), déclarent ne pas faire usage du brouillon, les plus diplômés sont plus nombreux qu'attendu (46% *vs* 32%). À l'inverse, les deux autres catégories sont moins nombreuses qu'attendu à ne pas faire de brouillon (écart de 8% et 6%). Les enseignants moins diplômés déclarent recourir davantage au brouillon dans leur pratique personnelle. Je faisais, pour ma part, l'hypothèse inverse, pensant à priori que les plus diplômés sont, dans leur pratique, plus engagés que les autres dans la réécriture. Il est difficile d'interpréter ce résultat en l'absence de définition du mot *brouillon*. En effet, cette absence peut avoir induit une image scolaire négative et réductrice

dans laquelle l'enseignant interrogé ne se reconnait pas. D'ailleurs, dans quatre contributions écrites (E03, E11, E12, SVT4), l'ordinateur est évoqué par les enseignants pour souligner le brouillage des repères traditionnels et l'élargissement nécessaire du champ sémantique du mot :

- *l'écran de l'ordinateur est un brouillon* (E11.rur) ;
- *j'utilise toujours un brouillon* [mais ce] *n'est pas utile à l'ordinateur* (E12.rur) ;
- *jamais de brouillon : utilisation de l'ordinateur* (E3.urb) ;
- [j'utilise un] *brouillon informatique* (SVT4.rur).

Cette évolution montre le décalage entre la pratique scolaire du brouillon[451] sur support papier et la pratique personnelle, sociale, professionnelle, adulte, où le brouillon n'est plus tout à fait le même. Comment l'emploi d'un même terme pour des usages si différenciés se vit-il et se met-il en scène dans le quotidien de la classe ?



Graphique 14 : Répartition en fonction du niveau d'étude des enseignants qui déclarent dans le questionnaire ne pas faire de brouillon

Les entretiens, quant à eux, ne sont pas centrés sur les pratiques personnelles des enseignants. C'est pourquoi seuls E04.rar et SVT1.urb reviennent sur ce point à l'invitation de l'enquêteur. E04.19 considère comme générationnel le brouillon systématique sur support papier dont elle fait usage et SVT1.48 insiste sur la différence entre le « vrai » brouillon sur support papier qui reste un matériau et le « brouillon » numérique qui s'efface définitivement.

La question 7 du premier questionnaire[452] qui, je rappelle, est centré sur les pratiques de classe (Q1.7) et la question 9 du second questionnaire[453]

[451] Dans les contributions orales, seul SVT4.54 revient sur l'ordinateur-brouillon en répétant quasiment ce qu'il a écrit : « *maintenant avec l'informatique* […] *le brouillon, il s'efface tout de suite* ».

[452] *Dans quelles circonstances vos élèves font-ils un brouillon ? Y a-t-il des interventions sur ces brouillons ? Si oui, lesquelles ?*

(Q2.9) qui est centré sur les pratiques personnelles, interrogent, toutes deux, la réécriture en termes de fréquence, de place et de rôle du brouillon. Au total, 49 occurrences thématiques sont recensées :

- 16 occurrences (33%) concernent le processus de réécriture et ses enjeux dans les pratiques de classe ;
- 28 occurrences[454] (57%) répondent précisément à la question des circonstances (Q1.7) et des occasions (Q2.9) d'usage du brouillon.

En termes d'occasion et de fréquence, le brouillon est évoqué en quantité quasi équivalente dans les pratiques des élèves (13 occurrences) et dans celles des enseignants (15 occurrences). Là où se dessine une différence, c'est dans la répartition entre le caractère systématique *vs* spécifique du brouillon. Chez l'enseignant, la pratique personnelle du brouillon est ciblée et correspond à des cas particuliers, majoritairement des lettres « *officielles* » ou « *administratives* » et des comptes rendus. Autrement dit, comme constaté dans notre article (Colin *et alii*, 2012 : 310), le brouillon est réservé aux écrits susceptibles d'être soumis au regard social, bref, quand il faut « *rendre quelque chose de propre* » (E5.rar).

Pour cinq enseignants, un lien réel existe entre pratique personnelle et pratique de classe. En effet, ces enseignants qui déclarent ne pas faire systématiquement un brouillon n'en font pas faire systématiquement à leurs élèves. De plus, parmi les cinq enseignants qui exigent systématiquement de leurs élèves un brouillon, deux ont cet usage dans leur pratique personnelle, les trois autres réservant leur usage personnel du brouillon à des écrits à enjeu. Le brouillon fait l'objet d'une modulation dans les pratiques personnelles et dans une moindre mesure dans les classes :

- 54% des occurrences évoquent un usage non systématique du brouillon en classe ;
- 73% dans les pratiques personnelles.

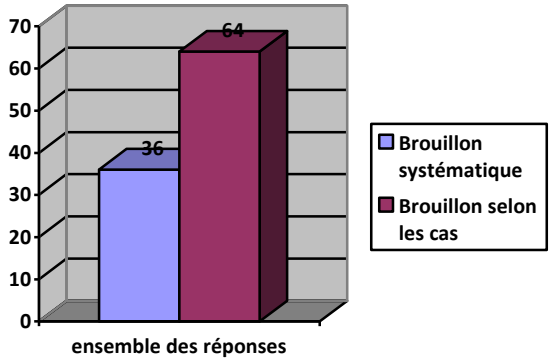
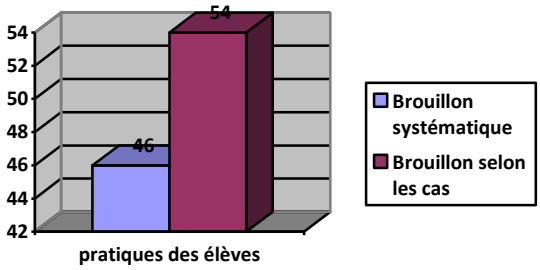
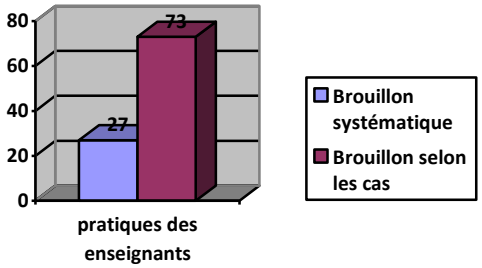
Penloup (1994 : 13) signale que 90% des professeurs de français interrogés exigent systématiquement un brouillon pour la rédaction. C'est ce qu'on retrouve ici chez les professeurs de 6e et ceux de CM2 dès qu'il est question de ce type de production.

---

[453] *À quelle occasion utilisez-vous un brouillon pour écrire ?*

[454] Je présente le détail des données chiffrées de ces 28 occurrences thématiques dans le graphique 15, p. 311.

Graphique 15 : l'usage du brouillon dans les contributions écrites

Ensemble des réponses 28 occurrences	1. À chaque production, il y a un brouillon : 10. 2. Dans certains cas, il y a un brouillon : 18. 
Pratiques des élèves (Q1.7) 13 occurrences	1. À chaque production, il y a un brouillon : 6. 2. Dans certains cas (ces cas sont des rédactions), il y a un brouillon : 7. 
Pratiques de l'enseignant (Q2.9) 15 occurrences	1. À chaque production, il y a un brouillon : 4. 2. Dans certains cas, il y a un brouillon : 11. Ces cas sont des types d'écrits à enjeu (courrier important : 7 ; préparation de cours, de contrôles etc. : 4). 

Dans les contributions écrites, un seul enseignant (E2.urb) aborde le brouillon en termes de difficultés : [Les élèves] *ont tendance à jamais vouloir en faire. Le retour sur l'écrit est difficile à mettre en place.* Dans les contributions orales, les difficultés liées au brouillon sont évoquées par six enseignants (FR1.urb ; E04 et E05.rar ; E10, E11 et FR3.rur). E04.24 insiste sur le fait que « *revenir sur un écrit l'améliorer c'est toujours difficile* » parce qu'au final « *on*[455] *écrit et ça y est c'est fini.* » Pour FR1.32, les élèves « *sont dans l'immédiateté c'est-à-dire qu'ils ont plus de mal à comprendre la nécessité d'un brouillon* » et, ajoute FR3.17, « *ils ne voient pas à quoi ça sert et d'ailleurs il y a un élève - qui est un bon élève au demeurant - qui a écrit non je ne fais pas de brouillon c'est une perte de temps.* » Dans la même perspective, E11.27 et E06.23 voient l'origine des difficultés dans un manque de gout de l'effort, alors que FR3 et E05 l'identifient dans l'absence et/ou la méconnaissance d'un véritable brouillon :

- *ils s'attendent à produire tout de suite quelque chose de propre* (E05.05)
- *ils veulent un brouillon net* (FR3.18)
- *les brouillons globalement sont assez propres et assez lisses* (FR3.52).

Il est clair que pour les élèves, « le premier jet est perçu comme un écrit figé, quasi définitif » (Portelette, 2011 : 74) sur lequel il n'est pas envisagé/geable de revenir. Je rejoins Beucher (2010 : 18) qui s'appuie sur les travaux de Bereiter et Scardamalia (1987) pour rappeler qu'à l'école primaire, moins l'élève est à l'aise dans la maitrise de la mise en texte, moins il juge nécessaire de réviser son texte quand une première version est écrite. Par ailleurs, Chanquoy et Alamargot (2003 : 177) insistent sur l'apparition lente et progressive des processus de révision du point de vue du développement cognitif. Il est donc certain, pour reprendre les mots d'Alcorta (2011 : 96), que « c'est l'enseignant qui crée la nécessité du brouillon. » C'est d'ailleurs l'analyse que propose FR3.urb :

> *Il faut les forcer à se relire ça c'est sûr / alors eux ils vous rendent la copie telle quelle / ils posent le dernier point [FR3 tape sur la table] et hop voilà […] et comme le dit un élève c'est une perte de temps / je pense que dans leurs têtes heu le problème pour la plupart c'est cette idée-là* (FR3.47).

Ces différentes raisons expliquent en grande partie que les activités de révision[456] sont considérées comme les plus difficiles à mettre en œuvre.

[455] Les deux enseignantes les plus âgées emploient régulièrement le pronom personnel indéfini *on* pour désigner les élèves.

[456] Lafont-Terranova (2009 : 117) insiste sur la difficulté de la révision et de la réécriture, y compris dans les ateliers de loisir.

Alamargot et Chanquoy (2004 : 131) ajoutent combien expliciter aux élèves les stratégies expertes des processus d'écriture et les critères de réussite d'écriture d'un texte est une tâche complexe. Dans ces conditions, il est nécessaire que les enseignants conçoivent le brouillon comme un outil que les élèves utilisent, d'une part, pour construire ce qu'ils ont dans la tête et, d'autre part, pour contrôler le processus d'écriture-réécriture. C'est ce que préconise notamment Alcorta (2001 : 98) qui, au terme d'une étude importante, établit une distinction très pertinente entre deux types de brouillons (*op. cit.* : 102) :

- le premier, celui que privilégie l'école primaire, est un brouillon linéaire où les informations sont récupérées en même temps qu'elles sont rédigées, qui comporte peu de différences avec le texte final, celui qui sera communiqué au(x) lecteur(s), j'ajouterai dans son apparence et dans son apparition ;
- le second, celui que lycéens et étudiants en situation de réussite utilisent, est un brouillon instrumental qui se présente le plus souvent sous forme de listes, de tableaux, qui ne ressemble pas au produit final, mais qui permet de planifier, structurer, (ré-)organiser le texte à venir.

L'utilisation de ce brouillon instrumental dépend de la maitrise de la tâche d'écriture (Alcorta, 2001 : 100) et dénote une maitrise seconde[457] du processus où le scripteur peut intervenir au niveau du produit et au niveau du processus même (*ibidem*). Deux enseignants (E05 et E12) évoquent, sans le nommer ainsi, le brouillon instrumental dans leur entretien :

- *la première chose je leur donne une feuille de classeur vierge / c'est leur brouillon hein c'est même le brouillon du brouillon / euh ils écrivent tout ce qu'ils veulent […] je leur montre comment hum / je leur montre je leur dis mais on rature on n'efface pas [geste d'écriture sur la table] on fait des flèches on raye / c'est un brouillon on s'en moque qu'on écrive on écrit tout ce qui tout ce qui nous passe par la tête* (E05.5) ;
- *je passe souvent avec mes élèves sous forme de tableau […] et à partir de ce tableau-là ça permet de mettre en forme ça permet d'écrire des paragraphes* (E12.80).

Au vu des contributions recueillies, il est difficile de dire si la conception d'un brouillon instrumental est réellement au cœur des préoccupations des enseignants interrogés. Quant aux pistes ouvertes par Lumbroso (2007) dans la poursuite des réflexions d'Alcorta (2001), elles ne semblent pas connues. Je rappelle que ce chercheur a construit un rapprochement entre le

[457] La notion de secondarisation (cf. chapitre 2, p. 66) permet d'expliquer le niveau d'exigence conceptuelle attendu en production d'écrit. Dans une perspective développementale, Alcorta (2001) différencie bien les jeunes élèves du primaire et ceux du lycée dans cette conquête de la secondarisation.

champ de la critique génétique et celui de la didactique de l'écriture en proposant pour les élèves du cycle 3 « le croquis de fiction » en lieu et place du brouillon linéaire comme une alternative au brouillon instrumental. Le croquis de fiction est « un outil de conception pré-rédactionnel […], un écrit intermédiaire plus qu'un brouillon, au sens classique, qui sollicite un retour réflexif sur les processus de création pendant et après l'acte d'écriture » (*op. cit.* : 51). La conclusion de l'expérimentation de Lumbroso en classe de CM1-CM2 est frappante : « le croquis, installé comme pratique, modifie assez nettement la représentation scolaire du récit comme suite de phrases écrite au fil de la plume en une stratification plus complexe de programmes et de hiérarchies » (*ibidem*). Dans la continuité de cette approche, Kervyn (2014) développe l'idée[458] de la nécessité d'« entrer autrement dans l'écriture » en cycle 3, notamment en travaillant de manières différenciées le brouillon : du linéaire au dessin en passant par des colonnes, des mots-clés etc.

2.2.2 L'accompagnement de l'écriture

Fondé sur l'observation des difficultés des élèves que je présenterai dans un premier temps, l'accompagnement de l'écriture repose sur différents modes d'intervention que les enseignants interrogés déclinent dans leurs contributions écrites et orales. Je les préciserai avant, dans un troisième temps, de m'arrêter sur les termes *révision*, *correction*, *amélioration*.

Les difficultés des élèves

Les contributions orales comportent des occurrences thématiques en termes de causalité. Elles se centrent principalement sur les relations entre l'oral et l'écrit :

- *certains élèves ne parlent français qu'à l'école* (E04.27 ; E07.12-14 ; E08.10 ; FR1.26) ;
- *les élèves qui ont des difficultés à s'exprimer à l'oral ont encore plus de difficultés pour s'exprimer à l'écrit* (E02.64 ; E07.13-19-21 ; E08.06-07-08 ; E11.21 ; SVT3. 192-194) ;
- *les élèves ont tendance à écrire comme ils parlent, comme ils entendent parler* (E02.64 ; E04.28 ; FR1.30 ; FR3.83-85-91).

Cette dernière causalité est relativement peu présente en termes fréquentiels. Quatre enseignants sur 19, six tours de paroles sur 98 où le

[458] Communication orale (WRAB III, Nanterre, février 2014).

PÉ-RÉ est évoqué, c'est en effet bien peu quand on sait combien est répandue et explorée l'idée que spontanément, les élèves écrivent comme ils parlent, sans retour sur ce qu'ils écrivent. On se demande, à la lecture de segments d'énoncés comme « passer de l'oral à l'écrit », s'il ne s'agit pas, dans le discours des enseignants, de faire la différence entre ce qui se dit et ce qui s'écrit, de faire passer d'une langue incorrecte familière à une langue correcte scolaire. De même, quand les enseignants déclarent que les élèves ont des difficultés à s'exprimer à l'oral, sans doute font-ils référence à l'oral scolaire tel qu'il est attendu, c'est-à-dire un oral-écrit : des phrases complètes, de belles phrases, ne pas dire n'importe quoi n'importe comment, bref : parler bien comme il faut. Dans cette perspective, il n'est pas étonnant que les enseignants interrogés mettent en relation un oral de qualité et la qualité de l'écrit produit. Halté (2005) développe l'idée que les deux modalités linguistiques sont deux faces d'une même compétence à recevoir et produire des discours. Dans une perspective didactique, il est certain que l'opposition dichotomique oral-écrit simplificatrice n'est pas productive. C'est pourquoi il ne faut pas « penser l'oral sans travailler le jeu des relations structurelles entre l'oral et l'écrit » (Halté, 2005 : 26). Apprendre à écrire, c'est apprendre à faire long, faire tout seul, faire complet, faire fini et faire hors contexte énonciatif (*op. cit.* : 29). C'est, somme toute, le contraire de ce que l'élève a appris à faire à l'oral. Un véritable travail sur l'oral sert donc à mieux comprendre l'écrit.

J'ajoute à cette réflexion qu'envisager l'écriture comme « une parole intérieure extériorisée »[459] me semble peu pris en compte. Je fais l'hypothèse que les élèves qui contrôlent leur oral en classe ont construit une capacité transférable à l'écriture. C'est, à mon avis, le contrôle qui est en jeu plus que la richesse ou la pauvreté, la correction ou son absence dans le langage oral de l'élève. Dans cette optique, l'apprentissage de l'écriture passe aussi par l'apprentissage de la gestion du flux de la parole intérieure[460]. Avant d'être son lecteur, le sujet est son auditeur : il se dit, il se raconte. Gérer cette parole première en introduisant le raisonnement[461] (*s'expliquer*, *se demander*, etc.) pour entrer dans l'ordre du scriptural est peut-être une première

[459] J'emprunte cette expression à Grésillon (2006) dans l'article intitulé *Le langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée* consulté en ligne le 15 octobre 2013 http://www.item.ens.fr/index.php?id=14034.

[460] Bergounioux (2004 : 26 et 31), dans son étude de la parole intérieure, signale que le mot *endophasie* est peu employé pour la désigner.

[461] J'emprunte ces éléments à Bergounioux (2004 : 65).

marche vers la secondarisation. Cette étape est sans doute trop peu identifiée comme une composante du processus d'écriture-réécriture nécessitant une aide ou un entrainement, trop peu mise en scène dans les classes. En effet, pour passer du domaine de l'auditif au visuel, pour envisager un énoncé qui survit au moment de son énonciation, pour ne pas écrire au fil de la plume, l'apprenant a besoin de *se rendre compte*, de *prendre conscience de* (Bergounioux, 2004 : 31). Je cite, dans le droit fil de cette analyse, cette remarque judicieuse de Portelette (2011) qui souligne à quel point les élèves, je dirai pour ma part, *ne se rendent pas compte* :

> Paradoxalement, l'écrit-texte, par son caractère linéaire, ne se différencie pas essentiellement du flot de l'oral pour certains élèves qui écrivent au fil de la plume, comme ils [se ?] parlent, procédant par ajout sans revenir sur ce qui a été écrit pour le modifier par des suppressions ou des déplacements (*op. cit.* : 74).

Alamargot[462] (2013), en appui de Bereiter et Scardamalia (1987), précise lui aussi qu'au cycle 3, l'élève couche sur le papier les idées au fur et à mesure qu'elles lui viennent en tête, dans une planification locale pas à pas, les habiletés orales étant prégnantes. « Devenir un rédacteur expert suppose de dépasser le discours oral pour intégrer les dimensions spécifiques à l'écrit » (Chanquoy & Alamargot, 2003 : 173). Authier-Revuz (1995) insiste, quant à elle, sur l'importance de « l'autoréception » constitutive de toute énonciation qu'elle soit orale ou écrite : « le scripteur est son propre lecteur[463], voyant les lettres qu'il trace comme le locuteur entend le son de ses propres paroles » (*op. cit.* : 150). Cet élément, qui rapproche les deux catégories d'énonciation, n'est pas suffisamment exploité par les didacticiens comme piste de travail pour mieux articuler oral et écrit.

Enfin, un ensemble de tours de parole concerne la conception commune que l'écrit transcrit une pensée déjà là. Pour Saussure, on ne peut penser en dehors du langage et une phase prélinguistique de la pensée n'est pas envisageable. Les enseignants n'identifient pas la phase de parole intérieure, de discours de soi à soi comme une phase linguistique qui, en se prolongeant dans la mise en mots linéarisée du texte, participe de la

---

462 Alamargot, D. (2013). Gestion des traitements cognitifs impliqués dans la production écrite : vers la conception d'aides et d'entrainements à l'écriture. Conférence dans le cadre du séminaire du LLL-GORDF (Orléans, 18.09.2013).

463 La linguiste fait observer le fait de langue qui impose *se relire* et *relecture* pour « toute lecture de soi ».

construction et de l'approfondissement de la pensée. La pensée déjà là qu'évoque le discours ordinaire est, dans le meilleur des cas, une version provisoire du texte, un brouillon mental, une pensée en devenir. Le plus souvent, le déjà là est conçu comme une pensée déjà achevée. Quatre enseignants[464] (dont trois de 6e) abordent, dans les entretiens, cette conception d'un langage qui sert d'expression à une pensée déjà prête :

- *écrire, c'est mettre en forme toute leur pensée* (E10.19) ;
- *un passage à l'écrit qui soit fidèle à ce qu'ils pensent* […] *leurs structures de phrases ne reflètent pas leurs pensées* (FR2.09) ;
- *je travaille avec eux sur l'écart entre leur pensée et ce qu'ils ont été capables d'exprimer* (FR2.10) ;
- *il n'y a pas de phase intermédiaire entre leur réflexion et la transcription par écrit* (FR3.91) ;
- *certaines explications sont difficiles à transcrire* (SVT3.166).

L'illusion d'une transparence entre l'écrit et l'exprimé est identifiée par Barré-De Miniac dans le rapport à l'écriture comme faisant obstacle à l'apprentissage. Cette conception[465], en considérant que l'écrit doit représenter une pensée préconstruite, ne tient pas compte de la fonction épistémique de l'écrit et exclut le fait que la pensée se construit par l'écrit. Reuter (1996) explique que cette conception a été renforcée par le modèle scientiste de Hayes et Flower, car « ce modèle fonctionne comme si tout était là au moment de l'écriture » (*op. cit.* : 41).

Les différents modes d'intervention des enseignants

Dans un texte ancien très diffusé en formation, Garcia-Debanc (1986) développe l'idée que la révision comprend la lecture et la mise au point d'un écrit[466]. La lecture critique d'un texte doit permettre à son auteur :

- de détecter les éventuels problèmes (effets d'incompréhension, inexactitude de termes, contradictions) ;
- d'évaluer « l'adéquation du texte aux buts poursuivis », c'est-à-dire vérifier que l'écrit produit correspond aux objectifs de départ choisis lors de la phase de planification ;

[464] E10, FR2, FR3 et SVT3.

[465] Les enseignants d'une enquête de 2001 ont en majorité cette conception qu'écrire consiste à retranscrire des idées déjà là (Lafont-Terranova & Colin, 2006b : 120).

[466] Selon d'autres auteurs, la révision d'un texte comporte trois composantes (Bartlett, 1982 ; Fabre-Cols, 2002) : la détection des dysfonctionnements, l'identification du problème et sa correction. L'intérêt de ce modèle est qu'il distingue détection et identification, ce que ne fait pas aussi nettement Garcia-Debanc.

- de repérer « les violations du code écrit », c'est-à-dire vérifier l'orthographe et la construction de la syntaxe.

La mise au point d'un écrit repose sur :

- le rétablissement des éléments d'informations jusque-là implicites mais nécessaires à la compréhension de l'écrit ;
- la réécriture partielle ou totale de l'écrit ;
- la correction des erreurs de syntaxe, d'orthographe, de vocabulaire préalablement repérées lors de la relecture.

Plus près de nous, Chartrand (2013 : 7), sans s'éloigner de cette définition, distingue[467] « la révision du texte de sa correction pour mettre en lumière les différences entre les activités que doivent mener les scripteurs ». Elle apporte des précisions sur la révision-correction qu'elle présente comme un sous-processus de l'écriture : « le scripteur doit relire son texte pour diagnostiquer l'état de ce dernier en comparant le texte réel (celui qui est écrit) avec le texte projeté (qu'il veut écrire ou qu'il pense avoir écrit) et le texte demandé (la consigne) pour détecter les problèmes : erreurs, dysfonctionnements, faiblesses. » Quant à la correction, Chartrand (*ibidem*) la définit comme une activité qui « consiste à faire les modifications nécessaires pour rendre le texte conforme aux normes de l'écrit ». Dans cette optique de distinction entre révision-détection et correction-mise au point du texte, je présente l'analyse des énoncés des enseignants pour voir dans quelle mesure ils la prennent en considération et comment dans la pratique de la classe, ils l'articulent à leur accompagnement de l'écriture.

La *posture d'accompagnement* de l'écriture (Bucheton, 2008) met l'enseignant en position de répondre à l'injonction ministérielle (1992) de « ne pas laisser chaque enfant seul devant sa feuille »[468]. C'est le cas ici avec différentes postures d'étayage déclarées par les enseignants. Selon Beucher (2010 : 82), l'étayage prend diverses appellations qui se concurrencent dans la littérature didactique. Il relève les termes employés par différents chercheurs pour préciser le sens qu'ils donnent notamment aux termes *facilitations procédurales* et *guidage*. Pour ma part, je retiens le terme *guidage*[469]

[467] Chartrand (2013 : 7) précise qu'elle fait cette distinction « à l'instar de » Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes, in Chartrand, S.-G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal : Éditions Logiques, 341-358.

[468] *La maitrise de la langue à l'école* (1992 : 89).

[469] Par la suite, Garcia-Debanc met davantage le terme *guidage* en relation avec la notion de différenciation qui implique « *un caractère très individualisé* » de l'étayage (Garcia-Debanc, Beucher & Volteau, 2008 : 185).

utilisé par Garcia-Debanc et Ringot (1987) pour évoquer les différentes pratiques d'étayages des enseignants

Dans leurs contributions écrites, cinq enseignants, précisent leurs modes d'interventions. Deux (E3.urb et SVT1.urb) déclarent corriger eux-mêmes les brouillons des élèves sans autre précision. Un tel traitement de la correction conduit l'enseignant à une *posture d'enseignement* s'il explique les raisons de la correction et à une *posture de contrôle* s'il ne la justifie pas (Bucheton, 2008). Deux enseignants précisent indiquer les erreurs (E06.rar) ou les faire trouver grâce à « *une sorte de grille établie en commun et écrite au tableau* » (E04.rar) et que c'est bien à l'élève de les corriger. Un autre enfin évoque (E05.rar) « *un brouillon qu'on retravaille ensemble si nécessaire* » et une correction de l'écrit de l'élève une fois le texte recopié sur le cahier. Ces différentes interventions réduisent le nombre d'actions que les élèves ont à réaliser pour mener à bien leur tâche et évitent ainsi leur fatigue, leur sentiment d'échec, leur découragement. Bruner (1983 : 278) classe ces interventions dans les fonctions d'étayage nécessaire au soutien des élèves dans la catégorie de *la réduction des degrés de liberté* et celle du c*ontrôle de la frustration.* Dans les contributions orales, dix enseignants reviennent sur la grille de relecture-réécriture[470]. 28 tours de paroles sur les 98 où se trouve évoqué le PÉ-RÉ (soit 28,50%) concernent cette grille qui apparait le plus souvent comme une grille d'autoévaluation, d'autocorrection dont l'efficacité est remise en cause.

Comme le fait Tauveron (2005 : 230), il est important de souligner que « toutes ces interventions sont irremplaçables ». Elles font partie de ce que Bruner[471] (1983) appelle *l'étayage de tutelle* c'est-à-dire « les moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (*op. cit.* : 261). Cependant, Bautier (2001 : 153) se montre critique à l'encontre de certaines pratiques de la grille. S'appuyant sur les travaux de Bernié (1998), elle explique que les critères figurant dans les grilles tendent à être utilisés comme des outils techniques purement formels : l'élève repère en effet dans un brouillon des traits caractéristiques construits à partir de productions langagières achevées et au final, ce

[470] Cette grille appartient aux outils qui rendent possible l'évaluation des productions par l'élève et/ou l'enseignant. Elle figure dès 1987 dans la rubrique « outils pour relire et réécrire » de Mas. Ces outils ont été largement diffusés en formation initiale.

[471] Reuter (1996 : 82-83) présente et souligne tout l'intérêt des travaux de Bruner pour la didactique de l'écriture.

repérage formel se substitue à une véritable lecture du texte. La conclusion est sans appel : ce n'est plus une activité cognitive et réflexive mais une tâche scolaire. Cette remarque me semble à retenir, en ce sens qu'elle alerte sur une dérive possible de l'emploi de grilles vidées de leur sens.

Par ailleurs, treize tours de paroles sur les 98 (13,25%) abordent *l'enrôlement* (Bruner, 1983 : 278) qui vise à susciter l'intérêt et l'adhésion des élèves. Font partie de ce type d'étayage les projets d'écriture qui reposent sur la motivation et un investissement affectif. Leur rôle est souligné par huit enseignants[472] (un du secteur urbain, quatre du secteur RAR et trois du secteur rural) dont un seul de 6e :

- l'écriture théâtrale (E05.13, 06.33, 07.06 et 22, E11.53) ;
- l'écriture poétique (04.13, 05.17, 11.48, FR3.21) ;
- l'écriture d'une bande dessinée dans le cadre du Festival d'Angoulême (E01.25 et 29) ;
- l'écriture d'un livre oriental exposé à la médiathèque (E01.38) ;
- l'écriture d'une lettre à un témoin de la Shoah (E06.13) ;
- l'écriture en sciences (E10.16).

La prise en compte de la motivation dans les contributions orales de huit enseignants mérite toute notre attention. Piolat (2011 : 29) rappelle que Hayes en 1996 a ajouté au modèle de 1980 la motivation comme composante déterminante de l'activité rédactionnelle. En effet, la représentation que le scripteur a de son activité scripturale joue un rôle primordial dans l'accomplissement de cette tâche. L'élève n'est pas qu'un sujet cognitif rationnel : il a un rapport à l'écriture qui détermine son investissement[473] de l'écriture, son implication dans la tâche proposée, ses apprentissages et la qualité de sa production écrite. Un élève motivé passe plus de temps à la rédaction d'un texte, il l'améliore et s'améliore ainsi davantage. Hayes (1996) l'affirme en effet, études à l'appui : le temps accordé à la tâche est un facteur déterminant pour la qualité d'un texte.

On trouve également au fil des contributions ce que Bruner (1983 : 278) appelle le maintien de l'orientation qui vise à susciter l'intérêt de l'élève tout au long de la réalisation de la tâche, afin qu'elle ne soit pas perdue de vue et

[472] E01-04-05-06-07-10-11, FR3.
[473] J'ai souligné la relation étroite entre motivation et investissement de l'écriture chapitre 2, p. 84.

devienne en quelque sorte un but en soi, ce qui suppose de la part de l'enseignant un certain entrain et une certaine empathie, comme le souligne Reuter (1996 : 82). Je vois là « une réponse à l'insécurité scripturale » des élèves pour reprendre, en la détournant un peu, une formule de Lafont-Terranova (2009 : 106). Ainsi, neuf enseignants[474] décrivent dans leur accompagnement une posture de réassurance et leur intention de lutter contre l'angoisse, la peur d'écrire :

- *dédramatiser* (FR1.11) ; *donner confiance, encourager* (FR1.12) ; *avoir un regard bienveillant* (E05.05) ; *qu'ils ne soient pas découragés* (E03.53) ; *pas de traumatisme […] sans appréhension* (E06.11) ;
- *obtenir [leur] envie* (FR2.14), *plaisir et réussite* (E08.50) ; *permettre aux élèves d'arriver à dépasser leurs difficultés* (E07.16) ;
- *je ne les mets jamais face à un sujet sans que ça ait été travaillé avant* (E05.13 ; E11.32)
- *j'essaie de leur montrer ce que peut être un brouillon* FR3.50

L'idée sous-jacente est sans aucun doute « qu'une pratique heureuse et valorisante […] peut changer le sens de l'investissement et donc le rapport à l'écriture d'un scripteur en difficulté » (Lafont-Terranova, 2009 : 105). Témoignent du même type d'accompagnement d'autres contributions orales. Ainsi E04.13 maintient-il l'orientation en montrant à ses élèves que l'activité d'écriture va « *les faire sortir du quotidien* », « *les emmener ailleurs* » (E04.15). E05.05 et E11.40 essaient de tenir le cap en introduisant régulièrement l'intérêt du texte pour celui qui va le lire ou en proposant quantité et variété dans les activités d'écriture (E05.03 et 13). Je vois là également, et de manière non contradictoire, la prise en compte du discours prescriptif. En effet, dans les programmes de 2002 et de 2007, le projet d'écriture apparait, de manière identique, comme une réponse à l'apprentissage de l'écriture dans ses différentes dimensions :

> Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du texte réalisé. C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre (couverture, page de titre, mise en pages, illustration) et de sa diffusion (insertion dans une collection, présentation au public, critique). Il peut en être de même pour un journal, pour une affiche, pour une page destinée à un site internet ou à un cédérom. Au-delà des aspects de présentation, l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse : décrire une expérience, convaincre un correspondant, toucher un lecteur (Programmes, 2002 : 73).

[474] E03-05-06-07-08-11, FR2-3.

Dans le même ordre d'idées, je relève, dans les contributions orales, des segments d'énoncés désignant un accompagnement serré « pas à pas », comme l'appellent Rilliard et Sandon, (1991 : 123) :

- *l'accompagnement est vraiment très personnel* (E01.13) ;
- *une aide personnalisée* (E03.42) ;
- *j'essaie de faire reformuler chacun* (E04.29) ;
- *je vais voir* [chaque élève] (E01.15).

E11.38 évoque même, quant à lui, en un large développement, un accompagnement différencié tout au long du processus rédactionnel.

Enfin, *la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche* (Bruner, 1983 : 279) qui, en écriture, est le plus souvent relative aux genres textuels, est évoquée, dans les entretiens, par six enseignants[475]. C'est une sorte de guidage métatextuel et pragmatique où le maitre aide les élèves à se construire une représentation exacte d'un genre ou type d'écrit, de ses fonctions, afin de produire un texte conforme aux attentes culturelles et sociales :

- *je vais vous demander d'é- d'écriture une description / euh donc en général on a en général mais on a lu une deux trois descriptions auparavant / on a eu dans les semaines d'avant donc je leur fait redire ce que c'est qu'une description / ce qui est attendu dans une description et puis ensuite je leur donne le sujet proprement dit donc* (E05.13) ;
- *c'est plus qu'une consigne / parce que ça c'est ce qu'on va demander au texte pour que le texte ait euh / comment dire ? / existe ait un sens au niveau de sa structure* (E06.23) ;
- *à partir de là heu quand nous voyons que ce sont des constantes qu'on retrouve dans tous les types de contes après heu lorsque je leur demande eux mêmes d'écrire un un petit conte heu donc il y a cette heu heu ce point de départ* (FR1.17).

Pour mémoire, je rappelle que, selon Bakhtine (1984), il existe de très nombreux *genres,* puisque la variété des genres est liée à la variété des domaines de l'activité humaine, à la variété des sphères d'échanges et des visées intentionnelles : un récit, une lettre, un ordre, un exposé, un dicton, une réplique etc. sont des *genres*. Les genres se manifestent dans des types d'énoncés relativement stables. En effet, les énoncés que chacun produit oralement ou par écrit ne sont pas une combinaison libre mais sont soumis,

[475] E05-06-07-11, FR1-3.

de façon implicite ou explicite, consciente ou inconsciente, aux règles, aux normes des genres établis, c'est-à-dire des genres qui ont été socialement et culturellement construit et stabilisés..

En revanche, dans les contributions des enseignants, peu d'énoncés réfèrent au *pilotage spatial* qui recouvre des préoccupations relatives au confort du sujet-écrivant[476], notamment au milieu où se déroule l'écriture. Ce n'est pas étonnant en soi dans la mesure où les contraintes spatiales sont difficiles à esquiver. L'élève produit un écrit à sa table d'écolier, au même endroit et dans la même position que quand il effectue une autre activité sous le regard du maitre et au milieu de ses camarades.

2.3 La correction *vs* l'amélioration

Dans les contributions écrites, sur les 16 occurrences thématiques centrées sur la réécriture, dix occurrences l'abordent en termes de correction (62%) et six en termes d'amélioration (38%). Cette manière de dire confirme une fois encore la centration des enseignants sur la maitrise de la correction langagière[477], car la correction se focalise principalement sur une mise au point orthographique et syntaxique et non sur une mise au point des normes textuelles et génériques. Le nom *correction* apparait cinq fois et le verbe *(se) corriger* sept fois. Deux enseignants du secteur périurbain (E06 et FR2) parlent de *correction* à propos de leurs propres productions. De même, dans les contributions orales, les enseignants interrogés abordent le PÉ-RÉ en termes de *correction* plutôt qu'en termes d'*amélioration*. En effet, les tours de paroles où il n'est question que de correction sont les plus nombreux. Ces observations mettent en évidence le poids des représentations concernant la correction linguistique des textes sans la lier avec la visée de ces textes. Pour qui ou pour quoi réviser n'est pas abordé.

Les déclarations écrites ne portent pas ou portent peu d'indications sur le type d'erreurs visées par la réécriture. S'agit-il d'erreurs de surface, de micro-dysfonctionnements repérés au niveau de la phrase comme l'indique un enseignant (E9.rar) ? Certains énoncés renvoient-ils sans explicitation au niveau textuel, plus global ? Il n'est pas facile de le savoir. Dans les entretiens, l'emploi du mot *correction* dénote une approche centrée sur

[476] Je renvoie notamment aux *Entretiens avec André Rollin. Ils écrivent où ? quand ? comment ?* (Editions Mazarine, 1986).
[477] Cf. chapitre 6, p. 265.

l'orthographe et la syntaxe, comme le montre SVT3.66 qui explique rechercher *un français correct en correction collective*. Le professeur, en général et plus particulièrement en secteur RAR, déclare avoir pour mission d'établir un « rattrapage linguistique en faveur d'élèves linguistiquement en position de retard », pour reprendre les termes de Beucher (2010 : 82). Par ailleurs, les différences de compétences linguistiques au sein de la classe impliquent de leur part une différenciation des formes d'accompagnement comme les enseignants le font observer dans le traitement du thème MDL[478]. Pour Chiss et David (2012 : 203), il existe deux grandes conceptions de l'écriture et de son apprentissage « selon que l'on se consacre plus au travail de mise en mots qu'à celui de mise en texte ». L'analyse des déclarations laisse à penser que les pratiques des enseignants interrogés ont tendance à insister sur la mise en mots.

Dans les contributions écrites, six occurrences sont centrées sur « *un protocole d'amélioration* » pour reprendre la formulation d'un enseignant (E8.rar). Le fait d'évoquer cette « *phase de réécriture-amélioration* » (FR2.rar) permet aux enseignants de verbaliser l'activité d'écriture comme « *un travail* » et même « *un retravail* » impliquant du temps, des étapes. Les termes *premier et deuxième jets* (cinq occurrences lexicales) renforcent d'ailleurs cette idée. Dans les contributions orales, on relève le mot *jet* qui fonctionne comme un mot emprunté à l'interdiscours professionnel sans être interrogé. Ce mot est employé au moins une fois dans 11 tours de paroles (23% des tours de paroles où est évoqué le PÉ-RÉ). Cependant, les sept enseignants de 6e (auxquels s'ajoutent deux de CM2) n'emploient jamais le mot *jet*. Ce terme semble plus en usage dans le premier degré, sans doute sous l'influence de l'ouvrage du groupe d'Ecouen (1988) massivement diffusé par les sphères de la formation. Les étapes de travail proposées par ce groupe se (re)trouvent dans la brochure *La maitrise de la langue à l'école* (1992 : 88). Pour certains maitres de CM2 comme E01.13, *jet* devient même synonyme d'état ou de version d'un texte : « *certains élèves sont allés jusqu'à quatre ou cinq jets* ».

Un enseignant (E7.rar) dévoile sa conception du processus d'écriture-réécriture quand il décrit ainsi le dispositif qu'il impose à ses élèves dans un guidage fort : « *1er jet avec une couleur 2e jet avec autre couleur* »[479]. Un autre (FR3.rur) fait une sorte de profession de foi : « *un texte se mature et évolue avant*

[478] Cf. chapitre 6, p. 264.

[479] Dans le même ordre d'idées, E04.30 déclare dans son entretien : « *je leur demande de passer des lignes* » ; « *on barre et on réécrit dessous* »

d'être au propre = vie du brouillon ». Dans le même ordre définitionnel, un professeur de SVT précise que dans sa discipline, « *la fiche d'expérience a un statut de brouillon* » (SVT2.rar). Dans les contributions orales, le brouillon est défini comme « *quelque chose de brut »* (E01.13), un support où on peut tout écrire comme ça vient (E05.05). Enfin, que ce soit pour la correction ou l'amélioration du texte produit, le rôle de l'ordinateur n'est pas évoqué pour les pratiques de classe, mais seulement pour les pratiques personnelles des enseignants où il est présenté comme facilitant précisément la correction.

Dans les contributions orales, trois enseignants évoquent, chacun dans un tour de parole (E01.23 ; E05.14 ; E07.10), un dispositif qu'ils destinent à améliorer un texte. C'est le recours à la lecture à haute voix du texte devant le reste de la classe dans le respect du scripteur. Ce dispositif n'est pas très sollicité dans la pratique de classe si l'on se réfère à l'ensemble des contributions. Lafont-Terranova (2009 : 165) insiste sur l'importance de ce moment dans les ateliers d'écriture créative dans une perspective de réassurance et de mise à distance du texte. Les enseignants sont-ils conscients d'introduire dans leur classe un des quatre invariants des ateliers d'écriture créative ou s'appuient-ils sur une intuition pédagogique en situation de classe ?

Conclusion de la section 2

Au vu de l'examen des différentes occurrences, l'investissement des enseignants interrogés est effectif en termes d'accompagnement psychoaffectif et langagier. Les capitaux au sens bourdieusien du terme, c'est-à-dire le capital culturel, le capital social et le capital de confiance (Penloup, 2006 : 85-86) sont centraux dans leur manière de dire. Cependant, leur investissement (lui-même affectif) relève, à mon avis, d'une approche plus pédagogique que didactique[480], car les connaissances spécifiques liées à l'activité scripturale ne semblent pas suffisamment au cœur de la conception des dispositifs d'accompagnement. Faire écrire les élèves est nécessaire, mais n'est pas suffisant pour qu'ils entrent dans le monde de l'écrit.

[480] Cf. chapitre 1, p. 29.

Reuter (1996 : 88), en appui d'une étude de Barré-De Miniac[481] (1992), définit trois types d'enseignants. Les premiers conçoivent l'écriture comme un travail impliquant le sujet, cette implication étant elle-même considérée comme un moyen d'entrer en écriture en lien avec l'expression des sentiments et des émotions. Les seconds considèrent l'écriture comme intrinsèquement scolaire en lien avec la réussite à l'école. Les troisièmes prennent en considération les multiples usages de l'écriture, aussi bien à l'école qu'en dehors d'elle, avec une nette ouverture à des pratiques diversifiées et une moindre fixation sur la réussite des exercices scolaires. Au vu des contributions des enseignants interrogés, je classerais ces derniers dans le second type que leur conception des dispositifs d'accompagnement révèle. Les connaissances spécifiques liées à l'activité scripturale ne semblent pas suffisamment au cœur de leur réflexion qui est resserrée sur la réussite d'exercices scolaires où prime une correction langagière certes nécessaire, mais qui occulte les autres aspects. En revanche, les enseignants interrogés développent des stratégies pédagogiques d'accompagnement dans lesquelles ils s'investissent nettement. Toute action de formation et d'aide en direction des enseignants doit veiller à ne pas renforcer cette tendance.

3. La révision au cœur de la prescription ?

3.1 « La révolution des brouillons »

Lebrun (2004 : 37) répertorie quatre modèles scolaires de l'écrit. Le plus ancien, qui remonte à la 3e République, est *le modèle de la rédaction*. Il met l'accent sur l'*elocutio* parce que c'est surtout la maitrise de la syntaxe et de l'orthographe qui prime, le temps consacré à cet exercice nouveau étant pris sur les heures de langue. L'imitation par imprégnation d'auteurs présentés comme modèles à admirer domine et les compétences d'écriture s'organisent sur la base d'une progression du simple au complexe. Il est à noter que, depuis 2008, la *rédaction*[482] fait de nouveau partie des programmes. Ce terme et ce modèle ont été éclipsés par celui de *l'expression*

[481] Dans la perspective du rapport à l'écriture et de son lien avec les choix didactiques des maitres, Barré-De Miniac (2000) met en relation les discours d'enseignants relatifs à l'écriture dans les cadres professionnel, privé et familial.

[482] Ce terme désigne à la fois l'activité et le produit de cette activité, ce qui provoque parfois une confusion entre les deux.

écrite introduit dans les instructions officielles des années 1980. Valorisant l'*inventio*, ce modèle s'inscrit dans la filiation de Freinet, de l'écriture quotidienne et des textes libres où les interactions entre pairs sont sollicitées. On cherche, côté élèves, une écriture source de plaisir et côté enseignants, une réflexion sur l'acte d'écrire. Enfin, l*e modèle de la production d'écrits* émerge dans les années 1990. Les recherches du groupe d'Ecouen (1988-1992) et celles du groupe EVA (1991-1996) contribuent à une large diffusion de ce modèle qui s'impose dans les programmes. L'idée est de lutter contre le manque d'inspiration, l'évaluation imprécise et subjective par une explicitation des critères d'écriture (de réalisation) et d'évaluation (de réussite) au nom de la clarté cognitive des élèves. La révision des textes prend alors une grande importance. *Le modèle du sujet écrivant et des écrits de travail,* qui émerge principalement sous l'influence des travaux de Bucheton (1995) donne le primat au cheminement du sujet, à ses expériences (Bucheton & Chabanne, 2002) qui peuvent nourrir la production et non au seul produit fini. Les brouillons sont dès lors abordés différemment, y compris dans le discours prescriptif.

D'un point de vue chronologique, c'est *La Maitrise de la langue à l'école*[483] (1992) qui, en premier, souligne officiellement l'importance du travail du brouillon :

> Il faut apprendre à chacun l'usage du brouillon. […] Rares sont [les élèves] qui savent améliorer la mise en mots du texte grâce au raturage et à la réécriture » (M.E.N, 1992 : 89).

Cependant, l'Institution scolaire a donné à voir sa conception de l'écriture-réécriture, un peu avant cette publication, à la fin des années 1980 au moment de la mise en place des tests d'évaluation nationaux[484] en CE2 et en 6e. En effet, en septembre 1989 a été donné au brouillon un statut qu'il n'avait pas encore eu jusqu'alors par la demande explicite adressée aux élèves de faire un brouillon et aux enseignants de porter un

[483] Je rappelle que cette brochure ministérielle se donnait comme premier objectif de faire le point sur les travaux des chercheurs dans le domaine de la didactique du français et celui de ses sciences contributives. Le second objectif annoncé était de fournir aux enseignants des pistes pédagogiques susceptibles de les aider à intégrer les acquis de ces recherches dans leurs pratiques.

[484] Une série d'épreuves destinées aux classes de CE2 et de 6e permettaient de recueillir des éléments d'évaluation diagnostique sur les performances nationales des élèves en Français et Mathématiques. Les épreuves se déroulaient chaque année en septembre deux semaines après la rentrée scolaire.

regard sur celui-ci. Boré (2012, conférence LLL-GORDF) parle d'une « révolution des brouillons » pour désigner cette entrée en force du brouillon dans l'univers enseignant. L'expression me semble tout à fait appropriée pour deux raisons. Tout d'abord, les brouillons ont fait leur révolution et d'opprimés, cachés, ils se sont imposés comme éléments à reconnaitre, comme éléments sur lesquels on doit désormais compter. Les brouillons ont, ensuite, provoqué une révolution copernicienne en imposant un changement du regard et des conceptions au sujet de l'écriture. Pour donner une idée des modalités mises en œuvre dans les évaluations nationales, voici le libellé[485] qu'on trouve dans l'épreuve de production d'écrits de CE2[486] en 1990 :

> Guide de relecture
> Je viens d'écrire un texte.
> Je souhaite que mon histoire soit comprise.
> Pour cela, je relis mon texte et je vérifie que :
> -mon histoire est bien la suite du texte proposé ;
> -mon histoire a une fin.
> En réécrivant, je pense à :
> - écrire lisiblement ;
> - mettre les majuscules et les points nécessaires pour délimiter les phrases ;
> - respecter les accords (masculin/ féminin, singulier/ pluriel).
> Quand j'ai fini de réécrire, je relis une dernière fois mon texte.

Le premier sous-ensemble de ce guide oriente l'élève vers une relecture critique et évaluative, assez sommaire mais qui engage le niveau global de sa production. Le second « n'est pas entièrement dégagé [de la] recopie » (Boré, 2000 : 25) et oriente l'élève vers la lisibilité, la démarcation des phrases et l'orthographe, autrement dit vers la correction plus que vers le remaniement du texte, ce qui restreint le sens du verbe *réécrire* (deux occurrences) à des interventions formelles et introduit des confusions.

La même année, en 6e, les cahiers d'évaluation n'utilisent pas le terme *réécriture* (ou *réécrire*) à la différence du CE2, mais ils indiquent ce qu'est la réécriture pour l'institution, à savoir d'abord relire son texte à la recherche de dysfonctionnements éventuels (limités ici à trois) et ensuite le corriger

[485] Les différents libellés que je cite sont empruntés à l'article de Boré (2000 : 25-28).
[486] Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, *Evaluation à l'entrée au CE2*, Français, cahier de l'élève, 1990, Séquences 4 et 5, exercice 14 b, p. 30

(et non l'améliorer ou le modifier). Voici la consigne à la fin de l'épreuve d'écriture[487] qui ressemble à une esquisse de guide de relecture :

> Tu viens d'écrire un texte. Relis-le et vérifie :
> 1. que tu as mis des points et des majuscules pour séparer les phrases;
> 2. que quand tu as employé un pronom, tu peux reconnaître facilement de qui ou de quoi tu parles;
> 3. que ton histoire a une fin.
> Fais les corrections nécessaires.

Un élève qui révise ici peut-il se donner pour objectif de se rapprocher des normes, qu'elles soient linguistiques, discursives, textuelles, génériques ? N'est-il pas amené à s'intéresser en priorité aux niveaux superficiels, ceux-là mêmes qui sont le plus souvent modifiés ?

En 1992, un changement se produit avec l'introduction d'un guide de relecture[488] plus développé qui, fourni à l'élève, « détaille pas à pas le travail de relecture que doit effectuer ce dernier pour aboutir à la version définitive » (Boré, 2000 : 26). Le nom *brouillon*, les verbes *améliorer* et *réécrire* font, cette fois, leur apparition dans le libellé[489] :

> Tu vas relire ton brouillon pour l'améliorer et le réécrire[490].
> Complète le tableau suivant qui va t'aider à vérifier si tu as bien respecté les règles d'écriture. Mets une croix dans la colonne OUI (si tu as fait ce qui est indiqué), ou dans la colonne NON (si tu ne l'as pas fait).
> Tableau de relecture […].
>
> Deuxième écriture: version définitive
> 1. En utilisant le tableau que tu viens de compléter, apporte les améliorations nécessaires:
> - pour que le lecteur comprenne bien ton histoire;
> - pour que ton orthographe soit plus correcte.
> 2. Recopie sur le cahier ton texte ainsi amélioré. Si nécessaire, fais, quand c'est possible, les dernières corrections sur le cahier.

Ce libellé « semble admettre une chronologie linéaire plus ou moins planifiée de l'écriture, le brouillon faisant alors figure de premier maillon »

---

[487] Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, *Evaluation à l'entrée en 6e*, 1990, Français, cahier de l'élève, Séquence 3, exercice 15, p.21
[488] On retrouvera ce guide de relecture, avec quelques modifications, jusqu'en 1995.
[489] Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, direction de l'Evaluation et de la Prospective, *Evaluation à l'entrée en 6e*, 1992, Français, cahier de l'élève, Séquence 3, Exercice 6 b, p.8.
[490] Déroutante, l'expression *réécrire un brouillon* peut générer des confusions dans l'esprit de l'élève et du maitre.

(Boré, 2000 : 28). C'est un premier énoncé, un état provisoire du texte, qui est souvent nommé dans les écoles *premier jet*, à la suite notamment de la diffusion en formation de l'ouvrage du groupe d'Ecouen (1988) qui introduit ce syntagme. Dans cette perspective, le brouillon est envisagé comme « une première formulation complète en réponse à la consigne » (Boré, 2000 : 27), formulation que l'élève est encouragé à reprendre, aidé en cela par des guides, des conseils, des consignes. La réécriture en tant que composante intégrée au processus même d'écriture n'est pas évoquée. Une conception étapiste (Plane, 2006 : 44) se construit et les gestes, autant matériels qu'intellectuels, qui sont présents lors de la production du brouillon-premier-jet ne sont pas pris en compte pour être réinvestis. Les prescriptions pour la sixième en sont clairement la preuve : « on travaille en classe les différentes étapes de la production [d'un] texte, en reconnaissant au brouillon sa valeur d'ébauche » (ACC. 6e, 1996 : 22). Le brouillon est pleinement reconnu mais comme premier maillon d'un processus linéaire. Cette conception, qui renvoie à la séquentialité de l'écriture et qui appartient désormais à l'interdiscours professionnel, est-elle légitime et sensée ? Plane (2006 : 41-42) rappelle que les premières modélisations de l'activité de production écrite sont linéaires, « comme s'il s'agissait de l'effectuation d'une suite d'étapes dont l'ordre était immuable ». En revanche, les modélisations plus récentes présentent cette activité « en termes d'opérations récursives » (*ibidem*). Faut-il en déduire que les modèles itératifs sont plus adéquats compte tenu des buts visés, puisqu'ils ont remplacé les premiers ? Rien n'est moins sûr, si l'on se réfère aux considérations de Plane qui, en appui de Flower (1998), distingue la production de l'apprentissage (*ibidem*). Dans le contexte de la classe, un trop grand dogmatisme n'est pas de mise. En effet, il convient d'être prudent et de ne pas imposer un modèle unique aux enseignants :

- celui d'une activité permanente de retour sur le texte tout au long de l'écriture avec rectifications en cours de scription ;
- celui d'une activité de retour sur le texte marquée par des étapes avec rectifications *in fine*.

D'un point de vue didactique, cette dichotomie est un outil conceptuel :

- le modèle étapiste permet à l'enseignant de faire travailler dans « une successivité linéaire » (*ibidem*) les différentes composantes du processus de production et ainsi de développer des dispositifs didactiques s'attachant à développer les capacités nécessaires à chacune d'elles ;

- le modèle récursif permet à l'enseignant de prendre conscience de la complexité de ce qui est demandé à l'élève lorsqu'il doit rédiger un texte et ainsi de proposer des aides à l'écriture afin d'alléger la tâche.

3.2 La révision-correction

Dans le droit fil des évaluations nationales et dans le cadre d'une pédagogie qui s'affirme comme centrée sur l'élève[491] et qui tente donc d'être au plus près des processus mis en œuvre par chaque apprenant, il est logique de trouver dans les programmes la mise en place des processus rédactionnels. Le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève dans son apprentissage de la production de textes, notamment par la mise en évidence et la prise en main de la révision et de la réécriture.

Le brouillon, officiellement reconnu, a désormais sa place dans les programmes de 6e (1995 : 18) qui introduisent « écriture et réécriture d'un brouillon » dans la liste « des textes pour soi. ». Suivent des affirmations à valeur injonctive : « écriture et réécriture d'un brouillon sont systématisés, avec ou sans le professeur » (ACC. 6e, 1996 : 18). Dans la continuité, les programmes de 2002, à leur tour, présentent, pour le cycle 3 des écoles, la révision comme partie intégrante de l'écriture, elle-même définie comme un travail :

> La révision reste, dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maitre et en utilisant les outils construits par la classe. Ce travail peut s'effectuer sur le papier en mettant en œuvre instruments d'écriture, ciseaux et colle, ou sur un logiciel de traitement de texte dont les fonctionnalités plus complexes sont découvertes à cette occasion. Il en est de même pour tout ce qui relève de la révision orthographique. (Programmes, 2002 : 73)

La révision a, comme on le voit, deux volets[492] : d'une part, c'est une amélioration et d'autre part, c'est une correction orthographique du texte. Les quatre opérations de réécriture sont mentionnées et le travail effectif du brouillon est précisé jusque dans les détails les plus concrets. Les programmes de 2008, à leur tour, prennent en compte, au cycle 3, le processus d'écriture. Comme les programmes de 2002 et 2007, ceux de

[491] Loi d'orientation de 1989.
[492] On retrouve ces deux volets dans la définition de Grésillon (1994 : 245).

2008 décrivent la révision des textes dans le droit fil du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower[493]. Même si le terme de *rédaction* est employé dans les programmes de 2008, il s'agit plutôt d'une démarche de production d'écrits. Cependant, par la formulation et le cotexte, l'amélioration des productions semble réduite à la question de la norme linguistique, ce qui rejoint le discours des enseignants de mon enquête :

> [Les élèves] sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires, etc.) (Programmes, 2008 : 21).

Dans ces lignes, l'élève de CM2 apprend à respecter des consignes de rédaction et, pour cela, il est soumis à un entrainement où il utilise, d'une part, ses acquis linguistiques (vocabulaire, grammaire, orthographe) et, d'autre part, des outils d'aide et de remédiation. On peut se demander s'il ne faut pas lire ici la réactivation du schéma traditionnel « orthographe + vocabulaire + grammaire = on écrit correctement ». Dans les programmes publiés la même année pour la 6e, l'élève se trouve davantage au premier plan au niveau de l'énoncé par sa position de sujet-agent et le choix d'une progression à thème constant. De plus, mentionner la cohérence souligne l'attention portée au processus d'écriture et pas seulement au produit fini :

> L'élève utilise régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer. […] Il s'habitue peu à peu à structurer ses écrits en améliorant leur cohérence. […] L'utilisation du traitement de texte, et plus largement des TIC, peut apporter une aide précieuse dans les différentes étapes de la rédaction. (Programmes de français, 2008 : 7).

Le rôle du professeur est d'accompagner, d'expliquer, d'inciter : il est question pour ce dernier de « développer les compétences rédactionnelles de l'élève », notamment par un recours au travail du brouillon. Ces différentes injonctions se retrouvent, comme on l'a vu précédemment, dans les contributions écrites et orales des enseignants interrogés. Même si les éléments présentés en 6e ne sont pas fondamentalement différents de ceux rédigés pour le CM2, ils sont cependant déclinés en prenant davantage en compte l'apprenant qui doit les intérioriser. L'élève, au singulier, est acteur, y compris de son apprentissage. Les écrits qu'il

[493] Cf. infra, p. 335.

produit, à l'entrée du collège, sont, plus qu'à l'école, présentés comme ancrés dans des situations différenciées qui visent un destinataire :

> Le professeur insiste sur la nécessité de se faire comprendre, de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes. (Programmes de français, 2008 : 7).

Enfin et surtout, l'élève est, beaucoup plus qu'au cycle 3, en position de découvreur des ressources de la langue, puisque l'expression écrite doit être pour lui un lieu d'« exploration du langage, de ses ressources et de ses contraintes » (Programmes de français, 2008 : 7). Je n'ai pas perçu toutes ces nuances dans les déclarations des enseignants de 6e.

Les différents modèles scolaires présentés dans cette section alimentent les conceptions à l'œuvre dans les programmes et dans les pratiques des enseignants qui se les approprient. Plane (2004 : 5) définit les modèles comme « des outils intellectuels qui visent à représenter de façon épurée certains aspects d'un phénomène complexe ». Pour elle, « si on ne perd pas de vue le fait que les modélisations sont par nature sommaires, et que c'est en cela qu'elles sont utiles, […] on peut en faire bon usage ». Pour l'auteure, les enseignants ne peuvent se passer de modèles « parce qu'ils constituent des schématisations qui rendent visibles des points noyés dans la complexité du réel » (*ibidem*). Elle ajoute des remarques essentielles :

> Qu'on le veuille ou non, on se réfère toujours à un modèle ou proto-modèle des phénomènes sur lesquels on est appelé à se prononcer ; ce modèle peut être frustre et préthéorique, il est quand même là. Ainsi quand on enseigne l'écriture ou la langue, peu importe qu'on soit ou non linguiste, on se réfère à un modèle implicite de l'écriture et de la langue. (Plane, 2004 : 5)

Avec Beucher (2010 : 92), je tiens à souligner que « ces diverses influences peuvent se superposer, générant parfois des contradictions de principes ». Je rappelle même que « ces contradictions se retrouvent en général à l'intérieur d'un même texte officiel, traces probables de conflits de personnes, de courants de pensée qui ont nourri l'écriture[494] même de ces textes de synthèse » (Beucher, 2010 : 92, citant Bucheton, 1995).

[494] Cf. chapitre 4, p. 151.

4. La réécriture : une avancée didactique

Les didacticiens ont promu au premier rang de leur analyse de l'écriture ce qu'il est convenu d'appeler *les processus rédactionnels*[495] sur lequel je reviendrai dans un premier temps avant de faire un focus sur la révision dont la polysémie du terme interroge la conception même de cette composante rédactionnelle.

4.1 Les processus rédactionnels

Les didacticiens de l'écriture s'intéressent à tous les processus mis en œuvre dans la réalisation de la tâche scripturale. Les compétences et les connaissances que les chercheurs exposent sont des lieux d'intervention didactique pour les enseignants lors des séances d'écriture qu'ils accompagnent. Car ce n'est plus seulement le résultat final qui est analysé, c'est tout le travail accompli par le scripteur. Ce déplacement d'attention de l'analyse du produit fini à la prise en compte des processus rédactionnels a orienté la réflexion vers le processus d'élaboration (ébauche, brouillon, écrit intermédiaire, réécriture) et par voie de conséquence vers les pratiques d'enseignement de la production écrite. Aujourd'hui encore, les deux questions suivantes, qui participent de mon questionnement, restent au cœur de la réflexion didactique :

- quelle image l'enseignant se fait-il de la planification et de la révision ?
- quelles instructions donne-t-il à ses élèves pour leur permettre d'entrer dans le processus d'écriture-réécriture ?

Dans une synthèse approfondie concernant *le processus d'écriture-réécriture*, Lafont-Terranova (2009) souligne combien les « travaux de génétique textuelle[496] […] centrés sur la genèse des manuscrits d'écrivains ont contribué […] à mettre l'accent sur l'écriture comme processus et à poser la question de la réécriture désormais envisagée comme faisant partie intégrante de l'écriture ». Lafont-Terranova (2009) reprend d'ailleurs à son compte la définition de généticiens du texte (Fénoglio & Boucheron-Pétillon, 2002 : 5) qui présentent ce processus comme « le caractère

[495] Plane (1996), Fayol (2002), Olive et Piolat (2003), Beucher (2010), entre autres, emploient ce pluriel pour désigner les différentes composantes du processus d'écriture.

[496] Les travaux de l'Institut des Textes et Manuscrits modernes (CNRS) ont été diffusés par la revue Genesis et la collection Textes et Manuscrits.

dynamique intrinsèque à l'écriture en production qui, loin de s'inscrire dans une continuité homogène et linéaire, zigzague entre lecture, écriture, relecture, réécriture, hésitations, décisions, bref, toutes sortes de tentatives complexes plus ou moins interrompues, plus ou moins continues ». Cette approche a peu à peu ruiné le « dogme téléologique qui valorise le produit achevé et moins le processus de génération de l'écriture », pour reprendre les termes de Le Goff (2008 : 30).

Par ailleurs, pour « penser le texte comme acte de discours et aboutissement d'un processus » (Lafont-Terranova, 2009 : 79), l'apport des linguistes et des psychocognitivistes a été capital, comme le soulignent Reuter (1996) et Lafont-Terranova (2009) qui citent particulièrement les travaux[497] d'Hayes et Flower (1980). Ceux-ci ont en effet marqué de leur empreinte la didactique de l'écriture diffusée auprès des enseignants[498]. L'intérêt majeur de ce modèle, ce qui a d'ailleurs facilité son appropriation par les maitres du primaire notamment, sensibilisés à cette approche par la didactique des mathématiques, tient principalement au fait qu'il définit la rédaction de textes comme une activité complexe de résolution de problèmes au regard du nombre d'opérations impliquées et de la diversité des traitements conceptuel, linguistique, graphomoteur et métalinguistique (Hayes & Flower, 1980 et Bereiter & Scardamalia, 1987). Il n'est donc pas étonnant que le modèle de Hayes et Flower, qui peut paraitre vieillissant, continue d'être proposé en formation. Reuter (1996 : 40) rappelle que, dans les processus de la production scripturale, leurs travaux distinguent les opérations de planification, celles de mise en texte et celles de révision. La planification consiste à hiérarchiser les divers éléments et informations puisés dans la mémoire[499] à long terme du scripteur pour élaborer un plan d'ensemble, en fonction de l'enjeu de l'écrit à produire. Dans ce modèle, la planification est conçue comme le processus majeur de la production écrite. Lors de cette phase, le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève à produire un écrit en considérant le contexte d'écriture (pour qui il écrit,

[497] Beucher (2010 : 17) cite aux sources de la théorie des processus rédactionnels : Hayes & Flower, 1980 ; Bartlett, 1982 ; Bereiter & Scardamalia, 1987, 1991 ; Berninger & Swanson, 1994 ; Hayes, 1995, 1996, 1998.

[498] Le modèle de Hayes et Flower (modèle princeps) reste le plus diffusé en formation.

[499] La mémoire de travail, envisagée par Hayes et Flower en 1996, correspond à un système temporaire de stockage et de traitement de l'information. Piolat (2004) signale que la mémoire de travail a pris récemment une place essentielle dans les modèles rédactionnels, que le scripteur soit expert ou novice.

dans quel(s) but(s), par quel(s) moyen(s) etc.). De ce fait, on voit que l'enseignant est perçu comme un accompagnateur visant le développement des capacités de l'élève.

Comme le précise Fayol (2002 : 65), « outre son rôle dans la récupération et l'organisation des connaissances, la planification aurait pour fonction de déterminer les contraintes rhétoriques et de gérer la mobilisation des processus rédactionnels ». Sur ce point, je me joins à Beucher (2010) pour souligner que, dès 1980, Hayes et Flower précisent que « la planification (*planning*) regroupe des opérations mentales permettant d'organiser le contenu général du texte (plans de contenu) mais aussi des plans de traitements pour la réalisation du texte ». Beucher résume avec justesse les apports de Hayes et Flower qui distinguent les *plans pour faire* ou « plans d'actions » (*plan to do*), des *plans pour dire* (*plan to say*) et des *plans pour rédiger* ou « plan de composition » (*plan to compose*) :

> Le *plan pour faire*, s'attache aux buts pragmatiques et rhétoriques de la rédaction en fonction des contraintes génériques du texte, des intentions du rédacteur et des caractéristiques des destinataires. [...]
>
> Le *plan pour dire* a une visée plus sémantique et prévoit le contenu du texte, le recensement des idées à organiser entre elles. Cela peut prendre la forme de prise de notes, de brouillons, d'un résumé du futur texte.
>
> Le *plan pour rédiger* est un plan procédural qui favorise la gestion des traitements conceptuels et linguistiques nécessaires à la réalisation (Beucher, 2010 : 43).

La principale différence entre scripteurs novices et experts concerne précisément la planification, qui est le processus développé le plus tard (Chanquoy & Alamargot, 2003 : 179). Sur ce point, Bessonnat (2000a) ajoute, à propos des novices, ce qu'il nomme un paradoxe :

> Mieux on planifie, moins on a besoin de réviser (plus exactement, les révisions s'opèrent déjà dès l'en-deçà du texte ou sur des notes préparatoires) or, moins on sait planifier, moins on sait réviser donc plus on a à réviser, moins on est armé pour le faire. (*op. cit.* : 15)

Dans ce contexte, c'est le langage intérieur de la personne qui est le principal facteur de construction des connaissances (Vygotski, 1997). En effet, l'élève s'adresse à lui-même comme à un interlocuteur caché pour se donner une marche à suivre : *Comment procéder? Par quoi devrais-je commencer ?* etc. De cette façon, la personne est engagée dans son apprentissage et elle est amenée à développer des comportements appropriés comme l'auto-

questionnement et l'auto-évaluation. C'est aussi ce processus qui permet une autonomie graduelle. À mesure que l'apprenant prend conscience que ce qu'il s'est « dit » l'a fait réussir ou échouer, il augmente sa capacité à s'ajuster et à agir de lui-même face à de nouvelles tâches. Vygotski (1997) insiste sur l'idée que la personne développe son savoir à l'aide des interactions sociales et met l'accent sur la zone proximale de développement (ZPD). Ainsi, l'apprentissage serait fortement déterminé socialement car, si le sujet construit lui-même ses connaissances, il en a la responsabilité face à lui-même et face à son milieu. Le développement intellectuel, qui se réalise principalement dans le développement du langage, est d'abord conditionné par l'environnement socioculturel. En milieu scolaire, les interactions sociales sont principalement constituées d'échanges avec les pairs de même niveau et avec l'enseignant :

> les interactions sociales [qui apparaissent] sous forme d'échanges, de point de vue, de discussions, d'argumentations, de confrontations cognitives, favorisent une meilleure compréhension d'un problème, la recherche de solutions de même que l'acquisition de nouveaux savoirs à la fois collectifs et individuels (Arpin & Capra, 2001 : 12).

Les résolutions de problèmes, les jeux de conflits et les confrontations provoquent le déséquilibre et le rééquilibrage du cadre de connaissances; les savoirs ne sont pas accumulés, mais déstructurés et restructurés. La socialisation apparait donc comme une des conditions essentielles à l'appropriation et à l'apprentissage.

La mise en texte ou *textualisation*[500] désigne les activités relatives à la rédaction elle-même, celles-là mêmes où le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales et des contraintes globales. La dimension textuelle, c'est avant tout, pour Chanquoy et Alamargot (2003 : 173), la permanence de la trace, une caractéristique de l'écrit que le jeune scripteur doit apprendre à considérer pour être en mesure d'exploiter son propre texte en le poursuivant avec cohérence, en le révisant et en l'améliorant. La dimension pragmatique et communicationnelle pèse également sur la mise en texte « parce que l'écriture est avant tout une activité monogérée et solitaire, [où] le rédacteur est amené à faire en permanence des hypothèses sur le niveau de compréhension de son

[500] « Les phases rédactionnelles, encore appelées phases de textualisation, au cours desquelles s'opère la mise en place matérielle du texte sur son support » (Plane, S. et alii, 2010 : 13). Sur ce point précis, voir également Reuter (1996 : 43).

lecteur potentiel et sur l'adéquation du contenu et de la forme de son texte » (Chanquoy & Alamargot, 2003 : 173). Le scripteur doit choisir le lexique adéquat, gérer les problèmes morphosyntaxiques, matériels et graphiques, et les problèmes de cohérence et de cohésion textuelle[501]. Garcia-Debanc (1986 : 28) précise à ce propos, que plus le rédacteur est jeune, plus l'effort de mise en mots est lourd, ce qui se fait au détriment des contraintes plus globales (respect du type de texte ou de la cohérence d'ensemble). Citant les travaux de Simon (1973), Garcia-Debanc (*ibidem*) note également que les élèves rencontrent de réelles difficultés à trouver la graphie correcte des mots de leur texte, que cela leur demande beaucoup d'attention. Par ailleurs, l'acte graphique reste lent et cette lenteur est elle-même un obstacle au fait de pouvoir garder en mémoire les buts du texte planifié et les mots qui viennent d'être écrits. Les déclarations des élèves trouvent là un écho. Chanquoy et Alamargot (2003 : 187) soulignent à quel point chez le jeune scripteur, le premier niveau (ou bas niveau), celui des aspects dits mécaniques (graphie, orthographe, syntaxe) est le plus mobilisateur. D'où leur appel à aider les élèves à avoir une gestion de ces aspects totalement ou presque totalement automatisée[502], pour éviter une surcharge cognitive et pour pouvoir « déplacer leur attention vers des activités de plus haut niveau, comme celles en rapport avec l'organisation et l'expression des idées en fonction de contraintes communicatives et contextuelles » (Chanquoy et Alamargot, 2003 : 187). L'une des dimensions centrales dans la mise en place des composantes et processus de la production de textes relève donc de l'automatisation de ceux-ci avec, dans un premier temps, une automatisation touchant essentiellement les traitements dits de bas niveau (comme le graphomoteur, par exemple).

La révision, quant à elle, comporte la relecture et la mise au point du texte. Il s'agit pour le scripteur, par une lecture attentive et critique, de repérer les imperfections et les dysfonctionnements de son texte. Hayes et Flower (1980), par les termes d'évaluation et de révision sous-entendent

[501] Sans m'arrêter sur ces deux notions, je rappelle le consensus établi dans les sphères de la formation autour de l'idée que la cohérence renvoie aux règles de gestion de l'information et la cohésion à tout ce qui est de l'ordre des outils linguistiques permettant au texte de ne pas être une simple suite de phrases, notamment le système des reprises (ou cohérence nominale), le système des temps (ou cohérence verbale), le système des marqueurs spatiotemporels, le système des connecteurs. La thèse de Rondelli (2008) étudie avec précision la notion de cohérence.

[502] C'est ainsi que l'élève peut gérer différentes tâches en parallèle.

une intentionnalité dans l'activité de relecture, ce qui veut dire un positionnement différent du scripteur dans le sens où ce dernier se distancie de sa tâche pour pouvoir se questionner sur elle. Selon Fayol (1997 : 131), les novices ne parviennent pas toujours à diagnostiquer correctement le problème pour mettre en œuvre une procédure efficace de modification qu'ils ne possèdent souvent pas, d'où la nécessité d'un étayage. Reuter (1996) renchérit en disant que la *relecture* est en grande partie inefficace parce que l'élève ne peut se relire sur tout en même temps. Il donne une piste aux enseignants qui seront plus efficaces

> en apprenant aux élèves à se relire successivement sur différents aspects : organisation globale, structurelle ou sémantique, organisation interphrastique, construction de telle zone textuelle, gestion de tel problème (*op. cit.* : 175).

Ensuite, Reuter propose une mise au point progressive du texte, appelée *réécriture*, qui passe par

- l'ajout, la suppression, la substitution ou le déplacement de mots, de groupes, de phrases ;
- la correction des erreurs concernant le code écrit (erreurs d'orthographe, constructions syntaxiques défaillantes).

La réécriture est l'un des aspects de l'écriture qui suscite le plus l'intérêt des chercheurs, notamment par le biais de la génétique textuelle et de l'étude de brouillons d'écoliers. Cet intérêt a, entre autres, permis de comprendre que le brouillon est non seulement un outil de travail, mais aussi un instrument par lequel on produit une pensée.

Chiss et David (2012 : 203) constatent, d'une part, que la révision n'est pas suffisamment envisagée comme une activité qui se déroule tout au long du processus et, d'autre part, que, le plus souvent, la révision est assimilée à une mise au point orthographique en fin de production. Autrement dit, réviser, c'est confronter le texte à une norme et rétablir une version conforme à la dite norme. Pourtant, cette correction n'est pas, à elle seule, la réécriture : elle en est un élément constitutif qui « opère le plus souvent au niveau phrastique, fait appel à des connaissances déclaratives, à des règles pour juger de l'adéquation à la norme et n'admet qu'une solution possible, celle imposée par cette dernière » (Fabre-Cols, 2002 : 30). En somme, la révision ainsi conçue s'applique à rendre un texte conforme aux normes orthographiques et syntaxiques. Pour cette raison, le discours de formation des années 1995-2005 insiste sur les limites de cette

procédure, afin d'engager les enseignants à ne pas en rester là où la tradition pédagogique s'est enlisée :

> Outre que la dynamique créatrice est souvent émoussée, évaluer et surtout réécrire constituent une tâche encombrée de représentations parasites (corriger, mettre au propre : c'est à dire des injonctions scolaires...), et qui trop souvent ne comportent pas de finalisation spécifique. La réécriture est généralement perçue comme une annexe de l'écriture. (Séguy, 1994 : 23).

L'enjeu de ces années est de faire entrer dans les classes des pratiques d'écriture qui privilégient l'amélioration du texte fondée sur d'autres aspects que l'orthographe. Cette volonté aboutit dans la formation à un discours radicalisant l'opposition entre :

- d'un côté, la correction qui n'est pas une réécriture, mais un nettoyage des marques de surface du texte ;
- de l'autre, la réécriture, la vraie, la seule, l'authentique qui touche le contenu, l'organisation du texte, bref ses structures profondes.

Cette distinction catégorique, qui aboutit à se séparer des définitions de Grésillon, des didacticiens, voire des programmes, est remise en cause. Chiss et David (2012) reviennent, à leur façon, sur cette opposition entre modifications de surface qui n'affectent pas le sens mais la morphosyntaxe et les modifications profondes qui affectent le sens :

> L'étude des ratures dans les brouillons d'écoliers (Fabre, 1990) ne permet pas d'isoler un niveau de traitement orthographique et surtout de le distinguer des autres faits de langue ni même de l'opposer aux traces de l'activité discursive. […] Les ratures en apparence les plus anodines, les plus locales ou superficielles reviennent toujours à exprimer autre chose. La composante orthographique n'échappe pas à cette réalité (Chiss & David, 2012 : 210).

Lafont-Terranova et Niwese (2012) font des observations semblables qui me conduisent à mettre en évidence ce point trop peu diffusé dans les sphères de la formation. Pourtant, comme le remarquent Chiss et David, dès 1990, Fabre-Cols demande de ne pas mésestimer le signifiant graphique, parce qu'elle constate des continuités entre les modifications de surface et les autres. Pour elle, les ratures orthographiques ne sont pas extérieures au texte : elles tissent des liens avec le fonctionnement même de l'écriture.

4.2 Des termes polysémiques au cœur du débat

La polysémie des mots employés renvoie à des différences tantôt de conception, tantôt de méthode, tantôt de personnes ou d'écoles, tantôt d'objet. Qu'en est-il ici ?

La révision a suscité de nombreuses études introduisant diverses nuances. Leur point commun reste qu'elle se caractérise par une sorte d'aller-retour permanent entre les différents niveaux et les différents processus, dans le but d'améliorer le texte déjà écrit. Reuter (1996 : 40) insiste beaucoup sur le caractère récursif de ce processus : « ces opérations sont récursives : elles se répètent et dans des ordres différents ». Cette dernière remarque a été peu entendue des enseignants, malgré les efforts des didacticiens, notamment ceux de Garcia-Debanc (1986 : 28), pour les mettre en garde contre « une conception étapiste de la production » (Plane, 2006 : 44). La révision peut en effet intervenir à des moments différents du processus rédactionnel, avant et après une phase d'écriture, et pas seulement après la production d'une version quasi complète d'un écrit (Chartrand, 2013 : 7). La révision peut entrainer l'interruption du processus d'exécution (ou de formulation) parce qu'à tout moment le scripteur s'autorégule. Et même, en fait, avant d'écrire sa phrase sur le brouillon, il l'évalue déjà, hésite à l'écrire, veut la reformuler.

Pour Olive et Piolat (2003 : 201), « l'un des acquis majeurs des travaux originaires de Hayes et Flower (1980) est d'avoir montré que les processus rédactionnels sont enchainés de façon itérative, le changement d'état des informations traitées par un processus pouvant être remis en cause par le traitement suivant opéré par un autre processus. » La question qui se pose est celle de l'emboitement des opérations dans le processus d'écriture-réécriture :

- est-ce la chronologie de la production individuelle qui fait la logique du processus et le modélise parce qu'au final, quelle qu'elle soit, elle fonctionne ?
- est-ce la production elle-même qui a une logique autonome qui en quelque sorte préexiste et qu'on applique à l'individu ?

Plane (2006 : 36-40) apporte des éléments de réponse que je résume ici à grands traits. En effet, si certaines constantes existent bien dans les procédures d'écriture, c'est la « singularité » de chaque scripteur qui est première. Malgré les tentatives de modélisation qui vont du modèle

rhétorique classique à ceux plus récents issus de la psychologie cognitive ou de la psycholinguistique, une conclusion s'impose : il ne peut être proposé de modèle unique rendant compte d'une activité d'écriture qui serait universelle et c'est en adoptant le point de vue du singulier, c'est-à-dire en prenant comme point de départ les contraintes auxquelles chaque scripteur doit trouver une réponse qu'il est possible d'envisager une didactique de l'écriture.

Certains didacticiens, comme Bessonnat (2000a : 8), envisagent la révision comme « une opération […] qui englobe la réécriture mais ne l'implique pas forcément ». Si je me réfère à Séguy (1994), ce courant de pensée repose sur des constations du groupe EVA concernant des écarts entre les remarques évaluatives et les modifications opérées sur le texte :

> Le premier écart affecte l'auto-évaluation et ses opérations (détection, identification d'un problème ; formulation d'un diagnostic). Le second, la réécriture proprement dite. La compétence évaluative peut déboucher et débouche souvent sur des diagnostics pertinents, mais qui n'entrainent pas pour autant une réécriture effective. (Séguy, 1994 : 22).

Fayol (1997 : 130) fait une distinction différente entre réécriture (modification) et révision (retour en arrière). Je la reformule ainsi :

- dans la première opération (modification), le scripteur modifie ou recommence tout ou partie du texte initial, ce qui varie d'un sujet à un autre, en nature et fréquence ; ainsi, le scripteur peu expérimenté contrairement aux experts, modifie peu et seulement les niveaux les plus superficiels de sa production (Reuter, 1996 : 170) ;
- dans la deuxième opération (révision), il s'agit de retours en arrière pour intervenir sur ce qui vient d'être écrit, sur le mot précédent et la proposition ou la phrase en cours ; cette activité parait systématique quels que soient l'âge ou le niveau d'expertise, à la différence de la modification.

D'autres auteurs ont cherché à différencier les types d'actions que recouvre la réécriture en introduisant le terme *récriture*, comme le fait remarquer Lafont-Terranova (2009) citant Rossignol (1996) :

> les deux orthographes renvoient à deux conceptions de la ré(é)criture, défendues respectivement par C. Oriol-Boyer et A. André. Pour C. Oriol-Boyer, réécrire, c'est copier et améliorer, alors que pour A. André, […] la récriture est plutôt un réajustage[503] du texte ; dans les deux conceptions,

[503] C'est précisément ce que Fayol et Gombert (1997 : 130) nomment *révision.*

> cependant, l'acte de ré(é)crire ne constitue plus un acte à part, une corvée à entreprendre après l'écriture : il est inclus, intégré dans un processus (Lafont-Terranova, 2009 : 185).

L'usage du mot[504] *récriture* et des nuances éventuelles (assez ténues) qu'il introduit ne s'est pas imposé. Sans être réducteur, bien au contraire, *réécriture* est resté le terme générique pour désigner « toute opération scripturale qui revient sur du déjà écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes, de chapitres ou de textes entiers » (Grésillon, 1994 : 245). Cette présentation peut oblitérer le fait qu'il y a réécriture au cours même de l'écriture d'un premier état du texte.

Ces différentes observations font dire à Bessonnat (2000a : 13) : « écrire, c'est toujours et déjà réécrire ». En effet, partant du principe que « ce qui fait effort pour s'énoncer parvient à se concevoir », Bessonnat (*ibidem*) définit *la texture* (l'écriture d'un texte) comme le produit d'une réécriture, d'un travail de transformation. Le sous-processus de révision apparait donc comme central, notamment parce qu'il permet de revenir sur les autres sous-processus, et de (re)travailler le texte, comme l'affirment Garcia-Debanc et Fayol (2002). Le Goff (2008), quant à lui, déplie avec beaucoup de précision et de finesse ce que contient le phénomène de réécriture :

> [la réécriture] réunit [d]es actions autour des notions de récursivité et de duplication, sans pour autant parvenir à réduire la distance qui les sépare. Une écriture seconde peut présenter des écarts extrêmes par rapport à un état textuel antérieur sur lequel elle s'appuie : soit la réécriture est reproduction à l'identique d'un état antérieur, soit elle constitue une transformation complète de ce même état antérieur. Entre ces deux pôles, une infinie variation de degrés dans la transformation du texte existe, de la simple opération de modification locale d'un fait de langue au réaménagement de la globalité de l'énoncé… autant donc de processus récursifs qui n'ont ni la même puissance, ni la même signification et qui imposent nécessairement des clarifications en situation d'apprentissage scolaire (*op. cit.* : 12).

En travaillant sur ses propres productions, le scripteur va ainsi plus loin dans l'exploration du langage et de ses ressources. L'objectif de la réécriture, d'un point de vue didactique, n'est donc pas d'aboutir à la production d'un texte parfait, ni même meilleur (Reuter, 2000 : 223), mais d'acquérir des compétences d'écriture transférables : « réécrire, ce n'est pas améliorer son texte, c'est remettre en travail la *forme sens*, qui permet d'aller

[504] Ce terme n'est employé par aucun des 19 enseignants interrogés.

plus loin dans l'exploration de soi, du langage, d'une question, d'une fiction, etc. » (Bucheton, 2000a : 208). Lafont-Terranova (2009 : 103), à son tour, en examinant la question de savoir dans quelle mesure la réécriture améliore la qualité des textes produit, précise qu'un second état du texte n'est pas nécessairement meilleur qu'un état antérieur et que définir les critères d'une qualité supérieure n'est d'ailleurs pas sans difficulté. Quand Lafont-Terranova (2009 : 188-189) étudie les effets de la réécriture, elle se réfère à l'approche de Fabre (1990). Pour parler des différents états des textes produits, elle fait un choix entre plusieurs termes concurrents et n'utilise pas celui de *variation* retenu par Le Goff (2008 : 24) avec lequel elle est pourtant en accord, puisque ce terme « rend mieux compte du mouvement non linéaire de la genèse du texte ». *Variation* est emprunté à Grésillon (2004), dans un passage où elle aussi s'interroge sur l'amélioration des écrits produits. À ce propos, elle interroge l'emploi de l'adverbe *mieux* en milieu scolaire :

> À l'école, on dit encore souvent à l'élève : *ce n'est pas bien, il faut faire mieux* ; mais ce qu'on ne lui a pas permis de découvrir, c'est que réécrire peut être un jeu, que ce n'est pas tout de suite soumis à la notation, que c'est un plaisir. C'est pourquoi je préfère dire simplement qu'on revient sur ce qu'on a fait - dans le plaisir de créer de la variation, du multiple. (*op. cit.* : 12)

En appui de Grésillon, Le Goff (2008 : 24) propose la formule *faire autrement*, plutôt que *faire mieux*. Il suggère que cette manière de dire fait entrer « dans une autre perspective que celle souvent adoptée par les enseignants qui voient dans la réécriture le moyen de rétablir la production dans une forme objectivement plus acceptable en référence à une norme langagière » (*ibidem*). L'idée de Le Goff est que la variation, le *dire autrement*, pourrait affecter, par un autre biais que le recours direct à la norme :

- les formes morphosyntaxiques défaillantes ;
- les segments textuels agrammaticaux ;
- le système énonciatif défectueux.

La plupart des didacticiens s'accordent à reconnaitre les effets positifs de la réécriture. Elle contribue à changer la conception qu'élèves et enseignants se font

- du langage qui devrait refléter la pensée et la réalité par le biais d'un ensemble de structures et de normes à respecter ;
- de l'activité scripturale qui relèverait du *bien dire*, d'une gestion locale de microphénomènes, alors qu'« elle comporte l'idée d'un travail jamais

achevé » (Rosier, 2002 : 49) ;

- des ratures, des ratés, des modifications apportées qui deviennent synonymes de réflexion plutôt que de déficience (Reuter, 2000 : 223).

L'accent passe donc de la forme au processus, itératif plutôt que linéaire, le texte pouvant être constamment amélioré, ce que les élèves perçoivent difficilement, puisqu'ils lisent généralement des produits finis dont ils ne voient pas les étapes de production (Privat et Vinson, 2000 : 227). La réécriture permet aux jeunes scripteurs de comprendre que tous les problèmes ne sont pas à régler d'un coup (Reuter, 2000 : 223).

À la suite de Reuter (1996 et 2000), de nombreux didacticiens de l'écriture font de la réécriture :

- un objectif, puisque, si écrire c'est réécrire, « savoir écrire, c'est d'abord[505] savoir réécrire » ;
- un moyen, parce que la réécriture est un instrument de travail qui permet d'apprendre à écrire (Reuter, 1996 : 170).

Le principe est qu'exiger un brouillon oblige le scripteur à produire plusieurs versions de son texte. Dès lors, la réécriture et le brouillon sont valorisés : « il s'agit de modifier les représentations d'élèves qui ne conçoivent pas l'écriture comme un travail et qui, de ce fait, n'entrent pas véritablement en écriture » (Lafont-Terranova, 2009 : 103). Cet objectif suppose que les enseignants eux-mêmes analysent et modifient leurs propres représentations (Lafont-Terranova & Colin, 2006b) et construisent des outils pour favoriser la réécriture (Chartrand, 2013 : 8). Les travaux de Fabre (1990) et Boré (1994) ont été largement diffusés auprès des enseignants dans le but de leur permettre, comme le dit Lafont-Terranova (2009 : 103), « d'amorcer une réflexion sur la genèse des travaux d'élèves à partir du repérage et de l'interprétation des traces du travail du texte (ajouts, suppressions, déplacements, remplacements[506]) ». Pour observer les parcours, les stratégies et les métamorphoses d'une écriture dont les mécanismes sont cachés dans la forme achevée du texte définitif,

[505] L'emploi de cet adverbe n'est pas anodin. C'est une prise de position à laquelle je souscris.

[506] Selon Grésillon (1988 : 111), le mot *substitution,* hérité du structuralisme, est le terme adéquat pour désigner les différentes opérations de réécriture parce qu'il permet de traiter cette dernière avec un outil propre à la linguistique. Toute réécriture consiste à substituer une unité B à une unité A : ajouter (substituer au rien un élément), supprimer (substituer à un élément du rien), déplacer (supprimer ici et ajouter là) est une substitution.

Boré (2000) ajoute qu'il faut savoir lire les activités qui se déroulent dans le brouillon :

> Inventer, rechercher ce qu'on ne sait pas encore, mais dont on a l'idée ? Corriger, reprendre, remanier ce qu'on sait ne pas être le résultat visé ? Essayer, […] faire proliférer pour voir ou par plaisir ? Prévoir ? Déconstruire et reconstruire ? (*op. cit.* : 23).

Le brouillon est en effet le seul témoin révélant les secrets de la pratique scripturale. C'est pourquoi la réécriture constitue le lieu d'intervention didactique qui permet d'atteindre l'objectif de l'enseignement-apprentissage de l'écriture et aide à construire des savoirs sur l'activité d'écriture plus justes théoriquement et plus opératoires pratiquement (Reuter, 2000 : 222). On peut ajouter que la pratique de la réécriture change le rapport de l'élève à l'écrit parce qu'elle lui permet de travailler la langue autrement, de voir la rature comme l'indice d'un travail attendu. Un véritable enseignement-apprentissage de l'écriture repose sur la construction de l'utilité de l'usage du brouillon dans l'acquisition du savoir écrire. Savoir poser un nouveau regard sur le sens, l'utilité, la valeur du brouillon est tout l'enjeu.

Garcia-Debanc (2007a : 15), quant à elle, place la réécriture dans les fonctions de l'écriture. Elle lui donne ainsi une place inattendue, puisque cette dernière est habituellement présentée dans l'analyse même de l'acte d'écrire en tant que processus comme je viens de le faire. Cette perspective est intéressante, en ce sens qu'elle assigne à l'écriture une fonction temporelle : donner à l'individu le moyen de produire un énoncé élaboré en échappant à l'immédiateté. On peut voir ici les échos de préoccupations, exprimées notamment par Grésillon (1994) qui distingue dans la temporalité de l'écriture :

- les phases pré-rédactionnelles
- les phases rédactionnelles au cours desquelles s'opère la mise en place matérielle du texte sur son support,
- les phases de mise au point qui entourent les phases rédactionnelles,
- les campagnes d'écriture, qui sont des unités de temps séparées les unes des autres par des interruptions.

Le brouillon, en permettant de suivre le cheminement d'un véritable travail d'écriture, incite le professeur à se défaire de l'urgence, à laisser du temps à l'élève (Alcorta, 2001 : 97). Je le déclinerais ainsi :

- temps nécessaire à la mobilisation des compétences d'écriture qui sont présentes chez l'élève mais qui sont inactivées ;

- temps de la maturation des idées (Bucheton 2000 : 209) ;
- temps de la prise de distance avec les mots déjà écrits pour mieux voir et mieux faire le retour sur du déjà écrit ;
- temps nécessaire au scripteur pour « se projeter vers le moment de la réception » (Faure, 2011 : 22).

Cette dernière remarque me permet de revenir sur l'importance du destinataire dans une démarche d'apprentissage. L'objectif est en effet de faire comprendre aux élèves que leurs écrits sont séparés d'eux, qu'ils deviennent des objets indépendants. Ainsi est-il possible aux auteurs de revenir sur leurs textes et aux lecteurs de s'en emparer pour les comprendre et (inévitablement) les juger. Ces différents aspects sont mis en perspective de façon pertinente par Bernardin (2011 : 33) :

> L'écriture demande au scripteur d'alterner implication et distance, d'être soi-même et l'autre. Pas d'écriture véritable sans relectures multiples où l'on s'efforce d'être étranger à son propre texte afin d'en tester la recevabilité, la cohérence, mais aussi l'intérêt et la pertinence selon [le destinataire] et les enjeux de la situation.

Être soi-même et l'autre est une forme d'ouverture à l'altérité qui s'éduque au-delà de l'apprentissage de l'écriture. C'est aussi ce qui permet au scripteur de se sentir responsable de son énoncé et d'en devenir l'auteur en l'assumant devant l'autre.

Au résultat, les recherches en didactique de l'écriture s'intéressent à tous les processus mis en œuvre dans la réalisation de l'activité scripturale. Les compétences et les connaissances que les chercheurs exposent sont des lieux d'intervention didactique pour les enseignants lors des séances d'écriture. Le modèle princeps de Hayes et Flower reste une référence incontournable pour distinguer les opérations de planification, celles de mise en texte et celles de révision. Les didacticiens soulignent le caractère non linéaire de ces opérations en décrivant leurs caractéristiques dans leurs spécificités. Le facteur temps est présenté comme un élément essentiel des processus rédactionnels.

Conclusion du chapitre 7

Dans une première section, les réponses des élèves aux questions qui ressortissent à l'accompagnement de l'écriture-réécriture, tel que les élèves le vivent et le perçoivent dans le quotidien de la classe ont montré qu'ils attendent de leur maitre une aide massivement centrée sur la correction la langue. L'attente la plus largement exprimée se trouve même plus précisément dans le champ de l'orthographe, ce qui confirme le primat de la correction sur toutes les autres préoccupations et la peur d'écrire parce qu'on a peur de « faire des fautes ». À cette difficulté s'ajoutent le tracé des lettres et la vitesse d'écriture qui sont peu pris en compte dans le discours des enseignants interrogés. Enfin, pour les élèves, montrer ce qu'ils écrivent fait partie de la pratique scolaire et le maitre, plus encore dans le secteur périurbain, est là pour répondre à leurs demandes individuelles.

Dans une seconde section, les contributions écrites et orales des enseignants attestent de leur investissement en termes d'accompagnement psychoaffectif et langagier, ce qui est en adéquation avec les demandes exprimées par les élèves de l'échantillon. Cependant, leur investissement dans des stratégies d'accompagnement, évoqué le plus souvent dans un lexique affectif, relève d'une approche plus pédagogique que didactique. Centrés sur des dispositifs d'aide et d'intervention, les enseignants ne semblent pas suffisamment placer au cœur de leurs conceptions les spécificités de l'activité scripturale, même si leurs propos témoignent d'une certaine connaissance du processus d'écriture-réécriture. Les enseignants du premier degré, qui sont, par tradition pédagogique, plus sensibles à la prise en compte de l'effort et de l'investissement de l'élève, accordent, dans leur discours, une place plus importante que les enseignants du second degré aux processus rédactionnels. Les enseignants des secteurs urbain et périurbain, inégalement exposés à des élèves en difficulté, abordent ces processus plus que ceux du secteur rural. Les enseignants, dans leur ensemble, déclarent des pratiques personnelles du brouillon en décalage avec celles de la classe, ce qui prouve une conceptualisation insuffisante du processus d'écriture-réécriture. Enfin, l'activité scripturale est resserrée sur la réussite d'exercices scolaires où prime une correction langagière certes nécessaire, mais qui occulte les autres aspects. L'articulation des activités de correction et d'amélioration du texte produit, telle qu'elle est formulée, manifeste un modèle étapiste où le brouillon est

le premier maillon d'une chaine d'activités.

Dans une troisième section, j'ai pointé, au cœur du discours prescriptif, l'importance conférée au travail du brouillon. Même si le terme de *rédaction* est employé dans les programmes de 2008, il s'agit plutôt d'une démarche de production d'écrits dans le droit fil du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower. Dans cette perspective, le recours au brouillon est considéré comme une pièce maitresse du développement des compétences rédactionnelles de l'élève. Le rôle du professeur est d'accompagner, d'expliquer, d'inciter. Ces différentes injonctions se retrouvent bien dans les contributions écrites et orales des enseignants interrogés. Même si les éléments des programmes présentés en 6e ne sont pas fondamentalement différents de ceux rédigés pour le CM2, ils sont cependant déclinés en prenant davantage en compte l'apprenant qui doit les intérioriser. L'élève, au singulier, est acteur, y compris de son apprentissage. Je n'ai pas perçu ces nuances dans les déclarations des enseignants. Une conception étapiste se construit et les gestes, autant matériels qu'intellectuels, qui sont présents lors de la production du brouillon-premier-jet ne sont pas pris en compte pour être réinvestis. Le brouillon est ainsi pleinement reconnu, mais comme premier maillon d'un processus linéaire. Cette conception, cette mise en mots, appartient désormais à l'interdiscours professionnel, comme on le constate, au vu des déclarations des enseignants. La révision comporte deux volets : d'une part, c'est une amélioration et d'autre part, c'est une correction orthographique du texte. Les élèves et les enseignants sont convaincus de ce second volet. Les uns, parce que la gestion de l'orthographe est bien évidemment loin d'être maitrisée. Les autres, parce que la demande des élèves est forte et que leurs productions manifestent de réelles difficultés dans ce domaine et dans celui, plus général, des relations entre oral et scriptural.

Dans une quatrième section, j'ai mis l'accent, dans les diverses recherches didactiques, sur les processus rédactionnels et sur le modèle princeps de Hayes et Flower. La planification[507], pourtant peu abordée par les enseignants interrogés, apparait comme un processus majeur de la

[507] Je rappelle que c'est un processus complexe composé de la récupération ou de la génération d'idées à partir de la mémoire à long terme ; de l'organisation des idées et de leur présentation ; de l'établissement des buts de la production qui permettent de la réguler.

production écrite. La mise en texte, sur laquelle se focalisent les maitres, est présentée comme le lieu des difficultés graphiques, morphosyntaxiques et textuelles. Le tracé des lettres est signalé comme source de problèmes au même titre que l'orthographe. Ces deux composantes sont des habiletés que l'élève doit progressivement automatiser avec l'aide du maitre. Enfin, j'ai montré que la réécriture est présentée comme un objectif à atteindre nécessairement, puisqu'écrire c'est réécrire et que savoir écrire, c'est savoir réécrire. Le brouillon est un instrument de travail qui permet d'apprendre à écrire. Il ne me semble pas ressembler exactement au brouillon décrit par les enseignants et par les prescripteurs, notamment parce que les didacticiens ne limitent pas le processus d'écriture-réécriture à une procédure linéaire et étapiste. Pourtant, les modèles didactiques de la production écrite décrivent le processus rédactionnel pour mieux appréhender l'écriture, pour analyser les pratiques des élèves (leurs difficultés et leurs réussites) et pour fonder théoriquement de nouvelles pistes d'enseignement dans le but de remédier à certains problèmes.

On trouve dans l'interdiscours professionnel des enseignants interrogés de nombreux éléments du discours prescriptif, très peu du discours didactique. Ainsi en est-il d'une conception étapiste de l'écriture-réécriture et de la majoration, dans la mise en texte, des aspects orthographiques et syntaxiques. L'articulation entre l'oral et le scriptural, la spécificité du brouillon et la réécriture sont trop peu conceptualisées pour être des leviers didactiques, pourtant nécessaires à la réécriture qui repose sur « une dynamique d'accompagnement avec *métissages* nombreux entre activités de lecture, activités d'écriture, activités de réception et activités de critique » (Fabre-Cols, 2000 : 217).

ANNEXE B

Comme pour l'expression figée *maitrise de la langue*, je me propose de regarder par quel(s) mot(s) nos voisins européens désignent le brouillon. Pour ce faire, je reprends notamment certains des éléments rassemblés par Kadi (2008 : 127).

Trois langues (anglais, allemand et italien) utilisent une périphrase. Le syntagme italien *brutta copia* (souvent compris comme *copie à l'état brut*) est en fait très proche du mot français et de ses connotations. En effet l'adjectif *brùtto* désigne ce qui est mauvais, sale, vilain, laid (*brutte parole* = *gros mots*), à la différence de l'adjectif *brùto* qui signifie *brut*. C'est d'ailleurs ce dernier sens que l'on trouve dans l'anglais *rough copy* (littéralement *copie brute, mal dégrossie, approximative*) ou encore dans *rough draft*[508]. En effet, « les différents sens de l'adjectif *rough* contiennent les sèmes de la rugosité, de la rudesse, de l'incomplétude » (Kadi, *ibidem*). La périphrase utilisée en allemand *erster Entwurf* (littéralement *premier jet*, *première ébauche*), comporte, quant à elle, le sème de la conception plus que celui de la confusion. Le substantif *Entwurf*, dérivé par suffixation de *Wurf* (jet), est en effet utilisé pour désigner un projet, une ébauche.

L'espagnol emploie comme le français un substantif pour nommer le brouillon : il s'agit de *borrador*, nom dérivé du verbe *borrar*, qui signifie biffer, barrer, raturer, effacer. Il contient donc en lui le sème de la rature, ce qui correspond bien aux activités liées à la production de texte. Cependant le substantif *borrón* signifie au sens propre *tache d'encre* et au sens figuré *défaut*. La lecture d'un dictionnaire confirme cette connotation négative : *escribir un borrador* = *escribir mal*.

Enfin, un certain nombre des élèves de notre corpus étant d'origine magrébine, il est pertinent de s'interroger sur la langue arabe. Celle-ci « est encore plus explicite et éloquente puisqu'elle réserve au brouillon en tant qu'esquisse, projet, l'appellation de *mussawaddah* (de *aswad* = noir) en langue soutenue et de *wassâkh* (= saleté) en arabe dit moderne » (Kadi, 2008 : 127).

[508] The draft employé seul signifie *premier jet, ébauche* et finalement, *brouillon*. *Au brouillon* se dit *in rough*.

CHAPITRE 8
De la fonction mémorielle à la fonction épistémique

Comme il a été vu dans les deux chapitres précédents, le discours des enseignants ne se centre pas sur la spécificité de l'écriture, mais sur les connaissances en langue. Néanmoins, l'enquête ayant été faite pour recenser des informations sur la spécificité de l'écriture, l'analyse thématique des contributions dégage l'univers sémantique attendu, développé dans le chapitre précédent, intitulé *processus d'écriture-réécriture*. Le présent chapitre le complète, dans la mesure où il repose sur l'étude des occurrences thématiques renvoyant aux fonctions[509] de l'écriture. En effet, les conceptions que les enseignants ont de l'écriture et de sa spécificité reposent en grande partie sur l'identification ou non de ces différentes fonctions. Celles-ci paraissent, par voie de conséquence, particulièrement importantes pour les didacticiens. Comme le rappelle Marin (2011 : 130), les fonctions de l'écriture, constitutives de la vie sociale, juridique et culturelle, sont fondamentales dans les apprentissages.

Dans leurs contributions, les enseignants évoquent de manière inégale les fonctions communicative, mémorielle et épistémique. Ces trois fonctions sont séparées pour la commodité de l'exposé, alors qu'elles ne le sont pas d'une manière aussi tranchée dans la réalité du langage, celui-ci étant *à la fois* un outil qui permet la pensée *et* un outil qui permet la communication. Comme je l'expliquerai dans la section 2, je vais moins développer ce qui concerne la fonction communicative de l'écriture et approfondir l'analyse des deux autres fonctions.

[509] Je retiens le terme *fonction* utilisé par les didacticiens et le Ministère de l'Éducation Nationale depuis 1992 pour désigner ce que Reuter (1996 : 61 et 2006 : 31) appelle *les finalités de l'écriture*. Cf. Chapitre 2, p. 59.

1. Pour les élèves, « écrire sert à fixer des choses »

Pendant l'élaboration du questionnaire, il a été décidé de ne pas interroger les élèves sur les fonctions de l'écriture. Tout d'abord pour ne pas allonger excessivement la durée de passation et centrer les questions sur le processus d'écriture-réécriture et son accompagnement. Ensuite, parce qu'au moment de l'enquête venaient d'être publiés et connus les résultats de la recherche INRP[510] dans laquelle se trouvent développées les fonctions de l'écriture, telles que les conçoivent les élèves de collège. L'article de Reuter et Lahanier-Reuter (2006) qui les présente met en exergue trois ensembles de finalités exprimées par les élèves de 6e et de 3e :

- les finalités générales (pour réussir sa scolarité, sa vie, accéder à un métier)
- les finalités cognitives (pour apprendre, pour comprendre)
- les finalités disciplinaires (pour faire des exercices, des démonstrations, des comptes rendus, des rédactions). (*op. cit.* : 31)

Concernant les finalités cognitives, Reuter et Lahanier-Reuter (2006 : 29) dégagent, dans les réponses des élèves, trois tendances. Je les reformule ainsi :

- placer en tête la fonction mémorielle de l'écriture (écrire sert surtout à fixer des choses à retenir et à apprendre) ;
- relativiser la fonction communicative (écrire sert peu à communiquer au sein du collège et dans les activités scolaires) ;
- minimiser (voire ignorer) la fonction épistémique.

Le questionnaire proposé aux élèves de mon échantillon prend en compte la relation entre l'importance quantitative de l'écriture et les disciplines à travers deux questions :

- *À l'école, dans quelle matière écris-tu le plus ?* (Q.9)
- *À l'école, dans quelle matière écris-tu le moins ?* (Q.10)

À la question 9, 93 élèves de CM2 sur 110 ont apporté une réponse effective et 86 à la question 10. Si j'effectue un rapprochement entre les réponses à ces questions et les analyses de Reuter et Lahanier-Reuter (2006), je constate que les finalités disciplinaires l'emportent. On retrouve en effet ce que ces deux chercheurs ont relevé comme écrits à finalités disciplinaires : les rédactions, les exercices, les comptes rendus. C'est ce qui

[510] J'ai moi-même participé de 1999 à 2001 à cette recherche intitulée « apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines ». Dirigée par Y. Reuter et C. Barré-De Miniac, cette recherche a fait l'objet d'une publication (2006).

explique, pour la plus grande part, la répartition (tableau 1) des réponses de mon échantillon aux questions 9 et 10. La première ligne du tableau indique le pourcentage des quatre disciplines citées comme celles où on écrit le plus. Aucun élève ne cite une autre discipline.
Le français apparait étroitement associé à l'écriture avec plus de deux réponses sur trois. Parmi celles-ci, douze réponses (16%) cependant ne comportent pas le mot générique *français* mais le mot spécifique *orthographe*. Ces élèves, répartis dans les trois secteurs, signalent, dans leur réponse, le volume d'écriture lié, à leurs yeux, à ce domaine (dictées, copies des règles, exercices) ou (re)disent, d'une autre manière, leur investissement en temps et en énergie dans cette composante qui occulte les autres.
La deuxième ligne du tableau indique le pourcentage des quatre disciplines citées comme celles où on écrit le moins. Trois autres disciplines[511] sont citées en plus de ces quatre : arts plastiques, anglais, éducation physique et sportive. Le score de l'histoire-géographie, identique dans les deux cas, peut paraitre paradoxal. En fait, j'ai rassemblé, comme le veut l'usage scolaire, histoire et géographie, alors que les élèves citent en Q9 l'histoire et en Q10 la géographie, manifestant ainsi la différence qu'ils identifient entre les deux disciplines.

	Français	Histoire-géo	Sciences	Maths
Question 9	68,5%	13% (histoire)	12%	6,5%
Question10	11,5%	13% (géo)	2,5%	49%

Tableau 1 : répartition des réponses aux questions 9 et 10 en fonction des disciplines

2. Les enseignants ne thématisent pas toutes les fonctions de l'écriture

2.1 La *fonction communicative* est originelle et fondamentale

« Les témoignages du désir de communiquer sa pensée de façon durable, au-delà de l'oralisation, remontent à plus de trente mille ans » (Goffard, 2011 : 12). Aussi la fonction communicative est-elle considérée comme la fonction première, originelle et fondamentale de l'écriture. Elle est souvent associée, plus ou moins explicitement, à la fonction mémorielle. En effet, à partir du point d'ancrage commun qu'est, pour l'individu,

[511] Elles représentent chacune 8% des réponses à la question 10 : 24% au total.

l'extériorisation, la mise hors de soi d'un énoncé, un rapprochement intéressant s'esquisse entre *transmettre, communiquer un message* et *le garder pour mémoire*. Je retrouve, en filigrane, cette idée dans les quatre fonctions de l'écriture[512] que distinguent Chartrand et Blaser (2007 : 33):

- la *fonction communicative utilitaire* et la *fonction mémorielle utilitaire* sont réunies, dans la manière de les caractériser, par l'emploi commun de l'adjectif *utilitaire* ;
- la *fonction épistémique* et la *fonction créatrice* sont séparées des deux premières par l'absence de l'adjectif *utilitaire*, absence qui coupe de facto ses deux fonctions de la vie quotidienne.

Pour revenir à la fonction de communication, je rappelle que je ne la nie pas ni ne cherche à la minimiser. C'est en effet la première fonction de l'écriture, reconnue et identifiée par tout un chacun. À ce titre, elle est très présente dans les discours prescriptifs depuis les programmes de 1972. Celui de 1995 pour les 6e, par exemple, ne déroge pas à la règle en fixant deux objectifs à l'enseignement de l'écriture :

> - développer la capacité de s'exprimer et de communiquer par écrit ;
> - assimiler l'idée qu'un texte est notamment écrit en fonction d'un ou de plusieurs destinataires (Programmes de 6e, 1995 : 17).

En 1996, le document d'accompagnement de ces programmes insiste même sur le second point en précisant que l'enseignant doit être « particulièrement attentif à la variété des destinataires, dont le statut va du plus singulier (une personne nommément désignée) au plus général (un ensemble non individualisable) » (Acc. 6e, 1996 : 22). On peut lire également que « l'écriture doit devenir un instrument naturel d'expression et de communication » : pour cela, « on veille à la diversité des formes, des supports et des situations d'écriture » (*ibidem*). Ces injonctions sont reprises dans les programmes de 2008.

Comprendre que l'écrit qu'on produit a un destinataire absent de la situation de communication reste un point névralgique et une source de difficulté pour les jeunes scripteurs. Une communication différée suppose

[512] Comme je l'indique dans le chapitre 2, p. 62, j'emprunte à cette typologie, pour leur commodité, les dénominations No + Adj (fonction + communicative, fonction + mémorielle, fonction + épistémique). Je pose comme synonymes les dénominations No + G.prép. correspondantes (fonction de communication, fonction de mémoire externe, fonction de conceptualisation) et je précise que l'emploi anaphorique d'un syntagme pour un autre n'a, dans mon propos, aucun effet de sens.

en effet de « décontextualiser l'énonciation pour que le message devienne un produit autonome, lisible, compréhensible, sinon en tous lieux, du moins dans les lieux auxquels il est destiné (école, travail, domicile) » (Chiss, 2008 : 170). Cela signifie que tous les référents doivent être contenus dans le texte afin qu'il soit autonome, détaché de son contexte de production, tout en étant adapté à la situation de communication. Le scripteur n'étant pas présent lors de la lecture de son texte, il doit en prévoir la réception. Contrairement à ce qui se passe en situation orale de face à face, l'énonciateur ne peut pas savoir si son énoncé est adapté au destinataire sur le plan des contenus et du langage. Plane (1996 : 65) rappelle à ce sujet que, « si toute génération de texte repose, comme l'a montré U. Eco (1985), sur le postulat d'une coopération interprétative du lecteur qui va combler les interstices laissés par le texte, ce qui différencie sur ce point l'écriture experte et l'écriture inexperte, c'est que dans un cas le scripteur est en mesure de se représenter précisément le savoir de son lecteur et de prévoir le degré d'initiative qu'il lui laisse, alors que dans l'autre cas l'actualisation du texte par le lecteur ne fait pas partie du projet de l'auteur ».

On voit bien là que ce n'est pas tant la fonction communicative en tant que telle et dans un *en soi* qui est centrale dans la perspective didactique d'aujourd'hui dans le domaine de l'écriture. De fait, comme le remarque Barré-De Miniac (1995 : 103), depuis la fin des années 1970, on insiste moins sur l'écriture comme moyen d'expression et de communication, et davantage sur l'écriture comme usage du langage codifié par la culture et le contexte sociohistorique. Le contexte social, culturel et historique implique un scripteur précis, s'adressant à un destinataire plus ou moins précis dans un lieu et à un moment historique précis. Tous ces facteurs influencent la production et la réception de l'énoncé. Aussi, plus que la prise en compte d'un destinataire, c'est plus largement « l'adaptation aux différentes situations de communication » qui est visée (Lafont-Terranova & Colin, 2006b : 109). Comme le fait remarquer Lafont-Terranova (2009 : 100), « en matière de compétence scripturale, il est difficile de démêler le linguistique du pragmatique ». Elle explique que, par exemple, « l'obéissance à certaines règles sociales de communication » et l'usage particulier de la langue, comme celui de l'écrivain qui s'inscrit dans le discours littéraire, relève du « pragmatique non linguistique », c'est-à-dire d'un choix pragmatique dont « les logiques échappent en partie à celle du code linguistique proprement dit » (*ibidem*). Cette distinction, pas toujours aisée il est vrai, n'est pas

souvent faite, alors qu'elle est pertinente dans une perspective didactique d'aide en direction des enseignants.

Par ailleurs, si les didacticiens insistent sur l'écriture « comme agent de transformation de son usager, dans le sens d'un développement accru de sa potentialité réflexive » (Etienne, 2011 : 5), c'est bien parce que, dans les pratiques, ils n'identifient pas des éléments pouvant témoigner de la compréhension de ce rôle spécifique de l'écriture, ce qui a des conséquences sur leur conception du processus même d'écriture-réécriture. Chiss (2008) rappelle d'ailleurs que

> la notion de littératie est arrivée sur le devant de la scène didactique au moment de la prise de conscience de la polysémie, de l'ambiguïté, voire de l'insuffisance d'une conception de la communication que l'univers pédagogique assimilait peu ou prou à l'expression (*op. cit.* : 166).

Je me situe donc dans le courant didactique qui prend en compte et met en exergue « les dimensions cognitives de l'écriture face au maintien dans l'idéologie scolaire de la primauté accordée à ses fonctions expressive et communicative » (Chiss, 2004 : 44). Sans le dire explicitement, l'école privilégie, un mode particulier de la fonction de communication, à savoir un mode intellectuel « au service d'une pensée logico-rationnelle », pour reprendre une formule de Barré-De Miniac (1993 : 148). Cette conception de la fonction communicative peut générer des malentendus chez les élèves qui n'identifient pas le mode scolaire de la communication. Enfin, la plupart des aspects de cette fonction sont intégrés dans la compétence scripturale et à ce titre, je les prends en compte dans mon analyse du processus d'écriture-réécriture[513].

Aucune question directe n'ayant été posée à propos de cette fonction communicative[514] utilitaire, parce que l'enjeu didactique de l'apprentissage de l'écriture est ailleurs, j'ai fait le choix de développer davantage les éléments se référant aux deux fonctions plus étroitement liées à la littératie : les fonctions mémorielle et épistémique. C'est une autre façon d'interroger le déjà-là des enseignants et des enseignés sur les spécificités de l'écriture.

---

[513] Cf. chapitre 7, p. 335.

[514] Dans les réponses à une précédente enquête menée auprès d'enseignants de collège, les évocations des fonctions de communication et d'expression dominent au détriment des autres (Lafont-Terranova, J. & Colin, D., 2002 : 172).

2.2 La *fonction mémorielle* est inégalement perçue

Le terme *mémoire* vient du latin *memoria* (dérivé du nom *memor*[515]) qui désigne une activité de l'esprit humain en dehors de toute référence à un support extérieur. De la même manière, aujourd'hui, les neurosciences et la psychologie désignent par *mémoire*, la « faculté qu'a l'esprit de conserver et de rappeler des idées, des connaissances acquises, des évènements, des images, des sensations, des états de conscience antérieurs » (DAFi[516]). Dans ce chapitre, *mémoire* ne désigne pas cette faculté, mais une des fonctions de l'écriture, celle qui permet à l'individu d'enregistrer des données et de les conserver à l'extérieur de soi. Si on parle de mémoire d'un ordinateur, c'est par une figure d'analogie : l'ordinateur comme un cerveau humain conserve des données. La mémoire d'un ordinateur se définit d'ailleurs comme un dispositif d'enregistrement physique de données, un stockage, « dans lequel la machine va chercher les informations qui lui sont nécessaires au fur et à mesure du déroulement de son travail » (TLFi[517]) et *mémoire externe* est une expression appartenant au langage informatique depuis 1972 (TLFi). L'ordinateur lui-même a besoin de disques durs externes pour soulager et/ou étendre ses capacités de stockage. C'est pourquoi, parler de *fonction de mémoire externe*, comme le propose Garcia-Debanc (2007a : 15), me parait particulièrement judicieux en ce sens que l'emploi de l'adjectif *externe* clarifie ce qu'on peut entendre par *fonction mémoire de l'écriture* (Lafont-Terranova, J. & Colin, D., 2002 : 172). Cette dénomination met en lumière le geste de l'individu qui décharge, qui soulage sa propre mémoire grâce à l'écrit/ure : conserver des données en les déposant sur un support à l'extérieur de soi, c'est étendre ses propres capacités mémorielles.

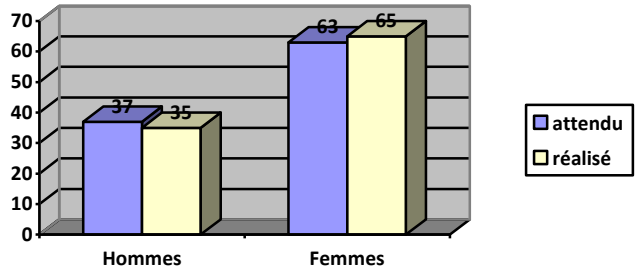
Dans les contributions écrites, le nombre d'occurrences thématiques se rapportant à cette fonction, désormais F(MÉM), est de 20. Moins nombreuses que celles se rapportant au domaine de la maitrise de la langue (64) ou à celui du processus écriture-réécriture (49), elles ont été relevées seulement chez onze enseignants sur les 19 interrogés. Afin de vérifier si des relations peuvent être établies entre une caractéristique (genre, âge,

[515] À la différence du mot grec *μνημη, mnêmê*, « mémoire, souvenir », le mot *memor* est formé directement à partir de la racine indo-européenne **(s)mer* qui signifie la mémoire et non à partir de **men* désignant la pensée (cf. *mens*, *mentis*, « esprit, intelligence ») et ses différentes facultés.
[516] http://atilf.atilf.fr/academie.htm consulté le 10 mai 2013.
[517] http://atilf.atilf.fr/tlf.htm article consulté le 10 mai 2013.

ancienneté etc.) et une fréquence d'apparitions dans le champ concerné, une confrontation est nécessaire à partir des différentes variables socio-démographiques des enseignants interrogés.

Le genre (pas d'écart)

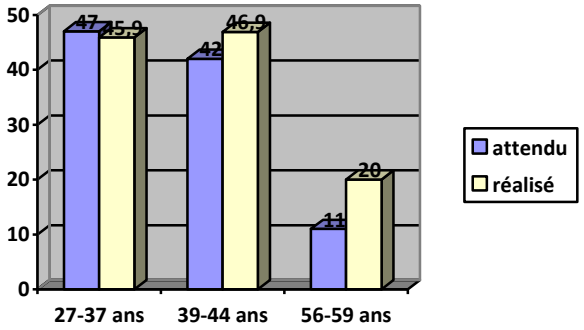
Contrairement aux évocations du processus d'écriture-réécriture, les hommes (37 *vs* 35) et les femmes (63 *vs* 65) produisent le nombre d'occurrences attendu. Comme pour la maitrise de la langue, les femmes ne se distinguent pas par le décompte fréquentiel.



Graphique 1 : répartition des occurrences entre hommes et femmes

L'âge (écart de 5 à 9%)

Les plus jeunes réalisent le nombre attendu d'occurrences et la catégorie médiane présente un petit écart entre nombre d'occurrences attendu et nombre réalisé. En revanche, les occurrences des enseignants les plus âgés (catégorie 3) sont plus beaucoup plus nombreuses qu'attendu (20% *vs* 11%). F(MÉM) serait donc particulièrement actualisée dans le discours de cette catégorie d'enseignants très attachés à la tradition pédagogique de la trace écrite[518] systématique en classe.

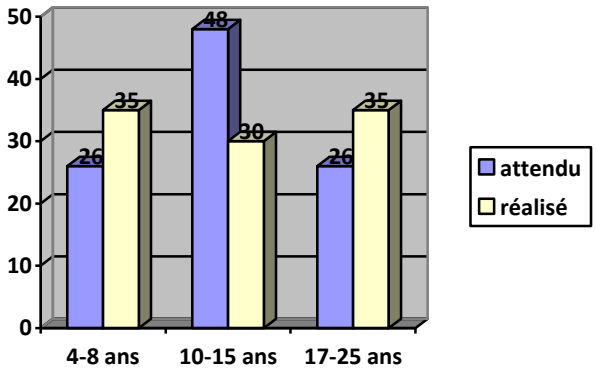


Graphique 2 : répartition des occurrences par classes d'âge

[518] La trace écrite est développée infra, p. 375.

L'ancienneté dans le métier (écart de 9 à 18%)

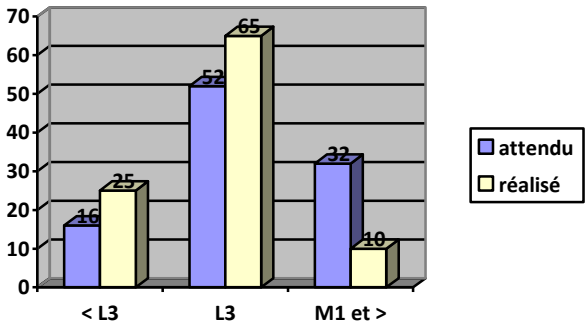
Comme pour la MDL, les enseignants les plus jeunes et les plus anciens dans le métier produisent plus d'occurrences qu'attendu (35% vs 26%). La catégorie des 10-15 ans d'ancienneté est celle qui évoque moins qu'attendu F(MÉM) : 30% *vs* 48%. Leur investissement à propos du PÉ-RÉ occulte sans aucun doute les autres dimensions de l'écriture.



Graphique 3 : répartition des occurrences par classes d'ancienneté

Le niveau d'étude (écart de 9 à 22%)

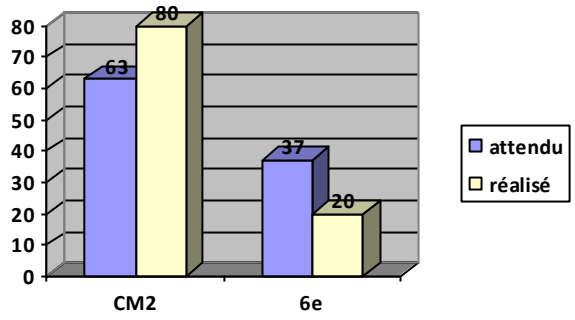
Les enseignants de niveau M1 et plus ont évoqué le thème F(MÉM) moins de fois qu'attendu (10% *vs* 32%). Cette observation confirme la sous-représentation relative de cette catégorie d'enseignants dans l'ensemble des contributions. Ce sont les moins bavards, pourrait-on dire. A l'inverse, le nombre d'occurrences réalisé par les enseignants de niveau licence ou inférieur à la licence est supérieur au nombre attendu (écart de 9% et 13%).



Graphique 4 : répartition des occurrences en fonction du niveau d'étude

Le niveau d'enseignement (écart de 17%)

Comme pour MDL et PÉ-RÉ, mais dans une plus grande mesure, le nombre des occurrences relevées dans les contributions des professeurs d'école est supérieur au nombre attendu (80% *vs* 63%) et, à l'inverse, les enseignants de 6e produisent moins d'occurrences qu'attendu (20% vs 37%). On peut voir là un écho des pratiques ancrées, à l'école plus qu'au collège, dans la production et/ou copie systématique d'une trace écrite.

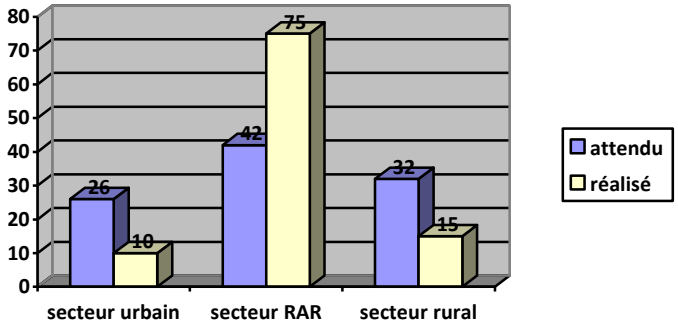


Graphique 5 : répartition des occurrences en fonction du niveau d'enseignement

Le lieu d'enseignement (écart de 17 à 33%)

Les enseignants des secteurs urbain (26% *vs* 10%) et rural (32% *vs* 15%) évoquent ce thème beaucoup moins qu'attendu. Ceux du secteur périurbain (42% *vs* 75%) l'investissent, à l'inverse, tout particulièrement :

- faut-il considérer que cet investissement reflète une adaptation à un public spécifique ? ou un surajustement ?
- faut-il voir dans la thématisation importante de la fonction mémorielle de l'écriture la manifestation du projet d'une activité structurante ? d'une tâche scolaire simplifiée ?



Graphique 6 : répartition des occurrences par secteur

Comme le constate Barré-de Miniac en 1993, la modulation de la pratique pédagogique selon le public d'élèves n'est pas explicitement perçue par les enseignants eux-mêmes. Il s'agit d'une réaction à une population d'élèves, plus intuitive qu'analysée et délibérée.

Ces différents graphiques montrent que, mis à part le genre, toutes les caractéristiques apparaissent comme des variables influençant l'indicateur d'investissement. En effet évoquent plus de fois qu'attendu F(MÉM)

- les enseignants de CM2,
- les enseignants du secteur périurbain
- les enseignants les plus âgés.

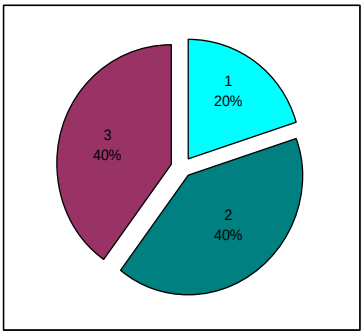
L'évoquent moins de fois qu'attendu :

- les enseignants du niveau d'étude le plus élevé.

La pratique de la trace écrite et la croyance en son rôle et en sa nécessité expliquent en grande partie ces résultats.

2.3 L'étude des hypothèmes de la fonction mémorielle

Dans les occurrences thématiques F(MÉM), je distingue trois catégories :



1. celles portant sur les pratiques personnelles d'ordre privé
2. celles portant sur les pratiques personnelles d'ordre professionnel
3. celles portant sur les pratiques de classe.

Graphique 7

Dans les douze évocations du thème portant sur les pratiques personnelles (questionnaire 2), deux verbes renvoient clairement à la fonction de mémoire externe : ce sont les verbes *noter* (deux occurrences) et *garder* (quatre occurrences). En effet, *noter* est communément défini comme l'action de « mettre une observation ou un renseignement par écrit pour ne pas l'oublier, pour en conserver la trace »[519]. *Garder*, plus explicitement encore que *noter,* exprime l'action de conserver, de mettre de côté, de ne pas

[519] TLFi consulté le 18 octobre 2011

se dessaisir. Dans les occurrences portant sur les pratiques professionnelles, ce verbe est utilisé une fois, contre trois fois à propos des pratiques privées où il est complété deux fois par le syntagme *des traces*. Défini[520] notamment comme « la marque physique, matérielle laissée par quelqu'un ou quelque chose sur quelqu'un ou quelque chose » et « comme l'indice ou la marque qui témoigne de l'existence présente ou passée[521] de quelque chose », ce nom est intéressant par le succès qu'il connait dans la sphère enseignante. Le mot *trace* est le plus souvent caractérisé par l'adjectif *écrite* et le syntagme *trace écrite*, d'ailleurs employé tel quel avec les élèves, est devenu une expression figée. Je reconstitue les questions entendues dans les lieux de formation du 1er degré : *Pourquoi laisser une trace écrite ? Pour qui ? Faut-il systématiquement qu'il y en ait une ? Quelle trace écrite laisser dans les cahiers des élèves ?* Ces questions sur la trace écrite ne transparaissent pas dans les réponses des enseignants interrogés, mais le mot *trace* est utilisé sept fois dans les huit énoncés en relation avec les pratiques de classe (catégorie 3), ce qui manifeste son importance.

En somme, le syntagme *trace écrite* renvoie explicitement à la fonction de mémoire externe de l'écriture. La présence de verbes ou celle de compléments du nom introduisent une variante et permettent de distinguer deux groupes d'occurrences dans cette catégorie :

Les occurrences du nom *trace* complétant un verbe (3 sur 7)
faire-élaborer vs *garder une trace*

E6-9.rar soulignent par le choix des verbes *faire-élaborer* le processus associant les élèves à la construction de la trace écrite.
E7.rar souligne par le choix du verbe *garder* le résultat du processus : il s'agit de conserver à l'extérieur de soi.

Les occurrences comportant un complément du nom *trace* (6 sur 7)
trace de leçon (3 occurrences) et *de cours* (2 occurrences)
E7-8-9.rar semblent proches par le mot *leçon* de FR1.urb et SVT4.rur qui emploient le mot *cours*. Une question d'usage entre école et collège pour désigner un même objet explique cette distinction apparente : *trace de leçon / de cours*.
trace de correction ou de synthèse (1) Le syntagme *trace de synthèse* peut désigner la trace d'un cours. Mais, FR2.rar introduit une différence de perspective en employant deux mots spécifiant l'un, une situation (*correction*) et l'autre, une activité (*synthèse*).

[520] TLFi consulté le 18 octobre 2011
[521] L'élève est confronté à ce sens spécifique du mot trace en histoire : « L'élève doit être capable de comprendre la spécificité de l'histoire, cette connaissance par traces qui, pour l'historien, sont des sources ou des documents » (Programmes 2002).

Un énoncé, celui d'E1.urb, met en évidence un aspect laissé de côté dans les réponses des autres enseignants interrogés en présentant au long cours l'exercice de la fonction de mémoire externe de l'écriture :

> [Les élèves] *possèdent un journal de bord. Nous écrivons tous les évènements de l'année : les sorties, les activités sportives, …*

Dans les contributions écrites, cette conduite apparait comme un écho au propos d'E8.rar quand, dans ses pratiques personnelles d'ordre privé, elle évoque sa « *volonté de garder des anecdotes* » dans un « *journal de bord* ». On constate en effet la même intention de conserver et d'archiver le vécu.

Par ailleurs, pour plus de clarté, il est nécessaire de distinguer, la « mise en mémoire pour *archivage* » de la « mise en mémoire avant d'agir » (Colin et alii, 2012 : 304). En effet, ce n'est pas la même chose que de dire :

> [écrire,] *c'est un moyen de garder des traces pour les années futures* (E07.rar)

Et de dire :

> [écrire permet] *une mémorisation de la logique du cours et donc plus d'aisance devant les élèves* (SVT1.urb).

Dans ce second cas, l'individu mémorise, c'est-à-dire met dans sa mémoire vive des données, tente de les y intégrer, de les faire entrer en soi grâce à l'écrit/ure, en vue d'une action. C'est *un agir pratique* que partagent beaucoup d'enseignants sans véritablement le verbaliser. Pour en faire *un agir scolaire* nécessaire à la réussite des élèves, il est indispensable de déplier la question. En effet, l'enseignement repose sur l'évidence d'une distinction qui n'est pas explicitée :

- les programmes du collège (1995) parlent d'« écrire pour s'approprier les connaissances » dans toutes les disciplines (Brissaud, 2006 : 16) ;
- 47% des élèves interrogés dans des collèges répondent qu'*écrire sert à fixer des choses à retenir* (enquête de Lahanier-Reuter & Reuter, 2006 : 26) ;
- 42% des enseignants de collège interrogés classent dans les trois premiers rangs l'item *fixer des choses à retenir* (enquête de Lafont-Terranova & Colin, 2006b : 71).

Pourtant, le fait de mémoriser un savoir grâce à l'écriture, c'est-à-dire faire entrer en soi des savoirs stockés et archivés n'est pas la même chose que placer à l'extérieur de soi des savoirs pour les rendre disponibles. D'ailleurs, pour certains élèves, écrire des choses à retenir n'est pas un pas vers la future mémorisation, mais se substitue à la mémorisation jugée inutile.

Je voudrais revenir aux pratiques personnelles des enseignants pour souligner que, dans les contributions écrites, la frontière entre mémorisation et structuration-conceptualisation n'est pas clairement identifiée, sans doute parce que, par définition, cette frontière est poreuse. En effet, dès la naissance de l'écriture, des liens existent entre sa fonction d'archivage (cette propriété qu'ont les notations écrites de « rassembler des connaissances à *l'extérieur de la mémoire humaine* », Genouvrier, 1986 : 100) et son « fantastique pouvoir de classification » (*op. cit.* : 99).
Bernardin (2011 : 34) reprend cette idée en ces termes :

> l'écriture
> soulage la mémoire ;
> facilite la récapitulation, le classement ;
> autorise de nouvelles mises en relation.

La juxtaposition en une seule phrase de ces différents éléments met l'accent sur l'imperceptible passage de l'un à l'autre sans étanchéité. Dans cette optique, il est possible de classer (tableau 2, p. 367) les termes relevés dans les évocations thématiques du corpus sur un axe qui irait des actions les moins réflexives à celles qui le sont davantage.
Les contributions orales apportent peu d'informations nouvelles sur ce thème qui est peu sollicité par le guide d'entretien : il est cependant évoqué dans six tours de paroles. L'écriture pour noter, garder et annoter une trace de la pensée est évoquée par quatre enseignants :

- deux (E02.20 et E07.05) parlent de leurs pratiques personnelles ;
- un de la pratique en classe (FR1.20 et 30) ;
- un des deux pratiques (E09.29 et 50).

Le tableau 2 reprend les occurrences relevées dans les contributions écrites et les classe sur l'axe de la réflexivité. Est ainsi mis en exergue le passage peu visible, car il est investi dans une sorte de continuum, de la fonction mémorielle à la fonction épistémique, cette fonction de l'écriture pour penser et pour construire des savoirs. Les flèches relient le verbe aux différents compléments qu'il régit. Ces compléments désignent :

- d'un côté, les traces de l'expérience, du vécu et implicitement les genres du récit ;
- de l'autre, les traces de la cognition et les écrits de travail.

Réflexif -					**Réflexif +**
Ce qui émane du vécu personnel				Ce qui émane de lectures	Ce qui émane de sa pensée, de son travail
des anecdotes Cahier de vie personnel		*des traces*		*des notes*	*des réflexions des pistes de travail*
		GARDER	ARCHIVER	NOTER	ANNOTER
	conserver une information mettre en mémoire				écrire pour s'expliquer à soi-même / pour agir

Tableau 2 : classement des verbes et de leurs compléments sur l'axe de la réflexivité

2.4. Une fonction épistémique de l'écriture peu visible

Le lien entre l'écriture, la langue, la parole et la pensée est au cœur du questionnement sur les pratiques de l'écriture. Séparée de l'activité verbale, l'écriture parait bien abstraite aux élèves. Le tracé des lettres se substituant à la profération des sons, l'écriture fait de la parole une réalité nouvelle détachée de son contexte et diffusable à d'autres. Faire de l'écriture une transformation de la parole et de la pensée est un des enjeux majeurs de l'enseignement-apprentissage : il s'agit de faire (re)vivre à l'apprenant la révolution la plus profonde que l'humanité a connue, si l'on se reporte aux anthropologues comme Goody (1979). L'écriture en faisant passer de l'ouïe à la vue est en soi une forme de secondarisation[522].

La fonction de conceptualisation proprement dite apparait 14 fois dans les contributions écrites. Seuls douze enseignants évoquent ce thème : huit de CM2 (66%) et quatre de 6e (34%). Cette proportion correspond à la population de référence. Les caractéristiques qui marquent un écart entre nombre attendu et nombre réalisé d'occurrences sont :

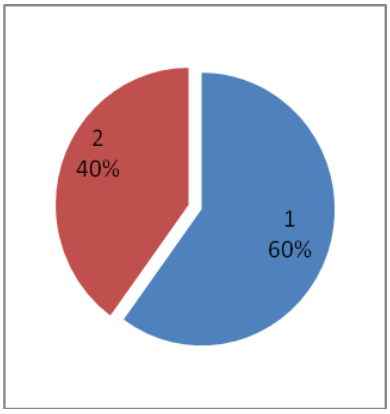
- le niveau d'étude : comme les enseignants n'ayant pas atteint le niveau licence n'évoquent pas ce thème, ceux de niveau L3 et plus se partagent les occurrences relevées ; les L3 sont les plus prolixes avec 80% des occurrences sur ce thème (*vs* nombre attendu : 64%) ; ceux d'un niveau supérieur réalisent 20% des occurrences (nombre attendu 36%)

[522] Cf. chapitre 2, p. 59.

confirmant leur tendance à une certaine réserve (cf. supra concernant la fonction de mémoire externe) ;

- le genre : les enseignantes sont plus nombreuses à évoquer ce thème (83%) et elles l'évoquent (86%) plus souvent que les enseignants ;
- l'âge : les occurrences relevées chez les plus âgés (28%) sont plus nombreuses que celles attendues (11%) ; ce sont les 39-44 ans qui investissent peu ce thème ;
- l'ancienneté : les plus anciens dans le métier sont moins nombreux (17%) qu'attendu (26%) à évoquer ce thème mais ils sont plus productifs en termes d'occurrences ; ils réalisent en effet 29% des occurrences (nombre attendu : 17%).

Par ailleurs, dans les contributions écrites, la fonction de conceptualisation apparait seulement dans les déclarations concernant les pratiques personnelles des professeurs d'école et de collège. Elle sous-tend leurs propos sur les écrits professionnels pour lesquels elle leur permet :



- de structurer (6), organiser (2), mettre en ordre (1)
  - des cours (3)
  - des pensées (6)
- de prendre du recul (2), de réfléchir (2), de mettre à distance (1), d'avoir une vue d'ensemble (1)
  - concernant les cours (3)
  - non spécifié (3)

Graphique 8 : Occurrences concernant l'action de (1) structurer (2) mettre à distance

Dans les entretiens, l'écriture pour structurer et ordonner la pensée est évoquée par deux enseignants du secteur RAR : E06.05 et E08.06-08. E08 est le seul à associer pratique personnelle et pratique des élèves :

quand on améliore une production d'écrit on améliore aussi la pensée (E08.08).

Dans le reste des contributions relatives aux pratiques d'écriture proposées aux élèves, rien ne renvoie à cette fonction (Colin et alii, 2012 : 307).

3. Les prescriptions occultent la fonction épistémique

Brissaud (2006) identifie dans les programmes de 6e de 1995 trois fonctions de l'écriture qu'elle énumère dans l'ordre suivant :

- fixer les savoirs[523], s'approprier des connaissances dans toutes les disciplines (*op. cit.* : 16), notamment par un écrit récapitulatif appelé *trace écrite* ;
- apprendre à écrire et à réécrire, produire des textes, notamment en SVT où il s'agit d'écrits courts (*op. cit.* : 17) ;
- communiquer, notamment en SVT (*op. cit.* : 18).

Les fonctions communicative (item 3) et mémorielle (item 1), reconnaissables dans cet inventaire, sont habituelles. En revanche, la second item identifié par Brissaud, celui de l'apprentissage de l'écriture, ne figure pas tel quel dans le discours didactique, parmi les fonctions de l'écriture. Cette mise en exergue est intéressante, en ce sens qu'elle souligne une conception de bon sens, centrale dans le discours prescriptif, qui est qu'on apprend à écrire en écrivant et que donc une des fonctions de l'écriture est d'apprendre à écrire. On retrouve cette idée en 2008 : « l'apprentissage de l'écriture passe par une pratique régulière ». On pourrait s'en étonner, si on ne savait pas, par ailleurs, qu'obtenir des enseignants qu'ils fassent écrire leurs élèves n'est pas facile, tant il y a sur ce point une résistance. Enfin, dernière remarque sur le relevé de Brissaud (2006) : il n'est pas question de conceptualisation. Cela reste vrai dans les programmes de 2008.

En français, **au cycle 3**, rien n'indique le rôle spécifique de l'écriture dans l'appropriation[524] et la conceptualisation des savoirs. Il est question :

> des capacités qui permettent à un élève […] de se servir de l'écriture pour *organiser* les connaissances requises à ce niveau, pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui en a été compris et acquis (Programmes, 2002 : 66).

[523] « Pendant le cours, l'élève produit des écrits dont il est lui-même le destinataire : cahier de textes, cahiers et classeurs permettent la mise en mémoire d'informations » (ACC. 6e 1996 : 22)

[524] Ce substantif est dérivé du verbe *approprier* en construction pronominale. *S'approprier*, c'est faire sien, intégrer, assimiler. C'est une activité cognitive d'acculturation dont tous les élèves n'ont pas conscience.

Le verbe *organiser* est employé dans un autre passage pour désigner le travail que permet l'écriture à partir « des informations qu'on recherche » et qu'il s'agit précisément d'*organiser* (Programmes, 2002 : 68). L'emploi de ce verbe dans l'environnement du mot *écriture* est récurrent. Il dénote clairement l'action :

- d'aménager,
- de disposer,
- de structurer les éléments d'un ensemble par le travail de l'écriture.

Dans la même page des programmes, ce travail est associé à « une liste ordonnée d'informations » présentée comme le premier maillon de la production d'un texte « relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3 » (et pas seulement de la discipline *français*). Le travail intellectuel de la liste n'est pas développé en tant que tel, mais il est cité parmi les possibilités qu'offre l'écrit dans son processus de spatialisation du langage, rejoignant en cela le discours de certains didacticiens qui, comme le rappelle Portelette (2011 : 74), insistent sur l'intérêt de la liste qui, « par son caractère ouvert, facilite le travail spécifique à l'écrit ». Son aspect la rapproche du schéma qui « permet d'avoir une perception globale, de mieux appréhender l'écrit comme détaché de son auteur et en quelque sorte posé devant lui » (*ibidem*).

En 6e, le programme de français ne comporte qu'une prescription indirecte relative à cette fonction : « l'élève doit utiliser régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées » (Programmes de français, 2008 : 6). La fin de la phrase renvoie certes à la fonction de conceptualisation de l'écriture, mais, sous cette forme, ce qui est mis en avant, c'est l'activité elle-même plus que la compréhension par l'élève de l'enjeu cognitif de l'utilisation du brouillon. Le passage CM2-6e est pris en compte dans les documents d'accompagnement des programmes de 6e (1996 : 21), mais sur tout autre chose que l'enjeu épistémique de l'écriture :

> À l'école, au cours du cycle des approfondissements, l'élève a fait porter son attention sur la présentation et l'organisation de ses productions écrites. […] Ainsi, pour une large part, l'écriture en 6e se situe dans la continuité de l'école : au cours de l'année, l'élève doit acquérir davantage d'autonomie dans la pratique des écrits courants, adressés à autrui (par exemple, ses travaux) ou à lui-même (notamment les notes qu'il prend).

En sciences au cycle 3 (2008), la référence à *La main à la pâte* [525] et les termes renvoyant à la fonction de conceptualisation du langage comme questionnement et argumentation (Programmes, 2008 : 24) ne conduisent pas à mettre en exergue le rôle spécifique de l'écriture et l'espace de réflexion qu'il offre. En revanche, les programmes de 2002 sont beaucoup plus explicites sur cet aspect :

> Tout au long du cycle, les élèves tiennent un carnet d'expériences et d'observations. L'élaboration d'écrits permet de soutenir la réflexion et d'introduire rigueur et précision. L'élève écrit pour lui-même ses observations ou ses expériences. Il écrit aussi pour mettre en forme les résultats acquis (texte de statut scientifique) et les communiquer (texte de statut documentaire). Après avoir été confrontés à la critique de la classe et à celle, décisive, du maitre, ces écrits validés prennent le statut de savoirs (Programmes, 2002 : 87).

L'écriture remplit, selon les étapes de la démarche scientifique, des fonctions différentes. Schneeberger et Vérin (2009) le montrent dans une analyse des injonctions ministérielles. Je reprends ici leurs observations. L'écriture aide l'élève à[526] :

- expliciter ses conceptions préalablement à l'étude d'un phénomène ;
- organiser son action : les élèves rédigent[527] des hypothèses ou des plans d'expérience, conçoivent des dispositifs expérimentaux ;
- conserver une information, sous la forme de notes, mais aussi de schémas utilisant les ressources de mise en espace fournies par l'espace à deux dimensions que constitue la feuille de papier ;
- classer, penser pour s'expliquer à soi-même : ainsi, la mise en tableaux permet d'objectiver les problèmes pour mieux réfléchir ;
- formuler des constats pour répondre aux problèmes initialement posés ;
- synthétiser les savoirs construits : c'est ce que les programmes présentent comme le « compte-rendu d'expérience » ou « écrit à statut scientifique » ;
- communiquer les savoirs appris, par exemple en transformant un « écrit à statut scientifique » en article de vulgarisation pour le journal de l'école[528] ;
- évaluer les savoirs.

---

[525] Charpak, G. (dir.) (1996).

[526] Je reformule les éléments de l'article.

[527] Ces écrits intermédiaires, qui guident l'action, s'apparentent aux carnets de laboratoire étudiés par Latour et Woolgar (1979, trad. fr. 1988) dans l'ouvrage intitulé *La Vie de laboratoire : la Production des faits scientifiques*.

[528] C'est un écrit à statut documentaire, selon les Programmes de 2002.

En 6e, le même rôle est accordé à l'écrit dans la démarche d'investigation, d'abord quand l'élève formule des hypothèses oralement ou par écrit, ensuite au moment du bilan : « une séance d'investigation doit être conclue par des activités [écrites] de synthèse et de structuration organisées par l'enseignant, à partir des travaux effectués par la classe » (Programmes de SVT, 2008 : 5).

En conclusion, comme nous l'avons souligné dans un colloque (Colin et alii, 2012 : 308)

> les enseignants interrogés (du moins quand ils parlent d'eux) et les programmes (du moins en sciences) évoquent des éléments qui renvoient à la fonction de conceptualisation. Mais, dans les programmes, comme dans les déclarations, cette fonction de l'écriture n'est pas verbalisée en tant que telle. Qui plus est, lorsque les enseignants parlent des élèves, rien ne semble y renvoyer.

4. Les didacticiens majorent la fonction épistémique

L'enjeu que représente la fonction épistémique de l'écrit dans l'entrée des élèves dans une littératie étendue est capital. Sur ce point, l'argumentaire, voire le plaidoyer, de Faure (2011: 26) est remarquable. J'ai abordé l'essentiel de cette fonction dans le chapitre 2 auquel je renvoie. Je reprends et j'approfondis quelques éléments dans cette section pour conserver au chapitre 8 sa progression.

4.1. La *fonction mémorielle* est un tremplin

Pour Garcia-Debanc (2007a : 15), la première fonction de l'écriture est précisément la fonction de mémoire externe[529], cette mémoire située hors de l'individu. En effet, « la stabilité de l'écrit détache des individus les éléments à conserver, ne les obligeant plus à les mémoriser » (Faure, 2011 : 23). Cela étant posé, Bautier (2008) précise que l'écriture ne doit pas être réduite à cette seule fonction de stockage d'informations en remplacement de la mémoire. Afin d'éviter une ambigüité, j'ajoute qu'en disant cela,

[529] De même, dans la liste de Reuter (1996 : 61), je relève « on écrit pour ne pas oublier ».

Bautier ne nie pas cette fonction[530]. Elle demande, en fait, de ne pas limiter l'écriture à cette unique fonction, de ne pas l'y enfermer et surtout de ne pas enfermer les élèves dans cette conception. Ce parti pris est différent de la négation d'une fonction. Il est important de l'énoncer, car la fonction mémorielle est un tremplin vers la fonction épistémique de l'écriture, comme nous allons le voir.

4.2. La *fonction épistémique :* enjeu de l'enseignement de l'écriture

Depuis une quinzaine d'années, en didactique du français, un courant de recherches s'est constitué autour de « l'écrit pour penser et apprendre » (Barré-De Miniac, 2000 ; Delcambre, Dolz & Simard, 2000 ; Bucheton & Chabanne 2002b ; Barré-De Miniac & Reuter, 2006) et autour du concept de communauté discursive (Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, B., 2003). Évoquer la fonction de conceptualisation revient à souligner l'importance des apports des travaux de l'anthropologue Goody (1979) dans la didactique de l'écriture. En effet, c'est lui qui a montré tout le travail opéré par l'écriture, que l'on ne peut réduire à une simple technique de codage d'un déjà-là qui préexisterait à cette dernière (Barré-De Miniac, 2000 : 122-123). Pour Goody (1979 : 97), l'écriture est une « rumination constructive ». À la suite de ses travaux, Olson (1998) a développé les implications conceptuelles de l'écriture et de la lecture. Pour lui, « toute écriture a […] des implications cognitives » (*op. cit.* : 304) :

> La culture écrite contribue à la pensée, dans ce sens qu'elle transforme les pensées elles-mêmes en objets dignes de réflexion. […] Cela transforme les idées en hypothèses, en déductions, en suppositions qui peuvent être transformées en savoir par l'accumulation de preuves (*op. cit.* : 306).
> L'esprit est, en partie, […] un ensemble de concepts, formé et modelé dans l'utilisation des résultats d'activités propres à l'écrit. (*op. cit.* : 312).

Cette approche nourrit la réflexion didactique[531] et permet de voir dans l'écriture « un objet-pour-penser-avec » (Bourgain, 1994 : 72), c'est-à-dire un véritable outil de conceptualisation. Prenant comme appui les travaux de

[530] «The *memory supportive function* is still perhaps the most important one for all literate people. » (Je traduis : La *«fonction de mémoire de soutien »* est peut-être encore la plus importante pour toutes les personnes alphabétisées.) *The functions of writing.* Article en ligne (consulté en octobre 2011) de l'université des sciences de Trondheim, Norvège. *www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/Finn/Finn4.html.*

[531] Cf. chapitre 2, p. 60.

Peytard (1970) sur la spécificité de l'ordre du scriptural, Dabène (1998 : 49) montre qu'écrire, c'est utiliser autrement un langage que l'individu « a acquis dans la relation immédiate avec l'autre et de façon intimement liée à l'expression corporelle ». On peut ajouter, allant dans le même sens, les propos de Genouvrier (1986 : 94) « écrire, c'est penser autrement » ou ceux de Ricardou (1993 : 13) : « l'écriture est une machine à penser ». Dans la même page, le théoricien ajoute que « l'écrivain est celui ou celle qui accepte l'apport spécifique de l'écriture dans la formation de sa pensée ». Ricardou oppose même précisément *expression* et *production* d'une pensée :

> soumettre l'écriture à seulement dire - selon l'expression - une pensée déjà passée, c'est priver l'écriture d'obtenir - selon la production - une pensée encore à venir (*ibidem*).

Strauss-Raffy (2003 : 53) va dans le même sens que Ricardou en affirmant que l'écriture n'est pas « transcription d'une pensée déjà préformée, mais plutôt […] moyen de production d'une pensée à venir ». Faure (2011 : 17) reformule cette idée ainsi : « la pensée et son expression se constituent simultanément ». Barré-De Miniac (2000 : 33) insiste, quant à elle, sur la construction et l'élaboration des savoirs dans le processus-même de l'écriture. Reuter (2006 : 141) explique qu'en réorganisant les informations, en utilisant la vision, en autorisant les retours possibles aux informations, l'écriture décuple les formes de l'analyse et de l'examen critique grâce à la décontextualisation, à la décomposition en unités, aux nouvelles mises en relation, à la conscience des alternatives, des contradictions et des ambigüités. L'écriture fonctionne ainsi comme un véritable « transformateur cognitif » (Lahire, 2008 : 51).

La fonction de conceptualisation de l'écriture est donc considérée comme un enjeu majeur par :

- des anthropologues (Goody, 1979) ;
- des sociologues (Lahire, 1993) et des sociolinguistes (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) ;
- des didacticiens des sciences (Astolfi, Peterfalvi & Vérin, 1998) ;
- le courant de la didactique auquel je me rattache et qui se nourrit de tous ces travaux.

Lafont-Terranova (2009 : 101) développe d'ailleurs l'idée que « les travaux [des] anthropologues ont contribué à développer la vision d'une écriture

nécessairement laborieuse[532] qui se construit au fur et à mesure ». Ces différents éléments ne paraissent pas avoir marqué les conceptions que les enseignants ont de l'écriture. Pourtant, comme le note Reuter (1996 : 87-88), la perception qu'ils ont ou non de la fonction épistémique de l'écriture est essentielle « dans un contexte didactique où l'attention est de plus en plus portée sur l'écriture et les écrits en tant qu'ils participent à la construction de la pensée et des connaissances dans les différentes disciplines » (Lahanier-Reuter & Reuter, 2002 : 113).

Je défends l'idée que les conceptions que les enseignants ont de l'écriture et de son apprentissage (notamment la perception qu'ils ont ou non de la fonction de épistémique de l'écriture) déterminent :

- la façon dont ils parlent de l'écriture, de son apprentissage et de son rôle dans les différentes disciplines ;
- la façon dont ils abordent l'enseignement-apprentissage de l'écriture et construisent des dispositifs didactiques.

5. Les types d'écrits évoqués permettent-ils de développer la fonction épistémique ?

5.1 Les enseignants thématisent différents types d'écrits

Dans leurs contributions, à l'exception d'une occurrence orale de *type d'écrits* (E08rar.42) et de trois occurrences écrites de *type de textes* (E01.urb, E07.rar et E10.rur), les enseignants interrogés n'emploient ni le mot *genre* ni les syntagmes *type d'écrits* ou *type de textes*. Néanmoins, dans les réponses à la première question (Q1.1) qui concerne les pratiques de classe, je relève 53 occurrences thématiques se rapportant aux types d'écrits. Je les classe en cinq catégories :

- la trace écrite[533], celle en lien direct avec la fonction mémorielle (16 occurrences) ;
- les écrits spécifiques au français (21 occurrences) : les uns (9 occurrences) concernent la correspondance, l'écriture longue, le défi-lecture, le journal de l'école ou de la classe, le plaisir des mots ; les autres (12 énoncés) sont

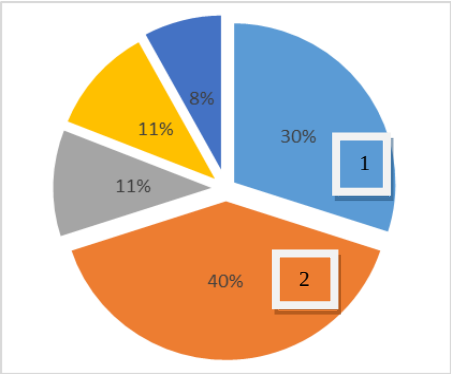
[532] L'adjectif *laborieuse* se réfère à Genouvrier (1986) qui l'a souvent utilisé dans ses ouvrages et articles pour qualifier le travail de l'écriture.

[533] « Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail effectué en classe » (Programmes de français 6e, 2008 : 7).

plus académiques avec la rédaction, la maitrise de la langue et la littérature[534] ;
- les écrits généraux (6 occurrences) de type *transversal, interdisciplinaire* (E4.rar) ;
- les écrits d'évaluation (5 occurrences en français et 1 occurrence en SVT) ;
- les écrits en sciences (4 occurrences) attachés aux activités spécifiques de cette discipline (observations, hypothèses, conclusions, compte rendu d'expérience, schémas).

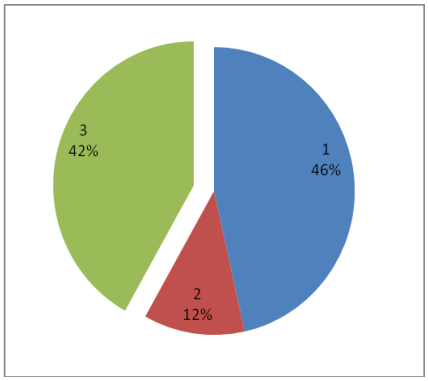
J'ai mis à part cette dernière catégorie qui me semble manifester un déplacement de la fonction mémorielle et récapitulative de la trace écrite (catégorie 1) à la fonction épistémique d'écrits conçus comme des supports d'apprentissage et de construction de savoirs.

Si l'on distribue d'une autre façon ces occurrences thématiques en ajoutant au français les traces écrites qui lui sont attachées, on arrive à une dominante du français qui cumule 25 occurrences dont 20 produites par les enseignants de CM2. Comme dans les réponses de leurs élèves et malgré une diversification des réponses, le *français* est identifié par les maitres de CM2 comme la discipline où on écrit plus que dans les autres.



1. la trace écrite
2. les écrits en français
3. les écrits non spécifiques
4. les écrits d'évaluation
5. les écrits en sciences

Graphique 9 : répartition des différents écrits



1. les écrits en français (CM2)
2. les écrits en français (6e)
3. les autres écrits

Graphique 10 : répartition entre écrits en français et autres écrits

À la deuxième question (Q2.1) concernant les pratiques personnelles (au total 40 occurrences), deux catégories d'occurrences se détachent.

[534] C'est une composante de la discipline *français* dans les programmes de 2002 pour le cycle 3.

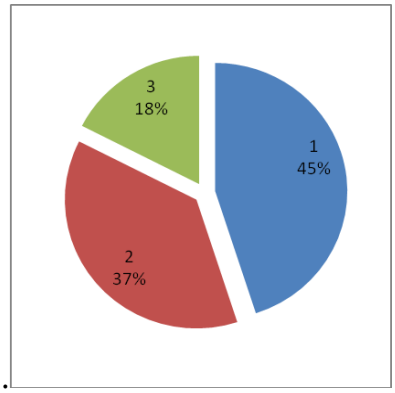
L'une concerne la fonction de communication avec la correspondance (18) et l'autre les fonctions mémorielle et épistémique avec la préparation des cours (15). L'écrit de communication est décliné en :

- correspondance administrative (4 occurrences) ;
- correspondance privée (7 occurrences) en direction de la famille et/ou d'amis ;
- correspondance sans précision des destinataires en termes généraux du type « *correspondances en tous genres* » (E09.rar) ou en spécifiant le support, papier *vs* numérique (3 occurrences).

Dans les écrits de préparation des cours, quatre enseignants classent la correction et l'annotation des copies comme un type d'écrits : il s'agit de trois professeurs de SVT (SVT1.urb, SVT3.rur, SVT4.rur) et d'un professeur d'école (E08.rar). Les autres ne citent pas ce type d'écrit.

Dans une troisième catégorie (7 occurrences), on trouve quatre enseignants de CM2 évoquant des types d'écrits qui ne sont pas cités par les autres :

- écrits de la vie quotidienne (chèques, listes, etc.) ;
- cahier de vie, reportage de vacances ;
- chansons ;
- articles pour la presse ;
- écrit pour le plaisir.



1. La correspondance
2. La préparation des cours
3. Autres écrits

Graphique 11 : répartition des écrits personnels

On peut le souligner : les enseignants interrogés ne limitent pas leurs déclarations aux écrits de prestige, littéraires ou scientifiques, mais répertorient la diversité des productions. Dans les années quatre-vingt, quand un formateur posait la question « qu'avez-vous écrit cette semaine ? » en début de stage sur l'écriture, il était presque systématique d'avoir une réponse du type « rien ». Les choses ont donc bien changé sur ce point.

5.2 Le récit au cœur de la prescription

Dans *La maitrise de la langue* (1992), le terme *récit* est peu employé. Ainsi Jaubert et Rebière (2012 : 573), s'étonnant de ne relever que six occurrences du mot, proposent d'y voir la manifestation d'une « focalisation très nette de l'époque sur la notion de compétence transversale ». Il est vrai qu'on repère la trace de ce positionnement institutionnel dans les programmes de collège de 1995 rédigés peu de temps après. En effet, au cours de l'année, les élèves sont censés pratiquer toutes formes d'écrits dans des situations diversifiées et non exclusives. Comme le montre le tableau récapitulatif suivant, de nombreuses pratiques d'écriture (colonne de gauche) sont prises en compte, y compris les écrits méthodologiques (fiche, prise de notes etc.) que les enseignants ont évoqués en citant, plus particulièrement mais pas seulement, le premier item : *rédaction de ce que l'on retient*.

Textes à écrire (Programmes 6e 1995 : 18)	
a. Pour soi • rédaction de ce que l'on retient (d'un texte, d'un document, d'un ensemble, avec leurs références) ; • mise au point d'une liste, d'un tableau ; • écriture et réécriture d'un brouillon ; • reformulation écrite d'un court énoncé (produit par l'élève lui-même, entendu par lui).	b. Pour autrui (personne désignée, groupe connu, ensemble non individualisable) • récit à partir d'un support concret (image, objet, document sonore…); • récit à partir d'un mythe ou d'un héros; • récit rendant compte d'une expérience personnelle; • lettre narrative; • textes d'imitation (récits, lettre, article de presse…).

Dans ce tableau (colonne de droite), les programmes se réfèrent implicitement à la notion bakhtinienne du genre. La référence est plus précise encore dans les textes d'accompagnement des programmes de 6e (1996) :

> On ne peut limiter la question des genres à celle des genres littéraires, [car] ils régissent toutes les sortes de textes :
> - la lettre est un genre littéraire, mais elle est aussi une forme de production textuelle de la vie quotidienne ;
> - le dialogue est un genre, à la fois littéraire et on ne peut plus banalement quotidien ;
> - le récit est romanesque, mais il est aussi de fait-divers, etc.
>
> Les genres sont découverts par les élèves et analysés à partir de textes de toutes sortes, anciens et contemporains, en liaison avec les formes discursives étudiées. On a donc le souci, au cours des études au collège, de bien faire percevoir les ressemblances et les différences entre genres en

> général et genres littéraires en particulier. (ACC. 6e, 1996 : 12)

Concernant les genres littéraires, les programmes de CM2 (2002, 2007 et 2008) l'abordent de manière identique en évoquant différents genres du récit : le conte, la légende, la nouvelle policière, la nouvelle de science-fiction, la fable, la pièce de théâtre.

Quoi qu'il en soit des autres écrits, le récit est au cœur du discours prescriptif, que ce soit en CM2[535] ou en 6e, où il constitue ce qui est appelé un *pôle narratif* (1995 : 11) :

> Dans le cadre des finalités du collège et de la progression définies, en classe de 6e, […] une place importante est donnée à la réception (lire et écouter) et à la production (dire et écrire) de textes narratifs (Programmes, 1995 : 14).

5.2.1 Le récit met en jeu les fonctions mémorielle et épistémique de l'écriture

Dans la ligne des travaux de Bruner (1996) qui défend l'idée que le récit est un élément structurant de notre culture et qu'il est au cœur de la construction de soi, en d'autres termes que c'est un genre majeur qui engage la construction de la personnalité et des civilisations, Reuter (2007 : 11) souligne combien « le récit est un outil incontournable pour construire, comprendre et dire le monde ». Dans la même ligne, Moussu (2012 : 463) affirme que « le récit est l'une des formes les plus universelles et les plus puissantes […] de la communication humaine ». Dans sa thèse[536], Ouellet (2011 : 55) cite le psychologue cognitiviste britannique Turner[537] (1996 : 5), pour qui « la capacité à raconter des histoires est à l'origine de la pensée puisque celle-ci procède de la capacité à placer en ordre des images mentales désordonnées ». Il ajoute deux citations très éclairantes du canadien Fitch (2003) :

> Tous les individus mettent en œuvre [leur] capacité [de raconter] à mesure qu'ils sont confrontés aux évènements du monde extérieur. Auteur de petites narrations ou d'histoires quotidiennes, le sujet rend cohérentes ses expériences, souvent banales mais néanmoins chaotiques dans leur forme primaire (*op. cit.* : 71).

---

[535] Jaubert et Rebière (2012 : 572) constatent que dans les programmes du primaire, le récit est *un objet scolaire* omniprésent.

[536] Sébastien Ouellet (2011). *Le sujet lecteur et scripteur. Développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2).

[537] Turner, M. (1996). *The literary Mind. The Origins of Thought and Language*. Oxford : Oxford University Press.

> Tout être est son propre romancier – et par conséquent son propre allocutaire. Ce n'est que lorsqu'il passe à l'écrit, et choisit de coucher ses narrations sur la feuille de papier en s'adressant ostensiblement à de futurs lecteurs, que d'allocutaire de lui-même il devient, bon gré, mal gré, par la force des choses, *lecteur de lui-même*[538] (*op. cit.* : 74) [539].

Ainsi, l'être humain (se) raconte des histoires, constamment et naturellement. Pour Labov (1978 : 295), le récit est « une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'évènements supposés réels une suite identique de propositions verbales ». Je retrouve cette approche dans les travaux de Bucheton (1995) quand elle introduit un lien entre la production d'un récit et la fonction mémorielle de l'écriture : le sujet va « puiser dans sa mémoire, dans l'immensité des observations qu'il a faites, des émotions qu'il a ressenties, matière à imagination » (*op. cit.* : 60). Bucheton ajoute que raconter des histoires permet de comprendre, d'expliquer et de donner un sens, de la cohérence, à ce qui est vécu : « le récit devient restructuration, réorganisation, régulation du réel » (*op. cit.* : 61). Cette remarque me semble de première importance en ce sens que cette fois, elle instaure un lien entre la mise en récit et la fonction épistémique de l'écriture. La production d'un récit est ainsi envisagée comme une propédeutique, une étape dans le cheminement vers la distanciation[540] et la structuration en jeu dans l'écriture, ce qui reste une conception peu diffusée. En effet, la raison la plus souvent avancée pour expliquer que le récit est privilégié à l'école et au collège est que la narration, en suivant le déroulement évènementiel, est un type d'écrit moins difficile à produire qu'une argumentation pour un rédacteur débutant (Fayol et Heurley[541], 1995 : 29). Au vu de mon analyse des observations de Bucheton (1995), il faudrait ajouter de manière explicite dans les programmes que le récit met en jeu, d'une autre manière, les fonctions mémorielle et épistémique de l'écriture. Pour l'instant, cette caractéristique est occultée, alors qu'elle pourrait rendre visible un parcours du déploiement de ces fonctions : l'importance que le récit prend dans les programmes serait encore plus légitime.

---

[538] Authier-Revuz (1995 : 150) développe ce point.

[539] Fitch, B. T. (2003). *Le langage de la pensée et l'écriture*. Humbolt, Valéry, Beckett. Montréal : XYZ.

[540] Kervyn (2009).

[541] Ces deux psychologues de la cognition s'appuient notamment sur les études de Fayol (1985), Bereiter & Scardamalia (1987), Brassart (1991).

Dans cette perspective, il n'est pas étonnant non plus de constater les difficultés des élèves dans ce domaine qui n'est pas si évident qu'il n'y parait dans les représentations ordinaires. La prise en charge des marqueurs temporels (âges, dates, époques, périodes nommément citées), des marqueurs spatiaux, des modes de désignation des personnages (nom, prénom, surnom, reprises anaphoriques, des enchainements de causalité est le résultat d'un nécessaire apprentissage qui prend du temps. De plus, d'un point de vue narratologique, même si les textes ont bien un début, un milieu avec un évènement, une fin, il n'en reste pas moins, constate Crinon (2006 : 67), que les jeunes rédacteurs échouent à donner de l'épaisseur aux évènements, à dilater des instants dans le récit, de sorte que le lecteur se construise une véritable représentation de la scène. Selon ce didacticien (*ibidem*), on trouve parfois des élèves prolixes en détails et en évènements, mais ce sont des cas très rares en fin de primaire : les récits de fiction des rédacteurs de CM2 ressemblent plus à des trames qu'à des récits, tant les textes sont courts. Elalouf (2006 : 84) constate, chez des élèves de 6e, la même difficulté à entrer dans les pensées et les sentiments des personnages. Que ce soit en CM2 ou en 6e, les élèves ne donnent accès ni à la conscience du personnage ni à son discours. Reuter (1996 : 16) faisait déjà les mêmes constats à propos de la rédaction : « le texte se réduit à un récit tendant au sommaire[542] ». En fait, produire un récit requiert un investissement de toutes les connaissances du scripteur : stéréotypiques, lexicales, syntaxiques, historiques, culturelles, expérientielles, etc.

5.2.2 La liaison lecture-écriture

Le travail d'écriture est présenté dans les programmes de 2002 comme une tâche complexe à laquelle prépare le travail de lecture. En effet, pour les prescripteurs, « élaborer la compréhension [d'un texte] en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases » permet de développer une connaissance de l'écrit utile à l'écriture (Programmes, 2002 : 74). Ainsi en est-il du travail sur « les substituts du nom (nominaux ou pronominaux), la ponctuation, les temps du verbe, les connecteurs » (*ibidem*). Ces mêmes programmes, dont on connait les orientations littéraires, lient d'une manière encore jamais vue précédemment lecture et écriture :

[542] En référence à la notion de Genette (1972 : 129-144) pour qui le sommaire est une narration résumée sans détails d'actions ni de paroles.

> La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture […].
> L'enseignant conduit ce travail de manière progressive en s'appuyant sur les textes lus ou en recourant à ceux-ci chaque fois que c'est nécessaire. Il peut, par exemple, inviter ses élèves à prolonger, compléter ou transformer un texte narratif, poétique ou théâtral. Il peut encore les conduire à écrire un épisode nouveau dans un texte narratif, un dialogue ou une description destinés à s'insérer dans un récit ou à le prolonger. Le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. Le recours aux prototypes doit être permanent, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit pour répondre aux questions que sa réalisation ne manque pas de poser. (Programmes, 2002 : 73)

Les programmes de 2008 reprennent ce principe en une formulation ramassée :

> la lecture et l'écriture sont systématiquement liées […] non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements (Programmes, CM2, 2008 : 19).

En français, les enseignants, en CM2 comme en 6e, sont appelés à faire des textes littéraires la base du travail d'écriture. Cette focalisation mérite d'être interrogée. Pour ma part, d'une manière un peu rapide, je dirais que l'imitation de modèles littéraires est présente depuis les lois de Jules Ferry et que, de programme en programme, ce noyau central s'est modifié et adapté à de nouvelles conceptions. Doter les élèves de savoirs en lecture comme en écriture par le biais des textes littéraires reste donc d'actualité :

> Les textes littéraires fournissent des modèles à imiter, permettant de s'inspirer fructueusement
> - de leur structure (celle du conte ou de la fable par exemple),
> - de la thématique qu'ils développent,
> - de leur mise en mots. (Programmes 6e, 2008 : 7).

Le choix des prescripteurs repose sans doute également sur le fait que le volet littéraire de l'écriture manifeste de façon concentrée certains aspects de l'écriture ordinaire qu'elle rend plus visibles par le rapport au langage qu'elle instaure : en effet, le texte littéraire est

> un laboratoire langagier, où plus qu'en tout autre discours, les différents niveaux […] se trouvent en posture de dévoilement, s'aperçoivent dans leur fonctionnement, jusqu'au détail le plus inattendu (Peytard, 1993 : 9).

De ce point de vue, la question est de savoir si l'écriture change (ou non) de nature quand elle est littéraire ou s'il s'agit seulement

- de degrés d'expertise différents ;

- d'objectifs, d'enjeux différents ;
- de situations différentes.

En somme, les programmes considèrent implicitement que l'écriture littéraire, l'écriture scolaire, l'écriture ordinaire constituent la même activité ou, du moins, un continuum.

Tauveron (2002) insiste sur les spécificités indéniables de l'écriture littéraire et fait du récit un moyen de réinvestir les savoirs et les savoir-faire littéraires construits par la lecture. Plus précis, Dufays et Kervyn (2004 : 117) proposent, comme piste d'amélioration des activités de lecture et d'écriture de fiction, d'étudier les stéréotypes qui doivent faire l'objet d'une prise de conscience par le scripteur. Quant à Reuter (1996 : 137-145), il propose lui aussi des pistes pour l'enseignement de l'écriture à partir de quatre matériaux dont trois sont ancrés dans le texte littéraire. Je les reformule ainsi :

- l'histoire du sujet pour que le sujet prenne conscience qu'on écrit à partir de soi et qu'il possède déjà un capital d'expériences, d'images, etc.;
- l'imaginaire et la créativité du sujet par le travail sur les stéréotypes, les mythes, les figures en situation de lecture ;
- les savoirs qui permettent de transformer des textes (narratif en explicatif, littéraire en scientifique) afin d'expérimenter les variations langagières ;
- les jeux de la langue et de la textualité permettant de prendre conscience de la matérialité de l'écriture qui génère et structure les discours.

Dans l'interaction entre l'écriture et la lecture, Crinon (2006 : 77) identifie plutôt un outil pour modifier les conceptions de l'écrit. Il estime particulièrement pertinent « d'ancrer clairement la rédaction scolaire dans une écriture de la fiction littéraire », car le fait de cesser de voir l'écriture comme un exercice d'application de règles scolaires est en soi une stimulation pour le sujet-écrivant. Par ailleurs, il explique très judicieusement qu'au sens strict, la pratique scolaire de la lecture ne prépare pas l'écriture. En effet,

> pour comprendre un texte, le sujet rassemble, résume, abstrait les informations en intégrant les propositions relevant de la microstructure en unités macrostructurelles ; dans le cas de la production verbale, il déplie la macrostructure en propositions microstructurelles, énumérant les actions

qui composent l'action générale et particularisant les concepts (*op. cit.* : 67).

On le sait grâce aux travaux des spécialistes de la lecture : le travail de compréhension implique une force centrifuge[543] qui éloigne le lecteur des détails du texte. Par voie de conséquence, je postule que la production d'un récit, par le déploiement qu'elle exige, impliquerait, à l'inverse, une force centripète dont les scripteurs novices n'ont pas conscience.

5.2.3 Des difficultés occultées

« Une lecture méticuleuse des textes officiels révèle que le récit est omniprésent » (Jaubert et Rebière, 2012 : 574). Au point même d'avoir une progression curriculaire propre :

- en fin de CM2, l'élève doit être capable d'« élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation » (Programmes, 2002 : 74) ;
- « modeste dans sa longueur et son contenu au début de la Sixième, le récit s'étoffe et s'enrichit au cours de l'année » (Programmes, 2008 : 7) ;
- « le but de la classe de 6e est que les élèves soient capables de produire un texte narratif cohérent d'une page environ[544] » (Programmes, 1995 : 17).

Moussu (2012 : 470) remarque combien la structuration méthodique des connaissances sur la construction du récit tout au long du cycle 3 et au-delà est importante. En 2008, les programmes de cycle 3 insistent sur deux points :

- la diversité du récit (« narrer des faits réels, décrire […], inventer des histoires, résumer des récits ») ;
- le respect « des consignes de composition et de rédaction ».

Les consignes prennent beaucoup d'importance au cours des années 1990, en réaction contre le flou des sujets de rédaction proposés auparavant (Petitjean, 2001). Leur formulation, leur degré de précision, leurs conséquences sur l'écriture des élèves font l'objet de beaucoup d'attention. Les enseignants interrogés montrent une certaine sensibilité à ces aspects dans les réponses qui concernent les évaluations. Le respect de la consigne

[543] Le travail de compréhension « implique *une force centrifuge* qui éloigne le lecteur des détails du texte pour l'amener à reformuler le texte en adoptant une vision macroscopique du sens » (Falardeau, 2003 : 21).

[544] Petitjean (2001 : 144) montre que le volume et la complexité des écrits demandés en 6e n'ont fait qu'augmenter au fil des programmes. À titre d'exemple, en 1962, on attendait d'un élève de 6e la rédaction d'un paragraphe.

est attendu[545], et ce, malgré les difficultés des élèves dans ce domaine. Cependant, les programmes restent en deçà des attentes des enseignants qui posent des questions en formation :

- les consignes doivent-elles comporter les principaux éléments narratifs ou descriptifs à intégrer dans la production, voire sont-elles porteuses d'un canevas narratif ?
- les consignes doivent-elles systématiquement être explicitées aux élèves, oralement ou par écrit ? ou est-ce à l'élève de se formuler les consignes ?

Si la consigne comporte les principaux éléments, elle fait office de guidage de la composition : l'effort de l'élève est donc centré sur la formulation et non sur l'invention et l'ordonnancement des idées. Si la consigne ne comporte pas ces éléments, le guidage est moins fort et l'autonomie de l'élève est plus grande. Cependant une explicitation collective des possibles narratifs peut réduire la part d'inconnu. Sans doute faut-il faire varier le travail de l'élève en fonction de l'un ou de l'autre cas selon les situations.

Plus techniquement, Jaubert et Rebière (2003 : 223) constatent la difficulté des élèves à maintenir les marques énonciatives d'un point de vue, ce qui aboutit à une forme de cacophonie entre expression à la première et à la troisième personne pour le narrateur-personnage. Les textes d'élèves révèlent trop souvent un éparpillement et une absence d'intention d'auteur. C'est pourtant un choix énonciatif clair et assumé qui permettrait à la fois d'aller à l'essentiel et de s'attarder sur les faits importants et porteurs des effets recherchés. La gestion des différents points de vue de l'histoire pose, à l'école primaire, principalement trois problèmes répertoriés par Jaubert et Rebière (2003 : 228) :

- le choix et la construction d'un point de vue dominant (adopter et maintenir la cohérence du choix d'un narrateur à la première personne ou à la troisième) ;
- la construction d'autres points de vue ;
- l'orchestration des différentes instances narratives[546].

Ces apports du discours didactique soulignent les difficultés rencontrées par les élèves quand ils écrivent un récit, difficultés occultées par les programmes.

[545] Cf. chapitre 7, p. 338.

[546] La polyphonie narrative est une difficulté énonciative qui se retrouve tout au long de la scolarité.

5.3 Les genres en exergue du discours didactique

5.3.1 L'entrée en scène du genre

Petitjean (2001 : 142) rappelle qu'à la suite des études de Combettes (1983) et d'Adam (1987) publiées dans les revues didactiques, « une approche textualiste » qui intègre la dimension pragmatique s'impose dans les années 1990. Cette approche, qui résulte de « la transposition des travaux de linguistique textuelle » (Petitjean, *ibidem*), a contribué à supprimer les entrées thématiques, systématiques dans les années 1980, « au profit d'une perspective générique ». C'est ainsi que les programmes de 6e de 1995 parlent de différents genres narratifs pour rassembler le roman d'aventures, le roman policier, le roman de science-fiction, le conte, la nouvelle. Depuis Dolz et Schneuwly (1997), les didacticiens ont retenu la notion de genre[547], comme particulièrement pertinente dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Pour Delcambre (2007 : 117), « la notion de genre du discours s'oppose à une visée formaliste sur les textes, coupée de l'histoire, du culturel, du social-dans-la-Langue, comme celle de la typologie des textes qui a prévalu un temps en didactique du français ». Maingueneau (2007 : 29) explique qu'à partir du moment où on met l'activité discursive au centre de l'enseignement du français, comme le font les programmes de 1995, « on rencontre inévitablement la catégorie du genre, qui se situe précisément à l'articulation des contraintes linguistiques et des contraintes situationnelles ». Cette catégorie, en concurrence avec celle des *types de textes* et celles des *genres littéraires*, toutes deux bien implantées, n'est cependant pas facile à appréhender pour les enseignants qui ont des difficultés à lui trouver une place. Comme le précise Maingueneau (2007) :

> [leur] conception du genre est profondément imprégnée par l'étude de la littérature, alors même que depuis quelques décennies, sous diverses influences - en particulier l'ethnographie de la communication, Bakhtine[548], et plus largement les courants pragmatiques - la catégorie du genre de discours a été généralisée à l'ensemble des énoncés d'une société (*op. cit.* : 29)

[547] L'approche pragmatique a profondément renouvelé la théorie des genres à partir du milieu des années 1980 et a permis à la didactique de l'écriture, alors en pleine émergence, d'avoir de solides appuis pour développer une modélisation pertinente de l'apprentissage de la production de texte.

[548] Bronckart (2004 : 98) précise que Bakhtine reprend en 1934 les travaux de Volochinov (thèse rédigée en 1925 et publiée en version abrégée en 1929).

Dolz, Gagnon et Toulou (2008), à leur tour, appuient leurs travaux concernant la notion de genre sur ceux de Bakhtine (1984) :

> Le théoricien russe définit le genre comme l'assemblage de trois dimensions essentielles :
> - des contenus dicibles à travers lui,
> - une structure communicative particulière,
> - des configurations spécifiques d'unités langagières, traces de la position énonciatrice et des ensembles de séquences textuelles et de types discursifs qui en fondent la structure.
> (Dolz, Gagnon & Toulou, 2008 : 44)

5.3.2 Le genre, lieu privilégié d'apprentissage

Pour Bronckart (2004 : 105), « la pratique des genres constitue un lieu important d'apprentissage ». C'est, précise Laurent (2012 : 514), un « outil permettant d'agir dans la diversité des situations langagières ». Reprenant Bronckart (2004 : 101), Laurent (2012 : 515) précise : « les genres constituent *des formes prescriptives* pour le texte à construire, mais le producteur peut en user avec une grande marge de liberté ». Cette précision, trop peu entendue, met l'accent sur l'appropriation individuelle du genre : le producteur n'est pas un simple reproducteur. Même si, comme le dit Genette (1986 : 79), «on ne peut guère écrire qu'en fonction du système générique existant », même si les genres, en tant que configurations possibles des mécanismes structurants de la textualité, constituent, comme l'affirme Bakhtine (1984 : 285), les cadres obligés de toute production verbale, l'individu utilise ces derniers comme tremplin aboutissant à une forme d'innovation. Bronckart (2004 : 104) insiste sur ce point :

> toute production de texte implique nécessairement des *choix* relatifs à la sélection et à la combinaison des mécanismes structurants, des opérations cognitives et de leurs modalités linguistiques de réalisation.

Dans cette perspective, Bronckart explique que les genres constituent

> les produits de *configurations de choix* parmi ces possibles, qui sont momentanément cristallisées ou stabilisées par l'usage - ces choix relevant du travail qu'accomplissent les formations sociales pour que les textes soient adaptés aux activités, adaptés à un médium communicatif donné, efficaces face à tel enjeu social (*ibidem*).

Bronckart (*op. cit.* : 105) poursuit en développant ce qu'il appelle un mécanisme d'adoption/adaptation dont je résume la présentation : l'individu qui doit produire un texte se trouve dans une *situation d'action*

langagière définie par un contenu thématique à mettre en mots et un contexte ; cet individu dispose d'une connaissance personnelle (et partielle) de sa communauté verbale et des genres qui y sont disponibles ; sur cette base, il *adopte* un genre qui lui parait pertinent au regard de la situation, et il *adapte* ce modèle aux propriétés particulières de cette même situation. Le texte produit est nouveau : il porte les traces du genre choisi et celles du processus d'adaptation aux particularités de la situation. L'idée centrale et fondamentale, que je retiens dans ces travaux, est qu'écrire, c'est à la fois respecter des normes et opérer des choix tactiques en fonction de l'objectif communicationnel visé. C'est pourquoi, la pratique des genres constitue un lieu important d'apprentissage linguistique, culturel et social. C'est aussi, j'ajoute, une clé d'entrée dans la littératie étendue.

À la suite de Laurent (2012 : 519), j'insiste sur le fait que « les choix opérés à travers le genre doivent faire l'objet d'un apprentissage ». Au nombre des choix à opérer, Laurent met en évidence ceux qui concernent la gestion énonciative. En appui de Rabatel (2004b), il précise que cette gestion implique :

- la construction d'une posture du locuteur et de ses allocutaires ;
- la relation aux objets référés ;
- la relation aux énoncés.

Dans cette optique, l'élève doit donc adopter une posture d'auteur et se donner, en prenant la responsabilité du déroulement de la fiction, les moyens de provoquer un effet sur son lecteur (Tauveron, 2002 : 48-49). Des expériences menées en classe montrent que les élèves éprouvent le désir d'écrire de la même façon qu'ils éprouvent le désir de lire, c'est-à-dire de vivre le récit (Sève & Tauveron, 2005 : 109).

Dans le prolongement de la théorie de Bakhtine (1978) pour qui le roman, genre fictif par excellence, est comme un grand laboratoire de langage, Sève et Tauveron (2005 : 93) montrent que le récit de fiction est fondamental à l'école en ce sens

- qu'il est constitué d'une multitude de discours et de formes discursives : narrations, dialogues, séquences descriptives, etc.
- qu'il permet d'intégrer différents domaines de connaissance (sciences, arts, société, etc.).

5.3.3 Le genre et la production écrite

Comme le rappellent Chartrand et Émery-Bruneau (2013 : 3), « la nécessité d'appuyer l'enseignement du français sur l'étude des genres en production comme en réception est un acquis de la didactique du français des vingt dernières années ». Dans le prolongement de leurs travaux de 2003, Jaubert et Rebière (2012), définissent les genres comme des « discours spécifiques ancrés dans un espace discursif singulier qui […] visent des finalités particulières ». Dans cette perspective, « les lectures génériques permettent […] d'établir des critères nombreux, distinctifs, voire spécifiques » qui aident l'élève à produire des textes (Moussu, 2012 : 470). Guidé par l'enseignant, l'élève est en effet sensibilisé à différents éléments dont Chartrand et Émery-Bruneau (2013) font un inventaire précis :

- les différents paramètres de la situation de communication,
- les éléments de contenu caractéristiques,
- le plan du texte,
- le mode de structuration (les séquences textuelles dominantes)
- les principales ressources langagières (procédés, structures syntaxiques, vocabulaire),
- les marques graphiques ou visuelles (*op. cit.* : 5)

Les grilles de critères[549], qu'ils soient de réalisation au moment de la planification et de la mise en texte ou de réussite au moment de la révision, reposent sur les éléments énumérés par Chartrand et Émery-Bruneau en appui de la notion de genre. Dans un développement consacré à l'organisation globale des textes[550], Laurent (2012 : 520) précise à juste titre que « les plans de texte propres à chaque genre doivent être connus et reproduits dans leur fixité de départ » pour permettre au scripteur en apprentissage de se les approprier, avant de pouvoir les transformer. C'est d'ailleurs ce que propose, en 1988, le groupe d'Ecouen dans son ouvrage *Former des enfants producteurs de textes*. Aujourd'hui, le groupe intitulerait sans doute un ouvrage semblable *Former des enfants producteurs d'écrits*. A l'intérieur du document serait substitué au titre *sept types de textes*, *sept genres*. Il me semble que la substitution rendrait l'ouvrage plus exact d'un point de vue terminologique et scientifique sans en altérer la cohérence, puisque c'est

[549] Cf. chapitre 6, p. 264.

[550] En appui d'Adam (2005 : 177) qui développe l'idée qu'en production, les genres permettent de construire l'organisation globale d'un texte, organisation qu'il distingue de la composition en unités séquentielles.

bien un apprentissage des genres qui est y visé dans sa dimension pragmatique.

Cette « logique », note Petitjean (2001 : 142), a parfois amené « une confusion entre procédés textuels et procédures scripturales ». En effet, cette approche ne se réfère pas au modèle des processus rédactionnels et de leur complexité, mais aux procédés identifiés dans les textes. Ce sont ces procédés qui deviennent un mode d'emploi, une marche à suivre, à appliquer : présentés avant l'exécution de la tâche, les critères sont là pour la guider étroitement. De plus, il arrive que ces critères soient imposés aux élèves et ne constituent pas la trace d'une connaissance construite. Pourtant, afin que les élèves apprennent à réfléchir à leurs pratiques de lecture et d'écriture, je rappelle que ces critères doivent être élaborés au terme de l'observation minutieuse de plusieurs textes appartenant au genre.

Pour accompagner l'élève dans son entrée dans la culture de l'écrit, Portelette (2011 : 73) fait l'inventaire des différents écrits scolaires qui sont aussi des genres : de restitution, abouti et normé, intermédiaire, pour verbaliser ce qu'on a compris, pour servir de support à des échanges oraux, ponctuel, engagé dans un processus de réécriture. Elle développe l'écrit-liste comme outil heuristique. Dans le prolongement de cette étude, Marin (2011 :130) s'interroge sur les continuités et les discontinuités qui les relient dans la pratique et le discours des enseignants. Dans quelle mesure ces écrits, plus libres, échappent-ils aux contraintes des genres et des normes ? Ils appartiennent aux « écrits intermédiaires » définis par Bucheton et Chabanne (2002b : 20). Ce sont donc des écrits de travail et de recherche qui reflètent un état provisoire, transitoire « entre deux états d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre des écrits et des oraux » (*ibidem*). Cependant, ils ne sont pas forcément préparatoires, car ils ne sont pas dévolus, comme le brouillon, à la préparation d'un écrit abouti. Ils servent davantage à « une médiation entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même ». Doquet (2011 : 57) voit dans ces écrits le « témoignage d'une pensée en train de se construire », un « lieu de tâtonnement et de réflexivité » dont la « fonction heuristique » est majeure. Ces écrits personnels de l'élève (2002) ne sont pas mentionnés par les enseignants de mon échantillon. Il est vrai que les programmes de 2008 minorent ces écrits dont deux genres ont été institutionnalisés en 2002 : le cahier d'expérience en sciences et le carnet de littérature en français. Doquet

(2011 : 67) les oppose aux cahiers de règles[551] dont la pratique est avérée dans les écoles comme « outil scolaire incontournable » (Gourdet, 2013 : 267). Ces derniers, contrairement aux autres, ne reposent pas sur la fonction épistémique de l'écriture et ne permettent ni d'identifier ni de construire certains mécanismes de réflexion chez les élèves.

Conclusion du chapitre 8

Ce chapitre a, dans un premier temps, rappelé que la fonction communicative de l'écriture, originelle et fondamentale, fait partie intégrante de la compétence scripturale : en tant que communication à distance et différée, l'écriture impose au scripteur de prendre en compte le(s) destinataire(s) et la situation de production. Ce point névralgique est pris en compte par le discours prescriptif et, à sa manière plus distanciée, par le discours didactique. Les segments d'énoncés se rapportant à certains aspects de cette fonction dans les contributions des enseignants ont été étudiés dans le chapitre 6[552], car l'échantillon interrogé a abordé les ratés de la communication sous l'angle des ratés en termes de maitrise de l'orthographe et de la syntaxe et de non respect du lecteur

Ce chapitre s'est, ensuite, centré sur deux objets majeurs dans la logique de mon travail de thèse : la fonction mémorielle et la fonction épistémique de l'écriture. Les contributions écrites et orales des enseignants révèlent des différences dans la thématisation de la première, en termes fréquentiels. Ainsi les enseignants du secteur RAR abordent beaucoup plus que les autres cette fonction : leur investissement dans la trace écrite qui sert à fixer les choses peut manifester le projet d'une activité structurante autant que celui d'une tâche scolaire simplifiée comme la copie de ce que le maitre a écrit au tableau. La pratique systématique de la trace écrite et la croyance en son rôle expliquent également les écarts entre CM2 et 6e comme entre les enseignants les plus jeunes et les plus âgés. Dans les pratiques personnelles, les déclarations des enseignants permettent d'identifier une distinction entre *écrire pour garder une trace, mettre en archive*, et *écrire pour mettre en mémoire avant d'agir*. Une autre distinction se trouve dans le discours prescriptif qui assigne deux fonctions à la trace écrite *: fixer les savoirs* et *s'approprier des connaissances*

[551] Cf. chapitre 6, p. 249.
[552] Cf. chapitre 6, p. 243.

où l'on reconnait les phases d'institutionnalisation[553] du savoir et de mémorisation des connaissances. Par ailleurs, l'analyse des contributions concernant les pratiques personnelles a mis en évidence la porosité entre fonction mémorielle et fonction épistémique de l'écriture. Cette porosité est inhérente à l'écriture même, comme le montrent les études anthropologiques : archiver, classer, mettre en relation autrement ce qui est mis en mémoire externe sont à envisager comme un continuum. C'est notamment pour cette raison que les didacticiens font de la fonction mémorielle un tremplin vers la fonction épistémique de l'écriture. Les prescripteurs ne mettent pas en relation ces deux fonctions. De plus, dans les programmes, la fonction épistémique n'est pas verbalisée en tant que telle. Cette occultation se retrouve dans les déclarations des enseignants : quand ils parlent des élèves, aucun élément ne renvoie à la fonction de conceptualisation, alors que, quand ils parlent d'eux-mêmes, des éléments y réfèrent, sans toutefois la nommer. On trouve donc dans l'interdiscours professionnel des enseignants interrogés des échos du discours prescriptif, très peu du discours didactique. Faire de l'écriture une transformation de la parole et de la pensée ne semble pas être identifié comme un enjeu de l'enseignement-apprentissage, tel que le mettent en mot les enseignants de mon échantillon.

Dans l'optique d'un lien étroit entre genre d'écrits produits et fonctions de l'écriture, j'ai, dans un deuxième temps, interrogé les genres d'écrits déclarés dans les pratiques personnelles et de classe pour voir dans quelle mesure ils contribuent ou non au développement des fonctions mémorielle et épistémique de l'écriture. Dans une section, j'ai pointé l'importance que le discours prescriptif confère au travail du récit. J'ai souligné à quel point ce travail est lié aux deux fonctions majeures de l'écriture et regretté que les programmes n'explicitent pas ce lien et n'en fassent pas un objectif d'enseignement. Dans l'ignorance des études didactiques, les prescripteurs ne signalent pas aux enseignants que le récit fait appel à ces fonctions, notamment parce qu'il demande restructuration, réorganisation, régulation de tout ce que l'individu a mis en mémoire. D'autres difficultés sont occultées par les programmes comme la gestion énonciative et la posture d'auteur, qui participent de l'entrée dans une littératie étendue. De plus, en présentant le récit comme une pratique d'interaction qui va de soi entre

[553] Terme emprunté à la didactique des mathématiques (Brousseau, 1986 et 1998).

lecture et écriture, les programmes laissent de côté les élèves dont le récit ne va pas au-delà d'un sommaire d'évènements. En fait, dans les écrits proposés aux élèves, les prescripteurs ne mettent pas en exergue la spécificité de l'écriture en tant que transformateur cognitif mettant en jeu les fonctions mémorielle et épistémique.

Les enseignants, dans leur ensemble, déclarent des pratiques variées où différents genres sont évoqués, laissant percevoir l'influence de la notion de *français transversal*. La notion de *français transversal* est apparue dans les brochures intitulées *Maitrise de la langue à l'école* (1992) / *au collège* (1997). La langue y est conçue à la fois comme vecteur et objet des apprentissages disciplinaires. Il semble que les enseignants, dans les écrits qu'ils mentionnent, reprennent l'inventaire des savoir-faire transversaux qui mobilisent la langue (lire des consignes, se documenter, résumer, prendre des notes, schématiser...). Présente dans les programmes et perceptible chez les enseignants interrogés, l'idée que l'écriture ne ressortit pas à la seule discipline *français* est une avancée. En effet, pendant longtemps a prévalu une conception selon laquelle le français, en tant que discipline, était le lieu exclusif des apprentissages langagiers qui, par transfert, diffusaient (magiquement ?) dans les autres disciplines. Néanmoins, le français reste le lieu indispensable de formalisation des savoirs sur la langue et demeure la discipline qui explore l'écriture et le domaine littéraire. L'écriture scolaire reste donc associée par les enseignants et les élèves interrogés à la discipline *français* et, plus particulièrement à l'exercice de rédaction.

Je n'ai pas perçu dans les déclarations des enseignants l'importance conférée par les didacticiens à la notion de genre. Une telle notion se construit et aucun élément n'y réfère dans les déclarations. Certes différents genres, notamment scolaires, sont évoqués, mais sans être pleinement reconnus comme tels, avec tout ce que cela implique (gestion énonciative, prise en compte du destinataire, etc.). Leur conception, visible dans cette mise en mots, est éloignée de l'approche proposée par les didacticiens qui en font un lieu d'apprentissage privilégié. La notion de genre est souvent associée à un usage réduit dans les pratiques : par exemple, identifier les caractéristiques de tel ou tel genre dans le but, en réception, d'en reconnaitre une actualisation et, en production, d'en appliquer les procédés à travers des grilles. Cette dernière pratique occulte l'adaptation nécessaire à

l'adoption d'un genre en situation[554] et donc, la marge de liberté individuelle dans les différents choix auxquels est amené le scripteur, sans en avoir toujours conscience. Ainsi les enseignants, dans leurs contributions, ne perçoivent pas le genre comme

- élément unificateur des productions verbales dans leur ensemble, lieu possible d'une articulation entre l'oral et le scriptural ;
- élément unificateur des différentes composantes en jeu dans la mise en texte (aspects pragmatiques, orthographiques et syntaxiques) ;
- élément mobilisateur de l'écriture-réécriture, avec une meilleure prise en compte des spécificités des activités de lecture et des activités d'écriture, des activités de réception et des activités de critique.

[554] Ce qui est une marque d'expertise.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Comme le linguiste à propos de la langue, le didacticien ne pose pas le même regard que le praticien sur les situations d'enseignement : il a une approche d'objectivation, de conceptualisation et de modélisation. C'est dans cette perspective que j'ai conduit mon travail doctoral, situé dans la didactique du français langue maternelle[555] et plus précisément dans le champ de l'écriture.

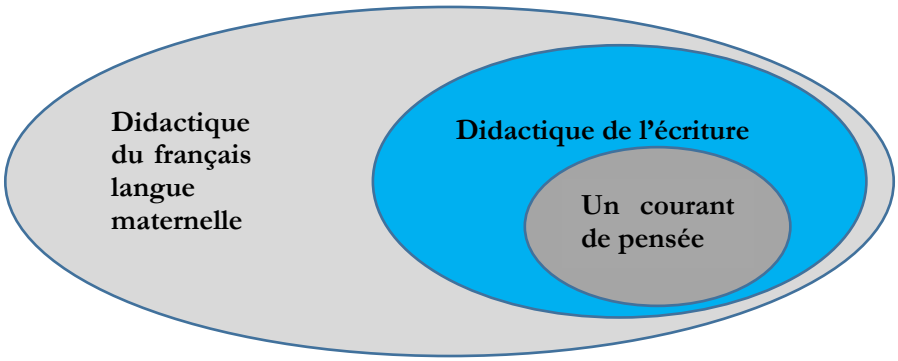


Figure 1 : un courant situé dans le champ de la didactique de l'écriture

Plus précisément, mon travail s'appuie sur le courant de pensée :

- qui prend le parti du sujet-écrivant (Penloup, 2000 ; Lafont-Terranova, 2009) ;
- qui inscrit au cœur de la compétence scripturale *le rapport à l'écriture* de l'individu, ce *rapport à* intégrant lui-même ce qu'on appelle les représentations (Barré-De Miniac, 2000) ;
- qui, par voie de conséquence, n'explique pas les difficultés des élèves par les seuls déficits cognitifs et langagiers ;

[555] J'emploie l'expression *langue maternelle* à la différence de certains didacticiens comme Chartrand (2006 : 11) qui défend l'expression *langue première*.

- qui engage l'enseignant à s'intéresser à son propre *rapport à* l'écrit/ure pour être en mesure d'accompagner les élèves (Barré-De Miniac, 1992 ; Chartrand et Blaser, 2006 ; Lafont-Terranova et Colin, 2006) ;
- qui pose l'écriture comme
    - une acculturation (Dabène, 1987) ;
    - une entrée dans une littératie étendue (Bautier, 2008) ;
    - une activité spécifique mettant en jeu les différentes fonctions de l'écriture (Chartrand, 2006).

Une transition CM2-6e, source de difficultés dans le domaine de l'écriture.

Le système scolaire français comporte plusieurs ruptures entre des niveaux d'enseignement en termes d'organisation et d'exigences qui impliquent un nécessaire repositionnement psychosociocognitif de la part des élèves. Pour les plus jeunes, le passage de la maternelle à l'élémentaire, puis celui de l'élémentaire au collège sont des lieux de transition plus ou moins difficiles. La baisse des résultats scolaires dans les bulletins de 6e, constatée par l'Éducation Nationale depuis trente ans, atteste cette difficulté. Les réponses apportées en termes de contenus d'une part, en termes de déficits d'autre part, ne suffisent pas à rendre compte de la situation.

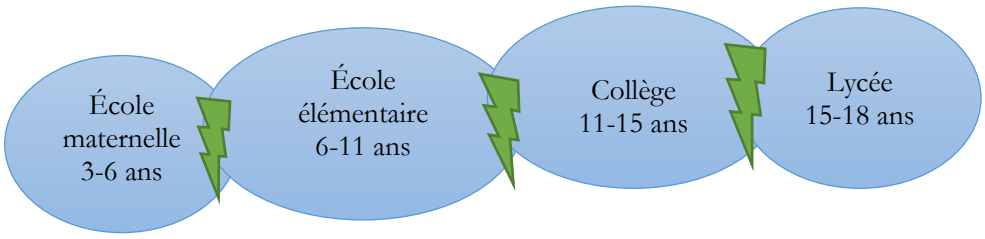


Figure 2 : les lieux de rupture scolaire

Aborder la question de l'écriture au moment crucial de la transition entre l'école primaire et le collège m'est apparu comme le moyen d'apporter un autre regard. En mettant en évidence l'importance des modes de verbalisation des enseignants, je montre que leur discours facilite ou non l'entrée des élèves dans l'ordre du scriptural et leur accès à une littératie[556] étendue (Bautier, 2008). Dans cette optique, j'ai proposé un état des lieux,

[556] Cf. chapitre 2, p. 65.

« nouveau si peu que ce soit » (pour reprendre une formule de Deschepper & Thyrion, 2008) :

- parce qu'il se concentre sur les opinions et les conceptions des enseignants concernant l'écriture à un moment de passage inter-degré ;
- parce qu'il cherche à établir des relations discursives et conceptuelles entre les acteurs du passage CM2-6e (les élèves, les enseignants, les prescripteurs et les didacticiens) afin de repérer des obstacles et des leviers pour les apprentissages.

À partir des analyses du rapport à l'écriture et de ses effets, j'ai formulé l'hypothèse suivante : les conceptions et les opinions que les enseignants révèlent dans leurs énoncés constituent le cadre conceptuel des décisions qu'ils prennent pour élaborer des situations d'enseignement et d'apprentissage, quel que soit le niveau où ils enseignent dans le cursus scolaire. Dans cette perspective, le passage CM2-6e m'est apparu comme le moyen d'apporter un autre regard, en mettant sur un même plan des enseignants que les structures institutionnelles séparent et que le discours ordinaire oppose en termes de contenus disciplinaires. Sans nier que les enseignants, en tant qu'individus, disposent de connaissances avant d'être formés et d'exercer leur métier, j'ai focalisé mon attention sur l'impact des discours de formation et de prescription dans la construction et le développement de leurs représentations. C'est pourquoi, pour être à l'écoute attentive des enseignants :

- j'ai recueilli les déclarations de 12 enseignants de CM2 et de 7 enseignants de 6e, interrogés par questionnaire et par entretien semi-directif ;
- j'ai adopté une démarche empirico-inductive, centrée sur le fonctionnement des phénomènes humains dans un contexte précis.

J'ai porté un regard spécifique sur la transition entre école et collège

- en étudiant le rapport à l'écriture des enseignants et plus particulièrement les conceptions qui guident leurs choix ;
- en faisant dialoguer leurs paroles avec celles de leur environnement professionnel.

Et j'ai posé comme problématique d'ensemble :

dans quelle mesure les conceptions, les pratiques et le discours des enseignants sont-ils susceptibles d'aider les élèves à apprendre à écrire et à entrer dans une littératie étendue ?

Avant de proposer des pistes d'évolution, il me semble bienvenu de rappeler les traits saillants du discours des enseignants.

Les enseignants interrogés se sont massivement approprié le discours prescriptif

Me référant aux travaux d'Authier-Revuz (1995, 2001) sur le dialogisme, j'ai proposé de mesurer, dans les énoncés des enseignants, la part de reformulation-appropriation des programmes et du discours didactique. Même si les enseignants interrogés ne présentent pas leur énonciation comme seconde par rapport à un autre discours, même si n'est pas explicitée la *représentation*[557] qu'ils donnent du *discours autre* et de sa place, leur discours est traversé et constitué d'autres discours, de manières de voir différentes (Rabatel, 2002). Les enseignants de mon échantillon ne manifestent pas une conscience nette de la présence de ces discours qui façonnent leur manière de dire et de penser. Le point de vue de l'autre est ainsi intégré à leur propre dire. Au terme de cette étude, il appert que les enseignants se trouvent le plus souvent dans une relation d'accord, de consonance, tantôt implicite, tantôt explicite, avec les programmes. S'approprier le discours prescriptif est apparu, au fil de mon étude, comme un *habitus* professionnel. La question se pose d'ailleurs chez l'enseignant de l'existence d'un double rapport à l'écriture l'un, personnel et l'autre, institutionnel.

Les manières de dire, de penser et de faire propres aux programmes traversent le discours des enseignants et constituent un cadre conceptuel pour ces derniers. Ainsi, malgré leur caractère hétéroglossique, dû notamment à leurs procédures d'élaboration, les programmes fonctionnent comme un principe unificateur des conceptions, des opinions, et, partant, des pratiques des enseignants interrogés. Peu sensibles aux différentes strates rédactionnelles, aux divergences et aux éventuelles contradictions, comme celles qui existent entre les programmes et le Socle Commun (Élalouf *et al.*, 2011), les enseignants de mon échantillon ne sont pas dans une relation de désaccord. Cependant, les enseignants interprètent, plus ou moins consciemment, certains points du discours prescriptif qu'ils adaptent aux situations quotidiennes.

[557] Cette notion, définie par Authier-Revuz (2001 : 192), reprend et dépasse ce qu'on appelle *le discours rapporté*.

Les enseignants interrogés se sont peu approprié le discours didactique

Dans leurs contributions, les enseignants de mon échantillon reformulent le discours prescriptif plus que le discours didactique. Il est légitime de se demander pourquoi. Tout d'abord, les travaux des didacticiens sont sélectionnés, transposés et reconfigurés par les sphères de la formation. Leur rôle, pourtant capital, est assez peu pris en compte par les didacticiens et reste un point aveugle. Par ailleurs, je formule l'hypothèse que la zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1997) des enseignants n'est pas clairement identifiée par les didacticiens dont le discours parait éloigné, complexe, jargonnant, empreint aussi d'une idéologie implicite. Cependant, pour qu'il y ait apprentissage, pour qu'il y ait formation, on doit identifier cette zone de développement et la part des représentations qui font obstacle au déploiement de certaines approches didactiques. J'ai présenté sommairement des revues auxquelles je me réfère le plus souvent dans cette thèse. Ces publications, qui ont accompagné l'émergence et les fondements théoriques des recherches effectuées en didactique du français dans les trente dernières années sont méconnues des praticiens qui ne les lisent pas : peu accessibles à tous (mode de diffusion et mode de verbalisation), ces revues ont un impact limité. Manesse (2013) fait le même constat : elle en tire la conclusion que les revues de didactique sont devenues « des revues universitaires où les universitaires conversent entre eux » (*op. cit.* : 238). Pourtant, les modèles didactiques s'attachent à décrire les processus rédactionnels pour

- mieux appréhender l'écriture,
- analyser les pratiques des élèves (leurs difficultés et leurs réussites)
- fonder théoriquement de nouvelles pistes d'enseignement dans le but de remédier à certains problèmes.

De quelle manière les enseignants interrogés évoquent-ils le processus d'écriture-réécriture ?

Le terme *rédaction*, employé dans les programmes de 2008, ne remet pas en cause la démarche de production d'écrits, telle qu'on la trouve dans les programmes de 2002, c'est-à-dire dans le droit fil du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower (1980). Je constate que, dans mon échantillon, ce modèle est repris par les enseignants sur le mode *étapiste* (Plane, 2006) qui fait de l'écriture un processus hiérarchisé et linéaire. Cette

conception des enseignants met en évidence la diffusion limitée des notions-clés de la didactique auprès d'eux. En effet, ils perçoivent l'écriture comme :

- l'expression et donc la mise en mots d'une pensée préalablement construite ;
- une opération blanche qui ne participe pas de la dynamique même de la pensée en devenir.

L'illusion d'une transparence entre l'écrit et l'exprimé (identifiée par Barré-De Miniac dans le rapport à l'écriture comme faisant obstacle à l'apprentissage) est particulièrement forte dans les déclarations des enseignants. Cette conception,

- *classique* parce qu'elle est en partie héritée du 17e siècle,
- *classique* parce qu'elle est construite par les pratiques et les paroles de la classe,

cloisonne en étapes modulaires les opérations d'écriture-réécriture, formalisées par Hayes et Flower (1980) sur le mode récursif-itératif. L'écriture n'est donc pas verbalisée comme une activité systémique où des problèmes de différents ordres sont reliés par des connexions complexes. L'écriture est plutôt formalisée comme une décomposition de tâches :

- isolées ou du moins travaillées/abordées isolément ;
- peu mises en relation.

Pourtant, et il faut souligner cet aspect positif : les enseignants de mon échantillon témoignent d'une certaine connaissance du processus d'écriture-réécriture. C'est un réel progrès si l'on compare ce que déclarent les enseignants aujourd'hui et ce qu'ils déclaraient à la fin des années 1980 quand les activités de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe et de conjugaison étaient censées doter l'élève, à elles seules et sans autre enseignement, comme par magie, des outils nécessaires et suffisants pour écrire. (Schneuwly, 1994). Concernant le processus d'écriture-réécriture, j'ai noté quelques variations, en termes fréquentiels et quantitatifs, entre les enseignants interrogés :

- ceux du premier degré, qui sont, par tradition pédagogique, plus sensibles à la prise en compte de l'effort et de l'investissement de l'élève, accordent, dans leur discours, une place plus importante que les enseignants du second degré aux processus rédactionnels ;

- ceux du secteur périurbain, exposés au quotidien à des élèves en difficulté, abordent ces processus plus que les autres, et notamment plus que les enseignants du secteur rural.

Cependant, la connaissance qu'ont les enseignants de l'activité scripturale ne semble pas suffisamment au cœur de leur réflexion qui est resserrée sur la réussite d'exercices scolaires. **La planification**, considérée par les didacticiens comme un processus majeur de la production écrite, est peu abordée par les enseignants interrogés qui se focalisent, comme leurs élèves, sur **la mise en texte**. Cette dernière est présentée comme le lieu de difficultés principalement, voire pour certains exclusivement, morphosyntaxiques. Le tracé des lettres est signalé comme source de problèmes par les élèves, les prescripteurs et les didacticiens, mais pas par les enseignants de mon échantillon. Au résultat, ces derniers conçoivent l'écriture comme :

- un processus identique pour tous les scripteurs ;
- un processus obéissant à des règles qu'il s'agit de respecter.

Une telle conception éloigne les enseignants des modélisations proposées en psycholinguistique et en génétique textuelle. Elle intègre notamment l'opération de **révision** *in fine*, ce qui explique en partie le désarroi des enseignants devant les difficultés qu'ils ont à obtenir de leurs élèves une **réécriture**. Les élèves et les enseignants sont convaincus que réviser un texte, c'est le confronter à la norme linguistique et rétablir une version conforme à la dite norme, laissant ainsi dans l'ombre les aspects discursifs et textuels. Pour parvenir à corriger, l'élève doit avoir des connaissances en langue suffisantes et aussi avoir confiance en ses capacités de repérer et de régler des problèmes, ce qui n'est pas le cas de tous les élèves, qui peuvent alors se désengager de la tâche de révision (Plane, 1996 : 63-65). Les enseignants interrogés expriment peu ce point de vue, car ils estiment que les outils d'aide qu'ils donnent aux élèves sont suffisants. Ils n'évoquent pas non plus un enseignement systématique et explicite des buts et des stratégies de la révision et de la correction. Enfin, la collaboration avec un (ou des) pair(s) pour pallier la difficulté à s'autoévaluer éprouvée par les jeunes scripteurs est une pratique qui n'est pas déclarée. Les didacticiens mettent pourtant en évidence que les élèves en interaction avec d'autres élèves prennent en considération, au moment de la révision, des aspects qui dépassent la correction des erreurs de langue et permettent une réécriture (Roussey et Piolat, 2005 : 365).

La conception des enseignants interrogés est une appropriation d'éléments du discours prescriptif. Le brouillon y est officiellement reconnu depuis 1989 et a, depuis lors, sa place dans les programmes et dans les classes. Mais ce brouillon, passage obligé, voire simplement obligatoire, est présenté comme le premier maillon d'un processus linéaire que le professeur est chargé d'accompagner. La révision n'est pas donc envisagée comme une activité qui peut se dérouler tout au long du processus. Le brouillon n'apparait pas comme un instrument de travail qui permet d'apprendre à écrire, alors que les didacticiens le définissent, ainsi en insistant sur le fait que « la rature n'est pas un raté » (Penloup, 1994).

De plus, les enseignants considèrent avoir fait le nécessaire pour que leurs élèves maitrisent les règles et ils déplorent que les élèves ne transfèrent pas leurs connaissances, alors même qu'ils leur donnent des outils (grilles de relecture, dictionnaires, cahiers de règles etc.) en situation de production de textes. La spécificité du brouillon et la réécriture restent donc encore trop peu formalisées et trop peu explicitées auprès des élèves pour être des leviers didactiques. Mais, dans cette conjonction des enseignants et des programmes, le brouillon existe, il est reconnu, ce qui reste un point d'appui pour l'évolution des pratiques.

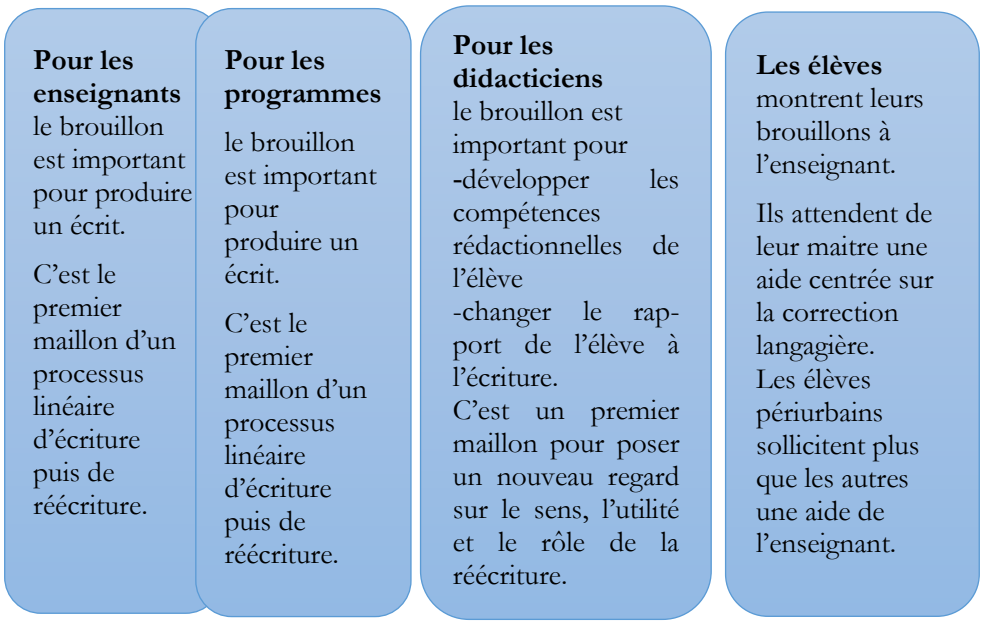


Figure 3 : le brouillon selon quatre points de vue

Les injonctions ministérielles répètent depuis 1992 de ne pas laisser l'élève seul devant sa feuille, mais de l'accompagner dans sa production écrite. Dans leurs contributions, les enseignants développent une réponse en termes pédagogiques d'étayage qui attestent de leur investissement dans une approche d'accompagnement psychoaffectif, qui est en adéquation avec les demandes exprimées par leurs élèves. J'ai relevé dans les déclarations des enseignants interrogés[558] des dispositifs d'aide et d'intervention qu'on ne trouvait pas il y a une trentaine d'années, ce qui est positif. Ils citent « La Grille » comme un des outils privilégiés pour aider à la production et pour aider à la révision. Dans la logique du groupe ÉVA et du groupe d'Écouen (début des années 1990), utiliser une grille est une *activité* cognitive et réflexive. Dans mon corpus, elle est plutôt verbalisée en termes d'aide passant par l'exécution d'une *tâche* scolaire, dont le sens est plus ou moins perdu. Les critères sont présentés avant l'exécution de la tâche pour la guider, pour guider également l'auto-évaluation : ces critères sont imposés aux élèves et ne constituent pas la trace d'une connaissance construite. Au total, dans l'accompagnement qu'ils proposent dans leurs contributions, les enseignants ne semblent pas suffisamment placer au cœur de leurs conceptions les spécificités de l'activité scripturale. Leur investissement, évoqué le plus souvent dans un lexique affectif, relève d'une approche plus pédagogique que didactique. Leur centration sur les notions de projet et de motivation dans leur *posture d'accompagnement* de l'écriture confirme cette tendance. Dans cette dernière perspective, par des tâtonnements et à partir d'un conservatisme relatif de l'existant, les enseignants innovent et font des créations, dont ils n'ont pas toujours conscience et dont certaines peuvent rencontrer une bonne fortune. En revanche, ils ne (se) posent pas les questions suivantes :

- quels sont les acquis de la didactique du français concernant l'écriture, son enseignement et son apprentissage?
- comment définir l'écriture?
- sur quelle définition de l'écriture peut-on baser l'enseignement?

L'analyse des déclarations révèlent que les enseignants ont des pratiques personnelles du brouillon en décalage avec celles de la classe. Penloup (2007), se plaçant du côté des élèves, étudie ce qu'elle appelle les « connaissances ignorées ». Ce sont des connaissances acquises par l'élève

[558] À l'exception des enseignants de SVT en raison de leur spécialité d'enseignement.

dans son expérience personnelle, mais qui n'entrent pas dans les savoirs reconnus et institutionnalisés. Du fait qu'elles ne sont pas prises en considération par l'école, elles sont ignorées du sujet, voire rejetées. Ce sont donc bien des ressources ignorées des élèves, qui ne savent pas ce qu'ils savent, comme de l'institution et des enseignants. Je propose de voir de la même façon chez les enseignants des « connaissances ignorées », parce qu'elles ont été recouvertes par d'autres connaissances valorisées dans la sphère scolaire, puis dans les sphères de la formation.

Les enseignants interrogés face à l'articulation de l'oral et de l'écriture

Dans leurs déclarations, les enseignants désignent l'articulation entre l'oral et le scriptural comme une source de difficultés, mais ne cherchent pas à la définir. Les didacticiens précisent que l'écrit-texte, par son caractère linéaire, ne se différencie pas essentiellement du flot de l'oral pour de nombreux élèves qui écrivent au fil de la plume, comme ils (se) parlent, procédant par ajout sans revenir sur ce qui a été écrit pour le modifier par des suppressions ou des déplacements. Les enseignants interrogés n'en prennent pas acte pour considérer que c'est une étape développementale qu'il faut accompagner si on veut qu'il y ait évolution. C'est pourquoi, j'ai proposé de prendre davantage en compte l'apprentissage de la gestion du flux de la parole intérieure. En introduisant le raisonnement avec soi, il est possible d'expliciter le rôle de cette parole première pour guider l'élève vers la secondarisation et l'ordre du scriptural.

Les enseignants interrogés ne distinguent pas au sens strict les deux modes de communication que sont l'oral et l'écrit. Pour aider les élèves à entrer dans l'ordre scriptural, Dabène (1998) et Authier-Revuz (interviewée par Boré et Doquet-Lacoste, 2004), conseillent de développer l'oral comme une capacité du langage différente de l'écrit. Authier-Revuz ne croit pas à une démarche du type : *on produit un oral, comme ça, on sait ce qu'on a à dire; et puis on va se mettre à l'écrit*. Défendant l'idée que l'écriture n'est pas une capacité issue de l'oral, elle conclut :

> l'aventure langagière de l'oral est une, et l'aventure langagière de l'écrit est autre, et elles sont toutes les deux fondées sur la langue dans des situations profondément différentes (*op. cit.* : 16).

Les élèves doivent prendre place dans une culture de l'écrit, dont les codes et les conventions qui l'organisent leur sont d'autant plus étrangers qu'ils

font rarement l'objet d'une approche pleinement explicite en classe. C'est donc bien l'école qui introduit l'élève aux modes particuliers d'utilisation du langage qui ne sont pas systématiquement les siens. L'écrit est omniprésent à l'école où tout repose sur l'évidence du partage des habitudes scripturales. Au bout du compte, « apprendre à écrire, c'est apprendre à faire complet, à faire hors contexte énonciatif », à entrer dans la littératie. En somme, c'est le contraire de ce que l'élève a appris à faire à l'oral (Halté, 2005).

Les enseignants interrogés identifient peu les enjeux spécifiques de l'écriture

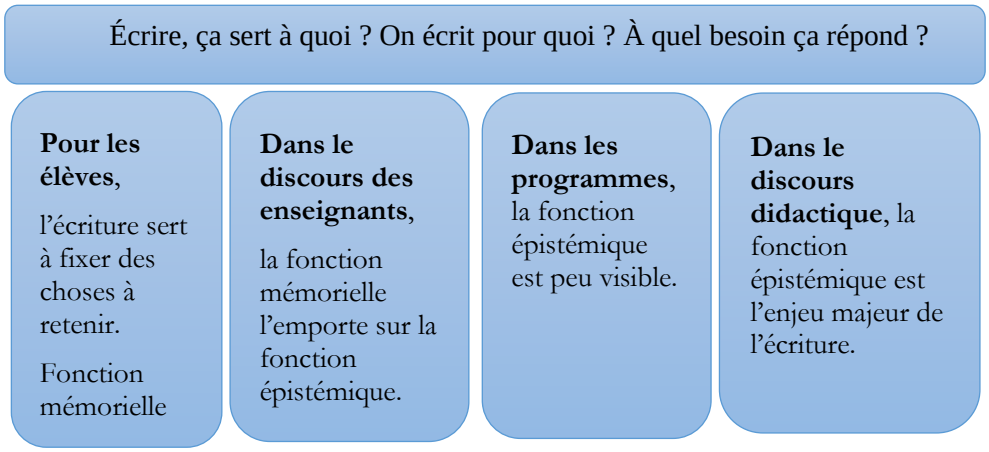


Figure 4 : les fonctions de l'écriture selon quatre points de vue

Dans la thématisation de la **fonction mémorielle**, les contributions des enseignants révèlent des différences en termes fréquentiels. Ainsi les enseignants du secteur RAR abordent beaucoup plus que les autres cette fonction à travers leur investissement dans la trace écrite. Cette trace, qui sert à fixer les choses, peut manifester le projet d'une activité structurante autant que celui d'une tâche scolaire simplifiée comme la copie de ce que le maitre a écrit au tableau. La pratique systématique de la trace écrite et la croyance en son rôle expliquent également les écarts fréquentiels[559] entre les maitres de CM2 qui évoquent plus que les professeurs de 6e la fonction mémorielle. Les didacticiens, quant à eux, font de la fonction mémorielle un tremplin vers **la fonction épistémique** de l'écriture alors que les prescripteurs ne mettent pas en relation ces deux fonctions. Comme l'écrit/ure participe à la construction de la pensée et des connaissances dans les différentes disciplines, la perception que les enseignants ont (ou non) de

[559] Cf. chapitre 5, p. 182.

la fonction épistémique de l'écriture est essentielle pour amener les élèves à changer de posture à ce moment particulier de transition entre école et collège. Le *rapport non littératié* (Bautier, 2009) des élèves à l'écriture n'est pas identifié comme une source de difficultés. Que l'on prenne en compte la variable secteur ou la variable niveau d'enseignement, les écarts entre enseignants sont minimes, la fonction épistémique de l'écriture étant peu évoquée.

Pourtant, dans les pratiques personnelles, les déclarations des enseignants permettent d'identifier

- une distinction entre *écrire pour garder une trace, mettre en archive*, et *écrire pour mettre en mémoire avant d'agir* ;
- la porosité entre fonction mémorielle et fonction épistémique de l'écriture.

Cette porosité est inhérente à l'écriture, comme le montrent les études anthropologiques : archiver, classer, mettre en relation autrement ce qui est mis en mémoire externe sont à envisager comme un continuum. Les pratiques personnelles des enseignants renvoient à **un usage littératié du langage** et à une amorce de verbalisation autour de la fonction épistémique, mais dans les déclarations relatives aux pratiques de classe, aucune verbalisation ne va dans ce sens. L'occultation de la fonction épistémique dans les programmes se retrouve donc dans les déclarations des enseignants : quand ils parlent des élèves, aucun élément ne renvoie à la fonction de conceptualisation, alors que, quand ils parlent d'eux-mêmes, des éléments y réfèrent, sans toutefois la nommer. Faire de l'écriture une transformation de la parole et de la pensée ne parait pas être identifié comme un enjeu de l'enseignement-apprentissage dans l'interdiscours professionnel issu du discours prescriptif.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de constater que les écrits déclarés dans les pratiques de classe ne sont pas orientés vers le développement des fonctions mémorielle et épistémique de l'écriture. C'est **le travail du récit** que le discours prescriptif met au centre des activités de lecture et d'écriture dans une progression curriculaire. Mais il le fait sans souligner à quel point ce travail est lié aux deux fonctions majeures de l'écriture. En effet, dans l'ignorance des études didactiques, les prescripteurs ne signalent pas aux enseignants que le récit fait appel à ces fonctions, notamment parce qu'il demande restructuration, réorganisation, régulation de tout ce que l'individu a mis en mémoire (Bucheton, 1995). De plus, en

présentant le récit comme une pratique d'interaction qui va de soi entre lecture et écriture, les programmes occultent certaines difficultés des élèves, comme celle qu'ils ont à déployer leur récit au-delà d'un sommaire d'évènements ou celle qui concerne la redoutable gestion énonciative. Cette invisibilité des savoirs et des objectifs de savoirs est préjudiciable aux enseignants et à leurs élèves.

Par ailleurs, les enseignants déclarent des pratiques variées où différents genres d'écrits sont évoqués, laissant percevoir l'influence positive de la notion de *français transversal* des programmes de 2002. Les enseignants, dans les écrits qu'ils mentionnent, reprennent l'inventaire des savoir-faire transversaux qui mobilisent la langue (lire des consignes, se documenter, résumer, prendre des notes, schématiser...). Présente dans les programmes et perceptible chez les enseignants interrogés, l'idée que l'écriture ne ressortit pas à la seule discipline *français* est un appui pour l'avenir de l'écriture en tant que vecteur de la construction des savoirs. Même si, pour l'instant, l'état des lieux révèle que cette idée est encore en émergence, je note que le *français* n'est pas conçu comme le lieu exclusif des apprentissages langagiers. Néanmoins, le *français* demeure la discipline associée par les enseignants et les élèves interrogés à l'exercice de rédaction.

Les didacticiens instaurent un lien entre les fonctions de l'écriture, la littératie et la notion de **genre** qui est, pour eux, un lieu d'apprentissage privilégié. Je n'ai pas perçu dans les déclarations des enseignants une telle importance conférée à cette notion qui a pourtant besoin d'être construite explicitement. Certes, différents genres, notamment scolaires, sont évoqués, mais sans être pleinement reconnus comme tels, avec tout ce que cela implique. Cette conception est éloignée de l'approche proposée par les didacticiens. Dans les pratiques déclarées, la notion de genre est souvent associée à un usage réduit : par exemple, identifier les caractéristiques de tel ou tel genre dans le but, en réception, d'en reconnaitre une actualisation et, en production, d'en appliquer les procédés à travers des grilles. Certes, le passage par le genre est un point d'appui, surtout quand on sait que la procédure de révision n'est pas la même pour chacun des genres et que la connaissance du schéma textuel du texte à produire pour des rédacteurs de dix ans guide les corrections (Roussey et Piolat, 2005). Mais l'utilisation déclarée des grilles occulte l'idée d'une nécessaire adaptation de l'outil à la situation de communication et surtout esquive l'explicitation des différents choix auxquels est amené le scripteur, sans en avoir toujours conscience.

Enfin, ce serait obtenir une avancée si les enseignants percevaient le genre comme

- élément unificateur des productions verbales dans leur ensemble, lieu possible d'une articulation entre l'oral et le scriptural ;
- élément unificateur des différentes composantes en jeu dans la mise en texte (aspects pragmatiques, orthographiques et syntaxiques) ;
- élément mobilisateur de l'écriture-réécriture, avec une meilleure prise en compte des spécificités des activités de lecture et des activités d'écriture, des activités de réception et des activités de critique.

Les enseignants aux prises avec la correction de la langue

J'ai choisi de terminer cet inventaire des traits saillants du discours des enseignants par l'importance qu'ils donnent aux connaissances des élèves en grammaire, en vocabulaire et en orthographe. Cette importance s'est manifestée en termes de fréquence et de volume textuel. Ce n'est pas ce que je cherchais au début de mon travail, mon axe d'étude de l'écriture étant davantage dirigé vers les processus rédactionnels, les fonctions de l'écriture et la littératie. C'est néanmoins ce que j'ai trouvé : une inquiétude, un malaise. Je ne pense pas qu'il faille identifier ici les paroles des enseignants comme de simples paroles puisées dans un fonds connu et ressassé. Le malaise existe et il est plus intense encore dans le secteur RAR : les enseignants y redoutent la tendance de l'évolution des programmes scolaires et des pratiques d'enseignement vers une exigence croissante de réflexivité de la part du jeune élève ; ils mesurent également que l'acquisition de la norme est plus couteuse en ZEP qu'ailleurs (Manesse, 2013 : 231).

Le discours institutionnel constitue, dans ce domaine encore, un cadre de référence qui permet de répondre aux situations quotidiennes d'enseignement. La langue esquissée par le discours des enseignants est reprise du discours prescriptif : c'est une langue fermée qui écarte les variations qu'elle postule secondaires ou marginales. La théorie que ce discours met en place n'est pas sans conséquence sur les pratiques en instituant la langue :

- comme enjeu identitaire national, comme lieu de mémoire collective et patrimoine immatériel ;
- comme bien commun, lien et lieu social d'échange et de communication transparent, où chacun se sent légitime pour dire son mot ;

- comme système fermé qui ouvre la voie à une confusion entre ce qui fait système et ce qui est de l'ordre du systématique.

L'interdiscours professionnel des enseignants interrogés renvoie à la grammaire d'une Langue monolithique rêvée, *le vrai français* (Penloup, 2006) où tout doit être systématique. Certes, la grammaire est normative. Certes, simplicité et normativité sont nécessairement liées dans la grammaire scolaire. Mais ne pas chercher à décrire les règles du système de la langue et les normes du français dans ses variations a des conséquences sur les pratiques de classe qui perdurent à l'identique, ressemblant souvent à celles avec lesquelles les enseignants ont été eux-mêmes en contact durant leur scolarité. Ainsi les pratiques déclarées dessinent les contours d'un enseignement grammatical empreint de la tradition et non d'un enseignement rénové, orienté par la recherche en didactique du français, même quand les prescriptions institutionnelles vont dans le sens de la rénovation, comme en 2002. Les enseignants ont des conceptions et des pratiques différentes de celles qui ont été valorisées au cours de leur formation en IUFM.

Les enseignants interrogés apparaissent, par ailleurs, dans un rapport positif de proximité avec la langue (Debono, 2011) dont ils se font les défenseurs : tout se passe comme si un surmoi énonciatif chassait *le mal parler*, *le mal écrire*, le *mauvais français*. Ne prenant pas à leur compte la théorie de la variation linguistique, attentifs à la pression sociale, ils voient, en juriste, la langue de l'élève comme fautive, déficiente, incompréhensible et ils n'envisagent pas l'écrit de leurs élèves comme les traces d'une appropriation progressive du *dialecte scolaire*, qu'on l'appelle ainsi ou *langue scolaire* ou bien encore *sociolecte*. La langue qu'il convient de maitriser n'est pas celle qu'un élève natif a acquise en milieu naturel (famille, environnement social proche, pairs, médias), ni celle de la communication ordinaire. C'est la langue scolaire, dialecte spécifique qui va servir à la mise en place d'apprentissages élaborés dont l'écrit sera le principal vecteur.

Toutefois, comme le précisent de nombreux didacticiens, reconnaitre l'idiolecte de l'élève ne signifie pas enfermer l'élève dans son idiolecte. En effet, amener l'élève à se conformer à la réalité sociale de la norme écrite est une nécessité incontournable (Lafont-Terranova et Colin, 2006b). Sa connaissance ou sa méconnaissance est un marqueur social stigmatisant (Chiss et David, 2012). C'est pourquoi il n'est pas en soi étonnant :

- d'une part que la maitrise de la langue constitue **le premier des sept grands domaines de compétences du Socle** Commun et l'objectif majeur des programmes depuis plus de cent ans ;
- d'autre part que tous les enseignants, et plus encore ceux du secteur périurbain, se montrent sensibles aux difficultés des élèves dans ce domaine.

Les problèmes de norme et de maitrise linguistiques si régulièrement et si massivement évoqués quand on aborde l'écriture posent une question légitime qui met en jeu l'intercompréhension nécessaire dans une situation de communication différée. Néanmoins, la focalisation sur ces seuls aspects occulte d'autres éléments tout aussi nécessaires.

Cette conception amène visiblement les enseignants du secteur RAR à simplifier les tâches dans un effort de *surajustement* (Bautier et Goigoux, 2004) et à valoriser des dispositifs d'étayage et de guidage. L'évaluation critériée et la différenciation s'inscrivent dans cette approche plus pédagogique que didactique. Les dispositifs s'enrichissent mais les résultats des élèves stagnent ou régressent (Manesse, 2013). Deux strates mémorielles traversent le discours des enseignants :

- celle qui renvoie aux courants pédagogiques définissant *le handicap socioculturel* comme *un déficit* qu'il convient de combler ;
- celle de la tradition du *mot juste* qui situe les enseignants interrogés et leurs élèves dans la croyance de la transparence du langage.

Cette dernière croyance, transmise de génération en génération jusqu'aux élèves d'aujourd'hui, est un obstacle à l'apprentissage de l'écriture. La langue, posée en termes de maitrise plus que d'appropriation, est censée assurer au scripteur une réussite instantanée de son énoncé.

L'attention des enseignants interrogés se porte massivement sur la zone phrastique :

- est-ce parce qu'elle est la plus rassurante, en ce sens que l'enseignant est convaincu que lui-même maitrise les structures élémentaires de la phrase simple alors qu'il a la représentation inverse à propos des phénomènes textuels et énonciatifs ?
- est-ce parce qu'elle permet de se protéger des contours insaisissables et pluriels de l'écriture en ce sens qu'il est plus facile de repérer un dysfonctionnement phrastique qu'un dysfonctionnement dans les processus rédactionnels ?

Enfermer l'écriture dans les normes stables de la langue serait une sorte de bouclier de protection contre l'insécurité scripturale généralisée qui contamine jusqu'à son enseignement-apprentissage.

Les énoncés des élèves fonctionnent comme la confirmation des préoccupations de leurs enseignants concernant la correction de la langue qui est leur première source de difficulté déclarée. Le rapport à l'écriture des élèves serait ainsi fortement déterminé par les paroles du maitre. Certains élèves semblent très dépendants de cette parole d'autorité et leur apprentissage pourrait se révéler moins aisé que ceux qui en sont plus indépendants. Cependant, les enseignants n'identifient pas (ou peu) certains types de difficultés. Ainsi ne mesurent-ils pas totalement le poids de leurs exigences en termes de propreté et de lisibilité, car le graphisme, fortement cité par les élèves comme difficulté, n'est pas (ou du moins très exceptionnellement) évoqué par les enseignants. Pourtant, savoir tracer des lettres et savoir orthographier sont deux capacités présentées conjointement, étroitement associées en quelque sorte, dans les discours prescriptif et didactique. Les enseignants opèrent une sélection dans leur reformulation-appropriation des programmes et instructions en se focalisant sur certains aspects plus que sur d'autres. D'ailleurs, le fait que la maitrise de la langue est présentée par la prescription comme une compétence transversale à travailler dans toutes les disciplines est lui aussi assez peu thématisé dans les contributions de mon corpus, y compris dans celles des professeurs de SVT dont on pouvait attendre une réponse différente sur ce point.

Les enseignants interrogés ne font pas de la maitrise de la langue une des composantes de la compétence scripturale. L'orthographe n'est donc pas envisagée dans une approche globale d'acculturation à l'écrit/ure, mais elle est considérée comme un domaine à part entière, un *en soi*. Les attentes n'y sont pas réellement mesurées et les progrès des élèves, d'année en année, ne sont pas identifiés, créant ainsi la croyance en une stagnation. Les activités orthographiques et grammaticales spécifiques déclarées ne sont pas articulées à des pratiques discursives : c'est pourquoi les zones de difficultés ne semblent pas être traitées en termes d'obstacles à vaincre ou à dépasser pour servir les besoins langagiers des élèves en situation.

Avant de poursuivre, je propose dans la figure suivante le point de vue sur la maitrise de la langue exprimé par les acteurs du passage CM2-6e.

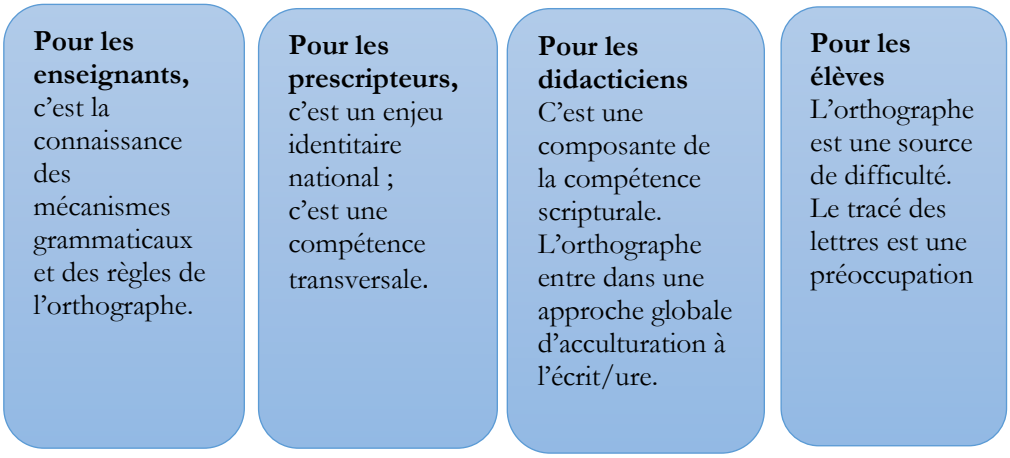


Figure 5 : la maitrise de la langue selon quatre points de vue

Les enseignants interrogés face à la transition école-collège

J'ai formulé l'hypothèse que si l'écriture est un point d'achoppement à l'entrée en 6e, c'est notamment parce que les demandes, dans ce domaine, sont différentes dans la mesure où elles émanent d'enseignants que des éléments objectifs séparent (l'administration, la formation, les conditions d'exercice du métier, le point de vue des parents). Au terme de cette étude, je constate que je n'ai pas repéré des segments d'énoncés renvoyant à un positionnement différent selon le niveau de scolarité. Les professeurs de CM2 et de 6e sont en fait dans une grande proximité. En quelques phrases lapidaires, je pourrais résumer ainsi les différencesque j'ai relevées :

- les enseignants du premier degré, c'est-à-dire ceux qui sont le plus souvent identifiés dans le discours social comme donnant les bases de la langue, évoquent plus encore que les enseignants de collège la maitrise de la langue ;
- les enseignants de 6e qui ont pourtant la charge d'accompagner les élèves dans la conquête d'un nouveau rapport à l'écriture évoquent moins que les enseignants du premier degré le processus d'écriture-réécriture ;
- les enseignants du premier degré, qui sont, par tradition pédagogique, plus sensibles à la prise en compte de l'effort et de l'investissement de

l'élève évoquent plus que les enseignants du premier degré les processus rédactionnels, mais ils le font en termes pédagogiques.

Les performances attendues et les types de production demandés en début de collège ne sont pas verbalisés différemment par les professeurs de 6e. L'image stéréotypée et caricaturale d'un maitre d'école en position de guidage fort et celle d'un enseignant de collège laissant l'élève seul (ou presque) face à de nouvelles exigences n'est pas actualisée. Les réponses aux questionnaires ou les entretiens une fois anonymisés (Baude, 2006) ne peuvent être attribués de façon assurée à un niveau d'enseignement. On peut s'en réjouir : la formation dispensée par les mêmes formateurs dans les mêmes lieux avec des maquettes de plus en plus proches à des étudiants qui ont atteint le niveau L3 aurait rapproché les maitres de CM2 et de 6e, aurait réduit les écarts qui existaient du temps des écoles normales et des CPR. Les programmes eux aussi ont été élaborés dans la perspective d'un rapprochement entre premier et second degré et des traces de tissage existent dans les textes officiels.

Pourtant, la transition école-collège est toujours perçue avec inquiétude par les enseignants interrogés. Je formule l'hypothèse que les réorganisations des savoirs et les ruptures éventuelles qui les accompagnent sur le plan collectif et individuel sont invisibles et que cela constitue en soi une sorte d'obstacle. Je constate en effet que, concernant la maitrise des processus rédactionnels, les enseignants de CM2 et de 6e disent quasiment la même chose : leurs déclarations ne laissent pas voir une progression entre les cycles, ce qui s'avère en consonance avec les programmes qui ne définissent aucune évolution. Au collège, l'interrogation est encore centrée sur les compétences linguistiques des élèves, sans qu'elles ne soient mises en relation avec l'activité d'écriture-réécriture dans ses différentes dimensions. Au résultat, aucune stratégie d'enseignement n'est explicitée pour mettre en place un repositionnement cognitif de l'élève dans la perspective d'une entrée dans une littératie étendue.

Les difficultés repérées en 6e l'ont été en CM2. Les enseignants de mon échantillon parlent des mêmes élèves et en disent la même chose. La baisse des résultats enregistrée dans les bulletins scolaires résulterait plutôt d'un faisceau d'éléments comme :

- le changement des structures (conseil de fin de trimestre, bulletin avec des notes etc.) qui entraine des changements en termes non d'évaluation mais de notation ;
- les différences dans les manières de dire la discipline, dans les manières de s'adresser aux élèves, dans le rapport à la temporalité ;
- les repositionnements affectif et cognitif de l'élève.

J'ajouterais l'hypothèse de capacités pas assez développées qui, en CM2, resteraient à l'état virtuel. Leur insuffisance se révèlerait en 6e à cause de nouvelles sollicitations ou de nouvelles situations. Je donnerais volontiers comme exemple le manque d'habileté graphique cité par les élèves : ne pourrait-il pas être, dans une certaine mesure, responsable de la baisse des performances écrites chez certains élèves en 6e et pas avant, à cause du rythme de travail imposé pendant les cours au moment de l'entrée au collège ?

Perspectives pour une évolution

Dans la mesure où l'*habitus* participe à tous les choix et actes de la vie de chacun, il intervient également dans les processus d'enseignement et d'apprentissage et fonde une grande part de l'action pédagogique. Les représentations qu'un individu se forge en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant jouent un rôle déterminant dans ses activités d'apprentissage comme dans ses activités d'enseignement. Ses conceptions déterminent, y compris à son insu, sa manière d'enseigner. Je rejoins donc Manesse (2013 : 232) quand elle rappelle que « la manière dont les enseignants mettent en œuvre les propositions des didacticiens […] dépend de ce qu'ils sont ». Dans ces conditions, travailler sur les représentations des élèves, des étudiants et des enseignants me parait incontournable.

Les représentations reposent sur une idéologie : le discours didactique est lui-même ressenti comme idéologique et il l'est, en partie au moins. Dans cette perspective, il est fondamental de ne pas extraire le didacticien, ni l'auteur de ce mémoire, de la prégnance de ses propres conceptions et opinions. Élalouf (2012 : 26) relève d'ailleurs que, ces dernières années, le didacticien est passé d'un interventionnisme prescriptif à une description des logiques d'action qui sous-tendent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette posture, plus objectivante, devrait aider à faire évoluer l'image qu'ont de nombreux enseignants de la didactique : critique,

donneuse de leçon, intrusive. Dans quelle mesure le discours didactique est-il audible ? Par qui ? À quel moment ? La voie (la voix) de la rupture et de la déstabilisation n'aide pas (ne suffit pas ?) à faire évoluer des conceptions, des opinions, un investissement plus grand dans tel ou tel domaine. Il faut une approche plus globale pour déconstruire et reconstruire. Mais travailler sur les représentations par des mises en situation est chronophage et le temps de formation manque.

Les enseignants retiennent de la didactique « ce qu'ils peuvent mettre en œuvre » (Manesse, 2013 : 232). Ce constat me conduit à proposer d'interroger, en dehors de toute référence aux savoirs :

- ce que les enseignants sont en mesure d'accepter et de réaliser ;
- ce qu'ils sont en mesure d'accepter et de réaliser avec un formateur ou avec l'aide d'un pair ;
- les conditions qui permettraient au discours didactique d'avoir une emprise, un impact plus grand sur les conceptions des enseignants.

Est-ce, au final, la *légitimité* de la didactique qui est en cause chez certains enseignants ? D'une façon générale, cette notion désigne l'état ou la qualité de qui est fondé à agir comme il agit. On peut être légitimé ou non à prendre la parole, à édicter une règle, à appliquer une sanction ou donner une gratification. Le mécanisme par lequel on est légitimé est un mécanisme de reconnaissance par d'autres sujets, au nom d'une valeur qui est acceptée par tous. En est-il ainsi de la didactique, science récente associée aux IUFM ? La légitimité dépend des normes institutionnelles qui régissent chaque pratique sociale et qui attribuent des statuts, des places et des rôles. Les didacitiens en sont-ils suffisamment investis aux yeux des enseignants ?

Puisque « l'enseignement de la langue demeure un sujet de préoccupation pour les enseignants et les parents, voire de polémique dans la société » (Bishop et Cadet, 2011 : 3), puisque « un travail important sur les structures les plus élémentaires de la phrase simple reste de pleine actualité » (Chiss et Meleuc, 2001 : 3), puisque « une langue grammatisée fondée dans l'écrit est nécessaire à la littératie étendue et aux apprentissages » (Manesse, 2013 : 240), il me semble que les didacticiens de l'écriture doivent non pas prendre en compte cette dimension, car ils le font, mais la prendre à bras le corps. Les enseignants reprennent, dans leurs propos, les textes officiels, alors que ces derniers « n'ont pas permis de dénouer les tensions existantes » (*ibidem*). Le moyen de répondre à leurs préoccupations serait de

construire une progression en définissant une articulation entre enseignement grammatical et activités langagières en termes opérationnels. Élalouf, Cogis et Gourdet (2011) alertent sur les décalages[560] qu'ils relèvent entre les programmes et les itinéraires cognitifs des élèves en orthographe, entre les programmes et la conceptualisation des classes grammaticales des élèves. Les trois chercheurs soulignent à quel point les injonctions placent maitres et élèves face à des progressions décalées par rapport aux réalités de terrain, puisque c'est une compétence d'expert qui est attendue en CM2. N'en est-il pas de même dans le domaine de la production d'écrits ?

S'interroger sur ce que l'étudiant ou l'enseignant en formation sait, sur ce qu'il a appris, est un principe qui pourrait permettre une meilleure prise en compte de la réalité du terrain. En prenant appui sur l'existant et la tradition, il est possible d'apporter des améliorations à la concurrence actuelle entre des termes grammaticaux, parfois entre des notions, concurrence qui fait obstacle aux apprentissages et à la formation. « Donner des repères solides » (Manesse, 2013 : 242), donner des connaissances précises sur des notions essentielles est sans doute un moyen de faire entrer les enseignants dans la logique du système grammatical et de lutter contre l'insécurité dont ils témoignent. S'il est important d'assurer la maitrise de notions identifiées comme essentielles, il l'est tout autant de distinguer en formation ce que l'élève doit savoir et ce que l'enseignant doit maitriser. Cette approche permettrait sans doute aux enseignants de construire dans de meilleures conditions une articulation entre grammaire et productions langagières. Une piste serait aussi de concevoir un programme spécifique d'enseignement de l'orthographe grammaticale articulé aux activités de production (Gourdet, 2014). Les questions suivantes doivent être posées et résolues en termes opérationnels :

- quelle est la place respective de la grammaire et de la production langagière au moment de la mise en œuvre en classe?
- quels objets grammaticaux sont concernés par le développement de la lecture, par celui de l'écriture-réécriture, par cette articulation elle-même ?
- la pratique de la révision-correction est-elle une fin ou moyen dans la perspective de cette articulation ?

[560] Cette question de la concordance entre programmes d'enseignement grammatical et aptitudes réelles des élèves est régulièrement posée depuis 1960 (*op. cit.)*.

- quelle relation établir entre utilisation des ressources langagières et conceptualisation des faits de langue ?

Je reviens, au moment où j'aborde des éléments de formation, sur la proposition[561] que j'ai émise à partir des travaux de Penloup (2007). Se pose en effet la question des moyens à trouver pour que les enseignants puissent, dans leurs pratiques d'enseignement, récupérer leurs *connaissances ignorées*, notamment concernant leurs propres pratiques d'écriture. Penloup explique qu'il est difficile de situer la frontière entre savoir du sujet et savoir institutionnel. C'est en effet une question épineuse, à la fois théorique, didactique et de formation. Comment faire pour prendre en compte ces connaissances ignorées ? Si l'enseignant est un passeur, comme le dit Penloup (*op. cit.*), le formateur l'est lui aussi. Tout passage se fait dans la durée et n'est pas facile. Comment susciter des évolutions ? Faut-il jouer la carte de la rupture ou l'éviter ? Ces questions valent symétriquement pour l'individu-sujet qui entre au collège et pour l'individu-sujet qui entre à l'ESPÉ. On ne peut fonder un apprentissage / une formation sur une méconnaissance de ce que sont et savent les apprenants. Il ne faut pas oublier que la mémoire, l'intelligence et l'identité individuelles sont construites, façonnées, conditionnées par l'apprentissage réalisé dans un groupe au sein duquel la verbalisation est capitale.

L'écriture est une aventure langagière où l'individu affronte la langue et se confronte à elle (Authier-Revuz, 1995). Les enseignants interrogés n'ont pas exprimé une telle conception. Ils semblent même en oublier ou en avoir oublié l'expérience, réduisant le plus souvent la production langagière à certains aspects formels, « les plus linguistiquement descriptibles » comme précise Bautier (2001 : 126). La complexité des modélisations de l'écriture comme la complexité du développement des capacités langagières des élèves et du rôle qu'y joue leur rapport à l'écriture ne doivent pas servir à retarder les moments d'écriture, mais plutôt inciter les enseignants à faire écrire le plus fréquemment possible, à faire entrer l'écriture dans le paysage mental des élèves. Dans cette optique, l'expérience d'une pratique personnelle d'écriture, y compris en tant que révélateur des tensions entre la norme et l'usage, me parait fondamentale dans le cadre de la formation des maitres pour :

[561] Cf. infra, p. 404.

- aider les enseignants à prendre conscience de leur rapport à l'écriture et de son poids dans leur pratique ;
- faire évoluer leurs modes de verbalisation de l'écriture et de son apprentissage ;
- repenser le déjà-là au regard de l'hétérogénéité discursive[562] ;
- identifier les différentes fonctions de l'écriture et notamment son rôle dans l'élaboration de la pensée.

En effet, l'écriture, comme je l'ai plusieurs fois expliqué, n'est pas le copier-coller d'une pensée établie, d'idées et de réflexions déjà achevées. Toute production langagière est une réorganisation de matériaux langagiers. C'est pourquoi, les textes lus et entendus, les paroles, les souvenirs attachés à ce qu'on a écrit ou dit, de ce que les autres ont écrit ou dit[563], la proto-théorisation spontanée des genres, non seulement constituent un répertoire, un terreau où puiser, mais s'expriment à travers l'écriture de chacun comme des voix qui la traversent. Peut-on envisager de travailler collectivement avec les étudiants et les enseignants ce dialogue personnel que le scripteur engage plus ou moins consciemment dans son esprit ?

On pourrait faire aux étudiants et aux enseignants en formation des propositions d'écriture diversifiées :

- consignes stimulant la créativité ;
- consignes impliquant le scripteur dans un projet collectif ou personnel ;
- consignes accordant un temps de maturation au processus d'écriture ;
- mise en place de rituels de passage à l'écriture et de pratiques obliques de différents brouillons (dessins, gribouillis, mots, débuts de phrases ou phrases entières jetés sur la page etc.).
- réflexions croisées sur l'interaction entre les aspects de vocabulaire, de syntaxe, d'orthographe et de ponctuation, qui sont régulés et fortement normés (Chartrand, 2006 : 21), et les aspects discursifs et textuels en phase de mise en texte et en phase de révision.

La classe de français a pour but de développer les compétences langagières des élèves, dont celle de produire des textes de genres différents selon les normes du français écrit. L'écriture est une pratique sociale qui repose sur l'intériorisation de normes et de codes sociaux et linguistiques

[562] Authier-Revuz, 1995.

[563] J'ai été conforté dans cette analyse par la communication orale de Sylvie Plane (WRAB III, Nanterre, février 2014).

(Plane, 2006 : 33-34). Il n'est donc pas étonnant que ce travail doctoral mette la langue au cœur d'une réflexion sur l'écriture. Visiblement, par superposition des interprétations possibles du mot *langue,* les échanges sur toute question relative à ce thème, ici en l'occurrence la représentation scripturale de la langue, sont perturbés. Au fil de ce mémoire, plusieurs définitions apparaissent :

- la langue comme support de communication ;
- la langue comme vecteur de la pensée ;
- la langue comme outil de réduction normative des usages langagiers ;
- la langue comme valeur identitaire.

Les acteurs du passage CM2-6e sélectionnent la valeur qu'ils privilégient, sans pour autant exclure les autres, d'où les différences d'appréhension que je déploie, sans jamais véritablement les opposer. Les mêmes individus, d'ailleurs, peuvent retenir un point de vue différent, une autre facette définitionnelle, dans d'autres situations, ce qui explique des variations que je signale, par exemple entre pratiques personnelles et pratiques de classe. Se trouve ainsi dessinée une langue qui se confond avec les conceptions qu'en ont les individus. Cela étant posé, on peut voir dans cet état de fait la possibilité donnée à l'individu de prendre conscience du feuilletage du mot *langue* et des valeurs qui se conjuguent pour le définir. Cette prise de conscience permettrait à l'enseignant de placer le respect des normes et des règles à leur juste place et de mieux hiérarchiser ses exigences. Les formes sanctionnées pourraient l'être aux deux sens du terme : confirmées, approuvées, adoptées, consacrées ou refusées, punies, condamnées. Par ailleurs, le feuilletage de la définition de la *langue* pourrait inciter les enseignants à porter un autre regard sur toute production langagière. Car c'est bien à la langue que l'énonciateur a affaire, la langue dans son ordre propre, et c'est de cette langue qu'il constitue son énoncé : l'écriture est une confrontation sans cesse réitérée à l'écart entre la langue et le réel, entre les mots et ce qu'ils désignent (Authier-Revuz, 1995).

De façon symétrique, les acteurs du passage CM2-6e sélectionnent la valeur qu'ils privilégient dans les différentes facettes de l'écriture :

- valeur communicationnelle ;
- valeur normée du *bien dire* ;
- valeur utilitaire de mémoire externe ;
- valeur heuristique.

Le rapport à l'écriture de chacun, en fonction des situations, met en lumière une valeur plus qu'une autre. Mais le feuilletage est là, dans l'activité même d'écriture. Dans l'écriture en acte, c'est le sujet-écrivant, en tant qu'il énonce du langage, qui est en jeu et non son résultat, le texte final. Il convient donc d'éclairer l'écriture-réécriture du point de vue de la mise en jeu qu'elle fait de la langue. Dans une optique didactique, on gagnerait beaucoup à déplier les différents paramètres impliqués dans la compétence scripturale en les articulant aux pratiques des classes, car leur méconnaissance et leur invisibilité perturbent l'enseignement et l'apprentissage. Un levier de meilleure réussite scolaire est de mettre au premier plan un travail sur les opinions et les conceptions des enseignants dans le domaine de l'écriture-réécriture, afin qu'ils soient en mesure de les faire évoluer et de faire évoluer celles de leurs élèves. La transition CM2-6e est l'occasion à saisir d'une renégociation explicite des conceptions contruites par les élèves depuis leur entrée à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

A

ABRIC, J.-C. (dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

ADAM, J.-M (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

ADAM, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes *in* Piolat, A. (dir.) *Ecriture, approches en sciences cognitives,* collection Langues et écritures, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 125-146.

ALCORTA, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, *137*, 95-103.

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser *in* Paquay, L. (éd.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 27-40.

ARMAND, A. (2011a). Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ? *Revue Française de Pédagogie, 177*, 37-46.

ARMAND, A. (2011b). Ce français qui exclut. *Les cahiers pédagogiques*, *489*, 11-13.

ARPIN, L. & CAPRA, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal : Mc-Graw Hill.

ASTOLFI, J.-P. (1986). Éditorial. *Aster*, *1*, 1-5.

ASTOLFI, J.P. (1986). Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique. *Le français aujourd'hui, 74*, 51-57.

ASTOLFI, J.P. PETERFALVI, B. & VÉRIN, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz

AUGER, N. (2008). Représentations et pratiques de l'oral des enfants nouvellement arrivés en France dans le système scolaire français. *Le Français dans le monde*, *43*, 64-75.

AUTHIER-REVUZ, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages, 73*, 98-111.

AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. Paris : Larousse.

AUTHIER-REVUZ, J. (2001). Le discours rapporté. *In* R. Tommassone (dir.), *Une langue : le français*, Paris : Hachette, 192-201.

AUTHIER-REVUZ, J. & GRESILLON, A. (2004). La réécriture. Questions théoriques. Interview croisée par Boré, C. et Doquet, C. de J. Authier-Revuz et A. Grésillon, *Le Français aujourd'hui, 144*, 9-17.

B

BAILLAUQUÈS, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants *in* Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 42-61.

BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard,

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BALIBAR, R. (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des carolingiens à la république*. Paris : Presses Universitaires de France.

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

BARRA-JOVER, M. (2010). « Le » français ou ce qui arrive lorsqu'un état de choses est observé comme une entité. *Langue française, 168*, 3-18.

BARBEAU, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale, volume 7(1)*, 22-30. Gouvernement du Québec.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Bulletin du CERTEIC* (Université de Lille III)*, 13*, 99-113.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie, 113*, 93-133.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture.* Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002a). Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques, 113-114*, 29-39.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002b). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant : où l'élève interroge l'enseignant. *Recherches & éducations, 2*, http://rechercheseducations.revues.org/index283.html. Consulté le 24.6.2011.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2008). Rapport à l'écrit/rapport à l'écriture : concept fondamental pour la didactique du français *in* Chartrand, S.-G. & Blaser, C. (dir.). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Cedocef - Presses universitaires de Namur, *Diptyque, 12*.

BARRÉ-DE MINIAC, C., CROS, F. & RUIZ, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires.* Paris : ESF.

BARRÉ-DE MINIAC, C., BRISSAUD, C. & RISPAIL, M. (dir.) (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

BARRÉ-DE MINIAC, C. & REUTER, Y. (dir.) (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP.

BARTHES, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale du récit. *Communications*, *8*.

BAUDE, O. (coord.) (2006). *Corpus oraux. Guide des bonnes pratiques*. Orléans : Presses Universitaires d'Orléans/CNRS Éditions.

BAUTIER, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, *137*, 117-161.

BAUTIER, É. (2008). Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue ?, Actes du colloque international *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états.* http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/BautierCONF.pdf consulté le 10 septembre 2012.

BAUTIER, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques, 143-144*, 11-26.

BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie, 148*, 89-100.

BAZERMAN, C. (2006). Écriture, organisation sociale et cognition. *Pratiques, 131-132*, 95-115.

BEAUDRAP (DE), A.-R. (2012). Programmes de français et socle commun des connaissances et compétences : quelles articulations disciplinaires et interdisciplinaires ? *In* Dumortier, J.-L., Van Beveren, J et Vrydaghs, D. (dir.), *Curriculum et progression en français*. Actes du 11e Colloque international de l'AIRDF*,* 26-28 aout 2010. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque*, *23*, 51-66.

BEAUVOIS J.-L., JOULE R.-V., MONTEIL J.-M. (1998). *Vingt ans de psychologie sociale expérimentale francophone*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble

BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, *I*. Paris : NRF Gallimard, collection Bibliothèque des sciences humaines.

BERBAUM, J. (1996). Apprendre à apprendre. *Sciences Humaines*, *12*, 40-42.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*, Londres : Lawrence Erlbaum Associates

BERGOUNIOUX, G. (1994). *Aux origines de la linguistique française*. Paris : Agora Les classiques, Pocket.

BERGOUNIOUX, G. (2004a). *Le moyen de parler*. Lagrasse : Verdier.

BERGOUNIOUX, G. (2004b). Le Dialecte littéraire. *Revue Théodore Balmoral*, *45*, Orléans : éditions Théodore Balmoral, 21-38.

BERNARDIN, J. (1997). Des mots pour débusquer les concepts. *Le Français aujourd'hui*, *120*, 97-107.

BERNARDIN, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le Français aujourd'hui 174*, 27-38.

BERNIÉ, J.-P. (1998). Fondements théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle, *in* Brossard, M. et Fijalkow, J (dir.) *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

BERNSTEIN, B. (1975) *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : éditions de minuit.

BESSONNAT, D. (2000a). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques, 105-106*, 3-22.

BESSONNAT, D. (2000b). Une année de réécriture en troisième. *Pratiques, 105-106*, 83-110.

BEUCHER, C. (2010). *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire*. (Thèse de doctorat sous la direction de Garcia-Debanc, C. et Dufays, J.-L. Université Toulouse2-le Mirail et Université Catholique de Louvain)

BEYSSADE, C. & MARANDIN, J-M. (2009). La notion de prise en charge en linguistique. *Langue Française*, *162*, 89-107.

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. Article en ligne *w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/ESSAI3.pdf* consulté le 7 octobre 2012.

BISHOP, M-F. (2006). Chronique didactique. La didactique de l'écriture et la question du sujet. *Le Français aujourd'hui, 155*, 97-103.

BISHOP, M-F. (2008). Les textes officiels de français pour l'école élémentaire de 1945 à 1972 : entre tradition et rénovation. *Spirale, 42*, 7-18.

BISHOP, M-F. (2009). Le sujet-scripteur. Communication au Séminaire du LLL-GORDF (EA 3850), organisé par Université d'Orléans, Orléans, 8 avril 2009.

BISHOP, M-F. (2010). La rénovation de la grammaire scolaire, impossible transposition ? *Synergies France, 6*, 19-26.

BISHOP, M-F. & CADET, L. (2011). Ruptures, continuités et contradictions dans l'enseignement de la langue, *Le Français aujourd'hui*, *173*, 3-8.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap/Paris : Ophrys.

BLANCHET, P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Deuxième édition. Rennes : Presses universitaires de Rennes

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin

BOLTANSKI, L. (2008), Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination. *Tracés. Revue de Sciences humaines en ligne, 08*|2008, consulté le 10 octobre 2012: http://traces.revues.org/2333, 17-43.

BORÉ, C. (1994). Le rôle didactique de l'ajout dans la réécriture de textes de fiction au cycle 3. *Repères, 10*, 145-162.

BORÉ, C. (2000). Le brouillon introuvable objet d'étude. *Pratiques, 105-106*, 23-50.

BORÉ, C. & DOQUET-LACOSTE, C. (2004). La réécriture questions théoriques : Interview croisée de Jacqueline Authier-Revuz et Almuth Grésillon. *Le Français aujourd'hui*, *144*, 9-16.

BORÉ, C. (2011). L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire. *Pratiques, 149-150*, 71-90.

BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Fayard.

BOURGAIN, D. (1988). *Discours sur l'écriture : analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'État, Besançon : Université de Franche Comté.

BOURGAIN, D. (1994). Raisons et écriture. *In Écrire et faire écrire. Actes de l'université d'été 28-31 octobre 1991*, *Cahiers de Fontenay*, 63-86.

BRESSOUX, P. (2004) Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue Française de Pédagogie, 148*, 61-74.

BRISSAUD, C. (2006). Ce qu'écrire veut dire dans différentes disciplines : lecture analytique des instructions officielles pour le collège. *In* Barré-De Miniac, C. & Reuter, Y. (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines,* 15-22.

BRONCKART, J.-P. (1985), *Les Sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* Neuchâtel : Unesco-Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (1995), Développement, compétences et capacités d'action des élèves. *in* Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dir.), *Didactique du français - Etat d'une discipline.* Paris : Nathan, 135-162.

BRONCKART, J.-P. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques, 97-98*, 35-58.

BRONCKART, J.-P. (2004). Les genres de texte et leur contribution au développement psychologique. *Langages, 153*, 98-108.

BROSSAIS, E. & ROQUES, M.-H. (2008). Étude du rapport au savoir des enseignants débutants : le rôle du mémoire professionnel en lettres. *in* Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C. & Terrisse, A., *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. Paris : La pensée sauvage, 55-72

BRUNER, J (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Paris : Presses Universitaires de France.

BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture.* Paris : Retz.

BUCHETON, D. (1995). *Ecriture réécritures*, *récits d'adolescents*. SCHNEUWLY, B. & HAMELINE, D. (dir.). Berne : Peter Lang, Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation.

BUCHETON, D. (1996a). Diversité des conduites d'écriture, diversité du rapport aux savoirs. Un exemple : le commentaire composé en seconde. *Le Français aujourd'hui*, *115*, 31-41.

BUCHETON, D. (1996b). L'épaississement du texte par la réécriture. *In* J. David, J. & Plane, S. (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : Presses Universitaires de France, 159-184.

BUCHETON, D. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel.* Versailles : CRDP de l'Académie.

BUCHETON, D. (2000a). Réécrire ou penser à nouveau son texte ? *Pratiques, 105-106*, 203-211.

BUCHETON, D. (2000b). Devenir auteur de son texte : une révolution tranquille. *Le français dans tous ses états, 43*. Article en ligne consulté le 15.10.2013 http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/frdtse/F043030A.html.

BUCHETON, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langage & Pratiques, 37*. Cheseaux-Suisse : ARLD, 29-39.

BUCHETON, D. & CHABANNE J.-C. (2002a). *Écrire en ZEP un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.

BUCHETON, D. & CHABANNE J.-C. (dir.) (2002b). *Parler et écrire pour apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.

BUCHETON D, & DEZUTTER, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 7-14.

C

CHANQUOY, L. & ALAMARGOT, D (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique, 102*.

CHANQUOY, L. & ALAMARGOT, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le langage et l'homme*, *38(2),* 171-190.

CATACH, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France. *Que sais-je ?*

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (dir) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

CHARAUDEAU, P. (1984). Une théorie des sujets du langage. *Langage et société*, *28*, 37-51

CHARAUDEAU, P. (2010). Pour une interdisciplinarité "focalisée" dans les sciences humaines et sociales *Questions de Communication*, *17*, 195-222. Article consulté le 10 mars 2013. http://www.patrick-charaudeau.com/Pour-une-interdisciplinarite.html

CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARLOT, B., BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1992). École *et savoir dans les banlieues … et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHAROLLES, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycho-linguistiques et didactiques. *Pratiques* 49, 3 - 21.

CHARPAK, G. (dir.) (1996). *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire*. Paris : Flammarion.

CHARTRAND, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants.

In Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (eds.) *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivant*, 11-31.

CHARTRAND, S.-G. (2008). Communication au Séminaire du LLL-GORDF organisé par Université d'Orléans, Orléans, 12 mars 2008.

CHARTRAND, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*. Les Publications Québec Français. Hors série.

CHARTRAND, S.-G. (2011). Progression dans l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire québécois. Consulté en ligne le 15 novembre 2012. http://www.enseignementdufrançais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais

CHARTRAND, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction du texte du primaire au collégial. *Correspondance*, *volume 18 (2),* 7-9.

CHARTRAND, S. & BLASER, C. (2007) Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences ? Enquête dans les classes du secondaire au Québec. *Formation et Profession, 13*, 33-36.

CHARTRAND, S.-G. & BLASER, C. (dir.) (2008). Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université. Namur : Cedocef - Presses universitaires de Namur, *Diptyque, 12*.

CHARTRAND, S.-G. & PRINCE, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit québécois. *Canadian Journal of Education 32*, 317-343.

CHARTRAND, S.-G. & ÉMERY-BRUNEAU, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois.* Québec : Didactica-c.é.f.

CHEVALLARD, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Actes du séminaire de didactique. Grenoble : IMAG, 211-235.

CHEVALLARD, Y. (2003). Communication du 20 mars 2003 aux Journées d'études INRP-GÉDIAPS, *Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive*. Texte de la conférence consulté le 25 janvier 2013: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=63

CHEVALLARD, Y. (2009). Conférence donnée le 13 mai 2009 à l'IUFM de la Vienne, Université de Poitiers. Texte de la conférence consulté le 25 janvier 2013 : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=156

CHEVALIER, J.-C. (1975). De la théorie de la langue à son enseignement. *Pratiques*, *6*, 5-12

CHERVEL, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

CHERVEL, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin*. Paris : Retz.

CHISS, J.-L (2004). La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. *In* Barré-De Miniac, C. Brissaud, C., & Rispail, M. (dir.). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, 43-54.

CHISS, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques, 137-138,* 165-178.

CHISS, J.-L., DAVID, J. & REUTER, Y. (dir.) (1995). *Didactique du français, État d'une discipline*. Paris : Nathan Pédagogie.

CHISS, J.-L., DAVID, J. & REUTER, Y. (dir.) (2005). *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

CHISS, J-L & MELEUC, S (2001). Présentation. *Le français aujourd'hui, 135*, 3-10.

CHISS, J.-L. & DAVID, J. (2012). *Didactique du français et étude de la langue*. *Le Français aujourd'hui hors série 3*. Paris : Armand Colin/AFEF.

CICUREL, F (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, *149-150*, 41-55.

CISLARU, G. & SITRI, F. (2012). De l'émergence à l'impact social des discours : hétérogénéités d'un corpus. *Langages*, *187*, 59-72.

COGIS, D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux. Pratiques nouvelles école/collège.* Paris : Delagrave.

COHEN-AZRIA, C. (2007). Représentations. *In* Reuter, Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 197-202.

COLIN, D. (2013). Le discours des enseignants de CM2 et de sixième : une centration sur la correction de la langue. Articles complémentaires au *Français aujourd'hui 181* en ligne : http://www.afef.org/blog/post-urits-d-uves-contraintes-de-la-langue-n-a8a-du-francus-aujourd-hui-p1055-c11.html.

COLIN, D. ISIDORE-PRIGENT J. & LAFONT-TERRANOVA, J. (2012). Le rapport à l'écriture d'enseignants du primaire (CM2) et du secondaire (6e) : perspective curriculaire. *In* J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*, 299-314. Actes du 11e Colloque international de l'AIRDF*,* 26-28 aout 2010. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF. *Diptyque, 23*.

COLTIER, D, DENDALE, P., DE BRABANTER, P. (2009). La notion de prise en charge : mise en perspective. *Langue Française*, *162*, 3-27.

COMBETTES, B. (2011). Phrase et proposition Histoire et évolution de deux notions grammaticales. *Le Français aujourd'hui, 173*, 11-20.

CRINON, J. (2006). La fiction et son écriture. *Repères, 33*, 61-79.

CRINON, J. & MAILLARD, A. (2007). Le journal des apprentissages : quelle réflexivité ? *In* Actes du dixième colloque international de l'AIRDF, *Didactique du français : le socioculturel en question.* Villeneuve d'Ascq (France), http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/atelierA8.html consulté le 10 octobre 2012.

D

DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle.* Bruxelles : De Boeck Université.

DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, 4*, 9-22.

DABÈNE, M. (1998). L'acculturation à l'écrit dans une perspective didactique. *in* Penloup, M.-C., Colin, D. et Lafont, J. (dir.*). Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture (Actes du Séminaire interacadémique sur l'écriture, 30 septembre, 1er et 2 octobre 1997).* MAFPEN Orléans-Tours et Rouen, 43-54.

DABÈNE, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. *In* Chiss, J.L., David, J. & Reuter, Y. (Eds.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 15-34.

DAUNAY, B. (2007). Rapport à. *In* Reuter, Y. (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 191-196.

DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (dir.). 2009. *Didactique du français, le socioculturel en question.* Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

DAVID, J. & FRAQUET, S. (2011). L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle. *Le Français aujourd'hui, 174*, 39-56.

DAVID, J. (1994). Écrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier. *Le Français aujourd'hui, 108*, 6-21.

DEBONO, M. (2011). Les enseignants de droit face à la norme linguistique à l'université. *Le français aujourd'hui, 173*, 89-101.

DELAMOTTE, R. GIPPET, F., JORRO, A., PENLOUP, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et pour les formateurs.* Paris : Presses Universitaires de France.

DELCAMBRE, I. (2007). Pratiques langagières. *In* Reuter, Y. (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. 169-174.

DELCAMBRE, I., DOLZ, J., & SIMARD, C. (2000). Écrire pour apprendre : une activité complexe aux sens multiples. *La lettre de la DFLM*, *26*, 3-5.

DELCAMBRE I. & LAHANIER-REUTER D. (2012), Littéracies universitaires. Présentation, *Pratiques*, *153-154*, 3-19.

DESCHEPPER C. & THYRION, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. *In* S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur. 61-86.

DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

DESMARAIS, C. & MOSCARALA (2004). Analyse de contenu et analyse lexicale, Le cas d'une étude en management public Actes du colloque *L'analyse de données textuelles : De l'enquête aux corpus littéraires* article en ligne consulté en juin 2012 http://lexicometrica.univ-paris3.fr/thema/thema7/Texte-Moscarola.pdf

DEVILLA, L. (2006). Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours, *Alsic*, *Volume 9*, document alsic_v09_14-liv4, consulté le 18 mars 2014. URL : http://alsic.revues.org/300

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, *15*, 27-41.

DOLZ, J., GAGNON, R. & TOULOU, S. (2008). Production écrite et difficulté d'apprentissage. *Carnets des sciences de l'éducation*. Université de Genève.

DOCQUET-LACOSTE, C. (2004). Indices et traces de l'activité métadiscursive des scripteurs : aspects de la réécriture. *Le français aujourd'hui*, *144*, 33-41.

DOCQUET, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui*, *174*, 57-68.

DUBREUCQ, É. (2007). La sociologie de Bourdieu comme élucidation de soi. *In* Actes du Séminaire *Bourdieu et l'école : 40 ans après*, 4-23. Consulté le 21 octobre 2012 www.fcomte.iufm.fr/Archives/.../presentation%20bourdieu.pdf

DUFAYS, J.-L (1998). *Lettre de mission de l'AIRDF*. Page de présentation consultée le 10 janvier 2012. http://www.airdf.net/presentation

DUFAYS, J.-L., & THYRION, F. (dir). (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

DUFAYS, J.-L. & COLLES, L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. *Etude de lettres*, *4*, 53-69.

E

ÉLALOUF, M.-L. (dir.) (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. Paris : SCEREN.

ÉLALOUF, M.-L. (2006). Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction. *Repères*, *33*, 81-104.

ÉLALOUF, M.-L. (2008). Des outils effectifs du futur enseignant à la convocation des savoirs linguistiques et réciproquement. *in* Coail, E & Gourdet, P. (éds). *Savoirs d'actions et savoirs scientifiques : leur articulation dans la formation des enseignants*. Namur : Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, *Diptyque*, *14*, 103-117.

ÉLALOUF, M.-L. (2012). La didactique de la grammaire dans vingt ans de la revue. *Repères*, *46*, 17-32.

ÉLALOUF, M.-L., COGIS, D. & GOURDET, P. (2011). Maitrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008. *Le Français aujourd'hui*, *173*, 33-44.

ÉLALOUF, M.-L. & PERET, C. (2008). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions, quels obstacles? *In* Dolz, J et Simard, C. *Pratiques d'enseignement grammatical.* Québec : PUL/AIRDF, 49-72.

ÉTIENNE, B. (2011). « L'écriture aggrave la pensée ». *Le Français aujourd'hui*, *174*, 3-8.

F

FABRE-[COLS], C. (1990) *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel /L'atelier du texte.

FABRE-COLS, C. (2000). Table ronde sur la réécriture (Cinq réponses écrites à un questionnaire commun). *Pratiques, 105-106*, 213-217.

FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.

FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, *Volume 29, 3*, http://id.erudit.org/iderudit/011409ar, consulté en ligne le 22 février 2014.

FAURE, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le Français aujourd'hui, 174*, 19-26.

FAYOL, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères, 63*, 65-69.

FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.* Paris : Presses Universitaires de France.

FAYOL, M. (2002). *Production du langage*. Paris : Hermès Science Publications.

FAYOL, M. & GOMBERT, J.- É. (1987). Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères, 73*, 85-95.

FAYOL, M. & HEURLEY, L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte (G. Fortier, Trad.). *In* Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. & Raymond, P. (Eds.). *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture.* Montréal : Les éditions logiques, 17-48.

FÉNOGLIO, I. & BOUCHERON-PETILLON, S. (dir.) (2002). Processus d'écriture et marques linguistiques. Nouvelles recherches en génétique du texte. *Langages, 147*.

FILLON, P. (2001). Des résultats d'une recherche en didactique à la définition et la mise en situation de contenus de formation. *Aster, 32, Didactique et formation des enseignants*, 15-39.

FLAVELL, J.-H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *In* Resnick, L.B. (dir.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 231-335.

FUCHS, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.

G

GALISSON, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures. *Etudes de Linguistique Appliquée, 64*, 39-54.

GALISSON, R. & PUREN, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Nathan.

GARCIA-DEBANC, C. (1986) Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques, 49*, 23-49.

GARCIA-DEBANC, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques, 61*, 29 -56.

GARCIA-DEBANC, C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Presses de l'Université de Metz, collection *Didactique des textes*.

GARCIA-DEBANC, C. (1998). Transpositions didactiques et chaine de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs. *Pratiques, 97-98*, 133-152.

GARCIA-DEBANC, C. (2007). Production d'écrits et enseignement de la langue : quelle(s) articulation(s) ? www.inrp.fr/formation-formateurs/diaporama-c.-garcia-debanc consulté le 08.10.2011.

GARCIA-DEBANC C. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants Flardeau E., Fisher C., Simard C., Sorin N. *La didactique du français, Les voies actuelles de la recherche*, Presses Universitaires de Laval, Québec, 43-61.

GARCIA-DEBANC C. & RINGOT, C. (1987). Du besoin de critères à l'observation d'écrits sociaux : un cas où les marques textuelles sont indices de paramètres des situations de production de textes. *Repères, 73*, 21-25.

GARCIA-DEBANC, C. & FAYOL, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques, 115-116*, 37 - 50.

GAUTHIER, C. (éd.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie-Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

GENOUVRIER, É. (1986). *Naitre en français*. Paris : Larousse.

GENOUVRIER, É. (2003). Enseigner la langue française maternelle. *in* Yaguello, M. (dir.). *Le grand livre de la langue française*. Paris : Seuil, 491-541.

GIORDAN, A. (1995). Les nouveaux modèles sur apprendre : pour dépasser le constructivisme. Article consulté en ligne le 15 septembre 2012 http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/depConstruct/depConstruct.htm.

GIORDAN, A. (2002*). Une autre école pour nos enfants?* Paris : Delagrave.

GODIN, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Fayard Éditions du temps.

GOFFARD, S. (2011). La signification dévore les signes. *Le Français aujourd'hui*, *174*, 11-18.

GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.

GOMBERT, J.-É. (1996). Activité et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues. *Aile, 8*, 41-55.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Éditions de Minuit. (Édition originale en anglais 1977).

GOTMAN, A. & BLANCHET, A. (2007). *L'Enquête et ses méthodes : L'entretien* (2e édition refondue). Paris : Armand Colin, Collection *128*.

GOURDET, P. (2013). Le «cahier de règles» à l'école élémentaire, outil institutionnel et référence grammaticale : le cas du verbe en CE2. *In* Bertrand, O. & Schaffner, I. *Enseigner la grammaire.* Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique-Ellipses, 265-286.

GOURDET, P. (2012). L'enseignement du verbe à l'école primaire française : un curriculum prescrit linguistiquement incohérent. Comparaison des instructions officielles de 1923, 2002 et 2008 concernant l'enseignement du verbe en CE2. *In* J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*. Actes du 11e Colloque international de l'AIRDF*,* 26-28 aout 2010. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque, 23*, 217-230.

GRELLET, I., MANESSE, D. & MONTCHABLON, M.-A. (1988). L'écrit en CM2 et en 6e : images et réalités. *Etudes de linguistique appliquée, 71*, 20-33.

GRÉSILLON, A. (1988). Les manuscrits littéraires, le texte dans tous ses états, *Pratiques, 57*, 107-118.

GRÉSILLON, A. (1994). *Eléments de critique génétique : Lire les manuscrits modernes*. Paris : Presses universitaires de France.

GREIMAS, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse

GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, *149-150*, 163-183.

GROUPE EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : INRP

GUÉRIN, É. (2011). La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège. *Le Français aujourd'hui*, *173*, 57-70.

GUIBERT, J. (1989). *Jeux énonciatifs - enjeux évaluatifs. Rapport au texte d'étudiants adultes préparant des diplômes de fin d'études*. Paris : Thèse de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : éditions de Minuit.

H

HALTÉ, J.-F. (1988). L'écriture entre didactique et pédagogie. *Études de linguistique appliquée*, *71*, 7-19.

HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, *Que sais-je ?*

HALTÉ, J.-F. (1998). L'espace didactique. *Pratiques, 97-98*, 171-192.

HALTÉ, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. In Halté, J F., Rispail, M. *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan, 11-31.

HALTÉ, J.-F (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration, *Pratiques*, *137-138*, 23-38.

HALTÉ, A. & PETITJEAN, A. (2011). Etat des recherches en didactique du français. *Pratiques, 149-150*, 3-8.

HAYES, J.R., FLOWER, L. S. (1980). Identying the organization of writing processes, *in* GREGG L. W., STEINBERG E. R. (Eds), *Cognitive processes in writing*. Hilldale : L. Erlbaum Associates, 3-30.

HENRY, P. & MOSCOVICI, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages, 11*, 36-60.

HUART, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 7-8*. Liège : Presses de l'Université de Liège, 221-240.

HUBER, M. (2005). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale. (1re éd. 1999).

HYMES, D.H. (1980). Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. *Etudes de linguistique appliquée*, *37*, 127-153. (édition originale en anglais : 1972).

J

JAFFRÉ, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effet d'un concept. *In* Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispail, M. (dir.) *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, 11-31.

JAUBERT, M. (2008). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2003). Activités littéraires et émergence d'élèves « écrivains » à l'école. *Repères*, *26-27*, 217-231.

JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2012). Enseignement du récit au cycle 2 de l'école française. *In* J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*. Actes du 11e Colloque international de l'AIRDF, 26-28 aout 2010. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF *Diptyque, 23*, 571-587.

JODELET, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France (première édition : 1989).

JOLIBERT, J. (dir.) Groupe de recherche d'Ecouen (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette Education.

K

KADI, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce « saliscrit ». *Synergies Algérie, 2*, 125-135.

KAUFMAN, J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin (2e édition refondue)

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). L'énonciation. De la subjectivité dans le langage. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les Interactions verbales*. Paris : Armand Colin. Tome 1.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La Conversation*. Paris : Seuil. 1996.

KERVYN, B. (2009). Dépliage du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire. *Repères, 40,* 155-174.

L

LABOV, W. (1978). *Le Parler ordinaire*. Paris : Editions de Minuit.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur, *Diptyque*, *15*.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2013). Atelier d'écriture et génétique textuelle. Le scripteur face à son texte, *in* Houdrard-Mérot, V., *Les pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Honoré Champion, 315-331.

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations. *Pratiques, 115-116,* 167-180.

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2006a). Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation. *In* Barré De Miniac, C. & Reuter, Y. (dir.). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP, 59-84.

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2006b) La question de la norme dans le discours des enseignants de collège, *in* Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (eds.) *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivant*. Namur : Presses universitaires de Namur, *Diptyque*, *5,* 105-131.

LAFONT-TERRANOVA, J. & NIWESE, M. (2012). De l'écriture créative à l'écriture de recherche : analyse d'une expérience de formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques*, *153-154*, 115-128.

LAHANIER-REUTER, D. & REUTER, Y. (2006). Discours des collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires. *in* Barré De Miniac, C. & Reuter, Y. (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP, 23-58.

LAHANIER-REUTER, D. & REUTER, Y. (2002). Écrits et apprentissage. Première approche dans quatre disciplines au collège. *Pratiques*, *113-114*, 113-134.

LAHIRE, B. (1993).*Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

LAPARRA, M. (2011). Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et des contradictions du système éducatif français. *Revue Française de Pédagogie*, *177*, 47-60.

LAURENT, J.-P. (2012). Saisir les discours dans son architextualité. *In* Dumortier, J.-L, Van Beveren, J. et Vrydaghs, D. (dir.), *Curriculum et progression en français*, 299-314. Actes du 11e Colloque international de l'AIRDF*,* 26-28 aout 2010. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque, 23,* 513-537.

LEBRAVE, J-L. (1996). *Production de texte et processus de révision*, ITEM, CNRS, Paris.

LE GOFF, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches & Travaux, 73*. http://recherchestravaux.revues.org/index325.html. Consulté le 12 novembre 2011.

LELIÈVRE, C. (2006). Un socle commun pour un collège unique. *Les Cahiers pédagogiques, 439*. Article en ligne consulté le 21/05/13. http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-socle-commun-pour-un-college-unique.

LEMAITRE, B. (1999). Comment faire pour ponctuer un texte ? Représentation et procédures d'élèves de CE1. *Spirale, 23*, 5-18.

LE QUERLER, N. (1996). Typologie des modalités. Caen : Presses Universitaires de Caen.

LUMBROSO, O. (2007). Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur ». *Revue française de pédagogie*, *159*, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 23 novembre 2012. URL : http://rfp.revues.org/1151

LYONS, J. (1990). *Sémantique linguistique*, Paris : Larousse

M

MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles : Mardaga.

MAINGUENEAU, D. (2002). CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (dir) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

MAINGUENEAU, D. (2007). Genres de discours et modes de généricité. *Le Français aujourd'hui, 159*, 29-35.

MANESSE, D. (2002). Enseigner dans les classes difficiles. *Le Français aujourd'hui, 137*, 110-114.

MANESSE, D. (2008). Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant. *Le Français aujourd'hui, 162*, 103-112.

MANESSE, D. (2013). La grammaire scolaire et ses fantômes. *In* Bertrand, O. & Schaffner, I. *Enseigner la grammaire*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique-Ellipses, 229-242.

MASSERON, C. (2001). Du projet de discours à la langue du discours produit : nature et enjeux des erreurs scripturales. *Pratiques, 109-110*, 207-247.

MASSERON, C. (2008). Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? *Pratiques, 137-138*, 79-96.

MARIN, B. (2011). Écrits premiers, seconds, métascripturaux. *Le français aujourd'hui*, *174*, 129-134.

MASSOT, B. (2010). Le patron diglossique de variation grammaticale en français. *Langue française, 168*, 87-106.

MAURAND, G. (1984). Pratiques sémiolinguistiques de l'école élémentaire. In *Langue française, 61*, 55-72

MAYAFFRE D. (2002). Les corpus réflexifs : entre architextualité et hypertextualité, *Corpus, 1*. Article consulté le 18 octobre 2012 http://corpus.revues.org/document11.html

MAZIÈRE, F. (2005). *L'analyse du discours*, Paris : Presses Universitaires de France, *Que sais-je ?*

MEL'ČUK, I., CLAS, A & POLGUÈRE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire.* Louvain la Neuve : Duculot.

MILLET, M. (2007). Penser les techniques intellectuelles-scolaires: entre écriture, école et familles, communication au Séminaire du LLL-GORDF (EA 3850), organisé par Université d'Orléans, Orléans : 23 novembre 2007.

MERCIER, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du programme didactique, *Éducation et didactique*, *volume 2 - n°1*, consulté en ligne le 7 octobre 2012. URL : http://educationdidactique.revues.org/251

MEUNIER, A. (1974). Modalités et communication. *Langue Française*, *21*, 8-25.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE (1992). *La maitrise de la langue à l'école*, Paris : Savoir Livre CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (1995). *Bulletin officiel,* hors-série (6 décembre 1995). Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE ET DE LA CULTURE (1996). Documents d'accompagnement des programmes de la classe de 6e. Paris : Savoir Livre CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE ET DE LA CULTURE (1997). *La maitrise de la langue au collège*, Paris : Savoir Livre CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (1999). Direction de la prospective et du développement. Évaluations CE2-sixième. Repères nationaux de septembre 1998. *Les Dossiers, 111*, 55-57.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2002). Direction de la prospective et du développement. Évaluations CE2-sixième. Repères nationaux de septembre 2001. *Les Dossiers, 128*, 210-211.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE (2002). *Bulletin officiel,* hors-série, 1 (14 février 2002), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). Décret du 11 juillet 2006 relatif au Socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008). *Bulletin officiel,* hors-série, 3 (19 juin 2008), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008). *Bulletin officiel,* hors-série, 6 (28 aout 2008), Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français.

MONDADA, L. (1998). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. *Cahiers de praxématique, 31*. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée, 127-148.

MONDADA, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. *In* Bilger, M. (éd.) *Données orales : les enjeux de la transcription. Cahiers de l'Université de Perpignan, 37*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.

MORTUREUX, M.-F. (1993). Paradigmes désignationnels, *Semen*, *8*, consulté le 12 décembre 2013. URL : http://semen.revues.org/4132

MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France (première édition 1961 non consultée).

MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. *In* D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris: Presses universitaires de France, 62-86.

MOUSSU, M.-J. (2012). Écrire un texte narratif : quelle progression pour un enseignement/apprentissage de la maternelle au cycle 3 ? In J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*. Actes du 11e Colloque international de l'AIRDF, 26-28 aout 2010. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF *Diptyque, 23*. 461-474.

MUCHIELLI, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines*, 2e éd. Paris : Armand Colin.

MUSSET, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée, *Dossier d'actualité Veille et analyses, 62*. http://www.inrp.fr/vst/DA. Article consulté le 10 octobre 2011.

N

NOËL, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles: De Boeck

NOËL B., ROMAINVILLE M. & WOLF J.-L. (1995). La métacognition, facette et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, *112*, 47-56.

NONNON, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques, 115-116,* 73-92.

NONNON, É. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères, 45*, 7-37.

O

OLIVE, T & PIOLAT, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage et l'homme, 2*. CNRS et Université de Poitiers.

OLSON, D.R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée.* Paris : Retz. (Publié en langue anglaise en 1994, Cambridge : University Press).

ORIOL-BOYER, C. (1980). Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maitres. *Pratiques, 26*, 94-112.

P

PAILLARD, D. (2009). Prise en charge, *commitment* ou scène énonciative. *Langue française*, *162,* 109-128.

PAILLE, P. & MUCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin (2e éd.).

PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier? *Repères*, *39*, 83-101.

PAVEAU M.-A. (2006). Chronique « Linguistique ». Leçon de vocabulaire (1). *Le français aujourd'hui, 154*, 121-128.

PICOCHE, J. (1984). Comment enseigner le vocabulaire ? *L'Information grammaticale, 21*, 3-7.

PÊCHEUX, M. (1975). *Les vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie.* Paris : Maspero.

PENLOUP, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris : Didier.

PENLOUP, M.-C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. *In* Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (eds.), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivant*. Namur : Presses universitaires de Namur, *Diptyque, 5*, 81-104.

PENLOUP, M.-C. (dir.) (1994). *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. Rouen : Académie de Rouen – MAFPEN.

PENLOUP, M.-C., COLIN D. & LAFONT-TERRANOVA, J. (Coord.) (1998). *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture*. Actes du Séminaire interacadémique sur l'écriture, 30 septembre, 1er et 2 octobre 1997, MAFPEN d'Orléans-Tours et de Rouen.

PENLOUP, M.-C. (dir) (2007). *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon : INRP.

PÉRET, C. & SAUTOT, J.-P. (2012). Le verbe : entre curriculum institué et curriculum réel. *In* J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*. Actes du 11e Colloque international de l'AIRDF, 26-28 aout 2010. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque, 23*, 253-273.

PERRENOUD, P. (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation, *Recherche & Formation, 36*, 131-162. Repris dans *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.

PETITJEAN, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques, 97-98*, 7-34

PETITJEAN, A. (2001). La description scolaire au secondaire (collège) de 1960 à 1997. *Pratiques*, *109-110*, 125-164.

PETITJEAN, A. & PRIVAT, J.-M. (dir.) (1999). *Actes du colloque de Metz, Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Metz : université de Metz.

PEYTARD J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, *6*, 35-48.

PEYTARD, J. (1993). Souvent textes varient… *Les cahiers du CRELEF*, *36,* Besançon : CRELEF.

PICOCHE, J. (1977). Les champs lexicaux sémantiques. *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan, 66-132.

PINCEMIN, B. (1999). Sémantique interprétative et analyses automatiques de textes : que deviennent les sèmes ? *Sémiotiques, 17*, 71-120

PIOLAT, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail, *Linx* 51 | 2004, mis en ligne le 30 juin 2011, consulté le 21 mars 2014. URL : http://linx.revues.org/174 ; DOI : 10.4000/linx.174

PLANE, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. *In* J. David & S. Plane (Eds.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : Presses Universitaires de France, 33-77.

PLANE, S. (2002). Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique. *Pratiques*, *115-116*, 7-13.

PLANE, S. (2004), De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école, 25 au 28 aout 2004, Québec, *Actes du 9e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec.

PLANE, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. Namur : Cedocef - Presses universitaires de Namur, *Diptyque, 5*, 33-54.

PLANE, S. & FRANÇOIS, F. (dir.) (2006). La fiction et son écriture. *Repères, 33*.

PLANE S. & ALAMARGOT, D. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, *177*, 7-28.

PORTELETTE, A. (2011). Écrire pour mieux lire. *Le français aujourd'hui*, *174*, 69-77.

PRIVAT, J.-M. & VINSON, M.-C. (2000). Table ronde sur la réécriture (Cinq réponses écrites à un questionnaire commun). *Pratiques*, *105-106*, 225-232.

R

RABATEL, A. (dir.) (2002). *Lire/écrire le point de vue*. Collections Savoirs en pratique. IUFM-CRDP de Lyon. Lyon : Scérén.

RABATEL, A. (2004a). *Argumenter en racontant*. Bruxelles : De Boeck Université.

RABATEL, A. (2004b). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques, *Langages, 156*, 3-17.

RABATEL, A. 2007 « Analyse énonciative du point de vue, narration et analyse de discours », *Filologia e Linguistica Portuguesa, 9*, 345-368. Université de São Paulo. *http://revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59788/62897*

RABATEL, A. (2009). Prise en charge et imputation ou la prise en charge à responsabilité limitée. *Langue Française, 162*, 71-87.

RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.

RASTIER, F. (dir.) (1995). *L'analyse thématique des données textuelles*. Paris : Didier.

RAULIN, D. (2006). De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires, *Revue française de pédagogie, 154*, 61-71. Article consulté le 12/10/13 http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFPED

RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire.* Paris : ESF.

REUTER, Y. (1998). Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ? *Psychologie & Education, 33*, 31-45.

REUTER, Y. (2000). Table ronde sur la réécriture (Cinq réponses écrites à un questionnaire commun). *Pratiques, 105-106*, 222-224.

REUTER, Y. (2002). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. *Pratiques, 115-116*, 29-36.

REUTER, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques, 131-132*, 131-154.

REUTER, Y. (2007). Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro. *Pratiques, 133-134*, 3-12.

REUTER, Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

REUTER, Y. (2009). *www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers.../Y-Reuter.pdf*

REY, O. (2010). Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique* 53, avril. Consulté le 12/10/13 : http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/53-avril-2010.php

RICARDOU, J. (1993). Pluriel de l'écriture, in *Actes du colloque de Cerisy-la-salle*, L'atelier du texte. Grenoble : Céditel.

RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français* (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

ROBARDET, G. (1998). La didactique dans la formation des professeurs de sciences physiques face aux représentations sur l'enseignement scientifique. *Aster* 26 *L'enseignement scientifique vu par les enseignants,* Paris : INRP, 31-51.

ROCHEX, J.Y. & CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

ROMIAN, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

ROMIAN, H. (2008). Une didactique du français qui se cherche dans les années 1970. *Lettre de l'Association*, *42*. Namur : CEDOCEF.

RONDELLI, F. (2008). L'écriture de textes narratifs à l'école élémentaire : traitement des contraintes et jugements de cohérence (Thèse sous la direction de S. Plane, Université de Paris V-René Descartes).

ROPÉ, F. (1990). Didactique des disciplines. *Recherche et Formation, 8*, 124-132.

ROSIER, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

ROUSSEY, J.-Y. & PIOLAT, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, *50*, 351-372.

S

SAUSSURE (DE), F. (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Payot & Rivages (1967). http://www.fichier-pdf.fr/2012/12/16/saussure-ferdinand-cours-de-linguistique-generale/saussure-ferdinand-cours-de-linguistique-generale.pdf.

SCHNAPPER, D. (2009). *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*. Paris : Presses Universitaires de France

SCHNEEBERGER, P. & TRIQUET, É. (2001). Des recherches en didactique des sciences à la formation des enseignants : quels liens, quelles interactions ? *Aster, 32*. Article consulté le 11 octobre 2011 http://hdl.handle.net/2042/8762

SCHNEEBERGER, P. & VÉRIN, A. (dir.) (2009). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences*. Paris : INRP.

SCHNEUWLY, B. (1994a). Genres et types de discours. *In* Reuter Y., éd., *Les interactions lecture-écriture*, Berne : Peter Lang, 155-173.

SCHNEUWLY, B. (1994b). Préface, Livre du maitre, *Expression écrite CM1*, Paris : Nathan, 6-7.

SCHNEUWLY, B. (2002). L'écriture et son apprentissage; le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Pratiques*, *115-116*, 237-246.

SEGUY, A. (1994). Écriture et réécrire en classe pour quoi faire ? *Repères, 10*, 13-32.

SIBLOT, P. (2001). Praxis. *In* Détrie, C., Siblot, P. & Vérine, B. (dir.) (2001) *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion, 264-267.

SIMARD, C. (1993). Prolégomènes à la didactique. *Revue de l'ACLA* [Association canadienne de linguistique appliquée]. *Volume 15*, *1*, 59-73.

SIMON, F. & SCHMEHL-POSTAÏ, A. (2010). Les fonctions des savoirs de l'enseignant : l'exemple d'une situation en CP-CE1. *Repères, 42*, 167-193.

SIMON, J.P. (1996). Dire et écrire la science : Analyse plurisémiotique, interactionnelle et énonciative des discours scientifiques et professionnels, article consulté le 19 mai 2011 www.lyon.iufm.fr/com.univ.collaboratif.utils

SINCLAIR J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocations*, Oxford : Oxford University Press.

STRAUSS-RAFFY, C. (2003). Accompagner le passage à l'écriture : de la difficulté au saisissement. *Le point-Virgule*, *11*, 53-59.

SZTERENBARG, M. & VÉRIN, A. (1997). Écrire pour penser en biologie dans une classe de 6e en zone sensible. *Le français aujourd'hui, 120*, 88-96.

T

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval (Canada) : Les Presses de l'université.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2006). La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. *In* Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presses de l'Université Laval, 27-66.

TAUVERON, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? (de la GS au CM)*. Paris : Hatier.

TAUVERON, C. & SEVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

TLFi, *Trésor de la langue française informatisé*, Atilf : atilf.atilf.fr/tlf.htm

TOCHON, F. V. (1989). L'organisation du temps en didactique du français. *Les Sciences de l'Education*, *2*, 31-50.

TOMASSONE, R. (dir.) (2001). *Une langue : le français*. Collection Grands repères culturels. Paris : Hachette.

TUTIN, A. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques, *Revue française de linguistique appliquée*, *Volume XII*, 5-14.

TUTIN, A., & GROSSMANN, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée, Volume VII*, 7–25.

V

VANCOMELBEKE, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan.

VANHULLE, S. & DEUM, M. (2006). L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle. *Langage et pratiques, 37*, Revue des l'Association Romande des Logopédistes Diplômés, 6-18.

VAN RAEMDONCK, D. (2012). Pour une approche curriculaire de la description grammaticale au bénéfice de la construction du sens *in* Dumortier, J.-L, Van Beveren, J. et Vrydaghs, D. (dir.), *Curriculum et progression en français*. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque, 23*, 195-216.

VARGAS, C. (2011). La maitrise de la langue. Quand les programmes cesseront de tourner en rond. *Le Français aujourd'hui*, *173*, 113-117.

VERMERSCH, P. (2004). *L'Entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

VÉRIN, A. (1995). Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences. *Repères, 12*, 21-36.

VIALA, A. & MOLINIÉ, G. (1993). *Approches de la réception*. Paris : Presses Universitaires de France.

VIGNER, G. (2011). La maitrise de la langue : une construction institutionnelle ? *Le Français aujourd'hui*, *173*, 21-32.

VIJIL, J. (2008). Elaboration des programmes scolaires et pouvoir socio-politique. *Recherches & éducations*, article consulté le 21 mai 2013. http://rechercheseducations.revues.org/index21.html.

VRYDAGHS, D. (2012). L'apprentissage des genres littéraires aux 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire en Belgique. *In* Dumortier, J.-L, Van Beveren, J. et Vrydaghs, D. (dir.), *Curriculum et progression en français*. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCEF, *Diptyque, 23*, 539-552.

VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. (Trad : Sève, F.), Paris : La Dispute. (1re éd. fr. 1985. Paris : éditions sociales).

W

WINKIN, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

WIRTHNER, M. & GARCIA-DEBANC, C. (2010). À la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères 42*, 5-23.

WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRES À DESTINATION DES ENSEIGNANTS

Questionnaire 1

1. Quand et pourquoi vos élèves écrivent-ils ?
2. Citez les activités d'écriture que vous suscitez le plus fréquemment chez vos élèves. Classez-les par ordre de fréquence (le n°1 désignera le plus fréquent).
3. Quand vous demandez à un élève de produire un écrit,

a) quelles sont vos attentes ?

b) en quoi consiste votre intervention ?

4. Quel matériel et quels outils leur proposez-vous pour écrire ? Ces éléments varient-ils selon les situations ?
5. A votre avis, vos élèves éprouvent-ils des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?
6. Vous avez proposé des situations où vos élèves ont aimé écrire. Lesquelles et pourquoi ?
7. Dans quelles circonstances vos élèves font-ils un brouillon ? Y a-t-il des interventions sur ces brouillons ? Si oui, lesquelles ?
8. Comment évaluez-vous les écrits de vos élèves ? Selon quels critères ?

Questionnaire 2

1. À quelles occasions écrivez-vous ?
2. Citez les activités d'écriture que vous pratiquez le plus fréquemment. Classez-les par ordre de fréquence (le n°1 désignera le plus fréquent).
3. Avez-vous l'impression que vos pratiques d'écriture ont changé au cours du temps ? En quoi ?
4. Avez-vous un souvenir d'écriture qui vous a marqué. Lequel ? Pourquoi ?
5. Vous vous souvenez d'une situation où vous avez aimé écrire. Dites pourquoi.
6. A votre avis, éprouvez-vous des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?
7. Eprouvez-vous le besoin de montrer certains de vos écrits à des tiers? Pourquoi ? Quelles réactions cela suscite-t-il chez vous ?
8. Quel matériel utilisez-vous pour écrire ? Est-ce toujours le même ? Pourquoi ?
9. À quelle occasion utilisez-vous un brouillon pour écrire ?
10. Ecrivez-vous lorsque vous préparez vos cours ? Qu'est-ce que cela vous apporte ?

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ÉLÈVES

Ton nom et ton prénom :

Ton école et ta classe :

1. Bien écrire, pour toi, qu'est-ce que c'est ?
2. Est-ce que tu écris
- souvent ?
- pas souvent ?
- beaucoup ?
- pas beaucoup ?
3. Qu'est-ce qui est facile pour toi quand tu écris ?
4. Qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris ?
5. Est-ce que tu montres ce que tu as écrit : souvent ? pas souvent ? jamais ?

A qui montres-tu ce que tu as écrit ?

6. Qu'est-ce que tu utilises pour t'aider à écrire ?
7. Est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un quand tu écris ?

Si tu demandes de l'aide, c'est à qui ?

8. Qu'est-ce que tu souhaites que le maitre fasse pour t'aider quand tu écris ?
9. A l'école, dans quelle matière écris-tu le plus ?
10. A l'école, dans quelle matière écris-tu le moins ?
11. Quand tu as écrit un texte, est-ce que tu le relis ?

Pourquoi oui ? Ou pourquoi non ?

12. Quand tu écris, est-ce que tu fais un brouillon souvent ? pas souvent ? jamais ?
13. Te rappelles- tu avoir écrit quelque chose que tu as aimé ? Qu'est-ce que tu avais écrit ? Pourquoi tu as aimé ce que tu avais écrit ?
14. Te rappelles- tu avoir écrit quelque chose que tu n'as pas aimé ? Qu'est-ce que tu avais écrit ? Pourquoi tu n'as pas aimé ce que tu avais écrit ?
15. Est-ce que tu écris en dehors de l'école ? Qu'est-ce que tu écris ?
16. Sur quoi tu préfères écrire ? Avec quoi tu aimes écrire ?
17. Est-ce qu'en dehors de l'école, tu te sers d'un ordinateur ? Pour quoi faire?
18. Est-ce que tu veux ajouter une question ? Si c'est oui, écris-la au dos de la feuille. Tu peux répondre, si tu veux, à la question que tu as ajoutée.

Didier COLIN

Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques.

Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e.

Résumé :
Afin de porter un regard différent sur les pratiques d'écriture des élèves au moment de la transition entre l'école primaire (CM2) et le collège (6e), cette thèse éprouve l'hypothèse suivante : les conceptions et les opinions que les enseignants révèlent dans leurs énoncés constitue le cadre conceptuel des décisions qu'ils prennent pour élaborer des situations d'enseignement et d'apprentissage, quel que soit le niveau où ils enseignent.
La thèse s'appuie sur l'analyse du *rapport à l'écriture* de dix-neuf enseignants. Cette notion, empruntée à différentes approches présentées dans ce mémoire, est opératoire pour montrer que ce rapport à l'écriture des enseignants fait partie intégrante des conditions de maitrise de la production d'écrits à l'école : il est en effet déterminant pour que les élèves apprennent à écrire et à entrer dans une *littératie étendue*.
En interrogeant l'hétérogénéité discursive, cette thèse décèle dans le discours des enseignants des éléments qui résultent d'une appropriation-reformulation des prescriptions officielles. Le point de vue institutionnel est ainsi intégré à leur propre dire dans une relation d'accord et de consonance qui fait peu de place au discours proprement didactique.
Au résultat, dans les pratiques déclarées, le processus d'écriture-réécriture et les fonctions de l'écriture semblent occultées par une préoccupation majeure centrée sur la correction de la langue. Ces éléments conduisent à de nouveaux questionnements en termes de didactique et de formation.
Mots-clés : didactique, sciences du langage, dialogisme, fonctions de l'écriture, interdiscours, littératie, processus d'écriture-réécriture, rapport à l'écriture.

Writing practices in teachers' discourse : didactic challenges. Analysis of primary and secondary school teachers' statements.

Abstract
In order to bring a different look on the writing practices at the transition from primary (CM2) to secondary school (6e), this thesis tests the hypothesis that what is said by teachers constitutes the conceptual framework of their decisions in elaborating teaching and learning situations.
This thesis is based on the analysis of 19 teachers' *relationship with writing*, an operational notion borrowed from different approaches presented here. This work shows that the teachers' conceptions and opinions are an integral part of the conditions of a good command of writing at school. Indeed, this is determinant for students to learn how to write and reach an extended literacy.
By questioning the discursive heterogeneity, this thesis reveals elements in the teachers' discourse that are the results of an appropriation-reformulation of the official prescriptions. Therefore, the institutional point of view is integrated in their own statements within an agreement and consonance relationship that leaves little room for a truly didactic discourse.
Finally, the process of writing-rewriting in the declared practices as well as the functions of writing, seem hidden by a major concern focused on the language accuracy. Those elements lead to questions in terms of didactics and training.
Keywords : didactics, linguistics, dialogism, functions of writing, interdiscourse, literacy, writing-rewriting process, relationship with writing

.

Laboratoire Ligérien de Linguistique
10, rue de Tours
BP 46527
45065 ORLEANS Cedex 2