

Ajoutons un autre intérêt de cette recherche pour la didactique de l'entrée dans l'écrit : elle attire l'attention sur la nécessité de croiser analyse des performances et observation des procédures et des stratégies. En effet, les enfants qui copient lettre par lettre font peu d'erreurs, moins peut-être que ceux qui ont une stratégie plus avancée. Seule l'**observation** permet de déceler celle-ci.

Il reste **plusieurs interrogations** :

- un adulte placé dans la situation de recopier un mot étranger ou un mot complètement inconnu ne s'y prendrait-il pas lettre par lettre ou par groupes de lettres prononçables en français ? Ce serait à vérifier. Cela n'infirmerait pas l'interprétation de l'auteur mais le conduirait peut-être à nuancer le rapport entre les stratégies de copie et la connaissance de la langue écrite.

- est-il « prudent » et, surtout, pertinent de rechercher une « tâche unique » qui soit indicatrice de « l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant » ? Didactiquement, certainement pas. Mais même psycho-linguistiquement... Cela nous fait irrésistiblement penser à la recherche d'un test.

- la perspective psycho-linguistique de la recherche et la trentaine de pages dont disposait l'auteur font qu'**aucune piste didactique n'est tracée**. En particulier, on aimerait savoir comment, dans les deux classes concernées, - qui font partie des classes engagées dans une recherche-action avec l'équipe « Recherche en Éducation et Didactique » de l'Université de Toulouse-Le Mirail, sont mises en place et conduites des activités d'apprentissage de la copie de texte, avec quelles relations, quelles interactions avec des situations comme celles des ateliers d'écriture, de la production d'écrit par la dictée à l'adulte. Dans une prochaine publication peut-être ?...

Gilbert Ducancel

■ BONNET Clairelise (1994) : *Plume en main... ou l'itinéraire de l'élève qui apprend à écrire*. Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne.

On se dit, en lisant l'introduction de l'ouvrage de Clairelise Bonnet, qu'on va trouver, comme dans celui de Jacques Fijalkow, une étude de l'évolution des savoirs des enfants, mais portant ici sur « l'expression écrite de la 2e à la 4e année primaire ». Autre différence annoncée par l'auteur, cette évolution sera mise en relation avec « les activités d'écriture menées dans chacune des classes suivies » et avec « le modèle d'apprentissage que ces activités révèlent », qui ouvrira, enfin, sur une interrogation sur « les pratiques » d'enseignement « adaptées à chacun » des élèves. Autant le dire tout de suite, cette attente est grandement déçue.

Clairelise Bonnet a « recueilli tous les textes écrits par les élèves de quatre classes » pendant trois ans (69 élèves). Ces élèves ne savaient pas qu'ils étaient l'objet d'une recherche et les maîtres étaient encouragés à ne rien changer à leurs habitudes. Ces derniers collectaient tous les textes avant toute correction de leur part.

Ce dispositif, s'il offre au chercheur un très important corpus, nécessiterait qu'on mette à jour les **variables hypothétiques** et qu'on mène l'analyse des productions en fonction d'elles. L'auteur s'est efforcée d'analyser certaines des

caractéristiques de son corpus : nombre d'activités d'écriture menées dans chaque classe, catégories des textes, énonciations réalisées, contextes d'écriture, thèmes des écrits. Des constantes se dégagent qui relèvent d'une pédagogie de l'« imprégnation et (de) l'imitation » de modèles « littéraires ». « Les enseignants ont, pour l'essentiel, une même attitude par rapport à l'écrit. Ils ne l'enseignent pas, en ce sens qu'ils ne proposent pas à leurs élèves un ensemble structuré d'activités didactiques, mais ils suscitent sa pratique. »

On ne peut qu'être admiratif devant cette description dans la mesure où l'auteur n'a **pas observé** les classes en question et s'est même gardée de discuter avec les maîtres : « Pour ne pas influencer leur manière de faire, nous ne leur avons jamais fait part de nos réactions. » Cela relève, par ailleurs, d'un **fantasme** dont on croit noter ici, avec quelque surprise, la manifestation : ne pas parler avec les maîtres, ne pas intervenir garantit qu'ils ne font rien pour modeler les productions des élèves, que celles-ci sont donc « naturelles » ! Surtout en matière d'écrit(s), nous aimerions qu'on nous trace la frontière entre le « naturel » et le « scolaire »...

De son corpus et de quelques autres informations, Clairelise Bonnet ne peut cependant manquer de voir et de dire que les élèves de chaque classe ont vécu **des situation de production différentes** : ici, utilisation d'images et injonction d'écrire au présent ; là, productions liées à l'étude des phonèmes et graphèmes ou à des albums ; là encore, « productions très précises et concises » ; là enfin « adoption d'un seul mode d'énonciation pour tous les textes », « c'est toujours leur vécu que les élèves racontent ». Ajoutons des « catégories » de textes (mais la catégorisation n'est pas sans poser problème : « récit du vécu ou de fiction », « poème », « phrases isolées », etc...) et une quantité de textes produits très différentes d'une classe à l'autre (énonciations, contextes et thèmes, quant à eux, ne sont pas rapportés aux différentes classes).

Ces **traits restent isolés les uns des autres**, ne sont pas constitués en faisceaux d'indicateurs de variables didactiques. On se trouve dès lors dans une situation inconfortable : on a des raisons de penser que ces facteurs n'ont pas manqué d'influer sur les performances écrites des élèves, mais on n'a aucun moyen d'aller au-delà, de dire en quoi. L'auteur non plus, d'ailleurs, qui n'en reparlera plus guère...

En fait, son but essentiel n'est pas là. Il s'agit de mettre à jour les grandes **étapes de l'acquisition de l'expression écrite**, « l'évolution du savoir-écrire », comme d'autres l'ont fait pour l'acquisition du langage. La perspective est explicitement piagetienne : « Cette analyse nous permettra de définir plusieurs stades de développement. (...) Premier stade : les schèmes d'écriture. (Nous nous inspirons ici de la notion de « schème » telle qu'elle a été définie par Piaget.) ». L'analyse en **stades** occupe plus de 100 pages, celle des contextes d'enseignement à peine 10.

Il ne saurait être question ici de présenter en détail les différents stades mis à jour par Clairelise Bonnet. Le lecteur intéressé se reportera à son ouvrage. Nous nous bornerons à quelques remarques critiques.

Le « premier stade » est présenté comme celui des « schèmes d'écriture » (7 à 8 ans). « Ils ne permettent pas de construire un texte, mais seulement d'agencer des mots, des rudiments d'explication, des bribes de dialogue ou des fragments de récits pour former de petites séries d'une ou deux phrases. Celles-

ci n'établissent jamais une progression, un développement ou un cheminement mais réunissent simplement des termes proches par le son ou par le sens (...). » Les assertions sont absolues et généralisantes. Or l'observation d'enfants de première année d'école élémentaire écrivant seuls en atelier d'écriture (pour ne pas parler de l'écriture en petits groupes ni en dictée au maître) **contredit** ces affirmations pour la plupart d'entre eux. Par ailleurs, les extraits de corpus reproduits par l'auteur montrent à suffisance que c'est **la situation et la consigne** qui expliquent que les productions soient des « bribes » ou des associations de mots « par le son ou le sens ». Gageons que ces situations et ces consignes reprises en 4e année primaire produiraient à peu près la même chose.

Le second stade est celui des « démarches d'écriture » (8 à 9 ans 1/2). « Elles (...) permettent de construire un texte, de l'engendrer de proche en proche. Elles établissent toujours un parcours, une progression, un développement. (...) Elles ne permettent encore aucun travail particulier de l'écriture, mais elles assurent au texte une unité. » Le troisième stade est celui des « procédés d'écriture » (dès 9 ans 1/2-10 ans). Ils « naissent de la prise de conscience de son savoir-faire. Ils sont une utilisation consciente des moyens qui permettent de construire un texte, de le façonner par un travail de l'écriture et du langage. »

La description de ces deux stades soulève **les mêmes critiques** que celle du premier. Nous épargnerons au lecteur la redite. Nous ajouterons seulement que le schéma d'ensemble : schèmes primaires, puis démarches complexes non réflexives, et, enfin, utilisation consciente de procédés présente **une linéarité simplificatrice** qui ne résiste pas à l'analyse mais qui peut pourtant séduire des enseignants. Or, quelles **conséquences didactiques** tirer de ce schéma ? Qu'avant 8 ans on ne peut viser à faire produire des textes ? Qu'avant 9 ans 1/2 on ne peut faire prendre conscience aux élèves des moyens langagiers qui sont les leurs à l'écrit ? C'est bien vers cela que va l'auteur qui écrit par exemple : « L'accès au stade 3 ne semble en effet possible que lorsque l'enfant construit des textes à l'aide de plusieurs démarches qu'il maîtrise bien, comme si un savoir-faire trop limité ne pouvait être l'objet d'une prise de conscience. » Nous renverrons simplement à *REPÈRES* 9 dont plusieurs articles montrent que la fonction métalinguistique s'exerce en classe en situation de production d'écrits dès la Maternelle.

Gilbert Ducancel

- PRENERON Christiane, MELJAC Claire, NETCHINE Serge (Dir.) (1994) : *Des enfants hors du lire*. Païdos Recherche, Co-édition Bayard Éditions, CTNERHI, INSERM.

Cette recherche, conduite dans le cadre de l'Unité de psycho-pathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'Hôpital Sainte Anne de Paris (ex Centre Henri Rousselle), nous intéresse à plus d'un titre. Avant tout parce qu'elle concerne une population de 44 **enfants non lecteurs** (43 garçons et 1 fille) âgés de 9 à 12 ans et qu'elle vise à « décrire leurs comportements et leurs performances dans l'ordre cognitif et langagier », à « envisager les déterminants de leurs troubles », enfin à « proposer les conduites à tenir ». Il s'agit donc pour nous d'une **étude diagnostique** ouvrant sur des pistes de travail.