

INSPECTION DE LA GRAMMAIRE, GRAMMAIRE DE L'INSPECTION

Le discours des inspecteurs sur les analyses linguistiques à l'école élémentaire

Jacques TREIGNIER, IEN, Dreux
INRP PROG, URA CNRS 1164 SUDLA, Rouen

Résumé : Partant du constat qu'au sein des discours qui peuvent influencer sur les pratiques d'enseignement de la grammaire à l'école, le rapport d'inspection reste peu étudié, l'article se pose deux questions. Quel rôle joue ce discours hiérarchique dans l'évolution des pratiques didactiques grammaticales : la contrarie-t-il, la suit-il, la conforte-t-il, l'impulse-t-il ? Quelles évolutions et quelles spécificités connaît l'enseignement de la grammaire à l'école depuis une dizaine d'années, dont le rapport d'inspection serait un témoin et / ou un acteur ? L'article fait apparaître que les cycles scolaires n'acceptent pas tous également les innovations. Il met aussi en évidence que les changements se produisent actuellement selon un processus continu, sans rupture chronologiquement identifiable. En outre, ce processus dépend, en fin de compte, de l'attitude de l'inspecteur vis à vis de la recherche, de quelque nature qu'elle soit.

1. INTRODUCTION

L'applicationnisme linguistique – et mathématique – des années 1970 n'a pas répondu aux difficultés d'enseignement des maîtres et d'apprentissage des élèves. Si l'introduction des conceptions linguistiques contemporaines a parfois changé les dénominations, elle n'a pas fondamentalement transformé l'enseignement de la grammaire. En effet, si l'on reprend la classification proposée par Stéphane Karabétian, (1988 : 64 à 69), cet enseignement demeure dans la pratique plus « normatif » que « descriptif », et assez éloigné d'une « grammaire pour lire / écrire », pour écouter / parler, pour communiquer, d'une grammaire qui viendrait étayer les capacités de communication écrites et orales, scolaires et extrascolaires des enfants. Il ne s'agit pas là de faire le procès de la linguistique, mais d'interroger l'articulation – ou la désarticulation – entre la dynamique de la construction sociale des savoirs et l'évolution des pratiques professionnelles, d'enseignement en ce qui nous concerne ici. Un certain nombre d'instances, les centres de formation, les maisons d'édition, les associations militantes, le corps enseignant lui-même, l'Institution et ses échelons hiérarchiques, participent à cette évolution. Nous nous sommes interrogé sur le rôle que jouaient, en ce domaine, un type particulier de formateur dont les enseignants parlent souvent : l'inspecteur, et ce discours spécifique que constitue le rapport d'inspection, par ailleurs si peu étudié. Participent-ils au maintien de la

tradition grammaticale ou bien favorisent-ils l'intégration des savoirs nouveaux et l'évolution des pratiques professionnelles d'enseignement ? Telle était notre principale interrogation, lorsque nous avons entrepris l'analyse d'un corpus de rapports d'inspection de classes, pour l'essentiel, élémentaires.

2. LE RAPPORT D'INSPECTION

2.1. Un discours peu étudié

Les discours qui influent sur les pratiques éducatives, pédagogiques, didactiques sont de plus en plus étudiés. Raymond Ouzoulias, (1985), cherchait déjà à cerner l'importance relative des diverses sources d'informations des enseignants du premier degré : les réunions pédagogiques, les stages professionnels, les discussions avec les collègues, les livres du maître, les revues pédagogiques, les manuels scolaires, les instructions officielles. Parmi tous ces discours, deux sont, en théorie, de lecture obligatoire pour les enseignants. Ceux-ci doivent, en effet, émarger les Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale, donc connaître les textes officiels. Ils doivent également signer leur(s) rapport(s) d'inspection. De nombreuses revues ont analysé, et continuent d'analyser, les instructions officielles : *Europe*, *Le français aujourd'hui*, *Pratiques*, *Les Cahiers de Linguistique Sociale*, etc. Se développent également des études des manuels scolaires comme le prouvent, par exemple, l'un des derniers numéros des *Cahiers du Creslef*, (1994, numéro 37), *Images et savoirs*, mais aussi l'organisation par diverses associations d'un colloque de didactique du français : « Enseigner le français avec ou sans manuel à l'école et au collègue » (note 1). Mais comme nous l'avons déjà montré dans notre thèse, (Treignier 1995), le rapport d'inspection reste un discours peu étudié en dehors de l'interaction trilogique initiale : enseignant, inspecteur, inspecteur d'académie. Pourtant, chaque année, environ un millier d'inspecteurs de l'Éducation Nationale, (circonscriptions du premier degré), produisent, en moyenne, chacun une soixantaine de rapports. Dans la dizaine d'années qui nous préoccupe, six cent mille rapports d'inspection ont décrit, évalué, modélisé, et peut-être modelé, les pratiques des enseignants du premier degré. C'est dire l'importance quantitative de ces discours si fréquents et si peu étudiés.

2.2. Le corpus

2.2.1. Les rapports d'inspection

Pour le présent article, nous avons retenu 75 rapports d'inspection effectués pendant les dix dernières années scolaires, de 1983-1984 à 1993-1994. Ils concernent essentiellement des enseignants du cursus élémentaire ordinaire, et quelques enseignants de classes spécialisées ou spéciales : classes de perfectionnement (note 2), sections d'éducation spécialisée (note 3), classes d'initiation (note 4). Ils ont été écrits par vingt-trois inspecteurs qui sont désignés ici anonymement par une lettre. Ont été retenus pour les inspecteurs A, B, C, D, E, H, J, N, O, P, V : un rapport ; pour les inspecteurs F, K, T, W : deux rapports ; pour les inspecteurs G, L : trois rapports ; pour l'inspecteur U : cinq rapports ;

pour les inspecteurs M, R : six rapports ; pour l'inspecteur Q : sept rapports ; pour l'inspecteur I : dix rapports ; pour l'inspecteur S : seize rapports.

Sans pouvoir prétendre à une représentativité statistiquement fondée, le mode de sélection permet d'offrir **une image crédible** de ce discours spécifique. En effet, le choix des rapports a répondu à un certain nombre de critères : ils devaient concerner le cursus élémentaire, émaner du plus grand nombre possible d'inspecteurs, comporter un passage consacré à la grammaire, au sens où nous l'entendons d'analyse des fonctions et fonctionnements langagiers.

2.2.2. Les inspecteurs

Parmi les vingt-trois inspecteurs, deux sont sur-représentés : les inspecteurs I et S. Cela résulte à la fois de leur durée de fonction dans la circonscription d'où émanent les rapports et de leur intérêt manifeste pour la grammaire. Par ailleurs, grande est la diversité des inspecteurs. Ils sont issus de différents corps : instituteurs (7 personnes), professeurs certifiés (6), professeurs des écoles (2), professeurs d'enseignement général de collège (2). L'origine statutaire de 6 inspecteurs n'a pu être connue. Leur formation initiale mono-, bi- ou pluri-disciplinaire est variée : Français/Lettres (5), Pluridisciplinaire (2), Anglais (2), Sciences Physiques (1), Psychologie (1), Philosophie (1), Arts Plastiques (1), Sciences de l'Éducation (1), Histoire-Géographie (1). La formation disciplinaire de 8 inspecteurs reste inconnue. Certains, peu nombreux, n'ont pas de diplômes universitaires (3), d'autres en ont, de premier cycle, DEUG, (2), d'autres encore de second cycle, licence, maîtrise, (7), moins fréquemment de troisième cycle, DEA, (4). Le cursus universitaire de 7 inspecteurs n'a pu être identifié. Leur expérience professionnelle est tout aussi diversifiée : certains sont au bord de la retraite après une longue carrière, d'autres sont encore stagiaires, en seconde année de formation. Parmi eux coexistent trois types de formation : en un an, avant 1972, dans les Écoles Normales Supérieures de Fontenay et Saint Cloud, où ils acquéraient le titre d'Inspecteur Primaire ; en deux ans, de 1972 à 1991, dans les Écoles Normales parisiennes, où ils devenaient Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale ; en un an, à partir de 1991, au Centre National de Formation des Personnels d'Encadrement, où ils deviennent Inspecteurs de l'Éducation Nationale.

Ainsi peut-on se réclamer, sinon d'un corpus statistiquement représentatif du corps des inspecteurs du premier degré et de leurs pratiques discursives au niveau des rapports d'inspection, du moins d'une **diversité significative** susceptible d'en donner une image fidèle et crédible. Cette diversité de fonctions et formations professionnelles antérieures, de cultures universitaires et disciplinaires, de parcours de formation au métier d'inspecteur, nous a paru pouvoir constituer un facteur de diversification des conceptions du langage, de son enseignement et de son apprentissage, diversité qui se manifeste au sein de notre corpus.

2.3. Une grammaire au sens large du terme

Nous disions ci-dessus avoir retenu les rapports selon qu'ils s'intéressaient à la grammaire, au sens où nous l'entendions. Nous avons choisi, en effet, une définition de la grammaire, inspirée de celle choisie par Martin Riegel, et autres, (1994 : 15) :

« On a résolument opté pour une grammaire au sens large du terme, qui prend en compte tous les aspects de la forme et de l'interprétation des énoncés ».

Nous avons ainsi entendu par grammaire, toute activité réflexive ayant trait aux fonctions et fonctionnements langagiers oraux et écrits, discursifs, textuels, phrastiques. C'est pourquoi au nom de cette définition extensive, les rapports d'inspection proviennent aussi bien de classes du cycle 2 que du cycle 3, c'est à dire de classes couvrant l'école élémentaire, du début de la scolarité élémentaire obligatoire, (élèves de 6 ans), à la fin, (élèves de 11/12 ans), auxquelles ont été adjointes quelques classes spécialisées qui peuvent accueillir des enfants d'âge secondaire (12 à 16 ans) et qui offrent de grandes ressemblances avec les classes élémentaires : par le niveau des élèves, le statut de l'enseignant (instituteur spécialisé), le type d'inspecteur (I(D)EN). Les 75 rapports d'inspection se ventilent donc ainsi : 26 pour le cycle 2 : (CP-CE1), 39 pour le cycle 3 : (CE2-CM1-CM2), 10 pour les cursus particuliers : travail avec le maître E (note 5), CLIN (note 4), Perfectionnement (note 2), SES (note 3), CPPN (note 6).

2.4. Problématique

Le projet du présent article est donc double : mettre en évidence ce que ce discours peu étudié dit des pratiques grammaticales, telles qu'il les décrit, les définit, les analyse, les évalue, mais également cerner quelles évolutions ont pu s'esquisser dans – et peut-être par – le discours d'inspection dans les dix dernières années. 36 rapports relèvent des années 1983 à 1989, 39 des années 1990 à 1994.

En effet, il nous semble intéressant de cerner comment le discours d'inspection s'articule avec les pratiques d'enseignement-apprentissage de la grammaire. Yves Schwartz, (1992 : 74 et suivantes) a montré combien les articulations entre

« les normes prescrites et les normes réelles »,

le(s) discours de la hiérarchie et la/les pratique(s) des acteurs sont complexes. Il a mis en évidence que « le concept et la pratique » entretiennent au sein du travail des rapports dialectiques de double et réciproque anticipation. Nous avons montré dans notre thèse, (Treignier, 1995), combien les instructions officielles de 1977 pouvaient être en avance sur les pratiques, et combien, en revanche, celles de 1986 pouvaient se situer en retrait sur l'évolution de ces pratiques. Nous faisons l'hypothèse qu'il en va de même pour les rapports d'inspection.

Le rapport d'inspection comporte, en fait, **une double fonction** : évaluer-noter les pratiques de l'enseignant et le conseiller. Ce faisant le discours d'inspection met en jeu à la fois ses propres conceptions et celles de l'enseignant qui, toutes deux, peuvent résulter d'une reprise de la tradition grammaticale scolaire, ou bien d'une didactisation plus ou moins avancée des acquis récents

des Sciences du Langage. Nous reprenons ici à Gilbert Ducancel, (1988), le concept de didactisation. Le discours d'inspection définit également entre ces deux jeux de conceptions des relations qui peuvent être de concordance ou de discordance. Dans le premier cas, le discours d'inspection légitime la pratique en la décrivant, et parfois en l'évaluant avec un axiologique :

« *Les élèves doivent rechercher les mots nouveaux, et les identifier en pratiquant la prise d'indices, l'élucidation des analogies. C'est une démarche très cohérente qui privilégie le sens...* ». (G2-1984)

Dans le second cas, le discours devient plus nettement évaluatif et injonctif :

« *Les travaux écrits doivent être plus soigneusement corrigés par l'enseignante* ». (I5-1993)

Nous avons donc choisi de présenter l'étude de notre corpus, selon qu'il y a ou non concordance, pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, entre les conceptions de l'inspecteur et celles de l'enseignant.

3. INSPECTION ET PRATIQUE(S) : CONCORDANCE DES CONCEPTIONS

Nous adopterons ci-après un mode de présentation qui résulte de l'analyse des rapports. Il apparaît, en effet, très nettement que certaines conceptions didactiques et grammaticales sont propres à tous les rapports, aussi bien dans le discours des inspecteurs que dans la pratique des enseignants, et d'autres spécifiques en fait aux cycles observés.

3.1. Les conceptions grammaticales communes aux rapports d'inspection et aux pratiques des enseignants

3.1.1. Peu de référence à l'oral

La conception très large de la grammaire que nous avons retenue laisse place aux activités métalangagières orales. Nous en avons donc cherché la trace dans nos rapports d'inspection. Mais dans 88% des cas, les discours des inspecteurs et les pratiques des enseignants **ignorent**, de façon convergente, toute didactique de l'oral, et par conséquent **toute activité métalangagière orale**. Nous entendons, ici et ultérieurement, par didactique de l'oral toute action enseignante dans laquelle l'oral est explicitement institué en objet d'enseignement / apprentissage. Seulement 9 rapports sur 75 font référence à l'oral. Les rapports seront ici référencés par la lettre d'anonymat de l'inspecteur, leur numéro d'ordre, leur date de rédaction.

Quatre rapports d'inspection résultent de l'observation de classes d'initiation, (CLIN), ou de perfectionnement : ils font référence aux apports du structuralisme dans la didactique du français oral :

« *Exercice structural : acquisition de la tournure présentative : C'est le... de... Mme X utilise le matériel didactique de la méthode* ». (Inspecteur P, premier rapport, année 1981, désormais P1-1981)

ou bien ils remarquent :

« On note l'imprégnation de certaines formules langagières et le travail consiste à ancrer des structures correctes de langage en même temps que la logique du discours. Exercice actif, bien conduit ». (S3-1986)

Pour deux autres classes observées qui font partie du cursus ordinaire, la manipulation de l'oral est un préalable à l'écrit :

« La séquence de grammaire avec le CE1 porte sur la phrase interrogative. On l'aborde par un jeu de devinettes ; les questions sont posées oralement. On apprend à reconnaître les phrases interrogatives : il serait bon d'explicitier les critères permettant de faire ce tri (intonation, compréhension vers l'appel d'une réponse à). On passe naturellement à l'écrit ». (F2-1990)

Tout fonctionne comme si l'enseignement / apprentissage de l'oral relevait exclusivement des premières années de la scolarité, (école maternelle ou classe d'initiation), ou bien d'un retard scolaire dans la maîtrise de l'écrit, (classes de perfectionnement, sections d'éducation spécialisée). Tout se passe également comme si le rôle des pratiques didactiques orales à l'école élémentaire était strictement **propédeutique à un apprentissage de l'écrit**.

Les trois autres rapports, réfèrent à une **énonciation normée et normative** :

« C'est une occasion de s'exprimer dans la manière la plus correcte possible », de s'écouter, de se questionner, de demander ou d'apporter des précisions. (L1-1989).

Dans notre corpus, la conception des pratiques orales, pour peu qu'elle s'exprime, fait majoritairement consensus et reste imprégnée par la Norme en tant qu'instance de hiérarchisation langagière, (« *niveau de langage* »), en tant que processus de projection des fonctionnements écrits sur l'oral, (« *structures correctes, exercice structural* »), en tant que refus de toutes les variations, (« *registre de langage* »).

Hors de l'école maternelle, des classes spéciales et spécialisées, et hors des fonctions limitées qui lui ont été assignées, une didactique de l'oral, où celui-ci serait explicitement un objet d'enseignement / apprentissage à part entière, paraît donc fort peu présente. Les rapports d'inspection rendent bien compte de cette difficulté pour les enseignants – et les formateurs – à définir pour l'école élémentaire une didactique de l'oral qui ne soit pas normative, strictement propédeutique à l'analyse des écrits, fondée sur des référents théoriques des grammaires structurales de l'écrit. Ce constat rejoint celui que font Robert Bouchard et Jean-Claude Meyer, (1995 : 8), quand ils signalent non seulement :

« la difficulté particulière des enseignants à en (l'oral ndr) faire un objet d'enseignement »,

mais aussi lorsqu'ils soulignent, en ce qui concerne les formateurs et les chercheurs, que :

« c'est surtout l'oral comme cible métalinguistique qui n'a pas motivé les participants (au colloque sur les métalangages de la classe de français ndr) ».

Si la faible présence de l'oral et d'activités métalangagières afférentes, dans leurs spécificités, est un trait quasi permanent des rapports d'inspection, et des pratiques didactiques du cursus ordinaire de l'école élémentaire, d'autres conceptions communes unissent ces discours.

3.1.2. Une approche de pédagogie générale

Tout d'abord, si les activités grammaticales, entendues de façon extensive, tiennent si peu de place dans les rapports, cela tient à celle, prééminente, qui y est assignée à une **approche éducative ou pédagogique** du fonctionnement de la classe, de la vie scolaire. C'est ainsi que certains rapports comportent les rubriques suivantes :

« *vie de l'école, vie de la classe, organisation matérielle, préparation de la classe, travaux des élèves, relations avec les élèves.* » (I1 à I10 - 1992 à 1994)

Vient en tout dernier :

« *observation(s) sur le déroulement de la classe* », (I1 à I10 - 1992 à 1994)

rubrique qui est davantage centrée sur les stratégies d'enseignement-apprentissage des disciplines, mais qui ne représente, dans les rapports de l'inspecteur l par exemple, qu'un dixième du discours. On peut également lire des énoncés comme ceux qui suivent :

« *équilibre des phases individuelles et collectives* », (I5 - 1993, I6 - 1994, I9 - 1994)

« *On passe à un exercice difficile, qui permettra de fixer les connaissances acquises aujourd'hui. Mme X donne des exercices favorisant la structuration* ». (G3 - 1985)

Ces énoncés peuvent trouver place dans tout contexte didactique : Français, Mathématique, Sciences sociales, Sciences de la nature... Il existe, il est vrai, deux types de rapports d'inspection : l'un se focalisant sur la vie de l'école, de la classe, au sein de laquelle la séquence observée n'occupe qu'une place réduite ; l'autre s'axant plus sur le moment analysé. Le premier, le plus fréquent, se nourrit d'une approche de pédagogie générale, le second, plus rare, d'une approche plus didactique dans laquelle les activités langagières et métalangagières peuvent trouver une plus grande place.

3.1.3 La tradition grammaticale scolaire

Le troisième trait commun aux rapports d'inspection est constitué par une conception traditionnelle des pratiques didactiques et langagières, aussi bien dans la pratique des enseignants que dans le discours des inspecteurs. Le **découpage des activités**, tel que le mettent en œuvre les pratiques et que le décrivent les rapports en le légitimant, reste, en effet, **traditionnel** :

« *cahiers de français, grammaire, conjugaison, orthographe,...* » (L3 - 1990)

« *français, orthographe, grammaire, conjugaison* ». (R1 à 6 - 1985/86)

La communication, (réception-production), reste donc, sous le nom de « français », séparée des analyses du discours traditionnellement cloisonnées en « orthographe, grammaire, conjugaison », avec une absence remarquable mais explicable du niveau lexical. Hélène Romian, (1993 : 3), soulignait déjà que :

« L'enseignement / apprentissage du lexique, qui a donné lieu à des recherches relativement poussées dans les années 70, est aujourd'hui délaissé, à la fois dans les classes et dans les recherches en didactique du français langue maternelle ».

L'École (ses enseignants, ses formateurs, ses inspecteurs) semble donc connaître beaucoup de difficultés à organiser l'enseignement / apprentissage

des activités langagières et des niveaux de structuration linguistique fortement marqués par les variations de tous types. Tel est, à notre avis, le cas pour l'oral et pour le lexique.

Ce découpage traditionnel des activités didactiques du français va de pair avec une **conception morcelée de la langue**. En effet les activités de production, de réception, d'analyse des discours, observées, décrites et acceptées comme telles, sont essentiellement centrées sur les unités isolées de leurs contextes linguistique et situationnel :

« *orthographe : dictée de mots : graphies différentes des sons /o/ et / /* ». (R3 - 1986)

Une telle présentation – dans la classe et dans le discours d'inspection – occulte les valeurs positionnelles du graphème « o » en contexte linguistique. De même les problèmes de lecture sont parfois réduits aux besoins :

« *d'explications éventuelles de mots mal compris* ». (B1 - 1984)

C'est ainsi que les unités, de quelque nature qu'elles soient : graphèmes, mots, phrases, temps, pronoms, sont étudiées isolément hors des systèmes qui leur permettent de fonctionner : plurisystème graphique, grammaire textuelle, systèmes temporels, système anaphorique, etc. Une partie des inspecteurs, comme une partie des enseignants, éprouvent donc de grandes difficultés à s'affranchir de la tradition grammaticale scolaire, et à didactiser les acquis des Sciences du Langage, principalement ceux qui bouleversent les représentations langagières dominantes comme, par exemple, la notion de variation langagière.

3.2. Les conceptions grammaticales qui différencient les rapports

3.2.1 Les activités phonographiques et le cycle 2

Une scission très nette apparaît à la première lecture entre les rapports d'inspection des classes de cycle 2, (CP, CE1), et ceux des classes de cycle 3, (CE2, CM1, CM2). La grammaire, au sens syntaxique du terme, est l'apanage du seul cycle 3, aussi bien dans les pratiques des enseignants que dans les discours des inspecteurs. En effet, la syntaxe semble exclue du cycle 2 où **règnent**, de façon omniprésente, **les analyses phonographiques** :

« *Le son / õ / (on) est ensuite isolé, les mots trouvés par les enfants inscrits au tableau ; à cette occasion, certaines confusions – notamment entre sons proches : on et au – gagneraient à être explicitées, amenant l'étude plus précise de la graphie des phonèmes* ». (Q3 - 1991)

Il s'agit bien d'un abord **phonographique** qui va du son à la lettre :

« *... afin d'aider les élèves à associer les graphèmes aux phonèmes attendus et proposés* », (M1 - 1987)

et non d'une analyse graphique – voire graphophonétique – de l'écrit qui ferait apparaître les valeurs des graphèmes telles que Nina Catach (1982) les a recensées. La frontière entre l'oral et l'écrit est parfois bien ténue. Que penser, en effet, des discours suivants :

« *Le moment de lecture avec le CP porte sur les mécanismes combinatoires, avec les lettres "c" et "ç". On termine par une dictée de quelques mots comportant "s" ou "c"* ». (F1 - 1987)

« ... étude des graphies in, im : recherche de mots contenant le son étudié... ». (I9 - 1994)

L'apprentissage de la lecture au cycle 2 semble donc réduit – dans les pratiques et dans les discours qui en rendent compte – à l'analyse des correspondances phonie-graphie, et à leur maîtrise. Deux rapports d'auteurs différents le disent explicitement pour le CE1 :

« *Le travail oral peut être moins systématique s'il s'agit de meilleurs lecteurs* », (O1 - 1983)

« *Les lecteurs les plus habiles répondent à un questionnaire, avec les autres, monsieur X fait procéder à une nouvelle oralisation* ». (R4 - 1984)

La maîtrise avérée de la lecture se définit donc comme une prise de distance vis à vis d'un apprentissage essentiellement fondé sur l'articulation oral / écrit.

Ceci explique la sélection opérée parmi les travaux scientifiques récents qui ont pu influencer les discours d'inspection. C'est ainsi que nous pensons voir dans l'énoncé suivant :

« *Jeu de conscience phonique à partir d'une comptine* ». (I5 - 1993)

une reprise implicite et partielle des recherches de Jean-Émile Gombert, (1990). En effet, si les capacités métalangagières jouent un grand rôle dans les apprentissages, comme le montrent les travaux de Jean-Émile Gombert, (1990), et ceux par exemple des équipes de l'INRP (Mireille Brigaudiot et Michel Brossard (1994)), elles ne se limitent pas à la seule conscience phonique. Les activités langagières et métalangagières au cycle 2 semblent donc essentiellement focalisées sur le seul niveau phonographique, qui n'est pourtant pas le seul niveau de structuration linguistique impliqué dans l'apprentissage du lire-écrire.

3.2.2. Les activités syntaxiques et le cycle 3

Si dans les rapports d'inspection et les pratiques décrites, le cycle 2 apparaît comme le lieu privilégié des analyses phonographiques, l'enseignement de la **syntaxe prend**, quant à lui, **naissance au CE2** pour se développer au cycle moyen. Il s'agit là d'une position nette des rapports d'inspection. En effet si les pratiques didactiques observées au cycle 2 ne concernent pas la syntaxe, le discours d'inspection conserve le choix entre trois positions : en prendre acte et ainsi implicitement conforter ce choix, ou bien critiquer cet état de faits, ou bien proposer une approche de la dimension syntaxique, par exemple, de l'apprentissage de la lecture/écriture. Dans le corpus qui est le nôtre, les rapports tout comme les pratiques dont ils rendent compte n'intègrent pas, par exemple, les travaux pourtant déjà anciens de l'INRP, Colette Ringot, (1979 a et b), Christian Nique, (1979), qui montrent comme d'autres plus récents, Henri Adamczewski, (1995), que les enfants possèdent, dès le CE1 et même avant, des savoirs syntaxiques qu'ils sont capables de mettre en œuvre et de développer.

Cet enseignement grammatical, syntaxique, quasi inexistant dans la pratique et le discours au cycle 2, reste au cycle 3 **essentiellement phrastique**, et a souvent emprunté à ce que les manuels scolaires de grammaire ont présenté des méthodologies des grammaires structurales, de la grammaire générative et transformationnelle :

« *Grammaire : exercices de substitution et de déplacement des différents groupes d'une phrase* ». (R1 - 1985)

Les **fondements** de cette activité grammaticale sont **multiples** et **hétérogènes**. Ils reprennent les critères philosophiques qui sous-tendent l'analyse logique : une action, un sujet de cette action, un objet, une circonstance. Georges Mounin (1985 : 95 et 132) rappelle qu'Aristote mêlait déjà :

« les considérations logiques aux linguistiques »,
et que

« la grammaire de port-Royal s'appliquait à logiciser le langage ».

Mais ces critères sont croisés avec des critères sémantiques qui permettent de différencier les compléments, particulièrement les circonstanciels : temps, lieu, manière, attitude mentaliste que Jean Dubois (et autres, 1973 : 313), décrit comme consistant :

« à définir les unités linguistiques et les règles de combinaison par leur signification, celle-ci étant définie empiriquement de manière intuitive ».

Enfin ils superposent une troisième strate issue des grammaires formelles. Se retrouvent bien là, amalgamées et stratifiées, les diverses phases du développement des grammaires scolaires décrites par Stéphane Karabétian, (1988). Cet amalgame donne un composé pour le moins malaisé à manipuler pour les enfants ; ce qu'un seul rapport signale :

« *Grammaire : les compléments... on tente de faire distinguer les compléments dits "indispensables" et les compléments circonstanciels. La terminologie multiforme employée complique la tâche des élèves : on associe "complément d'objet direct" à "complément indispensable", "circonstanciel" à "temps", "lieu", "endroit", "manière", cet ensemble demeurant pour les élèves pleins d'incertitudes sur les critères de reconnaissance* ». (S12 - 1991)

Cet inspecteur ne se borne pas à constater les limites d'une stratégie d'étiquetage grammatical incohérente, il propose ensuite de privilégier la dimension manipulatrice des apprentissages grammaticaux :

« *Le travail le plus intéressant mettant en jeu déplacements, substitutions, permutations, réduction de phrase, vient un peu tard.* » (S12 - 1991)

et d'articuler approches formelles et sémantiques :

« *...un formalisme qui ne prend pas assez en compte le rôle sémantique des différents éléments de la phrase.* » (S12 - 1991)

La faible présence d'une réelle didactique de l'oral incluant des activités métalangagières, la pré-éminence du pédagogique sur le didactique, le cloisonnement des activités de français, la conception morcelée de la langue et de son apprentissage, la répartition scindée et spécifique de l'enseignement des divers niveaux de structuration linguistique entre les cycles 2 et 3, analyses phonographiques pour le cycle 2, analyses syntaxiques pour le cycle 3 : telles sont les caractéristiques essentielles des pratiques didactiques et d'une partie des discours d'inspection qui en rendent compte, lorsque ceux-ci choisissent, soit par conviction pédagogique, par concordance de conceptions, soit par stratégie de formation de conforter les pratiques traditionnelles. Finalement l'accord enseignant-inspecteur tend à se réaliser sur des normes, des conceptions grammaticales et didactiques conformes à la tradition scolaire.

Mais une forte proportion de rapports, comme nous le verrons ci-après, en fait 38 rapports sur 75, 13 inspecteurs sur 23, légitiment et / ou cherchent à impulser des pratiques innovantes, dans un processus continu de didactisation des travaux de recherche de toutes natures : linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, didactiques.

4. INSPECTION ET PRATIQUE(S) : DISCORDANCE DES CONCEPTIONS

Nous avons vu précédemment qu'une petite moitié de notre corpus, (37 rapports d'inspection sur 75), rend compte de pratiques grammaticales traditionnelles qu'elle contribue ainsi à légitimer soit par la seule description, soit par une évaluation positive. En ce cas, il y a identité de normes, de conceptions langagières, grammaticales et didactiques entre l'enseignant et l'inspecteur. Dans d'autres cas, cette identité de vues et d'action n'existe pas, et l'inspecteur marque cette absence par la proposition, l'ordre, la suggestion, le regret, la critique, l'argumentation, etc. Dans cette situation de **discordance de normes, de conceptions**, deux positions sont possibles :

- l'inspecteur peut s'attacher à la tradition scolaire grammaticale face à un instituteur qui s'en éloigne ;
- l'inspecteur peut proposer de nouvelles pratiques didactiques et de nouveaux référents grammaticaux face à un enseignant respectant les normes, les conceptions dominantes.

Nous n'avons pas trouvé dans notre corpus d'exemple de la première position, bien que nous ayons connu l'exemple d'un inspecteur ayant exigé que l'on supprime les majuscules et la ponctuation dans les écrits proposés dans les classes maternelles. Nous nous intéresserons donc aux 38 rapports qui reflètent cette seconde position. Nous avons considéré ces discours comme novateurs lorsque nous avons pu relever au moins un énoncé qui proposait :

- soit des objets d'enseignement / apprentissage grammatical compatibles avec les savoirs produits par les Sciences du Langage, par exemple la mise en doute que le système graphique du français soit uniquement graphophonétique ;
- soit des conceptions (méta)langagières plus propices aux apprentissages : par exemple l'appel à des pratiques grammaticales finalisées par la communication écrite ou bien le recours à des pratiques métalinguistiques plus rigoureuses.

Une moitié des rapports du corpus peuvent être considérés comme **facteurs d'impulsion, d'innovation**, mais leur répartition est très inégale suivant les cycles. Au cycle 2, un rapport sur trois seulement présente un aspect novateur pour quatre rapports sur cinq au cycle 3. Les évolutions, observées ou souhaitées, sont donc nettement plus sensibles au plan de la syntaxe au cycle 3 qu'à celui des analyses graphophonétiques du cycle 2. Néanmoins, deux grands types de travaux ont irrigué les discours et les pratiques comme nous le verrons ci-dessous : ceux ayant trait au plurisystème graphique et ceux relatifs aux grammaires textuelles, plus discrètement à l'analyse de discours.

4.1. Le cycle 2 : la notion de plurisystème graphique sous-jacente

Sans que jamais ne soit utilisé le terme de **plurisystème graphique**, ni que soient mentionnés les travaux de Nina Catach, ou de l'équipe de recherche HESO du CNRS, (**H**istoire **E**t **S**tructure des **O**ρθographes et des systèmes d'écriture), il est, nous semble-t-il, possible malgré la difficulté d'identification des reprises-reformulations d'en percevoir l'influence dans les discours tant au cycle 2 qu'au cycle 3 :

« ... en différenciant la langue orale de la langue écrite... » (Q4 - 1991)

« La différence doit pouvoir être faite entre la graphie *pa* (que les enfants trouveront aussi dans *pantalon*, ou *tapait*, etc.) et la syllabe phonétique /*pa*/. » (S2 - 1986)

« On construira le système orthographique en faisant apparaître que toutes les lettres n'appartiennent pas au système de correspondance phonie graphie ». (K2 - 1993)

« Orthographe : à la discrimination phonologique /*e*/ /*ɛ*/ pour travailler sur les différentes graphies *é*, *er*, *ez*, *è*, *ê*, *et*, *ai*, *ei*, etc. Cette entrée a ses limites les seules différences phonétiques n'assurant pas de la pertinence graphique. » (S9 - 1989)

Sont ainsi abordés, sans que jamais l'on s'y réfère précisément la différenciation oral / écrit, les valeurs positionnelles des graphèmes phonogrammiques, les différentes fonctions graphématiques.

Cette **absence de référencement** des discours **aux travaux de la recherche** est, par ailleurs, générale et significative. En effet, 4 rapports seulement sur 75 font référence à des ouvrages. Pour trois d'entre eux, ils renvoient à des manuels pédagogiques : Jeannot-Girard, (1973), Rémond, (1991), Charmeux, Monier, Panteix (1989). Il semblerait à cet égard que les inspecteurs renvoient les enseignants à des manuels proposant une didactisation déjà opérée des savoirs et pratiques (méta)langagiers plus ou moins récents. Un seul rapport renvoie à des ouvrages issus de la recherche en didactique : Gilbert Turco, (1988), Josette Jolibert, (1988). Ce sont là deux succès de librairie qui correspondent à un renouveau des pratiques d'écriture à l'école, et à une prise en compte des apports des typologies textuelles ou discursives. En nous appuyant sur les outils (tableau) proposés par Jean-Michel Adam (1990 : 21), nous différencions ces typologies selon qu'elles considèrent les énoncés sous l'angle des conditions de production (discursive) ou bien sous l'angle de leur organisation interne (textuelle). Il s'agit d'un mouvement qui s'amorce au cycle 2, et dans les rapports qui le concernent :

« Le texte du poème écrit au tableau de différentes couleurs, permet aux élèves d'identifier de manière globale les parties de l'écrit proposé. L'institutrice est attentive à souligner les aspects formels du texte : le titre, le nom de l'auteur, la mise en page. Bien. Afin d'étudier l'organisation textuelle : il eût été préférable de proposer aux élèves des photocopies de l'original en les amenant à découvrir le type de texte d'après les indices formels : strophes, titres, mise en page particulière au poème », (Q3 - 1991)

mais ce mouvement reste timide et ne s'amplifie qu'au cycle 3 comme nous le verrons ci-dessous.

4.2. Le cycle 3 : ouverture sur les fonctionnements textuels et discursifs

Au cycle 3 **trois autres orientations complémentaires** se dessinent. Tout d'abord l'idée que la langue française a un double statut d'objet de savoir, mais aussi d'instrument d'apprentissage, et par là même, est impliquée dans toutes les disciplines :

« *Rappelons que le français se structure certes en séquence de lecture et de français, mais s'apprend et se construit en toutes matières* ». (F2 - 1987)

Ensuite la proposition d'une autre démarche d'apprentissage grammatical, qui donne la priorité à l'action langagière sur la réflexion métalinguistique, qui préconise le recours à une grammaire implicite, une grammaire fondée sur l'expérience, voire sur l'expérimentation :

« *Après l'explication, on fait énoncer la règle grammaticale... Il aurait cependant été plus fructueux... et de se fonder sur la découverte empirique et l'utilisation de la grammaire implicite pour ensuite dégager la notion, plutôt que de partir de la règle grammaticale - d'ailleurs douteuse et incomplète - ... C'est la différence entre une attitude « intellectualiste « modélisante et formelle... et une démarche d'éveil fondée sur le concret et aboutissant à l'abstraction après manipulation et observation* ». (R3 - 1986)

Enfin, ce changement de démarche permet d'induire un changement d'objet de savoir :

« *On laisse toutefois passer quelques occasions de travailler le langage "réel". Exemple : dire le contraire de "il a toujours faim", ce peut être plutôt dire "il n'a jamais faim" que "il n'a pas toujours faim" dont le sens est différent* ». (S6 - 1989)

Il y a là, dans cette approche sémantique qui ne réduit *dire le contraire* à la simple introduction syntaxique de la négation *ne pas*, une ébauche de travail métalangagier en situation, un début d'accès à ce « travail du langage réel » que préconise l'inspecteur. Le propos ne va, certes, pas encore jusqu'à définir un travail discursif qui différencierait le dialogue *il a toujours faim / oh non il n'a pas toujours faim* du dialogue *il a toujours faim / oh non il n'a jamais faim*, mais il peut être interprété comme un engagement **vers une grammaire de la parole**, du discours, qui s'éloignerait d'une grammaire de la langue.

Cette position est fréquente dans les rapports du cycle 3 qui demandent une **contextualisation des énoncés** proposés à l'étude grammaticale :

« *Dans la phrase 1, l'absence de contexte et les interrogations « gratuites « du maître n'entraînent pas les élèves à la perception de l'enjeu de communication conduisant à l'emploi de la négation* ». (S9 - 1989)

Et ce d'autant plus que la grammaire est davantage fonctionnalisée au cycle 3. En effet, les analyses grapho-phonétiques au cycle 2 n'étaient pas aussi nettement rattachées à l'écriture que ne sont liées la syntaxe et la production d'écrits au cycle 3.

« *La notion (grammaticale ndr) a constitué une fin en soi* ». (U1 - 1983)

« *Cependant il ne faut pas perdre de vue que la grammaire n'est utile que si elle concourt à la correction et à l'enrichissement de l'expression...* ». (R1 - 1985)

Cette fonctionnalisation de la grammaire vise la qualité de l'écriture, se veut « **une grammaire pour lire/écrire** » pour reprendre le propos de Stéphane Karabétian (1988), mais reste encore empreinte de normativité : les notions de « correction » et « d'enrichissement » n'ont en effet pas la même signification selon qu'elles réfèrent aux dimensions interactives de l'écriture ou bien à la Norme. Néanmoins ce souci d'articuler intimement les activités langagière et métalangagière, et de les inscrire en discours dans des situations authentiques de communication et d'apprentissage, va de pair avec un souci d'inciter clairement les enseignants à recourir à des typologies textuelles, plus discrètement à des typologies discursives, au sens où nous l'avons précédemment entendu. C'est ainsi que l'on voit dans le discours d'inspection – dans une douzaine de rapports pour le cycle 3, soit un petit tiers des rapports de ce cycle – apparaître la référence à des typologies ou à des grammaires textuelles, même si, parfois, se glissent des confusions entre type de texte et genre :

« *Lors de ces activités, l'étude des différents types de textes amorcée par la lecture du journal, mais devant s'étendre à d'autres supports, permettrait à tous de prélever des indices supplémentaires de lecture* ». (Q1 - 1990)

« *La lecture d'un roman est une des facettes des nombreuses activités menées en ce domaine ; lecture de différents types de textes, enregistrement de textes d'albums de contes pour les enfants de la maternelle* ».

« *Afin de faire apparaître les effets de style induits par l'emploi de la forme passive auxquels les enfants de cet âge peuvent être sensibilisés, l'ap-proche par les textes est nécessaire : rôle du changement du sujet, possibilités offertes par la forme passive d'éviter certaines répétitions* ». (Q2 1990)

Cette didactisation des référents théoriques de la linguistique textuelle s'opère souvent par **intégration cumulative des notions qui circulent**, sans que celles-ci soient toujours référées à leur cadre théorique d'origine, par ancrage bibliographique par exemple. C'est ce que l'extrait suivant montre, par delà le souci d'éviter la répétition :

« *Les multiples **supports** (souligné par le rédacteur) individuels et collectifs témoignent d'une action pédagogique centrée sur l'écrit et d'une démarche active. Les enfants lisent des **écrits** (souligné par le rédacteur) divers et produisent régulièrement des **textes** (souligné par le rédacteur). L'aspect fonctionnel est privilégié et le maître recherche en permanence des occasions authentiques pour lire et écrire* ». (K2 - 1993)

Néanmoins cette entrée des typologies textuelles dans les pratiques didactiques, si elle peut être source d'hétérogénéité comme l'a été l'introduction antérieure des linguistiques phrastiques, apporte avec elle des perspectives à la fois sur les fonctionnements internes du texte, mais aussi sur ses fonctionnements externes en discours. C'est ainsi que quelques discours d'inspection recommandent d'observer certains niveaux de structuration des textes :

« *La production écrite poétique... à l'analyse de textes de référence au plan de son lexique et de son organisation syntaxique...* ». (Q2 - 1990)

« En revanche il serait indispensable de traiter des conjugaisons étudiées (présent, imparfait, passé composé, futur), de manière comparative au sein de phrases et de textes, afin de dégager les aspects liés à la signification et l'étude plus générale de la notion de temps dans la langue (orale et écrite) ». (Q5 - 1991)

Mais c'est ainsi également que commencent à apparaître dans quelques rares rapports la dimension discursive des activités langagière et métalangagière :

« En effet la vérification des hypothèses émises (sémantiques, graphiques, **contextuelles** (mis en gras par le rédacteur)),... ». (I1 - 1992)

et même une dimension sociolinguistique :

« C'est qu'hors d'un contexte situationnel suffisant, où le statut des différents interlocuteurs serait bien posé, il y a souvent difficultés à choisir le lexique le mieux adapté ». (S11 - 1991)

Se profile la prise en compte par les pratiques didactiques des acquis de l'analyse du discours, l'amorce d'une didactisation, au sens où l'entend Gilbert Ducancel, (1988 : 81 à 86).

De la grammaire traditionnelle à la linguistique phrastique, puis à la grammaire textuelle, enfin à l'analyse du discours, de la correspondance phonie-graphie au plurisystème graphique, d'un enseignement grammatical cloisonné à l'apprentissage de capacités langagières et métalangagières en interaction, il est possible de percevoir dans les rapports d'inspection de notre corpus **des évolutions**. Celles-ci ne se constituent pas en périodes temporelles définies et successives, mais forment plutôt des strates superposées. Ainsi, à la même période, tel inspecteur peut-il préconiser de recourir à une linguistique de la phrase, tandis qu'un second accepte et légitime des analyses traditionnelles et un troisième propose des approches textuelles. Cela se comprend d'autant plus aisément que l'innovation dans le discours d'inspection ne dépend, tout au moins dans notre corpus, ni de l'année du rapport, ni de la / des discipline(s) d'origine, ni du corps initial. En effet, les inspecteurs originellement enseignants de Lettres ne se révèlent pas du tout comme les plus novateurs dans le domaine de la didactique du français. En revanche, de façon significative, les treize inspecteurs innovants, responsables des 38 rapports en discordance avec les pratiques observées conformes à la tradition grammaticale scolaire, ont majoritairement effectué des cursus universitaires de second cycle, et **singulièrement** de troisième cycle, quelle que soit la discipline. Faire de la recherche, être en recherche et en formation, constitue, aussi bien pour l'inspecteur que pour l'enseignant un facteur propice à l'innovation.

CONCLUSION

Nous nous demandions, en début d'article, quelles relations entretenaient le discours d'inspection avec les pratiques, les normes, les conceptions des responsables hiérarchiques avec celles des praticiens. Le discours d'inspection propose-t-il des conceptions, des normes en avance ou en retard vis à vis à la fois de la diffusion des acquis des Sciences du Langage dans l'École et de l'évolution des pratiques didactiques (méta)langagières des enseignants ?

La position du discours d'inspection nous paraît soit en phase (pour 37 rapports sur 75), soit en avance (pour 38 rapports sur 75), vis à vis des pratiques, largement encore fondées sur la tradition grammaticale scolaire. Nous n'avons donc pas retrouvé, tout au moins dans notre corpus et pour ce qui est de l'enseignement / apprentissage de la grammaire, cette double et réciproque anticipation théorie / pratique, hiérarchie / praticiens mise en évidence dans d'autres milieux professionnels par Yves Schwartz (1992). Mais la question ne nous paraît pas pouvoir être posée en termes aussi généraux.

Il semble qu'au cycle 2, autour de l'apprentissage de l'écrit qui cristallise toujours l'anxiété des parents, mais aussi des enseignants et des responsables institutionnels, le **discours d'inspection soit à l'écoute des pratiques qui demeurent assez statiques**. Le discours d'inspection, en phase avec les pratiques, reste alors peu perméable aux travaux de la recherche en Sciences du Langage et en didactique et à la diffusion de pratiques innovantes. Si quelques apports théoriques sont didactisés, c'est à dire repris par le discours et la pratique didactiques, c'est après un sérieux filtrage. L'exemple de l'utilisation réductrice des travaux de Jean-Émile Gombert illustre bien cette sélection : tout apport nouveau est réinterprété à la lueur du déjà là.

En revanche, au cycle 3, nous avons pu montrer une **pénétration certaine des théories linguistiques textuelles et discursives**, sans doute plus forte dans le discours d'inspection que dans les pratiques d'enseignement. Il est vrai que dans leur volonté d'évolution, de progrès, le discours d'inspection, pas plus que les pratiques didactiques dont il rend compte, ne tire encore pleinement parti de ces travaux qui explorent les fonctions et fonctionnements textuels et discursifs. Mais leur foisonnement et leur hétérogénéité y font certes un peu obstacle. Il est également vrai que leur didactisation n'est pas simple si l'on veut éviter l'applicationnisme linguistique – ou mathématique – que l'on a déjà connu dans les années 1970. Il est vrai encore que, dans le domaine de la didactique du français – tout comme, peut-être, dans bien d'autres disciplines – la didactisation ne se réduit pas à une transparente transposition des savoirs savants aux savoirs enseignés. En effet, l'articulation didactique entre les pratiques sociales et les savoirs socialement construits et/ou en construction, entre les savoirs scolaires et les pratiques d'apprentissage et de communication des enfants, se révèle d'une grande complexité.

C'est pourquoi, plutôt que de ne voir en ces **difficultés d'évolution**, qu'une tradition institutionnelle, certes bien établie, comme le pense Jean-Louis Chiss, (1995 : 15) :

« On feindrait d'oublier, la diversité des métalangages scolaires, la stratification de leurs origines multiples. Il y a une forme de cohérence propre aux traditions éducatives, cohérence en quelque sorte négative, parti d'un refus des bouleversements et donc d'une réception aléatoire des nouveautés »,

nous proposerions d'y percevoir également – et peut-être surtout – la complexité de l'articulation théorie / pratique, langage / activité, ce « c'est compliqué » que décrit Yves Schwartz, (1992 : 74) :

« Si le travail réel diffère toujours du prescrit, c'est parce que les acteurs ont toujours à gérer, à anticiper des événements, aléas, variables – dont ils font

partie eux-mêmes comme individus singuliers – qui font que la situation agie n'est jamais celle que voudraient pré-encadrer les concepts ».

NOTES

- (1) Inspection Académique de la Manche, 24, 25, 26 octobre 1996, *Enseigner le français avec et sans manuel à l'école et au collège*, Saint Lô, avec la participation de l'INRP, de l'IUFM de Caen, de Savoir lire, du BIMS, de l'AFEF, des CRAP, de la DFLM.
- (2) **Perf** : Classe de perfectionnement : classe accueillant les enfants qui connaissent des difficultés de développement cognitif.
- (3) **SES** : section d'éducation spécialisée, évoluant actuellement en SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté : accueille des adolescents ayant des difficultés cognitives.
- (4) **CLIN** : classe d'initiation : classe ouverte destinée aux enfants migrants primo-arrivants qui ont besoin d'apprendre le français qui n'est pas leur langue maternelle.
- (5) **Le maître E** est l'enseignant qui, au sein d'un réseau d'aide spécialisé, (RASED), s'occupe d'enfants en difficultés scolaires, par une intervention psychopédagogique.
- (6) **CPPN** : classe pré-professionnelle de niveau : classe actuellement disparue, elle accueillait autrefois des enfants en difficultés scolaires, avec la perspective d'une formation professionnelle courte par apprentissage, ou par alternance.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel (1990) : *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège, 265 pages.
- ADAMCZEWSKI, Henri (1995) : *Caroline grammairienne en herbe ou comment les enfants inventent leur langue maternelle*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 108 pages.
- BOUCHARD, Robert, MEYER, Jean-Claude (1995) : textes réunis par, *Les métalangages de la classe de français*, Actes du 6ème colloque de Lyon, DFLM, septembre 1995, CNRS, Délégation Générale de la langue française auprès du premier ministre, Ministère chargé de la recherche, AIDRDFLM, Lyon, 224 pages.
- BRIGAUDIOT, Mireille, BROSSARD, Michel (Coord.) (1994) : *Activités métalinguistiques à l'école*, *Repères*, numéro 9, INRP, Paris, 203 pages.
- CATACH, Nina (1982) : *L'orthographe*, 2ème édition, PUF, Que sais-je ? numéro 685, Paris, 127 pages.
- CHARMEUX, Eveline, MONIER, Françoise, PANTEIX, Danielle (1989) : *Le coffre à outils*, SEDRAP, Toulouse, une valisette pour le cycle 3.
- CHISS, Jean-Louis (1995) : « L'enseignement de la langue en classe de français : les enjeux des métalangages », dans *Les métalangages de la classe de français*, Actes du 6ème colloque de Lyon, DFLM, septembre 1995, CNRS, Délégation Générale de la langue française auprès du premier

- ministre, Ministère chargé de la recherche, AIDRDFLM, Lyon, pages 14 à 16.
- DUBOIS, Jean, et autres (1973) : *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 516 pages.
- DUCANCEL, Gilbert (1988) : « Une double didactisation. Aspects du traitement didactique de référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche "Résolution de problèmes" », dans *Repères*, numéro 75, mai, *Orthographe : quels problèmes ?*, INRP, Paris, pages 81 à 86.
- GOMBERT, Jean-Émile (1990) : *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris, 295 pages.
- JEANNOT-GIRARD, Josiane (1973) : *La clé des mots et les techniques Jeannot : lecture et orthographe*, Nathan, Paris, 24 pages.
- JOLIBERT, Josette (Coord.) (1988) : *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette, Paris, 160 pages.
- KARABÉTIAN, Stéphane (1988) : *Théories et pratiques des grammaires*, RETZ, Paris, 174 pages.
- MASSELOT-GIRARD, Maryvonne (Coord.) (1994) : *Les Cahiers du creslef*, numéro 37, *Images et savoirs*, Université de Franche Comté, Besançon, 101 pages.
- MOUNIN, Georges (1985) : *Histoire de la linguistique des origines au XXème siècle*, PUF, Paris, 4ème édition, 230 pages.
- NIQUE, Christian (Coord.) (1979) : *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique, Où la langue devient objet de connaissance*, *Repères*, numéro 55, INRP, Paris, 96 pages.
- OUZOULIAS, Raymond (1985) : « Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique », dans *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, numéro 6, INRP, Paris, pages 77 à 94.
- RÉMOND, Georges (1991) : *Je deviens un vrai lecteur de 9 à 11 ans*, Retz, Paris, 288 pages.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René (1994) : *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris, 672 pages.
- RINGOT, Colette (1979 a) : « Présentation et analyse d'une séquence de résolution de problème linguistique au début du CE1 », dans *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique, Où la langue devient objet de connaissance*, *Repères*, numéro 55, INRP, Paris, pages 7 à 14.
- RINGOT, Colette (1979 b) : « Analyse de remarques d'enfants du CE1 au cours d'activités d'éveil à dominante linguistique », dans *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique, Où la langue devient objet de connaissance*, *Repères*, numéro 55, INRP, Paris, pages 14 à 19.
- ROMIAN, Hélène (Coord.) (1993) : *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, *Repères*, numéro 8, INRP, Paris, 215 pages.
- SCHWARTZ, Yves (1992) : *Travail et philosophie, convocations mutuelles*, Octarès, Toulouse, 2ème édition, 256 pages.

- TREIGNIER, Jacques (1995) : *Le discours d'une institution : rapports des inspecteurs et Textes Officiels, (École maternelle)*, Thèse soutenue pour l'obtention du doctorat nouveau régime, sous la direction de M. Le Professeur Jean-Baptiste Marcellesi, Rouen, document multigraphié, 850 pages.
- TURCO, Gilbert et l'équipe INRP de l'École Normale d'Ille-et-Vilaine (1988) : *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*, CRDP, Rennes, 152 pages.