

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 15
NOUVELLE
SÉRIE
1997

Pratiques langagières et enseignement du français à l'école

Numéro coordonné par
Michel DABÈNE et Gilbert DUCANCEL

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : André HUSSENET, directeur de l'INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble
Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble
Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil
Danièle MANESSE, Université Paris V
Francis MARCOIN, Université d'Artois
Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens I
Sylvie PLANE, IUFM de Caen, Centre de Saint Lô
Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAUVERON, INRP, Didactique des disciplines, Équipes Français École
Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres
Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève
Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II
Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, CREDIF
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie
Francette DELAGE, Inspection départementale de l'E.N. de Rezé
Simone DELESALLE, Université Paris VIII
Claudine FABRE, IUFM et Université de Poitiers
Michel FRANCARD, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve
Frédéric FRANCOIS, Université Paris V
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
Guislain HAAS, Université de Dijon
Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
Dominique LAFONTAINE, Université de Liège
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
Bernadette MOUVET, Université de Liège
Elizabeth NONNON, Université de Lille
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges
Yves REUTER, Université de Lille III
Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève
Françoise SUBLET, MAPPEN et Université de Toulouse Le Mirail
Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'E.N. de Dreux 2
Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

Rédaction INRP - Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 01 46 34 90 92

PRATIQUES LANGAGIÈRES ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE

Sommaire

- **Du linguistique au langagier, du dedans au dehors de l'école**
Michel DABÈNE, LIDILEM, Université Stendhal - Grenoble 3 et
Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens et INRP Français École..... 3
- **Pratiques langagières, genres, représentations**
Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ?
Quelles démarches ?
Elisabeth BAUTIER, ESCOL, Université Paris 8, avec la collaboration de
Dominique BUCHETON, IUFM de Montpellier, ESCOL et DIDAXIS,
Université Paul Valéry - Montpellier..... 11
Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement
Bernard SCHNEUWLY et Joaquim DOLZ, Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation, Université de Genève..... 27
Apprentissage et usages de l'écriture : représentations d'enfants et
de parents d'élèves
Christine BARRÉ-DE-MINIAC, Didactiques des disciplines, INRP 41
- **Pratiques langagières orales, pratiques sémiotiques**
De la violence à la joute verbale. Élèves en banlieue (école et collège)
Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil et Françoise CABIRON, ZEP 59
Fonder une didactique de l'oral. Un Parlement d'école : quelle didactisation ?
Jacques TREIGNIER, Evelyne DELABARRE-BULOT, Jean-Claude LOIE,
URA CNRS SUDLA 1164 Université de Rouen et Ministère de l'Éducation nationale -
Direction des écoles 79
Conditions didactiques de l'analyse de pratiques langagières sociales :
le cas du discours télévisuel
Martial ATTIAS, CRESLEF, Université de Franche-Comté 95
- **Pratiques langagières scripturales**
Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ?
Jacques FIJALKOW, EURED-CREFI, Université de Toulouse-le Mirail 113
La liste non-utilitaire. Vers la prise en compte didactique de
cette pratique d'écriture extra-scolaire
Marie-Claude PENLOUP, Collège Alain - Maromme et URA CNRS 1164
Université de Rouen 131
Le théâtre du monde : pratiques sociales d'écriture professionnelle et
formation scolaire à l'écriture
Alain ANDRÉ, Aleph Ecriture, Paris 147
- **Actualité de la recherche en didactique du français langue maternelle**
Michel GRANDATY, Catherine LE CUNFF et Gilbert TURCO 165
- Notes de lecture**
Gilbert DUCANCEL, Francis GROSSMANN, Catherine TAUVERON
et Hélène ROMIAN 169
- Summaries**
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL 213

DU LINGUISTIQUE AU LANGAGIER, DU DEDANS AU DEHORS DE L'ÉCOLE

Michel DABÈNE, LIDILEM, Université Stendhal – Grenoble 3
et Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens et INRP – François École

L'intitulé du thème de ce numéro mérite quelques éclaircissements préalables. La notion de « pratiques langagières », qui constitue le dénominateur commun des contributions retenues, est susceptible, en effet, de prêter à confusion ou, du moins, à interprétations **banalisées** : chacun des deux termes qui la désignent, « pratiques » (au pluriel) et « langagier », peuvent être, en effet, perçus comme simples synonymes, le premier, d'« usages », le second de « linguistiques », c'est-à-dire relevant de la langue. Dans cette perspective, s'interroger sur le lien entre « pratiques langagières » et enseignement du français, revient à s'intéresser d'abord aux types de textes et de discours utilisés dans la classe dans la perspective de leur diversification. Cette piste de réflexion est certes loin d'avoir été suffisamment explorée, même si de nombreux travaux l'ont empruntée au cours de ces dernières années (voir entre autres Schneuwly, éd., 1990). Elle se heurte d'ailleurs, chemin faisant, à de sérieux obstacles, comme par exemple, celui des normes qui, dans une visée didactique, doivent régir le choix des pratiques étudiées.

Mais la notion de « pratiques langagières », si l'on observe ses contextes d'emploi, est chargée d'autres contenus. E. Bautier (1981) la définit d'abord comme « les manifestations résultant dans les activités de langage de l'interaction des différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociologiques, culturels, éducatifs, affectifs... qui sont constitutifs des caractéristiques individuelles et de groupe » avant de la situer comme « pratiques sociales au sens où la valeur de l'utilisation du langage n'est pas la même selon les groupes sociaux... et où cette valeur est revendiquée par les différents groupes comme facteur identitaire » (E. Bautier, 1995). C'est aussi dans le sens de pratiques langagières comme pratiques sociales que, s'agissant de l'écrit, M. Dabène (1987) parle de « pratiques scripturales » et non de pratiques d'écriture, la notion d'écriture ou d'écrit renvoyant plutôt à des fonctionnements linguistiques. Parler de pratiques langagières c'est considérer l'activité verbale, sous ses différentes formes, comme constitutive de la construction du sujet dans l'interaction sociale.

A noter que ces deux conceptions des pratiques langagières (usages diversifiés de la langue dans la classe, pratiques sociales du langage) ne sont pas antinomiques si l'on prend soin de définir laquelle est subordonnée à l'autre. Selon la réponse donnée à cette question, on traitera les discours soit comme des « textes » ou des objets linguistiques, soit comme des pratiques ayant, comme le définit B. Schneuwly (ici-même), « une fonction de médiation par rapport [aux pratiques sociales en général] ». L'idée qui se dégage de plusieurs contributions à ce numéro est que c'est la subordination du linguistique au langagier qui donne un sens aux apprentissages de la langue.

La prise en compte des pratiques langagières sociales dans la classe de français, si elle a contribué à la diversification des objets langagiers travaillés, a favorisé aussi, dans certains cas, leur « naturalisation » et leur réduction à des objets linguistiques. Mais si l'on admet que toute pratique langagière est une pratique sociale, il y a lieu, alors, d'explicitier en quoi ce que l'on demande à l'élève de « faire », en production et en réception, constitue des « pratiques » de langage, quelles sont les caractéristiques de ces pratiques, en termes de situation, d'évaluation, d'objectifs, d'impacts sur les partenaires de la situation éducative (pairs, enseignants, parents) et en quoi elle sont par conséquent fondamentalement « sociales ».

Des pratiques langagières sociales telles qu'une déclaration d'accident et un compte rendu de réunion se distinguent nettement en termes de statuts et de rôles des acteurs sociaux concernés, d'objectifs, d'enjeux, etc. Ce n'est qu'après avoir clarifié ces différences qu'un travail sur les opérations linguistiques et textuelles mises en œuvre peut faire apparaître d'éventuels traits communs au plan par exemple, de l'énonciation, de la conduite des séquences narratives et argumentatives, etc... Le risque est alors moindre d'un travail sur la langue et les textes dont l'apprenant ne perçoit pas toujours le sens parce qu'il est décontextualisé et qu'il introduit un nouveau formalisme alimenté par des outils d'analyse (linguistique textuelle, pragmatique, analyse de discours, etc.) dont certains relèvent d'approches théoriques qui se soucient peu de la construction sociale du sens.

Adopter le point de vue des pratiques langagières comme pratiques sociales a plusieurs conséquences que nous évoquerons rapidement dans la mesure où elles sont développées dans certaines des contributions qui suivent. Elles constituent autant de défis à la recherche didactique.

1. LES PRATIQUES LANGAGIÈRES SCOLAIRES COMME PRATIQUES SOCIALES

- Les pratiques de langage à l'école sont aussi des pratiques sociales. Il ne paraît pas opérant d'opposer pratiques scolaires et pratiques sociales. Il s'agit plutôt de les situer sur un continuum et d'en dégager les variations et les spécificités. L'articulation entre les pratiques langagières et l'enseignement du français à l'école ne se pose pas alors seulement en termes de pénétration dans l'école des pratiques extrascolaires mais d'abord en termes de traitement des pratiques de l'école comme pratiques sociales dont on évaluera la relation avec les pratiques sociales hors de l'école.

- Dans cette perspective, les pratiques langagières prises en compte par l'école ne sont pas seulement celles qui sont inspirées par la tradition ou celles qui sont simplement importées du dehors comme nouveaux objets d'étude (le journal, la bande dessinée, l'affiche, etc.) : ce sont aussi les pratiques « vernaculaires » des acteurs en présence, apprenants et enseignants, acquises au contact des différentes « sphères socio-institutionnelles » (Y. Reuter, 1996) qu'ils fréquentent, dans l'école et hors de l'école. Elles incluent non seulement leurs

manifestations verbales mais aussi les systèmes de représentations et d'évaluation qui se sont construits à leur contact.

- Toutefois l'école ne peut pas perdre de vue ses objectifs d'enseignement. Les pratiques langagières extra-scolaires n'ont pas nécessairement une valeur éducative. Comme le soulignent Dolz et Schneuwly ici-même certains « genres » de pratiques langagières utilisent le langage à des fins que les objectifs éducatifs réprouvent : tromper plutôt qu'informer, disqualifier plutôt qu'argumenter, etc. D'où la nécessité de construire des pratiques scolaires qui, tout en conservant leur statut de pratiques sociales situées par rapport aux pratiques extra-scolaires, sont modélisées en fonction des objectifs d'enseignement de la maîtrise de la langue et des discours.

2. DES PRATIQUES SOCIALES MODÉLISABLES

Il nous semble, en effet, qu'on choisit aussi les pratiques langagières sociales selon les possibilités de scolarisation qu'elles offrent. En effet, telles qu'elles, elles ne sont ni enseignables ni apprenables. Il faut qu'elles soient transportées en classe, adaptées aux élèves, mises en contexte et en scène de façon à ce qu'elles fassent sens pour eux. Ainsi elles peuvent devenir des pratiques langagières du groupe : production du journal de l'école et écriture d'articles pour lui, élaboration du règlement d'école, communications dans une exposition à caractère scientifique, création d'albums destinés à la BCD, etc... Les pratiques extra-scolaires constituent alors pour les élèves une référence pour qu'ils planifient leurs actions, résolvent les problèmes qu'ils rencontrent, évaluent leurs productions...

Leur didactisation implique, de plus, qu'on modélise les pratiques langagières sociales, qu'on identifie et qu'on mette en relation leurs caractéristiques spécifiques, c'est-à-dire qu'on sache ce qu'on veut que les élèves apprennent. Pour Bernard Schneuwly (1995), sans ce savoir explicite « il n'y a pas enseignement, mais initiation ou imitation au niveau purement pragmatique ».

3. PRATIQUES EXPERTES ET PRATIQUES COMMUNES : LA VARIATION

Bon nombre de recherches actuelles privilégient les pratiques expertes. Ce choix semble tenir au fait que ces pratiques condensent et exhibent en quelque sorte les savoir-faire langagiers en jeu, ce qui permettrait plus facilement aux maîtres et aux élèves de les appréhender et de se les approprier. Reste que, pour les mêmes pratiques sociales, les pratiques expertes ne sont pas identiques. Un objectif pourrait être que les élèves repèrent et analysent leur variation et leurs invariants.

Le choix de pratiques expertes conduit à ne pas prendre en compte les pratiques communes et nous semble poser problème. La dichotomie communes / expertes résiste-t-elle à l'analyse ? N'y a-t-il pas plutôt des pratiques graduées sur une échelle de valeur qu'il faudrait d'ailleurs examiner ? Ou, selon l'expression de Michel Dabène (1991) à propos du scriptural, un « continuum »

entre pratiques ordinaires et pratiques qui le sont moins ? Par ailleurs, on ne voit pas pourquoi maîtres et élèves ne pourraient pas « modéliser » les pratiques communes, identifier à partir d'elles des savoirs objectifs enseignables, apprenables ? D'autant que ces pratiques sont celles qui ont le plus de chances d'être un peu connues des élèves, auxquelles ils peuvent se référer le plus aisément.

Il nous semble que pratiques communes et pratiques plus ou moins expertes relèvent de la même approche variationniste ou pluri-normaliste (J. Treignier, 1989 ; C. Vargas, 1996). C'est cette approche qui nous paraît à même de faire que les élèves découvrent et s'approprient progressivement des formes variées d'expertise dans des pratiques du même genre.

4. RÉFÉRENTS THÉORIQUES ET ANALYSE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES SOCIALES

Ce que nous avons appelé avec Bernard Schneuwly la modélisation des pratiques langagières sociales nous amène à la question des référents théoriques. Ce sont en effet ces référents qui offrent des problématiques, des concepts, des outils pour analyser les pratiques de référence. C'est ainsi, par exemple, que Gilbert Ducancel, Jean-Claude Boulain et Frédéric Ducancel (1995) ont analysé socio-linguistiquement les pratiques sociales de communication scientifique qui peuvent servir de référence aux maîtres et aux formateurs de maîtres.

Mais c'est aussi avec des concepts et des outils empruntés à des référents théoriques qu'au fil des activités en classe on analyse les activités langagières des élèves, les pratiques langagières du groupe, leur centration, leur dynamique, les difficultés qu'elles révèlent, qu'on peut faire en sorte qu'ils prennent conscience des problèmes qui se posent et les résolvent. On en trouve un exemple dans l'analyse qu'effectue Micheline Prouilhac (1990) de la pragmatique des discours produits par des élèves de Grande section de Maternelle qui jouent à « faire la télé », à produire des émissions variées.

Les référents théoriques sont donc convoqués à un double titre. On se livre à « une double didactisation », selon Gilbert Ducancel (1988). Il souligne que les référents convoqués sont pluriels : linguistiques, psycho-linguistiques, de l'ordre de la psychologie cognitive (notion de problèmes, de conflit-socio-cognitif...), didactiques (notion de situation-problème, d'évaluation formative, d'outils pour écrire...).

Il montre aussi que l'élaboration et la conduite de projets d'enseignement mettent également à contribution d'autres dimensions : l'expérience et l'empirisme pédagogiques des maîtres, un positionnement par rapport à la tradition et à l'innovation, des options éducatives et sociales... On peut voir là les limites de la théorisation de l'action didactique. Ces dimensions n'en sont pas moins un des moteurs.

5. DES GLISSEMENTS DE PERSPECTIVE

Prendre en compte les pratiques langagières dans la définition des contenus d'enseignement de la classe de français entraîne d'importants glissements de perspective. Nous en soulignerons deux qui nous paraissent intéresser au premier chef la recherche didactique :

- les distinctions classiques entre enseignement / apprentissage / acquisition perdent ici de leur pertinence. Ce qui est à enseigner, c'est autant, sinon plus les outils pour analyser les pratiques sociales elles-mêmes qui se vivent à l'intérieur de la classe et qui s'acquièrent aussi au dehors.

- sauf à rester dans une perspective applicationniste, la construction des savoirs nécessaires à la prise en compte des pratiques langagières relève, à part entière, de la recherche didactique. A condition d'élargir son champ au-delà de l'étroit « triangle didactique », hérité d'autres disciplines, et d'y inclure l'analyse des pratiques et des représentations individuelles et sociales (M. Dabène, 1993). Dans la perspective de cette didactique élargie, le didacticien rencontrera sur son chemin des chercheurs d'autres disciplines (psycholinguistes, sociolinguistes, etc.) : ces rencontres interdisciplinaires seront d'autant plus fructueuses qu'aucune des parties concernées ne renoncera à ses objectifs propres. Pour ce qui concerne la didactique du français, il s'agit de construire des savoirs susceptibles de favoriser l'acculturation langagière, orale et scripturale, des apprenants. Ces objectifs sont actuellement diversement mis en œuvre dans le champ. On trouvera des échos de cette diversité dans la présente livraison.

6. LES CONTRIBUTIONS ICI RASSEMBLÉES

6.1. Pratiques, genres, représentations

Un premier ensemble de contributions réfère aux **pratiques** et aux **genres langagiers**, aux **représentations** des maîtres et des élèves en la matière. Il vise à montrer l'intérêt de la prise en compte des pratiques langagières dans la classe de Français et d'explicitier les problèmes didactiques que cela pose.

Elisabeth Bautier définit le concept de pratiques socio-langagières. Elle montre comment les pratiques scolaires l'évitent ou le dénaturent quand elles se centrent sur les produits et non les processus et les acteurs. Elle souligne enfin l'apport fondamental de la référence aux pratiques langagières sociales à l'enseignement du français, dans une perspective de démocratisation et de lutte contre l'échec scolaire, sans masquer les difficultés de l'entreprise.

Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz prolongent le propos et entrent dans le vif du sujet du traitement des pratiques langagières en classe. Selon eux, en effet, pour qu'elles soient enseignables et donnent lieu à des apprentissages, il faut qu'elles soient connaissables, modélisables par les maîtres et les élèves. La notion de genres langagiers en est la clé. Le traitement des genres à l'école renvoie à trois « idéaltypes » qu'il convient de discuter. Les auteurs terminent en

montrant quelles transformations les genres doivent subir pour entrer à l'école et en proposent trois exemples.

Christine Barré de Miniac présente les principaux résultats d'une enquête ethnologique sur les représentations que parents et élèves de milieux sociaux contrastés ont des usages et de l'apprentissage de l'écriture. Un certain nombre d'idées reçues que partagent beaucoup d'enseignants sont battues en brèche. L'auteur avance des propositions didactiques qui vont au-delà de la simple prise en compte des représentations, qui envisagent de construire le sens des apprentissages scolaires à partir de l'objectivation des pratiques d'écriture extra-scolaires, familiales, et des pratiques scolaires.

6.2. Pratiques orales, pratiques sémiotiques

Un second ensemble de contributions a trait aux **pratiques langagières orales** et aux **pratiques sémiotiques**.

Les recherches que présentent Catherine Le Cunff et Françoise Cabiron vont dans le sens des propositions de Christine Barré de Miniac : elles mettent en place des situations d'apprentissage à partir de certaines pratiques sociales d'élèves de banlieue, par exemple les joutes verbales et les « vanes ». Elles expliquent le traitement didactique de ces pratiques qu'elles ont effectué, à la fois au plan de l'analyse de celles-ci et au plan de la construction de situations discursives homologues en classe. Elles concluent sur la nécessité de poursuivre la recherche sur la construction du sens des apprentissages scolaires en faisant référence au et en agissant sur le rapport des élèves au langage.

Jacques Treignier et coll. analysent également la mise en place et l'évolution d'une pratique langagière à l'école, mais il s'agit en l'occurrence d'une pratique étrangère aux enfants, d'une pratique socio-politique : le Parlement d'école. La création de ce Parlement a d'abord répondu à des objectifs éducatifs larges, les motifs ont été d'abord idéologiques. Pour que le Parlement puisse constituer un élément d'un dispositif didactique visant les compétences orales des élèves, il s'est avéré nécessaire de recourir aux sciences du langage pour analyser, évaluer, modifier les situations et les pratiques langagières ainsi provoquées.

Martial Attias étudie les conditions didactiques de l'analyse en classe du discours télévisuel. Ce choix lui permet de montrer que le passage de l'élève de la posture de téléspectateur à celle de « télélecteur » nécessite des conduites sémiotiques spécifiques, en particulier les reformulations et le transcodage, qui dessinent les compétences visées dans les pratiques sémiolangagières. Il conclut sur la nécessité de former les maîtres en la matière, ce qui est loin d'être le cas. Le programme *Télécole* du CRESLEF oeuvre concrètement à cette formation et propose des outils.

6.3. Pratiques scripturales

Les trois dernières contributions se centrent sur des **pratiques langagières scripturales**.

A propos de l'entrée dans l'écrit, Jacques Fijalkow montre d'abord les apports et les limites de la référence aux sciences humaines et sociales. En fait, c'est la référence aux situations langagières de lecture et d'écriture de la vie sociale qui peut permettre de redéfinir l'objet d'apprentissage. L'auteur en donne des exemples en distinguant situations, objets, lieux et pratiques. Il plaide donc pour la spécificité du champ de la didactique, les sciences de référence contribuant, quant à elles, à spécifier l'objet d'apprentissage, en interaction avec les pratiques sociales.

S'agissant de l'enseignement du littéraire, Marie-Claude Penloup ne réfère pas à des pratiques d'écrivains mais à une pratique d'écriture des apprenants, celle de la liste non-utilitaire. Elle analyse cette pratique en tant que telle, puis montre comment on peut la traiter didactiquement pour l'apprentissage tant de la lecture que de l'écriture littéraires. La recherche rapportée plaide d'évidence pour une prise de connaissance et une prise en compte des pratiques langagières personnelles des apprenants dans le domaine du littéraire, ce qui conduirait à cesser de les définir par leurs manques en la matière.

Alain André analyse des ateliers d'écriture qu'il a animés. D'autres de ses publications ont trait à l'écriture littéraire ; ici, il s'agit d'écriture professionnelle pour de grands élèves et des adultes. L'atelier d'écriture agit avant tout sur le rapport des sujets à l'écriture, d'autant qu'ils sont personnellement impliqués dans l'écriture professionnelle qui est travaillée. Pour ce faire, l'animateur fait alterner simulation et mise à distance, référence aux pratiques personnelles et aux pratiques qui ont cours dans la société. L'auteur conclut sur la vertu des démarches hybrides et, comme Francis Ponge, sur un éloge de la charnière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER E. (1981) : La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux, dans *Langage et société*, 15.
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales – De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- DABÈNE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture – Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- DABÈNE M. (1991) : La notion d'écrit ou le continuum scriptural, dans *Le Français aujourd'hui*, 93.
- DABÈNE M. (1993) : La recherche en didactique du français : autonomie et interactivité, dans M. Lebrun et M. Ch. Paret, *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, Actes du Vème Colloque de la DFLM, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DUCANCEL G. (1988) : Une double didactisation, dans DUCANCEL G. (Coord.) *Orthographe : quels problèmes ?* INRP, REPERES, 75.

- DUCANCEL G. et coll. (1995) : Les pratiques de communication scientifique : une référence pour les formateurs de maitres ? dans DUCANCEL G. et ASTOLFI J.-P. (Coord.) : *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*. INRP, REPÈRES, 12.
- PROUILHAC M. (1990) : « On va faire la Télé ». La communication en jeu et les enjeux de la communication en grande section de maternelle, dans DUCANCEL G. et ROMIAN H. (Coord.) : *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle*. INRP, REPÈRES, 2.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- SCHNEUWLY B. (1995) : De l'utilité de la « transposition didactique », dans CHISS J.-L., David J. et REUTER Y. (Coord.) : *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Paris, Nathan Pédagogie, Perspectives didactiques.
- SCHNEUWLY B. (ed.) (1990) : *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Actes du IVème Colloque de la DFLM, Delachaux et Niestlé.
- TREIGNIER J. (1989) : D'une didactique plurinormative à une didactique pluri-normaliste, dans ROMIAN H. et coll. : *Didactique du français et recherche-action*. INRP, Coll. Rapports de recherches, n° 2.
- VARGAS C. (1996) : Grammaire et didactique plurinormaliste du français, dans VARGAS C. et GROSSMANN F. (Coord.) : *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?* INRP, REPÈRES, 14.
- VERRET M. (1974) : *Le Temps des études*. Université Paris 5, Thèse.

LES PRATIQUES SOCIO-LANGAGIÈRES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS ? QUELS ENJEUX ? QUELLES DÉMARCHES ?

Élisabeth BAUTIER
Université de Paris 8
Équipe ESCOL

avec la collaboration de Dominique Bucheton, IUFM de Montpellier,
Équipes ESCOL et DIDAXIS (Université Paul Valéry Montpellier).

Résumé : L'article pose la question des enjeux de la référence aux pratiques socio-langagières dans la classe de français dans une perspective de démocratisation de l'enseignement et tente d'analyser à quelles conditions cette référence peut être un apport pour les élèves. Pour ce faire, après une réflexion générale sur le langage et les différentes filiations théoriques et didactiques de l'intérêt pour les pratiques socio-langagières, on évoque les démarches pédagogiques innovantes qui ont introduit ces pratiques, leurs apports et leurs dérives possibles. Afin d'éclairer le débat, on propose une présentation de la notion de pratiques socio-langagières et de ses incidences sur l'enseignement du français, sur ses objectifs et les changements que la scolarisation des pratiques socio-langagières peut apporter.

1. LA NOTION DE « PRATIQUES LANGAGIÈRES » PEUT CONDUIRE À RECONSIDÉRER LES OBJECTIFS DE LA DISCIPLINE

Afin de comprendre le sens des réflexions qui suivent sur les références aux pratiques socio-langagières (PSL, par la suite), sans doute est-il nécessaire de les situer par quelques questions concernant les contenus et les finalités de l'enseignement de la langue maternelle, sachant que, fondamentalement, c'est la question de la démocratisation de l'enseignement et des usages du langage permettant l'appropriation des savoirs par les élèves qui anime nos recherches et nos démarches.

La première question est celle des **savoirs enseignés** en français, leur spécificité, leur transversalité, leur finalité, leur nature. Les journées d'étude de la Didactique du Français Langue Maternelle en septembre 1994, à Saint Cloud, avaient largement ouvert le débat. Qu'enseigne-t-on en « français » ? Le français s'enseigne-t-il ou s'apprend-il ? On parle de « maîtrise de la langue » mais le français, discipline scolaire, est-il savoirs ou compétences ? L'opposition savoirs déclaratifs / savoirs procéduraux a montré ses limites, la notion de compétence

est encore plus discutée et discutable (Ropé et Tanguy, 1994). Alors, que fait-on dans la classe de français ?

La deuxième question est sans doute encore plus centrale dans un système éducatif qui prône la démocratisation : comment expliquer que malgré un enseignement généralement de qualité, avec des enseignants formés et qualifiés, la **sélection scolaire** continue de se faire globalement sur la base de l'appartenance sociale ? Y a-t-il dans nos contenus, nos formes d'enseignement, notre approche de la culture littéraire et de la langue des motifs qui empêchent les élèves des milieux socialement défavorisés de profiter des enseignements qui leur sont proposés ? Des pratiques innovantes augmentent même parfois les écarts des performances entre les élèves. Ce fut le cas, par exemple, des classes à groupes de niveau ou de besoin.

On ne traitera donc pas, après ces questions, les PSL dans l'enseignement du français dans leur seule dimension d'objet d'enseignement, de contenu supplémentaire, mais on essaiera d'en **considérer les enjeux** non seulement sociolinguistiques, mais aussi socio-éducatifs. De plus, la référence aux PSL dans la classe, c'est aussi les savoirs et des pratiques auxquels l'enseignant se réfère consciemment ou non dans son enseignement. En d'autres termes, quand un enseignant enseigne, à quels types de savoirs et de pratiques se réfère-t-il ? Des pratiques et savoirs savants ? scolaires ? non scolaires (et que par habitude on appelle « sociaux » mais qui ne sont pas plus « sociaux » que les savoirs scolaires) ?

Depuis vingt-cinq ans, ce n'est pas la première fois que la question de la prise en compte des usages langagiers hors de l'école et des variations langagières, autre façon de penser la nature sociale du langage, est posée. Elle apparaît et disparaît périodiquement de la scène didactique. Ces mouvements se font le plus souvent en fonction de la conception dominante de la langue à un moment donné, des objectifs assignés à l'enseignement de la langue et au-delà à l'école, et du souci plus ou moins dominant de démocratisation de l'enseignement. Malgré des tentatives pour intégrer par le biais des savoirs savants de la sociolinguistique, de la linguistique des genres textuels, de la pragmatique ou de la communication, des références à des usages du langage renvoyant à des pratiques considérées longtemps comme non scolaires (l'argumentation, la recette de cuisine, la lettre, ou les registres de langue), peut-on dire que l'on a introduit la référence aux pratiques socio-langagières ? A quelles conditions ? Les lignes qui suivent se proposent de clarifier ces questions.

En effet, en (re)venant sur la scène didactique en français et dans d'autres disciplines, la notion de « pratiques langagières » ou de « pratiques socio-langagières » (voir le n° 12 de Repères qui y fait fréquemment référence) devrait apporter un **éclairage nouveau** à des interrogations, des conflits, des tensions, autour d'une série de notions aux contours fluctuants dont de nombreux enseignants n'arrivent plus à saisir ni la pertinence précise ni la cohérence théorique et encore moins les modalités d'enseignement : on se débat en classe comme en formation avec « maîtrise de la langue » (aujourd'hui des « discours »), « communication », « expression », « registres de langue », « types de textes », de « discours », « écrits fonctionnels », « fictionnels », « sociaux », « textes litté-

raires, non littéraires », « pratiques orales, écrites », etc... Les préfaces des manuels lorsqu'elles abordent ces questions n'apportent guère de clarté, les I. O. pas davantage ; les chapitres qui leur sont consacrés dans les manuels sont souvent très discutables (1).

La notion de « pratiques langagières » peut aussi mettre **un peu d'intelligibilité** dans la très grande diversité, hétérogénéité des phénomènes langagiers qu'ils soient scolaires ou non scolaires. Son éclairage permet d'objectiver et d'analyser l'intérêt et les limites des pratiques innovantes. Elle doit surtout permettre de reconsidérer les objectifs de la discipline et son étrange spécificité qui conduit à « scolariser » ce qui fait partie des savoirs quotidiens des élèves, savoirs souvent implicites, ou non vécus comme tels. La notion de « pratiques langagières » peut permettre de donner plus de cohérence aux pratiques et contenus d'enseignement en français (on pourrait cesser par exemple de cloisonner travail sur le langage et travail sur la littérature, écriture fonctionnelle, écriture scolaire et écriture personnelle, écriture en sciences et écriture en français), elle peut permettre de préciser cette « matrice disciplinaire » dont l'enseignement du français a le plus grand besoin : « La question qui peut (encore ?) faire l'objet d'une discussion est interne à la didactique du français et concerne la matrice disciplinaire elle-même. (...) Compte tenu des changements en cours depuis 25 ans dans l'enseignement du français, de la déstabilisation de la configuration ancienne construite autour de la littérature et la langue au profit des objets textes et discours, il convient de resserrer ce qui trop souvent s'éparpille en le restructurant autour d'un principe de cohérence. » (Halté, 1995).

1.1. Dans quel contexte théorique, politique et didactique se situe aujourd'hui la notion de pratiques socio-langagières ?

Il semble qu'elle apparaisse sous-tendue aujourd'hui par **trois** préoccupations, voire **filiations**, différentes :

- Une première filiation renvoie de manière centrale à la notion de pratiques langagières. Elle est ancrée dans la **sociolinguistique** et la sociologie des conduites langagières développées par les travaux français et anglo-saxons dès les années soixante. Il s'agit, en particulier, de comprendre comment les pratiques langagières du milieu social et familial vont ou non faciliter l'entrée des élèves dans les pratiques langagières et les formes de pensée spécifiques de l'école. Ici est posée la question non seulement du passage difficile pour certains élèves de l'habitus langagier familial à celui de l'école mais aussi la question du sens même de l'école et du savoir que ces pratiques langagières familiales diverses structurent.

- Une autre est moins centralement langagière et plus **socio-cognitive** : qu'est-ce qui est déjà installé chez les élèves, dans leurs pratiques sociales familiales, dans celles de leur groupe, dans leurs savoirs ordinaires et quotidiens qui fait obstacle aux nouveaux apprentissages ? Quelles représentations socialement construites dans des pratiques sociales ? Qu'est ce donc qui les « empêche » d'apprendre (à calculer, à écrire, à lire, à parler, entre autres apprentissages) comme on le demande à l'école ?

- Une autre préoccupation est plus politique et ancrée dans un souci de démocratisation : il s'agit de donner à tous les élèves la maîtrise d'un large éventail de discours sociaux, « savoirs utiles » (Schneuwly, 1995) qui leur permettront au moins de se débrouiller au mieux dans les usages langagiers quotidiens, et si possible de devenir les acteurs de leur propre vie, savoirs qui leur donneront la capacité de penser et donc de se transformer eux-mêmes et de transformer la société et la culture ; cet objectif pourrait être celui que V. Isambert-Jamati (1995), dans sa catégorisation des pédagogies et des enseignants, identifie comme celui du type 4. L'école aura d'autant plus de sens pour l'élève qu'elle ne sera pas coupée de la vie sociale (2). Cette perspective s'est lentement tissée autour de la vision panoramique, historique et sociale des grands types de discours, proposée par Bronckart en 1985.

Une autre perspective, très prometteuse, semble à nouveau se réouvrir (voir le rappel historique de G. Ducancel et J. P. Astolfi dans le N° 12 de *Repères*), à l'intersection des champs disciplinaires, de l'école et des pratiques dites sociales. Dans ce chantier de recherche, les pratiques langagières scolaires, scientifiques et ordinaires sont pensées dans **une sorte de continuum**. Les pratiques langagières travaillées et objectivées dans la classe servent à penser, travailler, mais aussi argumenter, communiquer, s'exprimer, construire sa place, son identité et cela en fonction des enjeux sociaux et scolaires sous-jacents à toute pratique langagière scolaire.

2. QUELLES PRATIQUES LANGAGIÈRES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS AUJOURD'HUI ?

Comme on vient de le voir, la référence explicite aux PSL est donc déjà présente en classe depuis plusieurs années ; elle s'effectue à plusieurs niveaux non exclusifs les uns des autres, mais au demeurant très différents et rarement tous pensés comme relevant de PSL. C'est ce sur quoi nous allons tenter de faire le point tout à la fois au plan théorique et à celui des pratiques enseignantes déjà en place.

Nous distinguons plusieurs modes pédagogiques de référence aux pratiques sociales ; les uns conscients et qui font partie des contenus d'enseignement et d'apprentissage et les autres non choisis et peu conscients et qui soulèvent la question des pratiques langagières quotidiennes de la classe de français, qui sont des pratiques sociales. Elles ne font pas l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant, mais elles existent de manière subreptice (il n'y a pas de neutralité des usages du langage dans la classe).

2.1. Les pratiques langagières, vecteur central de l'activité d'enseigner / apprendre dans la classe ne sont pas interrogées. Elles fonctionnent à l'évidence

La circulation de la parole dans la classe est soumise à des règles, plus ou moins implicites, et ces règles correspondent à des **habitudes socialement construites**. L'échange dit frontal où le maître occupe la majorité du temps de

parole et dirige les échanges, pour être traditionnellement scolaire n'en est pas moins socialement construit au cours de l'histoire de l'école. Aujourd'hui, on observe de plus en plus souvent des travaux de groupes, l'ouverture de dialogues entre les élèves, des circulations de la parole horizontales autant que verticales. Les travaux développés principalement par Bruner, Vygotski, Perret-Clermont, Doise et Mugny ont construit les hypothèses qui sous-tendent ces innovations ; ce sont celles de l'étaiyage, de la co-construction des savoirs par le langage dans des groupes, par le dialogue, plutôt que dans la frontalité du dialogue maître-élève, du conflit socio-cognitif. Le type d'échanges langagiers, inhérent à ces pratiques, qui ne fait encore que trop rarement l'objet d'un enseignement ou d'un apprentissage explicite, repose donc sur une familiarité acquise (ou non acquise, là est le problème) par les élèves, avec cette pratique socio-langagière qui consiste à utiliser le langage, les productions des pairs, en particulier, pour apprendre. Il est aussi supposé que les élèves considèrent comme possible de construire langagièrement quelque chose (un savoir) à plusieurs et de passer de cet oral pluriel à une appropriation d'un écrit le plus souvent individuel.

D'autres pratiques socio-langagières sont aussi présupposées chez les élèves, comme celle qui consiste à savoir faire la différence entre dire et « se dire », entre ce que l'on peut dire de soi dans la sphère publique de la classe alors même qu'explicitement les sollicitations de l'enseignant peuvent faire croire à l'élève qu'on sollicite sa vie privée (sans doute d'ailleurs y a-t-il aujourd'hui beaucoup d'ambiguïté sur cette question, raison pour laquelle nous prenons cet exemple, mais c'est un autre débat).

2.2. Les usages socio-langagiers sont objet d'enseignement

On se réfère à des **usages sociaux** qui sont sélectionnés, institutionnalisés, modélisés, transposés didactiquement donc après avoir été légitimés par les travaux scientifiques qui les ont analysés et décrits. (« On n'enseigne, écrit B. Schneuwly, que du savoir public écrit, objet de transactions sociales. » p. 54 op cit)

Ainsi, depuis plusieurs années, il est courant de faire connaître aux élèves avec un souci de maîtrise de leur production un certain nombre d'usages non scolaires du langage : c'est ainsi que l'on apprend aux élèves comment écrire des recettes de cuisine, des articles de journaux, des lettres administratives, des affiches, des commentaires d'images, des bandes dessinées... (3)

On peut identifier également comme référence à des PSL, l'enseignement de formes discursives qui, à la différence des pratiques précédentes ne sont pas définies par leur support ou les situations de production, mais davantage par leur construction discursive, et qui, dans les décennies passées, n'étaient pas considérées comme scolaires : il s'agit des synthèses, des rapports, des comptes rendus... On peut ajouter à cette liste les formes argumentatives, enseignées dès le cours élémentaire, même si c'est sous une forme rarement présente hors de la classe tant elle est modélisée dans son enseignement (voir

Enseigner Apprendre le texte argumentatif au cycle des approfondissements, CRDP de Lille, 1991).

2.3. La référence aux usages langagiers des élèves sert de point de départ

On cherche par cette référence à **faciliter l'entrée** des élèves **dans les pratiques langagières de l'école**. Cette démarche permet d'observer leur rapport au langage, au savoir, à la culture de l'école. En effet, les pratiques socio-langagières non scolaires des élèves sont partie prenante de leurs apprentissages, de l'écrit en particulier : ce qui s'est construit chez l'élève avant et pendant la scolarité dans son environnement non scolaire, dans les pratiques sociales d'écrit de la famille (lire-écrire pour apprendre, lire-écrire pour faire, lire-écrire pour communiquer, ne pas lire-écrire pour ces différentes activités) influence la façon dont il comprend ou ne comprend pas les activités langagières scolaires. Ainsi, les difficultés des élèves de CE2, lors de l'évaluation nationale de 94, avec les items portant sur une recette de pâte à crêpes, montrent qu'il faut compter avec le fait que pour certains se référer à l'écrit pour « faire » n'est pas une pratique sociale légitime.

Les pratiques socio-langagières des élèves et de leurs parents, de leur famille et les représentations qu'ils en ont, peuvent faire l'objet **d'interrogations, de mises en commun** de la part des enseignants. En effet, partant de l'idée selon laquelle les représentations sociales des élèves et leurs habitudes extra-scolaires dans le domaine de l'écrit peuvent intervenir dans les processus d'apprentissage et les activités d'écriture, il est en train de devenir banal de demander aux élèves quelles sont les habitudes de lecture et d'écriture des membres de leur famille, quelles sont leurs habitudes non scolaires. Au collège ou à l'école élémentaire, il semblerait que la mise à jour, même sous la seule forme de leur verbalisation, des différentes pratiques sociales familiales – ou non familiales – des élèves les aide à concevoir autrement le travail de l'écrit scolaire, ou au moins que les enseignants peuvent être amenés à considérer différemment les difficultés de lecture ou les écrits scolaires des élèves lorsqu'ils sont éclairés par la connaissance du rapport à l'écrit et à l'écriture des élèves, rapports justement construits dans des pratiques sociales non scolaires. Reste à savoir ce que font ensuite les enseignants de ces « informations » (voir Bucheton, en collaboration avec Bautier et alii, *Conduites d'écriture au collège et au L.P.* à paraître, CRDP de Versailles, 1997).

Cette dernière façon de référer aux PSL non scolaires doit être considérée comme différente des précédentes en ce qu'elle porte moins sur des pratiques langagières institutionnalisées que sur des pratiques langagières individuelles, même si elles sont socialement construites. Elles sont cependant très importantes dès lors que ces dernières influencent les apprentissages scolaires des élèves.

3. DE QUELQUES QUESTIONS QUE SOULEVENT CES DIFFÉRENTES PRATIQUES

3.1. De la nécessité d'objectiver et questionner un certain nombre de tensions, contradictions, ou dérives que la référence aux PSL met en évidence

3.1.1. Prototypes ou variations ?

Première question : Privilégier l'axe de la scolarisation-modélisation-formalisation de pratiques socio-langagières prototypiques ou centrer l'attention et le travail de l'élève sur les variations continues des formes (Ducancel, 1995) (4) à l'intérieur d'un même champ de pratiques, voire d'un champ à un autre ? Choisir l'une ou l'autre de ces perspectives n'est pas neutre et produit des effets (et des dérives) très différents.

Dans le premier cas, on va enseigner effectivement **des structures, des « modèles » forts**, on sera centré sur les formes achevées **plus que sur le sens et les enjeux** pour le producteur de textes lui-même. La thèse qui sous-tend ce choix est que les pratiques réelles, particulières des sujets, considérées comme strictement empiriques, syncrétiques, hétérogènes, ne peuvent faire l'objet d'une scolarisation. Mais la dérive formaliste est déjà présente dans bon nombre de classes élémentaires et elle est sans doute difficilement évitable. Cette remarque ne signifie pas que les normes ne soient pas très importantes – c'est bien à l'intérieur de cadres normés que peut s'exercer le travail de la langue, du langage – mais plutôt que l'on risque d'enseigner, contrairement à l'objectif affiché, un catalogue de « pratiques sociales introuvables ».

Dans l'autre cas, c'est une toute autre représentation de la production linguistique que l'on met en place chez l'élève, il s'agit **d'un langage qui a du « jeu »**, qui laisse la possibilité de variations inhérentes au fonctionnement langagier, au jeu sur le modèle, à l'invention dans un espace cependant contraint de règles socialement et historiquement construites. Les deux perspectives ne sont heureusement pas incompatibles, au contraire, et on voit bien comment les grands professionnels de la classe savent les travailler conjointement (ce qu'on observe notamment chez Jolibert), mais sans doute faudrait-il théoriser un peu plus cette tension.

3.2.1. Produits ou processus ?

Deuxième question, liée à la première : Faut-il centrer l'attention du maître et des élèves sur la production de **textes** oraux ou écrits **achevés** dans sa plus ou moins grande adéquation au modèle enseigné ou s'intéresser prioritairement à **l'activité langagière** d'un sujet singulier en train d'apprendre, impliqué dans une pratique qui fait sens social au-delà du sens scolaire ? Sur le plan de l'évaluation, on retrouve la différence qu'il y a entre les pratiques qui évaluent le texte final (même avec une démarche objectivée et critériée) et celles qui conduisent à s'intéresser aux textes « intermédiaires » par lesquels on observe les traces de l'activité cognitive, linguistique, identitaire et sociale de l'élève, qui change et

modifie ses énoncés en fonction des échanges avec les pairs, avec des textes lus, en fonction du rôle ou de la « face » qu'il tient à préserver dans la classe... (Bucheton, 1995).

Dans le premier cas, le rôle de la tutelle du maître ou des pairs risque de se limiter à amener l'élève à produire le texte le plus proche du « modèle » et des critères formels définis en commun du texte écrit attendu. Travaillant sur les textes explicatifs en sciences, C. Garcia Debanc (1995) fait d'ailleurs observer que les critères formulés « mettent davantage l'accent sur les caractéristiques formelles des écrits scientifiques que sur le contenu notionnel ». Dans le deuxième cas, l'enseignant, outre l'aide à l'apprentissage de la réalisation des normes, accompagnera l'élève dans l'élaboration de la pensée qui va de pair avec celle du texte et pour cela il aidera l'élève à interpréter, discuter le point de vue de l'autre, pour modifier, réajuster le sien. Les pratiques langagières privilégiées seront celles qui développent le dialogue, les écrits qui permettent d'élaborer une pensée, d'agir avec le langage (Vérin, 1995).

3.1.3. Les enjeux socio-culturels et socio-identitaires

Dernière question, un peu brutale peut-être. **Peut-on « aseptiser » les pratiques sociales** auxquelles on voudrait faire référence, c'est à dire les abstraire des enjeux sociaux, historiques, culturels qui les ont constituées lentement ?

Il y a là un enjeu fondamental des références aux pratiques socio-langagières non scolaires. Faire écrire une recette de cuisine sur un modèle canonique sans référer aux conditions socio-historiques de son élaboration progressive, n'aidera pas la future cuisinière à comprendre pourquoi certains ouvrages de cuisine – pourtant remplis de « recettes de cuisine » – lui sont totalement hermétiques, réservés au « happy few » des maîtres queues, pourquoi tel grand nom passe sous silence une étape ou un ingrédient essentiel que le profane ignore mais que ses pairs décryptent. On peut certes faire écrire des textes dits « sociaux », en travailler les fonctionnements formels, en donner une relative maîtrise aux élèves, sans doute est-ce une étape nécessaire. Mais le travail n'est que très partiellement accompli si on ne fait pas entrer les élèves dans ce pourquoi les textes, le langage existent : **donner de la voix, de l'existence à des points de vue divers, inscrits dans des enjeux sociaux, institutionnels, scientifiques, particuliers**. Derrière l'écriture en classe d'un article sur le dernier exploit sportif d'un élève ou le regret dans un journal sportif de la défaite d'un héros national, il y a des enjeux idéologiques, des valeurs, des convictions, des positions que chacun défend. Ce « **décryptage** » **des logiques sociales** qui sous-tendent des pratiques langagières les plus institutionnalisées mérite largement qu'on s'y attarde très tôt. Sinon les élèves pourraient imaginer que les écrits, le langage peuvent être neutres ! Ils pourraient imaginer que les difficultés rencontrées dans l'écriture et la compréhension de textes ou d'interactions orales dans la classe sont à référer à des difficultés syntaxiques ou lexicales, quand il s'agit souvent de différences de pratiques socio-langagières.

Il y a risque pour les élèves à masquer, peu consciemment, peu volontairement, sans doute, les enjeux sociaux, identitaires, culturels de ces pratiques. Il

en est pourtant ainsi du traitement qui est habituellement fait des registres de langue où les **variations linguistiques** ne sont abordées que sur le plan situationnel et en termes de la plus ou moins grande familiarité ou du plus ou moins grand formalisme autorisés par la situation. Les registres de langue sont bien plus que cela, ils sont une construction culturelle et identitaire. Ainsi, lorsque certains élèves comprennent des formes de politesse ou d'euphémisation de l'ordre (*pour la semaine prochaine vous pourriez commencer l'analyse de ce texte*) comme s'il ne s'agissait pas d'injonction de travail mais d'une simple possibilité, il s'agit là d'un malentendu reposant sur les variations entre des pratiques socio-langagières non scolaires des élèves et des maîtres.

Dans le même sens, cela signifie qu'une démarche de **diversification des écrits** appris, produits par les élèves, même référés aux situations sociales dans lesquelles cette diversification est nécessaire, ne peut pas être confondue avec une démarche de **diversification des pratiques** d'écriture. La différence de point de vue est profonde, aussi profonde que la différence qu'il y a entre une centration pédagogique sur la langue et une démarche qui met l'accent sur le sujet et ses utilisations du langage. Il est donc important, et c'est ce que nous faisons ici, de distinguer l'analyse sociolinguistique des variations sociales de la langue et de ses réalisations, et la démarche fondamentalement différente qu'introduit la notion de « pratiques » en ce qu'elle est censée mettre l'accent sur les enjeux socio-culturels et socio-identitaires du langage, si tout au moins on assume pleinement la notion de pratiques.

Afin donc d'y voir clair sur les enjeux d'un développement des pratiques innovantes dans ce domaine, on l'a vu, pour le moins ambigu, à filiations didactiques et théoriques diverses, sur des objectifs qui peuvent être linguistiques autant que textuels, sociaux autant que scolaires, nous proposons de définir la notion de pratiques socio-langagière et de la notion même de « pratiques sociales de référence ». On retrouvera bien sûr ci-dessous des éléments de définition déjà évoqués.

3.2. La notion de pratiques langagières (voir Bautier, 1995)

3.2.1. Langue et langage

La distinction entre « langue » et « langage » apporte quelque clarté : la langue correspond au système grammatical et lexical qui construit la phrase ; le langage correspond à la façon dont on utilise ce système pour « faire des choses » (avoir des pratiques langagières) telles que penser, agir sur les gens ou les situations, interagir, s'approprier le monde, construire des savoirs...). Cette distinction permet ainsi de souligner que le plus souvent jusqu'à présent l'enseignement du français, hors les pratiques innovantes décrites précédemment, a mis bien davantage l'accent sur la langue, alors que les pratiques dont il est question ici sont « langagières » et non réductibles à leur dimension linguistique.

3.2.2. Pratiques nationales / pratiques de l'élève

Une autre distinction permet de mieux identifier les savoirs à construire, mobiliser, enseigner : c'est celle que l'on peut faire entre les pratiques langagières à dimension nationale, c'est à dire celles qu'un pays et une culture construisent tout au long de leur histoire, de leurs évolutions technologiques et sociales (il en est ainsi des pratiques épistolaires, de la conversation téléphonique, de l'écriture par traitement de texte, de l'écriture journalistique ou de l'interview, du débat télévisé...) et les pratiques langagières qui sont davantage liées à des modes familiaux de socialisation et à des expériences individuelles et de groupe familial et social et qui correspondent à des usages moins identifiés et moins décrits. Les secondes ont, bien sûr, à voir avec les premières : les pratiques des individus se situent par rapport aux pratiques institutionnalisées, aux pratiques dominantes. Malgré le lien qui lie les deux registres de pratiques, dans l'école, les enjeux et les démarches enseignantes ne sont pas les mêmes selon que l'accent est mis sur l'un ou l'autre, nous l'avons évoqué.

Si, lorsque l'on parle de pratiques sociales de référence, il est possible de référer aux pratiques socialement dominantes ou majoritaires, aux formes socialement construites d'utilisation du langage dans des situations sociales particulières qui dépassent les individus qui les mettent en œuvre, il n'en reste pas moins qu'on ne peut faire comme si, même pour les élèves les plus jeunes, ces pratiques n'étaient pas dotés d'une valeur sociale, comme si les élèves n'en avaient aucune connaissance, aucune représentation : le langage et ses pratiques dans l'hétérogénéité de leurs dimensions sont toujours du « déjà là » par rapport à la situation scolaire. Sauf à réduire les pratiques langagières à leurs seuls aspects de « compétence » et de « savoir-faire » de la mise en mots et en texte qui peuvent n'être pas connus, ou maîtrisés, leurs autres aspects, leurs autres enjeux sont toujours significatifs pour les élèves comme pour les enseignants en ce qu'ils ont à voir avec leurs expériences et leurs constructions identitaires et cognitives. C'est d'ailleurs pourquoi, la notion de pratiques socio-langagières produites par les « institutions sociales » doit être complétée, quand il s'agit de considérer les pratiques langagières des individus, par la notion de **rapport au langage**, c'est à dire la conception et les représentations que les sujets se font de ce à quoi le langage peut être utilisé. Ce rapport au langage se construit dans l'histoire des sujets, leurs expériences et peut être mis en relation avec ses autres pratiques sociales ; en ce sens, travailler sur les pratiques sociales des sujets (qui peuvent être des élèves, l'enseignant ou tout autre locuteur) conduit à questionner leurs identités toujours sociales mais cependant toujours singulières. On le voit, l'enjeu est d'importance.

Quelle que soit la dimension (nationale, locale, « individuelle » ou de groupe) des pratiques langagières que l'on souhaite prendre pour référence, il s'agit de travailler le lien entre formes linguistiques et pratiques langagières et d'analyser les productions langagières à partir des situations, des enjeux sociaux et identitaires, des habitudes normées d'une culture qui les sous-tendent.

3.2.3. *Changer de point de vue sur la langue*

Que signifie la notion même de pratique appliquée au langage ? Parler de « pratiques langagières », qu'elles soient « sociales » (au sens de non scolaires), scolaires, de groupe... va de pair avec un changement de point de vue sur l'objet d'enseignement. Ce n'est pas la même chose de parler de « pratiques langagières » et de « formes textuelles argumentatives » ou de « genre discursif », ou même « d'écrits sociaux » ou « d'écrits fonctionnels » (pour désigner certains écrits de la vie quotidienne). Penser la langue et le langage en termes de pratiques langagières, que celles-ci soient scolaires ou non scolaires, signifie au contraire de **ne pas réduire l'activité langagière à une maîtrise de la langue** et des formes textuelles ni à une compétence de communication et d'expression réalisée par des « actes de langage », sauf à ôter la spécificité de cette notion de pratiques et identifier la production langagière à certains de ses aspects, les plus formels, les plus linguistiques sans doute, les plus enseignables incontestablement.

Il s'agit de penser le langage non seulement en tant qu'activité toujours simultanément cognitive, sociale, subjective, et bien sûr linguistique (puisqu'elle s'accompagne de la mobilisation et de l'élaboration de formes lexicales, syntaxiques, textuelles), mais aussi en tant que production hétérogène dans laquelle se trouvent obligatoirement présentes les dimensions culturelles, sociales, langagières, tout à la fois singulières (propres au sujet qui les produit) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes) et de ce fait normées.

C'est pourquoi la référence à des « pratiques langagières » devrait obliger à déplacer le point de vue habituel sur la langue en classe (y compris la description des différents genres textuels) pour introduire de la diversité dans les points de vue comme dans les savoirs, c'est à dire les dimensions qui relèvent des **rapports entre le sujet et le monde social, des élaborations identitaires** de celui-ci, et même les **connaissances sur les différentes instances productrices** des pratiques dominantes et de référence. Ainsi, en reprenant l'exemple de l'article de journal, son introduction dans la classe, en référence à la notion de pratiques socio-langagières, ne peut se limiter, on l'a vu, à faire une analyse de son fonctionnement interne, de la façon dont on rédige un titre (avec des noms plutôt qu'avec des verbes, avec une condensation du sens...). Même si c'est un moment nécessaire, cette analyse ne prend son sens que mise en relation avec celle du rôle de la presse en France, de son lectorat..., autrement dit avec les pratiques sociales, langagières et non langagières, plus ou moins connues et familières des élèves.

Travailler à partir des PSL constitutives des pratiques sociales à un moment donné de l'histoire sociale des pratiques de communication d'un pays (pratiques de l'interview, du compte rendu, de la publicité ou du rap ou celles de l'utilisation du langage dans la classe, pratiques d'écrit, pratiques d'oral) engage à faire référence à ce qu'il y a de socialement et culturellement construit dans nos pratiques, ce faisant à ce qu'il y a de socialement et culturellement différenciateur des élèves.

Il peut être, à ce moment, intéressant de faire un rapide détour par la notion de pratiques sociales de référence telle que définie par J-L. Martinand (1986) à propos de l'enseignement scientifique et technologique ; nous comparerons cette définition avec celle des pratiques de référence dans le domaine de la langue et du langage.

3.2.4. Les pratiques sociales de référence

J-L Martinand (1986) définit les pratiques sociales de référence comme des pratiques, c'est à dire « des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain », qui « concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels » et dont les « relations avec les activités didactiques ne sont pas d'identité, mais seulement de comparaison ». Il ajoute qu'il s'agit avant tout de se donner les moyens de localiser les concordances et les différences entre les deux situations dont l'une fait l'objet d'un enseignement.

La dimension d'activités objectives de transformation d'un donné et celle de secteur social se retrouve dans la définition qu'Y. Reuter (1996) donne des pratiques langagières : celles-ci sont finalisées et inscrites dans un contexte social particulier. Cette notion de pratiques sociales de référence peut en effet s'appliquer à des activités langagières mais elle s'en démarque également par deux points importants :

- **La classe est toujours « déjà » un lieu de pratiques sociales**, de pratiques socio-langagières même lorsque celles-ci ne font pas explicitement l'objet d'une référence pour reprendre les termes de Martinand. En effet, le langage parce qu'il est objet et moyen d'enseignement, à la différence d'autres disciplines scolaires est toujours porteur de caractéristiques, de finalité et de normes sociales, d'enjeux et de capacité de transformation. Il en est ainsi, on l'a vu, de la façon dont l'enseignant intervient dans la classe, des interactions quotidiennes maître-élèves et élèves-élèves, des textes de référence (la littérature est elle-même une pratique et une institution sociales, mais n'est que rarement traitée comme telle dans le cadre scolaire), des manières d'évaluer les productions.

- La finalisation de l'activité langagière, en d'autres termes le fait de lui attribuer un but, une fonction particulière, à la différence d'autres pratiques sociales, de par les spécificités mêmes du langage, sa plurifonctionnalité, en particulier, la façon qu'a le langage de construire du sens simultanément dans les différents univers, univers social, subjectif, référentiel... rend plus complexe son analyse en tant que pratique sociale de référence dans la classe. Il est rare, en dehors de productions très fonctionnelles (demander son chemin, l'heure du train...) et encore, qu'une production langagière ait une finalité unique, et même lorsqu'on demande quelque chose à quelqu'un, on construit aussi une image de soi et de l'autre, on parle des objets du monde, on cherche à obtenir ce que l'on veut, à séduire, à argumenter... Ce qui fait la spécificité du langage considéré comme pratique sociale et comme activité, c'est son **irréductibilité au seul fonctionnement textuel**, à une mise en équivalence simple entre une fonction et des éléments linguistiques. Mais c'est aussi cette spécificité qui rend les savoirs mobilisés dans ces pratiques difficilement identifiables et donc difficilement enseignables pour de nombreux enseignants.

4. CONCLUSION. SCOLARISER LES PRATIQUES SOCIO-LANGAGIÈRES : QUELS ENJEUX, QUELLES DIFFICULTÉS ?

La propriété du langage qui vient d'être mentionnée est un bon exemple de la difficulté de la scolarisation des pratiques socio-langagières. Il y en a d'autres : d'une part, le passage « évident » de la description à la production, comme si ce passage était facile ; d'autre part, comme si la connaissance sans la production ne présentait aucun intérêt, sans doute parce que dans les habitudes scolaires, l'évaluation ne peut guère porter que sur des *productions* d'élèves. En d'autres termes, l'approche scolaire des « pratiques » socio-langagières non scolaires reste souvent très proche de celle des « objets » linguistiques scolaires habituels, telles que la narration ou l'analyse des textes littéraires. Si telle devait être le mode privilégié de la référence en classe aux pratiques socio-langagières, son intérêt serait relativement réduit. Or ce serait dommage car elle représente aussi un réel apport.

4.1. La référence aux PSL : un apport fondamental

Montrer qu'une production langagière, quelle qu'elle soit, est soumise à des **règles** qui ne sont pas réductibles à de simples normes scolaires arbitrairement valorisées mais qui sont celles **d'une culture commune, d'un « outil » intellectuel, du fonctionnement de la langue et des textes** (toujours à un moment donné de l'histoire sociale de ceux-ci) est une démarche et un objectif essentiel pour la plupart des élèves.

En effet, étudier ces règles introduit les élèves dans cette culture, les oblige à se confronter avec ces règles toujours simultanément sociales et cognitives, langagières et linguistiques, historiques et individuelles, à se confronter avec le travail de la langue et du langage, ce faisant, les amène à voir dans les pratiques sociales quotidiennes non pas une évidence ou un effet de la spontanéité ou de l'intentionnalité des locuteurs ou celui des contraintes situationnelles. C'est donc bien de la **participation à la culture** dont il s'agit et non de la seule extension des compétences linguistiques et de la maîtrise de nouveaux types de textes, même si c'est aussi cela, en plus.

De plus, si les exemples évoqués rappellent que les usages langagiers ne peuvent, sans dommage pour les élèves, être réduits à un ensemble de mises en œuvre de techniques (techniques rédactionnelles, techniques d'analyse), on ne doit pas en conclure que l'approche « technique » est inutile. Elle ne l'est pas lorsque, grâce à elle, les élèves produisent des textes corrects au regard des normes de recevabilité de tels textes (une lettre, un mode d'emploi, une recette de cuisine qui ressemble à une lettre, à un mode d'emploi, à une recette de cuisine) ; il faut cependant être vigilant : cette « correction » ne permet pas de façon obligée, évidente, automatique, qu'un tel apprentissage se transforme en transformant le sujet-élève en **sujet de ses pratiques sociales** après en avoir fait un producteur de textes.

4.2. Une difficulté

Pour atteindre cet objectif de transformation, il faudrait sans doute aller au-delà de la notion « d'élève producteur de textes » pour prendre en considération celle « **d'élève producteur de pratiques** ». Ainsi, une démarche moins ambiguë mais peut-être plus dérangeante existe : celle qui consiste à travailler la notion même de pratique socio-langagière avec les élèves ; ce dévoilement ou analyse critique, car il s'agit bien de cela, consiste en fait à rendre les élèves conscients et à leur permettre de verbaliser des connaissances socio-langagières implicites, des intuitions (sinon pourquoi les pratiques d'écriture, par exemple seraient-elles si douloureuses avant même que d'être difficiles ?) peut aider les élèves à mieux comprendre le monde langagier mais surtout social qui les entoure, y compris le monde scolaire. Une telle démarche de réflexivité sur les pratiques a été tentée par Labov aux États-Unis (1993), en particulier avec les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture et de milieu social peu favorisé et a permis de dépasser ce qui semble être un phénomène de résistance de la part de ces élèves.

Certes jusqu'à ces toutes dernières années, les objets scolaires, les contenus scolaires étaient constitués en rupture avec les pratiques non scolaires ; cette décontextualisation des tâches scolaires en fait même leur spécificité et leur sens, la spécificité et le sens des apprentissages de l'École. Introduire les pratiques sociales non scolaires dans la classe, même avec la décontextualisation qu'introduit la distance scolaire, pourrait constituer une rupture avec les principes fondateurs de l'École. Ce ne serait pas le cas, à condition de faire de ces pratiques **des objets de connaissance** autant que des objets de production. Cet exemple conduit bien à poser la question des objectifs et des enjeux de l'introduction des pratiques socio-langagières : on peut la penser comme une ouverture de l'école sur le monde social et / ou comme un élargissement des connaissances des élèves et / ou comme une formation de l'élève, de l'élève comme sujet acquérant ainsi une plus grande maîtrise-appropriation du monde qui l'entoure. Si donc on peut conclure à l'importance de l'enjeu de la référence aux PSL, c'est parce qu'il s'agit, à cette occasion, de prendre la pleine mesure de la nature du langage et de son rôle dans la connaissance du monde. Malgré les difficultés qu'elle présente, l'introduction de la référence à des pratiques non scolaires, est donc d'un intérêt très grand si l'on se situe dans une démarche de **réelle démocratisation**, c'est à dire d'accès au savoir, et non pas dans celle qui, au nom de l'adaptation aux nouveaux publics d'élèves (donc à une partie seulement des élèves), se contente d'introduire de nouveaux objets à produire parce que ça peut leur être utile.

NOTES

- (1) Voir l'analyse très critique et précise de M.F. Chanfrault dans le N°113 du *Français Aujourd'hui*.
- (2) Ainsi, lorsqu'on apprend à argumenter, on le fait à partir d'un fait divers : l'expulsion d'une famille immigrée. Les élèves argumentent auprès du Président de la Confédération suisse. J. DOLTZ dans Y. REUTER (ed) (1994). *Les interactions lecture écriture*. Colloque Lille, P. Lang.

- (3) Les ouvrages de J. Jolibert et du groupe d'Ecouen ont poussé très loin la formalisation pédagogique de cette perspective. Dans *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette 1992, sept types de texte sont proposés comme pouvant faire l'objet de « chantiers » : La lettre, l'affiche, la fiche prescriptive, le compte rendu, le récit de vie, la nouvelle, le poème. Ces ouvrages sont très lus en formation, (13 exemplaires à la bibliothèque du centre d'Etiolles, Versailles). On constate qu'ils contribuent aujourd'hui fortement à la modélisation des pratiques pédagogiques. C'est aussi l'objectif des manuels et cahiers d'activités pour le cycle 3 proposés par B. Schneuwly et F. Révaz chez Nathan.
- (4) G. Ducancel, *Repères* N° 12, p 74 : « L'analyse des pratiques sociales de communication scientifique montre qu'on a affaire à une continuité de formes qui varient selon le canal, le contexte, les rapports entre les interlocuteurs, les objectifs et les stratégies discursives ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER, É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BUCHETON, D. (1995) : *Ecriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne, P. Lang.
- DUCANCEL, G. et ASTOLFI, J-P. (Coord.) (1995) : *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*. INRP, *Repères* N° 12.
- DUCANCEL, G. et coll. (1995) : Les pratiques de communication scientifique : une référence pour les formateurs de maîtres ? *Repères* N° 12.
- GARCIA-DEBANC, C. (1995) : Interactions et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique, *Repères*, N° 12.
- HALTÉ, J-F. (1995) : Interaction : un problème à la frontière, in J-L. CHISS, J. DAVID, Y. REUTER (Dir.) : *Didactique du français*, Paris, Nathan.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1995) : *Les savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- LABOV, W. (1993) : « Peut-on combattre l'illettrisme ? Aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 100.
- MARTINAND, J.L. (1986) : *Connaître et transformer la matière*, Berne, P. Lang.
- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- ROPÉ, F. et TANGUY L. (Dir.) (1994) : *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.
- SCHNEUWLY, B. (1995) : De l'utilité de la transposition didactique, in *Didactique du français*, ouvr. cité.
- VÉRIN, A. (1995) : Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences. *Repères* N° 12.

LES GENRES SCOLAIRES DES PRATIQUES LANGAGIÈRES AUX OBJETS D'ENSEIGNEMENT

Bernard SCHNEUWLY et Joaquim DOLZ
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève

Résumé : En devenant objet d'enseignement, tout genre textuel devient genre scolaire. L'article discute cette thèse en trois temps. Dans un premier temps, la centralité de la notion de « genre » pour la construction de capacités langagières nécessaires aux activités langagières est développée théoriquement et la notion est située par rapport à celle de « pratiques langagières ». Trois « idéaltypes » du traitement des genres dans l'enseignement de la production de textes oraux et écrits sont distingués. Ceci permet, dans un troisième temps, d'avancer quelques propositions pour le traitement didactique des genres à l'école. L'articulation de ces propositions avec la notion de pratiques langagières, introduite au début de l'article, aboutit à une série des questions qui sont considérées comme centrales dans le travail didactique futur.

Le concept de « pratiques sociales de référence » proposé par Martinand (1986, p. 137ss), est devenu monnaie courante dans le débat didactique, y compris dans celui de la didactique du français langue maternelle. Nous allons développer l'idée que c'est le genre qui est utilisé comme moyen d'articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement de la production de textes oraux et écrits. Cette idée est discutée en trois pas : la notion de genre est située par rapport à celle de pratique langagière et d'activité langagière ; son fonctionnement dans le cadre scolaire est examiné ; une voie est esquissée pour mieux connaître et pour préciser ce fonctionnement. Les réflexions proposées débouchent sur des questions nouvelles qui nécessitent un programme de recherche dont l'urgence paraît grande.

1. PRATIQUES, GENRES ET ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

Si l'on considère le développement comme un processus d'appropriation des expériences accumulées par la société au cours de son histoire, les deux notions de pratique sociale et d'activité, et en conséquence celles de pratiques et activités langagières, sont fondamentales : la première fournit un point de vue contextuel et social des expériences humaines (et du fonctionnement langagier) ; la deuxième adopte un point de vue psychologique pour rendre compte des mécanismes de construction interne de ces expériences (notam-

ment, les capacités nécessaires pour produire et comprendre le langage). L'appropriation concerne aussi bien l'une que l'autre, dans la mesure où l'apprentissage qui conduit à l'intériorisation des significations d'une pratique sociale implique la prise en compte des caractéristiques de cette pratique et les dispositions et les capacités initiales de l'apprenant. Regardons de plus près ces deux notions.

1.1. Pratiques langagières

En ce qui concerne les *pratiques langagières*, le concept vise bien sûr les dimensions particulières du fonctionnement langagier par rapport aux pratiques sociales en général, le langage ayant une fonction de médiation par rapport à ces dernières. Dans le contexte de réflexion sur le rapport des apprenants aux pratiques langagières en général, à celles en cours dans les écoles en particulier, Bautier (1995 et ici même) a récemment donné des précisions intéressantes à ce concept. Les pratiques langagières impliquent **des dimensions à la fois sociales, cognitives et linguistiques** du fonctionnement du langage dans une situation de communication particulière. Pour les analyser, les interprétations que font les agents de la situation sont centrales. Ces interprétations dépendent de l'identité sociale des acteurs et des représentations qu'ils ont des usages possibles du langage et des fonctions qu'ils privilégient vu leur trajectoire. Dans ce sens, les pratiques sociales « sont le lieu de manifestations de l'individuel et du social dans le langage » (p. 203). Leur caractère est par conséquent hétérogène, les rôles, rites, normes et codes qui sont propres à la circulation discursive étant dynamiques et variables. Le rapport des acteurs aux pratiques langagières varie également et la distance qui peut les en séparer ou au contraire les en rapprocher a des effets importants sur les processus d'appropriation. Étudier le fonctionnement langagier comme pratiques sociales signifie donc analyser les différenciations et variations en fonction de systèmes de catégorisations sociales à disposition des sujets observés.

1.2. Activités langagières

En suivant Léontiev (1983), on peut considérer l'activité comme une structure du comportement, orientée par un motif contenu dans les conditions sociales qui la font naître. Parmi les différentes activités humaines, *l'activité langagière* agit comme interface entre le sujet et le milieu et répond à un motif général de représentation-communication. Elle prend toujours sa source dans les situations de communication, elle se déroule dans des zones de coopération sociale déterminées et elle accorde surtout aux pratiques sociales un rôle déterminant dans l'explication de son fonctionnement. Selon Bronckart (1996), les activités peuvent être décomposées en **actions**, ou structures de comportement non directement articulées aux motifs, mais orientées par des buts intermédiaires qui relèvent de la volonté consciente et qui impliquent une représentation de leur effet dans le cadre de la coopération et de l'interaction sociales. C'est le jugement social qui délimite les actions. Dans ce sens, l'activité peut être aussi définie comme un système d'actions. De manière plus concrète (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993), une action langagière consiste à **produire, com-**

prendre, interpréter et / ou mémoriser un ensemble organisé d'énoncés oraux ou écrits (un texte, au sens général que nous donnons à ce terme en tant qu'unité linguistique). En tenant compte des différences de formes orale et écrite, entre production, compréhension ou mémorisation, on peut distinguer diverses modalités instrumentales de réalisation des actions langagières. Toute action langagière implique par ailleurs diverses capacités de la part du sujet : s'adapter aux caractéristiques du contexte et du référent (capacités d'action), mobiliser des modèles discursifs (capacités discursives) et maîtriser les opérations psycholinguistiques et les unités linguistiques (capacités linguistico-discursives).

1.3. Genres langagiers

Le problème est de savoir comment s'articulent les pratiques langagières, diverses dans leurs formes, et l'activité de l'apprenant. Nous faisons l'hypothèse que **c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants**. Par leur caractère intermédiaire et intégrateur, les représentations de caractère générique des productions orales et écrites constituent une référence fondamentale pour leur construction. Les genres constituent un point de comparaison qui situe les pratiques langagières. Ils permettent une entrée dans celles-ci qui évite une image éclatée d'elles lors de l'appropriation.

Les genres peuvent être considérés, en suivant Bakhtine (1984), comme des outils qui fondent la possibilité de communication. Il s'agit de formes relativement stables que prennent les énoncés dans des situations habituelles, des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières. Les locuteurs reconnaissent toujours un événement communicatif, une pratique langagière, comme instance d'un genre. Celui-ci fonctionne donc comme un **modèle commun**, comme une **représentation intégrante** qui détermine un horizon d'attente (Jauss, 1970) pour les membres d'une communauté confrontés aux mêmes pratiques langagières (Canvat, 1996). La preuve de l'existence de ce modèle dans les pratiques langagières diverses est précisément le fait que le genre est immédiatement reconnu, comme une évidence, tout comme il s'impose, à celui qui est à l'aise dans la pratique en question, comme une forme évidente que doit prendre son énoncé - sauf si, bien entendu, il veut, par calcul conscient d'effets possibles, s'en démarquer, ce qui sera visible comme écart aussi bien pour lui que pour les autres acteurs dans la pratique visée.

Pour définir un genre en tant que support de l'activité langagière, trois dimensions semblent essentielles : 1) les contenus et les connaissances qui deviennent dicibles à travers lui ; 2) les éléments des structures communicatives et sémiotiques partagées par les textes reconnus comme appartenant au genre ; 3) les configurations spécifiques d'unités langagières, traces notamment de la position énonciative de l'énonciateur et des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure. Le genre ainsi défini traverse l'hétérogénéité des pratiques langagières et dégage toute une série de **régularités** dans l'usage. Ce sont des dimensions partagées par

les textes appartenant au genre qui lui confèrent une stabilité de *facto*, ce qui n'exclut pas des évolutions parfois importantes.

L'apprentissage du langage se situe précisément dans l'espace situé entre les pratiques et les activités langagières. Dans ce lieu se produisent les changements successifs de l'activité de l'apprenant qui conduisent à la construction des pratiques langagières. Les genres textuels par leur caractère générique sont bien un terme de référence intermédiaire pour l'apprentissage. Sur le versant de l'usage et de l'apprentissage, le genre peut ainsi être considéré comme un *mega-outil* qui fournit un support à l'activité dans les situations de communication et un repère pour les apprenants. Mais quelle est la place effective des genres à l'école ?

2. LES GENRES À L'ÉCOLE

Dans sa mission d'apprendre aux élèves à écrire, à lire et à parler, l'école a toujours forcément travaillé sur des genres puisque toute forme de communication, donc aussi celle qui est centrée sur l'apprentissage, se cristallise dans des formes langagières spécifiques. La particularité de la situation scolaire réside dans le fait suivant qui complexifie fortement la réalité : il y a un **dédoublement** qui s'opère, où le genre n'est plus seulement outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement / apprentissage. L'élève se trouve nécessairement dans un espace du *comme si*, où le genre fonde une pratique langagière qui est nécessairement en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage. On peut distinguer au moins trois manières d'aborder l'enseignement de l'écriture et de la parole, toutes ayant en commun de poser centralement le problème du genre comme objet et les rapports complexes qui le lient aux pratiques de référence (voir aussi Marchand, 1987 et Vourzay, 1996, qui ont modélisé d'un autre point de vue ces démarches). Nous les décrivons comme **formes pures**, « **idéaltypes** ». Dans la réalité, elles n'apparaissent jamais comme telles, mais se présentent toujours sous des formes mixtes, avec des dominantes.

2.1. Disparition de la communication

Dans le dédoublement mentionné, se produit un renversement où la communication disparaît presque totalement au profit de l'objectivation, le genre devenant **une pure forme langagière dont la maîtrise est le but**. Par ce renversement, le genre, d'outil de communication, se transforme en forme d'expression de la pensée, de l'expérience ou de la perception. Que le genre demeure une forme particulière de communication entre élèves et enseignants n'est pas du tout thématiqué, les genres traités étant considérés comme en dehors de toute contrainte communicative. Dans cette tradition, les genres scolaires sont les points de référence centraux pour la construction, à travers les plans d'études et les manuels, de la progression scolaire, notamment dans le domaine de la rédaction / composition. Des suites relativement stéréotypées balisent l'avancée à travers les degrés scolaires, la plus connue et canonique, qui peut cependant subir des variations importantes, étant « description - narra-

tion - dissertation », genres auxquels s'ajoutent, selon les périodes, le compte rendu, le résumé, le dialogue.

L'origine historique complexe de ces genres scolaires phares, aussi bien littéraire que rhétorique, ne nous intéresse pas ici. Leurs caractéristiques intrinsèques par contre sont centrales. Nous les résumerons comme suit. Il s'agit d'authentiques **produits culturels de l'école** élaborés comme outils pour développer et évaluer progressivement et systématiquement les capacités d'écriture des élèves. Ils sont donc les formes que prennent les conceptions du développement et de l'écriture. Très schématiquement on peut dire que l'écriture, la production de textes écrits, est conçue comme représentation du réel tel qu'il est ou de la pensée telle qu'elle se produit. Ceci signifie, du point de vue développemental, que les genres doivent s'ordonner selon une suite qui va de ceux qui décrivent les réalités les plus simples (description d'objets ou d'événements simples) à celles des plus complexes, plus particulièrement la pensée. Les genres étant conçus comme des formes de représentations de différentes réalités, **leur forme ne dépend pas de pratiques sociales**, mais de la réalité elle-même. Ils ne sont donc pas des formes, historiquement variables, de résolution de problèmes communicatifs complexes qui impliquent de se référer à des réalités en fonction de situations communicatives changeantes, mais des modèles particulièrement réussis de représentation du réel. Les textes « classiques » appartenant à ces genres fonctionnent dès lors comme des modèles concrets pour l'enseignement qui définissent la norme du « bon français ». Bien qu'ayant leur origine dans la tradition littéraire et rhétorique, la définition et la description des genres scolaires ne se fait pas tant par rapport à des genres historiquement situés correspondant à des pratiques langagières, mais par rapport à des impératifs considérés comme étant ceux des objets décrits : logique de l'objet ou de la pensée. Les genres sont **naturalisés**.

2.2. L'école comme lieu de communication

L'école est prise comme authentique lieu de communication et les situations scolaires comme occasions de production / réception de textes. Les élèves se trouvent ainsi dans de multiples situations où l'écrit devient possible, où il est même nécessaire. Plus encore : le fonctionnement de l'école peut être transformé de telle manière que les occasions de produire des textes se multiplient : dans la classe entre élèves ; entre classes d'une même école ; entre écoles. Ceci produit forcément **des genres nouveaux**, toute nouvelle forme de communication produisant les formes langagières qui la permettent. Freinet est sans doute celui qui est allé le plus loin dans cette voie qui prend au sérieux l'école comme authentique lieu de production et d'utilisation de textes. On pensera ici notamment au texte libre, à la conférence, à la correspondance scolaire, au journal de classe, aux romans collectifs, aux poèmes individuels.

Il s'agit, dans cette conception aussi, de genres scolaires, mais qui sont le **résultat du fonctionnement même de la communication scolaire** et dont la spécificité est le résultat de ce fonctionnement. Dans la pratique en classe, les genres ne sont pas référés à d'autres, extérieurs à l'école, qui pourraient être considérées comme modèles ou sources d'inspiration. La situation de commu-

nication est vue comme générant quasi automatiquement le genre qui, lui, n'est ni décrit ni enseigné, mais qui s'apprend par la pratique langagière scolaire, à travers les contraintes mêmes de la situation et les interactions avec d'autres. La **naturalisation** est ici **d'un autre ordre** : le genre naît naturellement de la situation. Il n'est d'ailleurs pas traité comme tel, n'est pas décrit ni encore moins prescrit, ni thématisé comme forme particulière que prend un texte. Le genre n'apparaît pas comme tel dans le processus d'apprentissage ; il n'est pas un outil pour le scripteur qui réinvente à chaque fois la forme langagière qui lui permet la communication. On apprend à écrire en écrivant, dans une progression qui est, elle aussi, conçue comme naturelle, se faisant selon **une logique dépendant du seul processus interne de développement**.

2.3. Négation de l'école comme lieu spécifique de communication

Dans ce troisième type, on fait **comme si** les genres fonctionnant dans les pratiques langagières pouvaient entrer tels quels dans l'école, comme s'il y avait **continuité absolue entre l'extérieur de l'école et son intérieur**. Les genres entrent sans encombre dans l'espace scolaire. Il s'agit en fait d'une négation de l'école comme lieu particulier de communication. Les exigences de diversifier les écrits, de créer des situations authentiques de communication, de parler / écrire pour de bon, de se référer aux textes authentiques sont les emblèmes de l'approche. Les démarches pédagogiques, elles, peuvent être diverses : privilégier plutôt une voie fonctionnelle qui fait confiance aux contraintes mêmes de la situation et aux possibilités de découvertes plus ou moins spontanées de celles-ci ou insister sur des nécessités d'instrumentation, l'une n'excluant d'ailleurs pas l'autre.

La représentation du genre à l'école peut alors être décrite comme suit : **il s'agit d'amener l'élève à la maîtrise du genre tel qu'il fonctionne réellement dans les pratiques langagières de référence**. Ces dernières constituent donc, sinon une norme à atteindre immédiatement, du moins un idéal qui reste en point de mire. Il en découle que des textes authentiques du genre considéré entrent tels quels à l'école. A l'intérieur de celle-ci, il s'agit de **(re-)créer des situations** qui sont censées reproduire celles des pratiques langagières référence, avec un souci de diversification clairement marqué. Ce qui est visé est la maîtrise aussi parfaite que possible du genre correspondant à la pratique langagière pour qu'ainsi outillé l'élève puisse répondre aux exigences communicatives auxquelles il est confronté. Il n'y a pas, dans ce type d'approche, de possibilité de penser la progression puisque c'est la nécessité de maîtriser des situations données qui est au centre de la conception. On pourrait dire que cette approche tend vers la dissolution de l'école comme lieu particulier d'enseignement / apprentissage dans les pratiques sociales qu'elle reproduit, l'enseignement visant quasi immédiatement la maîtrise des outils nécessaires pour fonctionner dans ces pratiques.

Il ne s'agit pas de nier aucun des apports de ces « **idéaltypes** », mais de définir les **contributions possibles de chacun** dont on peut déterminer comme suit quelques points forts et faibles :

points forts	points faibles
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - nécessité de créations d'objets scolaires pour un enseignement / apprentissage efficace - pensée en progression 	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - progression comme processus linéaire, du simple au complexe défini à travers l'objet décrit ; - approche purement représentationnaliste, non communicationnelle
<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - forte prise en compte de la particularité des situations scolaires et utilisation de celles-ci - importance du sens de l'écriture - accent sur l'autonomie des processus d'apprentissage dans ces situations 	<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - non prise en compte explicite et non utilisation des modèles externes - non modélisation des formes langagières et donc non enseignement
<p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - mise en évidence des apports des pratiques de référence - importance du sens de l'écriture - insistance sur la dimension communicationnelle et la variété des situations 	<p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - négation de la particularité des situations scolaires comme lieux de communication transformant les pratiques de référence - absence de réflexion sur la progression et le développement

3. VERS UNE RÉVISION DES GENRES SCOLAIRES

Il nous paraît possible de procéder à une **réévaluation** des différentes approches discutées **par une prise de conscience de la centralité des genres** comme objet et outil de travail pour le développement du langage. Ceci passe par un travail lent, long, complexe d'évaluation des acquis d'une part, et le développement de nouvelles pistes de travail d'autre part.

Dans ce travail, il est important de tenir compte de ce qui suit :

a) toute introduction d'un genre à l'école est le résultat d'une décision didactique visant des objectifs précis d'apprentissage qui sont toujours de deux types : il s'agit d'apprendre à maîtriser le genre premièrement pour mieux le connaître ou l'apprécier, pour mieux savoir le comprendre, pour mieux le produire à l'école ou ailleurs, et, deuxièmement, pour développer des capacités qui dépassent le genre et qui sont transférables dans d'autres genres proches, ou lointains. Ceci implique une **transformation** au moins partielle du genre pour

que ces objectifs soient atteints et atteignables avec le maximum d'efficacité : simplification du genre, accentuation de certaines dimensions etc.

b) par le fait que le genre fonctionne dans un autre lieu social que celui qui est à son origine, il subit forcément une transformation. Il n'a plus le même sens ; il est notamment toujours - nous venons de le dire - genre à apprendre, même s'il reste genre pour communiquer. C'est ce **dédoublément** dont nous avons parlé plus haut qui constitue le facteur de complexification principal des genres à l'école et de leur rapport particulier aux pratiques langagières. Il s'agit de mettre les élèves à la fois dans des situations de communication qui soient le plus possible de vraies situations de communication, qui aient un sens pour eux en vue de mieux les maîtriser en tant que telles, tout en sachant que les objectifs visés sont (aussi) autres.

Pour bien comprendre le rapport entre les objets langagiers travaillés à l'école et ceux qui fonctionnent comme référence il faut donc, à notre avis, partir du fait que le genre travaillé à l'école est **toujours une variante** du genre de référence, construite dans une dynamique d'enseignement / apprentissage, pour fonctionner dans une institution dont le but premier est précisément ceci. Comment décrire cette variante ? Il nous semble que la voie empruntée actuellement en didactique pour aborder ce problème peut être décrite par ce que nous proposons d'appeler l'élaboration de **modèles didactiques** de genres. Dans un modèle didactique, il s'agit d'explicitier la connaissance implicite du genre en se référant aux savoirs formulés aussi bien dans le domaine de la recherche scientifique que par les experts. Devant la multiplicité des savoirs de référence en jeu dans l'élaboration de modèles, l'on peut théoriser une démarche didactique qui comprend **trois moments en forte interaction** et en perpétuel mouvement que nous décrivons comme l'application de **trois principes** dans le travail didactique :

- principe de légitimité (référence à des savoirs savants ou d'experts) ;
- principe de pertinence (référence aux capacités des élèves, aux finalités et objectifs de l'école, aux processus d'enseignement / apprentissage) ;
- principe de solidarisation (mise en cohérence des savoirs en fonction des buts visés).

La forme très fortement interactive du mouvement en fonction des trois principes est primordiale : l'application d'aucun d'entre eux n'est indépendante des autres et c'est précisément l'intrication profonde des trois qui constitue l'une des dimensions de la constitution de l'objet scolaire défini par sa modélisation didactique. Un modèle didactique présente donc en résumé deux grandes caractéristiques :

- 1) il constitue une synthèse à visée pratique, destinée à orienter les interventions des enseignants ;
- 2) il dégage les dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues.

A l'évidence, à l'intérieur de chacune de ces dimensions, une **progression** est envisageable, qui peut aller de la simple sensibilisation en réception à un approfondissement très poussé en production.

Nous avons dit que toute introduction du genre à l'école en fait nécessairement un genre scolaire, en fait une variante du genre d'origine. Ce qui change, ce sont les types et les degrés de variation. Nous allons en illustrer quelques-unes qui nous paraissent particulièrement significatives en en présentant les modèles didactiques, fortement résumés, tels qu'ils ont été élaborés pour planifier l'enseignement, à savoir élaborer des séquences, penser la progression, concevoir des possibilités de différenciation.

3.1. Le débat : lieu de manipulation ou outil collectif de réflexion

L'école actuelle favorise la création de conseils de classe dans lesquels les élèves se regroupent pour débattre de manière démocratique de la vie de la classe ou de l'école. Le conseil de classe est un moment de parole particulier pour régler des conflits, pour analyser et améliorer le fonctionnement de la classe et pour prendre collectivement des décisions. Il s'agit d'un lieu d'**argumentation à partir de vrais enjeux** pour les élèves. Beaucoup d'enseignants se plaignent pourtant de la difficulté d'une partie importante des élèves à participer, à prendre la parole en public, à discuter les problèmes avec les autres, à étayer ou réfuter un point de vue. Par ailleurs, dès que les enjeux sont importants, il semble difficile de prendre de la distance, de couper la dynamique des échanges et d'organiser un enseignement sur les mécanismes de débat. On peut dès lors se poser la question de savoir si les situations authentiques d'argumentation, qui sont sans doute des lieux essentiels d'apprentissage, sont vraiment ceux où peuvent se faire de manière optimale l'observation, l'analyse et l'exercice de capacités nécessaires à l'argumentation et au débat. On peut en plus se demander si le débat n'est pas également un genre qui peut se pratiquer à d'autres fins qu'à celles de la régulation de la vie scolaire. Mais alors, **quel débat** travailler en classe ?

Le débat est un genre immédiatement reconnaissable par tout un chacun. Dans ses formes les plus caricaturales – qui sont en même temps peut-être ses **formes prototypiques** tant les modèles télévisés dominent les représentations – il fonctionne comme événements qui opposent dans une lutte sans merci des contradictoires qui tentent, par tous les moyens, notamment par la persuasion, la théâtralisation, les coups d'éclats, les effets de manche voire les demi- et contrevérités de dominer, voire ridiculiser l'adversaire. L'écoute de ce dernier ne sert qu'à trouver la faille qui permet de mieux le désarçonner. Le but de l'entreprise n'est pas tant de trouver une réponse à une question, que de faire à tout prix triompher une position au détriment de l'autre. Le figement, l'incapacité d'apprendre, le non respect de l'autre sont tendanciellement le lot de ces événements médiatiques qui d'ailleurs tirent une partie de leur intérêt précisément de leur dimension belliqueuse. Que pourrait-on apprendre de ce genre ainsi pratiqué et tel qu'il domine dans les représentations communes ? N'enseignerait-on pas à travers lui une vision de l'argumentation comme combat où la question de la vérité tendrait à disparaître ? Où la possibilité d'apprendre et de s'enrichir de l'autre est niée ? Où les subtiles mécanismes de déplacement de chacun par la transformation des significations de sa propre parole grâce à l'intégration de

celles des autres ne sont guère perceptibles ? Où domine la vision de l'argumentation comme pure technique rhétorique ?

S'il est bon que les élèves connaissent les mécanismes de ces variantes du débat pour en être victimes le moins possible, il paraît peu intéressant d'en faire un objet d'apprentissage / enseignement, ni pour développer leurs capacités et représentations de l'argumentation, ni en tant qu'outil pour réfléchir collectivement sur des problèmes sociaux qui peuvent se poser à eux. La modélisation didactique du genre doit donc s'orienter vers des variantes moins « belliqueuses » et **construire un genre scolaire** qui insiste sur des dimensions potentielles mais qui se manifestent peu dans les prototypes les plus répandus.

Nous avons ailleurs décrit en détail un tel modèle. Les aspects suivants paraissent essentiels (De Pietro, Erard et Kaneman, 1996). L'objet d'un débat est toujours une question sociale controversée pour laquelle des solutions diverses sont envisagées. Le débat peut alors être conçu, idéalement, comme un outil de construction collective d'une solution (Klein, 1980). Venant avec des positions différentes, non nécessairement contradictoires, d'ailleurs, par rapport à la question posée, chaque participant au débat présuppose chez les autres, participants ou auditeurs, la faculté de raison et la volonté de trouver à travers le raisonnement une solution collectivement acceptable à la question. Ceci signifie que chacun est prêt à mettre en jeu sa position qui dès lors évolue forcément dans la discussion. Le débat proprement dit est constitué de l'ensemble des interventions qui, chacune, apportent leur éclairage à la question controversée. Le débat apparaît ainsi comme la construction conjointe d'une réponse complexe à la question, comme outil de réflexion qui permet à chaque débatteur (et à chaque auditeur) de préciser et de modifier sa position initiale. Cette modification se fait essentiellement par l'écoute, la prise en compte et l'intégration du discours de l'autre. Chaque argument, chaque exemple, le sens de chaque mot se transforme continuellement par le fait même qu'ils se confrontent à ceux des autres débatteurs, par le fait que chacun est continuellement en train de se situer par rapport aux autres interventions (François, 1993).

Cette dynamique fait du débat **un formidable outil** d'approfondissement des connaissances, d'exploration de champs d'opinions controversées, de développement de nouvelles idées et de nouveaux arguments, de construction de significations nouvelles, d'appréhension des autres et de transformation d'attitudes, de valeurs et de normes. Le travail scolaire portera par conséquent essentiellement sur les modes de mise en jeu de sa propre position sous la forme de développement d'arguments et de modalisation d'énoncés, sur la possibilité pour chacun, à travers le fonctionnement du débat, d'intervenir librement quand il le souhaite, sur la capacité de centrage sur les objets en jeu et de rebondissement sur de nouveaux thèmes, sur le respect de la parole des autres et sur son intégration dans son propre discours. C'est cette variante de débat qui correspond également aux finalités de l'école et qui permet le développement de capacités langagières, notamment argumentatives, essentielles.

3.2. L'interview radiophonique : un genre à savoir et faire savoir aux autres

L'interview est un **genre journalistique de longue tradition** qui rend compte d'un entretien entre un journaliste (interviewer) et un spécialiste ou une personne qui présente un intérêt particulier dans un domaine (interviewé). Une interview consiste donc à faire parler cette personne « experte » à des titres divers sur un problème ou sur une question dans le but de communiquer les informations fournies à des tiers qui représentent, théoriquement au moins, la demande d'informations. Contrairement à une conversation ordinaire, l'interview présente un caractère structuré et formel dont le but est de satisfaire les attentes du destinataire (André-Larochebouvy, 1984 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990).

De nombreux auteurs (pour une revue de la question, voir Pekarek, 1994) considèrent l'interview comme une **pratique langagière largement standardisée**, impliquant des attentes normatives spécifiques pour les interactants, comme dans un jeu de rôles : l'interviewer ouvre et clôt l'interview, pose des questions, suscite la parole de l'autre, incite à la transmission d'informations, introduit de nouveaux sujets, oriente et réoriente l'interaction ; l'interviewé, une fois qu'il accepte la situation, est obligé de répondre et de fournir les informations demandées. Généralement, les deux interactants occupent des rôles publics institutionnalisés ; la nature du rapport social et interpersonnel conditionne fortement la relation qui s'instaure entre les deux. Par rapport à d'autres genres proches, l'interview garde un lien fondamental avec l'univers médiatique. Son lieu social de production est la presse écrite, la radio ou la télévision. L'exigence de médiatisation préside à toutes les activités qui y sont déployées. Dans l'interview radiophonique, le rôle des participants et les échanges impliqués subsument toujours la présence d'un tiers, le public du média. Par ailleurs, dans l'interview radiophonique, la cogestion directe en temps réel des échanges, malgré la possibilité de certaines manipulations à la diffusion, reste une de ses caractéristiques constitutives.

A partir de l'analyse d'interviews réalisées par des élèves - l'interview est un genre déjà largement pratiqué dans le cadre scolaire - et d'un premier corpus d'interviews radiophoniques, une synthèse des **dimensions enseignables** de ce genre a été élaborée (Dolz, Erard, Moro, 1996). Nous avons mis en évidence que ce genre, tout en étant un outil pour acquérir et construire des connaissances, peut valablement se constituer en un modèle simplifié susceptible de faciliter l'apprentissage du rôle de médiateur, de la cogestion et de la régulation de la conversation formelle.

Trois dimensions nous paraissent essentielles de ce point de vue :

1. L'étude du **rôle d'interviewer**, conçu comme médiateur dans une situation de communication entre un interviewé, spécialiste dans un domaine particulier, et un public destinataire, généralement novice, constitue un moyen de développer le comportement interactif verbal des élèves. En l'occurrence, l'enseignement organisé de l'interview contribue à la construction d'une représentation d'un rôle public différente de l'identité privée des interlocuteurs. Ce faisant les élèves commencent à prendre conscience de la place et des fonctions de l'interviewer, de l'interviewé et du public dans une interview radiophonique.

Apprendre à jouer le rôle d'interviewer suppose l'intériorisation du rôle des deux autres actants. On cherche ainsi à établir des instances internes de régulation permettant à l'élève de conduire à bon escient la tâche d'interviewer.

2. L'étude de **l'organisation interne de l'interview** : les différentes parties qui composent la structure canonique globale d'une interview (ouverture, phase de questionnement ou noyau et clôture) et la planification de la phase de questionnement permettent un apprentissage de quelques caractéristiques essentielles du genre interview, en lien avec le rôle de l'interviewer.

3. Le travail sur la **régulation locale**, en cours d'interview, des tours de parole, la formulation de questions et l'utilisation de la part de l'interviewer d'interventions de relance permettent d'étoffer, de poursuivre et de reprendre le thème abordé par l'interviewé, avec de nouvelles questions ou commentaires.

L'interview radiophonique, qui présente une relative simplicité du point de vue contextuel et dans le marquage des rôles, facilite l'accès à d'autres genres et constitue de notre point de vue un lieu qui permet la distanciation de l'élève. En se déplaçant dans le contexte d'une émission radiophonique, en accentuant le jeu fictionnel d'interview, l'élève apprend à traiter et à intérioriser un rôle social pour lui et le rôle des autres partenaires.

3.3. Le résumé : un genre scolaire réinterprété ou : de la nécessité de reconstruire la logique énonciative d'un texte

Dans un certain nombre de travaux, Bernié (1994 ; 1996) essaie de réinterpréter, à travers un modèle didactique complexe, ce qui est en jeu dans le résumé scolaire traditionnel qu'il appelle « institutionnel ». Il s'agit de **dépasser la vision de la tradition scolaire** à propos d'objets qu'elle a elle-même produits – cette production démontre d'ailleurs la thèse chère à André Chervel de la créativité du système scolaire produisant une véritable culture –, à savoir que le résumé serait la représentation, en réduction, du texte à résumer, le problème de l'écriture se réduisant à un simple acte de transcodage de la compréhension du texte, ce que rend parfaitement l'expression multiples fois utilisée « écrire c'est exprimer ses idées ». L'exercice implique au contraire un travail complexe sur les textes en vue d'un but et d'un destinataire – défini ici par le contrat scolaire –, travail qui laisse des traces linguistiques spécifiques dans le texte. Les concepts de « schématisation » des contenus et de « fictionalisation » des paramètres contextuels désignent ce travail et les traces laissés dans le texte.

L'injonction sémantiquement paradoxale sous-jacente au résumé institutionnel – dire en moins de mots, mais du même point de vue énonciatif ce que l'auteur du texte à résumer a voulu dire – ne peut être suivie que par **une activité complexe de paraphrase** à travers laquelle le « résumeur » rejoue, dans son résumé, la « dramatisation discursive » en œuvre dans le texte à résumer, à partir d'une compréhension des différentes voix énonciatives qui y agissent. Loin d'une activité qui pourrait se réduire à l'application de quelques règles simples, formalisées par le cognitivisme, comme celles de condensation, d'élimination et de généralisation, l'exercice « résumé » doit être considéré comme un genre **poussant à l'extrême l'attitude métalinguistique** face à un texte

dont il faut reconstruire la logique énonciative, la situation scolaire de communication étant précisément celle de demander la démonstration de la capacité de cette attitude.

On peut ainsi considérer le résumé scolaire comme variante d'un genre ou d'un ensemble de genres aussi varié que la fiche de lecture, le résumé incitatif et le compte rendu conversationnel d'un film. Ceci permet d'une part de le traiter et analyser dans la perspective du genre dont il fait partie - la large gamme des résumés - et de décrire des techniques d'écriture, au sens large du terme, qui sont propres aux variantes de ce genre, et d'autre part de définir sa spécificité par rapport aux autres variantes. De nombreuses pistes pour l'enseignement des genres sont ainsi ouvertes à travers la variation des genres comme principe de progression à travers les cycles de l'école et à travers le travail sur des contenus que sont les techniques d'écriture spécifiques. Le « résumé scolaire » n'est qu'un point d'aboutissement extrême dans une longue série de résumés contextualisés, mais qui devient, par le fait même qu'il **pousse à l'extrême** l'une des dimensions présentes dans toute activité résumante, un axe d'enseignement / apprentissage essentiel pour le travail d'analyse et interprétation de textes et donc ainsi un outil intéressant d'apprentissage.

4. DE NOUVELLES QUESTIONS...

L'**hypothèse** ici développée peut, en conclusion, être formulée comme suit : la définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci comme outil et rend possible le développement de capacités langagières diverses qui y sont associées. L'objet de travail étant, en partie du moins, décrit et explicité, il devient accessible à tous dans les pratiques langagières d'apprentissage.

Les problèmes théoriques associés à cette hypothèse sont extrêmement complexes et soulèvent un ensemble de **questions** qu'on peut peut-être mieux formuler en réintroduisant la notion de pratique langagière telle que nous l'avons définie au début : Comment fonctionnent les pratiques langagières d'apprentissage ayant pour objet des genres qui sont l'outil d'autres pratiques langagières simulées en classe ? Quelles interprétations font les élèves, en fonction de leur trajectoire et de leur situation, de ces situations d'apprentissage qui impliquent nécessairement ce dédoublement ? Agissent-ils à deux niveaux à la fois : celui de la pratique langagière d'apprentissage et, à travers le genre travaillé, celui de la pratique langagière visée ? Quelles sont les interactions entre les deux en fonction des expériences des élèves ? Qu'est-ce qu'ils apprennent dans ces situations ? Peut-on ainsi construire des capacités langagières ? Sont-elles ensuite transférées des pratiques langagières d'apprentissage vers le dehors et par qui ? Transforme-t-on plus généralement le rapport des élèves - et desquels ? - au langage ? Cette situation de **double rupture** - avec le quotidien connu et avec les pratiques langagières de référence - constitue-t-elle réellement une condition d'apprentissage pour tous, comme nous l'assumons implicitement ? Des réponses à ces questions ne nous proviendront que d'une analyse des pratiques langagières mêmes dans le cadre scolaire. Il s'agit là sans doute d'un domaine de recherche à développer de toute urgence.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDRÉ-LAROCHEBOUBY, D. (1984) : *La conversation quotidienne. Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*. Paris, Crédif.
- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BAUTIER, E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan.
- BERNIÉ, J.-P. (1994) : Contre « l'effet archipel » : éléments pour une évaluation formative de l'activité résumante. *Le Français dans tous ses états*, 24, 47-64.
- BERNIÉ, J.-P. (1996) : Quelle linguistique pour une culture de l'écrit ? Approche « communicationnelle » des textes et discours et didactique du lire-écrire. Document de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences du langage, Université du Mirail, Toulouse.
- BRONCKART, J.-P. (1996) : Units of analysis in psychology and their interpretation. In A. Tryphon et J. Vonèche (Eds.) : *Piaget-Vygotsky : The social genesis of thought* (pp. 85-106). New York, Erlbaum.
- CANVAT, K. (1996) : Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, 37/38, 5-30.
- DE PIETRO, J.-F., ERARD, S. et KANEMAN, M. (1996) : Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 40 (à paraître).
- DOLZ, J., ERARD, S. et MORO, C. (1996) : L'interview radiophonique. Un genre à enseigner. *Enjeux*, 40 (à paraître).
- DOLZ, J., PASQUIER, A. et BRONCKART, J.-P. (1993) : L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.
- JAUSS, H.-R. (1970) : Littérature médiévale et théorie des genres. *Poétiques*, 1.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin.
- KLEIN, W. (1980) : Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft*, 38/39, 9-56.
- LÉONTIEV, A.-N. (1984) : *Le développement du psychisme*. Paris, Editions Sociales.
- MARTINAND, J.-L. (1986) : *Connaître et transformer la matière*. BERNE, LANG.
- MARCHAND, F. (1987) : *Didactique du Français* (tome 1). Paris, Delagrave.
- PEKAREK, S. (1994) : *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans l'interview semi-directive de recherche*. Bâle, Acta romanica basiliensis (Vol. 2).
- VOURZAY, M.-H. (1996) : *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2 (non publié).

APPRENTISSAGE ET USAGES DE L'ÉCRITURE : REPRÉSENTATIONS D'ENFANTS ET DE PARENTS D'ÉLÈVES

Christine BARRÉ-DE-MINIAC
INRP Didactiques des disciplines

Résumé : La réflexion proposée s'appuie sur des résultats issus d'une enquête longitudinale réalisée auprès d'enfants suivis de la moyenne section au cours préparatoire. L'apprentissage et les usages de l'écriture ont été au cœur des entretiens réalisés en fin de chaque année scolaire. Par ailleurs, les parents de ces enfants ont répondu à un questionnaire abordant ces mêmes questions. Les résultats battent en brèche la représentation dominante du désintérêt des parents de milieux populaires pour l'écrit. Ils indiquent une centration croissante des enfants de ces milieux sur une écriture « scolaire » au détriment d'un investissement des usages personnels et sociaux de l'écriture. Les modalités concrètes de déroulement de l'enquête ainsi que certains de ses résultats sont discutés en terme de pistes pour une didactique de l'écriture qui inclurait une observation et une prise en compte des représentations initiales des élèves.

Les familles de milieux populaires, notamment celles issues de l'immigration et qui envisagent leur intégration et celle de leurs enfants à la société française, expriment souvent leur conviction de l'importance de la maîtrise de l'écrit pour ce processus d'intégration. Par là s'explique leur très fort investissement des apprentissages de base réalisés à l'école. Adoptant les modèles scolaires d'apprentissage et d'usage de l'écrit, les parents de ces familles abandonnent la transmission de leurs usages et modèles propres, issus de leur culture et mode de vie. Quant aux **enseignants** de ces enfants, ils **ignorent** le plus souvent la nature de ces usages et modèles, ils ignorent même parfois qu'il en existe. La sociologie des années soixante-dix, ou l'interprétation qui en a été faite, conjuguée à l'exercice du sens commun ou de l'intuition personnelle, contribuent à rendre compte de l'attitude couramment observée, qui consiste à juger des compétences en langue de ces enfants à l'aune des exigences requises pour la progression et la réussite scolaires. Fondée sur la seule observation des compétences en situation scolaire, l'appréciation de la distance ne peut que conduire à des positions alarmistes et au sentiment que **tout est à construire**, y compris les bases. L'expression « apprentissages de base » serait d'ailleurs à interroger à cet égard. N'y aurait-il pas de bases avant l'entrée à l'école, et pas de bases relatives à la maîtrise de l'écrit avant celles fournies par l'enseignement formel de l'école primaire ? En termes de discours, il serait difficile de trouver encore des tenants d'une telle position extrémiste. Dans les faits les choses en vont autrement.

Etablir une relation qui permette de faire naître ou restaurer le désir de communiquer et de s'exprimer chez l'enfant. Faire éprouver du plaisir à l'enfant en communiquant avec lui et en acceptant sa façon de s'exprimer. (...) Laisser à l'enfant le temps de faire ses expériences. Ces trois objectifs énoncés en préambule d'un projet d'école primaire posent le désir de communication et l'expérimentation de l'écrit comme condition du travail pédagogique, et comme pré-requis à l'intervention du maître. Ils présupposent que ces conditions ne sont pas remplies dans les familles et la vie sociale des enfants de l'école.

Apprendre à écrire, qu'est-ce que cela suppose ? Une prise de conscience de l'utilité de l'écrit, du pouvoir qu'il confère, et du plaisir que cela peut procurer, répond une institutrice de l'école. Utilité, pouvoir, plaisir : trois valeurs associées à l'usage de l'écrit dont on présuppose que les enfants de cette école située dans une banlieue parisienne cosmopolite ont à les apprendre entièrement de l'école. Les choses sont probablement **plus complexes**. D'une part ces valeurs seraient à définir plus précisément, d'autre part un entretien plus approfondi permettrait sans doute à cette institutrice de nuancer sa pensée. Un tel exemple me permet cependant d'introduire l'objet de cet article. Je m'intéresserai à la **problématique** suivante : issus de familles à faible connivence culturelle avec l'école et qui « oublient » leurs propres usages et représentations de l'écrit, pris en charge par une institution qui, consciemment ou non, développe des pratiques avalisant cette délégation de pouvoir, certains enfants ne risquent-ils pas d'éprouver des difficultés à s'impliquer socialement et personnellement dans un écrit appris à l'école et pour l'école, sans lien avec les usages et représentations dominants dans leur famille ? Je n'aborderai pas l'écrit en général, mais seulement son versant production. Je m'appuierai sur des observations réalisées dans le cadre d'une étude longitudinale d'élèves, de la moyenne section de maternelle au cours préparatoire (1).

1. PRATIQUES SCOLAIRES / NON SCOLAIRES : RUPTURE OU CONTINUITÉ ?

1.1. Pratiques scripturales / représentations

1.1.1. Les pratiques scripturales

A la différence du terme de « conduite » qui met l'accent sur la réalisation linguistique, la « forme linguistique » (Bautier, 1995, p.59), celui de « pratiques » permet d'inclure les rituels, usages et coutumes associés à ces conduites, c'est-à-dire de souligner l'inscription des conduites scripturales dans un champ social. Cette expression me paraît particulièrement bien adaptée à la description des pratiques scripturales scolaires, empreintes d'importantes marques de codification, voire de législation. L'histoire de l'éducation montre bien l'importance et la fonction sociales de ces pratiques instaurées autour des productions scripturales. Pour ne prendre qu'un exemple : l'apparition du « cahier de devoirs mensuels » entre les années 1884 et 1887 résulte d'un jeu institutionnel entre l'inspection académique et les instituteurs. Son usage fait l'objet de circulaires et réglementations multiples qui en précisent le mode d'utilisation et la périodicité (Chervel, 1992). Cette association de traditions et coutumes, de « modes

d'emploi » pourrait-on dire, à l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants, souligne autant qu'elle détermine le caractère social de ces pratiques scripturales. Ecrire – et pas seulement pour les jeunes enfants – est en effet une **pratique sociale**, c'est-à-dire une série d'expériences des rapports sociaux qu'occasionne la mise en œuvre d'une technique qui, rappelons-le, est elle-même un produit social, façonné au cours de l'histoire, produit qui caractérise fortement le mode de fonctionnement d'une société donnée.

L'école, en tant qu'institution, est particulièrement intéressée par l'instauration d'un ordre, d'une réglementation des formes d'usage de l'écriture. Elle est en effet responsable de l'inculcation explicite et formelle de l'écriture. Cette tâche fait même partie de sa raison d'être. Mais elle **ne peut ignorer** l'existence d'une autre institution – **la famille** – autre lieu important et essentiel de socialisation qui, si elle n'a pas cette fonction en propre, peut, à l'occasion de l'exercice d'autres fonctions, procurer une familiarisation, ou inculcation informelle de l'écriture. Sauf à lui dénier ce droit, à sous-estimer la force de son influence, voire à mettre en cause la légitimité de son action, l'école se doit de reconnaître l'existence de ce travail subtil fait de multiples occasions de pratiques, de regards, de paroles autour de l'écrit et de ses usages, à travers lesquels l'enfant, très tôt, s'approprie des connaissances relatives à l'écrit et ses usages. La scolarisation de plus en plus précoce des jeunes enfants pourrait constituer une tentation dans ce sens et servir de prétexte supplémentaire pour occulter ces échanges sociaux autour de l'écrit. L'expression « pratiques scripturales » désigne à la fois l'usage du code linguistique proprement dit et les pratiques sociales en terme d'habitudes et coutumes qui entourent, accompagnent cet usage et lui donnent sens, et qui fournissent à l'enfant des occasions de construire et s'approprier des usages de l'écrit.

1.1.2. Les représentations

Les représentations, elles, se situent **du côté du sujet** et du travail d'élaboration mentale qui, prenant appui sur les pratiques - mises en œuvre ou simplement données à voir – construit **sa relation à ces pratiques**. Cette relation est faite de savoirs linguistiques proprement dits, mais aussi d'images, conceptions et opinions qui, à des degrés divers, constituent un corps de connaissance de l'écrit et autour de l'écrit. Les représentations sont difficiles à atteindre puisque, par définition, en perpétuelle évolution et restructuration, compte tenu des expériences qui, à tout moment, conduisent le sujet à des remaniements de ses images, conceptions et opinions. A cette difficulté s'en ajoute une seconde, liée à la distinction entre le processus de représentation et les produits, résultats de la mise en œuvre de ce processus. Cette distinction, explicitée par D. Bourgain (1988, p.83), est importante, notamment pour le didacticien. En effet, une chose est d'appréhender, au travers du discours, des opinions et conceptions, une autre chose est d'inférer, à partir de ces discours, les processus de représentation (au singulier) du réel qui ont servi de point d'appui à l'élaboration des représentations (au pluriel) de l'écriture.

Pour le travail didactique, la connaissance de « l'état » du sujet, à un moment et en un lieu donnés, et celle des processus qui ont conduit à cet état,

fournissent des indications toutes deux utiles mais qu'il importe de distinguer. Elles me paraissent en effet constituer deux moments de l'élaboration de la démarche didactique. Pour le chercheur non plus les choses ne sont pas simples, puisque les processus ne peuvent qu'être inférés à partir des représentations. C'est cette démarche que j'ai tenté de mettre en œuvre à partir de l'enquête longitudinale auprès des jeunes enfants, ainsi que de leurs parents. J'ai tenté de réunir un matériel descriptif des représentations permettant de formuler des hypothèses relatives au rôle du contexte social dans la genèse du rapport à l'écriture.

1.2. Les représentations : produits et filtres de l'environnement social

Produits de l'environnement, ces représentations servent également de « filtre » à la perception de celui-ci, les représentations produites servant de base à la poursuite du travail d'élaboration.

C'est pour essayer de mieux approcher ce double phénomène de marquage social des représentations et d'utilisation de celles-ci comme filtre que j'ai choisi de travailler sur **deux populations** : l'une dont je pouvais faire l'hypothèse a priori de sa relative extériorité par rapport aux usages et coutumes scolaires, l'autre au contraire, très contrastée, que je pouvais, par hypothèse également, considérer comme présentant un haut degré de conformité aux modèles scolaires français. Le **contraste** m'est apparu comme une condition susceptible de favoriser la mise en évidence de cette interaction constante et à double sens entre les situations vécues et les représentations élaborées.

Énoncée en d'autres termes, cette démarche consiste à travailler sur une population d'élèves issus de familles dont on fait l'hypothèse que la culture de l'écrit est peu marquée par la culture scolaire française. Les « traits culturels » (Camilleri, 1989) élaborés par ces enfants sont à la fois le résultat d'un processus de marquage social et autant de filtres à travers lesquels ces enfants perçoivent la culture scolaire de l'écrit et réalisent, à partir de cette culture, un « travail » de remaniement de leurs représentations préalables et d'élaboration de nouvelles. Pour pouvoir inférer, à partir de représentations repérées chez ces enfants, ce travail d'élaboration, il importait de disposer d'un autre groupe, sorte de groupe de référence. Si ce jeu d'interactions aboutit à des résultats différents chez des enfants issus de familles dont la culture de l'écrit est fortement marquée par une scolarisation réussie et réalisée selon les normes et coutumes françaises, alors on a des raisons de croire à l'existence de **bases acquises avant l'Ecole et en dehors de celle-ci** et à l'importance de les prendre en compte dans la didactique de l'écriture. En prenant des groupes très contrastés sur le plan de la relation à la culture scolaire de l'écrit, j'utilise l'effet de miroir grossissant. Cela me permet de mettre en avant l'existence de ce processus. Resterait ensuite à le décrire dans ses nuances, en fonction de degrés plus ou moins forts de proximité ou distance des milieux culturels par rapport au modèle scolaire. Non pas que la description des deux milieux soit fautive, mais il importe de garder présent à l'esprit qu'elle a principalement une valeur démonstrative.

1.3. Une méthode d'observation

1.3.1. Comparaison de deux populations

Sur la base des motivations énoncées ci-dessus, j'ai choisi comme terrain a priori éloigné des usages et coutumes scolaires, une population dont les enfants fréquentent des écoles maternelles **d'une ville de la banlieue parisienne**. Il s'agit d'une **population cosmopolite** et appartenant exclusivement aux catégories socio-professionnelles « **employés** » (majoritairement) et « **ouvriers** » (en moindre proportion). Tels sont les deux principaux traits qui caractérisent cette population. Outre la population française installée depuis les années 60, date de construction de cette ville, à l'origine « cité-dortoir », sont venues se fixer, depuis maintenant la deuxième, voire la troisième génération, différentes communautés d'Afrique du Nord, d'Afrique noire, de Turquie, ainsi que des DOM-TOM. Plus récemment des réfugiés asiatiques sont également venus s'installer, diversifiant encore le paysage culturel de cette cité. Diversité donc, mais également attachement de ces différentes communautés à leurs traditions culturelles communes, l'habitat (et par là la fréquentation des établissements scolaires) traduisant une volonté des familles de se regrouper. Ainsi plusieurs enfants de l'échantillon suivi sont de tradition israélite, habitent près de la synagogue, fréquentent en maternelle l'école située près de celle-ci, et seront suivis en CP dans l'école confessionnelle juive de la ville. Une autre école est implantée dans le « quartier turc ».

Le lecteur comprendra que j'ai délibérément forcé le trait en choisissant comme élément de comparaison une population d'élèves fréquentant une **école privée parisienne** (école sous contrat), élèves dont les parents appartiennent tous aux catégories socio-professionnelles « **chefs d'entreprise** » et « **cadre** ». A ce niveau il n'y a donc aucune zone de recouvrement entre les deux populations. En terme de rapport à l'école, il faut souligner le mode particulier de recrutement de cette école privée : d'une part sont recrutés en priorité des enfants ayant des frères ou soeurs (ou des parents, de la famille voire des amis proches) fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement ; d'autre part la fréquentation de l'établissement suppose une adhésion des parents aux objectifs et conceptions pédagogiques de l'école (il s'agit très globalement d'options de « pédagogie nouvelle »), avec entretien préalable à l'admission sur ce thème. Par ailleurs une importante participation à la vie de l'établissement est demandée aux parents. Celle-ci prend la forme classique de réunions et accompagnements de sorties, mais aussi d'un orchestre d'école (parents et enfants), une revue d'école, une association des anciens élèves, ... autant de lieux de partages et d'échanges d'idées et de valeurs culturelles. Comme dans le secteur de banlieue, même si cela prend des formes différentes notamment en raison de la collusion entre l'école et ces activités d'échanges, les parents de cette école donnent à voir une volonté de faire perdurer des valeurs d'appartenance à un groupe.

1.3.2. *Étude longitudinale et mise en parallèle de propos d'enfants et de parents*

Les **enfants** ont été vus trois fois en entretiens individuels (1) : en fin de moyenne section, de grande section et en fin de CP. A chaque fois la même thématique a été abordée, sous des formes différentes et adaptées à l'âge. S'agissant d'entretiens semi-directifs, la thématique est amorcée par une question (ou une proposition de tâche) qui, ensuite, fait l'objet de reformulations, reprises, paraphrases, etc... On se situe plus du côté de la méthode clinique au sens piagétien du terme, c'est-à-dire d'un essai pour suivre et comprendre la stratégie de réponse et d'effectuation de la tâche, que de l'expérimentation classique visant à l'uniformisation des consignes. 44 des 79 enfants de l'échantillon initial ont ainsi pu être suivis durant les trois années. Il est à noter que le chercheur assurant cet entretien était connu de l'enfant, ayant assisté régulièrement à la classe durant l'année scolaire pour y réaliser une tâche d'observation

Les **parents**, quant à eux, ont été vus une fois à l'aide d'un questionnaire proposé au cours d'un entretien qui a eu lieu pendant la moyenne ou la grande section de leur enfant, c'est-à-dire avant son entrée en cours préparatoire. 51 entretiens ont été réalisés au total, soit : 24 auprès de parents de l'école parisienne, 27 dans le secteur de banlieue. Ces entretiens se sont déroulés aux heures et lieux souhaités par les parents. A Paris, il s'est agi principalement du domicile ou du bar situé en face de l'école, lieu de rencontre convivial des parents le matin après la conduite des enfants et avant le départ au bureau. Dans le secteur de banlieue, les entretiens ont été réalisés soit au domicile des parents soit dans l'établissement. L'implantation des écoles loin des centres commerciaux autant que les traditions culturelles rendaient très improbable l'utilisation d'un bar pour la réalisation des entretiens pour lesquelles la mère était le principal interlocuteur (2). Comme on le voit, la méthodologie a été pensée en vue d'une empathie maximum, faite d'acceptation notifiée et d'écoute active, conditions favorables à l'expression personnelle des parents. On est loin de la position en extériorité qui est celle du chercheur expérimentaliste traditionnel, mais aussi de l'enseignant (ou chef d'établissement, ou psychologue scolaire ...) en position de représentation de l'institution, quelle que soit sa volonté d'être à l'écoute des parents. La comparaison des réponses des parents et des enfants, pour chacune des populations, a été faite de manière globale et non par couple. L'objectif était en effet de **repérer des tendances générales** des populations élèves d'une part, parents d'autre part, et de s'interroger ensuite sur l'existence de points communs ou différences d'un secteur à l'autre.

Parmi l'ensemble des dimensions de l'étude, seuls sont considérés dans le cadre de cet article les résultats relatifs aux représentations de l'apprentissage de l'écriture d'une part, de ses usages d'autre part. Les réponses aux questions ouvertes des questionnaires enfants et parents ont donné lieu à des analyses de contenu dont les catégories ont été définies a posteriori. Les réponses données en exemples servent à illustrer la démarche d'analyse réalisée sur l'ensemble des réponses.

2. LES REPRÉSENTATIONS RELATIVES À L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

2.1. Les parents

L'écriture est-elle considérée comme susceptible d'apprentissage ? Sous quelle(s) forme(s) ? A quelles conditions ? Cette question avait essentiellement pour but d'obtenir un discours « autour de » l'apprentissage. Ce qui frappe d'abord, à l'examen des résultats, ce sont les **thématiques communes** aux deux groupes de parents. Les parents de l'un et l'autre secteur ont des conceptions et avis tranchés sur la question, avis qui se regroupent autour de deux pôles : l'apprentissage dépend à la fois de conditions individuelles et sociales. Il suppose une motivation ou un désir ainsi que l'intervention et l'aide d'un adulte.

La motivation :

d'en avoir envie, c'est tout à fait premier (parent école parisienne)

Faut demander, être curieux / Faut qu'il ait le courage. Parce qu'ils ont peur, donc c'est le courage qui leur donne envie d'écrire (parents secteur de banlieue)

Les conditions sociales :

S'ils ont envie faut leur montrer / Ça suppose d'apprendre des codes, faut apprendre un code commun à tout le monde (parents école parisienne)

Faut aller à l'école / Faut les aider... des fois c'est son père, des fois les grands aident les petits / Faut d'abord apprendre son alphabet (parents secteur de banlieue)

Sur la base de ces points communs, une **nuance différenciatrice** importante apparaît cependant : le lien entre l'apprentissage et les conditions sociales est plus marqué dans le discours des parents du secteur de banlieue que dans celui des parents de l'école parisienne, ces conditions étant principalement évoquées sous l'angle général de la fréquentation scolaire. La difficulté (voire la pénibilité) de cet apprentissage est également mise en avant, ce qui peut relever aussi bien de représentations de l'école en général que d'un jugement de réalité (3). En tout cas, ces discours indiquent nettement un intérêt pour l'apprentissage, une forte attente à l'égard de l'école et une reconnaissance des compétences de celle-ci.

2.2. Les enfants

Où disent-ils avoir appris à écrire ? Se souviennent-ils de leurs premiers « gestes d'écriture » ? Se rappellent-ils où, quand, comment ils ont appris à écrire, et qui leur a appris ? Cet ensemble de questions a été posé lors des trois années d'observation sous la forme de questions ouvertes et de récits de souvenirs. L'idée de la transmission d'un code par un acteur social est largement dominante en MS et totalement présente en CP dans les deux secteurs. En MS quelques enfants ne formalisent pas encore le processus d'apprentissage (*j'ai toujours su depuis que je suis tout petit ; j'ai appris tout seul* (secteur de ban-

lieue). Mais, en CP, **tous évoquent un acteur**. Plus inattendu est le fait que cet acteur est aussi bien l'institutrice qu'un membre de la famille, sans rôle privilégié pour l'école.

Tout se passe comme si les enfants des deux groupes suivaient des trajectoires différentes. Pour ceux du secteur de **banlieue**, le rôle des **apprentis-sages à la maison** est évoqué dès le début. Le rôle de l'école croît, mais reste néanmoins inférieur à ce qu'il est pour les enfants de l'école parisienne. Chez ces derniers, un pourcentage croissant des enfants évoque le rôle de la maison et de l'école, celle-ci supplantant la maison en CP. Il faut garder bien présent à l'esprit que ces réponses relèvent des représentations enfantines. Mais celles-ci sont importantes, car elles peuvent déterminer notamment leur choix concernant l'adulte auquel ils vont demander de l'aide. Cette différence entre les deux secteurs nécessiterait des investigations complémentaires pour être interprétée de manière univoque, compte tenu notamment de l'âge des enfants. Retenons en tout cas que l'écrit est évoqué comme présent dans l'univers familial par un grand nombre d'enfants du secteur de banlieue, et que cela ne peut qu'interroger le préjugé tenace de l'absence d'écrit et du désintérêt pour celui-ci dans les familles défavorisées.

Pour préciser les types d'expériences susceptibles d'étayer ces représentations, les enfants ont été amenés à raconter concrètement la manière dont ils se souviennent de leur apprentissage de l'écriture (tous les élèves sauf un dans le secteur de banlieue considèrent en fin de CP qu'ils « savent écrire »). Dans ces descriptions, les enfants font intervenir les notions de modèles et de copie. Ces descriptions peuvent s'analyser comme constituant un premier niveau de réflexion, ou du moins de prise de distance par rapport à l'acte d'écriture lui-même, c'est-à-dire comme un début d'**activité métacognitive**. Elles sont loin d'être absentes dans le secteur de banlieue, mais nettement **plus fréquentes** dans les réponses des enfants de l'**école parisienne**. Plusieurs enfants du secteur de banlieue n'ont pas répondu à cette partie de la question et beaucoup d'entre eux ont manifesté une difficulté réelle à élaborer des réponses longues. Les réponses obtenues chez ces derniers ont souvent nécessité une mobilisation beaucoup plus forte de la part de l'enquêteur. Le concept vygotkien de « zone proximale de développement » pourrait être utile ici, permettant de comprendre la distance entre les réponses minimales données au début de l'entretien - voire l'absence de réponse - et les réponses fournies grâce aux sollicitations et reprises de l'enquêteur. Mais il n'est pas exclu non plus que la seule marque d'intérêt de la part de l'enquêteur pour les propos ébauchés par l'enfant suffise à rendre compte également d'une motivation plus forte à répondre chez l'enfant. Les deux interprétations ne sont pas exclusives et rappellent en tout état de cause la nécessité de rapporter les réponses des enfants aux situations mises en œuvre. On voit combien les sollicitations de l'observateur peuvent contribuer à mettre l'enfant sur la voie d'une analyse plus ou moins performante et cela constitue une piste didactique exploitable.

Exemples de réponses :

École parisienne : *oui, je me rappelle parce que surtout pour lire je regardais dans un petit livre et donc ça m'apprenait en même temps les mots et à les écrire. C'était lili a lu que maman avait quand elle était petite... Mes parents me faisaient un modèle, je le regardais bien et après ils me faisaient recopier [remarque : l'acteur évoqué est la mère ; celle-ci a appris, elle aussi, à lire ; le processus évoqué est celui de la copie]*

... j'essaie de me rappeler la première fois qu'on m'avait dit d'écrire [p]. Je vois l'image de la lettre. Je vois moi qui étais là, et C. (camarade de classe) sur la table qui était là, et E., celle qui nous apprenait, nous dire : faites un grand trait, ensuite c'est un rond. Je vois vraiment bien. Je vois mon enfance quand j'avais trois, quatre ans. ... vous faites un grand trait avec un gros rond. Ensuite vous faites un petit [p] donc un petit trait et ensuite un petit rond. Et en attaché, vous faites comme une montagne, vous arrêtez un petit peu, vous redescendez un grand trait et au milieu de cette montagne vous faites une petite boucle [remarque : l'acteur évoqué est ici l'institutrice, l'imitation de modèle est évoquée à travers la longue description des gestes].

Secteur de banlieue : *La maitresse nous a donné des feuilles avec de l'écriture et je les ai recopiées [brièveté de la réponse]*

La maitresse, ma mère et ma sœur et puis mon père. Ils étaient grands. Il y avait une maitresse, elle les a appris à écrire et après elles m'ont appris. Ils m'ont appris à déjà faire l'alphabet, comme ça je sais faire toutes les lettres. Pour les mots on décompose et après on sait comment ça s'écrit [noter : la diversité des acteurs, qui sont ensuite repris soit en termes de elle soit en termes de il ; l'explicitation de la procédure alphabétique]

2.3. École / parents / enfants : une série de malentendus

Un résultat qui me paraît devoir interroger le pédagogue concerne la **non désignation**, par certains enfants, **de l'instituteur comme principal acteur** dans son apprentissage de l'écrit. Cela va à l'encontre de la représentation du sens commun, qui attribue à l'école un rôle tout à fait privilégié dans l'acculturation à l'écrit, en particulier lorsqu'il s'agit d'enfants de milieux populaires. Or, c'est précisément l'inverse qui est donné à voir dans les réponses des enfants, puisque ceux du secteur de banlieue signalent moins souvent que les autres l'instituteur comme acteur.

Confronté aux réponses parentales, ce résultat pose également question. Contrairement à leurs enfants, **les parents de milieux populaires « misent »**, sinon totalement, du moins **fortement sur l'école** pour cet apprentissage. La famille est citée, certes, mais plus comme aide complémentaire au travail de l'instituteur. Tout se passe comme s'il y avait une **série de malentendus** entre l'instituteur, le parent et l'enfant. L'instituteur pense avoir tout à faire dans les milieux populaires, à créer un désir inexistant. Or ce désir existe dans les représentations parentales, mais exprimé seulement dans certaines conditions privilégiées (comme celles de l'enquête réalisée), et exprimé sous des formes complexes que l'école ne peut déchiffrer aisément. Par ailleurs les parents,

parce qu'ils se sentent incompetents – ou non légitimes – expriment une attente très forte vis-à-vis de l'école, alors que les enfants, eux, les évoquent comme étant acteurs participant à leur accès à l'écrit. Ainsi, la répartition et la perception des rôles des uns et des autres s'insèrent dans un jeu complexe de relations et de représentations de ces relations. L'action didactique aurait pourtant beaucoup à gagner d'un éclaircissement des attentes possibles des uns à l'égard des autres pour une meilleure répartition des rôles. On pourrait considérer que la gestion par l'enfant de son apprentissage serait facilitée par une explication plus claire de ce qu'il peut ou doit attendre respectivement de son instituteur et des différents membres de sa famille.

3. LES REPRÉSENTATIONS RELATIVES AUX USAGES DE L'ÉCRITURE

3.1. Les parents

Quels usages sont pratiqués, évoqués, investis, connus, envisagés ? Les différents usages sont-ils tous considérés comme de l'écriture ? Qu'est-ce qui différencie ou au contraire rassemble le rapport à ces différents usages ? C'est à ces questions que les récits guidés de pratiques devaient permettre d'apporter des éléments de réponse. Ces éléments s'organisent autour de trois sous-thèmes : les types de produits, les conditions de production des écrits et leurs fonctions, et les relations familiales à propos de l'écriture.

3.1.1. Les types de produits

Ceux énoncés par les parents des deux secteurs sont nombreux et variés, appartenant au domaine de la vie professionnelle autant que familiale. Deux points méritent d'être soulignés : la **diversité** (types différents d'écrits évoqués) est aussi forte dans les deux secteurs, et dans les deux groupes également **l'écriture à la maison** va des écrits les plus étroitement liés à la vie domestique (papiers administratifs, courrier familial, par exemple) à des écrits visant l'expression personnelle (agenda, journal intime). Ces résultats confirment ceux d'autres travaux (Barré-De-Miniac, Cros et Ruiz, 1993 ; Albert, 1993). Leur intérêt pour l'enseignant me semble être de suggérer que les enfants ne sont peut-être pas si « vierges » que cela d'expériences en matière d'écriture, ayant eu à voir leurs parents pratiquer ou parler de ces écrits que la vie moderne rend de plus en plus nombreux et incontournables. Mais la différence entre les deux populations est peut-être plutôt d'ordre qualitatif : comment est vécue et parlée dans la famille la réalisation des différents écrits évoqués.

3.1.2. Les conditions de production et les fonctions des écrits

Le questionnaire incluait une question posée sous la forme d'une épreuve d'association : dire les dix mots qui viennent à l'esprit à l'énoncé du mot « écriture ». Les réponses ont été classées en champs sémantiques. Cinq champs rendent compte de plus de la moitié des réponses de l'ensemble des parents et les résultats se répartissent comme l'indique le tableau ci-dessous.

Champ sémantique	École parisienne	Secteur de banlieue
Matérialité de l'acte d'écriture	17%	20,6%
Relation, échanges, communication	15,8%	5,9%
Apprendre, faire des études	5,4%	13,8%
Sentiments et valeurs	5,9%	8,3%
Expression de soi, de sentiments	5,4%	7,8%

Les deux groupes diffèrent peu quant aux valeurs et sentiments : beauté de l'écriture, besoin / nécessité de celle-ci, facilité / difficulté sont des termes communs aux deux groupes. De même, l'usage de l'écriture à des fins d'expression personnelle constitue un thème également abordé dans les deux groupes. Sur les trois autres dimensions **des différences** intéressantes à souligner interviennent. Si la matérialité de l'acte d'écriture (outils, supports, gestes, contexte, lieux) est évoquée dans les deux populations avec une égale fréquence, une différence importante apparaît à l'analyse fine des réponses. Les parents du secteur de **banlieue** font beaucoup plus de références précises **aux outils et supports typiquement scolaires** (cahier et papier, mais aussi : ardoise, classeurs, chemises). Ceux de l'école parisienne parlent en termes plus génériques de ces aspects. Que l'école soit très présente dans les représentations parentales de ce secteur est confirmé par la plus grande fréquence des réponses relevant du champ intitulé : « **apprendre, faire des études** », actualisées par des énoncés du type : *avoir de l'instruction, copier les leçons, cours préparatoire, études*. Les parents de l'école parisienne, eux, évoquent plus globalement la notion de communication.

3.1.3. Les relations familiales à propos de l'écriture

Elles sont évoquées par la moitié environ des parents de chaque secteur. Ceux du secteur de banlieue évoquent plus souvent que ceux de l'école parisienne des situations relatives aux apprentissages scolaires ou la préparation du CP, ce qui constitue une nouvelle confirmation de l'importance de l'attente à l'égard des apprentissages scolaires. Cela confirme aussi indirectement les résultats évoqués ci-dessus concernant les représentations enfantines de l'apprentissage de l'écriture. Rappelons que beaucoup d'enfants de ce secteur évoquent leurs parents ou un membre de leur famille comme acteur de leur apprentissage de l'écriture. Cette confirmation porte également sur les dispositifs spontanément mis en œuvre par les parents qui fournissent des modèles que les enfants recopient.

Il semble donc bien que, dans toutes les familles, la question de l'entrée dans l'écrit est une préoccupation, ce qui se traduit par la mise en œuvre de situations d'apprentissage à la maison. Cela constitue un indicateur de la forte

attente des parents, y compris et peut-être plus encore de ceux du secteur de banlieue, vis-à-vis de l'école et de cet apprentissage de l'écrit. Il serait intéressant de connaître les procédures mises en œuvre dans ces apprentissages à la maison, d'une part pour savoir où en est réellement l'enfant dans sa découverte de l'écrit, d'autre part pour éventuellement expliciter les continuités ou ruptures dans les modes d'approches que le maître est amené à proposer. De ce point de vue, l'enfant, à condition que cela se passe dans le cadre d'un entretien guidé plus que sur le mode de l'interrogation de type scolaire, est en mesure, les entretiens le montrent, de fournir des indications sur ce qu'il a appris et la manière dont il l'a appris.

3.1.4. Votre enfant va bientôt apprendre : qu'est-ce cela va changer ?

Cette question a été systématiquement posée à tous les parents. L'**ouverture**, l'**autonomie** et l'**entrée dans le monde des grands** sont les thèmes les plus fréquemment abordés par les parents des **deux groupes**.

Ecrire, ça va lui changer ses horizons / C'est une indépendance vis-à-vis des parents (parents de l'école parisienne)

Je pense qu'il sera un peu plus intéressé sur tout ce qui se passe autour de lui ... celui qui aime bien écrire aime bien lire pour avoir plus d'idées, de connaissances / Quand il saura on le poussera encore plus. C'est idiot qu'il soit toujours à la merci des autres. Il faut qu'il devienne autonome, qu'il se débrouille tout seul (parents du secteur de banlieue).

Deux nuances différencient les réponses des parents du secteur de **banlieue** : D'une part, les réponses sont généralement énoncées à la première personne, comme si les parents répondaient pour eux, ce qui est probablement un signe de **l'importance** pour eux-mêmes et leur famille de la réussite de **cet apprentissage** qu'eux-mêmes n'ont en général pas réalisé dans les conditions qu'ils souhaitent pour leurs enfants. D'autre part, **la notion de plaisir** qu'ils ont à voir leur enfant apprendre revient très souvent.

Je suis vraiment, vraiment content / Moi ça me fait plaisir parce qu'il pourra apprendre beaucoup de choses (parents du secteur de banlieue).

L'importance de l'enjeu familial et social de l'apprentissage de l'écrit rend probablement compte de la force des sentiments exprimés et de l'implication personnelle. Cela pourrait constituer un ressort sur le plan pédagogique, à titre de renforcement de la motivation de l'enfant, surtout à un âge où l'idée de « faire plaisir » au parent peut être mobilisatrice. Il n'est d'ailleurs pas impossible que la fréquente référence des enfants aux apprentissages réalisés en famille soit liée à ce facteur motivationnel. L'école aurait grand intérêt à en jouer plutôt que de l'ignorer, en particulier, et pour reprendre les termes du projet d'école évoqué ci-dessus, le désir n'est peut-être pas tant à créer de toutes pièces qu'à développer en l'articulant sur le désir des parents.

3.2. Les enfants

La connaissance par les enfants des usages de l'écriture a été abordée à travers différents thèmes qui permettent une mise en parallèle avec ce qu'en disent les parents : leur regard sur les écrits de leurs parents. Ceux-ci écrivent-ils ? Quoi ? A qui ? Dans quelles conditions matérielles ? Que connaissent-ils des cadres de la production écrite : outils et supports d'écriture ?

3.2.1. Regards des enfants sur les écrits familiaux

Les réponses à la question : « Qui écrit à la maison ? » donnent à voir une importante **évolution, dans le secteur de banlieue**, entre la fin d'année de grande section et celle de cours préparatoire. Alors qu'à l'école parisienne les enfants, dès la grande section, désignent quasiment tous leur père et leur mère comme écrivant, ce n'est qu'en fin de cours préparatoire que ceux du secteur de banlieue en font autant. Cette évolution importante des représentations donne à penser que **durant le cours préparatoire s'acquièrent des compétences** que l'enfant mobilise **pour analyser** plus en détail ou autrement les données de sa vie quotidienne. Cela conforte l'idée que les représentations sont à la fois des produits et des filtres d'analyse de l'environnement social et que cette hypothèse pourrait fonctionner dans les deux sens : si l'enfant arrive à l'école avec des représentations acquises dans son cadre familial, il est tout aussi vrai que celles qu'il se construit grâce aux apprentissages scolaires lui fournissent des outils grâce auxquels il peut réorganiser l'analyse de son environnement social.

De ce dernier point de vue, l'analyse des réponses à la question de savoir s'ils savent ce que leurs parents écrivent fournit des indications intéressantes. Un écart s'instaure entre les deux populations : les enfants de l'**école parisienne** répondent beaucoup plus souvent positivement à cette question, mais surtout fournissent des **descriptions plus détaillées de ces écrits**, en termes de contenus et de fonctions.

Mon papa il devait écrire tout ce qu'il va dire dans ses conférences / Papa signe les papiers que son hôpital lui envoie (enfants de l'école parisienne)

Ils écrivent des lettres sur une feuille et après ils mettent une feuille dans une enveloppe et après ils l'envoient / Ils écrivent à la famille (enfants du secteur de banlieue)

Le fait que les enfants commencent à identifier certains écrits et leur usage spécifique peut être considéré comme représentant un niveau plus avancé que le simple constat de présence d'écrit. Peut-être y aurait-il intérêt à développer cette capacité d'explicitation des pratiques et fonctions de l'écrit sur la base des types d'écrits déjà repérés et identifiés par les enfants dans leur vie familiale quotidienne.

3.2.2. *Les cadres de la production : outils et supports d'écriture*

A travers ces deux aspects liés aux contraintes matérielles de l'écriture, il s'agissait de voir si les enfants concevaient l'écriture comme une pratique façonnée par des usages sociaux. A travers des épreuves de classements d'outils et de supports, classements que les enfants étaient amenés à verbaliser sur la base d'un questionnement guidé, dès la moyenne section ont été abordées des questions telles que : quels objets « servent » à écrire ? A-t-il des préférences ? Pourquoi ? Lesquels servent à écrire à l'école ? A la maison ?

Dès la moyenne section tous les enfants de l'**école parisienne** sélectionnent sans erreurs les **objets servant à écrire**, alors que ceux du secteur de banlieue en commettent encore. Ces erreurs portent sur la gomme, l'effaceur ou les ciseaux, classés dans les objets « servant à écrire ». Tout semble se passer comme si les enfants mettaient ensemble les objets qui font partie de la panoplie du scripteur. En moyenne section la distinction plus fine entre la situation globale d'écriture et l'écriture proprement dite est réalisée, et ces erreurs disparaissent.

Les deux groupes d'enfants se différencient également quant à leurs préférences : ceux du secteur de **banlieue** sont plus nombreux, dès la moyenne section, à indiquer les **mêmes préférences à l'école et à la maison**, et manifestent une prédilection pour des objets comme la gomme, l'ardoise ou le tipp-ex. Il s'agit là d'objets qu'ils découvrent probablement grâce à l'école et leur intérêt pour ces outils manifeste sans doute leur intérêt pour ces nouvelles expériences scolaires. Le fait que la différence entre l'usage scolaire et non-scolaire s'estompe pour ces enfants peut s'interpréter comme le signe que l'usage scolaire devient la norme, ou tout au moins ce qu'ils interprètent comme devant devenir la norme. En cela d'ailleurs ils se conforment aux attentes de leurs parents qui, on l'a vu ci-dessus, manifestent clairement l'importance qu'ils attachent à l'apprentissage de l'écrit à l'école. Progressivement donc, les usages sociaux de l'écriture s'imposent, mais d'une façon plus unilatérale dans le secteur de banlieue où les us et coutumes scolaires semblent prendre le devant de la scène. Ceux de l'**école parisienne** établissent plus souvent des classements distinguant des objets typiquement scolaires (la craie par exemple) et d'autres que l'on utilise plutôt à la maison (les feutres). Tout se passe comme si, chez ces derniers, **deux univers** pouvaient continuer à co-exister, alors que dans le secteur de banlieue l'univers scolaire deviendrait une référence plus unilatérale.

3.2.3. *Maintenant que tu sais écrire, qu'est-ce que cela va changer ?*

Cette question, posée en fin de cours préparatoire, fait écho à celle posée aux parents. L'analyse des réponses fournit une confirmation de l'**orientation centrée** sur l'école, caractéristique des représentations des enfants du secteur de **banlieue**. Ceux de l'école parisienne évoquent des activités nouvelles qu'ils ne situent pas spécifiquement dans le contexte scolaire : faire des lettres aux copains ou aux grands parents, par exemple. Les enfants du secteur de banlieue, eux, évoquent plus souvent des changements essentiellement centrés sur

les possibilités nouvelles de travail scolaire : quand on sait écrire on peut faire son travail tout seul à la maison, quand on sait écrire des mots on peut faire des dictées.

Ca a facilité des choses dans ma vie et ça a aidé ma vie à se développer. Je veux savoir bien écrire, comme ça les autres me comprendraient quand je leur fais une lettre (enfant de l'école parisienne)

Maintenant on écrit des mots et puis on fait la dictée / Ca change parce que on apprend à lire et à écrire et à faire des dictées (enfants du secteur de banlieue)

Tout comme leurs parents, les enfants du secteur de banlieue, à partir du CP, prennent l'école comme principe de référence pour caractériser leurs apprentissages, en décrire les modalités et en définir les objectifs et les enjeux.

CONCLUSION

Cette enquête confirme des résultats concernant les représentations parentales et enfantines de l'écriture déjà partiellement connus. Les parents de milieux populaires tout comme ceux de milieux « lettrés » attendent beaucoup de l'entrée de leur jeune enfant dans le monde de l'écrit. Cette étape est considérée comme importante, et les parents des **deux groupes** ont conscience que son franchissement suppose tout à la fois une motivation ou un désir de l'enfant et une sollicitation de la part de l'entourage. Autre point commun : dans les deux groupes les parents développent des pratiques d'écriture dans le cadre familial et professionnel.

Mais là s'arrêtent les ressemblances entre les deux populations. Celle de **banlieue** est caractérisée par une très forte mobilisation autour du cadre scolaire d'apprentissage de l'écrit, tendant à prendre ce cadre comme norme de référence, tant du point de vue des usages de l'écrit que des formes d'apprentissage. Quant aux enfants, l'enquête longitudinale, de la moyenne section au cours préparatoire, a permis de suivre l'évolution de leurs représentations de l'écriture et de comparer l'état de celles-ci avant et après les apprentissages formels du cours préparatoire. Les enfants ont une connaissance de l'écrit bien avant les apprentissages systématiques. Ils arrivent à l'école en ayant déjà élaboré des représentations de l'écrit, y compris les élèves issus de milieux populaires à faible capital scolaire ou de familles d'origine étrangère qui, comme c'est le cas dans notre échantillon, s'efforcent de maintenir leurs traditions culturelles. Il semble bien que les pratiques parentales et familiales autour de l'écrit fassent partie des matériaux utilisés par les jeunes enfants pour l'élaboration de ces représentations. Les récits qu'ils en font, évoquant les écrits domestiques ou professionnels de leurs parents, confortent cette hypothèse. Aussi ne peut-on qu'être étonné de voir, en fin de cours préparatoire, ceux du secteur de banlieue « réduire » leur apprentissage de l'écriture à un apprentissage scolaire, dans les formes scolaires et à usage scolaire.

Tout se passe comme si l'année de cours préparatoire les avait conduits à un **rétrécissement du champ de leurs attentes** en matière d'apprentissage de l'écriture. En cela d'ailleurs ils font écho aux propos de leurs parents qui

« misent » totalement sur l'école, à un double point de vue : d'une part l'école est le lieu légitime d'apprentissage de l'écriture, d'autre part la réussite scolaire est la condition de l'intégration sociale.

On peut se demander s'il n'y aurait pas place pour une autre voie, celle d'un **apprentissage** qui, **prenant appui sur les représentations existantes**, perçues et reconnues permettrait de mieux asseoir les apprentissages scolaires de l'écrit. Il ne s'agirait pas seulement de « prendre en compte » les pratiques sociales de référence pouvant servir de modèles d'exercices scolaires, mais aussi de se servir de ces pratiques évoquées par les enfants comme moyen de **construire, avec eux, le sens des apprentissages scolaires**. Dans certaines conditions d'observation et de dialogues privilégiés, les enfants paraissent capables d'analyser les pratiques qui leur sont données à voir. Une piste didactique pourrait être de les aider à approfondir cette analyse, la systématiser, et l'appliquer non plus seulement aux pratiques familiales mais aussi aux pratiques scolaires. Dans ce dernier cas, l'analyse leur permettrait sans doute de percevoir des éléments de **continuité** mais aussi de **rupture de sens** entre les pratiques qu'ils connaissent dans leur famille et celles que l'école a pour mission de leur apprendre.

La toute première étape de ce processus didactique suppose de la part des enseignants une formation à l'observation leur permettant de percevoir les acquis déjà réalisés par les très jeunes enfants dès l'école maternelle, et les ébauches des représentations en construction. Cette observation nécessite d'une part une attitude et des conditions d'écoute, notamment la reconnaissance de la légitimité de représentations élaborées en dehors de l'école, d'autre part des outils adaptés. Les modes de questionnement expérimentés dans la présente enquête peuvent fournir quelques pistes.

NOTES

- (1) Les résultats sur lesquels s'appuie cette réflexion ont fait l'objet d'une publication brève dans la collection « Voies-livres ». La description plus détaillée des résultats est à paraître à l'INRP, collection « Travaux et documents de recherche ».
- (2) Notons d'ailleurs qu'il en est de même sur ce plan à l'école parisienne. Les mères sont présentes seules à l'entretien dans 83% des entretiens à l'école parisienne et 75% des cas dans le secteur de banlieue.
- (3) Tous les enfants des deux échantillons ont au moins un aîné au CM1 ou au-delà. Cette précaution avait pour but d'uniformiser au minimum le temps de fréquentation familiale du système scolaire français. Toutes les familles ont donc déjà une expérience de l'apprentissage de la lecture-écriture.
- (4) Nous avons été frappées, lors d'une précédente enquête auprès de collégiens (Barré-De Miniac, C., Cros, F. et Ruiz, J., *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : INRP-ESF, 1993) de l'intérêt des jeunes pour cette question et des récits circonstanciés accompagnant les réponses. La question de la vérité de ces récits est une question sans réponse. Cela n'enlève rien à leur intérêt qui me paraît être avant tout de servir d'indicateur de la force d'investissement de l'écriture, comme s'il était nécessaire qu'elle soit inscrite (y compris ré-inscrite) dans l'histoire individuelle du sujet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBERT, J-P. (1993) : *Écritures domestiques*. In : D. Fabre (dir.), *Écritures ordinaires*. Paris, Centre Georges Pompidou / Bibliothèque Publique d'Information-POL, p. 37-94.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C., CROS, F. et RUIZ, J. (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, INRP-ESF.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. (1994) : *La famille, l'école et l'écriture*. INRP, rapport ronéoté, 150 p.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. (1995) : *Genèse du rapport à l'écrit*. Lyon, Voies Livres, 36 p.
- BAUTIER, E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan.
- BOURGAIN, D. (1988) : *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Besançon, Université de Franche-Comté (Thèse de doctorat d'état).
- BOURGAIN, D. (1990) : *Écriture, représentations et formation. Préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes*. *Education Permanente*, 102, 41-61.
- CAMILLERI, C. (1989) : *La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir*. In : C. Camilleri et M. Cohen-Emerique : *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, l'Harmattan, 21-73.
- CHERVEL, A. (1992) : *Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle. Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles et rectorales*. *Histoire de l'Éducation*, 54, 13-38.

DE LA VIOLENCE À LA JOUTE VERBALE ÉLÈVES EN BANLIEUE école et collège

Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil
Françoise CABIRON, ZEP

Résumé : Deux recherches sont présentées : la première en classe de Français au collège, l'autre en classe de petit perfectionnement (1) (toutes deux en banlieue parisienne, ZEP (2)). Dans les deux cas, d'un point de vue didactique, il s'agit de mettre en place des situations d'apprentissage de la langue, en prenant appui sur ce que l'on identifie des pratiques sociales des élèves de la cité. Ces pratiques sont pour certaines langagières et pour d'autres non. Dans certaines de ces pratiques, les élèves manifestent des habiletés reconnues, valorisées dans la cité mais non à l'école, du moins pas dans les mêmes formes : compétences dans le domaine du sport, valorisation des performances mais aussi les « vannes » qui nécessitent des compétences verbales et un public de connaisseurs. Dans d'autres cas, c'est le rapport au langage d'abord qui fait obstacle et qu'il s'agit de transformer. On oeuvre pour que les situations mises en place aient un sens pour les élèves et permettent la production de discours oraux diversifiés. Ces recherches-innovations prennent appui sur les travaux théoriques tant en linguistique qu'en sociolinguistique ou en psychologie du langage mais aussi et peut-être surtout sur une connaissance de l'élève et de ses pratiques langagières dans sa cité.

INTRODUCTION

L'article présente deux recherches qui associent réflexion théorique et innovation dans des classes d'élèves en difficultés. La première (3), concerne des élèves de collège de la banlieue nord de Paris. Elle est le produit d'une réflexion dans le cadre principalement de l'EHESS, le séminaire de S. Fisher et d'une collaboration avec le Théâtre de la Commune d'Aubervilliers (Christian Richard). Son lieu est la classe de Français.

La seconde est en cours et concerne des élèves de petit perfectionnement à l'école primaire dans la banlieue sud de Paris. Son cadre institutionnel est l'IUFM de Créteil. Le projet de recherche s'intitule « Mieux parler pour mieux réussir à l'école ».

Ces deux recherches sont motivées par **une réflexion sur l'échec scolaire, sur la part de la compétence langagière orale** dans cette situation de

profonde inégalité des élèves à l'école et au collège. Même si les partenaires sont différents, tout comme les lieux et les situations didactiques, la question reste identique : pourquoi l'école ou le collège ne permettent-ils pas à tous les enfants de trouver une place satisfaisante dans la société à l'issue de la scolarité ? Pourquoi les connaissances théoriques dans les domaines de référence, particulièrement les sciences du langage, n'ont-elles pas permis de corriger les inégalités ? Ces questions ne sont pas neuves. Certains chercheurs se sont fortement impliqués dans des tentatives pour décrire les situations scolaires, génératrices d'échec, ou les pratiques sociales, notamment langagières, en décalage par rapport aux pratiques de l'école. Les sociolinguistes en particulier (Bachman, 1984 ; Bautier, 1980, 1995) ou les travaux en sciences de l'éducation et en sociologie (Sirota, 1988) ont permis de faire avancer la réflexion sur les écarts entre les attentes et les pratiques langagières scolaires d'une part, et les comportements langagiers des enfants des cités, d'autre part.

Par ailleurs, les connaissances sur la diversité des discours et la construction des savoirs ont permis de mettre en place des innovations, ont impulsé d'importantes recherches en didactique du Français particulièrement (cf. Le projet « Résolution de problèmes en Français », INRP). Et cependant l'échec est toujours là.

Cet article tente de montrer comment une réflexion sur le rapport des élèves au langage et leurs pratiques langagières dans la cité mais aussi sur les situations discursives dans la classe peut permettre de débloquer une situation d'échec et produire des effets sur la construction des compétences langagières des élèves.

1. LE DIFFICILE RAPPORT AUX PRATIQUES LANGAGIÈRES SCOLAIRES

1.1. Le contexte

La recherche menée au collège dans le cadre de la classe de Français, doit s'inscrire dans le **contexte historique** qui privilégie, entre 1980 et 1990, la relation entre variété langagière du milieu d'origine et difficulté à entrer dans les pratiques langagières de l'école. On pourra se reporter notamment au numéro de la revue *Langages* paru en septembre 1980 et coordonné par Frédéric François. Les linguistes et sociolinguistes s'interrogent sur les normes scolaires et les différences socioculturelles ; les pratiques linguistiques discursives sont elles cause ou conséquence de l'échec scolaire, demande Elisabeth Bautier-Castaing par exemple ?

Les travaux qui s'intéressent au langage à l'école privilégient les conduites à l'oral. Les productions écrites ou l'échec dans le domaine de la lecture, qu'il s'agisse de l'apprentissage initial ou de pratiques de lecture, sont mis en relation avec ces interrogations qui portent sur les **conduites langagières orales**. Dans le même temps et dans un même mouvement, on remet en question le langage pratiqué à l'école, « norme » discutable, et l'on reprend à W. Labov puis aux travaux de C. Bachman par exemple (1977, 1984), l'idée que l'enfant des cités

apporte avec lui sa variété de la langue et, par la même occasion, sa culture à l'école. Des recherches s'engagent pour décrire ce que l'école ne fait qu'entrevoir et qui échappe aux enseignants en grande partie. Tous ces travaux ont conduit un certain nombre d'enseignants de collèges, notamment dans les collèges de banlieue difficiles, à mettre en place une pédagogie privilégiant la communication en particulier orale et l'ouverture sur l'extérieur.

Dans ce contexte, quelques recherches innovations cependant se sont mises en place sur le rapport de l'élève à sa parole et aux pratiques langagières scolaires.

1.2. Le théâtre d'improvisation au collège

Il serait sans doute inexact de dire que l'innovation autour du théâtre d'improvisation au collège et au CM2 découle directement d'une réflexion sur les pratiques sociales langagières des élèves. La réalité de la classe est plus complexe. D'une part, tout enseignant exerçant notamment auprès d'élèves de 9 à 17 ans, c'est-à-dire l'âge qu'ont les jeunes qui fréquentent les dernières classes de l'école primaire et les collèges dont il est question ici, peut constater que le théâtre, le **jeu dramatique** sous les formes diverses rencontrées dans l'institution scolaire constitue **une motivation** pour les élèves. L'autre constat fait d'emblée, c'est la difficile rencontre entre le manuel et la classe. Ces écrits comme d'ailleurs les productions demandées aux élèves ne font pas sens pour eux. En conséquence et particulièrement dans les collèges où les enfants sont en difficulté, l'enseignant se trouve en situation de devoir changer les pratiques en utilisant ce qu'il sait des **pratiques sociales extérieures** à l'école, dans l'univers de la vie professionnelle, mais aussi en s'appuyant sur les travaux des chercheurs qui ont entrepris de décrire ce qui se vit et se dit dans la cité.

Le théâtre motive l'élève parce qu'il introduit une rupture dans la situation scolaire. Il est connoté positivement par son usage hors de l'école. Faire du théâtre, c'est d'abord jouer, emprunter sa parole à un autre, ou donner sa parole à un personnage, c'est exercer un pouvoir sur le langage. Par contre, lire et apprendre un texte d'auteur restent dans un premier temps une difficulté. Le théâtre d'improvisation et particulièrement les « matches d'impro » peuvent constituer **une réponse** aux difficultés rencontrées par les élèves, du fait de leurs pratiques sociales hors école face aux situations proposées par l'école, dans lesquelles ils sont constamment évalués.

Pour comprendre l'engouement des élèves pour cette forme de théâtre, il faut remonter aux origines des « matches d'impro ».

1.3. Mieux comprendre le théâtre d'improvisation

Ainsi que le rappelle Leslie Lepers dans *le Monde de l'éducation* de juillet-août 1985, les matches d'impro sont nés à Montréal en 1976. « A force de voir le public passer massivement devant leur théâtre pour aller regarder des matches de hockey sur glace, Yvon Leduc et Robert Gravel ont commencé à se poser des questions. (...) Alors, sans vergogne ni honte, car ils aiment le hockey sur

glace comme tous leurs compatriotes, Yvon et Robert se sont mis à piller l'arsenal sportif pour inventer un jeu théâtral : les matches d'improvisation théâtrale. Un jeu simple, avec des règles précises, où deux équipes s'affrontent en inventant leurs rôles pendant le déroulement de la partie. » Ce théâtre s'est exporté en France en 1981, à la suite d'une première joute organisée par le théâtre de la Commune à Aubervilliers. Les acteurs ont réalisé qu'ils tenaient là un outil pour leur action culturelle auprès du public de banlieue. Des équipes se créent surtout dans la proche banlieue de Paris, des enseignants de Français intègrent cette forme de théâtre dans leur enseignement. Le plus souvent, les actions pédagogiques se mettent en place en liaison avec les théâtres comme à Aubervilliers ou à Marne la Vallée.

L'histoire des matches d'improvisation est en elle-même une prise en compte des pratiques sociales culturelles d'un public populaire et une utilisation de la réflexion sur les composantes du succès de certaines pratiques, en l'occurrence les matches de hockey. Ensuite, la réflexion a permis d'opérer des modifications au sein d'une autre pratique culturelle, le théâtre dans son acception classique, en salle. C'est aussi un transfert d'un ordre différent qu'ont opéré les enseignants de CM, de collège ou de lycée quand ils ont introduit les matches d'improvisation dans la classe de Français. Le **transfert** (ou la « récupération ») est opéré à deux niveaux. D'abord, il s'agit d'un outil pédagogique emprunté au monde du spectacle, aux pratiques culturelles du théâtre francophone. De plus, durant toute la période où l'innovation a été la plus vivante dans les classes, les politiques municipales ont permis de soutenir dans la ville l'organisation de spectacles et l'entraînement d'équipes, organisées au sein d'une Ligue d'Improvisation Française. Dans ces mêmes banlieues, le relais était assuré par de jeunes animateurs, souvent membres de ces équipes, dans le cadre des centres aérés. Mais ce qui a produit le succès des matches d'improvisation dans l'univers des banlieues, c'est aussi l'**arrière plan** des pratiques sociales langagières et non langagières dans les cités comme on le montrera plus loin.

1.4. Les règles des matches d'improvisation

Comme le rapide historique l'indique, les **règles** sont **empruntées à l'univers du sport**. D'abord la scène est une « patinoire », sans glace bien sûr, de 6m sur 6m, entourée de gradins sur trois côtés. « Imaginez des spectateurs munis de carton de vote (bleu d'un côté, rouge de l'autre), des règlements officiels, d'un chausson (pour les mécontents). Imaginez un Maître de cérémonie, présidant la séance : un arbitre, roi sur le terrain, deux assistants le secondant. », expliquent Christian Richard du Théâtre de la Commune et Jean Marc Caré du BELC (*Le Français dans le monde*, 1986). Après cinq minutes d'échauffement, un peu de musique improvisée et dynamisante, les joueurs sont présentés, 6 joueurs et un coach (entraîneur) dans chaque équipe. Une carte est tirée au sort par l'arbitre (...). Cinq indications sont portées sur le carton et lues aux équipes : la nature de l'impro (mixte ou comparée), le thème qui sera le titre de l'improvisation, le nombre de joueurs, la catégorie (libre, dramatique, sans paroles, chantée etc.) enfin la durée qui peut varier de 30 secondes à 20 minutes. Après 20 secondes de réflexion, le coup de sifflet signale le début de

l'improvisation. Des coups de gazou (sifflet particulier) signalent les irrégularités de jeu. Le joueur sera expulsé au bout de deux erreurs et non remplacé. Un coup de sifflet signale la fin du temps imposé. L'arbitre demande au public de voter en levant son carton, les assistants comptent les cartons de couleur. L'une des équipes marque alors le point.

On le voit, le cérémonial est celui du sport, les règles sont rigoureuses et doivent s'apprendre. Car il s'agit d'un jeu collectif où compte surtout la **prestation théâtrale** qu'il s'agit de construire ensemble. Les pénalités majeures concernent des fautes graves qui dénaturent le jeu : l'« obstruction » d'abord, qui est refus d'un joueur d'en laisser jouer un autre. Puis vient la « mauvaise conduite » vis-à-vis d'un joueur, de l'arbitre voire du public, signe d'un manque de sportivité, « la rudesse excessive », forme d'agression verbale ou physique, le « refus de personnage » qui consiste à ne pas assumer un personnage que l'un des joueurs ou le jeu impose d'interpréter, enfin le « cabotinage » qui est une tentative pour centrer le jeu sur lui en cherchant l'appui du public. Les autres fautes sont davantage du côté du manque de concentration ou d'écoute qui provoque un retard de jeu par exemple.

Les sanctions sont donc strictement réglementées et le capitaine de l'équipe a toujours la possibilité en utilisant une formule rituelle de demander des explications à l'arbitre. Ce rituel permet de lever les tensions et d'éclairer le public. Car ce dernier participe activement et a la possibilité de manifester son humeur par exemple en obligeant l'arbitre à arrêter une joute qui se traîne par l'envoi de chaussons. Il dispose donc d'un contrôle sur le spectacle.

1.5. Règles sportives ou règles de parole : les compétences langagières en jeu

Ces règles qui permettent au match de se dérouler dans la sportivité et la clarté, qui permettent aussi de canaliser la participation du public, appartiennent certes à l'**univers** du sport mais aussi à celui du **langage**, de la circulation de la parole au sein de groupes humains. On voit bien que le spectacle, s'il concerne le corps, ses déplacements dans l'espace scénique, concerne la parole, le récit construit collectivement, le partage de la parole et sa circulation. Par ailleurs, les contraintes portent aussi sur le genre et impliquent donc des choix selon la catégorie : la tragédie ou la comédie musicale n'impliquent pas les mêmes personnages, ni le même lexique. Suivant le temps imparti, les dilatations seront plus ou moins opportunes, comme l'introduction de nouveaux personnages et d'événements secondaires.

2. CONSTRUIRE AUTREMENT LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

2.1. Le théâtre d'improvisation : les pratiques du sport dans la classe de Français

D'abord l'engouement pour le théâtre et particulièrement pour les matches d'improvisation manifeste le besoin de créer un vécu collectif, un projet commun au sein de la classe. Sans que le projet soit présent à chaque heure de cours, il existe en arrière-plan des activités. Il crée donc une motivation et permet de donner un sens à un certain nombre d'apprentissages. Ceci est vrai de tout projet bien choisi et ne justifie qu'en partie le choix opéré. Les matches d'improvisation impliquent, on l'a vu, des règles et des comportements que le sport met en jeu. Ces règles se sont construites au fil du temps et sont modifiées aussi périodiquement pour répondre à des problèmes, pour permettre à la compétition de se dérouler, d'exister. C'est le cas bien sûr de l'improvisation et les élèves admettent bien, comme pour le sport, la nécessité d'une réglementation dont la validité s'étend hors de l'école. Certes, des aménagements sont faits pour prendre en compte les capacités liées à l'âge : on réduit les temps de jeu ou le nombre des joueurs de l'équipe, on simplifie les catégories. Cependant la **pratique sociale** non scolaire **reste lisible** directement.

Si la compétition scolaire (la meilleure note) est peu valorisée par une bonne part des élèves, la performance sportive, réalisée en respectant les règles en vigueur est, elle, fortement valorisée. Or ici il s'agit à la fois de réaliser une performance individuelle, sanctionnée par la remise symbolique d'une étoile par une personnalité dans le public, d'une performance d'équipe sanctionnée par la victoire, et c'est le public autant que l'arbitre qui en sont garants, et enfin d'une performance réalisée par les deux équipes ensemble : **un beau match**. On est aussi dans l'éphémère, le plaisir de l'instant : on gardera en mémoire les beaux moments, on en parlera ensemble et d'autres matches viendront effacer ces traces fugitives d'un vécu commun. Il ne faut pas non plus négliger l'**aspect festif** des rencontres surtout quand elles permettent à deux collèges d'entrer en compétition. Mais c'est vrai aussi des séances d'entraînement ou des ateliers hebdomadaires.

2.2. Pratiques langagières de la cité

Les règles dont il vient d'être question, la compétition, le sport sont des composantes de pratiques sociales valorisées par les élèves en général sans doute mais plus particulièrement par ces élèves de la banlieue. Mais dans les matches d'improvisation, il ne s'agit pas seulement de cela mais aussi de langage. On peut s'interroger sur ce qui amène les élèves à changer de variétés comme on change de personnage et de rôle, à s'efforcer de s'exprimer comme un père de famille de la classe moyenne ou comme un prince venu des étoiles, à accepter des personnages a priori dévalorisants, qu'ils insulteraient violemment, passée la porte de la classe ?

La joute d'abord, sa dimension théâtrale, la présence nécessaire d'un public de connaisseurs, bref **la mise en scène de la parole**, selon des règles

connues et acceptées du public, rapprochent fortement la pratique « scolaire » des matches d'improvisation de certaines **pratiques langagières dans la cité**, pratiques propres aux jeunes, précisément de l'âge de ceux que touche le théâtre d'improvisation. On le sait, les échanges scolaires, oraux, répondent à des schémas que l'on a décrits déjà depuis un certain temps, (par exemple Stubbs, 1983 ou Sirota, 1988). On sait que dès la maternelle (Florin 1985, 1996) les comportements et les rôles dans les échanges se différencient pour persister durant toute la scolarité. Pour diverses causes, liées au vécu familial, social, certains enfants ne trouvent pas leurs repères dans la conversation scolaire et ne s'impliquent pas dans ces situations. En effet, les situations discursives sont construites par les locuteurs, comme le précise M. Brossard (1989) « et ceci à l'aide de moyens essentiellement linguistiques ». C'est dire que la situation discursive à l'école est « tout entière représentative (...) ne peut fonctionner que si chaque interlocuteur construit un jeu de représentations relativement adaptées de lui-même, d'autrui, des thèmes abordés et des opérations réalisées ».

Quand on regarde du côté des travaux qui portent sur les pratiques langagières dans la cité, hors de la classe (mais pas hors de l'école), on trouve quelques éléments pour comprendre à la fois le décalage entre ce que propose l'école au plan langagier, à l'oral comme à l'écrit, et l'adhésion à des pratiques scolaires comme les matches d'improvisation. Tout enseignant sait que coexistent deux univers langagiers : l'officiel de la classe et l'autre, celui hors de l'école et dans le meilleur des cas, hors de la classe ou clandestin dans la classe. On connaît par les travaux de C. Bachman (1984) le fonctionnement du verlan, des langues telle la langue de feu forgées dans les cités et les variantes selon les ethnies en présence : gitans à Montreuil ou espagnols puis maghrébins à la Courneuve ou Aubervilliers par exemple. De même, les injures ont pu être étudiées, la fonction de toutes ces créations langagières ont elles aussi été analysées et mises en relation avec les phénomènes d'exclusion. Que faire de cela quand on est enseignant, qu'on a lu des études sur la question, vu des émissions sur les pratiques culturelles des cités, si différentes en apparence de ce que l'école souhaite construire ?

Avec W. Labov et d'autres après lui, on a appris à ne pas rejeter ces pratiques hors du champ de la culture, on a même tenté un temps d'accepter ces pratiques au sein de l'école en particulier quand elles venaient d'enfants nés hors de France. A présent, il s'agit principalement d'enfants des cités, et leur culture est homogène : la violence qu'elle soit physique ou verbale, le désir de **se démarquer par des pratiques langagières autres** que celles de l'école sont ce qui frappe en premier lieu. Une enquête auprès des élèves de collège a permis de mieux comprendre ces pratiques langagières, et d'une certaine façon de dédramatiser la violence manifestée hors de la classe. Un questionnaire élaboré avec l'aide de S. Fisher, a été proposé à 7 classes d'un même collège concernant les « injures », complété par une discussion enregistrée avec quelques « spécialistes » de l'injure et de la vanne, dans le cadre de la classe de Français (Le Cunff, 1985). Il apparaît au travers de cette enquête que l'injure répond à des règles que les élèves, particulièrement certains garçons, s'approprient au CM et nécessite des **habiletés langagières**, tout comme la pratique du verlan ou de la langue de feu, acquises souvent en fin de primaire et à l'école, même si l'utilisa-

tion en est faite plutôt dans la cité. Les vanes constituent un maniement particulier des injures : l'échange de vanes, ses règles ont des points communs avec la joute verbale notamment telle qu'elle se pratique dans les matches d'improvisation.

Les collégiens interrogés ont le sentiment qu'il existe bien des injures spécifiques, différentes dans l'ensemble de celles qui sont utilisées par les adultes. Certains pensent que ce lexique se renouvelle de génération en génération. D'autres pensent que les jeunes adultes (hommes) connaissent non seulement leur lexique mais encore d'autres injures plus puissantes. Par contre, les « vanes » sont considérées à l'unanimité comme l'apanage des adolescents, ceux qui sont sortis de cette classe d'âge « n'ont plus le temps » de pratiquer cet exercice, perdent leur habileté. On s'aperçoit au cours de telles discussions combien l'**habileté verbale** qui se manifeste dans les joutes ou le maniement des injures est **valorisée**. Certaines composantes de ces pratiques langagières de la cité sont proches des composantes des matches d'improvisation : dans les deux cas, un public de connaisseurs, au fait des règles, est nécessaire. Il s'agit d'une forme de compétition verbale ; certaines limites dans la vane ne doivent pas être dépassées sous peine de conduire à l'affrontement physique, qui n'est pas l'aboutissement normal de l'échange de vanes. L'échange doit rester sur le mode ludique et prend fin quand l'un des adversaires provoque par sa répartie le rire du public, accablant ainsi l'adversaire qui se retire honteux. Le vainqueur est donc celui qui a eu le dernier mot et pour qui le public a voté, par son rire.

2.3. Traitement didactique des pratiques sociales

Les savoirs issus des sciences humaines, des sciences du langage permettent de comprendre ce qui permet à une situation didactique de fonctionner, sans doute pas de la construire a priori. Il s'agit davantage d'un va et vient entre **savoir faire didactique** et réflexion à partir de **référents théoriques**. Dans l'exemple donné, le traitement n'est pas de l'ordre de la « récupération » de savoirs non scolaires. Ces savoirs ou ces habiletés, comme les valeurs attachées à ces compétences extra-scolaires, ont plutôt servi de point d'appui pour la mise en place des apprentissages dans l'ordre des savoirs scolaires. D'abord, l'improvisation n'occupe qu'une heure hebdomadaire. Les rencontres avec d'autres classes ou d'autres établissements, dans des cadres divers sont au mieux trimestrielles. Mais ce travail est le lieu d'une réconciliation avec une parole, sa parole, mise en scène, reçue comme une création personnelle par la collectivité classe ; l'enseignant est à la fois arbitre, garant des règles et de ce qui est recevable dans l'institution école ou sur la scène, entraîneur et partie du public.. L'évaluation vient aussi du public des pairs, expert et acteur. Car si le temps de la joute est le plus important, celui de l'entraînement, de l'apprentissage des règles, de l'analyse de ce qui s'est donné à voir et à entendre, occupe une place non négligeable. C'est là que s'exerce la réflexion sur les divers aspects linguistiques ou discursifs et qu'apparaissent les manques tant en ce qui concerne la construction du récit que la maîtrise des variétés ou des genres, ou encore le lexique et l'imaginaire, pour ne retenir que ce qui a un rapport immédiat au langage.

2.4. Incidence sur les autres temps d'apprentissage

D'abord, l'élève se réconcilie avec le langage oral, sa parole. Il apprend à écouter, à analyser les productions langagières, à les mettre en relation avec les contraintes diverses qui ont été indiquées plus haut. Autrement dit, il apprend à **construire les situations discursives**, à se donner des repères pour produire seul ou avec d'autres, son discours, intégrant ce qu'il a compris du contexte construit. En outre, l'évaluation est celle en vigueur dans la société, succès ou échec partiel de la prestation, mais les règles sont connues et l'analyse réflexive constitue une évaluation formative. Les acquis seront réinvestis dès la joute suivante, semblable et différente à la fois.

Du côté des écrits, réalisés dans la classe et avec l'aide de l'enseignant et des outils, on constate une plus grande motivation, une meilleure maîtrise du récit et surtout une volonté de défendre sa production. On mentionnera également l'attrait des spectacles proposés par le théâtre proche : compréhension des éléments de mise en scène ou du jeu des acteurs, regard neuf, actif, comme de l'intérieur sur l'acteur. Intérêt aussi pour les oeuvres écrites qu'elles soient de théâtre ou narratives, comme source d'enrichissement des joutes aux plans langagier et imaginaire, comme source d'une créativité personnelle.

3. CHANGER LE RAPPORT AU LANGAGE, CONSTRUIRE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES

3.1. Quand les élèves cumulent les difficultés

Si au collège les élèves sont en difficulté, cependant les pratiques langagières de la cité existent. Dans les classes de petit perfectionnement, la situation est différente : la violence verbale ou physique n'obéit pas aux règles définies plus haut de l'échange de vannes. Les **pratiques** sont **en deçà** de cet **usage réglé de la parole**.

La classe de petit perfectionnement où la recherche a été menée regroupe 14 élèves issus de familles en difficultés aussi bien au plan économique que sur d'autres plans. Un certain nombre de ces enfants sont confiés à des familles d'accueil ou à des foyers. Ils sont en échec total du point de vue scolaire et ne sont pas parvenus en particulier à entrer dans l'écrit malgré des redoublements. En outre, ils n'ont pas un comportement « scolaire » en ce sens que la violence physique et verbale reste le mode d'expression dominant, y compris dans la classe.

La plupart des élèves ont d'évidentes difficultés de natures diverses dans leurs productions langagières orales. Les relations sont affectives, violentes. On prend parti pour son copain, on frappe quand on est en désaccord. L'injure est le mode d'expression privilégié avec les coups. Quant à ceux qui n'usent pas de cette violence, ils restent silencieux, en retrait de la scène où la violence s'exprime. C'est l'état de la classe en début d'année. Tout travail de groupe est impossible, la communication entre élèves difficile. La plupart ne lisent pas

même leur prénom, ne connaissent pas leur date de naissance, ne distinguent pas la droite de la gauche, ne se repèrent pas dans le temps : jour, mois, heure.

3.2. Hypothèses

La recherche a commencé il y a trois ans auprès des élèves de ce type, avec un projet d'enseignement / apprentissage des divers discours à l'oral. Les recherches antérieures (Le Cunff, 1995) ont permis de mettre en évidence les composantes de la prise de parole devant le groupe classe, et les obstacles susceptibles de se présenter aux élèves dans cette situation. L'une des composantes importantes s'est avérée être la **compréhension de la situation discursive, mais aussi de la tâche discursive** donc de l'attente de l'enseignant quant au discours à produire.

Les projets d'enseignement ont donc pris en compte la nécessité de permettre à tous les élèves de construire les repères propres à chaque type de conduites discursives, tant pragmatiques que linguistiques. Ces projets ont peu à peu évolué **vers la prise en compte de la dimension métalangagière**. Les élèves ont été invités à réfléchir en situation ou dans des situations construites à cet effet, sur les faits langagiers (Le Cunff, 1995). L'intervention de l'enseignant a évolué elle aussi pour répondre à cette dimension.

La recherche a pris en compte les acquis du projet « Théâtre d'improvisation ». On a retenu l'hypothèse que les situations discursives proposées par l'école étaient incompréhensibles pour ces élèves, parce que loin de leurs pratiques sociales et mal différenciées. En outre, le rapport même au langage comme moyen de communication, de verbalisation, de construction de savoirs et de raisonnement était à interroger. Les mots semblaient interchangeable, et produire un discours, indifférent quant à l'effet sur autrui. Bref, c'est la fonction même du langage et sa représentation qu'il s'agissait d'analyser et de comprendre, pour mettre en place une action didactique. E. Bautier relève au cours d'une de ses recherches auprès d'un public de bas niveau de qualification (1995, p. 117) « que tout semble se passer comme si, (...) les relations entre réalisation linguistique et production de sens, entre production de langage et communication, étaient peu évidentes. Comme si l'idée d'être lui-même producteur de discours et de sens adressés à un autre interlocuteur semblait impossible. ». Son constat est du même ordre que celui effectué par l'équipe de recherche en petit perfectionnement.

3.3. Apprendre à construire des situations discursives

On a choisi de s'appuyer à la fois sur la **mise en place de situations** de production de discours, **rituelles**, impliquant des productions « simples » et sur une **mise à distance** en situation de ces actes discursifs. Le quotidien de la classe a été « mis en scène » de manière à permettre aux élèves de construire leurs repères, les représentations relatives aux situations discursives. C'est d'abord l'enseignant qui a conduit le rituel et distribué la parole, puis un responsable de séance a été désigné, différent chaque jour, pour prendre en charge cette fonction. Peu à peu des responsabilités se construisent autour de la

séquence orale : les élèves ont institué des « métiers » et s'inscrivent sur un tableau : l'annonceur, le preneur de son (car les séquences sont enregistrées), le remplaçant (de l'enseignant). C'est aussi à partir de cette séquence d'oral quotidienne que l'écrit a fait son apparition, rendu nécessaire pour consigner des décisions : les règles de paroles élaborées ensemble, les rôles dans l'histoire à jouer inventée ensemble, voire le scénario du film à réaliser. Sans cette mémoire écrite, les élèves changeaient d'avis d'une séance à l'autre et aucune histoire ne parvenait à s'élaborer. Les élèves ont réclamé de lire ces documents écrits. Ce n'était pas prévu quand le travail sur l'oral a commencé. Cet effet sur le besoin d'écrit, la compréhension de certaines de ses fonctions, peut-être de sa nature langagière, est le résultat du travail entrepris sur le rapport au langage et la construction d'une identité d'énonciateur de parole, de sa parole.

Le rituel consiste au début à trouver la date, à faire l'appel et à compter les présents. C'est la trame de départ. Les élèves qui ne sont pas « remplaçant » posent des questions à celui qui tient le « rôle principal » (élève de service), font des commentaires (cf. corpus infra). Mais ils annoncent auparavant s'il s'agit d'une question ou d'un commentaire, et demandent la parole ce qui oblige à une mise à distance de ce qu'on s'apprête à dire. Cela évite aussi les prises de parole intempestives et les agressions. Beaucoup de ces élèves demandent à relire parfois un nombre important de fois la date ou la règle, répètent un propos. La prise de parole est un acte complexe et difficile et dans un premier temps, ces situations rituelles permettent de prendre la parole dans un **contexte bien repéré**, et souvent le contenu énoncé par un autre donne la garantie de ne pas commettre d'erreur, de faire entendre sa parole sur un contenu garanti. Ce n'est que **peu à peu** que le **rituel évolue** en même temps que la richesse du contenu énoncé. La **réflexion** sur les actes discursifs a été introduite dès le départ et contribue probablement à cette évolution positive. En apprenant à maîtriser ces situations discursives « simples », les élèves apprennent à construire d'autres situations discursives plus complexes.

L'enseignant introduit de nouveaux commentaires, des questions sous formes de jeu « vrai / faux » incitant au raisonnement. Les élèves commencent à réagir à la fois sur la pertinence du propos des pairs et sur la formulation. Un pas important est alors franchi dans la capacité d'écoute, de prise en compte des propos de l'autre, de la réflexion sur les faits langagiers. Le rapport au langage, issu des pratiques sociales propres à ces élèves, s'est transformé grâce à ces activités langagières en apparence simples et ritualisées, en réalité qui permettent de construire de jour en jour la compétence langagière orale tant dans sa fonction de communication que dans sa fonction de verbalisation et d'aide à la maîtrise des raisonnements et à la construction des savoirs.

On sait peu de choses sur les caractéristiques du langage de ceux qui réussissent à l'école. Comme le remarque A. Florin (1995, p. 88) « personne à ce jour n'a réussi à démontrer quelles sont les caractéristiques précises du langage de l'enfant qui contribuent à sa réussite scolaire, ni quelles orientations cognitives différencieraient les milieux sociaux. ». Dans cette recherche, on tâche de permettre aux enfants, comme dans les formats identifiés et décrits par J. Bruner, et comme on l'a fait dans la recherche précédente avec les élèves des

classes de maternelle, d'identifier repères et discours dans des cadres connus et que l'on fait évoluer vers une plus grande complexité, en donnant aussi responsabilité et initiative aux élèves.

Il s'agit que ces activités proposées aient **un sens**. En effet, on sait que pour les enfants de milieux défavorisés, ainsi que le rappelle A. Florin (op. cité p. 174) « bien des fonctions du langage scolaire sont(...), encore plus que pour d'autres enfant, assez éloignées de celles qu'ils mettent en oeuvre en dehors de l'école (...) Le problème est moins dans la difficulté (de l'activité) que dans le sens que les élèves peuvent attribuer aux activités et aux situations scolaires, et dans les conditions de pratique qui leur sont offertes. » Dans cette classe, les élèves savent qu'ils travaillent sur le langage et sur la construction de savoirs élémentaires qui leur font défaut.

3.4. Prendre en charge la situation

L'enregistrement transcrit ci-dessous a été effectué en mars 1996. On constatera que ce sont les élèves qui ont en charge l'animation et la régulation. Une seule agression verbale se manifeste ; en début d'année, il faut le rappeler, aucun travail de groupe classe n'était possible, les conflits et la violence sont la règle.

Cédric : *le remplaçant Steven*

Steven : *Fatou, tu peux dire la date ?*

Fatou : *jeudi 28 mars 1996*

Steven : *quelqu'un veut répéter la date ?+++ Emilie*

Emilie : *jeudi 28 mars 1996*

Steven : *Nordine ?*

(...)

Steven : *Cédric !*

Cédric : *hum+++*

Jérôme : *on attend Cédric*

Cédric : *jeudi 28 mars 1996+++tu fermes ta gueule Sophie !*

Martial : *aujourd'hui on va fêter l'anniversaire de Fatou, de Emilie et heu+++Sophie*

Steven : *c'est bon (...)*

Steven : *plus personne veut répéter la date ?*

Emilie : *et les commentaires ?*

Steven : *est-ce que quelqu'un a un commentaire à faire sur le calendrier ?+++Emilie ?*

Emilie : *aujourd'hui on fête l'anniversaire de Fatou, Sophie et moi*

Jérôme : *on l'a déjà dit*

Steven : *plus personne a un commentaire sur le calendrier ?+++Vincent ?+++plus personne a un commentaire ?++Est-ce que quelqu'un a une question sur Fatou ?*

Djimmy : à Fatou

Steven : Martial !

Martial : Fatou, Fatou lis-moi les prénoms tous les

Emilie : La maitresse, la maitresse elle a dit que ben, i faudrait passer à d'autres questions q'à lire les prénoms de la classe parce qu'on les sait par coeur

Martial : vas-y bé vas-y ben lis-moi les jours de la semaine

Fatou : janvier, février

Emilie : j'ai un commentaire++c'est pas ça les jours de la semaine++les jours de la semaine, c'est lundi

(Fatou lit les jours)

Steven : c'est bon+++est-ce que c'est bon Emilie ?

(...)

Cédric : Fatou, est-ce que tu peux me faire montrer le [e] de poulet ?

Steven : est-ce que c'est bon Cédric ?

Emilie : Fatou tu peux me lire tout ce qu'on peut pas faire

(d'autres demandes)

Emilie : j'l'ai posé, j'l'ai posé après++ Fatou é doit lire é doit lire « quel effort je suis prête à faire pour qu'elle n'y ait pas de dispute »

(lecture du panneau par Fatou)

Steven : est-ce que c'est bon Emilie ?

Emilie : oui oui

Steven : Martial ?

Martial : est-ce que tu peux me lire heu le rem, le remplaçant heu est-ce que tu peux me lire la fiche du remplaçant

Cédric : « la discussion est close »

(ici l'annonceur clôt la séance, il a surveillé le temps imparti, soit 15 minutes)

D'autres enregistrements montrent un souci nouveau de la précision dans les propos des pairs qui sont donc écoutés avec attention, des reformulations qui manifestent une **activité métalinguistique** importante sont proposées ainsi

Martial : (commentant le calendrier) hier, hier, y avait une dame qui nous avait raconté une histoire

Fatou : des histoires parce qu'elle nous a raconté plusieurs

Souad : montre-moi++va à droite d'Dimitri

Cédric : Souad elle a dit « montre-moi » après elle a dit « va à la droite » +là+c'est++c'est soit « montre-moi » ou « va à la droite de Dimitri » elle a dit les deux là.

La réflexion d'ordre métalangagier est présente spontanément dans ces séances rituelles (cf. supra) mais les élèves sont aussi invités à **prendre**

conscience du travail cognitif qu'ils effectuent, à verbaliser leur mode de raisonnement. Dans ce corpus, il s'agit de la soustraction qu'ils ne maîtrisent pas en début d'année. Les élèves soustraient en faisant des pas en arrière puis les pas sont faits « dans la tête ». Pour dire combien d'élèves sont présents, l'élève qui est « de service » c'est-à-dire celui que l'on questionne pendant la séance, précise : s'il peut répondre sans compter, s'il a besoin de compter ou s'il a besoin de se déplacer pour compter. Le langage est ici utilisé dans sa fonction de verbalisation des acquis, des modes de pensée. Ce n'est pas un usage fréquent hors de l'école et particulièrement pour ces élèves de petit perfectionnement. Ici cet usage de la parole fait sens.

3.5. De la dispute à la discussion

Les exemples donnés ci-dessus manifestent une prise en main du rituel et des usages de la parole, des divers discours requis, voire de certains aspects métalangagiers ou métacognitifs. Des enregistrements vidéo régulièrement ont permis cette évaluation. La centration sur les productions langagières, les siennes, celles des autres, modifie le comportement des élèves. Le rituel, les règles de parole, la maîtrise croissante des discours et des situations de production de ces discours ont fait reculer la violence, seule pratique sociale identifiable, au profit d'un autre mode d'expression, dans la classe et ses abords immédiats en tous cas.

La séquence suivante manifeste une **évolution vers une vraie discussion** (Giordan et De Vecchi, 1987). Le rituel a encore évolué : les élèves inscrivent à l'avance le sujet sur lequel ils ont envie de discuter, c'est-à-dire de poser des questions ou de faire des commentaires. Ici il s'agit du mode d'alimentation du jeune poisson. En somme, ils programment de parler des savoirs dont il a été question dans des activités antérieures. Le projet de la classe comporte ce volet autour de l'étude du poisson. Les élèves ont exploré aussi tous les plans d'eau et iront pêcher. La discussion a lieu le 19 mai. C'est la première fois que le conflit se joue à travers un objet extérieur, l'étude des poissons. Le groupe de garçons qui, au départ, est opposé à Riana par principe glisse peu à peu dans son camp pour des raisons objectives.

Une dispute a éclaté dans la cour entre Riana et José. Riana arrive en classe bien déterminée à ne pas prendre part à la discussion, ce qu'elle fait effectivement pendant dix minutes. Puis elle prend la parole.

Riana : *Maitresse tu sais y a des poissons qui mangent des feuilles et y a des poissons aussi qui mangent des algues*

Maitresse : *Ah oui++qu'est-ce que tu voulais dire Cécilie +++j'ai entendu David tout à l'heure qui disait y a une cassette, la cassette de quoi ?*

Symohamed : *où i font montrer les euh les animaux*

(...)

José : *Riana, elle, maitresse, toi tu disais que Riana savait beaucoup de choses sur la mer, sur les poissons mais elle sait rien du tout. Tu sais rien, tu sais rien*

M. : écoute-moi, Riana, ++c'est à elle+ ce que tu viens de dire tu le dis au micro parce que c'est vrai qu'on comprend pas bien dans les précédents enregistrements, c'est vrai que tu avais beaucoup de choses à dire, alors dis-le

Riana : de toutes façons des choses j'en ai plus que José à dire mais seulement c'est que je veux pas les dire, si, parce que moi j'ai un aquarium chez moi au moins alors tais-toi !

(...)

Riana : (à José) Alors est-ce que tu le savais que les poissons ils ont une poche et ben ils ont un grand fil qui pend à leur poche, tu le savais pas ça !

M. : on le saura jamais parce que tu le lui as dit !

José : euh la poche ça emmène, la poche c'est la poche c'était, la poche c'était quand i z'étaient petits ça emmenait au truc là, ça emmenait ça et dès qu'il a grandi la poche elle s'est rétrécie parce qu'elle s'est coupée.

M. : et oui ça on l'avait expliqué en classe. Est-ce que vous vous rappelez à quoi elle servait cette poche ?

José : ça sert à ça sert à nourrir les petits parce que les parent i z'ont fait les enfants et après i partent tout de suite

M. : ah attends deux minutes ce qu'a dit José c'est ce qu'on avait expliqué au premier trimestre, c'est bien, c'est vrai.

Riana : (à José) j'ai une question à te poser. Est-ce que les poissons quand ils ont leur poche ils peuvent quand même manger ?

José : avec qu'est-ce qu'i y a dans la poche i peuvent manger et

M. : attends, un après l'autre

Riana : quand i z'ont une poche i peuvent pas manger qu'avec leur poche, i peuvent aussi donner, i peuvent aussi manger la nourriture deux fois plus : celle-là qu'est dans la poche et celle-là qu'on leur donne.

les autres : n'importe quoi !

M. : laissez-la finir

Riana : i z'ont plus de nourriture : celle-là qui est dans la poche et celle-là qu'on leur donne parce que celle-là qu'on leur donne i la mangent quand même mais i z'ouvrent la bouche un petit peu, alors tais-toi hein !

M. : bon euh non , stop stop stop à José

José : euh attends c'est pas parce que si z'ont une poche eh ben c'est pour qu'i mangent bien et la bouche ça sert à respirer ça sert pas à manger quand i z'ont une poche i mangent qu'est-ce qu'i y a dans la poche i mangent pas par la bouche i z'ont une poche, elle est bête

(...)

Symohamed : Riana, alors pourquoi ça sert à rien qu'i lui donnent une poche de nourriture parce qu'i savent manger dans euh euh

M. : tu as compris ce qu'il a dit ? Peut-être tu as une réponse à nous donner ?

Riana : *maitresse eh ben moi tu sais quand je donne à manger aux petits poissons eh ben i mangent quand même un petit peu : i z'ouvrent leur bouche et puis i mangent la nourriture alors là pouet pouet*

M. : *Riana elle le dit parce qu'elle l'a vu. Djung (un silencieux qui a un aquarium) ah Djung a quelque chose à dire*

Djung : *moi aussi c'est pareil*

M. : *c'est pareil que qui ?*

Djung : *Riana*

M. : *ah Djung aussi a observé la même chose+++David dit « de quoi ». Explique-nous davantage Djung. Il a rien compris+++Tu peux expliquer Riana ?*

Riana : *i dit qu'il est d'accord avec moi que les poissons quand i z'ont une poche i peuvent quand même manger la nourriture et ça c'est vrai en plus avec leur bouche*

M. : *qui est-ce qui a une idée qui pourrait expliquer qu'ils aient une poche quand même bien qu'ils mangent un peu avec leur bouche.*

Symohamed : *parce que leur bouche est pas bien ouverte mais parce qu'i mangent pas bien dans le truc là. Quand Riana elle donne à manger, i mangent pas beaucoup.*

M. : *c'est ça Riana ?*

Riana : *oui i mangent mais i mangent pas beaucoup. C'est pour ça qu'i z'ont encore de la nourriture dans leur poche.*

(...)

M. : *le sac vitellin, je crois que c'est ça hein ?*

José : *si c'est ça maitresse+++attends pour dire attends pour dire maitresse pour voir si Riana elle a raison, ben on ira demander au monsieur si on pourra aller à l'aquarium voir les poissons et les bébés et si on leur donne à manger si z'ont leur poche et s'i mangent pas eh ben on verra c'est qui qui aura raison*

M. : *et c'est une idée intéressante+++qu'est-ce qu'il propose José ?*

Riana : *d'aller voir le monsieur de les aquariums ? Maitresse tu sais y a un monsieur tout près de chez moi où on a acheté l'aquarium et ben i a dit que ça que je viens de dire c'était quand même vrai, c'était vrai parce que nous à côté de chez nous y a Françoise et puis juste à côté y a un monsieur qui vend des poissons, j'y vais là-bas pour en acheter et pour acheter le bocal et les plantes eh ben c'est là-bas où le monsieur m'a informée ça*

M. : *ah il a dit ce que tu nous as dit, ah tu vois elle a déjà vérifié auprès d'un spécialiste des poissons*

José : *quand j'ai regardé, attends, attends, quand j'ai regardé à la télé, Cousteau qu'i avait expliqué ce truc-là c'était pas vrai alors là !*

David : *maitresse c'est un menteur+++moi je suis avec Riana pour l'instant*

Symohamed : *moi aussi*

M. : *pourquoi ?*

Symohamed : *parce que Riana a plus de preuves que José*

José : *attends moi je suis Chirac et toi t'es Jospin*

(...)

Riana : *alors tu vois José que j'ai plein de choses à dire sur les poissons et ben si, j'en ai dit plein déjà+++j'i dit même plus de preuves que toi+++tu vois que, José, j'avais plein de choses à dire+ j'ai dit même plus de preuves que toi*

José : *elle dit qu'elle a plus de choses que moi mais on ne sait pas*

Ce long extrait qui met en scène José et Riana est un règlement de compte, certes, mais aussi **une vraie discussion sur un sujet scientifique**. Des savoirs sont en jeu, mais c'est aussi une joute devant des spectateurs qui interviennent et prennent parti pour le plus performant. Chacun argumente, réfute. C'est un spectacle et José lui-même ne s'y trompe pas quand il évoque le débat télévisuel entre les deux candidats à la présidence : il s'agit bien de convaincre les auditeurs. La revanche à la prochaine occasion, comme semble l'indiquer la dernière réplique. Par rapport aux lois de la cité, d'autres règles se sont mises en place : ce n'est plus la solidarité avec le copain, quelle que soit la querelle. Les autres garçons ont pris parti pour la fille parce qu'elle a le plus de preuves, elle les a convaincus. L'exercice de la parole, le discours argumentatif attendu par l'institution en sciences notamment est d'un autre ordre que les pratiques sociales : le discours est celui attendu dans la classe dans une telle situation même si la forme n'y est pas encore tout à fait mais il reste des pratiques extra scolaires la compétition, la joute et c'est là bien sûr que l'on retrouve ce qui a été mis en évidence dans la recherche sur l'usage didactique du théâtre d'improvisation. On perçoit bien ici que vaincre par la parole constitue un enjeu valorisé. La quantité est en cause mais aussi la nature du contenu, sa qualité de preuve.

4. CONCLUSION

Dans ces recherches, on est parti des pratiques sociales langagières ou non et du rapport au langage des élèves manifestés hors de la classe. Dans les deux cas, l'enseignant a mis en place des situations didactiques qui constituent un détour, par rapport aux pratiques scolaires notamment langagières ordinaires. Ce n'est pas non plus l'écrit qui s'est trouvé privilégié dans un premier temps dans le choix des objectifs mais la compétence langagière orale et la réflexion métalangagière comme moyen pour aider à la construction de cette compétence.

Dans les deux cas plus particulièrement analysés de pratiques didactiques auprès d'élèves en difficulté à des degrés divers, la construction des compétences est passée par la mise en place de situations délimitées dans le temps, aux repères identifiables, cadre pour l'exercice d'activités discursives de plus en plus complexes, évaluées collectivement. Ces éléments, composantes des situations où s'exercent des discours variés, sont non seulement constitutifs des pratiques sociales connues et valorisées par ces élèves mais aussi, bien que dif-

féremment, des pratiques scolaires en particulier celles qui permettent les apprentissages à l'école. Toute situation didactique comporte des repères notamment linguistiques, un sens du moins pour une partie des acteurs, des discours attendus. Dans les cas présentés, l'écrit s'il n'est pas l'objectif premier n'est pas absent : il tire bénéfice de ce qui se construit à l'oral, il trouve un statut, fait sens pour les élèves.

Les recherches doivent se poursuivre bien sûr dans les directions indiquées par cet article. Il s'agit de mieux comprendre encore ce qui est en jeu au plan du langagier et des valeurs dans les classes d'élèves venus des cités comme ici, mais aussi de l'ensemble des classes : les apprentissages y gagneraient en efficacité. De telles recherches paraissent le complément nécessaire de la réflexion dans le champ des sciences du langage sur les contenus à enseigner.

NOTES

- (1) Classe accueillant de jeunes élèves de l'école élémentaire ayant des difficultés de développement cognitif.
- (2) Zones d'éducation prioritaire.
- (3) École des Hautes Études en Sciences Sociales.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHMAN C. (1977) : Il les a dit devant lui mais il n'avait pas peur, *Pratiques*, 17.
- BACHMAN C. et BASTIER L. (1984) : Le verlan : argot d'école ou langue des keums ?, Paris, *Mots*, 8.
- BAUTIER-CASTAING E. (1980) : Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : causes ou conséquences de l'échec scolaire, Paris, *Langages*, 59.
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BROSSARD M. (1989) : Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne, *Enfance*, 42, 1-2, Paris.
- BRUNER J. (1984) : Contextes et formats, in DELEAU M. (dir), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, Presses universitaires de Rennes.
- BUCHETON D. et BAUTIER E. : (1996), Interactions : co-construction du sujet et des savoirs, Paris, *Le Français aujourd'hui*, 113.
- CARE J.-M. et RICHARD C. (1986) : Jouer, improviser, *Le Français dans le monde*, 204.

- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEIX J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, L'Harmattan.
- FILLOL F. et MOUCHON J. (1977) : Les éléments organisateurs du récit oral, *Pratiques* 17.
- FLORIN A. et alii (1985) : *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Mardaga.
- FLORIN A. (1995) : *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses.
- FRANCOIS F. (1980) : Analyse linguistique, normes scolaires et différences socioculturelles, *Langages*, 59, Paris.
- GIORDAN A. et DE VECCHI G. (1987) : *Les origines du savoir*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- LE CUNFF C. (1985) : *En principe ils le disent pas devant moi : éléments pour une étude du parler des collégiens*, Paris, EHESS, Séminaire de S. FISHER, (non publié).
- LE CUNFF C. (1995) : *Rapport de recherche, Mai 1995*, auprès du CSP IUFM de Créteil (non publié).
- LEPERS L. (1985) : Des matches de théâtre, *Le Monde de l'éducation*, juillet-août.
- RISPAIL M. (1995) : Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves ? *Actes du VIe colloque DFLM*, Lyon.
- SIROTA R. (1988) : *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- STUBBS M. (1983) : *Langage spontané, langage élaboré*, Paris, Colin.

FONDER UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL. UN PARLEMENT D'ÉCOLE : QUELLE DIDACTISATION ?

Jacques TREIGNIER, Evelyne DELABARRE-BULOT,
Jean-Claude LOIE, URA CNRS SUDLA 1164 Rouen,
membres de l'équipe de recherche,
« Vers une didactique de l'oral au cycle 3 »,
Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles.

Résumé : Constatant les difficultés rencontrées par les chercheurs et les enseignants à définir et mettre en œuvre une didactique de l'oral pour les cycles élémentaires et secondaires, une équipe de recherche mixte INRP / URACNRS vise à fonder une didactique de l'oral au cycle 3. En reprenant aux travaux de l'INRP le concept de « didactisation », l'article met en évidence comment l'école Pierre Mendès-France a, autour de son Parlement d'élèves, défini et mis en œuvre une didactique de l'oral. Ce projet s'est construit autour d'un rejet des conceptions scolaires traditionnelles des pratiques langagières et d'une reprise d'autres modes de circulation de la parole issus des instances de vie démocratique intra et extrascolaires : mouvements d'Éducation Nouvelle, associations, etc... Mais en ne convoquant pas les travaux des Sciences du Langage, ce projet minore la construction par les enfants de savoirs sur l'oral, et l'évaluation par les maîtres de ces pratiques et savoirs. Il s'agit là d'un choix parmi les didactisations possibles dont l'équipe de recherche propose une typologie, en postulant que cette classification constitue un outil pour l'action des maîtres et la recherche en didactique.

1. INTRODUCTION

Le présent article se propose d'analyser, à travers l'exemple d'une école de Dreux, en Zone d'Éducation Prioritaire, comment des enseignants ont conçu et mis en œuvre un projet éducatif, pédagogique et peut-être didactique, innovant. Cet article s'appuiera sur une recherche collective (1) menée par des enseignants-chercheurs, des enseignants du premier degré, dont ceux de l'école concernée, et des formateurs pour définir les fondements d'une didactique de l'oral au cycle 3. Cette recherche, (1995-1997 : *Vers une didactique de l'oral au cycle 3*), qui mobilise des chercheurs associés à l'INRP, DEP3 EFR1 Programme « Construction progressive de compétences en langage écrit de 2 à 7 ans », et des chercheurs associés à l'URA-CNRS 1164 SUDLA Rouen, Programme « Acquisition langagière », est financée par la Direction des Écoles du Ministère de l'Éducation Nationale. Cet article doit beaucoup aux membres de l'équipe qui

l'ont nourri de leurs actions dans les classes et de leurs échanges dans les réunions de travail.

2. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉQUIPE

2.1. L'enseignement de l'oral, parent pauvre des pratiques à l'école élémentaire et des recherches

Notre expérience professionnelle d'enseignants, de formateurs, de chercheurs, nous avait convaincus que la **didactique de l'oral** était significativement **peu représentée** à la fois dans les pratiques d'enseignement du français à l'école élémentaire et dans les pratiques de recherche en didactique. A cet égard, Philippe Perrenoud (1991 : 15) signalait déjà que les « observations montrent que la communication reste une idée vague, que l'oral "rénové" est un parent pauvre dans la plupart des classes ».

En dehors des secteurs de l'école maternelle et du français langue étrangère / langue seconde, rares sont les ouvrages ayant trait à la didactique de l'oral à destination des enseignants des classes élémentaires, a fortiori de collèges ou de lycées.

En ce qui concerne la recherche en didactique, dans les années 1970, l'INRP a connu un « *Groupe de recherche sur La Langue Orale* », (appelé G.L.O.), dont les nombreux travaux ont été publiés dans la revue *Repères*, (les numéros 8, 9, 20, 21, 24, 26, 29, 35, 44, 45, 53, 58). Deux ouvrages destinés aux formateurs ont été publiés par le G.L.O., l'un coordonné par Anne-Marie Houdebine, (1983), *Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au cours préparatoire*, et l'autre rédigé par Claude Brunner, Sylvette Fabre, Jean-Pierre Kerloc'h, (1985), *Et l'oral alors ?*.

Dans les années 1980, le groupe « Variation langagière » a abandonné assez rapidement le terrain de la didactique de l'oral. Si les numéros 61 et 67 de *Repères*, (1983, 1985), pris en charge par ce groupe font majoritairement référence à la didactique de l'oral, quelques années après, dans le numéro suivant (*Repères* 71, Hélène Romian, 1987 a), la totalité des articles produits par ce même groupe ne concerne que la didactique de l'écrit. Ce n'est qu'en 1995, après donc une parenthèse d'une quinzaine d'années, qu'un nouveau groupe INRP s'est donné un projet de recherche spécifique en didactique de l'oral : « L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école primaire », sous la responsabilité de Catherine Le Cunff, Gilbert Turco et Michel Grandaty.

Nous avons donc bien conscience lorsque nous avons déposé auprès de la Direction des Écoles ce projet de recherche « *Vers une didactique de l'oral au cycle 3* », que, malgré le riche foisonnement des recherches linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, ethno-linguistiques, l'oral reste un **parent pauvre** des recherches en didactique et des pratiques d'enseignement au delà de l'école maternelle.

Nous voulions également prendre le contre-pied de **deux discours**, nous semble-t-il dominants, véhiculés consciemment ou inconsciemment par notre Institution scolaire :

« l'oral ne s'enseigne pas »

et

« l'oral n'est pas impliqué dans la réussite scolaire ».

D'un côté donc est niée l'idée même d'une didactique de l'oral au delà des premières années de la scolarité, de l'autre la responsabilité de l'échec scolaire est trop exclusivement attribuée à l'enseignement de l'écrit. Ce n'est, en effet, qu'assez récemment, (Alain Bentolila, 1996, par exemple), qu'a été mis en cause – tout au moins si publiquement et avec tant de succès – l'apprentissage de l'oral dans l'apprentissage de l'écrit et la réussite scolaire. Ce discours nouveau surprend à tel point que *Le Nouvel Observateur*, (10.10.1996, numéro 1666), a fait paraître un entretien avec Alain Bentolila, entièrement consacré à la maîtrise de la langue orale, et paru sous le titre quelque peu paradoxal : *Le cri d'alarme d'un linguiste : Nous fabriquons des illettrés*, (Anne Fohr 1996).

Notre démarche de recherche a, en revanche, rencontré l'action de l'équipe des six maîtres qui ont participé dès 1981 à la conception et la construction de leur école de 5 classes, autour d'un projet qui prenait comme axe principal **un parlement des enfants**, et mettait au centre de l'école un **forum**. Si quelques parlements d'école ont très récemment vu le jour dans une optique d'initiation à la vie démocratique, le projet de l'école Pierre Mendès-France était, il y a quinze ans, hautement original, et supposait, quant à lui, en outre, une circulation de la parole différente (parlement, conseil de classe, forum) de celle qui est habituellement observée dans les classes et les écoles.

2.2. Quelle didactisation ?

Devant ce projet précurseur et potentiellement intéressant pour la didactique du français, oral notamment, nous nous sommes interrogés sur les processus de didactisation mis en oeuvre par les enseignants. En créant une telle organisation, que souhaitaient-ils en fait enseigner, et que les enfants apprennent ?

Nous n'avons pas repris ici le concept de « transposition didactique », parce qu'Yves Chevallard (1985), envisage essentiellement l'articulation entre « le savoir savant et le savoir enseigné », comme en fait foi le sous-titre de l'ouvrage. Nous nous sommes appuyés, en revanche, sur les travaux d'Hélène Romian, (1987 b), qui, dans un article au nom évocateur, « Aux sources des savoirs à enseigner ; traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques », montrait que la conceptualisation et la mise en oeuvre de projets d'enseignement demandent à l'enseignant – et au chercheur – une mise en relation de bien d'autres champs théoriques et pratiques que celui de la seule discipline universitaire, du seul « savoir savant ». En effet, l'enseignant de français à l'école élémentaire n'enseigne pas les Sciences du Langage. Il organise l'apprentissage par les enfants de pratiques langagières orales ou écrites scolaires et extrascolaires, en prenant également en compte bien d'autres référents théo-

riques en complément de ceux de la linguistique : par exemple la psychologie des apprentissages ou la sociologie de la culture pour ne citer que ceux-là.

Gilbert Ducancel, (1986 : 281), souligne, en effet,

« qu'à la différence d'autres disciplines, mais avec certaines autres comme l'EPS, les Arts Plastiques, etc... ce que l'enseignement du français vise et installe en premier lieu, ce ne sont pas des savoirs sur la langue ou la littérature, mais la capacité à lire et produire des discours oraux, écrits et pluricodés dans une variété de situations et de contextes, et pour une variété de projets et d'enseignements ».

Nous nous sommes intéressés à l'un de ses articles ultérieurs (Gilbert Ducancel, 1988) qui met en évidence que les référents théoriques linguistiques ont, pour les membres des équipes de recherche de l'INRP, composées d'enseignants et de formateurs, **un double rôle d'analyseurs**. Ils ont tout d'abord (1988 : 84) un rôle d'analyseur :

« des discours et pratiques sociales, des pratiques et écrits de la tradition et de l'innovation scolaires »,

ce que Gilbert Ducancel appelle :

« une première didactisation des référents du côté de l'enseignement ».

Mais ils jouent également (1988 : 85) un rôle d'analyseur :

« des problèmes réels rencontrés par les élèves, de leurs formulations successives, de leurs résolutions, ... des invariants repérés et construits par eux, des types de savoirs qui se sont remodelés, ... »,

ce qu'il nomme :

« une seconde didactisation des référents du côté des apprentissages ».

Lorsque, donc, nous parlerons de didactisation, nous nous référerons à cette complexe articulation des pratiques et des savoirs scolaires et extrascolaires que nécessitent la conception et la mise en œuvre de pratiques didactiques innovantes.

2.3. Le corpus

En 1995-1996, dans une première phase essentiellement exploratoire et descriptive de notre recherche, nous avons souhaité essayer de **cerner comment les enseignants avaient élaboré leur projet**. Pour ce faire, nous nous sommes référés à quatre types de documents, que nous avons collectés, et dont le lecteur trouvera la liste dans les notes 2 et 3 :

- les documents écrits produits par l'équipe de l'école Pierre Mendès-France,
- ceux dont ils se sont servis (notes, ouvrages),
- ceux qui rendent compte de l'histoire et du fonctionnement de l'école,
- les entretiens (enregistrements audio, notes), menés avec trois des enseignants fondateurs.

3. LES PROCESSUS DE DIDACTISATION

Nous avons recueilli, puis analysé ce corpus sous l'angle des processus de didactisation. Un certain nombre de caractéristiques intéressantes apparaissent, sur lesquelles nous souhaitons centrer notre attention :

- une didactisation construite par contre-modèle, vis à vis à la fois de la tradition scolaire et des pratiques sociales extrascolaires,
- la prééminence dans la didactisation de la référence à des pratiques scolaires et extrascolaires,
- la coexistence d'une didactisation explicite, principale, directe, et d'une didactisation implicite, ou moins explicite, secondaire, indirecte,
- une didactisation d'où étaient absents les savoirs savants, mais qui a évolué lorsque dans la seconde phase de la recherche, (1996-1997), l'équipe s'est appuyée, principalement mais sans exclusivité, sur les acquis des Sciences du Langage.

3.1. Une didactisation par contre-modèle

Dans le discours des acteurs impliqués dans la naissance de l'école Pierre Mendès-France revient souvent qu'il s'agit d'un contre-modèle, **en rupture avec les modèles dominants scolaires et extrascolaires**. C'est ainsi que Michel Chinchilla décrit la rupture avec un mode de relations sociales au sein de l'École, et avec un type traditionnel de circulation de la parole : *J'en avais un peu marre aussi du système dans lequel on vivait à X, (école de Dreux, ndr), un système qu'était hiérarchique, où on mettait au coin, à la porte, on mettait à genoux, et où les enfants ne s'exprimaient jamais si ce n'est pour venir se plaindre de telle ou telle chose, c'était pas constructif, quoi.*

Brigitte Ana et Jean-Louis Courtois, également interviewés, tiennent le même discours en d'autres termes. La première a choisi de quitter l'école X pour aller à Pierre Mendès-France parce qu'elle souhaitait, pour les adultes comme pour les enfants, un autre climat social : *Je crois que le premier apprentissage que j'en attendais, c'était la démocratie.*

Le second insiste sur ce refus de la tradition scolaire qui a soudé le groupe à la fois dans sa dissidence et dans sa démarche d'innovation :

On en a eu ras-le-bol de fonctionner dans un système qu'était, euh, assez difficile, où, euh, on se connaissait par numéro de classe et pas par nom, et où, on avait pas le droit, euh, enfin, on avait pas le droit de, avec les autres, c'était très difficile d'organiser un décloisonnement, ..., envers et contre tous on a réussi à fonctionner, ..., on a fonctionné ensemble parce qu'on fonctionnait contre d'autres pratiques pédagogiques avec lesquelles on voulait pas ... (fin d'énoncé).

Ces trois co-fondateurs ont également conscience – et ils le disent – que leur utopie pédagogique reposait sur un fort refus d'une tradition scolaire contestée et contestable, et qu'elle émergeait autour de 1981, dans un contexte social et politique porteur d'un espoir et d'une volonté de changement. Ils relient la naissance de leur « projet éducatif » à l'engagement de la municipalité d'alors, dans une autre dynamique de construction scolaire : diminution de la taille des écoles, implication des équipes enseignantes dans l'architecture, autre conception de l'espace, recherche d'une synergie entre le scolaire et le socio-culturel,

etc... Et ils mentionnent qu'ils ont fait partie des premiers coordinateurs de la zone d'éducation prioritaire de Dreux-Vernouillet alors naissante.

Ainsi est mise en évidence une convergence entre l'innovation et le **contexte politique** local et / ou national. Ce projet innovant, dont la didactisation reste encore diffuse, à ce moment initial, se définit comme une rupture vis-à-vis de la tradition scolaire, et comme accompagnement des évolutions de la société. La tradition scolaire contestée est, ici, de façon dominante, de dimension éducative, pédagogique. Ce qui est en jeu, c'est une **conception de l'enfant** :

- en tant que futur citoyen, doit-il être passif, soumis, ou bien actif responsable ?
- et en tant qu'être de parole, doit-il être dépossédé d'une parole autonome ou bien capable de gérer les interactions langagières que lui propose la vie sociale ?

En ce sens le « projet éducatif » de Pierre Mendès-France porte bien son nom. Cette interrogation sur les relations sociales dans et hors l'école se centre sur les pratiques essentiellement éducatives. A ce stade, elle ne concerne pas encore, ou pas directement, la didactique. Peut-on parler de didactique de l'Éducation civique ?

3.2. Une didactisation pratique

Nous avons vu que les enseignants ne réfèrent pas dans leur projet « éducatif » à des savoirs savants, aux Sciences du Langage, et fort peu à d'autres référents théoriques. Néanmoins dans la brochure écrite *Projet éducatif de l'école Pierre Mendès-France*, sont mentionnés l'ouvrage de Bernard Charlot : *L'école aux enchères*, comme outil sociologique d'analyse du fonctionnement traditionnel de l'École, celui de Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson : *Pygmalion à l'école*, comme éclairant le rôle des attentes du maître dans les apprentissages de l'enfant. Ce sont là des **référents théoriques d'ordre psycho-sociologique**. En effet, pour penser leurs démarches éducatives et leur enseignement, les enseignants interviewés de Pierre Mendès-France renvoient essentiellement à des pratiques sociales scolaires ou extrascolaires, liées à une exercice démocratique de la parole. Ils citent également comme ressources pour eux : « *la pédagogie coopérative de l'OCCE, Jacky Chassanne, un militant ICEM du département d'Eure-et-Loir, l'action de Vincent Ambite, militant GFEN, principal du collège de Cassis, Jean et Jacques Bernardin responsables du GFEN au plan départemental, leur expérience personnelle en milieu associatif* ».

La définition du projet de l'école, dans sa dimension didactique de l'oral, ne s'appuie donc pas sur les travaux des Sciences du Langage, (ethno-, psycho-, socio-linguistique), mais sur un refus de la tradition, du modèle scolaire dominant de circulation de la parole, et sur l'adhésion à un modèle démocratique de circulation de la parole, véhiculé à l'extérieur de l'École par le mouvement associatif, à l'intérieur de l'École par les mouvements d'Éducation Nouvelle et les partisans de la coopération à l'École. Mais cette articulation pratiques scolaires / pratiques extrascolaires s'opère au seul niveau de l'**importation de situations**,

(conseils, assemblées, parlements, émissions), d'un milieu à un autre, de façon certes assez explicite pour les adultes, mais **implicite pour les enfants**.

C'est ainsi que les débats des élèves lors des parlements de l'école et des conseils de classe ne sont pas reliés aux débats de la société française durant son histoire. Par exemple, en début d'année 1995/1996 les délégués des élèves au parlement s'interrogeaient sur l'éligibilité des invités du cours préparatoire : *Lorsqu'on sait pas encore lire et écrire, peut-on être au parlement ?* Un enfant de famille migrante, originaire du Maghreb, développe même longuement l'idée que pour être élu, il faut *être bon élève, bien parler, savoir lire et écrire, être obéissant avec le maître*.

Ne se trouve-t-on pas là devant une forme de vote censitaire ? Lors d'une autre réunion du parlement, les délégués émettent le désir d'élire un président pour représenter l'école. Est alors discuté, sans d'ailleurs d'aboutissement, le mode d'élection : *Est-ce à l'école tout entière d'élire le président ou bien au parlement ?*

Là encore la réflexion, le débat des enfants rejoignent ceux qui ont mobilisé la société française, lorsque entre deux constitutions il a fallu choisir entre une élection du Président au suffrage universel et une élection du Président par les Chambres de Représentants. Pour fonder une éducation civique et une didactique de l'histoire, est-il nécessaire d'articuler les pratiques des enfants avec les pratiques de référence, qui constituent pour eux, dans un premier temps des ressources pour résoudre les problèmes qui se posent à eux, dans un second temps des outils de réflexion sur leur action ?

En ce qui a trait à la didactique de l'oral qui nous concerne principalement ici, quelles sont les ressources scolaires et extrascolaires accessibles aux enfants pour conquérir une maîtrise progressive de la communication orale ? Nous entendons par là des enregistrements audio et vidéo de conseils de classe, de parlements scolaires, d'assemblées électives, d'assemblées générales, de réunions diversement gérées, etc ... Il nous faut bien, en ce domaine des ressources disponibles, constater une grande carence. Mais deux phénomènes, sur lesquels nous souhaitons nous centrer, explicitent peut-être ce **manque d'articulation** dans le projet de l'école entre les pratiques intra- et extra-scolaires :

- le caractère implicite, encore plus peut-être pour les enfants que pour les adultes, des processus de didactisation,
- l'absence initiale dans les référents théoriques des Sciences du Langage comme analyseurs des référents pratiques extrascolaires mais aussi des productions intrascolaires des élèves.

3.3. Une didactisation implicite

Quand nous nous sommes entretenus avec les trois enseignants fondateurs, ils disaient explicitement avoir voulu consciemment créer une autre vie scolaire, plus démocratique, et favoriser d'autres apprentissages sociaux exprimés en termes d'éducation à la citoyenneté . Il y a là un projet explicite d'éduca-

tion civique, peut-être moins clairement un projet d'instruction civique comme nous l'avons précédemment montré, mais **pas de projet explicite d'enseignement de l'oral et / ou de l'écrit**. Pourtant les trois enseignants disent être très attachés aux termes *forum* et *parlement*, sans pouvoir toutefois en expliquer les raisons. Mais ils refusent que l'on considère le *forum* comme un hall central, une place, le *parlement* comme une assemblée. Cet attachement très fort à « parlement », dont le sens ancien au 11^{ème} siècle était celui de « conversation » (Jacqueline Picoche, 1971 : 49), et à *forum*, place de Rome où le peuple s'assemblait pour discuter des affaires publiques, nous paraît une manière indirecte d'associer à la citoyenneté, la maîtrise du langage, de coupler éducation civique et didactique du français oral (et aussi écrit).

La dimension didactique et langagière du projet apparaît finalement surtout dans ce qu'ils proposent aux enfants de faire par la parole, et peut-être dans la parole. Jean-Louis Courtois tient ainsi à rappeler que lors de l'inauguration de l'école, *c'est la Présidente (élève ndr) qui a prononcé le discours*.

De même, tout est en fait organisé de façon à **susciter la prise de parole**. Il y a des campagnes électorales orales (et / ou écrites) menées par des listes d'élèves candidats. La durée des mandats est initialement limitée à un semestre. Le renouvellement est non prévu, de façon à ce que chaque élève ait eu, au cours de sa scolarité, l'occasion d'être délégué. L'articulation conseil de classe-parlement oblige les délégués à être porteurs dans un sens de la parole de leurs électeurs, (leurs camarades de classe), et dans l'autre sens porteurs de la parole du parlement. Une radio scolaire est née qui a failli dans les années 1990 devenir une radio libre locale, avant de disparaître. Il y a là, dans le choix des dénominations, des organisations, la présence d'un projet d'enseignement de l'oral, mûrement pensé, bien que pas explicitement formulé, et finalement subordonné au projet éducatif présenté comme premier.

C'est ainsi que le perçoivent également les élèves. Nous les avons interrogés, en 1995-96, sur les rôles et fonctionnements du parlement et du conseil de classe. Les enfants de CE2 et de CM1, invités à donner leur avis sur le rôle du parlement, font référence dans 57% au rôle de la parole : « *parler de, dire, raconter, demander, répondre* », et dans 43% à sa fonction d'organisation, de régulation de la vie scolaire. **Aucun** enfant ne perçoit pourtant le parlement et les conseils de classe comme des **lieux d'enseignement-apprentissage**. Les CM2, incités à évaluer le fonctionnement du parlement et à proposer des améliorations, se centrent dans 41% des cas sur la circulation de la parole, dans 31% sur le contenu des échanges, dans 28% sur la qualité des entregistrements vidéo des réunions. Aucun enfant de CM2 ne réfère à l'enseignement ou à l'apprentissage.

Cet implicite didactique, dont nous parlions précédemment, a donc des incidences sur les représentations que les élèves se font de l'activité qui leur est proposée. Quel contrat didactique, quelle clarté cognitive sont-ils alors installés ? Pourtant, Michel Chinchilla, enseignant interrogé par nous, parle de la formation des élèves à la communication orale : *Ben, j'vois pas surtout quand on est en classe primaire, i peut y avoir de l'écrit, mais pour les tout petits, j'pense que écrire en CP, même en CE2, arriver à exprimer ses idées par écrit c'est pas*

évident, bon, s'exprimer oralement pour peu que l'enfant ait un minimum de formation, et qu'on l'y habitue, et qu'on l'y pousse un petit peu, ben i va parler, même s'il parle avec ses mots, même s'il parle avec sa façon de s'exprimer, parce qu'il faut savoir qu'on avait tout de même beaucoup d'étrangers, et tout l'essentiel c'est qu'il cherche à extraire, enfin pas extraire mais à extérioriser ses envies, ses angoisses, ses problèmes par rapport à l'enseignement. La formation elle vient d'abord de l'adulte qui est tout de même là pour retravailler un petit peu l'oral de l'enfant quand y a des problèmes, pour traduire aussi parce que l'adulte est capable aussi de traduire une parole d'enfant, de façon à ce que tout le monde la comprenne, parce qu'ils se comprennent pas toujours.

Ce projet repose, en fait implicitement, sur une grande partie des principes qui étaient ceux, par exemple, du Plan de Rénovation, (INRP, 1971, 1973) :

- « la priorité de l'expression orale », (INRP, 1971 : 13),
- la libération de cette parole : « le maître de français libère », (INRP, 1971 : 14).

Mais il lui manque néanmoins le dernier principe, celui de structuration :

« la conquête progressive du langage adulte élaboré par la libération (et la structuration », (INRP, 1971 : 14).

Et ce manque, qui n'est peut-être pas indépendant de la non convocation des Sciences du langage, des savoirs savants, n'est pas sans effet sur l'organisation du projet d'enseignement et sur le type de didactisation.

4. D'UNE DIDACTISATION IMPLICITE À UNE DIDACTISATION EXPLICITE

Nous faisons précédemment la remarque que la non-convocation des Sciences du langage avait eu un retentissement sur la conception et la mise en oeuvre du projet de l'école. Nous souhaitons présentement montrer ce que le début de la seconde phase de notre recherche (1996-97), plus interventionniste, a, grâce aux acquis de la linguistique, fait évoluer dans les conceptions et les pratiques des membres de la communauté scolaire de l'école Pierre Mendès-France.

L'apport des Sciences du langage nous paraît se situer à trois niveaux : tout d'abord elles ont servi d'analyseurs des pratiques des partenaires tant du côté de l'enseignement que du côté des apprentissages. Elles ont ensuite constitué un facteur d'évolution dans le modèle didactique.

4.1. Les sciences du langage : des analyseurs du côté de l'enseignement

Pour analyser le fonctionnement des conseils de classe et des parlements, nous avons eu recours aux outils de la **sociolinguistique scolaire**, (Claudine Dannequin, 1976, Régine Sirota, 1988, par exemple). En effet, la circulation de la parole lors des assemblées avait repris des caractéristiques propres à la communication scolaire. Dans bien des cas, nous constatons la prééminence du maître tant au plan quantitatif, (une interaction sur deux), qu'au qualitatif, (monopolisation de 80% du temps de parole). Dans d'autres cas, quelques

enfants délégués, parmi les plus âgés, ou les plus assurés, ou les plus habiles, dominaient les interactions. Les classes, appelées à rendre compte du fonctionnement du parlement, avaient, pour leur part, signalé que *certains délégués parlaient beaucoup, que d'autres parlaient peu, que d'autres encore demandaient la parole en levant le doigt, sans jamais l'obtenir.*

Ces analyses ont permis de revenir à la situation originelle. Les fonctions de délégué étaient initialement électives, brèves (un semestre), non renouvelables. Une telle disposition qui évitait l'auto-désignation et écartait l'ambition de certains élèves, était, au fil des ans, tombée en désuétude. Ceci montre que le pari d'une éducation civique et langagière en rupture avec les modèles dominants intra- et extra-scolaires ne peut se suffire de l'emprunt de pratiques, aussi intéressantes soient-elles, mais doit en permanence s'appuyer sur des analyses et des outils théoriques, au risque sinon de retomber dans la tradition scolaire et sociale. L'intuition peut, certes, servir l'**innovation**, mais celle-ci, pour perdurer, **doit s'appuyer sur la théorisation.**

Les Sciences du langage ont donc permis de redéfinir le projet éducatif – quelle éducation à la citoyenneté ? – et didactique de l'école : quels apprentissages langagiers oraux ? C'est ainsi que le rôle du maître a évolué, ou tout au moins a connu une amorce d'évolution. En effet, le maître, animateur du parlement, qui plus est directeur de l'école, occupait toujours la place de Président de séance dans cette assemblée, ce qui nuisait à une circulation démocratique de la parole, à la prise de parole des enfants, ce qui constituait également une erreur si l'on considère que la parole se prend et s'apprend. Après analyse des interactions lors des parlements, l'enseignant a certes conservé son statut d'adulte enseignant, de directeur garant institutionnel, mais il a tenté de **déléguer aux élèves certains rôles**, nous semble-t-il, formateurs pour eux : par exemple celui d'animateur, de régulateur, de Président de séance. En effet, procéder à l'établissement de l'ordre du jour, le faire respecter, distribuer la parole, signaler les accords et les désaccords, synthétiser les positions, faire procéder aux votes, organiser le déroulement temporel, etc... présente de réelles difficultés pour l'enfant animateur, mais constitue également pour lui de véritables sources d'apprentissages.

Mais ce changement de rôles se révèle difficile à maintenir, tant est forte la prégnance des représentations, tant il est habituel que les rôles coïncident avec les statuts. Et nous avons vu l'enseignant reprendre après quelques minutes ce qu'il avait précédemment délégué, ou bien l'enfant abandonner le rôle d'animateur qu'il avait sollicité. Ces phénomènes de conflits statuts-rôles nous ont confortés dans l'idée qu'il fallait assurer, comme cela se fait dans certains lycées et collèges, (Marie-Christine Riedlin, 1988), une formation au rôle de délégué. Ceci ne nous semble possible que dans le cadre d'**ateliers**, (être délégué, être animateur-régulateur, Président de séance) qui impliquent un décloisonnement au sein de l'école, une évolution – en cours – du projet d'école.

Dans un premier temps, les Sciences du langage ont donc bien joué ce rôle d'analyseurs du côté de l'enseignement dont parle Gilbert Ducancel (1988 : 84). En permettant une meilleure analyse des interactions dans les situations, elles ont aidé à l'évolution du projet d'enseignement vers une plus grande explicita-

tion. Le rôle de la prise de parole, d'une parole à-prendre, s'est amplifié et éclairé au sein du projet d'éducation à la citoyenneté. Mais elles ont également provoqué une plus forte didactisation, dans la mesure où, par delà la mise en oeuvre de situations intéressantes de communication orale, s'est amorcée une meilleure définition des positions et places d'exercice et d'apprentissage de la parole, (rôles, lieux, moments). Les Sciences du langage ont enfin aidé à mettre en évidence que les processus d'une innovation fondée intuitivement sur l'importation de pratiques intra- ou extra-scolaires, non explicitée et non sous-tendue par des référents théoriques explicites, couraient le risque d'être remodelés par les pratiques dominantes.

4.2. Les sciences du langage : des analyseurs du côté des apprentissages

Nous venons de voir comment les Sciences du langage avaient permis des avancées dans le projet éducatif et didactique de l'école Pierre Mendès-France, au niveau de l'organisation de la circulation de la parole. Nous nous proposons de montrer quels rôles elles ont joués au niveau des représentations des maîtres et des enfants, « du côté des apprentissages » pour reprendre la formulation de Gilbert Ducancel, (1988 : 85). Lors des conseils de classes et des séquences consacrées aux parlements, nous nous sommes parfois heurtés, nous semble-t-il, chez les enfants, à **une représentation double de l'oral**.

D'un côté, les élèves considéraient comme naturel que l'interaction obéisse aux lois d'un libéralisme langagier total, tout en étant capables de référer aux principes établis ensemble de fonctionnement de la communication : *demander la parole, écouter l'autre, partager la parole, respecter le sujet, etc...* D'un autre côté, les enfants semblaient prendre toute activité orale ou sur l'oral comme une pause, une récréation dans le travail scolaire.

Nous nous sommes demandés si les élèves appartenant à des familles migrantes et / ou en grandes difficultés – économiques notamment – ne **survalorisaient pas l'écrit** pour diverses raisons culturelles, et ce faisant dévalorisaient tout travail langagier oral. C'est pourquoi nous avons, en empruntant à certaines méthodologies des Sciences du langage, favorisé chez les enfants les **stratégies métalangagières** afin que la communication orale devienne pour eux un objet, un objet de savoir et un objet d'enseignement / apprentissage. En ce sens, les enfants ont travaillé dans les domaines suivants :

- comment améliorer la circulation de la parole dans les parlements et les conseils de classe ?
- comment perfectionner les rapports du délégué qui rend compte, dans un premier temps, du conseil de classe au parlement, puis dans un second temps de la position du parlement à la classe ?
- comment augmenter l'efficacité d'un exposé documentaire, (CM2) ?

Sans pouvoir se référer aux pratiques sociales, tant il manque de ressources accessibles pour eux en ce domaine, les enfants ont commencé à produire des outils : *utiliser un micro pour parler chacun à son tour, faire attention aux personnes placées latéralement que l'on voit moins que ceux qui vous font*

face, respecter un tour de parole, prendre des notes, enregistrer les séquences, les réviser, rapporter en s'aidant de ses notes, comparer le rapport du délégué aux discussions en classes ou en parlements, exposer en se servant de compléments divers : tableaux, photos, panneaux, etc...

Ce faisant, les élèves modifiaient leurs représentations de l'oral, devenaient de plus en plus conscients de leurs apprentissages, que ceux-ci soient effectués, en cours, à venir. Ce faisant les maîtres devenaient aussi plus conscients des progrès des enfants. Au delà de la modification chez les enfants de leurs représentations de l'oral et de son enseignement-apprentissage, la poursuite de la recherche devrait permettre, grâce aux acquis de la linguistique, d'évaluer les progrès dans leurs conceptions et leurs pratiques langagières orales. Mais ce n'était pas, à notre avis, la seule évolution induite : le modèle didactique a, lui aussi, changé.

4.3. D'un modèle didactique à un autre

En effet, le modèle didactique originel privilégiait le **faire**. Michel Chinchilla, en évoquant la création d'une radio scolaire qui a failli devenir une radio libre, situe les apprentissages dans la remobilisation et la reformulation par les enfants de leur expérience extrascolaire de la télévision, de la radio. Il s'agit d'une position didactique qui privilégie l'apprentissage par le « faire ». Il en découle une grande difficulté, pour tous les partenaires, à définir des modalités d'évaluation. Michel Chinchilla voit l'évaluation à court terme, dans les progrès effectués grâce à la rétroaction exercée, par exemple, par la classe vis à vis du délégué : *tu n'as pas dit*, ou bien à long terme dans la capacité à tenir des places locutoires, dans l'attitude langagière : *parmi nos élèves, nos délégués, peu sont arrivés au bac, mais beaucoup sont devenus présidents d'associations*.

Cette prééminence du faire présente ici, semble constituer un des traits dominants des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'oral, à l'inverse de ce que l'on rencontre traditionnellement en didactique de l'écrit où les analyses, (conjugaison, vocabulaire, grammaire, orthographe), s'hypertrophient parfois en occultant le faire, particulièrement la production de discours écrits.

La prise en compte des travaux des Sciences du langage, mais aussi de la psycho-sociologie de l'apprentissage, (Jean-François De Pietro, 1996 ; Anne-Nelly Perret Clermont, 1979, Britt-Mari Barth, 1987, par exemple), a redonné une place à la **mise à distance**, au **retour réflexif** sur l'activité dans la conquête des stratégies discursives comme dans la construction des savoirs linguistiques. Il s'agit là, non de l'inculcation d'une métalangue, peut-être non opératoire pour ce qui est des pratiques orales, mais du développement d'**attitudes** et de **pratiques métalangagières**. C'est ainsi que les enfants ont été régulièrement amenés, en les révisant, à donner leur avis sur les situations de communication qu'ils avaient vécues : parlements, conseils de classes, exposés. Ils ont été incités à les évaluer a posteriori tout en esquissant des principes de progrès pour les suivantes.

Un nouveau modèle didactique s'est progressivement installé, qui articule le faire et la mise à distance de l'action, l'activité langagière et l'activité métalangagière. Marcel Lesne (1977), aurait vu en cette évolution une rupture avec le modèle didactique traditionnel de type transmissif, et une évolution d'un modèle initial de type incitatif vers un modèle de type appropriatif : une lente élaboration d'un modèle constructiviste de didactique de l'oral.

5. CONCLUSION

En ce qui concerne l'école Pierre Mendès-France, le projet éducatif et didactique était novateur à bien des titres en 1981. Les parlements d'enfants étaient alors très rares. L'idée – fût-elle implicite – d'une didactique de l'oral à l'école élémentaire était très peu fréquente. En revanche, à l'époque, en d'autres lieux, traditionnellement l'innovation didactique s'opérait par la transposition didactique de nouveaux « savoirs savants ». C'est ainsi que nous avons connu dans les années 1970 une vague applicationniste linguistique et mathématique, qui a privilégié dans les processus de didactisation les seuls « savoirs savants » qui permettaient de renouveler les savoirs disciplinaires traditionnellement enseignés à l'école, sans bouleverser ni les méthodes d'enseignement ni les démarches d'apprentissage. Ce processus s'est opéré sans interroger ni la tradition scolaire, ni les pratiques scolaires et extrascolaires, ni les théories connexes de référence qui auraient pu éclairer l'acte d'enseignement.

Avec l'école Pierre Mendès-France, nous nous trouvons, à notre avis, devant un autre type de didactisation. Celle-ci a, en effet, opéré par appui sur des pratiques sociales intra- et extra-scolaires, et par rupture avec la tradition scolaire. C'est ainsi que des pratiques de communication liées à un exercice moderne de la démocratie (presse locale, radio libre locale, organisation langagière et civique démocratique de l'école), ont été choisies et proposées aux élèves. Dans le même temps, la circulation traditionnelle de la parole était vivement contestée. Mais les Sciences du Langage n'étaient pas convoquées. Il en va de même pour les autres champs théoriques. Nous nous trouvons bien devant un second type de didactisation, dont le **pragmatisme** fait pendant à l'applicationnisme théorique dont nous parlions pour le premier type de didactisation précédemment évoqué.

Notre équipe de recherche, en mobilisant dans un second temps les Sciences du langage, a mis en oeuvre **un troisième type de didactisation** qui, comme le précisaient Gilbert Ducancel, (1986, 1988) et Hélène Romian, (1987 b), articule une contestation de la tradition scolaire, une sélection de référents théoriques, un tri parmi les pratiques sociales intra- et extra-scolaires, tout en attribuant aux Sciences du Langage un rôle spécifique « d'analyste ».

Mais, nous semble-t-il, ce ne sont **pas les mêmes travaux** linguistiques qui sont aujourd'hui convoqués, et ils n'ont pas le même rôle **qu'autrefois**. La didactisation applicationniste des années 1970, s'est essentiellement appuyée sur ceux des référents de la linguistique structurale de phrase qui permettaient de changer, par exemple, d'étiquetage grammatical sans faire évoluer profondément l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire.

Nous nous sommes, quant à nous, appuyés sur des recherches en psycholinguistique, en sociolinguistique, en psycho-sociologie de la communication. Il s'agit là d'un choix qui reflète non seulement les progrès de la recherche et de la diffusion des Sciences du langage, mais aussi les besoins essentiels d'une recherche en didactique de l'oral. Et il s'agit également d'un choix conforme à notre modèle didactique.

En effet, – peut-être encore plus que pour l'écrit – un enseignement-apprentissage de l'oral dans lequel l'enfant s'approprie des pratiques langagières et construit des savoirs ne peut, à notre sens, se fonder que sur une évolution de la vie scolaire **et** des démarches d'enseignement-apprentissage. Le langage, et principalement le langage oral, a au sein de l'école un double statut d'outil et d'objet de savoir. La circulation de la parole se trouve donc intimement liée aux conceptions que se font les enseignants de la vie sociale et scolaire, à leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle en constitue le plus puissant révélateur. L'exemple de l'équipe de Pierre Mendès-France montre qu'en ce domaine une autre organisation des classes et de l'école, plus démocratique, est une **condition nécessaire mais non suffisante** pour fonder une didactique de l'oral.

Si, comme nous le disions en début d'article, à la suite de Gilbert Ducancel, (1986 : 281), une didactique appropriative du français, oral notamment, partage avec d'autres didactiques le trait commun de viser la maîtrise de pratiques et non la seule acquisition de savoirs, elle présente, nous semble-t-il, la spécificité d'exiger pour exister une réorganisation totale de la vie scolaire et de tous les enseignements. En ce sens, une telle didactique de l'oral ne peut faire l'économie de recourir aux outils proposés par les recherches psycho-, socio-, ethno-linguistiques.

NOTES

- (1) Composition de l'équipe : Evelyne Bulot-Delabarre, Jean-Claude Loie, URA-CNRS 1164 SUDLA Rouen, Jacques Treignier, URA-CNRS 1164 SUDLA Rouen, INRP DEP3 EFR1, Denis Dirlaouen, Jean-Michel Petiot, Monique Pianello, Danielle Rymarski, Conseillers pédagogiques, Brigitte Ana, Isabelle Brusseau, Sylvie Caillate, Marie Casties, Michel Chinchilla, Dominique Cornu, Jean-Louis Courtois, enseignants.
- (2) Documents :
 - Équipe enseignante de Pierre Mendès-France, mars 1983, *Projet éducatif de l'école Pierre Mendès-France*, rue De Lattre de Tassigny, 28100 Dreux, document ronéoté, 27 pages,
 - Notes prises lors de deux stages d'école : 2 semaines en Octobre 1982, 1 semaine en Novembre 1987,
 - Ecoles Pierre Mendès-France, Saint Exupéry, Louise Michel, Annie Franck, *L'heure de Dreux, journal scolaire du quartier plateau sud*, 28100 Dreux, ISSN 03950640, numéro 5 juin 1985, numéro 18 février 1988,
 - Les journaux drouais *La République du Centre*, *L'action Républicaine*, *L'écho Républicain*, qui ont rendu compte de 1984 à 1990 de la naissance et de la vie de l'école Pierre Mendès-France,

- GFEN et Association des Parents et Amis de l'école de Kerfraval, 1979, *Kerfraval du rêve à la réalité, combattre dans l'école*, Imprimerie municipale de la ville de Morlaix, Morlaix, 133 pages, document ronéoté.

- (3) Corpus : aux documents signalés dans la note 2, ont été adjoints :
- les notes prises et les enregistrements vidéo effectués lors des conseils de classe et des parlements hebdomadaires du second semestre de l'année 1995-96,
 - les entretiens réalisés début novembre 1996 avec trois des enseignants à l'origine du projet de l'école Pierre Mendès-France : Brigitte Ana, Michel Chinchilla, Jean-Louis Courtois.

BIBLIOGRAPHIE

- BENTOLILA Alain (1996) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 220 pages.
- BRUNNER Claude, FABRE Sylvette, KERLOC'H Jean-Pierre (1985) : *Et l'oral alors ?*, Paris, INRP-Nathan, 191 pages.
- CHARLOT Bernard (1979) : *L'école aux enchères : l'école et la division du travail*, Paris, Payot.
- CHEVALLARD Yves (1985) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 126 pages.
- DANNEQUIN Claudine (1976) : *Les enfants baillonnés*, Paris, Sudel Cedic, 175 pages.
- DE PIETRO Jean-François (1996) : « Métalangage et apprentissage de la langue », dans *Les métalangages de la classe de français*, Actes du 6ème colloque DFLM Lyon septembre 1995, textes réunis par Robert Bouchard et Jean-Claude Meyer, CNRS Délégation générale à la langue française auprès du premier ministre, Ministère chargé de la recherche, DFLM, pages 207 à 214.
- DUCANCEL Gilbert (1986) : « Statut et fonctions de la didactique du français (langue maternelle) », dans *EPS, Contenus et didactique*, supplément au bulletin syndical du SNEP, colloque : EPS, Contenus et didactique, octobre 1995, Paris, SNEP, pages 279 à 286.
- DUCANCEL Gilbert (1988) : « Une double didactisation. Aspects du traitement didactique de référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche « Résolutions de problèmes » dans *Repères*, numéro 75, mai, *Orthographe quels problèmes ?*, Paris, INRP, pages 81 à 86.
- FOHR Anne (1996) : propos recueillis par, « Le cri d'alarme d'un linguiste : « Nous fabriquons des illettrés » par Alain Bentolila », dans *Le Nouvel Observateur*, numéro 1666 du 10.10.1996, Paris, Nouvel Observateur, pages 85 et 86.
- GFEN et Association des Parents et Amis de l'école de Kerfraval, 1979 : *Kerfraval du rêve à la réalité, combattre dans l'école*, Imprimerie municipale de la ville de Morlaix, Morlaix, 133 pages, document ronéoté.
- HOUDEBINE Anne-Marie, sous la responsabilité scientifique de, 1983 : *Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au cours préparatoire*, Paris, INRP, 359 pages.

- INRP (1971) : *L'enseignement du français à l'école élémentaire, principes de l'expérience en cours, Recherches pédagogiques*, numéro 47, Paris, INRDP, 48 pages.
- INRP (1973) : *L'enseignement du français à l'école élémentaire, Plan de rénovation, hypothèses d'action pédagogique, Recherches pédagogiques*, numéro 61, Paris, INRDP, 83 pages.
- LESNE Marcel (1977) : *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 185 pages.
- MARCELLESI Christiane (1983) : coordonné par, *Ils sont différents !, Repères*, numéro 61, octobre, Paris, INRP, 111 pages.
- PERRENOUD Philippe, MARTIN Daniel, WIRTHNER Martine (1991) : *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris-Neufchâtel, Delachaux-Niestlé, 241 pages.
- PERRET-CLERMONT Anne-Nelly (1996) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 244 pages.
- PICOCHÉ Jacqueline (1971) : *Nouveau dictionnaire étymologique du français*, Paris, Hachette/Tchou, 827 pages.
- RIEDLIN Marie-Christine (1988) : « Les explications d'Éric : un an de délégation », dans *Pratiques*, numéro 58, Juin, *Les discours explicatifs*, Metz, CRESEF, pages 98 à 106.
- ROMIAN Héléne, TREIGNIER Jacques (1985) : coordonné par, « *Ils parlent autrement* », *Pour une pédagogie de la variation langagière, Repères*, numéro 67, octobre, Paris, INRP, 98 pages.
- ROMIAN Héléne (1987) a) : coordonné par, *Construire une didactique, Repères*, numéro 71, février, Paris, INRP, 103 pages.
- ROMIAN Héléne (1987) b) : « Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques », dans *Repères*, numéro 71, *Construire une didactique*, février, Paris, INRP, pages 91 à 102.
- ROSENTHAL, ROBERT A., JACOBSON, LENORE (1972) : *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 293 pages.
- SIROTA Régine (1988) : *L'école primaire au quotidien*, Paris, CNRS-PUF, 195 pages.

CONDITIONS DIDACTIQUES DE L'ANALYSE DE PRATIQUES LANGAGIÈRES SOCIALES : LE CAS DU DISCOURS TÉLÉVISUEL

Martial ATTIAS
CRESLEF, Université de Franche-Comté

Résumé : Faire du texte télévisuel un objet d'apprentissage inscrit dans les pratiques scolaires, dans le champ disciplinaire des activités langagières. Tel est du moins le parti pris du programme de recherche-innovation TELECOLE, conduit par le CRESLEF (Université de Franche-Comté). Par l'étude de deux exemples de séquences de classe (CP) – description des situations et analyse de productions langagières d'enfants –, cet article aborde les modalités didactiques de la découverte par l'analyse du discours télévisuel. Ces activités impliquent des conduites sémiotiques spécifiques qui convoquent, de reformulations en transcodages, les caractéristiques telles que la pluricodicité et l'intercodicité. Elles ont pour objectif l'activation de compétences qui permettent à l'enfant de passer du statut de téléspectateur à celui de *télélecteur*. Cette démarche passe nécessairement par une formation des maîtres articulée sur la découverte par l'analyse du texte télévisuel, l'appréhension de ce texte en tant que pratique langagière sociale et la mise en place de parcours didactiques structurés.

Cet article trouve sa substance dans le programme TELECOLE initié en septembre 1994 dans quelques classes du Territoire de Belfort et qui concerne, à ce jour, plus de trente classes de l'école primaire. Recherche-innovation conduite par M. Masselot-Girard (CRESLEF, Université de Franche-Comté), le programme Télécole fait du *discours télévisuel* un objet d'apprentissage dans le cadre des activités langagières, se fixant ainsi comme objectif premier la maîtrise de la *télespection* (1) par l'enfant. Alimenté en permanence par la recherche fondamentale – tant dans le domaine de la didactique que celui de l'analyse des textes télévisuels –, ce programme développe des séquences de recherche-innovation qui jalonnent un parcours didactique structuré. Il s'accompagne, pour les enseignants, d'une alternance de phases de formation et de séminaires de recherche.

1. UNE PRATIQUE LANGAGIÈRE SOCIALE CONSIDÉRABLEMENT RÉPANDUE : LE DISCOURS TÉLÉVISUEL

Si l'on retient comme définition de *pratique langagière* un acte de communication qui implique majoritairement le système linguistique, il importe de préciser ce que sous-tend pour nous le terme de *discours télévisuel* : il s'agit évidemment d'aborder le discours télévisuel dans son ensemble, en tant que

message pluricodique. Si la pluricodicité de ce type de message n'est plus à expliciter, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que c'est par la mise en réseau des différentes composantes codiques – ce qui correspond aussi au processus normal de lecture – que ce message se constitue en texte. Forte présence du message linguistique certes, mais surtout tressage, interactions entre langage et image. L'étude en classe des textes télévisuels implique donc à son tour des **pratiques langagières** et des **pratiques sémiotiques**. Quant à la fonction discursive, elle renvoie à la situation de communication.

Traiter en situation scolaire du discours télévisuel en tant que pratique langagière sociale, c'est aussi prendre en compte la dimension du dispositif télévisuel dans les pratiques quotidiennes. Il y a un nécessaire décalage entre les modalités de la *télespectation* familiale et celles de la *télespectation* scolaire. Ce **décalage** – que l'on désire construire progressivement en mise à distance du dispositif – s'articule sur les conditions d'appropriation du discours télévisuel et non sur un jugement de type axiologique.

L'ensemble des activités Télécole se situe donc résolument dans le champ disciplinaire couvert par les activités langagières. Ce positionnement n'exclut pas les activités interdisciplinaires, mais les aborde de façon accessoire, ou en tant que prolongement d'activité. Il semble en tout cas indispensable d'adopter une « ligne didactique » qui garantisse une **cohérence** dans la représentation qu'a l'enfant des savoirs qu'il se construit.

2. VERS UNE DÉCOUVERTE DU DISCOURS TÉLÉVISUEL

Faire du discours télévisuel un objet d'apprentissage, c'est **exclure** d'emblée **deux types d'activités** fort répandues.

Les textes télévisuels sont souvent utilisés dans les pratiques scolaires comme **auxiliaire pédagogique** : employés selon diverses modalités, ils sont parfois le support de déclenchement d'une séquence pédagogique. A d'autres occasions, ils sont plutôt en usage comme moyen de procéder à un bilan, voire une évaluation. Mais c'est surtout dans leur fonction d'**illustration** du propos tenu par le maître qu'on les rencontre. C'est donc souvent le contenu documentaire déclaré qui détermine cette fonction d'illustration.

Ce type d'activité n'est évidemment pas à bannir, mais en aucun cas il ne peut constituer l'exclusivité. En effet, l'utilisation d'un texte télévisuel dans le seul but d'y prélever des informations factuelles – dont on considère a priori qu'elles sont avérées – pose le problème crucial de la mise à distance du texte, seule voie vers une attitude critique. L'absence de formation des maîtres à la lecture du message télévisuel, associée à l'inclination culturelle qui les oriente majoritairement, voire invariablement vers le contenu linguistique d'un tel message, peut ainsi les conduire à valider un texte télévisuel alors que les modalités de vérification qu'ils ont activées n'ont porté que sur le contenu linguistique. L'exemple typique est fourni par les documentaires dont l'information est apparemment contenue dans le seul commentaire sonore tandis que les images ont un statut illustratif. La généralisation de telles pratiques irait, en légitimant d'emblée tout contenu documentaire, à l'opposé d'une maîtrise de la *télespectation*. Ne serait-ce pas également reproduire le schéma qui a fait de la littérature un objet de pure consommation scolaire ?

Non compris également dans ce travail le message utilisé dans le seul but de **déclencher une discussion, un débat**. En effet, ce type d'activité, bien que généralement plus critique que le précédent, revient à une prise de position par rapport au texte télévisuel – d'ailleurs souvent réduit à la partie linguistique du message – sans qu'il y ait pour autant interrogation sur la sémiogénèse de décodage, activité pourtant nodale pour permettre un transfert sur d'autres messages pluricodiques.

En revanche, on peut penser qu'un ensemble structuré d'activités organisées au travers d'un parcours didactique et orientées vers le développement de compétences – dont on trouvera un descriptif rapide ci-dessous – est à même de générer vis à vis du texte télévisuel, mais aussi, par extension, du texte en général, une mise à distance indispensable.

C'est donc bien dans une troisième voie que le programme Télécole s'est engagé, celle qui consiste à **explorer le texte télévisuel par ses composantes codiques**. Nous nous situons donc du côté des pratiques sémiotiques en tant qu'« actes de communication qui engagent des processus de décodage » (2).

3. PREMIER EXEMPLE DE SÉQUENCE DE CLASSE : TRAITEMENT DE L'INFORMATION CONTENUE DANS UN SUJET DE JOURNAL TÉLÉVISÉ

Il s'agit d'une séquence réalisée auprès d'enfants d'une classe de CP n'ayant pas encore vécu une série d'activités destinées à affiner leurs compétences de *télespection*. Le traitement proposé ici présente quelques unes des observations qui conduisent à la nécessité de mettre en œuvre des activités spécifiques. L'objectif principal était d'activer des capacités langagières – reformulation, transcodage (3) – et, parallèlement, de dévoiler certaines modalités de traitement des percepts visuels et auditifs. Cette séance marquait donc l'entrée des enfants dans le dispositif didactique tout en informant le maître des représentations que se construisent les enfants. Le choix porté sur le sujet de journal télévisé (désormais noté JT) n'est pas le fait du hasard : prédominance apparente de l'information de type linguistique, traitement diversifié des situations de parole - voix in, voix off, interview, discours rapporté, etc...

3.1. Sujet « Les inondations aux Pays-Bas, JT France 2, 20 h »

Le fragment utilisé est dans sa forme tout à fait analogue à la façon dont sont traités habituellement les sujets de JT, à savoir :

- un lancement par le présentateur du JT ;
- un commentaire en voix off, sur des images d'illustration des propos tenus.
- de courtes interviews de personnes impliquées (victimes ou sauveteurs) ;
- une ponctuation du sujet par une intervention à l'écran, micro en main, du journaliste qui a fait le reportage et dont on entend la voix en commentaire.

3.2. Verbalisations des enfants

A l'issue du visionnement, les enfants sont invités à verbaliser oralement et individuellement ce qu'ils ont vu et entendu. Pour éviter une trop grande déperdition d'informations, les verbalisations sont recueillies par plusieurs observateurs.

3.2.1. Identification du genre télévisuel

Le nom du genre télévisuel – journal télévisé – est restitué spontanément par plusieurs enfants, sous la formulation *informations*, *infos* ou *journal*. Par d'autres, il est seulement évoqué sous forme d'émission. L'évocation du genre qui intervient toujours au début de la verbalisation a une fonction de titulation dans la production enfantine : elle se substitue à un titre qu'on aurait pu imaginer plus contextuel.

L'assez bonne connaissance du genre n'est pas surprenante, ne serait-ce qu'en raison de la fonction sociale que joue au sein de la famille le journal télévisé. Cette identification – importante en ce sens qu'elle révèle un début de construction autonome d'une typologie des textes télévisuels, mais insuffisante dans la mesure où elle ne s'accompagne généralement pas de connaissances liées au fonctionnement du genre – peut d'ailleurs facilement être repérée chez des enfants d'école maternelle, qui qualifient parfois d'*images pour de vrai* l'ensemble constitué par JT-reportages-documentaires.

3.2.2. Information et narration

Les temps employés par les enfants – imparfait et passé composé – confèrent à leurs verbalisations un **statut de narration**. La notion d'actualité disparaît complètement, et avec elle les repères spatiaux et temporels.

- *Ils plantaient des toiles noires pour que l'eau déborde pas.*
- *Dans les infos, y avait qui fallait le plus pour évacuer du village, ils ont pris tout ce qu'ils pouvaient.*

Cette question du glissement vers une narration pose d'ailleurs un **problème**. Si l'enfant confère un tel statut à ce type de texte – le mode de traitement des sujets du JT n'y est sûrement pas étranger (Taranger, 1996) – il court le risque de ne pas activer de modalités de véridiction, et donc de ne pas actualiser le monde du JT comme monde des réalités avérées.

La recherche de traces linguistiques de ces modalités de véridiction dans les verbalisations des enfants est infructueuse. Seule E. déclare :

Je ne sais pas si le village a été inondé.

Il convient de préciser qu'elle est aussi la seule à s'être positionnée vis à vis du dispositif en déclarant :

J'ai vu les informations.

On peut donc, à ce stade, émettre l'hypothèse que l'identification du genre télévisuel n'implique pas nécessairement l'activation d'un **contrat de lecture** adéquat.

3.2.3. Les rôles télévisuels

Plusieurs rôles différents sont actualisés dans ce sujet. A partir des seuls tours de parole, on peut en distinguer trois : le journaliste présentateur, le journaliste reporter, les témoins interviewés. Les verbalisations sont extrêmement uniformes à cet égard : l'emploi le plus courant est celui de l'anaphorique *ils*, sans qu'une quelconque indication rende possible la référénciation. Lorsqu'un embryon de discours rapporté fait son apparition, il renvoie semble-t-il aux personnes interviewées. Les autres occurrences renvoyant à l'un des rôles décrits ci-dessus consistent en *le monsieur / les messieurs / les gens*.

- (i) *une émission où un monsieur racontait c'était au bord de la mer ils ont mis un truc je sais pas comment ça s'appelle.*
- (ii) *les gens croyaient de sortir de l'eau ...*
- (iii) *y a des messieurs qui ont pris toutes les choses de la maison...*

Le contexte et la verbalisation d'actions indiquent que **les rôles télévisuels actualisés se limitent aux personnes montrées à l'image** et accomplissant des actes en rapport étroit avec le sujet. On ne relève aucune trace des journalistes. Ils sont pourtant tous deux présents à l'écran : le présentateur lance le sujet qui se clôt sur l'image du reporter dont on entend la voix off en permanence. La sélection opérée ne relève pas d'une opposition iconique / linguistique, mais plutôt d'un tressage rendu possible par le rapport étroit qui les unit. Cet aspect est repris dans le paragraphe 3.2.4. Quant à l'imprécision avec laquelle sont actualisés les « acteurs » du sujet, elle n'est certes pas due uniquement à des difficultés d'ordre lexical : celles-ci n'empêchent pas les enfants, lorsqu'ils le souhaitent, d'enrichir à leur manière les structures employées.

3.2.4. Bande image / bande son

L'information contenue dans les sujets de JT l'est souvent presque exclusivement dans la bande-son, les images n'ayant qu'une fonction illustrative – ce qui ne signifie évidemment pas qu'elles n'interviennent pas dans la construction du sens. Le niveau de langue utilisé pour les commentaires en voix off ne correspond généralement pas au registre accessible intégralement à un enfant de CP.

Les **verbalisations** des enfants sont construites **à partir de la bande image**, en l'absence quasi totale de référence directe au contenu linguistique. Rien d'étonnant à ce que les verbalisations semblent décousues, voire même actualisent une restitution faible des informations.

- *Ils mettaient des voiles sur des cailloux après ils emmenaient tous les meubles après on a vu les camions partir.*

- *Les gens emmenaient les objets en haut pour pas qu'ils soient abimés. Eux, ils allaient aussi en haut pour pas qu'ils mourrent. Y avait des gens qui plantaient des clous dans une couverture.*

Il existe bien quelques références implicites à la bande-son, en ce sens qu'on peut penser que l'enfant est allé chercher dans le contenu linguistique la confirmation d'une hypothèse émise à propos des images.

- *Ils avaient mis un grand drap sur l'eau pour pas qu'elle monte.*

- *Il avait dit y a un grand mur avec de l'eau dessous.*

Ces verbalisations renvoient à un contenu d'interview. Bien que le sauveur interrogé fût en *voix in* en hollandais, le message compréhensible par les enfants – sa traduction en français – était en *voix off* : cette situation spécifiquement télévisuelle est parfaitement identifiée. L'actualisation, dans les verbalisations des enfants, de traces du message linguistique émis par le sauveteur a été, semble-t-il, rendue possible par la présence concomitante de sa représentation figurale.

Il serait trop hâtif d'affirmer qu'il y a prégnance de l'image d'une part et désintérêt pour la bande son d'autre part : le cheminement pourrait plutôt se décliner en trois étapes qui s'imbriquent en permanence :

- prise d'indices
- émission d'hypothèses
- recherche de confirmation par une nouvelle prise d'indices.

En revanche, on peut supputer que le prélèvement d'indices qui constitue le fondement du raisonnement s'effectue prioritairement dans le cas développé ici sur la représentation iconique.

3.2.5. Chronologie / Thématisation

L'ensemble des verbalisations recueillies ne témoigne **pas** de la part des enfants d'un **grand souci de respect de la chronologie du texte télévisuel** source, malgré l'utilisation sporadique du connecteur *après*. Il est pour autant délicat d'affirmer que l'organisation des verbalisations relève d'une thématisation.

Là aussi, il convient de préciser que les différentes parties du sujet sont délimitées linguistiquement par la présence de connecteurs adéquats, soulignés avec insistance par la prosodie du journaliste.

Alors, dès hier soir, avant de partir ...

Puis, tous les habitants sans exception...

Depuis ce matin, les villages...

Pour l'heure, les digues...

Si l'on rapporte cette observation à celles qui ont été faites précédemment concernant le traitement de la bande son, il n'est pas surprenant que les enfants aient éprouvé des difficultés à percevoir la structure de l'extrait qui leur était proposé.

De nombreuses expérimentations conduites dans le cadre du programme Télécole montrent que l'enfant, invité à verbaliser à partir d'un discours télévisuel qui ne lui est pas destiné, et dont il ne se serait probablement pas montré destinataire s'il avait été en situation de téléspectation autonome, fait la preuve de certaines compétences.

L'identification qu'il fait du genre télévisuel – ici le journal télévisé – constitue la première d'entre elles : elle correspond déjà à une conscience de la diversité des textes suffisamment grande pour qu'il soit nécessaire d'en indiquer le nom. Toutefois, cette compétence reste globale et ne traduit pas nécessairement une connaissance profonde des textes télévisuels.

Pour parvenir à verbaliser tel qu'il l'a fait, il a dû activer également une compétence narrative : essentiellement nourrie, dans ce cas, d'informations iconiques, cette activation a néanmoins saisi dans la bande son des éléments propres à confirmer le sens qu'il s'était construit.

Bien que déjà en cours d'acquisition, ces compétences ne sont pas faciles à activer et génèrent, particulièrement dans le cas d'un sujet qu'on pourrait qualifier de « loin » des enfants, des performances assez modestes puisque les informations restituées semblent avoir été prélevées çà et là, principalement dans la bande image, avec parfois une tentative de confirmation par prélèvement d'indices dans la bande-son. Il semble par contre que le recul par rapport au dispositif télévisuel soit très peu présent.

4. DÉMARCHE DE DÉCOUVERTE DU DISCOURS TÉLÉVISUEL

4.1. Les compétences visées

La pratique quotidienne autonome de la téléspectation familiale développe des compétences, dans deux domaines au moins :

- celui de la connaissance globale du dispositif télévisuel et d'une partie de sa programmation
- celui de la narration (en situation de réception).

Plus encore que dans les autres activités de « maîtrise de la langue », l'enfant se constitue seul un système de compréhension-interprétation.

Qu'est-ce que tendre vers une **maîtrise de la téléspectation** ? Quelles sont les compétences qui sont activées par un téléspectateur devenu progressivement télélecteur ?

Maryvonne Masselot-Girard (1996) a isolé cinq catégories de compétences dont l'acquisition n'est pas déterminée par un ordre chronologique.

- **compétences globales** : elles touchent à l'acculturation et concernent donc l'ensemble des pratiques culturelles liées à l'activité de téléspectation.
- **compétences diacritiques** : leur domaine d'étude est constitué des péritextes télévisuels – magazines télé, émissions radiophoniques –. Elles correspondent, lorsqu'elles sont acquises, à une téléspectation raisonnée.

Compétences globales et diacritiques participent du comportement du téléspectateur et notamment des stratégies de choix de programme. L'efficacité de leur activation est étroitement liée à la maîtrise des trois catégories de compétences qui concernent les textes télévisuels :

- **compétences spécifiques** : ce type de compétences correspond à une entrée dans le discours télévisuel, afin de traiter par exemple la notion de genre ou encore la structuration des émissions. Les capacités convoquées ici relèvent de la téléspection maîtrisée. Des activités telles que l'étude du flux télévisuel, de séquences ou de genres courts (clips, génériques, bandes annonces) pourront concourir à la maîtrise de ces compétences spécifiques.
- **compétences analytiques** : travaillant la pluricodécité, mais peut-être surtout l'intercodécité, les activités conduisant à l'activation et l'acquisition de ce type de compétences peuvent être qualifiées de méta-sémiotiques et être comparées à des *explications de textes télévisuels*.
- **compétences évaluatives** : bien qu'activées dès le début de l'activité de téléspection, elles pourraient être comprises comme subsumant les autres compétences, en ce sens que la « performance » évaluative sera d'autant meilleure que les compétences globales, diacritiques, spécifiques et analytiques seront suffisamment acquises pour être convoquées en situation « ordinaire », c'est-à-dire non scolaire, de téléspection. Il s'agit ici d'activités de critique télévisuelle, de production d'articles ou de notices.

Travailler à l'acquisition des compétences spécifiques, analytiques et évaluatives, c'est tendre vers la construction du télélecteur.

4.2. Les textes télévisuels objets d'apprentissage

Dès lors se pose la question des types de textes télévisuels susceptibles d'être explorés. La réponse ne laisse pas d'équivoque : pour aller vers une maîtrise de la téléspection, aucun des types de textes accessibles ordinairement par les enfants n'est à écarter a priori. Ce parti pris ne va d'ailleurs pas sans provoquer une gêne chez certains enseignants.

Quelques textes télévisuels à fonction essentiellement non documentaire ont fait depuis longtemps leur entrée à l'école. Citons le cas des journaux télévisés, particulièrement étudiés au moment de la semaine de la presse à l'école, dans une perspective d'éducation aux médias orientée sur les problèmes de traitement de l'information. Il en va de même pour les messages publicitaires dont les contenus métaphoriques et / ou esthétiques sont érigés en objet d'analyse.

La question de la légitimation naît lorsqu'il s'agit d'aborder des fragments d'émissions dont l'affichage est soit moins « sérieux », soit moins « esthétisant ». Est-il du rôle de l'école de faire du jeu télévisé, de la série dite « collègue » ou du clip musical un objet d'apprentissage ? A cette question, qui posée ainsi mérite une réponse négative, on peut répondre par une autre question : ne vaut-il pas mieux s'interroger sur l'ignorance complète – ou, pire, le jugement et la

condamnation sans analyse – des textes télévisuels qui, bien que très éloignés des fondements d'une éducation culturelle et citoyenne, sont regardés avec assiduité par les enfants ?

Cette question de la légitimation est évidemment étroitement liée à la difficulté qu'il peut y avoir à appréhender un texte non littéraire pour autre chose que son contenu documentaire.

Cette gêne éprouvée par l'enseignant peut s'accroître lorsque celui-ci a une représentation de la référence culturelle qu'il incarne véhiculée par le jugement qu'il porterait sur un texte en l'érigeant en objet d'apprentissage, ce qui lui interdirait d'emblée de le faire pour autre chose que pour les savoirs savants qu'il contient.

L'expérience montre pourtant que cette gêne n'existe pas chez **l'enfant qui sait parfaitement faire la part des choses**. C'est ainsi que l'analyse d'un clip musical de Tonton David dans trois classes de cycle III d'une ZEP a pu se réaliser dans le plus grand sérieux et sans sympathie revendiquée. Certes, l'investissement affectif, parfois très fort, envers certains messages pluricodiques peut différer davantage une mise à distance nécessaire : il en est ainsi des textes télévisuels qui, à une certaine période, sont érigés en textes cultes. Des séries ou dessins animés tels que *Power Rangers* ou *Dragon Ball Z* peuvent être cités à titre d'exemples. Cette difficulté tombe avec le temps, et ce d'autant plus vite que les textes cultes ne le demeurent généralement pas longtemps : c'est ainsi que *Power Rangers* a rapidement disparu du Panthéon des enfants.

En revanche, l'idée d'explorer un texte quelconque ne rencontre de la part des enfants aucun a priori. S'il est une représentation à faire évoluer, c'est celle qu'a l'enfant de l'enseignant vis-à-vis de la télévision. C'est d'ailleurs ce à quoi s'emploient en début d'année scolaire les maîtres du programme Télécole lors des modules de formation et des séminaires de recherche auxquels ils participent.

4.3. L'analyse du message pluricodique

L'outil principal d'analyse du message pluricodique est évidemment la langue. Le métalangage qui s'élabore collectivement au sein de la classe s'articule peu sur un lexique très technique : certains termes sont évidemment nécessaires à la description – *voix in / voix off, gros plan ou plan moyen* par exemple –, mais leur maîtrise ne constitue pas une finalité. Lorsque ce lexique est pertinent, son acquisition ne pose d'ailleurs aucun problème.

L'exploration-analyse du discours télévisuel est une « **activité méta-sémiotique**, impliquant une conscientisation et une explicitation qui passe par la verbalisation » (Sublet, 1993). Ausculter le texte télévisuel, c'est tenter de comprendre comment le sens s'élabore. Cette activité d'analyse passe par des phases de déconstruction / reconstruction du message. C'est par excellence l'opération qui vise à permettre à l'enfant de passer des « savoirs expérientiels construits dans les situations quotidiennes de réception d'images à la construc-

tion de savoirs conceptuels élaborés dans la seule situation scolaire. » (Romian, 1978)

A titre d'exemples, on peut citer :

- repérage de la macrostructure d'un journal télévisé, impliquant une élucidation des choix rédactionnels ;
- repérage des différentes trames et leur caractérisation, dans un document complexe ;
- mise en évidence de la construction de la compréhension articulée sur le traitement et la mise en réseau des percepts auditifs et visuels.

Jamais l'enfant ne va se placer en position d'analyser un court fragment de texte télévisuel en situation de téléspection familiale. Qui dit analyse en classe ne dit pas analyse exhaustive. Ce sont les choix didactiques qui déterminent le fragment analysé et les limites de cette analyse, faute de quoi celle-ci prendrait le risque de se noyer dans un flot considérable d'informations difficiles à structurer en savoir. La densité de cette analyse est donc très variable, et il est souhaitable que les modalités le soient aussi pour ne pas courir le risque d'une lassitude ou, pire, d'une impression d'uniformité.

Ainsi, un tel travail réalisé en classe correspond à un ou plusieurs objectifs précis qui peuvent aller de la découverte en profondeur d'un type de texte – le clip publicitaire, la bande annonce, etc. – à l'étude des modalités de représentation de tel acteur social ou tel phénomène à la télévision, en passant par l'analyse fine du liage texte-image ou des modalités d'écriture télévisuelle.

4.4. Reformulation, transcodage

L'activité de **reformulation** est marquée comme « voie d'accès à la signification ». Elle est **liée** ici à une activité de **transcodage**. Que le mode de reformulation soit la verbalisation – orale ou écrite – ou la restitution graphique, l'enfant est confronté à la nécessité de procéder à un transfert codique – de l'image vers le texte ou vice versa – et à une réduction qui consiste à passer d'un message pluricodique à une production mono-codique.

Cette activité de reformulation est fondamentale dans un travail d'exploration du discours télévisuel. En situation de verbalisation individuelle, elle permet en outre, par la production de textes seconds, de dévoiler les conduites sémiotiques. En situation de verbalisation collective, ainsi que le montre le modèle de progression interlocutoire élaboré par M. Masselot-Girard (1996), c'est un ensemble de stratégies au service de la stabilisation des savoirs construits qui va se mettre en batterie.

Reprenons un exemple de situation développée dans une section de petits d'une école maternelle, à propos d'une image d'un clip publicitaire (4). Trois enfants vont successivement élaborer une interprétation :

- *Un caillou grand*
- *Des montagnes*
- *Des montagnes pointues*

« A ce moment la progression interlocutoire s'interrompt, marquant l'accord tacite signalé par F. Jacques dans le dialogue. » (Masselot-Girard, 1996).

Ainsi se détermine une première **phase de catégorisation** (« du perçu au nommé ») qui se décline en trois opérations successives : dénomination, catégorisation, évaluation syncrétique. Puis intervient une **deuxième phase, qualifiée d'interprétative** (« construction du réseau sémiotique »), qui a son tour actualise trois opérations de nature similaire aux précédentes et qui conduisent à une validation du réseau interprétatif par reprise et reformulation.

- vérification des percepts : *J'ai même vu des glaçons, j'ai vu un verre, c'est pour l'apéritif.*
- stabilisation du réseau interprétatif : *C'est de la pub de boisson avec du thé et du citron vert.*
- validation du réseau interprétatif : *La montagne, c'est toujours la nature, c'est où y a des arbres, des fleurs, des oiseaux, ça fait du bien.*

« Tout se passe comme si l'entretien collectif faisait émerger des configurations sémiotiques. Les opérations de catégorisation lexicale affinent progressivement la déconstruction codique. Ainsi se manifeste une modélisation des interactions langagières qui trament l'exploration du message télévisuel et la construction coopérative d'un réseau sémiotique. » (Masselot-Girard, 1996).

4.5. Intercodicité

Analyser la pluricodicité ne se résume pas à une activité de reformulation, sans quoi les clés de la construction du sens ne sont pas accessibles. C'est la mise en évidence des **relations dynamiques entre les codes** qui va permettre d'isoler des « modules » de sens.

Les informations portées par le texte télévisuel sont prélevées au moyen des percepts visuels et auditifs ce qui, en fonction de l'âge des enfants, ne génère pas le même type de performance. Bien qu'on se défende ici de se focaliser sur la fascination qu'exercerait à elle seule l'image, il est facilement observable que les deux types de percepts ne sont pas traités à parité, et ce d'autant plus que les enfants sont jeunes. Avant l'apprentissage de la lecture, le déphasage entre le linguistique – porté exclusivement par la bande son – et l'iconique est donc fort, sans qu'il soit pour l'instant possible d'affirmer que l'un domine l'autre de façon systématique.

L'un des objectifs du programme Télécole est de fournir aux enfants les outils qui leur permettront de traiter à parité les différents codes du discours télévisuel. Cela passe par plusieurs étapes dont on peut citer :

- traitement isolé des différents codes, dans le but de faire apparaître les informations portées par chacun ;
- mise en évidence de disjonctions, de redondances, de compléments entre bande son et bande image ;
- analyse des modalités de prédominance d'un code par rapport à l'autre, en fonction du type de texte. C'est ainsi qu'on pourra constater les difficultés que peuvent éprouver des enfants de CP à comprendre l'en-

semble du message d'un sujet de JT, les images ayant de façon quasi exclusive une fonction illustrative pour eux.

- mise en évidence des liens dynamiques entre linguistique-iconique-musique-bruit

A terme, c'est bien à la « conscientisation » de la construction du sens qu'on voudra aboutir.

5. DEUXIÈME EXEMPLE DE SÉQUENCE DE CLASSE (CP) : ANALYSE D'UN CLIP PUBLICITAIRE

Ainsi qu'il est précisé en 4.2, l'analyse du clip publicitaire ne porte ni sur le fonctionnement publicitaire, ni sur le produit lui-même. Le clip est appréhendé en tant que pratique langagière sociale, et c'est le fonctionnement de la plurico-dicité qui est étudié.

5.1. Le clip publicitaire « Liptonic » (30 secondes, 11 plans)

Ce clip publicitaire développe parallèlement deux trames iconiques. (Voir annexe).

L'une de type narratif présente en six plans – numérotés de 1 à 6 – le récit de la consommation du produit. Le conditionnement apparaît dans un contexte de fraîcheur (glaçons, gouttelettes d'eau, condensation), puis est lancé, rattrapé par une main en gros plan. Le liquide est versé dans un verre puis bu.

L'autre trame est descriptive et traite de la thématique nature / sport / montagne en quatre plans (A-B-C-D). Ces situations déclinent quatre activités : chiens de traîneau, parapente, équitation, VTT (utilisant ici une remontée mécanique).

Le plan final présente le slogan scripturalisé (0).

L'alternance des plans tels qu'ils sont donnés à voir produit la séquence suivante : 1-A-2-B-3-4-C-5-D-6-0

La bande son se compose d'une musique très rythmée et d'un message linguistique jouant sur la double ambiguïté portée par les mots *nature* et *fraicheur*, ponctué par le slogan « Ne restez pas sur votre soif ! »

5.2. Les objectifs didactiques

5.2.1. Objectifs liés au genre télévisuel

Si l'objectif d'une telle séquence n'est pas la mise en évidence du fonctionnement publicitaire dans sa dimension sociale – l'étude de l'argumentaire étant, quant à elle, partie intégrante de l'analyse du texte télévisuel –, il n'en reste pas moins qu'il est important que les enfants identifient clairement le genre télévisuel, et conséquemment, le type de produit.

5.2.2. Objectifs liés au texte télévisuel

a. Catégorisation

L'organisation de ce clip est intéressante dans la mesure où il développe deux trames différentes : un des objectifs prioritaires est ici l'identification de ces deux trames. Dès lors qu'elles sont identifiées et isolées, il convient de les caractériser relativement à la typologie textuelle : il s'agit alors d'une opération de catégorisation.

b. Fonctionnement de la pluricodicité

La caractérisation et la catégorisation étant opérées, l'objectif que l'on s'assigne est de montrer le fonctionnement de la pluricodicité par le biais de trois modalités :

- le lien qui unit deux plans voisins issus de deux trames différentes ;
- le tressage qui s'opère globalement entre les trames narrative et descriptive ;
- le liage bande son – bande image, et par conséquent le rôle du message linguistique d'une part et de la musique d'autre part.

5.3. La séquence pédagogique

Cette séquence pédagogique se décline en plusieurs séances, les étapes principales étant :

- phase de catégorisation.

Pour parvenir à cette opération de catégorisation, il est important de s'interdire un passage par le listage des percepts, répondant à la question « Qu'est-ce que tu as vu ? Qu'est-ce que tu as entendu ? ». Il s'agit d'amener l'enfant à une thématization progressive, qui ne s'articule pas a priori sur la chronologie des percepts, à l'aide d'un questionnement du type « Certaines des images que vous avez vues ont-elles un rapport entre elles ? » ou en saisissant la citation d'une image *montagne* pour en élaborer une première description destinée à faire apparaître les points communs avec les autres plans de la même catégorie.

L'expérience conduite dans plusieurs classes montre que, dès lors que l'identification du type de texte – clip publicitaire – et du produit – une boisson – est accomplie, les enfants actualisent très vite la montagne comme un thème récurrent autour duquel peut s'organiser l'activité de catégorisation. La déclinaison du thème nature / sport / montagne se réalise par la recherche d'indices iconiques puis trouve un ancrage dans la production collective de titres pour chacune des captures d'écran réalisées sur papier.

La catégorie de plans présentant le récit de la consommation du produit pourra être abordée – par défaut le cas échéant – dans un deuxième temps.

- **mise en évidence du fonctionnement de la pluricodicité.**

Cette phase s'organise dans le but de re-construire la mise en réseau qui conduit à une compréhension « conscientisée » du message. Elle pourra évoquer les effets rhétoriques mis en œuvre – le parapente comme métaphore du zeste de citron par exemple – comme ceux produits par le montage.

- **construction de l'argumentaire par combinaison des éléments construits au cours des deux étapes précédentes.**

L'analyse du fonctionnement publicitaire n'est donc pas un but en soi : il convient cependant de permettre un classement dans une typologie textuelle, classement qui n'est pas construit sur la seule déclaration du genre télévisuel mais bien sur le fonctionnement du discours.

Lors de la phase de caractérisation de chaque trame, des activités langagières spécifiques sont convoquées : écriture d'une légende de photo (capture d'écran), travail sur le champ lexical de l'eau et ses transformations, notion de slogan par exemple.

5.4. Construction par les élèves d'outils d'analyse : activité sémiolangagière

Une telle activité ne présente réellement de l'intérêt que si elle contribue à construire des savoirs réinvestissables dans d'autres situations d'analyse, sur d'autres textes et même d'autres types de textes. Cela suppose que l'enfant se construise des outils d'analyse ce qui passe par l'appropriation et l'utilisation d'un **métalangage**.

Les enfants de CP à qui cette activité a été proposée ont spontanément suggéré, après le travail d'isolation et catégorisation des deux trames, une reconstruction chronologique du clip à l'aide des images de captures d'écran qui leur avait été fournies. Cette suggestion – qui a été concrétisée – témoigne du fait que le texte télévisuel étudié a bien été appréhendé comme un objet langagier.

6. PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES MAITRES

Actuellement, malgré la diversité de leur formation universitaire, il semble que les enseignants stagiaires en formation initiale en IUFM n'ont eu que très peu, voire pas du tout, l'occasion d'être mis en situation de lecture critique du message télévisuel. Bien que pratiquant depuis leur enfance, avec plus ou moins d'assiduité, une activité de téléspectation privée, ils adoptent vis à vis d'une didactisation possible une attitude qui, au départ, n'est pas fondamentalement éloignée de celle qu'adoptent leurs aînés, mais pour des raisons qui sont différentes.

Trois points paraissent importants dans la perspective d'un développement de pratiques telles que celles décrites dans cet article :

- mise en place de modules de découverte par l'analyse des textes télévisuels : les situations de départ sont extrêmement variées, allant d'une

ignorance totale à une parfaite connaissance des univers diégétiques développés dans les différentes fictions diffusées ;

- appréhension des pratiques langagières sociales, et donc du message télévisuel en tant que texte dont les fonctions sont comparables à celles des textes linguistiques ;
- mise en évidence de la nécessité d'établir un parcours didactique structuré, une réelle planification d'activités orientée vers une maîtrise des compétences de la téléspection.

La tâche est imposante en formation initiale, elle l'est encore davantage en formation continue : il n'est effectivement pas dans les habitudes de bon nombre d'enseignants chevronnés de légitimer certaines pratiques langagières sociales telles que les textes télévisuels au point de les ériger en objet d'apprentissage. Tous les enseignants engagés dans la recherche Télécole ont suivi au moins une session de formation et participent régulièrement à des séminaires par école ou par cycles. Afin de répondre à un souci légitime de planification des activités, un fichier composé de 10 modules (voir présentation sommaire en annexe) qui se déclinent en une série de fiches permet à chaque enseignant de construire des trajets didactiques en cohérence avec sa pratique globale et avec le projet d'école.

NOTES

- (1) *Téléspection*, néologisme forgé pour « le fait de regarder la télévision »
- (2) Le classement des utilisations du texte télévisuel en classe ainsi que les choix opérés dans le programme Télécole trouvent leur source dans les travaux du groupe INRP « Sémiotique ». On se reportera utilement aux numéros 64, 68 et 74 de *Repères*.
- (3) Par transcodage, on entend l'ensemble des opérations qui sont rendues nécessaires par la transcription, la reformulation et / ou la réécriture d'un texte en modifiant le type de codes utilisés. On citera en exemple la restitution graphique par le dessin d'un texte télévisuel.
- (4) Ce clip est sommairement décrit au paragraphe 5.1

BIBLIOGRAPHIE

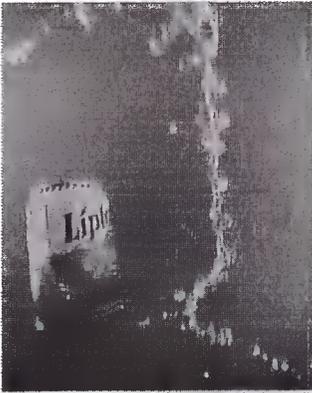
- JACQUES F. (1979) : *Dialogiques*. Paris, PUF.
- MASSELOT-GIRARD M. (1996) : *Ecrans du quotidien, école d'aujourd'hui in Télécole, Actes du colloque, 30-31 mai 1996*. Cahiers du CRESLEF, Université de Franche-Comté. A paraître.
- ROMIAN H. (1987) : *Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques*. Paris, INRP, *Repères*, 71.
- SUBLET F. (1993) : *Description des pratiques sémiolangagières à l'école : perspectives pour la formation des enseignants*. Paris, INRP, *Repères*, 7.
- TARANGER M.-C. (1996) : *Charmes et leurres de l'information télévisée in Télécole, Actes du colloque, 30-31 mai 1996*. Cahiers du CRESLEF, Université de Franche-Comté.

FICHIERS TELECOLE

MODULE

OBJECTIF GLOBAL

1 Le média télévisuel : connaissance et pratiques	Comment construire des choix
2 Voir / Regarder / Entendre / Ecouter / Comprendre	Comment développer le regard et l'écoute pour comprendre
3 Extraire et traiter des informations	Comment passer de la réception au traitement de l'information
4 Connaître les discours télévisuels	Comment construire les repères
5 L'écriture télévisuelle	Comment se repérer dans le flux télévisuel
6 Lire la télévision : les marques	Comment sont écrits les textes télévisuels
7 Lire la télévision : les procédés de guidage	Comment le téléspectateur est guidé dans sa réception
8 Les rôles télévisuels	Comment identifier qui est, qui parle, qui est représenté
9 Représentations télévisuelles	Comment nous sommes représentés, nous, notre monde, notre histoire,...
10 Information civique et citoyenne	Comment la télévision construit des citoyens





ENTRER DANS L'ÉCRIT : OUI, MAIS PAR QUELLE PORTE ?

Jacques FIJALKOW

EURED-CREFI, Université de Toulouse-le Mirail

Résumé : La didactique de l'entrée dans l'écrit est présentée en relation avec la tradition pédagogique, la sollicitation de la psychologie, puis l'intérêt pour la linguistique et la psycholinguistique. On évoque alors les aspects qui ont retenu l'attention des pédagogues et le problème général de la relation entre didactique et sciences humaines et sociales. Puis on propose de redéfinir l'objet d'apprentissage en prenant pour référence les situations langagières de lecture et écriture de la vie sociale plutôt que les pratiques traditionnelles ou les apports des sciences humaines et sociales qui, quoique nécessaires, ne peuvent répondre sur le plan didactique. On illustre cette proposition à partir de nombreux faits provenant de classes participant à des recherches-actions, en faisant la distinction entre situations, objets, lieux et pratiques et, pour chacun de ces critères, en proposant des exemples concrets et différents pour la lecture et pour l'écriture.

La façon dont les maîtres s'y prennent pour amener les enfants à entrer dans l'écrit dans l'école française aujourd'hui (1) repose sur une tradition dont les principes fondamentaux sont aisément reconnaissables dès l'antiquité gréco-latine (Marrou, 1948 ; Svenbro, 1988) (2). C'est dire si ce socle théorique a disposé de temps pour se sédimenter et si toute entreprise visant à le transformer doit s'attendre à de vigoureuses résistances sous forme d'un sentiment d'évidence nécessitant de solides outils pour en venir à bout. De ceci résulte que c'est par l'examen des tours et des détours de ce qui constitue fondamentalement un héritage culturel qu'il faudrait commencer pour comprendre d'où viennent les formes pédagogiques contemporaines. La manière actuelle d'enseigner la lecture-écriture doit donc, de ce point de vue, être considérée d'abord comme un chapitre de l'histoire sociale, celui de la transmission de la culture.

1. LA PSYCHOLOGIE

Mais il arrive que l'histoire connaisse de brusques accélérations. Tel est bien ce qui semble s'être produit au cours des dernières décennies avec l'irruption des sciences humaines dans le domaine de la didactique de la langue écrite. La psychologie naissante, et en particulier les deux branches constituées par la psychologie de la perception et la psychologie de l'enfant, a été appelée la première à intervenir dans les débats de la première moitié du siècle, alors que les pionniers des méthodes actives, partisans d'une approche globale de la lecture et d'une plus grande place pour l'écriture, tentaient de mettre à bas l'édifice pédagogique traditionnel mis en place pour l'entrée dans l'écrit. Nous ne

reviendrons pas sur des débats dont les arguments ne trouveraient plus aujourd'hui de défenseurs et qui, intéressant donc plutôt l'histoire des idées, ne présentent plus un caractère contemporain. Nous préférons donc centrer notre propos sur la période récente.

2. LA LINGUISTIQUE

À peine l'écho de ces débats s'éteignait-il que la linguistique, tout juste sortie des fonts baptismaux, était à son tour interpellée pour apporter l'éclairage de ses analyses à des pratiques scolaires soucieuses de disposer de fondements scientifiques. Le flot serré des formateurs et des maîtres qui se sont alors engagés dans des études de linguistique attendait de celle-ci un renouvellement de leurs pratiques.

2.1. Les apports spécifiques

Il semble, pour ce qui concerne l'entrée dans l'écrit, que cette contribution ait été limitée essentiellement à celle de la phonétique (3). La phonétique a en effet permis de transformer un enseignement quelque peu enchevêtré conçu en termes d'« apprentissage des lettres », des « sons » et de leurs correspondances, par un enseignement dans lequel les formateurs, et à leur suite les enseignants, ont appris à distinguer les graphèmes, les phonèmes et à traiter avec rigueur leur mise en relation. La linguistique a ainsi, indiscutablement, contribué à **clarifier** certains aspects de l'**objet enseigné**.

2.2. Les apports didactiques

Si, du point de vue linguistique, une meilleure définition de l'objet d'apprentissage constitue un progrès certain, il faut alors se demander, à l'aune du changement dans la didactique de l'entrée dans l'écrit, ce qu'apporte une telle transformation. On peut estimer aujourd'hui que, sur un plan didactique spécifique, le changement opéré constitue une opération neutre, c'est-à-dire qui n'affecte pas la situation didactique. De ce point de vue, en effet, le rôle joué par la linguistique dans le passage d'un enseignement chaotique des lettres, des sons et de leur mise en relation à un enseignement rigoureux des correspondances grapho-phonétiques apparaît plus comme une **légitimation scientifique** de pratiques antérieures que comme un authentique changement.

La question qui se pose alors est de savoir, plus généralement, ce que la linguistique, en tant que science ayant la langue pour objet, peut apporter à la didactique de l'entrée dans l'écrit. Dans la mesure où la raison d'être affichée de la linguistique est la description de la langue, on peut considérer qu'elle a rempli son office à partir du moment où elle a effectivement permis aux pédagogues de mieux cerner les graphèmes, les phonèmes et leurs relations. Mais ceci laisse entière la question de savoir si les unités de ce niveau sont bien les unités pertinentes pour l'entrée dans l'écrit.

Il est, en effet, possible de préférer d'autres unités à ces unités que la période récente a empruntées à la linguistique. Ainsi, certains jugent plus pertinente la syllabe, d'autres des composantes de la syllabe (attaque / rime), d'autres encore le mot, ou des composantes du mot, voire la phrase, le texte... En fait, ce qui nous paraît capital ici est de considérer que le choix des unités linguistiques les plus pertinentes pour l'entrée dans l'écrit est d'abord un **choix d'ordre didactique**. En d'autres termes, la linguistique, en tant que science ayant pour objet l'analyse du langage, ne peut indiquer au didacticien quelle est l'unité linguistique la plus pertinente pour l'entrée dans l'écrit ; elle peut seulement l'aider à mieux définir ces unités avant d'arrêter son choix ou l'aider, une fois son choix arrêté, à mieux définir l'unité (ou les unités) qu'il a retenue(s).

On ne saurait donc ici, ni reprocher à la linguistique les choix qui ont été opérés, ni surtout lui demander d'opérer des choix qui ne sont pas de sa compétence. Si la linguistique peut aider à clarifier l'analyse des unités, le choix de celles-ci revient au didacticien. La linguistique peut apporter une aide à la didactique, mais cette aide ne peut consister qu'en une clarification des unités linguistiques. En ce qui concerne le choix de celles-ci, il appartient au seul didacticien d'en assumer la charge. La linguistique peut informer la didactique sur les objets linguistiques, elle ne peut ni ne doit choisir à sa place quels sont les objets à enseigner.

3. LA PSYCHOLINGUISTIQUE

La psycholinguistique, de la même manière, a été sollicitée par des formateurs et des enseignants toujours soucieux de trouver dans la recherche universitaire des informations susceptibles de conduire à une amélioration de leurs pratiques.

3.1. Les apports spécifiques

Si l'on essaie de discerner alors ce que les recherches psycholinguistiques ont pu leur apporter, il apparaît que le plus important est sans doute de leur avoir permis de sortir d'une conception de l'entrée dans l'écrit abordée jusque là essentiellement sous l'angle de l'objet à acquérir, la langue écrite, et de les avoir amenés par conséquent à élargir leur conception de la situation didactique du fait de **l'inscription du sujet** dans celle-ci. En effet, grâce à la prise en compte d'une perspective psycholinguistique, l'entrée dans l'écrit, jusqu'alors conçue comme une situation duelle enseignant-langue, devenait une situation triangulaire comportant l'enseignant, la langue, mais aussi l'enfant. De pur récepteur d'une langue dont il s'agissait essentiellement de savoir quelle était la meilleure façon de la lui présenter, l'enfant devenait acteur, c'est-à-dire à son tour objet de réflexion didactique.

Parmi les divers travaux de psycholinguistique qui ont permis ce changement, on peut évoquer, par exemple, du côté de l'adulte, l'analyse de l'acte lexique qui, longtemps ignorée ou considérée comme extérieure à la situation didactique, est parvenue alors à attirer une attention que les recherches jugées

trop pointues des laboratoires de psychologie expérimentale relatives à la perception des mots ou aux mouvements oculaires n'avaient pas su capter. Qu'on puisse identifier rigoureusement des composantes de **l'acte lexique**, telle par exemple l'anticipation, ou qu'on puisse proposer des modèles différents de l'acte de lire ou de l'acte d'écrire, a également été une révélation pour les formateurs et les maîtres. De même, du côté de l'enfant, les travaux spécifiquement consacrés à **l'entrée dans l'écrit**, comme le rôle qu'y joue la réflexion métalinguistique, la place de la conscience phonique, ou encore les étapes parcourues par l'enfant pour s'approprier la lecture ou l'écriture, telles que proposées par divers chercheurs, ont apporté un éclairage sur l'enfant confronté à la langue écrite qui constitue un pas aussi important dans l'information des formateurs et des enseignants que celui qu'avait constitué quelques années auparavant l'apport de la linguistique relatif aux unités et aux structures de la langue.

Il convient de se demander maintenant, tout comme on l'a fait pour la linguistique, quel bénéfice, sur le plan didactique, les formateurs et les enseignants ont pu retirer de la psycholinguistique.

3.2. Les apports didactiques

Partant, par exemple, du principe selon lequel l'entrée dans l'écrit demande à l'enfant d'effectuer un important travail métalinguistique, comment est-il possible de prendre en compte ceci sur le plan didactique ?

3.2.1. La clarté cognitive

Certains enseignants ont tenté, directement, de mettre en place des « leçons de clarté cognitive », tandis que d'autres, plus subtilement, mettaient en place en classe des situations de lecture et d'écriture inspirées de pratiques sociales de référence. On voit bien que le choix de l'une ou de l'autre de ces mises en scène didactiques repose sur des choix didactiques sur lesquels la théorie de la clarté cognitive n'a, en tant que telle, rien à dire.

3.2.2. L'écriture inventée

Si l'on considère maintenant le cas de l'écriture inventée, dont on sait que l'analyse psycholinguistique qui en est faite propose différentes étapes d'entrée dans l'écrit, quel bénéfice un enseignant peut-il retirer de la connaissance de celles-ci ? Une grille d'écriture inventée, telle que celle dont nous avons proposé une forme provisoire (Fijalkow et Liva, 1993), a permis à certains de mettre en évidence les progrès d'un enfant (ou d'un groupe d'enfants) qui sont difficiles à objectiver aussi finement en l'absence d'un tel **référentiel** psychogénétique. D'autres ont mis en place des **situations d'écriture** plus ouvertes et plus précoces qu'il n'est d'usage dans les classes françaises. Dans ce dernier cas, les recherches sur l'écriture inventée apportent plus qu'un outil d'évaluation : elles constituent un modèle didactique dont la légitimité résulte de leur utilisation par les chercheurs, tandis que le contrôle de leur effet est rendu possible par la grille d'analyse proposée. Ainsi, dans le cas de l'écriture inventée, on le voit bien, les

recherches psycholinguistiques peuvent aussi bien conduire au transfert à des contenus nouveaux de pratiques traditionnelles que déboucher sur des pratiques résolument novatrices.

3.2.3. La conscience phonique

La conscience phonique constitue un troisième exemple qui invite à la réflexion. Cette composante de l'acte lexique, connue de longue date en France en orthophonie (Borel-Maisonny, 1969), puis, indépendamment, mise en évidence expérimentalement aux États-Unis il y a un quart de siècle (Liberman et al., 1974), a fait l'objet, dans le prolongement des premiers travaux américains, d'une multitude de recherches et de communications au cours des dix dernières années. Ces recherches montrent qu'il existe **une corrélation** entre le niveau de conscience phonique de l'enfant et ses résultats dans l'apprentissage de la lecture. **La question** toutefois, sur le plan de la causalité, est de savoir si c'est le niveau de conscience phonique qui permet un bon apprentissage de la lecture (causalité directe) ou si, à l'inverse, c'est un bon apprentissage de la lecture qui favorise le développement de la conscience phonique (causalité inverse), ou encore si ces deux facteurs ne sont pas tour à tour cause et effet (causalité réciproque).

Choisir la première solution, c'est se mettre en devoir de mettre en place, en début de cycle 2, des activités permettant le développement de la conscience phonique, espérant ce faisant favoriser l'apprentissage ultérieur de la lecture. C'est le choix de certains. Opter pour la seconde solution, et donc considérer le développement de la conscience phonique comme une conséquence de l'apprentissage de la lecture, revient alors à se s'intéresser médiocrement à la conscience phonique et à demeurer centré sur l'apprentissage de la lecture proprement dit. La troisième option combine les deux précédentes. Il s'ensuit des orientations vers des didactiques clairement différentes.

Pour conduire cette réflexion un peu plus loin, il convient toutefois d'ajouter à ces éléments le fait que ces recherches, menées par des psycholinguistes peu au fait de la didactique ou peu concernés par celle-ci, ne prennent généralement pas en considération le rôle que peut avoir un facteur tel que **la façon dont l'enseignement est conduit**. Or, si on prend en compte ce type de variables, on peut faire l'hypothèse que l'importance de la corrélation mise en évidence est en grande partie le reflet d'un enseignement qui, le plus souvent (voir note 1), met massivement l'accent sur les correspondances grapho-phonétiques. Si cet argument s'avérait exact, un programme d'enseignement visant un développement précoce de la conscience phonique serait utile quand l'approche de la lecture serait de type grapho-phonétique, mais serait sans doute parfaitement neutre si l'approche reposait sur d'autres propriétés du langage.

Ainsi, on le voit, la mise en évidence d'un mécanisme psycholinguistique tel que la conscience phonique n'implique pas en soi de conséquences pédagogiques : les conséquences que l'on peut en tirer sur le plan didactique peuvent être très différentes. La psycholinguistique ne peut donc pas fournir de réponses simples, directement utilisables sur le plan didactique. Ce qu'elle peut apporter

à la didactique se limite fondamentalement à un éclairage sur le sujet confronté à la langue écrite, qu'il s'agisse de l'apprenant, de l'expert, ou de l'apprenant en difficultés. La clarification des opérations intervenant dans les processus de lecture, d'écriture ou d'apprentissage de celles-ci, quelles que soient par ailleurs les limites actuelles des connaissances en la matière, constitue sans doute un intéressant **apport d'informations** pour le praticien, mais, en aucun cas, une information directement exploitable sur le plan didactique.

Notons enfin que, comme on l'a vu pour la linguistique, les travaux de psycholinguistique, s'ils peuvent clarifier les choix, peuvent aussi servir à **légitimer des choix faits par ailleurs**. C'est ainsi que les travaux relatifs à l'écriture inventée peuvent servir à légitimer le développement d'un enseignement faisant davantage de place à l'écriture de même que, à l'opposé, les travaux sur la conscience phonique, peuvent servir d'argumentaire aux partisans d'un enseignement de la lecture basée sur le code. Dans l'un et l'autre cas toutefois, les données psycholinguistiques ne sauraient en tant que telles constituer un fondement scientifique à des décisions qui relèvent d'autres critères et demandent un autre type de validation puisque, on l'a vu dans les exemples ci-dessus, une donnée psycholinguistique peut conduire à des pratiques fort diverses. Ainsi, la psycholinguistique, comme la linguistique, peut éclairer des choix didactiques voire être utilisée pour légitimer des choix faits par ailleurs, mais, pas plus que la linguistique, on ne saurait attendre d'elle qu'elle les effectue à la place de l'enseignant.

4. LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET LA DIDACTIQUE DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Si l'on veut bien admettre que, en France aujourd'hui, la linguistique et la psycholinguistique constituent aux yeux des didacticiens les disciplines universitaires de référence, celles auprès desquelles on espère trouver des fondements scientifiques pour les pratiques pédagogiques, il convient de se demander ce qui, au delà de leurs spécificités, fonde les attentes dont elles sont l'objet.

4.1. Fondements des attentes à leur égard

Ces attentes nous paraissent s'inscrire dans une évolution marquée par l'avènement des sciences humaines et sociales dans le champ du savoir contemporain, cette émergence invitant les formateurs et les enseignants à s'adresser à elles en tant que productrices de savoirs nouveaux. Comme nous l'avons vu, une telle demande, bien que remarquable par sa modernité, peut toutefois s'avérer trompeuse si elle n'est pas ajustée à l'offre, comme on a tenté de le démontrer plus haut. Mais il est encore d'autres aspects à prendre en considération.

En tout premier lieu, les malentendus que suscitent la linguistique et la psycholinguistique en ce qui concerne la didactique pourraient fort bien ne pas constituer des cas spécifiques et non reproductibles mais, au contraire, être les premiers exemples d'une démarche appelée à se reproduire à l'avenir. En effet, il

nous paraît souhaitable de ne pas limiter la réflexion à ces deux disciplines car le problème nous paraît être celui de la didactique du français et des autres disciplines académiques, quelles qu'elles soient. Sachant, en effet, que d'autres disciplines, relevant plus des sciences sociales que des sciences humaines, mettent en cause aujourd'hui, dans le monde anglophone, la prééminence de la psycholinguistique dans le champ de la didactique de la langue maternelle, faudra-t-il aller chercher demain une inspiration didactique dans le discours que proposeraient, par exemple, l'ethnographie, l'anthropologie, ou la psychologie sociale, ou peut-on doré et déjà tirer les leçons des expériences évoquées plus haut et dès lors aborder différemment le problème ? Le problème examiné dépasse, selon nous, le cas des deux disciplines évoquées ici et a une portée beaucoup plus générale. Il invite donc à s'interroger sur les fondements du recours à des disciplines académiques de référence et à questionner le principe même d'un tel recours.

4.2. Un double malentendu

Ce qui, au départ, constitue le fondement du recours à des disciplines de référence dans le cas considéré nous paraît reposer sur un **double malentendu**, imputable aux chercheurs comme aux didacticiens. Les chercheurs en sciences humaines, soucieux d'une audience et d'une reconnaissance sociale qui fonderaient leur légitimité dans le champ social, proposent des savoirs neufs dont les plus naïfs ne doutent pas de l'immédiate applicabilité, même si certains, plus avisés, en font état avec plus de prudence et de responsabilité. Cette observation trouverait aisément une base objective dans le relevé de la multitude d'« inférences pédagogiques » (et / ou « didactiques ») et autres « conséquences pédagogiques » (et / ou « didactiques ») dont fourmillent les conclusions d'articles de sciences humaines par ailleurs solidement élaborés. La **tentation de l'applicationnisme** est forte du côté de chercheurs dont l'influence sociale est encore loin d'être à la hauteur de leurs espérances. À ce scientisme juvénile répond en écho, victime du même credo en la toute puissance du savoir universitaire, l'attente de didacticiens dont le désir de mieux faire obscurcit le sens critique. C'est dans ce type de configuration que se trouvent les conditions dont procèdent, selon nous, les malentendus dont nous avons fait état plus haut.

Mais, faisant un pas de plus, on peut estimer que ce scientisme est efficace parce qu'il repose sur une autre croyance partagée par les chercheurs et les formateurs et enseignants : **le statut de la didactique**. Pour la plupart des chercheurs en sciences humaines et sociales, comme pour la plupart des formateurs et enseignants, les pratiques d'enseignement ne sauraient se concevoir autrement que comme un point particulier d'application de savoirs fondamentaux qui sont élaborés ailleurs, dans le cadre de disciplines fondamentales. C'est cette relation verticale entre disciplines de référence et terrain d'application qui constitue le postulat fondamental dont procède l'ensemble des phénomènes évoqués jusqu'ici. La sujétion de principe de la didactique à l'égard des disciplines académiques ne peut que conduire à la recherche éperdue et infinie de savoirs supposés fondamentaux mais toujours décevants. Ce n'est donc, selon nous, qu'à partir d'une redéfinition de la position de la didactique vis-à-vis

des disciplines de référence qu'il est possible de mettre fin à la situation analysée.

4.3. Quelle position de la didactique ?

Ceci revient, en fait, à proposer de **considérer la didactique du français comme une discipline à part entière**, revendiquant une position horizontale et non plus verticale par rapport aux disciplines qui sont ses aînées dans l'ordre de la chronologie universitaire, mais ses jumelles dans celui de la légitimité épistémologique. De ceci résulte que les didacticiens ne sauraient espérer renouveler leurs savoirs spécifiques à partir des disciplines instituées mais à partir de leurs propres activités de recherche, en prenant appui certes sur les connaissances élaborées dans les disciplines voisines, mais en revendiquant le droit de répondre à des questions spécifiques dans le champ considéré. Dans cette perspective, on ne saurait attendre des sciences humaines voisines un renouvellement de la didactique de l'entrée dans l'écrit qui n'appartient pas à leur champ de compétence, mais qui relève d'un **travail scientifique spécifique** effectué dans le champ des situations d'enseignement.

Il nous paraît, en particulier, que seule la didactique est en mesure de répondre à des questions telles que la nature des contenus à enseigner et la manière de le faire. À des questions cruciales de ce type nulle discipline autre que la didactique elle-même ne nous semble pouvoir fournir de réponses. En d'autres termes, cette perspective conduit à considérer la didactique de l'entrée dans l'écrit non plus comme un terrain d'application des sciences humaines mais comme une branche particulière d'une science humaine en cours de construction, la didactique.

4.4. Quelles questions pour la didactique ?

Développer une didactique de l'entrée dans l'écrit qui se démarque clairement de l'illusion scientifique et applicationniste que nous paraît constituer la situation actuelle conduit alors à définir les questions jugées focales dans le champ didactique, à construire des dispositifs permettant de comparer objectivement les réponses obtenues, puis à tirer les conclusions résultant de ces travaux de recherche didactique. C'est sur la base de ces recherches, proprement didactiques, que des pratiques d'enseignement pourraient alors être recommandées. On remarquera qu'un tel schéma est comparable à celui que l'on pourrait identifier dans d'autres sciences de l'action, comme les sciences de la gestion, de l'ingénieur, ou de la santé.

Parmi les questions spécifiques souvent débattues en didactique de l'entrée dans l'écrit, les **questions** suivantes sont souvent considérées comme **centrales** :

- faut-il privilégier le code ou la langue dans sa totalité ?
- faut-il mettre l'accent sur la langue ou sur le contenu ?
- de quelle façon présenter le rapport entre écrit et oral ?
- quels supports écrits utiliser ?

D'autres questions sont posées avec plus de précision grâce aux disciplines de référence évoquées plus haut :

- quelles unités linguistiques privilégier ?
- quelles opérations psycholinguistiques privilégier ?

On remarquera toutefois que ces questions, telles qu'énoncées, demeurent fortement marquées par les variables, linguistiques ou psycholinguistiques, qui constituent l'ordinaire des disciplines de référence. Si l'on considère alors que l'héritage fourni par la tradition, aussi respectable soit-il, et que l'apport des sciences humaines et sociales, aussi informatif soit-il, ne sont ni l'un ni l'autre en mesure de répondre aux besoins de fondements solides à la réflexion didactique et à l'action pédagogique, alors il convient de se tourner dans une autre direction. Cette direction nous paraît pouvoir être constituée par la vie sociale, et plus précisément par les **pratiques langagières de référence** que constituent les pratiques sociales de lecture et d'écriture des adultes.

5. LES PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE

Nous nous efforcerons d'explicitier la référence aux pratiques sociales en nous appuyant sur des données issues de la vie des classes de cycle 2 avec lesquelles nous travaillons et dont la validité fait l'objet par ailleurs de recherches expérimentales. Les exemples proposés proviennent donc d'un important matériel de recherche-action. Ces recherches-actions, commencées il y a vingt ans environ en Israël, dont le premier compte rendu a été publié dans cette même revue (Fijalkow, 1980), ont été poursuivies depuis lors dans de nombreuses classes de la région toulousaine et au delà.

5.1. L'objet d'apprentissage-enseignement

5.1.1. *Changement d'objet*

Se tourner vers les pratiques de lecture et d'écriture de la vie sociale conduit, en tout premier lieu, à définir la tâche qui revient aux enseignants en termes d'« **entrée dans l'écrit** » plutôt qu'en termes d'« apprentissage de la lecture et de l'écriture ». Ce qui est ainsi signifié c'est un changement de définition de l'objet d'apprentissage : à un apprentissage défini comme un apprentissage technique il s'agit en effet de substituer un apprentissage défini comme **le passage à une autre culture**. Dans cette perspective, la langue écrite n'est donc pas conçue seulement comme un instrument de communication, mais comme un vecteur de culture, un vecteur permettant à l'enfant de passer d'un monde culturel à un autre, du monde de l'oral à celui de l'écrit.

La perspective anthropologique qui sous-tend cette opposition est capitale car elle conduit à faire en sorte que chaque enfant, à l'échelle de la classe, franchisse le pas qu'ont franchi les sociétés quand, ayant acquis l'écriture, elles sont passées de l'oral à l'écrit. On sait que, aux yeux des anthropologues, ceci constitue un passage essentiel dans l'histoire de l'humanité, tout spécialement quand on prend en considération les conséquences qui en résultent sur le plan cognitif (Goody, 1994). Ce changement d'orientation théorique est lourd de

conséquences car il conduit à substituer aux perspectives réduites d'un enseignement technique les exigences larges du passage d'un état social à un autre état social. Il s'agit en fait d'une véritable rupture épistémologique, d'un changement de paradigme. On comprendra mieux alors pourquoi les concepts fournis par les sciences du langage ne sauraient suffire à un objet d'apprentissage ainsi redéfini.

En d'autres termes encore, tout comme Freinet prônait une « méthode naturelle » pour remplacer l'artifice de la rhétorique scolaire, on pourrait parler de « méthode culturelle » pour signifier ce qui sépare la notion d'entrée dans l'écrit de l'approche technicienne qui sous-tend les pratiques dominantes. Pour les maîtres, un tel changement d'objet implique un renouvellement considérable des pratiques, un renouvellement dont nous présenterons quelques aspects mais dont la plupart des formes demeurent sans doute à inventer.

5.1.2. Des situations qui fassent sens

Quand on prend pour référence, comme nous le faisons ici, les situations langagières dans lesquelles la langue écrite intervient, le défi à relever est de reproduire en classe les caractéristiques principales de ces situations, compte tenu des contraintes du contexte scolaire. Il ne s'agit donc pas, comme ont pu tenter de le faire certains enseignants novateurs, d'échapper à celles-ci mais, au contraire, d'amener les enfants à entrer dans l'écrit en acceptant les contraintes actuellement incontournables du contexte scolaire. Il ne s'agit pas davantage de recréer dans le cadre scolaire les situations proprement dites de lecture-écriture mais ce qui constitue l'essentiel de celles-ci, tout comme le chercheur s'efforce de recréer en laboratoire non pas l'intégralité de l'objet qu'il étudie mais l'aspect de celui-ci qui l'intéresse. De même que le chercheur emploie le terme « expérience » pour définir l'entité ainsi produite dans son laboratoire, nous parlerons de « mise en scène » pour désigner les productions didactiques construites dans le cadre scolaire à partir de situations langagières de la vie sociale.

Ceci conduit à faire en sorte que les enfants comprennent le sens de l'écrit et, par le fait même, acceptent son apprentissage et l'institution à laquelle il est confié. Le critère principal des situations créées dans ce but est alors de permettre aux enfants de comprendre en quoi elles réfèrent à des situations sociales de lecture ou d'écriture. Toute situation scolaire susceptible de permettre à l'enfant de comprendre le sens qu'elle a, par rapport à une situation de lecture-écriture existant dans la vie sociale, sera donc en accord avec cette perspective, tandis que toute situation dont la signification sociale n'apparaîtrait pas à l'enfant sera jugée insatisfaisante. Ce qu'il s'agit de créer ainsi c'est un rapport à l'écrit, et par conséquent à l'apprentissage et à l'école, qui soit significatif pour l'enfant en référence aux pratiques langagières de l'adulte lisant ou écrivant. Le pari est que ne peut être appris que « ce qui fait sens » pour l'enfant en termes de référence à des situations réelles de lecture ou d'écriture. De quelle façon procéder pour faire entrer l'enfant dans l'écrit ou, si l'on préfère, pour qu'il puisse donner un tel sens à la vie scolaire ? Pour répondre à cette question, nous distinguerons des situations, des supports, des pratiques, des lieux.

5.1.3. Des situations qui réfèrent aux pratiques sociales

Conçues prioritairement avec un objectif de lutte contre l'échec scolaire, et tout particulièrement celui des enfants de milieu défavorisé, précisons alors que les données présentées doivent être comprises comme s'inscrivant dans le courant qui, rejetant les pratiques héritées de la tradition, met l'accent sur l'innovation. Elles doivent donc beaucoup, dans le monde francophone, au Mouvement Freinet, au GFEN, au Plan de Rénovation du français, à l'AFL, aux travaux du CRESAS, et, pour le monde anglophone, à l'*Open Education* (Royaume Uni) et au *Whole Language* (Amérique du Nord). Bien des idées présentées et des pratiques évoquées dans ce texte évoqueront donc des réalités familières chez le lecteur proche de ce courant. Il importe donc de souligner que notre propos vise moins à présenter des faits originaux qu'à réfléchir à certaines pratiques. Repérer celles d'entre elles qui réfèrent aux pratiques sociales de lecture et d'écriture de l'adulte, nous paraît en effet aider à mettre en évidence un axe généralement peu explicité dans la littérature, en dépit de l'intérêt majeur qu'il nous paraît présenter pour la didactique.

5.2. Des situations

Le principe de travail retenu pour définir les situations repose sur l'idée d'une **nécessaire continuité** entre les situations de vie sociale et les situations scolaires. On peut penser en effet que les choix didactiques initiaux centrés sur l'objet à apprendre (voir Marrou, 1948), aussi bien que les choix récents du législateur consistant à centrer l'école sur l'enfant (Loi d'Orientation de 1989) ne prennent ni l'un ni l'autre en considération le troisième terme que constitue la situation sociale de référence, et que ceci conduit, dans les deux cas, à un artificialisme des situations d'apprentissage scolaire, coupées des réalités dans lesquelles les savoirs enseignés auront à s'exercer. Mieux encore, dans cette perspective, on peut formuler l'hypothèse que certains enfants parviennent néanmoins à donner sens à ces activités du fait de leur habitus culturel familial, alors que d'autres ne le peuvent pas, et que ceci a pour conséquence des attitudes différentielles d'acceptation des apprentissages par les uns et de refus par les autres. L'accent que nous mettons sur les situations scolaires renvoie donc à des hypothèses relatives à certains mécanismes de l'échec scolaire.

5.2.1. Lecture

Il importe donc de recréer dans le cadre scolaire des situations de lecture. L'une d'entre elles, que nous avons appelée « **lecture autonome** », consiste à placer d'emblée les enfants dans une posture de lecteur. Plus précisément, la situation de référence est celle d'un adulte confronté à un ensemble de livres mis à sa disposition et dont il est libre de disposer à sa guise. Sous la forme actuellement retenue par les maîtres travaillant avec nous en recherche-action, la situation de lecture autonome consiste à commencer la journée scolaire par une période de dix à quinze minutes au cours de laquelle les enfants, en petits groupes, ont à leur disposition un panier rempli de livres et pour seule consigne de lire ceux-ci de la façon qui leur convient. Le maître, à sa table, lit dans les

mêmes conditions. Ce point est essentiel car ce que fait le maître constitue, de fait, une consigne en acte. Le maître n'exerce nul contrôle sur la lecture des enfants, ni avant, ni pendant, ni après, de sorte que ce moment soit véritablement un moment de lecture autonome. Cette pratique a cours, à partir du premier jour de classe, dès la Grande section, et dure toute l'année. Une analyse de ce qui se produit dans ces conditions a été effectuée à partir d'observations réalisées en CP et en CE1 (E. Fijalkow, 1992).

Une autre situation, que nous avons appelée « **lecture faite aux enfants** », a lieu dans des conditions identiques à la précédente, sitôt après elle dans l'emploi du temps. Elle reproduit la situation sociale où un adulte lit à haute voix une histoire à un enfant. Les conditions dans lesquelles se déroule cette séquence pédagogique reproduisent au plus près la situation sociale de référence : choix d'un livre de contes, séquence conduite au coin lecture, etc.

Ces deux situations permettent aux enfants de voir, à l'école, un adulte lisant. Notons que, pour certains enfants des ZEP dans le cadre desquelles ces mises en scène didactiques ont été conçues, le spectacle d'un adulte lisant a peu de chances d'apparaître hors du cadre scolaire. Si elles n'apparaissent pas dans celui-ci, on peut se demander sur quelle base les enfants pourraient imaginer les pratiques langagières que visent les activités d'apprentissage dans lesquelles ils sont placés dans les pratiques d'enseignement dominantes.

5.2.2. *Écriture*

Il paraît également nécessaire de mettre en scène un adulte écrivant. Plus précisément, ce que l'on cherche alors à montrer aux enfants c'est le **spectacle du « travail d'écriture »**, tout comme l'on parle de « travail » pour une femme en couches, en fait le travail nécessaire pour engendrer un texte. À la vue d'un adulte expert produisant un texte sans difficultés et qui pourrait donner à l'enfant l'impression fallacieuse qu'écrire est tâche aisée et que lui seul éprouve des difficultés dans cette situation, on préfère donc la mise en scène de la situation sociale réelle avec son lot d'hésitations, de relectures, de ratures, de changements divers, ce que le langage informatique appelle le « traitement de texte ». Ceci suppose une situation d'écriture comportant un destinataire authentique (les parents constituent souvent d'admirables destinataires de la prose ainsi produite), une véritable raison d'écrire (la vie scolaire en fourmille) et donc des enfants intéressés à participer à cette production. Les commentaires de l'adulte sur le texte en cours de gestation sont alors considérés comme autant de comportements autorisés pour l'enfant quand il se trouvera à son tour en situation d'écriture.

À ce propos, précisément, au delà du spectacle du maître écrivant, il importe que, comme en lecture, l'enfant puisse se trouver lui-même, dès le départ, en situation d'acteur. De même que la situation de lecture autonome constitue une reproduction d'une situation de lecture adulte, une situation où l'enfant est délibérément posé comme sachant lire, une pratique courante dans les classes de recherche-action consiste à instaurer des **situations d'écriture autonome** consistant à inviter l'enfant à écrire. Par le fait même, l'enfant est

considéré comme sachant écrire. La situation sociale de référence, qui est alors celle de l'adulte écrivant, se présente dans le cas de l'enfant, comme dans celui de l'adulte de référence, sous des formes variables dans des occasions multiples.

Nous nous en tiendrons ici aux deux situations de lecture et d'écriture évoquées, mais il est clair que la liste des situations imaginées ou imaginables pour recréer en classe des situations de lecture et d'écriture doit être considérée comme ouverte et potentiellement infinie.

5.3. Des supports

Les supports d'activité que l'on peut utiliser, pour faire écho chez l'enfant à des situations langagières de référence, sont également très diversifiés. Le paradoxe est sans doute que, pour que ces objets aient un sens de lecture ou d'écriture pour l'enfant, il importe avant tout qu'ils n'aient pas été conçus pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ainsi, pour la lecture, on préférera aux manuels scolaires les divers **écrits produits dans la vie sociale** à d'autres fins que l'apprentissage de la lecture. Parmi ceux-ci, les écrits privilégiés sont ceux que les éditeurs ont destiné aux enfants « qui savent lire », ou aux parents pour qu'ils les lisent aux enfants, c'est-à-dire les livres de jeunesse. Détournés de l'âge ou de l'utilisateur auxquels ils sont destinés, ils s'avèrent en effet d'excellents supports d'apprentissage. De ceci résulte, nouveau paradoxe, que les meilleurs fournisseurs de livres d'apprentissage ne sont pas les éditeurs pédagogiques mais les éditeurs de littérature de jeunesse.

Parmi ceux-ci, les **albums** occupent une place privilégiée du fait de leur structure narrative. Ils préfigurent le genre littéraire le plus prisé par l'adulte, le roman. Mais, à côté des albums, les **livres documentaires**, qui préfigurent à leur tour les livres informatifs de l'adulte, répondent à une curiosité qui, étonnamment, trouve peu de place dans les situations habituelles de lecture à l'école.

Il serait toutefois extrêmement restrictif de limiter à la littérature de jeunesse les écrits qui, pris dans la vie sociale, sont ainsi « recyclables » dans le cadre scolaire. Tout écrit, potentiellement, peut s'avérer utilisable pour favoriser l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants. Nous nous contenterons ici d'évoquer brièvement quelques exemples. La **presse quotidienne**, et en particulier le journal local, peut s'avérer très pertinent quand on l'utilise dans sa fonction spécifique d'information. Ainsi, dans un quartier où les enfants s'étaient rendus à l'école alors qu'une opération massive des forces de l'ordre se déroulait, une discussion a été instaurée par l'enseignante afin de permettre aux enfants de dominer affectivement l'évènement. Cette discussion a fait apparaître à quel point les frontières entre la réalité et la fiction sont poreuses chez les enfants, les hypothèses sur l'identité des intervenants mêlant allègrement forces de police, pompiers et héros de séries télévisées. Pour savoir ce qui s'était réellement passé, décision fut alors prise de lire le compte rendu dans le quotidien du lendemain. La lecture de celui-ci en classe, le lendemain, à l'aide d'une grille des questions

élaborées collectivement la veille à l'issue de la discussion, a ainsi permis de mettre en scène en classe une pratique de lecture authentique.

Dans un contexte moins difficile, la consultation de **magazines de télévision**, type d'écrit largement répandu, même dans des milieux où l'écrit apparaît peu, permet de jeter un pont entre l'école, lieu de l'écrit, et la maison lieu de l'image, télévisée ou vidéo. À travers la recherche des émissions vues la veille et de celles que l'on projette de voir le jour même, cette mise en scène de lecture permet d'analyser la structure de ce type d'écrit, tout en consolidant ses compétences générales de lecteur.

De manière plus occasionnelle, la recherche dans les **journaux** des grands événements de la vie sportive ou politique (contexte électoral) permet de faire entrer dans la classe des contenus reçus dans le cadre familial par le canal de la télévision et, ce faisant, d'éviter aux enfants de séparer totalement les deux mondes dans lesquels se déroule sa vie. La reprise à l'école de ces événements vise à aider les enfants à retrouver, mais sur support écrit, les situations langagières de référence que constituent les informations politiques et sportives vues et entendues chez soi, à la télévision. Ces supports offrent, de plus, la possibilité de lier la lecture, discipline scolaire, aux autres disciplines que constituent, dans les deux cas considérés, les activités physiques et sportives et l'instruction civique.

Les **dépliants publicitaires** qui remplissent les boîtes à lettres ainsi que les catalogues du grand commerce sont également utilisés, à des moments clés, ceux où ils présentent des objets destinés spécifiquement aux enfants : fournitures scolaires de la rentrée des classes, jouets de Noël. La présence à l'école de ces écrits commerciaux contribue à nouveau à rapprocher culture de l'école et culture de la maison. La mise en scène didactique définie alors simule les situations sociales de choix du consommateur au travers d'activités de tri, de découpage, de collage, ou de comparaison (par exemple, en période de rentrée, avec la liste des fournitures scolaires demandées par le maître).

Sur le plan de l'écriture, nous évoquerons seulement la mise en scène de la **production d'un journal de la classe**, en écho avec les journaux de la vie sociale, ainsi que la **production de petits livres**. Dans ce dernier cas, les supports utilisent les matériaux les plus divers afin de permettre, une mise en relation avec les activités artistiques. La confection de ces petits livres, clairement mise en relation avec les livres du commerce utilisés par ailleurs, permettent à l'enfant d'être tour à tour producteur et récepteur d'objets valorisés dans la vie sociale.

5.4. Des pratiques

Les démarches de découverte de l'écrit, s'efforcent également de reproduire, autant qu'il est possible, les pratiques de lecture et d'écriture de l'adulte. L'équivalent de ce qu'était hier la leçon de lecture consiste en une mise en scène dite de « **lecture-découverte** » où les enfants sont considérés comme d'authentiques lecteurs. On invite alors les enfants, groupe par groupe avec

l'adulte, à découvrir le sens d'un texte qu'ils n'ont jamais lu. La recherche du sens passe alors par une exploitation systématique de tous les indices disponibles, de telle sorte que la situation ainsi créée soit, dans son objectif assigné, au plus près de la situation de lecture de l'adulte. Dans cette mise en scène de recherche de sens, la pratique vécue par l'enfant est aussi voisine que possible de celle du lecteur expert qu'il devient progressivement.

Une mise en scène analogue apparaît lors de l' « **écriture découverte** ». Les enfants s'efforcent alors, groupe par groupe, et avec l'aide de l'adulte, de formuler par écrit l'information de leur choix. Ici aussi la production d'un message significatif met l'enfant dans une situation qui se trouve au plus près de l'écriture adulte en ce qui concerne le produit à réaliser.

Les démarches cognitives mises en oeuvre dans la lecture-découverte comme dans l'écriture-découverte sont donc celles de l'adulte lisant ou écrivant, mais réalisées avec les connaissances plus réduites qu'ont les enfants de la langue écrite.

5.5. Des lieux

Les lieux dans lesquels se déroulent les activités scolaires doivent à leur tour faire sens pour l'enfant en tant que lieux de lecture et d'écriture. Pour la lecture autonome, certains enseignants invitent les enfants à choisir **le lieu de la classe qui leur paraît le plus adéquat**, tout comme le lecteur adulte dispose de lieux privilégiés. On voit alors, par exemple, certains enfants se glisser sous la table, tandis que d'autres se blottissent au coin lecture ou dans une encoignure de la pièce.

Dans la classe, **le coin lecture** peut apparaître comme une reproduction de la bibliothèque de l'adulte. L'instauration d'un système de prêt de livres à domicile renforce alors cet aspect. Dans l'école, la **BCD**, offre à tous les enfants de l'école une autre reproduction de ce que peut être un lieu de lecture collectif pour les adultes. Hors de l'école, la mise sur pied d'un programme régulier de visites de la **bibliothèque de quartier** préfigure à son tour les pratiques de bibliothèque de l'adulte. Dans les classes de recherche-action, un contrat passé avec la bibliothèque de quartier permet ainsi de renouveler les livres nécessaires pour le moment de lecture autonome.

Dans les différents exemples proposés, l'accès à des écrits authentiques et la production d'écrits authentiques, l'institutionnalisation de relations avec des lieux d'écrit et des pratiques au plus près de leur utilisation dans la vie sociale et culturelle sont voulus comme autant de moyens de faire franchir aux enfants, et particulièrement aux enfants de milieu défavorisé, la frontière invisible qui sépare dans notre société la culture orale de la culture écrite.

On pourrait utiliser d'autres types de critères pour montrer comment les pratiques langagières que sont les pratiques de lecture et d'écriture de l'adulte sont mises en scène dans le cadre scolaire : relations avec les familles, travail en groupe, place faite à la liberté de choix individuelle, importance de la variété,

progression en phase avec les rythmes sociaux (la rentrée, Noël, etc.) plutôt que déterminée par une échelle de difficultés linguistiques, par exemple. Les critères possibles permettant de décrire ce type de pratiques sont donc multiples, mais ce que nous avons tenté de montrer en évoquant quelques uns, c'est qu'il est possible d'utiliser un axe didactique radicalement différent pour fonder une démarche d'entrée dans l'écrit.

CONCLUSION

On peut donc amener les enfants à entrer dans l'écrit en passant par la porte offerte par la tradition ou tenter de modifier celle-ci en s'inspirant de la linguistique ou de la psycholinguistique, mais ces disciplines académiques, si elles peuvent aider à mieux définir l'objet ou les activités d'apprentissage, n'ont pas pour fonction de fournir des réponses *didactiques*, c'est-à-dire des indications relatives à la manière d'enseigner et à la nature des contenus à enseigner, et donc à la signification que l'enseignement peut revêtir pour l'élève. Il nous paraît donc souhaitable de ne pas attendre de modèles *didactiques* de disciplines dont ce n'est pas le propos. La didactique de l'entrée dans l'écrit, en tant que champ, constitue un carrefour interdisciplinaire qui ne peut que gagner à s'appuyer sur les apports de la linguistique et de la psycholinguistique, mais ces deux disciplines, prises isolément ou en conjugaison, ne sauraient suffire à fournir à l'enseignement une signification qui relève de choix spécifiques à la didactique. De ce dernier point de vue, les pratiques langagières de l'adulte lisant et écrivant nous apparaissent constituer une voie complémentaire et prometteuse.

NOTES

- (1) Voir les premiers résultats publiés de l'enquête nationale UTM-DEP (E. Fijalkow et J. Fijalkow, 1994)
- (2) « [Dans l'école antique le plan d'études est dressé en fonction d'une analyse a priori, purement rationnelle, de l'objet à connaître et ignore délibérément les problèmes d'ordre psychologique que pose le sujet, à savoir l'enfant. L'instruction procède du simple (en soi) au complexe, de l'élémentaire au composé : toute autre façon de procéder aurait apparu absurde, comme le soutient encore saint Augustin. Il faut donc apprendre d'abord les lettres, puis les syllabes, les mots isolés, les phrases et enfin les textes continus : on abordera pas une nouvelle étape sans avoir épuisé les difficultés de la précédente, et cela ne va pas sans exiger chaque fois beaucoup de temps » (Marrou, 1948). Pour une illustration théâtrale de la pédagogie athénienne, voir également Svenbro (1988).
- (3) Rappelons toutefois que l'apport de la linguistique à l'enseignement ne se borne pas à cet aspect ; ainsi, par exemple, la syntaxe a contribué à donner une ossature plus rigoureuse au vieil édifice vermoulu de l'enseignement grammatical, tandis que la linguistique appliquée s'attaquait courageusement à l'enseignement des langues. Néanmoins, en ce qui concerne spécifiquement l'entrée dans l'écrit, l'apport de la linguistique ne nous paraît guère avoir été au delà de l'aspect phonétique indiqué.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOREL-MAISONNAY S. (1969) : *Perception et Éducation*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FIJALKOW E. et FIJALKOW J. (1994) : Pratiques d'enseignement de l'écrit au cycle 2, Paris, INRP, *Revue Française de Pédagogie*, 107, 63-79.
- FIJALKOW E. (1992) : Une situation de lecture autonome à l'école, Paris, INRP, *Revue Française de Pédagogie*, 98, 41-56.
- FIJALKOW J. (1978) : Enseigner à lire-écrire en milieu défavorisé ; une expérience-innovation en CP en Israël, Paris, INRP, *Repères*, 56 1979 ; reproduit In DOWNING J. et FIJALKOW J. : *Lire et raisonner* (1984), Toulouse, Privat.
- FIJALKOW J. et LIVA A. (1993) : Clarté cognitive et entrée dans l'écrit, In JAFFRÉ, J.-P., SPRENGER-CHAROLLES, L., & FAYOL, M. (Eds) : *Les actes de la Villette*, Paris, Nathan.
- GOODY J. (1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- LIBERMAN I.Y., SHANNKWEILER R.D., FISHER E.W. et CARTER R. (1974) : Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child, *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- MARROU H.I. (1948) : *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, 6^e édition 1965.
- SVENBRO J. (1988) : *Phrasikleia*, Paris, Ed. La Découverte.

LA LISTE NON-UTILITAIRE VERS LA PRISE EN COMPTE DIDACTIQUE DE CETTE PRATIQUE D'ÉCRITURE EXTRA-SCOLAIRE

Marie-Claude PENLOUP
Collège Alain ; Maromme
URA 1164 CNRS - Université de Rouen

Résumé : L'enseignement du littéraire repose sur le postulat suivant : il appartient à l'enseignant de construire, pour un apprenant exclusivement défini par ses manques en ce domaine, la notion de littérarité. Mais cette représentation de l'apprenant est susceptible d'être remise en cause par l'analyse de ses pratiques d'écriture extra-scolaires. On le montrera pour l'une d'entre elles, la liste non-utilitaire, qu'il est difficile de cantonner dans un ordinaire du langage. Dès lors l'ignorance dans laquelle se tient l'institution scolaire des pratiques d'écriture des apprenants en dehors de toute contrainte sociale ou institutionnelle peut être remise en question et un traitement didactique de ces pratiques pourrait être envisagé.

INTRODUCTION

Deux constats sont à l'origine de la réflexion qui suit. Le premier est que les adolescents écrivent chez eux, – on commence à le découvrir –, en dehors de toute contrainte sociale et institutionnelle. Le second est que la didactique du littéraire, construite exclusivement à partir des textes de la littérature reconnue comme telle, n'intègre en aucune manière ces pratiques d'écriture.

C'est cet état de fait et son postulat d'évidence qui seront interrogés par le biais des questions suivantes : si les collégiens écrivent, en dehors de l'école, que sait-on de ces pratiques ? Est-il possible de les caractériser au regard du littéraire ? Est-il légitime de les ignorer au sein de la classe de français ? Et, sinon, quel traitement didactique pourrait-on en proposer ?

Cette problématique générale sera abordée à partir d'une pratique spécifique, celle de la liste non-utilitaire.

1. LES PRATIQUES D'ÉCRITURE DES COLLÉGIENS ET L'INSTITUTION SCOLAIRE

1.1. Le monde du silence

1.1.1. Les adolescents écrivent

Sans doute ne possède-t-on **pas** aujourd'hui de **données statistiques** à grande échelle sur les pratiques d'écriture des adolescents, mais cela même témoigne de la prégnance des représentations les plus courantes sur ce point : car on ne peut susciter des réponses que si l'on a posé des questions et on ne peut mettre en place une enquête sur les pratiques d'écriture des collégiens et lycéens que si l'on a posé en hypothèse qu'elles existent.

C'est ainsi qu'on ne peut tirer de l'enquête sur « Les pratiques culturelles des jeunes » publiée par le Département des études et de la prospective du Ministère de la culture et de la communication en 1992 aucune des données précises qu'on pouvait espérer dans la mesure où les pratiques d'écriture, contrairement aux pratiques de lecture, ne sont pas recensées isolément mais sous la rubrique « Art et littérature en amateur ». On y relèvera cependant que 57% des 15-19 ans déclarent avoir « pratiqué au moins une **activité littéraire** ou artistique « **en amateur** » au cours des douze derniers mois ». (Patureau, 1992, p. 29). On notera aussi que ce pourcentage est largement supérieur chez les adolescents à ce qu'il est dans l'ensemble de la population française.

Restent diverses enquêtes sans valeur statistique définitive, sans doute, mais qui autorisent de fortes présomptions. On peut ainsi lire, dans *Le Monde de l'Éducation* de septembre 1992, les résultats d'une enquête menée par la revue *L'École des Lettres* auprès de 355 lycéens. Sous le titre : « Six jeunes sur dix écrivent pour le plaisir », on peut lire les données suivantes : [...] 60% des lycéens déclarent écrire des textes en dehors de ceux que leur demande leur prof de français. [...] Lesquels, au collège, étaient déjà 64% à écrire. Ebauche d'un roman ou d'une nouvelle (9%), poèmes (15%), journal intime (13%), articles (6%) ou simples lettres (47%) : les genres varient et témoignent d'un **véritable foisonnement littéraire**. » Et l'on apprend un peu plus loin que ces mêmes lycéens sont « nombreux à souhaiter qu'on les incite à écrire », à la question : *Que faudrait-il faire, selon vous, pour que les 15-24 ans écrivent davantage ?*, ils sont 44% à réclamer des ateliers animés par des écrivains, 42% demandent à leurs professeurs qu'on leur donne à lire des auteurs vivants pour *montrer la littérature qui se fait* et 32% aimeraient voir se multiplier les concours d'écriture régionaux.

Autre enquête, autres chiffres, toujours importants : il s'agit, cette fois, d'un sondage effectué par P. Lejeune auprès de 152 lycéens, au cours duquel « 84 disent tenir ou avoir tenu un journal personnel » (Lejeune, 1989, p. 13). On trouvera, en outre, dans l'ouvrage de C. Barré-De-Miniac et al. (1993), de fréquentes mentions d'une pratique d'écriture « personnelle » des collégiens.

Sans porter spécifiquement sur l'écriture des collégiens, divers travaux attestent, par ailleurs, de la variété et de la vitalité des **pratiques d'écriture** dites **ordinaires** et l'on renverra pêle-mêle, pour s'en convaincre, à la stimulante réflexion de Bonnet et Gardes-Tamine (1990), aux travaux des anthropologues sur l'écriture ordinaire (Fabre, 1993), aux enquêtes de l'INRP, au grand mouvement qui s'organise, en France et en Europe autour de l'écriture autobiographique, etc.

Sans doute les données fournies sont-elles incomplètes dans la mesure où elles ne permettent guère de déterminer la quantité ni la nature précise de pratiques extra-scolaires évoquées à l'aide de qualificatifs hétérogènes dans les études citées : « pratiques culturelles », « littérature en amateur », écriture « pour le plaisir », « pratique personnelle d'écriture », etc... Elles permettent cependant, en l'état, de considérer comme peu contestable, en dépit des *a priori* auxquels il se heurte, le fait que des adolescents soient **nombreux à écrire** en dehors de toute contrainte institutionnelle et que le rapport à l'écriture de nombre d'entre eux se fasse non seulement à partir de l'enseignement dispensé à l'école et du mode de relation à l'écrit en vigueur dans leur famille mais aussi à partir de leurs propres pratiques non-institutionnalisées de l'écriture. D'où un conflit, parfois, de représentations que mettent exemplairement en lumière C. Barré-De-Miniac et al. (1993).

1.1.2. *Le parti-pris de l'ignorance*

Le constat fait ci-dessus se double d'un autre, tout aussi évident : l'institution scolaire se tient dans l'**ignorance** la plus totale des **pratiques d'écriture extra-scolaires des élèves** dont elle a la charge. Aucune mention n'en est faite, d'ailleurs, dans les Instructions Officielles, non plus, *a fortiori*, que de leur prise en compte didactique. Situation que résume ainsi P. Lejeune (1992, p. 18) : « L'Education Nationale, qui apprend à écrire à tous les Français, ne s'intéresse guère à ce que les Français font de cette écriture quand ils ne sont plus dans les locaux de l'école. Beaucoup de professeurs ignorent ce que leurs élèves écrivent en dehors des devoirs qu'ils rendent. Parce que cela ne leur est pas communiqué, ils finissent par croire que cela n'existe pas. »

Cette volontaire cécité de l'école et en particulier des enseignants de français aux pratiques d'écriture des enfants dont ils ont la charge n'est pas due à une quelconque négligence mais repose, à mon sens, sur **deux postulats implicites** quant à l'enseignement du littéraire ; je me propose de les faire d'abord rapidement apparaître puis de les discuter.

Le premier de ces postulats est le suivant : **c'est à l'école qu'il revient de construire**, pour un apprenant défini par ses manques en ce domaine, **la notion de littérarité**.

Ainsi peut-on observer couramment que l'évaluation du rapport à l'écriture littéraire des collégiens n'est envisagée que sous l'angle de leur rapport aux textes de « La » littérature étudiés à l'école, comme si l'entrée en littérature ne pouvait se faire qu'au sein de l'institution et que par le biais de la lecture (cf.

pour exemple la présentation d'une enquête INRP dans Manesse, 1992). On note, en outre, y compris, souvent, dans les propositions les plus novatrices et intéressantes, comme c'est le cas de celles de M. Maquaire, l'association très prégnante des élèves à des exclus de l'écriture, celle-ci se confondant avec les « grands textes » du patrimoine littéraire : « Ainsi, des pratiques plus ludiques peuvent contribuer à **réconcilier nos élèves avec l'écriture** (c'est moi qui souligne) et à leur ouvrir une voie d'accès aux « grands textes » que nous proposons à leur lecture. » (Maquaire, 1993, p. 61).

De fait l'absence totale d'intérêt de l'institution scolaire pour les pratiques d'écriture extra-scolaires repose, et c'est là le deuxième postulat, sur la conviction qu'il **n'existe**, en tout état de cause, **aucun lien entre ces pratiques**, qui relèvent d'un « ordinaire » du langage, et **l'écriture littéraire** qu'elle a mission d'enseigner.

De même qu'on a longtemps perçu comme de la « sous-littérature », les lectures communément faites par les élèves en dehors de leur cadre scolaire, de même perçoit-on, au sein de l'institution scolaire, les pratiques personnelles des collégiens comme une « sous-écriture » ou au moins une écriture radicalement autre parce que marquée du sceau de l'« ordinaire ».

1.2. Ordinaire / littéraire : rappel des termes du débat

Aborder la question des pratiques d'écriture extra-scolaires des élèves dans le cadre d'une réflexion didactique impose donc un débat sur la notion de littérarité dont je me contenterai de rappeler les termes en précisant rapidement dans quel cadre théorique se situe la présente contribution.

Rappelons d'abord que c'est, dans diverses approches centrées sur le texte, par rapport à un ordinaire du langage que se trouve conceptualisée la littérarité, dans l'écart, la marge. L'entrée dans le littéraire est une façon « **d'échapper au risque de la dissolution dans l'emploi ordinaire du langage** » (Genette, 1991, p. 18).

Ainsi la définition de la littérarité dessine-t-elle, en creux, celle d'un régime ordinaire de la langue et l'on retrouve l'opposition développée par T. Todorov, R. Barthes ou encore J. Ricardou, pour ne citer qu'eux, entre un langage utilitaire, centré sur la communication, le « vouloir-dire », pour reprendre l'expression de Ricardou (1978) et un langage littéraire à visée interne qui met en oeuvre la fonction poétique du langage définie par Jakobson... On empruntera à R. Barthes (1993, pp. 1280-81) les concepts commodes d'usage « transitif » ou « intransitif » de la langue pour évoquer deux positions d'écriture selon que l'on utilise la langue comme un moyen considéré comme transparent ou au contraire qu'on la travaille dans toute sa matérialité, son opacité.

Ce qui m'occupe ici est moins la définition de la littérarité (1) que ce qui se joue dans celle de l'ordinarité. Car une **représentation** aussi **dichotomique** de l'écriture engendre presque naturellement une représentation très tranchée des scripteurs, largement présente dans les discours didactiques, implicitement ou

explicitement, qui répartit une fois pour toutes les rôles entre, d'un côté, les « experts » susceptibles de s'adonner à des pratiques d'écriture d'exception (Dabène, 1987, p. 218) et, de l'autre côté, les « non-experts » ou « scripteurs ordinaires » cantonnés dans une écriture ordinaire, c'est-à-dire n'utilisant l'écriture qu'à des fins de communication, immergés dans le seul « vouloir dire ».

Le postulat sous-jacent au refus de l'école de considérer les pratiques d'écriture extra-scolaires des élèves peut alors se résumer brutalement de la manière suivante : les élèves étant des scripteurs ordinaires, ils ne sont susceptibles d'aucune pratique d'écriture personnelle d'ordre littéraire.

On relèvera, à titre d'exemple, dans un article sur les représentations qu'ont de l'écriture des apprenants, l'assimilation de ces derniers à des « scripteurs ordinaires » par opposition à des « spécialistes », puis l'affirmation suivante : « [...] le désir d'écrire est à jamais tari chez le scripteur ordinaire. » (Weber, 1993, p. 63) dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle ne cadre pas avec les résultats des enquêtes évoquées plus haut.

On sait que M. Dabène, aux analyses duquel je me contenterai ici de renvoyer, a largement montré les faiblesses d'une vision aussi dichotomique de l'écriture : « [...] même si, dans les pratiques ordinaires, c'est le quelque chose à dire (ou à comprendre) qui prime, le quelque chose à faire n'est jamais totalement absent. [...] Entretenir l'idéologie de la différence de nature entre pratiques ordinaires et pratiques d'exception nous paraît introduire dans l'ordre du scriptural une cassure que n'y est pas fondamentalement inscrite. » (Dabène, 1987, p. 218).

C'est dans le cadre théorique mis en place par M. Dabène d'un « **continuum scriptural** » que j'inscris la réflexion qui suit en abordant la question du littéraire en termes de pôles ou de dominantes plutôt qu'en termes de rupture et d'opposition. Au pôle littéraire se rattachent la recherche d'ordre esthétique ou encore artistique, le travail du texte pour lui-même, l'attention au signifiant, au pôle ordinaire se rattachent les fonctions d'expression, de communication, de « vouloir dire ».

Cette approche en termes de pôles inscrits dans un continuum, parce qu'elle insiste sur l'unité fondamentale de l'ordre du scriptural, fragilise, à mon sens, la répartition a priori des scripteurs en « experts » / « non-experts ». Elle offre l'avantage de permettre d'aborder de manière moins « prête à penser » les pratiques d'écriture des collégiens, trop rapidement et commodément associés, peut-être, à des « scripteurs ordinaires » exclus, par cette définition même, du littéraire.

On peut alors décrire telle ou telle des pratiques personnelles d'écriture des collégiens et tenter de l'interroger sous l'angle d'un rapport au littéraire qui n'est plus exclu par décret puis en proposer, le cas échéant, un traitement didactique. C'est ce que je ferai, ci-dessous, pour la liste non-utilitaire.

2. UNE PRATIQUE PERSONNELLE D'ÉCRITURE : LA LISTE

2.1. Le cas d'Hélène

C'est en 1993, lors d'enquêtes sur le rapport à l'écriture littéraire de collégiens de 3ème, que j'ai été confrontée pour la première fois à l'évocation d'une pratique d'écriture singulière, celle de la liste non-utilitaire.

Hélène, avec laquelle je m'entretenais alors, faisait état de pratiques d'écriture aussi impressionnantes par leur variété que par leur volume (une quinzaine de cahiers) et leur fréquence : *dès que je ne fais rien, je prends un cahier et puis j'écris...[...] même une semaine sans écrire ça ne m'arrive jamais [...] même quand j'ai beaucoup de devoirs je trouve quand même le moyen d'écrire.*

Ce jour-là, après avoir évoqué tour à tour la rédaction d'un journal de bord interrompu après lecture par des tiers, une écriture narrative d'inspiration autobiographique et des poèmes, elle évoque enfin, avec beaucoup de passion, la rédaction de listes non directement utilitaires : *et puis surtout, moi je fais des listes, des listes de tout ce qui me passe par la tête, je fais tout le temps des listes...[...] n'importe quoi, ce qui me passe par la tête [...] par exemple des listes des gens que je connais [...] parce que j'ai envie de faire le point [...] je suis tout le temps dans mes listes [...] je crois que c'est depuis que je suis rentrée de mes vacances l'année dernière parce que j'ai décidé de faire une liste des endroits où j'avais passé mes vacances et depuis je fais des listes de tout.*

La passion des listes, Hélène déclare alors la partager avec sa meilleure amie, celle qui a le droit de lire ses poèmes : *elle lit mes listes parce qu'elle elle les fait avec moi, elle est pareille que moi enfin, elle fait autant de listes que moi...*

Un peu plus de deux ans plus tard (janvier 95), alors que j'ai désormais acquis la conviction que la pratique d'écriture de la liste, évoquée par Hélène, est assez largement répandue (j'en donnerai plus loin divers exemples), je revois cette dernière pour un entretien portant exclusivement sur ce point ; elle est en classe de terminale et m'apporte une centaine de listes sur feuilles volantes qu'elle accepte de me laisser regarder et qui ne constituent qu'une partie de ce qu'elle a rédigé, les autres se trouvant dans divers cahiers parmi lesquels plusieurs sont désignés sous le joli nom de **cahiers de rien**.

Les listes d'Hélène, dotées d'un titre lié à leur contenu ou tout simplement intitulées **listes**, portent très souvent sur ses amis ou relations qu'elle classe inlassablement en renouvelant sans cesse les critères : on les retrouve classés en fonction de leur département d'habitation, de leur surnom, du fait qu'ils habitent dans un appartement ou une maison, de l'ordre alphabétique de leur prénom, de la date à laquelle elle les a rencontrés, des notes qu'ils ont obtenues, des écoles qu'ils fréquentent

Elle a reconstitué, par matière, la liste de ses professeurs depuis la 6ème jusqu'à la terminale avec une croix devant le nom de ceux qui étaient décédés, la liste des élèves qui ont été dans sa classe chaque année depuis son entrée à

l'école maternelle. Elle fait encore la liste des gens qu'elle aime bien ou celle-ci : **liste des gens que je ne connais pas et que j'aimerais bien connaître.**

Ces listes sont le moyen pour elle de **tisser son lien au monde**, elle l'affirme à plusieurs reprises : *En fait, j'aime bien avoir le sentiment de connaître plein de monde [...] J'aime bien faire ça parce que plus tard je me dirai...j'aime bien garder le contact.*

Elle les revendique aussi comme le moyen de **mettre de l'ordre, son ordre, dans le monde** :

C'est pour classer les gens ... J'ai vu un article dans un journal ils disaient qu'en fait le monde est toujours divisé en deux il y a toujours les hommes les femmes, les riches les pauvres, les noirs les blancs...le monde il se divise toujours en deux... donc moi je le divise en plus de deux... (rire)... pour changer quoi... En fait c'est un peu pour ça que je fais des listes, pour séparer les gens, pour voir ceux qui ont le plus de points communs entre eux et avec moi.

Et elle classe tout, Hélène, pas seulement les gens. Citons, pêle-mêle, la liste des livres de sa bibliothèque faite selon des critères complexes qui mêlent la place dans la bibliothèque réelle et l'ordre de préférence, celle des films qu'elle est allée voir au cinéma, celle des chansons qui passaient à la télévision pendant qu'elle faisait ses devoirs, celle des poèmes qu'elle a écrits, avec leur titre, leur date, celle des cadeaux reçus, des lettres reçues, du nombre de fois où elle a cité tel ou tel dans ses **cahiers de rien**.

Avec une amie, car la liste n'est pas une activité toujours solitaire, elle a recensé, dans une liste, la façon de dire « je t'aime » dans une trentaine de langues étrangères, avec une autre, elle a fait la liste des prénoms qu'elles aimeraient pour leur futur mari (de celle-là, elle dit en riant : *C'est la pire* !).

La liste lui sert encore à **penser plus clair** : elle dresse ainsi la liste comparative des atouts du mois de juillet et de ceux du mois d'août pour partir en vacances et c'est aussi par le biais de la liste qu'elle fait le point sur elle-même, dressant celle des **qualités et défauts que j'ai et de qui ça me vient**.

Avec ses propres listes, Hélène m'a apporté quelques listes de ses parents : liste de livres, des cadeaux faits à chaque enfant, des mots qu'Hélène disait à deux ans, etc. Elle relie d'ailleurs sa propre pratique à un comportement familial : *... comme mon père.... nous, on aime bien tout ce qui est en ordre*, et associe la pratique des listes au goût de l'ensemble de la famille pour les collections. Certaines listes, établies sur des critères davantage langagiers, apparaissent bien d'ailleurs comme des collections de mots : ceux qui commencent par un H comme son prénom, les expressions de vacances.

2.2. La liste : une pratique d'écriture fréquente ?

L'évocation passionnée qu'en faisait Hélène dès 1993 avait de quoi intriguer et la série d'enquêtes menée auprès de collégiens, de jeunes enfants, de lycéens, d'étudiants, d'enseignants, au gré de rencontres diverses, atteste de la **vitalité de cette pratique**.

Tout semble être matière à listes pour ceux qui les pratiquent : les noms propres, bien sûr, mais aussi les titres de livres, de disques, etc. Telle jeune femme a évoqué les listes qu'elle confectionne à partir des mots qui ont un joli son, telle autre celles des mots qu'elle ne comprend pas et qu'elle a plaisir à recenser, sans, pour autant, en chercher la signification. Une petite fille de dix ans m'a déclaré avoir fait, *un jour*, la liste de tous les objets qu'elle avait touchés dans la journée. Un jeune garçon de 18 ans m'a confié la liste, faite au retour d'un voyage en Inde, des moyens de transport incroyablement variés qu'il avait utilisés et l'a commentée en expliquant qu'il ne l'avait pas faite pour se souvenir (il avait des photos pour cela) mais *juste comme ça, pour les voir écrits côte à côte*. Parfois la liste semble jouer un rôle cathartique ; c'est le cas des listes d'insultes, fréquemment évoquées, qu'il s'agisse d'insultes projetées sur des adultes ou d'insultes reçues : une femme a évoqué les listes incessantes qu'elle a faites, tout au long de son adolescence, des mots insultants par lesquels la désignaient ses parents.

Il est souvent très difficile de pouvoir consulter ces listes que leurs auteurs ont très souvent jetées d'autant plus facilement que cette pratique semble perçue comme dépourvue de tout autre destinataire que le scripteur lui-même en même temps que peu rationnelle et par là même peu avouable, presque honteuse. Mais les listes sont parfois rédigées à l'intérieur même du journal intime ou dans les cahiers et classeurs de classes et elles ont alors été conservées.

Certains étudiants m'ont prêté leurs classeurs des années collège ou lycée et j'y ai relevé diverses listes. Ainsi la liste des mots commençant par un F, l'ami d'alors se prénommant Frédéric, dont l'auteur explique qu'elle les a choisis parce qu'ils lui plaisaient, même et surtout si elle n'en connaissait pas le sens ; listes ludiques aussi, à partir des prénoms et noms des élèves de la classe que l'on modifie de façon à leur inventer un surnom (ex : Albert Martin = Agence Matrimoniale), jeu de listes fait à deux, le premier proposant une liste de mots, le second constituant une liste, en face, par associations d'idées puis redonnant la liste et ainsi de suite ; liste-collection des mots prélevés dans des chansons : *Je me souviens*, commente l'auteur de cette liste, *j'écoutais des chansons et je piquais un mot qui me plaisait pour le son... j'aime bien le son des mots... et puis, les mots un peu compliqués... ça me plaisait bien* ; listes dessinées enfin : sur la 3ème de couverture d'un cahier d'espagnol, une liste de titres de chansons de Gainsbourg réalisée avec un travail évident sur la mise en page, le choix des couleurs, la calligraphie ; sur une intercalaire d'un classeur de français, à la partie **Le mot**, une liste de noms disposés dans un désordre travaillé, écrits avec des feutres de couleurs différentes, dans des tailles différentes.

Cette pratique de la liste est attestée dans des journaux de jeunes filles présentés par P. Lejeune dans *Le moi des demoiselles*). Ainsi note-t-il, à propos du journal de Renée Berruel à l'âge de 14 ans : « Elle a le gout des listes et des classements : pour un oui pour un non, elle dresse des listes de noms de personnes » (Lejeune, 1993, p. 174). Plusieurs listes viennent émailler, en effet, le journal intime de cette jeune fille : celle des élèves de sa classe, celle des professeurs, celle des matières qu'elle travaille ainsi que celle d'invités à un repas ou de cadeaux reçus. Il semble – mais ce serait à confirmer – qu'elle abandonne

cette pratique au sortir de son adolescence. De même Catherine Pozzi, qui commence son journal le jour de Noël 1895, y note-t-elle d'abord la liste des cadeaux reçus. (Lejeune, 1993, p. 266). Dans l'index thématique qui clôt *Le moi des demoiselles*, P. Lejeune classe les listes au rang des éléments du contenu d'un journal intime.

3. FONCTIONS ET ENJEUX DE LA LISTE. VERS UNE TYPOLOGIE

Approche anthropologique (Goody, 1979), didactique (Oriol-Boyer, 1988) et littéraire seront mobilisées ici pour éclairer la pratique d'écriture décrite plus haut de la mise en liste à des fins non directement utilitaires.

Il me semble qu'on peut retenir deux fonctions à l'établissement de telles listes, parfaitement susceptibles, d'ailleurs, de coexister : celle de mettre en ordre le monde, celle de mettre en ordre la langue.

3.1. Écrire une liste c'est mettre son ordre dans le monde

Écrire une liste, c'est faire usage d'une spécificité de l'ordre du scriptural qui autorise une mise en ordre du monde par le sujet : « Ranger des mots (ou des choses) dans une liste, c'est déjà en soi une façon de classer, de définir un *champ sémantique*, puisqu'on inclut certains articles et qu'on en exclut d'autres. » (Goody, 1979, p. 184).

Ainsi le scripteur expérimente-t-il, avec la liste, le pouvoir spécifique de maîtrise du monde que lui offre l'écriture : faire des listes, c'est nommer le monde mais aussi **instaurer son ordre** sur ce monde, parce qu'on garde tel ou tel élément, parce qu'on exclut tel autre, parce qu'on les énumère inévitablement dans un certain ordre : « De plus ce rangement place les articles en ordre hiérarchique [...] à l'intérieur d'une liste, les articles se situent dans une hiérarchie implicite du fait même de leur ordre de succession. » (Goody, 1979, p. 184 et p. 185).

Au-delà, la liste permet des rapprochements entre éléments, au nom d'équivalences explicites ou implicites – avec ou sans titre –, rapprochements que n'autorise définitivement pas le monde réel : « Ce qui est rapproché dans la liste ne l'est pas forcément dans le monde. » (Oriol-Boyer, 1988, p. 73). En nommant le monde, ne serait-ce que par l'activité élémentaire de la liste, le scripteur y impose son ordre et, par là, son existence et c'est en lui-même, alors, que la liste lui permet de mettre de l'ordre.

On retrouve là une des fonctions couramment assignées à l'écriture dans les discours que l'on peut recueillir : « **Qu'il est agréable de voir, de se voir, fini et classé** » écrit un enseignant à côté d'un étudiant : « **Ecrire c'est remettre en ordre ce que le coeur possède en désordre** » (Penloup, 95).

3.2. Écrire une liste, c'est mettre son ordre dans la langue

Mais la liste ne renvoie pas toujours au réel : dès les débuts de l'écriture, Goody fait état de listes commençant par la même lettre et qui comportent sans doute un aspect ludique.

Les critères que peut se donner le scripteur pour constituer une liste peuvent être en effet, on l'a vu, d'ordre strictement langagier : mots qui riment, dont on aime le son, mais aussi mots de la même longueur etc. C'est d'une réflexion sur le signifiant que procède alors la liste, d'une relation réflexive non aux choses mais au langage lui-même.

La liste, qui classe les éléments du monde et du langage, active le **fonctionnement paradigmatique du langage** et offre un **potentiel poétique** que C. Oriol-Boyer a relevé avec insistance : « Comment ne pas remarquer que la mise en liste est un produit simple, ou si l'on préfère, primitif de la fonction poétique dont Jakobson dit qu'elle *projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison* ? » (Oriol-Boyer, 1988, p. 74). L'attrait des écrivains (on le verra plus bas) pour cette pratique d'écriture confirme, s'il en était besoin, la pertinence de cette analyse.

3.3. Entre ordinaire et littéraire : une pratique à interroger

D'une certaine manière, les listes évoquées ci-dessus relèvent d'un usage intransitif de l'écriture dans la mesure où c'est au pouvoir symbolique et non réel de l'écriture qu'elles font appel.

On constate d'ailleurs que les écrivains qui pratiquent avec assiduité l'exercice de la mise en liste sont loin de les constituer sur les seuls critères langagiers : « On peut tout recenser, affirme Pérec : les éditions du Tasse, les îles de la côte atlantique, les ingrédients nécessaires à la confection d'une tarte aux poires, les reliques majeures, les substantifs masculins dont le pluriel est féminin (amours, délices, orgues), les finalistes de Wimbledon [...]. » (Pérec, 1985, p. 167).

Et c'est bien à la fonction de mise en ordre du monde qu'il associe la jubilation qu'il trouve à énumérer dans un passage de *Penser / classer* intitulé, *Les joies ineffables de l'énumération* : « [...] l'énumération me semble ainsi être, avant toute pensée [...], la marque même de ce besoin de nommer et de réunir sans lequel le monde (« la vie ») resterait pour nous sans repères : il y a des choses différentes qui sont pourtant un peu pareilles ; on peut les assembler dans des séries à l'intérieur desquelles il sera possible de les distinguer. » (Pérec, 1985, p. 167).

Faut-il conclure de ce qui précède l'existence d'une dominante littéraire dans la liste réalisée à des fins non utilitaires ?

L'enjeu de cette réflexion réside moins, à mon sens, dans une réponse définitive que dans l'existence possible d'un **questionnement de cette pratique** d'écriture ordinaire énigmatique.

Parce qu'elle s'apparente à des pratiques d'écriture « gestionnaires-domestiques » (Lahire, 1995, p. 21) comme celle de la liste utilitaire ou de l'agenda, la pratique décrite ci-dessus a à voir avec un **usage transitif** de la langue ; parce qu'elle en éprouve le pouvoir symbolique et joue avec, parce qu'elle s'observe chez les écrivains, elle a à voir, **aussi**, avec un **usage intransitif** de la langue et constitue, peut-être, une mise à l'épreuve élémentaire de la fonction poétique du langage.

C'est cette ambiguïté même qui en fait un objet susceptible d'être convoqué de manière tout à fait stimulante dans une séquence didactique comme y invitent les quelques propositions qui suivent.

4. VERS UNE PRISE EN COMPTE DIDACTIQUE DE LA PRATIQUE DE LA LISTE

Le dispositif didactique proposé ici se déroule en plusieurs temps. Dans un premier temps de la démarche, il s'agit de **faire surgir**, dans la classe, l'**existence** éventuelle de pratiques d'écriture semblables. Pour ce faire, quelques photocopies des listes évoquées plus haut sont distribuées et observées puis les élèves sont invités à faire état, le cas échéant, de pratiques similaires et à apporter dans la classe, s'ils le désirent, quelques exemplaires de listes non-utilitaires.

4.1. Approche anthropologique de l'écriture en cours de français

Le deuxième temps mis en place est celui de l'**analyse collective** des fonctions des listes à l'aide des critères dégagés plus haut : ordonner le monde / ordonner la langue. Ce temps a pour but d'installer dans la classe une réflexion inhabituelle mais tout à fait importante sur l'écriture, sa place, la spécificité des sociétés avec écriture. Cette **réflexion d'ordre anthropologique** sur l'écriture concerne bien à mon sens le professeur de langue (qui d'autre que lui pourrait s'en charger ?) : elle lui permet de travailler les représentations associées à l'écriture.

Elle semble d'autant plus nécessaire qu'il apparaît, si l'on en croit le sociologue B. Lahire, que c'est bien au sein des familles dans lesquelles on sait jouer des possibilités qu'offre l'ordre du scriptural et des modes d'organisation qu'il autorise que se recrutent les enfants aptes à réussir scolairement : « On voit comment les écritures domestiques débordent largement leur rôle culturel immédiatement perçu pour toucher à l'organisation domestique, y compris dans sa dimension économique. En tant que techniques ordinaires de gestion du quotidien qui impliquent un rapport au temps, au langage et, souvent, un rapport à l'ordre, elles participent de formes d'organisation domestique plus rationnelles dans lesquelles l'enfant est continûment socialisé. Indirectement, ce sont donc des techniques d'organisation, un rapport plus calculateur au temps, un souci de l'ordre et de la prévision, un rapport plus réflexif au langage, que peut incorporer l'enfant vivant dans un tel univers familial. » (Lahire, 1995, p. 22).

« Il y a sans doute, note Y. Reuter (1996, p. 47), une réflexion à mener avec les apprenants sur l'autonomie que permet l'écriture ». La pratique de la liste, parce qu'elle est constitutive de l'entrée des hommes dans l'écriture, permet exemplairement cette réflexion.

4.2. De l'écriture ordinaire à l'écriture littéraire

Le troisième temps du dispositif concerne l'enseignement du littéraire en **mêlant en interaction lecture et écriture**. La question posée aux élèves sera la suivante : *Cette pratique d'écriture ordinaire que nous venons de dégager a-t-elle à voir avec une pratique littéraire ? Peut-on trouver des listes dans la littérature ? Quel est leur statut ?*

Diverses listes rédigées par des écrivains seront alors constituées, avec l'aide de la classe dans le meilleur des cas. Les quelques exemples donnés ci-dessous attesteront de l'étonnante vitalité et plasticité de cette forme d'écriture dont **nombre d'écrivains ont exploré la dimension poétique**.

On songe d'abord, bien sûr à Prévert, mais aussi à Villon ou à des textes désormais bien diffusés grâce, entre autres, à *La petite fabrique de littérature* (Magnard, 1987). Ainsi des *Notes de chevet* de la japonaise Sei Shonagon, ouvrage écrit au XI^{ème} siècle et presque exclusivement composé de **listes** : celle des « choses qui ont un aspect sale » ou des « choses désolantes » ou de celles « qui sont à propos dans une maison », etc... Ainsi encore du *Je me souviens* de Péguy ou du *J'aime / je n'aime pas* de Barthes qui constituent le point de départ à l'écriture d'inventaires : « Etablir des espèces d'inventaires individuels à partir de choses inhabituelles, apparemment futiles ; rencontrer des situations de langage inédites, appréhender des contenus nouveaux, **dire le laissé pour compte de nos langages : l'accessoire, l'insignifiant, le frivole.** » (*La petite fabrique de littérature*, pp. 251-256).

Mais quantités d'autres exemples s'offrent à nous. Et d'abord Péguy, bien sûr, le Péguy de l'*infra-ordinaire* (1989) qui fait des listes de cartes postales ou tente de dresser l'« inventaire des aliments liquides et solides [...] ingurgités au cours de l'année mil neuf cent soixante-quatorze ». Avec la liste de C. Roy dans *Permis de séjour*, on observera que l'inventaire, loin de ne noter que ce qui est de l'ordre du futile, comme le suggèrent de manière un peu trop restrictive les auteurs de *La petite fabrique de littérature*, est susceptible d'une charge émotive d'autant plus forte qu'elle est éludée et contenue par la forme brève, l'absence de liens logiques :

« Assuré maintenant de la *malignité* de mon état, la pensée vague et raisonnable du devoir-mourir-plus-tard fit place à la possibilité, très proche peut-être, de *ma mort*.

Je redoutai dès lors l'affaiblissement irrésistible et la défaite qui conduit *la conscience des mourants à calomnier leur vie*.

Autant pour tenter de prévenir, s'il était possible, cette défaite ultime, que pour m'aider à soutenir des épreuves immédiates, j'entrepris d'établir un inventaire (très incomplet bien sûr) des moments de joie aigüe de ma vie,

une liste-memento de quelques-unes des *bonnes choses de la terre* : un pense-bête des bonheurs passés et toujours présents. »

Et suit un texte de plus de huit pages intitulé : *Memento des choses bonnes de la vie* (Roy, 1983, p. 261).

Le livre des regrets de J. Drillon (1987) peut être lu en pendant du texte de C. Roy de même que le beau poème de J. H. Malineau (1996), *Je vous souhaite*. Dans les écrits du peintre Pierre Alechinsky, on trouve quantité de listes comme celle de tout ce qu'il déteste dans la peinture à l'huile (Alechinsky, 1992, p. 63). On se délectera aussi, à la suite du peintre, de la liste « hâtive » qu'il dresse « des insultes et invectives de James Ensor, relevées dans ses lettres et conférences de 1884 à 1934 » (ibid. pp. 153-155). Sur les listes de titres, qu'il dresse avec gourmandise, P. Alechinsky propose une réflexion émouvante et stimulante :

« La peinture ? Lancer des bouteilles à la mer. En vacances, quand j'étais petit, je ramassais les bouteilles rejetées sur la plage, dans l'espoir de découvrir le message d'un naufragé. Comme il n'y en avait jamais, j'en écrivais moi-même **pour mettre un peu d'ordre dans tout cela**. [...] voilà mes titres étendus les uns au dessous des autres, fiches volantes d'une morgue imaginaire, sans référence ni fil. Les relire. Surtout ne plus les illustrer moi-même, **ils forment une manière de poème** qui n'appelle plus mes images. Des mots sans bouteille. Jetés à la mer. » (Alechinsky, 1992, pp. 19-21).

Et il note ailleurs, avant de constituer un inventaire présenté verticalement, à la manière d'un poème, des titres de ses oeuvres : « Certes, ils [les titres] ont désigné mes images (je relève des variantes, des fréquences, des rejets), mais **maintenant ils vont leur train**. » (Alechinsky, 1984, p. 54).

On pourra aussi repérer, avec les élèves, l'occurrence de **listes dans des récits**. Je renvoie, sur ce point, à l'analyse de D. Lodge sur l'apparition d'une « longue liste couvrant deux pleines pages » dans *Tendre est la nuit* de S. Fitzgerald : « Elle illustre également le potentiel d'expressivité de la liste dans le discours de fiction. A première vue, un simple catalogage d'objets distincts semble déplacé dans une histoire centrée sur des personnages et sur une action. Mais la prose de fiction est merveilleusement omnivore et capable d'assimiler, en les adaptant à ses besoins, toutes sortes de discours non fictionnels – lettres, journaux intimes, dépositions, et même listes. Parfois la liste est reproduite telle quelle, sous la forme verticale qui la caractérise, créant une rupture avec le discours environnant. » (Lodge, 1996), p. 89).

On trouvera dans l'ouvrage de Lodge l'exemple qu'il tire de *Murphy* de S. Beckett et celui, très amusant, d'une nouvelle de Lorrie Moore dans laquelle la narratrice, pour rivaliser avec la femme de son amant, modèle d'ordre qui fait des listes de tout, se met à son tour à dresser des listes.

Il y a encore bien d'autres exemples à donner du recours à l'inventaire en littérature mais, l'objectif n'étant pas ici celui de l'exhaustivité, je me contenterai de citer, pour conclure sur ce point, l'ouverture malicieuse du *Livre des regrets* de J. Drillon (1987, p. 17) :

« Je regrette que Georges Perec n'ait pas été le premier à s'illustrer dans le genre éminent des inventaires, mais qu'il ait été précédé par l'auteur anonyme du premier livre des *Chroniques*, par Homère et Raymond Queneau, par François Villon et Guillaume Apollinaire, par Gustave Flaubert et Paul Eluard, par Donatien de Sade et Claude Lévi-Strauss, par Etienne Binet et Henri Michaux, par Sei Shônagon et Pascal Quignard, par Emile Zola et Charles de Linné, par Joris-Karl Huysmans et Michel Butor, par Alexandre Vialatte et Joe Brainard (dans son *I remember*), mais surtout par Joseph-Ernest Ménétrier, dit Emile Hodinos Josome, plus grand que tous les autres, puisqu'il poussa l'amour du genre jusqu'à le cultiver les vingt et une dernières années de sa vie (1853-1897) au fond d'un asile de fous. »

J'ai évoqué cette phase en classe comme un travail mêlant en interaction lecture et écriture. Il ne s'agit pas en effet, à mon sens, de ne prendre en compte les pratiques d'écriture extra-scolaires que pour faire lire des textes littéraires. Il s'agit de faire rebondir la lecture initiée par l'écriture sur une nouvelle écriture.

Les propositions d'écriture, souvent induites par la lecture de tel ou tel inventaire, d'écrivain ou de non-écrivain, peuvent être extraordinairement variées. J'en citerai pour ma part quelques-unes, expérimentées en situation scolaire.

- **Liste de regrets** (2) en jouant sur le double sens du verbe « regretter » souligné par J. Drillon (1987, p. 10) : « La langue française montre d'ailleurs un léger mépris à l'égard de ce sentiment sans noblesse, puisqu'elle accorde avec largesse deux sens bien différents, entre lesquels elle n'a jamais pris la peine de trancher. Ainsi l'on peut dire : « il regrettait sa grandeur passée », (c'est à dire : « il aurait voulu la revivre »), mais aussi : « il regrettait sa faute » (c'est à dire : « il aurait voulu ne pas l'avoir commise »).

- **Liste d'insultes inventives** à la manière de celles de J. Ensor ou du capitaine Haddock. Cette liste, très réjouissante mais difficile, permet de travailler la constitution de mots-valises et néologismes divers.

- Plusieurs artistes, amateurs ou non, font état des listes fréquentes qu'ils font de mots ou d'expressions susceptibles de fournir un titre à une photo, un tableau, une exposition. Ecrire **la liste des titres de leurs romans ou de leurs tableaux à venir** peut être, pour les élèves, une activité jubilatoire et poétique qui a le mérite, en outre, de les installer dans un futur énonciatif valorisant.

- Enfin **la liste** peut, on l'a vu, trouver sa place **dans un récit**. La proposition de rédaction d'un récit court intégrant des écrits a priori non fictionnels comme la liste constitue, je l'ai expérimenté lors d'un atelier d'écriture, un point de départ excessivement stimulant et permet une réflexion sur le genre narratif.

CONCLUSION

La prise en compte d'une pratique d'écriture extra-scolaire, ici la liste non utilitaire, me paraît intéressante à divers titres.

Comme tout « geste d'écriture », la liste révèle une acculturation favorable à l'apprentissage de l'écriture et concerne, de ce fait, le didacticien. Cette pratique permet, en outre, d'interroger, avec des apprenants, la frontière écriture

ordinaire / écriture littéraire, fût-ce -de manière vertigineuse : le fait que des écrivains fassent des listes suffit-il à les constituer comme objets littéraires ? Des éléments de réflexion ont été fournis ci-dessus non pas tant pour répondre à cette question que pour tenter de la problématiser.

Mais évoquer la possible littérarité de la liste, c'est faire vaciller, on l'a vu, la représentation qui associe d'emblée les collégiens à des non-experts exclus du littéraire, c'est ouvrir alors des perspectives à la réflexion didactique.

On est en droit, en effet, de se demander si les pratiques d'écriture extra-scolaires des élèves ne pourraient pas trouver leur place dans une didactique de l'écriture et du littéraire repensée qui mettrait en place une réflexion sur l'écriture et la littérarité à partir de pratiques d'écriture dites ordinaires et dans un mouvement d'aller et retour constant entre les textes des écrivains et ceux des apprenants.

Il est bien évident que les hypothèses développées ci-dessus appellent des recherches supplémentaires sur les pratiques d'écriture extra-scolaires des apprenants (3), y compris sur celle de la liste dont les remarques ci-dessus ne permettent pas, cela est clair, de mesurer la fréquence non plus que l'ampleur. Reste que la direction de travail suggérée est celle d'un rééquilibrage des situations de formation en écriture en les faisant davantage reposer sur les **pratiques réelles des apprenants et leur rapport à l'écriture**. N'y avait-il pas là un angle mort de la didactique ?

NOTES

- (1) Il faudrait, si c'était le cas, évoquer l'esthétique de la réception et la manière dont les théories centrées sur le texte sont relayées aujourd'hui par des théories largement répandues qui font du lecteur et non du texte l'instance prioritaire qui constitue le texte comme littéraire.
- (2) Les élèves de 2de d'Isabelle Brun, au lycée Flaubert de Rouen, ont ainsi constitué un superbe inventaire envoyé à J. Drillon et dont il les a chaleureusement remerciés.
- (3) Nous avons entrepris d'ailleurs, dans le cadre d'un groupe de recherche académique, de recenser de manière systématique les pratiques d'écriture des collégiens de l'académie de Rouen.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALECHINSK P. (1984) : *Frontières et bordures*. Paris, Galilée.
ALECHINSK P. (1992) : « *Lettre suit* ». Paris, Gallimard.
BARRÉ-DE-MINIAC C. et al. (1993) : *Les collégiens et l'écriture*. Paris, E.S.F.
BARTHES R. (1993) : *Oeuvres complètes*, tome I, 1942-1965. Paris, Le Seuil.
BONNET C., GARDES-TAMINE J. (1990) : *L'enfant et l'écrit*. Paris, A. Colin.

- DABÈNE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en français langue maternelle*. Bruxelles, Deboeck-Université.
- DRILLON J. (1987) : *Le livre des regrets*. Arles, Actes Sud.
- FABRE D. (1993) : *Écritures ordinaires*. Paris, POL.
- GENETTE G. (1991) : *Fiction et diction*. Paris, Le Seuil.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique et la domestication de la pensée sauvage*. Paris, éd. de Minuit.
- LAHIRE B. (1995) : *Tableaux de familles*. Paris, Gallimard – Le Seuil.
- LEJEUNE P. (1989) : « *Cher cahier ...* » *Témoignages sur le journal personnel*. Paris, Gallimard.
- LEJEUNE P. (1992) : Avant-propos, dans *Le récit d'enfance*. Paris, éd. du Sorbier.
- LEJEUNE P. (1993) : *Le moi des demoiselles*. Paris, Le Seuil.
- LODGE D. (1996) : *L'art de la fiction*. Paris, Rivages.
- MALINEAU J.H. (1996) : *Petits Haïkus des saisons*. Paris, Ecole des Loisirs.
- MANESSE D. (1992) : Quels textes au collège ? dans *Lettre de la D.F.L.M.* n°10.
- MAQUAIRE M. (1993) : *Faire écrire et lire au lycée*. Nantes, CRDP des Pays de Loire.
- ORIOU-BOYER C. (1988) : De l'usage ordinaire à l'usage artistique de l'écriture, activités « meta » et didactique, dans *Études de linguistique appliquée* n°71, pp. 70-81.
- PATUREAU F. (1992) : *Les pratiques culturelles des jeunes*. Paris, La Documentation française.
- PENLOUP M.-C. (1995) : *Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Thèse de doctorat de sciences du langage. Université de Rouen.
- PEREC G. (1985) : *Penser / Classer*. Paris, Hachette.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF.
- RICARDOU J. (1978) : Ecrire en classe, dans *Pratiques* n°20, pp. 23-72.
- ROY C. (1983) : *Permis de séjour*. Paris, Gallimard.
- WEBER C. (1993) : L'écrit, un système d'opérations et de représentations, dans *Le Français dans le monde*, n° spécial *Pratiques de l'écrit*.

LE THÉÂTRE DU MONDE : PRATIQUES SOCIALES D'ÉCRITURE PROFESSIONNELLE ET FORMATION SCOLAIRE À L'ÉCRITURE

Alain ANDRÉ
Aleph Écriture, Paris

Résumé : L'auteur, responsable des ateliers d'écriture *Aleph*, co-dirige une recherche-action en didactique des disciplines. Intitulée « De l'écriture scolaire à l'écriture professionnelle ». Elle s'inscrit dans une thématique de questionnement centrée sur les usages de l'écriture. L'étude d'ateliers d'écriture professionnelle conduits pour la première fois dans un établissement scolaire doit permettre d'affiner l'analyse des modifications produites dans le rapport des élèves à l'écriture en tant que travail et en tant que stratégie, et donc celle des variables pédagogiques pertinentes. L'article, écrit ici du point de vue du responsable de l'intervention, analyse un aspect de la méthode utilisée par les intervenants d'*Aleph* : l'étude de cas d'écriture professionnelle, traités en vue de la formation à l'écriture dans le cadre scolaire. Il décrit une démarche de simulation et d'analyse de ces pratiques dans le cadre de l'atelier d'écriture. Le dispositif de l'atelier, grâce au récit de pratiques et au jeu de rôles, assure ainsi les fonctions d'un analyseur des pratiques d'écriture des participants eux-mêmes. La démarche autorise : l'implication de l'intervenant comme des participants ; l'interaction entre les dimensions stratégiques-axiologiques et méthodologiques-formelles de l'acte d'écrire ; le décentrement des acteurs ; l'élaboration des projets personnels et la réécriture des productions ; l'ouverture de l'enseignement de l'écriture sur les pratiques en cours dans la société française.

1. LE CADRE

1.1. Jeux de rôle

— Au début était le Théâtre.

La phrase me traverse l'esprit à l'instant où j'entreprends d'écrire cet article. J'ai l'intention d'évoquer la façon dont une équipe de formateurs-consultants d'*Aleph-Écriture* (1) « traite » les pratiques sociales d'écriture professionnelle lorsqu'elle s'adresse à des élèves. Et voilà ce qui vient, curieusement : au début était, non le Verbe donc, mais le Théâtre... Qu'est-ce à dire ? C'est, sans doute, que les jeux de rôles ont ici leur place. Mais encore ?

1.2. Ateliers d'écriture aux Lycées Chevrollier

Sans doute faut-il commencer par préciser un peu. Les élèves que je viens d'évoquer sont des élèves de lycée. Ils suivent leurs cours dans la cité scolaire des Lycées Chevrollier d'Angers (Polyvalent et Professionnel). Les intervenants d'*Aleph-Écriture* s'y rendent avec régularité depuis la fin de l'année 1993. A cette date, une équipe d'enseignants et documentalistes m'a invité à venir leur parler des ateliers d'écriture, puis à en animer, pour eux et pour leurs classes.

Cette demande portait sur l'écriture qu'ils nommaient « créative ». Derrière ce qualificatif se signalait l'enjeu d'une implication redevenue possible dans l'acte d'écrire. Ils avaient perdu tout espoir de voir leurs élèves découvrir ou redécouvrir la richesse de sens d'une production d'écrits à caractère « argumentatif ». Le détour par une écriture centrée sur l'expression artistique, dans le cadre d'un atelier animé par un écrivain, contribuerait à redonner à l'écriture et à la lecture, espéraient-ils, cette même richesse de sens.

L'enjeu est clair. Un « apprenant » ne s'engage pas à tout coup dans la remise en cause et l'effort d'apprendre. Il faut que le projet d'apprendre ait pour lui **du sens**. Il ne s'engage dans un tel projet, nous précise par exemple Mireille Cifali (1994), que « lorsqu'il (...) en a compris les orientations ; lorsqu'il sait pouvoir en retirer quelque bénéfice ; lorsque, dans sa marche, il œuvre avec d'autres, peut-être même pour une communauté ».

Pendant trois années, des écrivains interviennent donc : dans les classes, dans le cadre d'un atelier de pratique artistique, avec les enseignants dans le cadre de stages d'établissement. Nouvelle, poésie, fable, conte philosophique, selon une thématique et un déroulement négociés... L'élargissement de la collaboration me conduit à cesser d'intervenir en direction des élèves, au profit d'un double travail de suivi du partenariat et de formation des enseignants.

Le thème du conte philosophique, induit par les programmes de Première au cours de l'année 1995-96, opère le retour au premier plan des questions que les enseignants ont choisi d'écarter d'emblée : comment enseigner les écrits « argumentatifs », écrits au cœur de la tradition scolaire (dissertations, commentaires) ou écrits « fonctionnels » (prise de notes, résumé) ? Comment préparer à une **écriture socio-professionnelle** qu'eux-mêmes connaissent mal ou pratiquent le moins possible (comptes rendus, rapports, projets), mais dont ils comprennent l'importance en ces temps de chômage et de mutation sociale accélérée ?

Ils regrettent aussi d'avoir peu de traces, en dehors des textes des élèves, des riches pratiques des années passées. Je leur renvoie avec obstination ce regret. L'écriture des pratiques professionnelles constitue en effet pour moi le complément nécessaire de l'expérimentation. Möbius fait enfin surface : le double ruban inversé de l'écriture littéraire et de l'écriture des pratiques, dont l'unité s'appelle tout simplement écriture.

L'année 1996.1997 voit donc le partenariat s'enrichir des actions suivantes :

- un stage en direction des enseignants (décembre 1996 et janvier 1997) : il porte sur la triple question de l'enseignement des textes argumentatifs, de la sensibilisation à l'écriture professionnelle et de l'écriture de la pratique des enseignants eux-mêmes ;

- une séquence de 15 heures (six séances) pour six groupes de BTS, Bac Pro, Prépa Ecoles de Commerce, 1ère STT (de janvier à mars 1997) : elle est animée par trois formateurs d'*Aleph*, par ailleurs consultant, concepteur-rédacteur ou journaliste culturel, rompus tous les trois aux ateliers littéraires d'*Aleph*.

Ces ateliers constituent à ma connaissance les premiers ateliers d'écriture professionnelle proposés par des intervenants extérieurs dans un lycée (2). C'est dans leur contexte que Christine Barré-De Miniac et moi-même avons imaginé de conduire ensemble une recherche en didactique des disciplines.

1.3. La recherche-action INRP

Intitulée « De l'écriture scolaire à l'écriture professionnelle », elle s'inscrit dans une thématique centrée sur les usages de l'écriture et le rapport que nouent avec elle les usagers. Les ateliers constituent en effet un terrain propice à l'observation des changements produits par l'intervention pédagogique dans la manière dont les élèves se représentent l'écriture. La recherche vise leur analyse, du point de vue de la conduite de l'écriture en tant que travail et en tant que stratégie, et du point de vue des variables pédagogiques impliquées.

Elle est menée auprès de quatre groupes correspondant à quatre classes différentes, concernées à court terme par la « vie active », recourt à l'observation de terrain, à des questionnaires et interviews. Il faut y ajouter, pour les intervenants d'*Aleph Écriture*, un dispositif d'analyse comprenant des réunions régulières et la tenue d'un journal de bord.

L'écriture de cet article s'étend de novembre 1996 à février 1997. Mon objectif n'est donc pas d'analyser les résultats de l'expérience, mais de rendre compte de l'expérience qui informe l'intervention en amont, en ce qui concerne le traitement des pratiques professionnelles d'écriture. Les dates ne sont pas ici seules en cause. J'ai choisi de m'exprimer moins en tant que chercheur qu'en tant que responsable de l'intervention.

2. D'UNE POSITION TRIVIALE A QUELQUES QUESTIONS

2.1. Une position « triviale »

Ce choix de point de vue n'interdit pas d'explicitier ses composantes théoriques. Mes références articulent poétique et didactique à une réflexion sur les pratiques sociales dans le domaine de l'écriture et de la communication. On en trouvera quelques indices dans la bibliographie. Dans le prolongement de mon expérience d'enseignant puis d'auteur, elles m'ont permis d'élaborer la

démarche d'animation d'ateliers d'écriture qui est la mienne. L'intégration progressive d'une pratique en action articulée et pensée est venue peu à peu, au fil des lectures, des notes, des rencontres ou des occasions de publier.

Je revendique cette position « triviale », au sens étymologique du terme : **au carrefour** : de l'expérience personnelle, des pratiques sociales et des références théoriques. Le lecteur ne retrouvera donc pas ici le confortable clivage habituel entre les acteurs (voués à l'enregistrement des données) et les chercheurs (disposés à l'analyse), mais l'entreprise de formaliser, à l'aide de l'écriture, un aspect peu connu d'une pratique théoriquement informée. C'est de cette position, qui me permet aussi d'écrire d'une place « juste », que mon interrogation prend forme et sens.

Comment « traiter », donc, les pratiques sociales d'écriture professionnelle, s'il s'agit de le faire pour des élèves de lycée ou du premier degré ?

2.2. Une pratique innovante

L'exemple de l'intervention au Lycée Chevrollier permet d'interroger la pratique d'*Aleph* à travers l'une de ses caractéristiques originales. Celle-ci consiste à proposer des situations d'apprentissage qui sont en rupture avec la tradition scolaire.

D'une part, le dispositif pédagogique n'est pas celui du cours magistral, mais de l'**atelier d'écriture professionnelle**. Les situations d'apprentissage proposées maximisent donc les interactions et la communication au sein du groupe, au service d'objectifs négociés. D'autre part, les éléments de **cas d'écriture**, empruntés à la pratique sociale de catégories professionnelles auprès desquelles *Aleph* intervient, occupent une place déterminante dans le matériau utilisé – mises en situation, témoignages, documents. Elles lui « fournissent » ces cas : des situations-problèmes issues des métiers concernés.

La démarche, enfin, peut s'appliquer du cours élémentaire à l'université du troisième âge. Elle correspond moins aux progressions didactiques traditionnelles qu'à des **démarches d'investigation** adaptables à des questionnements divers.

2.3. Emboitements

Il me semble que la démarche appelle un ensemble de questions, qu'il est possible d'articuler comme suit. Il s'agit d'abord de prendre en compte des pratiques sociales. En quoi consistent-elles ? Comment les recueillir et en rendre compte, puisqu'elles ne se transportent pas à l'état brut, comme un pavillon démontable, et ne se réduisent pas à leur résultat sur la page : un rapport, un courrier.

Quels sont, ensuite, **les enjeux** de leur convocation sur la scène scolaire ? L'enseignement, on le sait, tend à privilégier les références internes. Lorsqu'il accepte de prendre en compte de manière explicite les exigences de la pratique

sociale, par exemple en enseignant l'art du compte rendu, il tend à le réduire à une pratique formelle. On distribue le procès-verbal d'une réunion, on demande d'en rédiger le compte rendu synthétique, en une page. L'apprentissage porte alors sur les seuls codes formels du compte rendu. L'exercice sombre souvent dans l'ennui.

C'est ici la situation d'apprentissage liée au cours magistral qui est mise en cause, si « naturalisée » qu'elle soit par l'usage. Elle ne tire en effet parti ni du potentiel du groupe-classe, ni du potentiel du « cas » concret d'où est issu le procès-verbal. L'atelier permet-il de la remplacer, et comment ?

Il s'agit donc aussi de se demander comment transmettre quelque chose de ces pratiques sociales de référence, d'une manière qui permette aux apprenants d'élaborer à leur tour leur propre discours. Si l'on suggère par exemple qu'un compte rendu ne se réduit pas à un compte rendu, parce qu'il constitue d'abord une intervention dans un processus professionnel, il faut se demander comment **modéliser la situation** dont il est issu. Et quel dispositif proposer dans le cadre scolaire, pour en finir avec une façon de faire qui rend opaque les situations qu'il s'agit au contraire d'éclairer : qui rend « indéchiffrables » **les finalités sociales** des apprentissages imposés aux élèves, ainsi que l'ont mis en évidence des études récentes (M. Brossard, M. Labroille, E. Lambelin, B. Nancy et B. Rongaud-Sabbah, 1997) ?

Ces questions, on le voit, se présentent sous la forme d'un emboîtement. C'est qu'il s'agit en effet d'emboîter une démarche socio-professionnelle (un cas d'écriture professionnelle, analysé selon des clefs théoriques à déterminer) dans une démarche didactique (une situation d'apprentissage, construite sur la base de conceptions théoriques à préciser).

3. DES CAS D'ÉCRITURE PROFESSIONNELLE

3.1. Des situations construites

Les pratiques qui jouent un rôle de référence dans les interventions aux Lycées Chevrollier sont issues de l'activité de conseil et de formation d'*Aleph* : dans des entreprises, établissements sociaux et centres de formation. Le processus même des formations concernées permet de les construire en tant que cas (situations d'écriture professionnelle) et en tant que démarches cognitives : d'intégrer les cas à des situations pédagogiques permettant de problématiser les précises questions professionnelles qu'ils posent aux acteurs.

Prenons deux exemples, choisis parce qu'ils sont utilisés au lycée Chevrollier.

3.2. Courriers de réclamation : atelier d'écriture des pratiques et problématisation

Comment répondre à une réclamation ? La question touche à l'identité des cadres de France-Telecoms qui la posent, au cours de stages de formation que j'ai animés pendant plusieurs années à l'Ecole d'Entreprise. La séquence proposée dure une journée au moins. Je l'isole des autres démarches proposées par le stage dans son ensemble. Des séquences antérieures ont notamment permis de prendre en compte les questions des participants et de réinterroger leur rapport personnel et professionnel à l'écriture.

La première séance consiste à leur faire écrire des présentations de situations professionnelles auxquelles ils sont ou ont été confrontés. Les voilà tous devenus des « pourvoyeurs de cas » : à ceci près qu'ils écrivent, puis qu'ils lisent ensuite leur texte à haute voix. Ils écrivent la **situation**, sans rien dire de la manière dont ils l'ont gérée, bien ou mal, ou envisagent de la gérer. Il s'agit de se centrer sur l'**instant** de prise de conscience de l'existence du problème, narré par écrit comme s'il s'agissait d'une **scène de fiction**.

J'en donne un seul exemple, tel que je l'ai résumé moi-même par la suite. C'est aussi le plus simple :

« La liste safran constitue, en ce qui concerne les fax, l'équivalent de la liste rouge pour le téléphone. Un client reçoit un fax publicitaire, ce qui le met en rage. Il écrit à son Agence France-Telecoms une lettre peu amène sur le thème : « Qu'attend France-Telecoms pour faire appliquer la loi ? »

Le point de départ est donc ici un atelier d'écriture des pratiques, centré sur la présentation de situations-problèmes. C'est une façon d'amorcer un travail élémentaire d'étude de cas, définie comme suit (R. Gaillat, 1969) : « une méthode de formation, ou mieux, de sensibilisation, à certains aspects techniques et psychologiques des problèmes professionnels, au moyen de « cas » reproduisant le plus exactement possible les conditions réelles de la situation professionnelle dans laquelle la personne est -ou sera- amenée à évoluer ».

La lecture des récits initiaux permet de repérer les enjeux du passage à l'écriture : commerciaux, rédactionnels et d'image notamment. Elle autorise une **problématisation**, qui (re)met au travail des représentations figées : adhésion sans nuance aux intérêts de la maison, comportements affectifs, persévérations d'expériences antérieures, habitudes, etc. A l'issue d'une séquence de formation de ce type, l'intervenant (et *Aleph Écriture*) dispose donc de cas élaborés, susceptibles d'être « exportés » dans un établissement scolaire.

Mais il arrive que le problème posé soit suffisamment crucial, ou stimulant, pour qu'une autre méthode soit utilisée.

3.3. Rapports éducatifs : du récit à la simulation

— Comment faire en sorte que le temps consacré à la rédaction du rapport de synthèse permette à la fois de penser notre intervention professionnelle, voire d'éviter des recommandations erronées, et de fournir des éléments pertinents au juge auquel le rapport est destiné ?

Telle est la question que vient me poser un jour, ses collègues une fois partis, un éducateur de Libourne.

Il vient de suivre les premiers jours d'un stage d'écriture professionnelle qui en comprend dix. Confronté à mes questions, il m'explique son histoire. Il a mal dormi pendant des semaines, réfère ses insomnies à la rédaction d'un rapport. Il prescrivait le passage d'une jeune fille, placée à la suite des tentatives incertaines de son père, devant une commission apte à la déclarer comme handicapée mentale. La jeune fille, que j'appelle ici Conception Da Silva, déclarée handicapée mentale, a cessé tout travail. Or, il en est sûr, elle n'est pas handicapée mentale : tout juste, explique-t-il, « une exclue de l'autonomie ».

Le rapport constitue l'acte d'écriture le plus engageant qui soit pour un éducateur. Nous devons l'aborder au cours de la seconde session du stage. Pour préparer cette séance, nous avons déjà travaillé, au cours de la première session, sur le rapport tel qu'il est pratiqué dans l'entreprise : c'est cette approche latérale, à travers l'étude de cas d'un rapport de sécurité consécutif à un début d'incendie, qui avait fait sortir mon loup du bois...

L'éducateur m'envoya le dossier Da Silva. J'en maquillai les éléments puis proposai, au début de la seconde session, un **jeu de rôle** fondé sur la situation. La démarche, là encore, vise la problématisation. Elle est assortie d'une double réflexion méthodologique et axiologique : centré sur ce point où la question de la technique rejoint celle des valeurs : du sens de l'action. Le pourvoyeur de cas, quant à lui, devait rester muet sur le point de savoir ce qui s'était « réellement » passé à la suite de son rapport. A l'issue de la démarche, déjà rasséréiné par l'objectivation des enjeux et par les échanges qui avaient eu lieu, il put raconter, et bénéficier de retours qui le délivrèrent quelque peu, par surcroît, de son angoisse.

Du point de vue pédagogique, la situation est différente de celle de France-Telecom. Je dispose du discours du pourvoyeur de cas et d'une partie substantielle du dossier concerné : d'éléments qui permettent de représenter le cas de façon plus approfondie et de le traiter en disposant de tous les éléments susceptibles de l'éclairer (documents de référence, dossier). Celui-ci correspond en outre à l'objet principal des préoccupations des stagiaires en matière d'écriture. Il devient possible de l'exploiter d'une manière qui sollicite une journée entière l'ensemble du groupe.

Dans ces deux exemples, le cas proposé est suffisamment précis, les enjeux suffisamment sensibles, pour qu'une démarche d'explicitation, d'analyse et de construction des éléments de méthode et des savoirs pertinents puisse

impliquer en profondeur les participants : la question du sens ne se pose plus. Il est patent.

Comment peut-on utiliser ce genre de méthode en milieu scolaire ? Avant de risquer une réponse, il faut résoudre le problème préalable que pose la modélisation elle-même. Problèmes théoriques : sur quel « modèle » s'appuie-t-on, lorsque l'on prétend modéliser des situations de communication écrite professionnelle ? Et didactiques : à quel dispositif recourir, et pour quels résultats ?

4. MODÈLE DE COMMUNICATION ET ATELIER D'ÉCRITURE

4.1. Modèles de communication

Clarifions les hypothèses théoriques sous-jacentes. Qu'est-ce qu'une situation de communication ? Comment la transposer, et à l'aide de quel modèle ?

A *Aleph*, nous avons commencé par adopter le classique modèle de la communication de Roman Jakobson (1963). On sait que, d'origine linguistique, il représente les éléments de base de toute situation de communication : sujet de l'énonciation, destinataire, contexte (à travers la dimension référentielle, situationnelle ou textuelle, du message), travail stylistique, mettant toujours en jeu une voix personnelle, exigence métalinguistique.

L'absence de l'interaction et de l'inférence dans ce schéma ont été abondamment commentés. Sans doute n'existe-t-il pas de modèle capable de totaliser des opérations aussi complexes que celles qui se déroulent au sein d'une situation de communication. L'écriture met en jeu des personnes singulières, placées dans des situations singulières, même si des régularités peuvent être repérées et objectivées. Si nous pensons encore avec ces schémas, c'est d'une manière qui les considère simplement comme des clefs approximatives, permettant de regarder et d'interpréter sous différents angles des situations de communication singulières.

Le schéma de Jakobson peut donc être « complété ». La notion de « **contrat de communication** » (R. Ghiglione, 1986) permet par exemple la prise en compte des règles et principes implicites qui rendent l'échange possible, comme la pertinence ou la réciprocité. La difficulté que je rencontre dans l'analyse de certains aspects des situations de communication me conduit surtout à repenser cette approche, sur le plan théorique (et métacognitif), à la lumière du travail de Jürgen Habermas (1981). Celui-ci distingue plusieurs sortes « **d'agir communicationnel** » : plusieurs logiques dans l'acte de communication. Les distinctions qu'il propose, entre logique instrumentale (recherche d'efficacité), stratégique, constative, régulée par des normes, ou dramaturgique (travail sur l'image), me semblent en mesure d'enrichir le schéma de Jakobson.

Quel que soit le modèle théorique utilisé par l'intervenant, l'utilisation de cas d'écriture professionnelle en milieu scolaire se heurte surtout à des difficultés de type pédagogique puis didactique. La « communication », dans un

cours, s'opère selon des normes et des canaux fort éloignés de ceux d'une situation de communication écrite professionnelle.

4.2. Simulations

Il faut ici souligner l'intérêt de l'atelier d'écriture dès lors qu'il s'agit d'élaborer une **métacognition des situations de communication**.

D'une part, il relève du groupe restreint, multiplie les possibilités d'interaction entre participants, constitue d'emblée une scène ouverte à des situations multiformes. Le dispositif du cours traditionnel est renversé. Les acteurs sont dans la salle, l'enseignant n'occupe pas seul l'estrade. Les **productions** du groupe (textes, jeux) sont d'emblée **socialisées**, à l'intérieur du groupe, et de là, bien souvent, à l'extérieur. Sa logique n'est plus celle de la clôture (d'un espace pédagogique a priori étranger au monde social), mais celle de la socialisation (des personnes et des productions). Ces différences sont essentielles en termes de motivation (et d'implication) : on écrit, au bout du compte, pour être lu.

D'autre part, **la parole concernant les productions** (textes, jeux), est elle aussi **socialisée** (en sous-groupe ou en grand groupe). Chacun peut l'émettre : faire des « retours » sur les textes ou les prestations, d'une manière dont l'intervenant garantit activement le caractère constructif. Elle est argumentative, repose sur des règles qui sont explicitées. Elle fait appel à un langage adapté : non seulement à la sensibilité, mais encore à un métalangage lié à l'écriture et à la communication. Elle en facilite donc la construction et l'intégration, grâce à une analyse des textes (des participants, ou de textes-modèles) dont j'ai déjà eu l'occasion de présenter le dispositif et les enjeux (André, 1993).

La « simulation » de situations de communication extérieures à l'atelier constitue donc l'une des possibilités offertes par le dispositif de l'atelier. Simuler est ici un comportement qui relève de l'observation. C'est bien, précisait déjà J. Monod (1973), « le puissant développement et l'usage intensif de la fonction de simulation qui (...) paraissent caractériser les propriétés uniques du cerveau de l'Homme. Cela au niveau le plus profond des fonctions cognitives, celui sur quoi le langage repose et que sans doute il n'explique qu'en partie ».

Maintes propositions de travail, même dans un atelier à visée littéraire, ont pour point de départ des situations dans lesquelles cette dimension de simulation est forte. Lors d'une séquence sur le roman épistolaire, chacun écrit sous couvert d'un masque (d'un « hétéronyme », selon la thématique empruntée à l'écrivain portugais Pessoa) : l'atelier se change en réseau de correspondants. Une séance d'écriture poétique emprunte à la tradition japonaise du « *renga* » pour faire écrire des textes à plusieurs voix : l'atelier se change alors en concours poétique à la japonaise. Cette dimension socialisée du travail de l'écriture est plus évidente encore dans le cas de l'écriture professionnelle : une note de service par exemple n'existe guère que dans la mesure où elle est lue.

Faire travailler l'écriture peut ainsi procéder de la simulation de cas dans lesquels certains aspects d'une situation de communication sont imposés,

d'autres ouverts. Les apprenants, placés dans ces situations, cherchent ensemble à les agir au mieux. Ecrire, dans cette optique, c'est à la fois **jouer** (entrer dans les rôles suggérés), **s'impliquer** (pour bien des adultes, jouer est un risque aussi redoutable que l'écriture elle-même) et **trouver**, sur le papier, **la solution d'un problème**.

La simulation me semble s'effectuer selon deux types de modalités principales distinctes. Revenons aux Lycées Chevrollier. Les interventions en direction des élèves étant en cours, je m'en tiens à l'expérience que je viens de vivre avec les enseignants : à une séance qui leur était présentée parce que les intervenants d'*Aleph Écriture* allaient la présenter à leurs élèves. Le cas utilisé permet de mettre en lumière la dimension argumentative d'un type de texte dont les élèves, selon les enseignants, ne perçoivent précisément pas les enjeux argumentatifs : le compte rendu.

La démarche proposée est la suivante :

- présentation orale d'une situation qui conduit à la convocation, par le directeur d'une entreprise, d'une réunion consacrée à la sécurité (un début d'incendie s'est produit dans le local reprographie) ;
- tirage au sort de rôles : chaque papier tiré au sort présente un personnage dûment campé ou cantonne son détenteur à un rôle d'observateur,
- explicitation de la consigne : chacun devra rédiger un compte rendu de la place qui est la sienne au cours du jeu de rôle ;
- déroulement d'un jeu de rôle de quinze minutes : réunion consacrée à la sécurité avec le triple objectif d'établir les faits, de cerner les responsabilités et de définir les premières mesures à prendre ;
- rédaction par tous les participants d'un compte rendu ;
- détour par la lecture individuelle et le commentaire en grand groupe de « documents d'aide à la rédaction du compte rendu » glanés dans les manuels ou les entreprises ;
- réécriture individuelle et mise au net du compte rendu ;
- lecture en sous-groupes des comptes rendus produits : repérage des phrases et des mots qui signalent des différences de regard ou de position des différents énonciateurs, puis rédaction sur affiche ou transparent d'une liste de « distorsions » constatées ;
- présentation au grand groupe des listes, analyse des causes ;
- détour par la lecture individuelle du rapport à l'origine du jeu de rôle, commentaire en grand groupe ;
- lecture à haute voix de quelques comptes rendus ;
- rédaction des résultats.

La séquence peut se prolonger sur plusieurs séances. La réunion appelle en effet la rédaction de textes professionnels divers : courriers, tracts, rapports, notes de service. Limitée à une seule séance, elle permet de substituer à la notion d'objectivité a priori une représentation plus fine de l'acte d'écriture : déontologie (on donne les informations, par exemple), responsabilité (l'écriture d'un compte rendu constitue toujours une intervention dans un processus de travail collectif), travail de l'écriture (qui permet d'objectiver et distancier progressivement les enjeux).

L'introduction du **jeu de rôles** a un double effet. D'une part, il accentue l'implication des participants. Il engage une problématique d'identification (à certains rôles ou attitudes archétypales) et de distanciation (objectivation, analyse). D'autre part, il accentue la dimension de représentation (fictionnelle) d'une situation. Il en « déplie » ainsi les aspects et enjeux qui, en son absence, resteraient invisibles ou dans l'ombre. Il souligne le rôle et la responsabilité des acteurs, dans ses composantes déontologique et opérationnelle. L'analyse permet une réflexion axiologique qui constitue un stimulant retour au sens même du geste professionnel. Le jeu de rôles illustre ainsi les enjeux des choix de méthode rédactionnelle : quittant l'implicite et le formel, ils deviennent un enjeu d'intervention.

Il est dès lors possible d'éviter les réductions auxquelles l'enseignement de type magistral donne lieu. Je ne crois pas qu'on puisse enseigner le compte rendu en se contentant d'utiliser des photocopies de procès-verbal de réunion, comme je le voyais faire (et comme je l'ai tenté moi-même) lorsque j'étais enseignant. En travaillant exclusivement sur les codes formels, on fait l'impasse sur la signification humaine et sociale du geste rédactionnel. On suscite l'ennui, on conforte dans l'échec.

Quels sont, en contrepoint de ces assertions, les résultats de la méthode que je préconise ?

4.3. Le théâtre du monde

Résumer un cas, a fortiori construire un jeu de rôles, ne constitue pas une opération innocente. Elle implique celui qui intervient, au sens fort du terme, sur des situations et des personnes. Il taille dans les pièces détachées du monde un ensemble qui ne fait point partie de la réalité mais du langage, lequel reproduit quelque chose de la façon dont les acteurs et lui-même articulent divers concepts pour penser la « réalité ». C'est quoi, « la loi », dans le courrier de réclamation cité ci-dessus ? C'est quoi, une « handicapée mentale » ou une « exclue de l'autonomie » ? Il y engage son propre imaginaire.

Le « transport » d'un cas, d'une entreprise à un groupe de stagiaires en centre de formation, a fortiori à une classe, autorise **un travail sur les représentations** qui n'est possible que du fait même de l'absence de cette situation « réelle ». Elle propose une présence fictive, tenant lieu de cette absence, qui implique les participants, fortement invités à la re-présenter. Le premier « résultat » de cette méthode réside donc dans son effet de « réimplication » générale. Sans doute est-ce un remède efficace contre l'ennui. Mais quels en sont, au-delà de ce simple constat, les effets ?

C'est d'abord une « **productivité** » **formative accrue** : une évidente richesse de sens pour les personnes comme pour les institutions. Le séminaire « Ecrire en entreprise » proposé aux cadres de France-Telecom a par exemple fait l'objet d'une note interne dans laquelle la responsable-maison du stage pointe les enjeux de la démarche. Elle est frappée par une corrélation entre les changements vécus par France-Telecom et les attentes des stagiaires à l'égard

d'une formation à l'écriture, qui se manifeste notamment par la « crise des modèles ». Les mêmes constats peuvent être faits à propos du rapport éducatif. La construction de la situation est ici en passe d'être affinée à la faveur d'un rapport d'études commandé à *Aleph*. Il permet de mieux intégrer certains des éléments surdéterminant la rédaction d'un rapport éducatif (comme les attentes des juges qui en sont les destinataires).

La démarche engage en outre la **culture professionnelle (ou scolaire, s'il s'agit d'élèves)** des participants. Il devient alors possible de passer sans cesse de l'apparente « surface » des pratiques rédactionnelles à la « profondeur » de la réflexion sur la signification du cas étudié. Les objectifs méthodologiques et opérationnels deviennent aisés à atteindre. L'implication (l'identification initiale), non seulement n'interdit pas, mais permet seule, peu à peu, le décentrement et la problématisation progressive de la pratique d'écriture de référence.

Aux Lycées Chevrollier, les enseignants se sont déjà saisi des démarches que je leur ai proposées ou simplement racontées. Ils font des constats analogues, et tout aussi positifs. Certes, il ne faut pas sous-estimer les tensions et les résistances rencontrées. Un enseignant n'est pas revenu après les deux premiers jours : il ne supportait pas qu'on l'invite à parler de sa pratique en classe. D'autres ont eu du mal à aller au bout d'une production d'écrits professionnels dont ils ont peu l'habitude. Mais le stage de cinq jours a aussi favorisé ou directement suscité :

- la constitution d'une équipe pédagogique des quatre enseignants de philosophie (échanges de démarches et de pratiques, réalisation de projets communs) ;
- le projet d'une classe-pilote dans le domaine de la documentation (documentalistes et enseignants d'une classe rassemblés sur un an autour du projet d'approfondir les modalités d'utilisation de la documentation et d'un CDI flamant neuf) ;
- la décision de rassembler sous la forme d'une brochure les articles d'analyse des pratiques rédigés par les participants.

Les ateliers conduits de cette façon mettent en place de véritables **analyseurs des pratiques**. Ils permettent à chacun de réinterroger à la fois le rapport qu'il entretient à ces pratiques et celui qu'il a noué avec l'exercice de son activité scolaire ou professionnelle. Cette productivité me paraît liée pour une large part aux caractéristiques des propositions que je viens d'indiquer. D'autres, présentant d'autres avantages, font appel au souvenir, pour faire produire des récits, ou à l'observation, pour faire produire du journal. Celles-ci, fondées sur la simulation, présentent un double caractère de fiction, et de fiction théâtrale.

Fiction : pour me décentrer, je me fais autre. J'écris non la lettre que moi, Pierre Dupont, j'ai déjà écrite des dizaines de fois dans des situations analogues, mais la lettre qu'un personnage écrit à un autre personnage dans une situation analogue, mais qui n'est qu'un semblant. Et je commence par écrire non la réponse mais la lettre du réclamant. Liberté accrue (autorisation), parodie possible. J'écris, non le rapport déjà si souvent écrit, mais un autre rapport, correspondant à un cas différent, et la responsabilité que je prends, je la prends

sans angoisse (fiction) et sans la solitude ordinaire, puisque le cas est un cas conçu pour et parfois par le groupe.

Théâtre : pour penser le monde, je le convoque sur la scène occasionnelle de l'atelier. Je deviens personnage, mais dans la troupe (ou le chœur, si cette fois-là, j'observe) qui joue le petit drame suggéré par l'intervenant, ou par le pourvoyeur de cas. Non seulement je me décentre, mais je décentre mon rapport global à la situation, dans ses diverses dimensions. Il ne s'agit pas seulement d'écrire, au sens graphique du terme, mais des riches enjeux qui sont liés à mon intervention professionnelle : responsabilité, stratégie, bricolage. Je deviens, évidemment... acteur, au double sens du terme. Acteur sur cette scène dérisoire pour l'être davantage sur la scène professionnelle.

Fiction, théâtre : pour mieux inventer le vivre et l'écrire ensemble. Pour favoriser la construction d'un regard impliqué sur le monde et sur l'acte d'écrire.

Cette construction néanmoins ne passe pas seulement par le recours à la mise en théâtre des pratiques sociales. Restaurer le sens de l'acte d'écrire ne produit pas mécaniquement la distance sans laquelle l'acteur est incapable de transformer ses représentations et ses pratiques. Comment l'atelier d'écriture, et le recours occasionnel au jeu de rôles, autorisent-ils l'émergence d'un véritable regard, impliqué certes, mais également critique ? Cette question en commande une autre : quelle peut être **la place**, dans une pratique d'enseignement, **des pratiques sociales** externes à l'institution d'enseignement elle-même ?

5. DÉTOURS

5.1. Décentrement

Courriers (cadres commerciaux), rapport éducatif (travailleurs sociaux), compte rendu et note de synthèse (avec les enseignants). Dans chacune des situations d'apprentissage proposées, **le détour est la condition d'une véritable démarche de construction de savoirs**. On a remarqué que le synopsis de la séance de quatre heures (ou deux fois deux heures) consacrée au compte rendu met en place plusieurs détours : notamment par la lecture individuelle et le commentaire en grand groupe de « documents d'aide à la rédaction du compte rendu » glanés dans les manuels ou les entreprises.

Sur le plan didactique, ces détours correspondent à trois grands types d'interactions de groupe. La recherche individuelle est relayée par la confrontation en sous-groupes ou en grand groupe. La méthode emprunte au travail de Wallon et à l'exploitation qui en a été faite par le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), notamment avec la notion « d'auto-socio-construction » des savoirs. J'ai vécu et animé dès 1981, avec le GFEN-Ile-de-France, quelques jeux de rôles articulés de cette façon (Riquier, 1982).

5.2. La médiation de l'Autre

Ces détours constituent à mon sens un cas particulier de la notion plus générale de **médiation**. Dans les ateliers d'*Aleph Écriture*, il n'est pas rare que l'écriture de premier jet des participants soit interrompue au profit d'une semblable démarche de détour. Il peut s'agir de confronter son écrit à celui des autres membres d'un sous-groupe, ou bien à la méthode ou aux procédés repérables au cours de la lecture d'un texte d'auteur. Dans tous ces cas, il s'agit de désamorcer pour un temps la logique d'identification – l'aveuglement inspiré, dans le cas de l'écriture de fiction – et de suggérer l'interposition, entre l'auteur et son cher objet, d'un élément qui assure toujours la fonction du tiers.

C'est le dispositif pédagogique mis en place pour suggérer tant soit peu cette déprise du premier jet (de l'identification) que je nomme médiation. La **fonction de l'Autre** y est assurée, dans des proportions variables, par les membres du sous-groupes ou du grand groupe, par leurs textes ou par les textes-types ou textes d'auteur distribués par l'intervenant. Mais c'est l'autre qui, toujours, fait médiation.

La démarche au fond, pour peu portée à conséquence pédagogique qu'elle soit dans de nombreux ateliers, est bien connue des écrivains : après le temps du premier jet, il convient de se relire et d'aller chercher, dans la bibliothèque ou dans le regard critique de quelques lecteurs privilégiés, ce qui manque à cette première trace. C'est la double nature de l'écriture, émotive et technique, qui rend la démarche indispensable. Elle représente, dans le travail de l'écriture, le temps critique, qui alterne avec le temps d'engouffrement dans le labyrinthe. Ce temps critique fait toujours la part belle au lecteur, qu'il s'agisse de lettre de réclamation, de rapport ou de roman...

Dans le cas qui nous occupe, l'Autre est aussi **un autre social** : l'autre de notre pratique sociale. C'est peut-être à ce point du raisonnement qu'il est possible de souligner l'intérêt, et l'enjeu, de ce recours au transfert de pratiques d'écriture professionnelle dans le champ d'une formation professionnelle comme d'un enseignement scolaire. Il prend le contrepied d'une tendance lourde de la plupart des institutions : à se centrer, précisément, sur leur système de références internes. Certaines entreprises – et les grandes plus que les autres – rêvent encore de former tous leurs salariés à une culture-maison dans le domaine de l'écriture. C'est ainsi que France-Telecom multiplie les systèmes de normes, les chartes graphiques et les référentiels de courriers-types. C'est ainsi que les Services sociaux conçoivent des grilles d'aide à la rédaction du rapport. C'est ainsi que l'Education Nationale enseigne l'étude de textes argumentatifs, ou l'argumentation, sans prendre vraiment en compte les pratiques sociales dans lesquelles le savoir-faire argumentatif prend du sens.

A cette tradition de cloture et d'auto-référencement, je préfère opposer la dynamique de la référence à l'autre. Tant il me semble que la construction d'authentiques savoirs dans le domaine de cette écriture qu'on dit professionnelle (l'écriture, toujours, mais prise dans d'autres mailles que l'autre, l'extraordinaire ou la «littéraire», qui pour autant ne l'est pas moins), passe par le détour, et l'itération : dedans et dehors, ici et là-bas, moi et l'autre.

5.3. Le projet

En définitive, le schéma de l'intervention d'*Aleph Écriture* en direction des élèves de Chevrollier se présente comme suit :

- prise en compte de leurs questions dans le domaine de l'écriture, en tant qu'élèves, en tant que futurs citoyens, salariés ou non ;
- réinterrogation de leur rapport à l'écriture (amorces d'autobiographies de scripteurs) ;
- prise en compte des situations-problèmes qui sont les leurs (ils seront surpris, c'est sûr) ;
- récits de pratiques (initiation au journal institutionnel notamment : descriptions, portraits, récits) ;
- détour par quelques cas liés à des textes-types professionnels : courriers commerciaux , rapport, CV et lettre de motivation...
- retour à leurs situations-problèmes, définition de projets personnels ;
- élaboration des résultats, réécritures : production ;
- diffusion de textes dans l'établissement.

Ce scénario n'exclut pas le **détour... ludique**, une fois ou l'autre : on piochera un lipogramme en e (merci Georges Perec), un texte composé exclusivement de mots féminins ou masculins (merci Régine Detambel), un tautogramme (texte dont chaque mot comprend la même lettre à l'initiale : « ta tante titille ton tibia », merci Patrice Cotensin), un texte monosyllabique (« Le temps, où il est ? » constituant ainsi le titre d'un chef-d'œuvre de notre littérature, merci Gilbert Lascault, un jour de « Décraqués » sur France-Culture).

Nous n'essaierons pas de leur faire croire qu'il y a une seule et unique méthodologie pour bien écrire le compte rendu, le rapport, la note de synthèse, ou pire, le CV, que l'on attendra d'eux. Il y a des bouts de ficelle, certes. Mais nous vivons la **crise des modèles** (pas la crise : la fin des modèles liés à des rapports sociaux de production périmés). Le temps des forteresses est révolu. La plus grande administration du monde depuis l'écroulement de l'armée russe, tout comme l'île dévolue au mythe automobile dans sa boucle de la Seine, doivent évoluer : prendre en compte l'existence, au-delà des hauts murs, du monde extérieur : avec ses coutumes, ses pratiques, y compris dans le domaine de l'écriture.

Inversement, les acteurs, actuels ou futurs, doivent non pas courir derrière les fausses solutions simplistes, mais acquérir des **outils**, une **démarche**. Apprendre à se situer par rapport au monde et à autrui, apprendre à penser, plus que tout, puisque la culture seule permet de se définir du sens, inédit, en se dégageant du caquetage ambiant.

Je n'ai pas procédé autrement avec les enseignants, dans le double domaine de leur formation à l'animation d'ateliers (comment faire lire et écrire des textes argumentatifs, comment sensibiliser aux écrits professionnels) et de l'écriture de leurs pratiques (comment raconter, décrire, enquêter, analyser, formaliser).

5.4. Pour finir

Les matériaux de ces mises en situation, de ces jeux de rôles, peuvent venir des stagiaires eux-mêmes : de leur pratique sociale. Mais ils peuvent être bricolés à partir de manuels, ou d'autres témoignages. Venir de la pratique sociale des parents, ou des résultats d'une enquête conduite avec la classe, si l'on a affaire à des **enfants du premier degré**. Il me semble que ces élèves pourraient travailler activement à la création et à la mise en œuvre d'enquêtes : quelles pratiques d'écriture dans les familles ? Dans tel métier exercé par tels parents d'élèves ? Et l'édition ? Et les écrivains ? Et les publicistes ? Et les journalistes ? Et qu'en est-il de ce que nous appelons aujourd'hui les « écrits ordinaires » (Michel Dabène, 1987 et 1990 ; Daniel Fabre, 1993), à commencer par la liste (de courses ou d'opérations, qu'importe ! c'est toujours Jack Goody et les origines mêmes de l'écriture qu'on retrouve (3).

L'écriture d'un ouvrage consacré à l'histoire et aux projets d'un Institut de Rééducation m'a ainsi fourni divers éléments utilisables pour ce genre de chantiers (que des auteurs de manuels scolaires pourraient aussi suggérer). De même que les ateliers d'écriture sortent en train de métamorphoser les pratiques d'enseignement du français et de sa littérature, il me semble que, relayés par une vraie pratique d'investigation sociale, soutenus par la curiosité (inlassable, pourvu qu'on l'autorise) des enfants, ils sont à même de renouveler l'enseignement des pratiques professionnelles de l'écrit. L'atelier peut jouer ainsi un rôle de circulation des pratiques, permettant aux élèves, comme aux différents publics de la formation permanente, de découvrir d'autres contextes, d'autres acteurs, et de réinventer du même coup les leurs.

Peut-être suis-je ainsi dans la droite ligne d'une pratique délibérément hybride (triviale ?), qui me fait jouer de rôles variés : écrivain dans le cadre de partenariats artistiques en établissement scolaire ou en bibliothèque, ex-enseignant et formateur d'enseignants, auteur d'analyse de pratiques, voire chercheur. J'observe que les intervenants d'Aleph sont souvent eux aussi des hybrides, même si une même passion de l'écriture les rassemble. Ils sont formateurs et journalistes, animateurs et écrivains, concepteurs-rédacteurs et formateurs. Cette position constitue l'autre terme de la « trivialité » que je revendiquais en début d'article. Elle constitue une réponse à la question de la posture de l'intervenant (et, à mon sens, du chercheur) : comme le développe Mireille Cifali (1987) à la lumière de la pratique de Michel de Certeau, « il faut être suffisamment dedans pour en fabriquer un savoir ». Il s'agit du choix d'**une position à la fois impliquée et « charnière »**.

À la question du transfert des pratiques sociales d'écriture professionnelle dans l'enseignement scolaire, je pourrais donc répondre, au bout du compte, par un éloge à la manière de Francis Ponge : celui de la charnière. L'enjeu, on l'aura compris, est... d'ouverture.

NOTES

- (1) *Aleph-Écriture*, 7 rue Saint-Jacques, 75005-Paris. Cet organisme d'initiative culturelle et de formation, spécialisé dans les ateliers d'écriture à visée littéraire ou non, a été créé en 1985. A la différence d'autres courants d'ateliers d'écriture en France (Isabelle ROSSIGNOL, 1996), *Aleph* a d'emblée pris en compte les pratiques sociales dans le domaine de l'écriture : écrits de formation, écrits universitaires et de recherche, écrits professionnels, écritures des pratiques. Ces domaines font l'objet d'interventions régulières dans plusieurs secteurs : entreprises, établissements sociaux, scolaires et culturels.
- (2) N'existent en général, dans les articles de recherche, que les auteurs. Qu'il me soit permis de mentionner ici quelques-uns des acteurs sans lesquels rien ne se serait passé à Chevrollier : Lise Neveux, Guadalupe Pol, Colette Chupin, Didier Menanteau, Marie Dubouchet, Bernard Landier, Isabelle Depoorter et Jean-Louis Boutet, pour les enseignants ; Serge Filippini, Jacques-François Piquet, Olivier Targowla, Bruno Grégoire, Olivier Apert, Christine Bahari, Philippe Chenot et Agnès Fourestier pour les intervenants d'*Aleph*.
- (3) Sur les listes et leur traitement en classe, voir ici même l'article de Marie-Claude Penloup (NLDR).

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRÉ A. (1989) : *Babel heureuse - L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, Paris, Syros-Alternatives.
- ANDRÉ A. (1993) : « Au corbillon les modèles ? », in : *Des pratiques de l'écrit*, n° spécial du *Français dans le monde*.
- ANDRÉ A. (1994) : « Faut-il écrire pour penser ? », in : *Ecrire, un enjeu pour les enseignants*, Actes de l'Université d'été des CRAP / Cahiers Pédagogiques.
- ANDRÉ A (1994) : « Ecrire : le désir et la peur », in *La place de l'écriture dans la formation des adultes*, Cahiers de Fontenay. N° hors série.
- ANDRÉ A. (1996) : « Le rapport des enseignants à l'écriture », in : *Entrer dans la culture, est-ce d'abord entrer dans l'écrit ?*, Cahiers de Beaumont n° 71.72.
- ANZIEU D. (1981) : *Le corps de l'œuvre*, Paris, Gallimard.
- BARRÉ-DE-MINIAC C. Éd. (1997) : *Vers une didactique de l'écriture - Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck/INRP.
- BARRÉ-DE-MINIAC C., CROS F. et RUIZ J., (1993) : *Les Collégiens et l'écriture - Des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, ESF/INRP.
- BROSSARD M., LABROUILLE M., LAMBELIN E., NANCY B. et RONGAUD-SABAH D. (1997) : « Rôle du contexte dans les écrits scolaires », in : BARRÉ-DE-MINIAC C., ouvr. cité
- CIFALI M., 1987, « Adresse à Michel de Certeau », in : *Le bloc-notes de la psychanalyse* n° 7, Genève.
- CIFALI M. (1994) : *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses Universitaires de France.

- CIFALI M. (1996) : « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », in : *Technologies et approches nouvelles en formation*, n° 127. Education Permanente.
- DABÈNE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck Wesmael.
- DABÈNE M. (1990) dans *Des écrits extraordinaires*, LIDIL, Université Stendhal - Grenoble 3.
- FABRE D. (Dir.), (1993) : *Ecritures ordinaires*, P.O.L.
- GAILLAT R. (1969) : « Une pédagogie active de la formation : l'étude de cas », in : *Education et Gestion* n°16.
- GENETTE G. (1982) : *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- GHIGLIONE R (1986) : *L'homme communiquant*, Paris, Armand-Colin.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique*, Paris, Minuit.
- HABERMAS J. (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- JAKOBSON R. (1963) : *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- MONOD J. (1970) : *Le Hasard et la Nécessité*, Points-Seuil.
- RICARDOU J. (1978) : « Ecrire en classe », in : *Pratiques* n° 20.
- RIQUIER J.-M. (1982) : « Les comportements matraquants », in GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école ?*, Casterman.
- ROSSIGNOL I. (1996) : *L'Invention des ateliers d'écriture en France - Analyse de sept courants-clefs*, Paris, L'Harmattan.

ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Cette rubrique, ouverte à partir du numéro 12 de *REPÈRES*, vise à informer nos lecteurs de recherches nouvelles ou en cours en didactique du français langue maternelle à l'école, ou n'appartenant pas à ce champ mais contribuant à éclairer les problèmes de l'enseignement du français à l'école. Les fiches descriptives rédigées par les responsables des recherches sont publiées telles quelles dans l'ordre de leur arrivée. La longueur souhaitée est de 4000 signes.

Pour figurer dans cette rubrique, prendre contact avec :
Gilbert Ducancel, secrétaire de rédaction de *REPÈRES*
INRP, Didactiques des disciplines, 29 rue d'Ulm, F 75230 PARIS Cedex 05

INTITULÉ DE LA RECHERCHE :
**L'ORAL DANS LA CLASSE : DISCOURS, MÉTADISCOURS, INTERACTIONS
VERBALES ET CONSTRUCTION DE SAVOIRS À L'ÉCOLE**

DURÉE :
septembre 1995 - septembre 1998

CADRE INSTITUTIONNEL :
**INRP, Didactique des disciplines,
Équipe Français École**, Recherche n° 30328, 29 rue d'Ulm F 75230
Paris cedex 05

RESPONSABLES :
Michel Grandaty (IUFM de Toulouse, M.C.F), Catherine Le Cunff
(IUFM de Créteil, M.C.F.), Gilbert Turco (IUFM de Rennes, M.C.F.)

TYPE DE RECHERCHE :
Recherche descriptive : description des discours, métadiscours et interactions verbales en classe.

CHAMP THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE PRINCIPAL :
Didactique du français, psycho-linguistique et analyse des discours.

ELEVES, TERRAIN :
Elèves de classes des trois cycles à l'école primaire.

COMPOSANTES LANGAGIÈRES :
Production de discours et métadiscours dans des interactions orales en situation d'apprentissage en sciences et technologie.

Apprentissage de ces discours et métadiscours dans leur relation à des apprentissages disciplinaires (interactions langagières entre pairs et enseignant – élèves, place de l'étayage).

ACTIVITÉS SCOLAIRES :

Situations d'enseignement / apprentissage en sciences et technologie.

PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT :

Identifier les composantes des tâches langagières qui participent de l'enseignement/ apprentissage en sciences et technologie ; **repérer certaines variables didactiques** telles les modalités de l'étayage de l'enseignant et leurs fonctions, la place de l'écrit dans la construction de compétences orales des élèves.

Comment les interactions, discours et métadiscours sont-ils gérés par l'enseignant ? L'oral est-il considéré comme **un simple outil de communication** pour gérer l'apprentissage en science et technologie ou est-il perçu comme un **objet d'enseignement spécifique** visant à construire des notions par un traitement didactique particulier des interactions ? Autrement dit, s'agit-il d'un outil par nature ou est-il construit et selon quelles modalités ?

OBJECTIF PRINCIPAL :

Inventorier les situations didactiques impliquant le discours liées aux activités scientifiques et technologiques. **Expliciter les types d'interventions orales de l'enseignant** dans la gestion des apprentissages et repérer celles qui sont efficaces. **Décrire l'émergence de savoirs** scientifiques et technologiques en construction dans et par le langage et repérer les interventions orales des élèves ou le langage est pris pour objet (**métadiscours**).

Objectif afférent : permettre à l'enseignant de mettre en place, à plus long terme, des situations didactiques mieux contrôlées et d'organiser des interactions orales ou le langage ne soit pas seulement outil de communication mais objet d'apprentissage.

HYPOTHÈSE :

Les apprentissages disciplinaires se font en grande partie grâce aux échanges qui ont lieu dans la classe. Il y a une **relation étroite**, sur le plan linguistique et cognitif, **entre compétences discursives manifestées, compétences métalangagières et construction de savoirs disciplinaires**.

Dans les disciplines scientifiques, l'enseignant a la double tâche de valider le concept étudié et d'orienter les conduites discursives. Il s'agit de faire l'inventaire de la nature des interventions de l'enseignant. Car dans ce dialogue qui s'établit avec l'élève se posent les questions suivantes :

En quoi la verbalisation permet-elle de réussir la tâche, permet-elle une régulation de l'action, permet-elle de comprendre c.a.d. trouver un ensemble de règles, de principes par le langage ?

Une description armée (glossaire réalisé durant la recherche) montrera qu'il est possible de transformer l'oral utilisé en tant que simple outil de communication en réel objet d'apprentissage permettant d'améliorer à la fois maîtrise des discours et intégration de savoirs. Pour cela la recherche fera l'inventaire des paramètres didactiques permettant cet enseignement.

PRODUITS ENVISAGÉS :

Rapport de recherche, actes (Actes des rencontres de Saint Lô des 14 et 15 mai 1996 ; CRDP de Caen), articles de revues à comité de lecture, outils pour les maîtres (CRDP et éditeur privé)

NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

■ **LES CAHIERS DU CRESLEF**

CRESLEF Université de Franche - Comté

- N° 41-42 (1996) : *L'enfant, la télévision et l'école. Actes du colloque Télécole*. Belfort, 30-31, mai 1996

Numéro coordonné par Maryvonne Masselot-Girard
Tout est à lire.

■ **LE FRANCAIS DANS LE MONDE**

ADE-FDM

- N° 289 (mai-juin 1997)

Voir :

Klaus Vogel : « L'usage du genre en français : tradition linguistique ou sexisme ? »

■ **LIRE ECRIRE A L'ECOLE**

CRDP et IUFM de Grenoble

- N° 1 (Hiver 96 / 97)

Voir entre autres le dossier « Tous pareils, tous différents »

OUVRAGES REÇUS

- CALAQUE E. (Ed.) (1997) : *L'enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspectives*. LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3
- MARTIN S. (1997) : *Les contes à l'école*. Bertrand Lacoste, Parcours didactiques à l'école
- Observatoire National de la Lecture (1997) : *Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle*. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale
(1997) : *Lecture, informatique et nouveaux médias*. idem

ENSEIGNER / APPRENDRE À ÉCRIRE

L'enseignement / apprentissage de l'écriture est, décidément, un thème didactique sur le devant de la scène : en témoignent les quatre ouvrages parus quasiment en même temps dont les notes de cette rubrique rendent compte.

■ Jacques DAVID, Sylvie PLANE et coll. (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, PUF, L'Éducateur

Contre les habitudes, nous commencerons par exprimer deux réserves, qui, d'ailleurs, ne portent pas sur le cœur même de l'ouvrage, avant de présenter son contenu et, parfois, d'en discuter des aspects.

Dans sa préface, Jean Guglielmi avance que « jusqu'à ces deux dernières décennies, l'apprentissage de l'écriture apparaissait comme une activité scolaire visant à l'acquisition de compétences graphiques à l'école primaire et à l'expression écrite ou à la pratique de la langue au collège. » Il nous paraît gênant que les lecteurs visés – « les enseignants, quel que soit le cycle dans lequel ils exercent (cherchant à acquérir) la culture nécessaire à la maîtrise de cet apprentissage spécifique » – trouvent ainsi, dès les premières lignes, une affirmation qui ne contribue guère à cette culture : elle fait écho aux stéréotypes de pensée concernant le partage des tâches entre le primaire et le secondaire ; elle ne résiste pas à une analyse rigoureuse de l'histoire de l'enseignement du français, ni, depuis les années 60, à celle des recherches sur son enseignement.

Il nous paraît également gênant que le titre annonce un contenu beaucoup plus large que celui qui est effectivement traité. En fait, Sylvie Plane et Jacques David soulignent qu'il s'agit seulement de « l'étude d'une phase dans la composition des textes, celle du retour du scripteur sur son texte », c'est-à-dire de la réécriture, et qu'on « s'est limité à cette période qui va du cycle III de l'école primaire au collège ». On admet volontiers que l'écriture et son apprentissage sont des plus complexes et qu'il faille se focaliser, mais pourquoi ne pas l'indiquer dès la une de couverture ?

L'**objet** réellement pris en compte ici, **la réécriture au cycle 3 de l'école et au collège**, relève bien, comme l'affirment les auteurs, d'« éclairages diversifiés » regroupés en trois axes : une approche psychologique et linguistique ; des pistes didactiques ; une mise en perspective historique à travers l'évolution des recherches sur l'enseignement de l'écriture. Ces axes se révèlent effectivement éclairants. Il suscitent aussi, – et ce n'est pas leur moindre mérite –, réflexions et questions.

Dans la **première partie**, « **L'écriture au croisement des disciplines** », le chapitre de Michel Fayol ayant trait à « **la production du langage écrit** » présente, au plan psycho-linguistique, une synthèse extrêmement claire et convaincante des problèmes, des apports des recherches et des pistes qu'elles ouvrent. Il permet à coup sûr au lecteur de mieux comprendre nombre des difficultés que rencontrent les élèves qui écrivent en classe. Soulignons que l'auteur montre à la fois que les difficultés ne sont pas les mêmes chez de jeunes élèves que chez de plus âgés, mais aussi que, fondamentalement, les variables en jeu

sont identiques et peuvent jouer de façon semblable si les paramètres des situations y conduisent. Ce qui, évidemment, met en cause l'enfermement de certains discours didactiques dans telle ou telle partie du cursus scolaire.

Le chapitre de Sylvie Plane, « **Écriture, réécriture et traitement de texte** », recense et commente d'abord des approches contrastées de la production d'écrit débouchant sur une analyse des obstacles à la révision et à la réécriture à partir de 18 entretiens semi-dirigés d'élèves de CE2. Elle met en avant **trois types d'obstacles**. Des « obstacles épistémologiques » tenant à « la représentation que les enfants ont de la production de textes comme étant un phénomène linéaire et irréversible. » Des « obstacles psycho-cognitifs et affectifs » relevant de la difficulté à « établir un équilibre entre une certaine insécurité et une nécessaire confiance dans l'écriture. » Des « obstacles didactiques et pédagogiques » enfin : la vieille idée que ce qui se conçoit bien... ; peu de prix et de temps consacrés par les enseignants à l'élaboration de l'écrit par les élèves ; centration de ces mêmes enseignants sur des aspects locaux de la production, etc... Si la maigreur du corpus est compensée par la finesse de l'analyse, il n'en reste pas moins que la typologie des obstacles vaut surtout comme piste de réflexion. Elle pourrait (devrait ?) aussi fonctionner comme cadre hypothétique pour une enquête d'envergure dont l'utilité nous semble indéniable.

L'analyse qui précède met à contribution différents champs de recherche, dont le champ didactique. C'est celui-ci qui est avant tout convoqué pour tracer les lignes de la problématique de la réécriture élaborée par l'équipe INRP REV (« Révision des écrits »). C'est dans ce cadre que Sylvie Plane pose ensuite la question du « **rôle possible du traitement de texte** ». Bien qu'elle réfère largement au numéro 11 de *REPERES* qu'elle a coordonné (*Écriture et traitement de texte*, 1995), elle ne présente aucun exemple illustrant ce « rôle possible ». On a l'impression que, pour elle, c'est en quelque sorte prématuré, qu'il faut d'abord que les enseignants modifient leurs représentations et leurs pratiques puis seulement prennent conscience des possibilités et des limites du traitement de texte. Il nous semble qu'il y a là un discours recevable sur les illusions et les déconvenues des engouements technologiques périodiques par rapport aux enjeux fondamentaux de l'enseignement du français, mais ce discours n'est pas explicitement tenu et, d'autre part, rien n'est dit sur les conditions qui pourraient faire qu'une utilisation « naïve » du traitement de texte (qui est fréquente, l'auteur le dit, surtout au collège) puisse déboucher sur des prises de conscience et des révisions didactiques chez les utilisateurs. Là aussi, en quelque sorte, une piste de recherche.

Jacques David aborde enfin la question des rapports entre « **orthographe et production de texte** ». Il part de la question bien réelle de la place de l'orthographe dans l'enseignement du français, de l'évolution de celle-ci. D'« axe prioritaire », « domaine central », « elle est aujourd'hui pensée comme le corollaire de l'écriture », en particulier dans les textes ministériels. Mais qu'en est-il des pratiques réelles ? La question est plus que judicieuse. Une analyse rapide de manuels montre, sans surprise, que les contenus n'ont guère changé et que l'enseignement de l'orthographe n'est guère lié aux activités de production d'écrits. L'auteur en conclut que, dans la grande majorité des classes, « l'orthographe relève (...) de démarches et de progressions coupées des pratiques d'écriture. » Il nous semble que l'utilisation que les enseignants font des

manuels, le parti qu'ils en tirent sont certainement plus complexes, variés, voire variables. Il nous semble aussi qu'en fait il y a toujours lien entre orthographe et enseignement de la rédaction, mais que les liens observables obéissent à des logiques différentes qu'on peut s'efforcer d'appréhender afin de formuler une problématique didactique.

Jacques David emprunte, quant à lui, la voie qui consiste à situer « **l'orthographe entre conceptions psychologiques et linguistiques** ». Cela lui permet de souligner que « la matérialité du texte, les signes employés pour le composer, ne peuvent être détachés de l'énonciation écrite elle-même. (...) Nous constatons que l'acquisition des différentes composantes de l'écriture, dont l'orthographe, repose sur des procédures tour à tour concurrentes et complémentaires, partielles ou englobantes, mais essentiellement dynamiques, évolutives et créatives. »

Il présente ensuite les principaux résultats d'une enquête sur les représentations de l'écriture effectuée auprès d'élèves du CP au CM2. « L'écriture est avant tout assimilée au travail de mise en mots, qu'il s'agisse de les transporter, de les mémoriser, de les copier ou de les transcrire. » Par ailleurs, comparant des écrits produits en classe à d'autres, intimes, écrits à la maison, il constate que « la vigilance orthographique s'exerce de façon équivalente » et que la « mise en texte » est aussi bien contrôlée. Ce qui semble vouloir dire que les représentations déclarées sont en deçà des savoir-faire effectifs. Enfin, Jacques David montre, à partir de l'analyse de quelques brouillons de récits d'élèves de CM et des ratures concernant les formes verbales, qu'il faudrait « réexaminer l'opposition souvent artificielle entre erreurs ou modifications « de surface » et erreurs ou modifications « profondes ». (...) « Elles révèlent aussi une prise en compte de la cohésion verbo-temporelle qui parcourt l'ensemble du texte. » Ces constats rencontrent tout à fait ceux d'autres recherches récentes pour ce qui est du domaine du verbe (voir, par exemple, l'article d'André Angoujard dans notre numéro 14) et, plus largement, des faits orthographiques « à implication textuelle », selon l'expression de Jean-Pierre Jaffré.

Jacques David en déduit des « **pistes didactiques** » visant à intégrer la composante orthographique dans l'apprentissage de la production d'écrits. Il cite à l'appui les principaux travaux issus des recherches INRP REV et META, mais aussi les travaux de G. Haas et D. Lorrot (voir leur article dans notre numéro 14), de J-P. Jaffré et de ses collaborateurs.

La seconde partie s'intitule « **L'enseignement de la production d'écrits : pratiques courantes, pratiques novatrices** ». Dans un chapitre intitulé « **Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité** », Claudine Garcia-Debanc fait d'abord le constat d'un paradoxe : on demande sans cesse aux élèves de justifier ; « or, ces apprentissages, centraux pour la réussite scolaire, sont rarement pris en charge explicitement dans les programmes scolaires. » Nous dirions même que c'est le cas de l'ensemble des conduites explicatives, dont la justification fait partie. Pour y voir plus clair, l'auteur a enquêté sur le statut des justifications au cycle 3 de l'école et au collège. « Faute d'une observation directe », elle a soumis un questionnaire écrit à 39 élèves de CM2 et 27 élèves de 6ème, et a conduit des entretiens de groupe avec des enseignants de CM2 et de 6ème. Elle souligne que « ces remarques demanderaient à être confirmées sur un plus large échantillon. »

Au CM2, il apparaît en particulier que les élèves indiquent un partage des tâches lié au statut des partenaires : le maître explique parce qu'il sait ; les élèves doivent surtout justifier quand ils se trompent, doivent donc toujours un peu se justifier. Et en 6ème ? La différence la plus nette tient à ce que « les demandes de justifications écrites (y) seraient permanentes, (alors qu'elles) seraient assez rares à l'école primaire. (...) Ce qui expliquerait le désarroi des élèves et leur échec relatif. »

Claudine Garcia-Debanco présente et analyse ensuite des situations de classe où l'on justifie à l'oral et à l'écrit. L'opposition fondamentale qu'elle met à jour rejoint celle qu'ont pointée d'autres didacticiens s'interrogeant sur des discours d'un même type tenus à l'oral et à l'écrit (voir, par exemple, *Articulation oral / écrit. REPÈRES*, 3, 1991) : « La distinction essentielle à établir porte moins sur la distinction entre oral et écrit que sur celle entre une argumentation dialogale où chacun tient sa place dans l'élaboration collective d'une justification au cœur de l'interaction et argumentation monogérée, chaque fois que, à l'oral ou à l'écrit, l'élève se trouve en situation de produire un exposé long et suivi justifiant une prise de position. » La difficulté de la monogestion des justifications écrites est encore renforcée, en situation scolaire, par le fait que l'enseignant connaît la réponse et que l'élève doit fournir la justification normée attendue, alors qu'il ne connaît pas ou pas bien, pas complètement la réponse.

Il y a donc bien lieu d'envisager « un apprentissage continu de la justification », dont l'auteur présente des « éléments » communs pour l'école et le collège. Ils relèvent de trois principes qu'on peut résumer ainsi : mettre en place des situations signifiantes de justification ; faire alterner gestions dialogale et monogale ; mettre en place des ressources et des exercices d'entraînement. Le lecteur se reportera aux exemples concrets que Claudine Garcia-Debanco propose.

Dans le chapitre suivant, Erik Louis s'appuie sur son expérience d'Inspecteur pédagogique régional de Lettres pour décrire des « **pratiques nouvelles (...)** **d'écriture au collège** » qui lui « semblent signifiantes », mais aussi les « **nouveaux problèmes** » qu'elles posent.

Le schéma général du chapitre se ressent de la fonction de son auteur : d'abord une longue analyse des textes officiels, – analyse d'ailleurs sans complaisance, qui montre que, par bien des aspects, ils suscitent plus de questions qu'ils n'ouvrent de pistes –, puis une description des pratiques observées. Mais il faut noter que celle-ci n'est pas seulement formulée en termes d'écart par rapport aux prescriptions, mais aussi comme un essai d'appréhender des configurations de traits didactiques nouveaux et certains des problèmes qu'elles posent.

Les traits didactiques nouveaux semblent contradictoires. « La double impulsion de la réflexion didactique sur la réécriture et sur l'évaluation formative » explique « l'importance accordée aux travaux propédeutiques, (donc) à la production de petits écrits. (...) Évalués pour eux-mêmes ou pris en compte dans l'évaluation terminale, (ils) sont des moments essentiels de l'apprentissage. » Pour autant l'évaluation par un écrit terminal « n'est pas abandonnée ». Mieux, « plus sa production (...) est différée, plus sa fonction évaluative est importante. » Au total, « l'écrit apparaît comme une pratique asservie à finalité évaluative. »

L'auteur souligne que la source de la contradiction est dans la persistance d'une conception sommative et normative de l'évaluation qui est d'ailleurs partagée par les élèves et les parents. Cela « dénature l'état préparatoire qui apparaît ainsi comme un non-texte et non comme le moment d'une maîtrise progressive. » Il souhaite donc « un contrat évaluatif clair » entre les élèves et le professeur. Mais il remarque aussitôt qu'une des conditions de ce contrat ne paraît pas toujours remplie. En effet, il note, après d'autres (par exemple, Christine Barré de Miniac et coll. dans *Les collégiens et l'écriture* ; ESF, 1993), que si les élèves « grattent » énormément au collège, ni eux ni les professeurs ne savent exactement pourquoi. « Les élèves ne prennent pas de notes, ils prennent le cours, à grand renfort de couleurs, de traits, de titres et de belles majuscules. (...) Ne pourrait-on pas réfléchir à la façon de transformer ces traces écrites en véritables activités d'écriture ? »

Pour terminer, l'auteur s'interroge « sur un trait d'union : la lecture-écriture » que les textes officiels souhaitent sans conseiller une modalité précise. Selon son expérience, deux styles « désuets » perdurent : la « relation nulle » et la « relation (simplement) thématique ». La « relation métatextuelle » incarnée par le compte-rendu et le commentaire de texte est peu pratiquée : on semble la réserver au lycée. La « relation hypertextuelle (...) » correspond à la tendance lourde, où se lisent tous les présupposés de la conception actuelle de la lecture-écriture. (...) Le texte-cible est le résultat du réarrangement des données d'un ou plusieurs textes-sources (...) par trois types de procédés : la réduction, l'expansion, la transformation. »

Selon l'auteur, les activités qui en relèvent sont souvent formelles, ne sont pas « animées par un intense vouloir-dire ». Il nuance cependant son jugement pour ce qui est des transformations par « changement de point de vue, de statut du narrateur, de système d'énonciation », etc... Il n'hésite pas à affirmer : « Cette relation lecture-écriture est la véritable armature de la séquence didactique au collège (...) comme le montrent les dernières productions des stagiaires à l'IUFM. (Ce style) n'est plus marginal et influence des équipes entières. Il faut y voir un acquis des orientations récentes des formations initiales et continues. » Pour autant, cette relation provoque-t-elle ou s'appuie-t-elle sur « un intense vouloir-dire ? » En toute honnêteté l'auteur en doute. Il redoute « une tendance hégémonique à la lecture méthodique ». Il « plaide – timidement, car je ne voudrais pas que nous perdions des acquis encore fragiles – pour qu'une place soit laissée à la créativité. »

La conclusion d'Erik Louis rejoint une fois de plus le propos des chercheurs en didactique. « Trop souvent on définit les objectifs par analyse de l'objet d'apprentissage et non par l'analyse de la façon dont les élèves exercent les compétences requises par cet apprentissage, et des problèmes qu'ils rencontrent pour les maîtriser. » Il y a là un socle pour des recherches dans les classes et pour les classes du collège.

Le chapitre de Dominique Bucheton, « **L'épaississement du texte par la réécriture** », rend compte d'une telle recherche. Centrée sur « le travail du sujet écrivant sur sa propre écriture », la recherche s'est implantée dans des classes de 5ème et de 3ème de collège où l'on a l'habitude d'écrire-réécrire. On a demandé aux élèves de produire « des textes où les affects seraient violents (le plus mauvais souvenir !) et (on les leur a fait) redire plusieurs fois à intervalles

éloignés (un mois) dans des conditions légèrement différentes : à l'oral, à l'écrit, en présence de quelques copains ou en face-à-face avec l'adulte. »

« La grande surprise de la recherche fut que les textes ne cessaient de bouger, tant au plan linguistique qu'au niveau des significations et des affects dessinés ou manifestés. (...) Trois facteurs avaient pu jouer : le temps, les interactions verbales avec les pairs (et) une nouvelle consigne : Dramatisez un peu votre texte ! » Dominique Bucheton a donc décidé d'« augmenter » ces facteurs par davantage d'interactions entre élèves et un décalage temporel plus important entre les versions successives dans l'écriture d'une nouvelle en 3ème.

L'« épaissement du texte » tient pour une part à « l'évolution des thèmes (par) associations, hiérarchisation, mise en relation, transformations. » Il tient aussi à la transformation des personnages et de leurs relations. Le « rendu du temps » évolue lui aussi, d'une gestion linéaire à une gestion plus synthétique par emboitements. Corrélativement, les réécritures font apparaître des « manèges linguistiques » nouveaux « d'outils (...) dont (l'élève) dispose » : procédés de reprise – modification, gestion des temps verbaux, ... « Le dire, le faire, le voir, le commenter, l'expliquer, l'évaluer se superposent. (...) On voit la lente émergence des compétences enfouies, inaccessibles au premier jet. »

En conclusion, Dominique Bucheton avance six thèses toutes centrées sur le sujet écrivant. Les deux dernières, qui couronnent l'ensemble, posent conjointement qu'« écrire, c'est poser sa différence », d'où l'effet médiateur puissant du regard des pairs, et qu'écrire c'est acquérir « la liberté de poser (sa) parole ». La recherche qu'elle a conduite propose aux enseignants du collège mais aussi de l'école des pistes vers cet objectif fondamental.

Dans une troisième partie, Hélène Romian adopte un « **point de vue historique** » sur « **la production d'écrits à l'école primaire** » en retraçant l'« historique des recherches INRP » des années 70 et 80, « représentatives des courants de recherche du domaine. »

A partir d'un corpus de « 251 recherches concernant l'enseignement / apprentissage du langage écrit » fourni par la banque de données INRP - DAFTEL et analysé avec Marine Rémond (*Lire et écrire à l'école primaire. Etat des recherches à l'INRP*. INRP, 1994), Hélène Romian résume en premier lieu l'évolution des perspectives au cours des vingt années qu'elle étudie.

Elle met d'abord en avant « une perspective fonctionnaliste », celle de la « maîtrise du langage écrit ». « Activités de lecture, de production d'écrits y sont considérées à la fois comme distinctes et interdépendantes. » Le contexte est celui de la distinction du langage écrit de l'oral et des autres modes de communication et de représentation en même temps que la « relation d'interdépendance sémiotique » qu'ils entretiennent. Les thèmes s'articulent « dans une démarche (...) qui s'affiche comme pédagogique, (...) dans une problématique globalisante. »

Dans les années 80, le thème de la « production d'écrits (...) émerge en tant que tel. (...) Les recherches INRP sont désormais focalisées sur des thèmes qu'elles sont quasiment seules, au début, à prendre en charge : l'évaluation formative des écrits et l'apprentissage de la production d'écrits par résolutions de problèmes. »

Hélène Romian souligne aussi deux caractéristiques spécifiques des recherches INRP au long des vingt années. Le fait, tout d'abord, que « l'effi-

science (...) des problématiques didactiques » mises en oeuvre ait été évaluée par contraste avec d'autres problématiques. Ces évaluations ont montré qu'il y a une « relation entre le style didactique des maitres et les compétences des élèves. » Le fait aussi que les recherches INRP aient été « menées dans le cadre de réseaux d'équipes de recherche-action situées essentiellement dans des Écoles normales », donc des équipes pluri-compétentes (professeurs, maitres-formateurs,...) en prise directe sur les problèmes posés par la formation des maitres.

L'auteur analyse ensuite en détail les recherches menées par les équipes INRP pendant les vingt années. La place manque pour en rendre compte. Le lecteur voudra bien s'y reporter. Nous résumerons seulement ici le bilan qu'esquisse Hélène Romian..

Elle met en avant deux « refus » : « refus du langage à vide » ; « refus des évidences normatives ». Elle souligne un triple enracinement des recherches dans les pratiques culturelles et sociales de l'écrit, dans les pratiques scolaires innovantes, dans « l'état des connaissances en sciences du langage » et l'explicitation progressive de « l'articulation entre pratiques langagières et savoirs » des élèves. De la centration pédagogique sur la fonctionnalité des écrits, les recherches ont évolué vers une centration didactique sur leur pluridimensionnalité. A ce plan, « deux concepts peuvent rendre intelligible la complexité constitutive des écrits, structuant ainsi les contenus d'enseignement : variation plus ou moins libre des normes fonctionnelles (...) qui permettent de socialiser les écrits, de les personnaliser, de dégager des régularités codiques (...) plus ou moins contraintes qui les rendent communicables. »

Les auteurs ne concluent pas. Le pourraient-ils sur une question didactique aussi complexe et encore insuffisamment explorée ? Les contributions réunies ici apportent toutes des éclairages convaincants et stimulants, même si parfois – nous l'avons dit - on souhaite qu'elles aillent plus loin. Elles font de cet ouvrage une référence de première importance pour les enseignants, les formateurs, les chercheurs. Reste que le thème annoncé relevait du pari impossible. Le lecteur ne peut que souhaiter que des recherches s'y consacrent. Les enjeux en sont trop importants. Les auteurs ont ouvert des pistes qui ne peuvent manquer de se révéler fécondes. Ce n'est pas leur moindre mérite.

Gilbert Ducancel

- Christine BARRÉ-DE-MINIAC (Ed.) (1996) : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles, INRP et De Boeck Université, Pratiques pédagogiques

Cet ouvrage est issu de journées d'études à l'INRP « visant à faire le point sur la façon dont l'écriture est prise en considération et interrogée par des chercheurs d'horizons très divers » appartenant à des laboratoires universitaires, au CNRS et à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Leurs contributions sont regroupées en quatre parties :

- « **La genèse de l'écriture** » : « Les origines iconiques de l'écriture » (A.-M. Christin) ; « Écriture du prénom et genèse du lire-écrire » (M.-M. de Gaulmyn et M.-H. Luis).
- « **Des pratiques scolaires réexaminées** » : « De la rédaction à une didactique de l'écriture ? » (Y. Reuter) ; « Rôle du contexte dans les écrits scolaires » (M. Brossard et coll.) ; « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural » (M. Dabène).
- « **Des pratiques d'écriture insoupçonnées** » : « Le temps des cahiers » (D. Blanc) ; « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit » (B. Lahire).
- « **Du côté du scripteur** » : « Apprendre à produire des textes » (M. Fayol) ; « Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écriture » (C. Viollet).

La « conjecture » est que des « convergences (de ces contributions) peut émerger la matière première d'une véritable didactique de l'écriture. » (Avant-propos) Ce qui revient à dire qu'il n'existe pas de didactique de l'écriture ou que, tout au moins, ce qui se présente comme tel n'est qu'un succédané.

Christine Barré de Miniac reprend plusieurs fois l'affirmation dans sa « Présentation » et Yves Reuter, quant à lui, parle, dans sa communication, de « préhistoire d'une véritable didactique de l'écriture ». Ces positions ne sont-elles pas excessives voire polémiques ? Il serait facile de leur opposer une quantité et une variété de publications de ces dix dernières années, dont l'ouvrage de ... Yves Reuter auquel nous consacrons ci-dessous une note ! Il nous semble plus utile de nous demander ce qui peut conduire leurs auteurs, gens sérieux, à formuler de telles affirmations : leur conception de la didactique devrait alors se dessiner.

Le projet de Christine Barré de Miniac, celui qui a présidé aux journées d'études qu'elle a organisées et à cet ouvrage qui en rend compte, est de « tirer les fils des **apports des différentes sciences sociales** pour tenter de tracer de nouvelles pistes de travail dans les classes, mieux articuler les pratiques scolaires avec celles qui font sens pour les acteurs en dehors de l'institution scolaire. » On ne peut que souscrire à ce projet. C'est (presque) devenu un lieu commun de dire que la didactique réfère, pour ainsi dire par nature, à une pluralité de champs scientifiques, dont celui des sciences sociales. Et c'est une entreprise utile que de réunir des contributions qui renvoient dans ce domaine à des problématiques et des recherches récentes. Le présent numéro de *REPERES* témoignerait, s'il était besoin, de l'existence et de l'intérêt de l'interrogation, par les didacticiens, d'objets qui préoccupent les sciences sociales.

Là où il y a, nous semble-t-il, problème, c'est que les références pour la didactique, – quelles qu'elles soient – demandent à être « traitées » didactique-

ment pour être opératoires aussi bien en classe qu'en formation. Aucun des intervenants non didacticiens n'esquisse – on le comprend – un tel traitement. Quant à Christine Barré de Miniac, qui ne l'est pas non plus, elle enfonce, pour une part, quelques portes (didactiques) ouvertes (par exemple quand elle propose de « reconsidérer l'opposition entre la lecture qui ne serait que réception et l'écriture qui serait construction »), mais surtout pose aux didacticiens de vraies bonnes questions. Ainsi quand elle écrit qu'« il ne (suffit) pas d'aborder la rénovation de l'enseignement de l'écriture par un changement des types de textes pratiqués. Encore faut-il trouver les moyens d'impliquer les élèves pour qu'ils en deviennent réellement les auteurs et, par là, les sujets de leurs écrits ». Elle a alors recours aux communications de Michel Brossard et de Michel Dabène pour aller plus loin dans les propositions didactiques. Le premier de ces auteurs met en avant la nécessité, en classe, de « dégager les paramètres contextuels de la production écrite et (d') élucider la nature du contrat didactique », le second celle de « déconstruire les représentations dominantes et (de) développer des savoirs méta-scripturaux. » Il reste que, dans l'ensemble, le traitement didactique des référents ici proposés n'est pas fait, fût-ce de manière programmatique.

Yves Reuter, lui, est didacticien. Comment est-il conduit à affirmer qu'on n'en est qu'à « la préhistoire d'une véritable didactique de l'écriture ? » Après avoir critiqué l'« emblème de l'écriture scolaire » qu'est la rédaction, il présente les « mutations des années 1970-1990 ». « Trois grands acquis » s'en dégagent : la prise en compte des « contraintes de l'écriture », « l'attention portée au texte et à l'écriture elle-même », « les relations entre lire et écrire portées sur le devant de la scène ». Par ailleurs, « ces changements se sont effectués en relation avec des apports théoriques d'importance. On dispose maintenant de formalisations des divers types de textes, (...) de l'écriture, (...) du sujet et de son développement cognitif, de dispositifs, de démarches pédagogiques. » Nous aurions tendance à penser qu'il s'agit d'une page d'histoire.

De « préhistoire » pour Yves Reuter. Tout d'abord parce que « **les modèles des textes** sont encore très insuffisants ou peu utiles. (...) Aucun n'est suffisamment fondé. » Ensuite parce que « **les modélisations de l'écriture** » souffrent des mêmes défauts. En particulier, elles ne prennent guère en compte les pratiques sociales effectives ni la durée de l'écriture (maturation, réécriture). Enfin parce que « les relations lecture-écriture, qui sont au cœur du travail d'écriture à l'école, restent peu formalisées. » Cela fait que « les interventions enseignantes et les constructions didactiques restent du bricolage, y compris dans leur évaluation ».

Quel « pessimisme » ! Il nous semble que l'auteur ne dit pas vrai en ce qui concerne les interventions enseignantes, les constructions didactiques et leur évaluation : il y a tant de contre-exemples, non seulement dans la littérature didactique, mais aussi dans les classes, y compris celles de Professeurs des écoles stagiaires. On peut, par contre, lui accorder que les modèles théoriques sont insuffisants ou à construire. Mais cela ne nous semble pas signifier que l'histoire de la didactique de l'écriture n'a pas encore commencé : elle ne peut s'écrire de l'extérieur, d'un extérieur linguistique ou psycholinguistique. Les modèles théoriques sont eux aussi à traiter didactiquement comme tout référent et le point nodal ce n'est pas l'emprunt de tel ou tel, voire de morceaux de l'un et de l'autre, mais c'est bien la construction de modèles didactiques qui, dans

une certaine mesure, mais dans une certaine mesure seulement, réfèrent aux modèles linguistiques ou psycholinguistiques. (Yves Reuter le dit d'ailleurs dans son dernier ouvrage dont il est rendu compte ci-dessous.) Nous prendrons seulement et brièvement l'exemple des modélisations de l'écriture. D. Bucheton et C. Cadet – qu'Yves Reuter cite en note –, mais aussi, à l'école, les recherches conduites par le groupe d'Ecouen et à l'INRP (RESO, EVA, META, REV) ont construit des modèles didactiques qui, tous, intègrent la durée, la maturation et la réécriture. Cela vient, nous semble-t-il, à la fois de l'observation critique des procédures enseignantes, de leurs effets sur les productions des élèves et de la référence à des pratiques expertes, par exemple, mais pas uniquement, celles des écrivains. Et si les psycholinguistes en venaient ainsi à reconsidérer leurs modèles ? Optimisme exagéré peut-être...

Michel Brossard reprend ici la problématique avancée dans son article de *REPERES 9 (Activités métalinguistiques à l'école)* mais en la centrant sur la production d'écrit : « les situations scolaires « tout venant » sont des **situations cognitivement opaques** pour les élèves » qui ne leur permettent pas de repérer et d'identifier les paramètres contextuels ; cette identification doit s'accompagner de la mise « à disposition des savoir-faire textuels ». L'expérimentation qu'il rapporte ne concerne que l'effet de l'identification / non identification des paramètres contextuels : des élèves de lycée professionnel ont eu à rédiger une dissertation dont le support était un texte d'A. Jacquard sur l'intelligence, puis un « mailing » à la demande d'un journal bien connu d'eux pour vendre des cahiers de vacances.

Michel Brossard analyse essentiellement l'effet de la première situation. Les textes produits sont « pour le moins difficilement lisibles » car ils présentent et souvent cumulent différentes « ruptures » : « textuelles », « énonciatives », « d'objet », « de contenu argumentatif ». L'opacité de la situation et de la consigne a mis les élèves en difficulté et les stratégies qu'ils ont employées montrent qu'ils se sont efforcés de « construire le sens de la situation dans laquelle ils se trouvaient ». Parmi ces stratégies, la reprise d'exercices connus d'eux (commentaire de texte, par exemple), l'adoption d'un genre de discours familier (la conversation libre) ou qu'on pense attendu (l'exposé de connaissances). « La plupart des textes résultent de combinaisons entre plusieurs stratégies. Tout se passe comme si les élèves, hésitant sur la nature de la demande, juxtaposaient les différentes réponses qu'ils pensent être pertinentes dans cette situation. »

Michel Brossard rejoint ainsi, par la voie de l'expérimentation, une des modalités de travail didactiques en œuvre dans nombre de recherches sur l'apprentissage de la production d'écrits à l'école. Mais il inscrit sa réflexion dans un contexte plus large, celui de la « nature du contrat didactique à l'œuvre dans les situations scolaires ». Il est certain que ce concept a, pour l'instant, surtout été travaillé en didactique des mathématiques et des sciences et techniques. Un champ d'exploration est ainsi effectivement offert à la didactique du français.

Michel Dabène s'appuie sur des recherches qui « ont pour épicerie le terrain de la classe, sans être pour autant des recherches-actions : on peut les qualifier de socio-didactiques dans la mesure où elles prennent en compte le contexte social de la situation d'enseignement / apprentissage. » Il s'agit « d'analyser les problèmes que rencontrent bon nombre d'apprenants (et) de proposer des hypothèses explicatives susceptibles d'orienter autrement les pra-

tiques scolaires. » Ce faisant, Michel Dabène privilégie « les invariants (...) qui relèvent des représentations et des pratiques sociales de l'écrit et qui posent le problème de l'acquisition et de l'usage de l'écrit en termes d'acculturation scripturale. »

Michel Dabène définit d'abord une **perspective didactique** « interface entre, d'une part, une démarche « descendante », des savoirs issus des disciplines contributives vers la classe, et, d'autre part, une démarche « ascendante » celle qui part d'une analyse des situations d'enseignement / apprentissage, qui les problématise et qui construit des hypothèses génératrices de nouveaux savoirs. Dans ce modèle, la démarche « ascendante » (...) est centrale : la démarche « descendante » lui est subordonnée. Les sciences contributives ne sont pas « appliquées » : elles orientent l'analyse des situations (...), permettent la formulation d'hypothèses (...) et fournissent (...), conjointement avec la recherche didactique proprement dite, des aides à l'apprentissage. » Il y a donc à ce plan consensus entre ses recherches socio-didactiques analytiques et les recherches didactiques de type praxéologique qui conjuguent pratiques et analyse des pratiques. La perspective de Michel Dabène est aussi la seule des quelques perspectives qui sont avancées par les intervenants à poser clairement, de manière cohérente et heuristique, le problème des rapports entre didactique et « **sciences contributives** ». Il est dommage que l'organisation de l'ouvrage pas plus que la conclusion ne le fassent ressortir.

Rappelant la distinction qu'il fait entre « instance langagière (oral / scriptural) et ce qui relève d'un canal de transmission et d'un code adapté (parlé / écrit) », Michel Dabène fait l'hypothèse que la tension entre l'acculturation scripturale et « l'oralité foncière » « rend compte d'un certain nombre d'échecs et de blocages dans la maîtrise de l'écrit scolaire. » Il propose ensuite des « aides à l'apprentissage / acculturation ». Il s'agit d'abord de déconstruire les représentations dominantes de l'écriture, d'en réhabiliter les « usages ordinaires », y compris en classe dans toutes les disciplines et d'aller vers « une compétences scripturale diversifiée ». Il s'agit ensuite de construire des « savoirs méta-scripturaux (...) sur le signifiant graphique (et) sur la communication scripturale. » On regrettera que la place lui ait manqué pour prendre davantage que quelques exemples, en particulier sur la réhabilitation des écrits ordinaires dans la classe.

On le voit, cet ouvrage ne laisse pas indifférent qui le lit avec des lunettes de didacticien, ce que nous avons fait. Il suscite surtout réflexion et débat, ouvre aussi quelques pistes. Il incite à souhaiter qu'il ait des prolongements car il est profondément vrai, comme l'écrit Christine Barré de Miniac, que « la réflexion pédagogique se nourrit largement (des) avancées pluridisciplinaires ».

Gilbert Ducancel

■ Yves REUTER (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF, 181 p.

La conjonction dans le titre de l'ouvrage n'est pas à prendre à la légère. Il s'agit bien en effet pour l'auteur de relier apprentissage et enseignement, dans un domaine où on se contente souvent d'adopter l'un de ces points de vue. La nouveauté du livre d'Yves Reuter est sans doute d'être pleinement didactique, au meilleur sens du terme, ce qu'assume d'ailleurs le sous-titre *Construire une didactique de l'écriture*.

Cette volonté se manifeste aussi à travers sa construction assez complexe. L'auteur propose d'abord un va et vient entre les problématiques d'enseignement (chap. 1 et 2) et les théories de l'écriture (chap. 3), ce premier parcours débouchant sur une première formalisation : les modèles utiles à une didactique de l'écriture sont convoqués et « intégrés » (chap. 4), avant d'être soumis à une exigence de validité liée, cette fois, aux aspects plus spécifiquement pédagogiques. Ce qui frappe dans cette tentative de modélisation, c'est d'abord l'ouverture à de nombreux champs de réflexion, certains classiques (aspects psycholinguistiques et psychocognitifs, génétique de l'écriture, anthropologie...), d'autres plus rarement pris en compte (le discours des écrivains sur leur pratique).

Ce large spectre ne conduit pas à verser dans l'éclectisme, pour deux raisons essentielles : les théories et les auteurs sont mis en relation les uns avec les autres ; surtout, ils sont discutés et progressivement intégrés dans le modèle didactique général. Cela exige une lecture attentive, non en raison de la langue de l'auteur, toujours parfaitement claire, mais parce qu'il est nécessaire, pour bien comprendre où il veut en venir lorsqu'il commente tel ou tel courant ou tel ou tel apport, d'attendre les précisions provenant des chapitres qui affinent le modèle général. Cette structure textuelle concentrique est particulièrement intéressante : elle évite de tout mélanger, tout en permettant une intégration progressive des informations fournies.

Une fois que les conditions d'un modèle didactique de l'écriture ont été posées, il devient possible de détailler plus précisément la mise en oeuvre didactique (chapitre 6 et suivants). Mais cette dernière elle-même, si elle n'esquive pas les questions pratiques et organisationnelles (l'auteur prônant une didactique réaliste, relevant de l'ordre du « faisable » et de l'« économique »), a besoin de s'appuyer sur de nouvelles formes de théorisation. On en prendra pour preuve l'intéressant chapitre 6 (« Construire la motivation »), dans lequel la notion de « représentation », si souvent utilisée en sciences humaines, est soigneusement examinée d'un point de vue didactique. Il importe ainsi de s'assurer, lorsqu'on travaille à partir des « représentations des élèves », de savoir s'il y a bien possibilité de faire évoluer leurs représentations, ce qui ne relève pas de l'évidence. Il est nécessaire également de « ne pas confondre systématiquement représentations et erreurs ». Ainsi la double dimension des représentations, qui peuvent constituer des aides autant que des obstacles à l'apprentissage, est-elle ici prise en compte. L'ouvrage comporte également des propositions très concrètes, qui illustrent certaines des conceptions défendues, comme cette grille d'évaluation proposée dans le chapitre « Evaluation et réécriture » et qui permet, à partir de la même production, de comparer des avis divergents.

Deux regrets et une interrogation, pour finir.

Premier regret. L'auteur aurait pu développer davantage les aspects liés aux dimensions argumentatives et polémiques de l'écriture : ils représentent un enjeu essentiel si l'on veut que les élèves apprennent progressivement à se revendiquer comme sujets à part entière, défendant des positions (de lecteur et de scripteur). Deuxième regret, plus égoïste celui-là : le système de références donné en note de bas de page, s'il est pratique au fil de la lecture, n'aurait pas dû dispenser d'une bibliographie de fin. L'ouvrage d'Yves Reuter, en dehors des qualités de synthèse déjà soulignées, se révèle en effet une véritable mine pour le lecteur. Il réfère à une quantité importante de travaux, dont certains sont méconnus ou oubliés. Il y a là une vraie mémoire pour la réflexion didactique, qui se révélera très utile pour le chercheur comme pour l'étudiant, mais qu'il aurait été bienvenu de rassembler. Les contraintes éditoriales ont sans doute joué, ainsi que la volonté de ne pas donner une allure trop savante à ce qui se veut aussi une initiation.

Quant à l'interrogation, je la formulerai ainsi : le souci légitime de l'auteur d'intégrer les apports les plus divers dans le modèle didactique proposé ne le conduit-il pas à gommer parfois un peu les clivages, ou à atténuer ses désaccords ? Le projet est certes de construire plutôt que de faire oeuvre critique. Mais cela aboutit parfois à minorer la « place des tensions » revendiquée par ailleurs. Ainsi la discussion, qui aurait été bien intéressante, des thèses de B. Lahire sur l'opposition entre Formes Sociales Ecrites et Formes Sociales Orales est-elle réduite à une courte note de bas de page. Peut-être après tout s'agit-il là d'un moyen subtil d'inviter le lecteur à réfléchir par lui-même. Un livre indispensable en tout état de cause, qui, en articulant théorie et pratique, – c'est à dire en théorisant les pratiques tout autant qu'en montrant la face pratique des théories –, joue pleinement le rôle d'instrument que l'auteur lui avait assigné.

Francis Grossmann

- Equipe INRP / IUFM de Créteil (centre de Melun) (1996) : *Ecrire à l'école : une démarche, des apprentissages*, CDDP 77, CRPD, Académie de Créteil, 141 p.

L'ouvrage, fruit d'une réflexion et d'une écriture collective, présente les acquis des recherches menées sous la direction de Suzanne Djebbour et Rosine Lartigue par un groupe d'enseignants de Seine-et Marne rattaché successivement, depuis 1984, à deux programmes de recherche INRP – Didactiques des disciplines – Français, 1er degré : « Didactique du français et résolutions de problèmes » (RESO) et « Constructions métalinguistiques à l'école primaire » (META).

La première partie de l'ouvrage, intitulée « Du brouillon au texte définitif », se veut essentiellement méthodologique. Il s'agit de répondre à la question : comment faire des situations d'écriture, d'évaluation et de réécriture des situations d'apprentissage ? Sont évoqués successivement les difficultés de l'écriture chez le jeune enfant, les notions de projet de classe, de projet d'écriture, de

projet d'enseignement, de projet d'apprentissage, l'articulation entre ces quatre types de projet, le rôle des interactions entre élèves dans l'émergence des problèmes d'écriture et la construction des apprentissages pour les résoudre, l'importance de la formulation de la consigne, la fonction des « pense-bête » et autres canevas, du recours à l'observation d'écrits du même type que celui qu'on veut produire, les différents types de supports possibles du premier jet à la version définitive.

La deuxième partie, « Produire des textes prescriptifs à l'école », illustre en quelque sorte concrètement la démarche décrite dans la partie précédente sur l'exemple d'un ensemble d'écrits bien précis mais la réflexion se focalise en ce point sur les contenus d'enseignement. Après avoir montré des possibilités de programmations d'activités d'écriture (tous types d'écrits confondus, sur une année, dans deux classes de niveau différent – ou pour les seuls écrits prescriptifs, tous niveaux confondus, sur deux années dans une même école), les auteurs analysent les caractéristiques textuelles et linguistiques des écrits prescriptifs, les problèmes d'écriture rencontrés par les élèves, et comment, en cours de travail, le maître est amené à ajuster son projet d'enseignement et à modifier ses objectifs.

La troisième partie conserve et élargit la problématique des deux autres. Les auteurs s'interrogent sur la place et le rôle des activités métalinguistiques motivées par les problèmes rencontrés à la fois en lecture et en écriture, en l'occurrence le problème de la désignation des personnages dans le récit : en lecture, problème d'identification des personnages plus ou moins crucial selon le nombre des personnages dans le récit ou le parti-pris de lisibilité / non-lisibilité immédiate du texte ; en écriture, problème de discrimination des personnages et représentation réductrice des moyens de le résoudre chez les élèves. Le problème peut être traité systématiquement au travers d'activités réflexives et dans le cadre du projet d'écriture. Trois projets d'enseignement le concernant sont saisis dans trois classes différentes. Ils sont minutieusement décrits, en quelque sorte au jour le jour, par les enseignants eux-mêmes, et analysés à distance dans des encarts spécifiques : par où le lecteur voit qu'un même objectif peut être atteint à partir de situations différentes (là, l'impossibilité de gérer le personnel pléthorique d'un récit-feuilleton, ailleurs le constat que les romans ne sont pas lus en BCD) avec des démarches et des activités différentes, sur un laps de temps et à un stade du projet d'écriture très variables.

Suzanne Djebbour, Rosine Lartigue, dans cette revue ou ailleurs, ont déjà présenté certains aspects des travaux dont il est rendu compte ici : les deux premières parties de l'ouvrage sont une réédition de cahiers parus au CDDP de Seine-et-Marne, les analyses des processus d'écriture et de réécriture, les principes qui fondent la démarche de résolution de problèmes et les outils d'évaluation formative convoqués ont été largement diffusés, à travers des rapports de recherche, des articles ou des productions plus grand-public (voir, par exemple, l'article des deux auteurs intitulé « Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3 » paru dans *Repères* 9). L'intérêt principal de l'ouvrage est ailleurs : dans le remarquable travail de synthèse qu'il opère, dans son souci de répondre au mieux, et sur un mode non impositif, aux questions et objections des maîtres sur le terrain, enfin dans le parti-pris discursif adopté (cheminement méthodique, clarté des enchaînements, mise en évidence des points importants, exemplification constante, appel au témoignage direct des maîtres de l'équipe),

que l'on qualifiera de parfaitement didactique. Au bout du compte, on dispose là d'un ouvrage qui vise ostensiblement les praticiens et qui, à ce titre et pour les raisons précédentes, constitue un excellent produit de vulgarisation de la recherche et surtout un excellent outil de formation.

On n'exprimera qu'un seul et très léger agacement : dans la mesure où d'autres recherches ont traité certains des contenus d'enseignement évoqués, proposé des modélisations didactiques de l'écriture et avancé des propositions concrètes d'action voisines de celles qui sont présentées dans l'ouvrage, et certes avec un angle d'attaque différent (il s'agit bien ici d'entrer dans l'écriture par les problèmes posés aux élèves et d'engager une démarche de résolution de ces problèmes), pourquoi les auteurs, en ne donnant d'autres références bibliographiques que les leurs ou celles de leurs groupes de recherche, laissent-ils entendre (peut-être à leur insu) que le terrain était vierge avant leur passage ?

Catherine Tauveron

LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET DIDACTIQUE

- **BEAUDE, P. M., PETITJEAN, A. et PRIVAT J.M. (Dir.) :** *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Université de Metz, Collection Didactique des textes

Cet ouvrage constitue les actes d'un colloque organisé en 1995 à Metz par le Centre d'Analyse Syntaxique et le Centre de Recherches en Didactique des Disciplines. Par « scolarisation de la littérature de jeunesse », les organisateurs n'entendaient pas seulement l'utilisation (la récupération) de la littérature de jeunesse par l'école à des fins d'apprentissage. Constatant un mouvement général de pédagogisation des rapports sociaux, un débordement des exigences scolaires dans la sphère culturelle, ils se sont également fixé pour objectif le relevé des indices d'une surdétermination didactique dans la production éditoriale.

A l'exception de D. Jacobi, dont le propos porte sur les livres documentaires (reprise de l'article fourni pour *REPÈRES* 12), l'ensemble des auteurs s'en tient à la « littérature » au sens restreint du terme, sans pour autant s'inscrire toujours dans les deux problématiques posées, tant une troisième, non explicite, celle de la légitimité de la littérature de jeunesse, finit parfois par recouvrir les deux premières. C'est cette troisième problématique que je choisis comme fil conducteur de ma lecture, volontairement buissonnière. Au-delà des points de vue très diversifiés adoptés par les auteurs, des regroupements thématiques imposés, les contributions finissent par dialoguer, pour former un réseau de communication si riche qu'il faut bien se résigner à grapiller.

Très clairement, Danièle Dubois-Marcoïn, Serge Martin, Bernadette Gromer, Claudine Garcia-Debanc et Monique Lebrun, dont les interventions sont regroupées sous le titre « Lire et écrire avec la littérature de jeunesse », se placent dans le cadre de la première problématique, sur le terrain scolaire. Et c'est sans doute précisément parce qu'ils s'intéressent tous à l'école élémentaire, où il n'est d'autre littérature que de jeunesse, qu'ils ne leur vient pas à l'idée de discuter de la légitimité de cette littérature, dont la richesse artistique et culturelle

(Gromer), la complexité et parfois la sophistication narrative (Marcoïn) n'ont rien à envier à l'autre littérature. L'une comme l'autre se prête, selon les options pédagogico-didactiques, à une lecture contemplative immédiate (Gromer) ou à un type de lecture réclamant des apprentissages et des modalités didactiques spécifiques (Lebrun, Marcoïn) : construction dialogique du sens par l'intermédiaire du journal dialogué, activités de repérage des virtualités sémantiques, esthétiques et émotionnelles des textes, activités d'orientation dans la complexité croissante des systèmes énonciatifs mis en place par les auteurs. Pour autant, répercutant sur la scène didactique les conséquences du retour de la « figure de l'auteur » sur la scène théorique, Serge Martin note que l'« auteur », partenaire obligé du dialogue avec le lecteur, reste à l'école hors du champ de la lecture. On peut y voir le signe d'une propension de l'école à s'approprier impunément les biens sociaux et spécifiquement littéraires, (voir, dans les manuels, les pratiques de troncation, d'altération, d'appauvrissement des textes, parfois l'absence de références), le signe en somme que l'auteur de littérature de jeunesse n'est pas un auteur à part entière. Serge Martin, pour sa part, pose que « l'enjeu majeur de la » reconceptualisation « de l'auteur au primaire réside dans l'historicisation et la désacralisation de la conception du sujet ». Il suggère que le livre soit rapporté à son producteur par le biais d'activités comme la lecture / l'écriture de bibliographies réelles ou imaginées, la connaissance de l'intégralité d'une oeuvre, la confection d'un dictionnaire des auteurs... Autant d'idées reprises et développées par Cl. Garcia-Debanc qui, passant de l'auteur comme « concept » à l'auteur comme « personne », réfléchit sur les enjeux d'apprentissage d'une rencontre avec l'écrivain : modification des représentations des élèves sur l'écrivain lui-même et sur l'écriture, acquisition de connaissances sur le réseau d'édition, la fabrication et le circuit du livre, par exemple.

Mais en dehors de l'école élémentaire, son milieu de prédilection, où la littérature de jeunesse a-t-elle à gagner / trouve-elle sa légitimité ? du côté de l'institution ? du côté des enseignants ? du côté des lecteurs ? ou du côté des théoriciens de la littérature ?

Du côté de l'institution, Bernard Friot constate qu'en dépit de quelques avancées, les nouveaux programmes du collège, comme les anciens, toujours accrochés à une pédagogie du texte et non du livre, dans une hiérarchie des valeurs inchangée malgré les apparences, traitent la littérature de jeunesse comme un passage provisoire qui ne saurait aller au-delà de la 5ème sous peine de concurrencer la littérature et de rendre inutile la médiation du professeur. Il reste entendu, souligne-t-il, que le vrai texte formateur est celui qui n'est pas directement accessible. On regrettera, précisément, qu'il n'ait pu étudier au travers du critère d'accessibilité le corpus d'oeuvres de jeunesse annexé au programme de 6ème : quels sont les principes qui ont guidé cette sélection si hétérogène ? Quelle image se fait-on du lecteur pré-adolescent, de ses difficultés de lecture et de son appétit intellectuel pour lui proposer par exemple *Le chat qui parlait malgré lui* ou *La maison qui s'envole* de Claude Roy, deux petits romans certes agréables mais dont on ne voit pas ce qu'on peut tirer passé le CE1 ? Exclure de la liste les très nombreux romans pour la jeunesse qui posent de réels problèmes d'interprétation, n'est-ce pas aussi une façon de laisser croire que la vraie littérature, par définition d'accès difficile, est ailleurs ?

J.M. Fournier, quant à lui, se plaçant du côté des pratiques, étudie un autre corpus, celui des oeuvres effectivement abordées au collège, telles qu'elles

apparaissent à travers les cahiers de textes. Sa centration sur la classe de 3ème, où la littérature de jeunesse n'a, en principe, plus droit de cité, ne permet pas de comparer les pratiques réelles relevées au discours institutionnel étudié par B. Friot mais permet en revanche de relativiser quelque peu la coupure notée entre la 6ème/5ème et la 4ème/3ème. On apprend en effet que les oeuvres du XXème siècle sont en augmentation par rapport à une enquête de 1973 et que dans cette catégorie figurent en particulier les classiques de ce qu'on peut appeler « la littérature de jeunesse dans sa composante scolaire » (Pagnol, Prévert), des oeuvres éditées dans des collections destinées à la jeunesse sans nécessairement avoir été écrites pour ce lectorat (Tournier, Le Clezio) et des auteurs médiatisés « grand'public » (Ernaux, Rouaud, Lacarrière), soit un corpus, restreint certes, mais réellement spécifique par rapport au lycée. Pour mener son enquête, J.M. Fournier ne s'est pas forgé une définition a priori de la littérature de jeunesse, il a cherché à la construire à partir de son corpus, considérant que ce qui est littérature pour la jeunesse, à une époque donnée, est constitué d'oeuvres que des institutions, dont fait partie l'école, signalent comme telles.

Sa position rejoint celle d'Anne-Marie Chartier qui étudie le fonctionnement des lectures collectives et des lectures personnelles dans l'espace scolaire, et ce faisant traite clairement la question de la scolarisation de la littérature de jeunesse. Indépendamment du monde éditorial, l'école, dit-elle, à chaque période, définit pour son compte, en fonction des valeurs qui lui sont propres, une bibliothèque idéale comprenant à la fois des livres à étudier en classe et des livres pour se divertir ou du moins pour lire seul. Pour cette raison, il est possible de se donner une définition de la littérature de jeunesse « par l'usage » d'où l'on infère, et l'idée est stimulante, que *Madame Bovary* est devenu « un livre de jeunesse » par le seul fait qu'il est lu chaque année par des milliers de lycéens (et peu d'adultes) et qu'à l'inverse *Andromaque*, lecture de jeunesse des lycéens d'avant 1960, est redevenu de la littérature. En dépit de son souci de développer la lecture personnelle, l'école ne parvient pas à l'impulser durablement hors du monde scolaire. Voilà pourquoi on lui demande de faire plus et mieux, dans le même temps, paradoxe, qu'on redoute ses initiatives tant elle scolarise tout ce qu'elle touche. Les ouvrages circulent de la sphère scolaire à la sphère familiale, mais ils font aussi parfois le trajet inverse. Cette intrusion du livre, non programmée par l'école, peut inspirer chez l'enseignant des conduites extrêmement variées : le rejet, l'indifférence, l'utilisation intensive ou la sélection subjective. C'est par un détour sur l'historique de l'incitation à la lecture personnelle que l'auteur cherche une explication possible à ces conduites. Elle montre en même temps comment les conceptions de la lecture libre et de la lecture imposée sont étroitement imbriquées. Le rejet ou l'indifférence, par exemple, trouvent leurs racines dans une conception dominante jusqu'aux années soixante : la lecture personnelle ne se conçoit que comme encadrée, par un programme hors-programme (les listes) qui ne contient que des auteurs incontestables et souvent plus difficiles que ceux qui sont abordés en classe, car l'objectif est de sortir du lot « les meilleurs » des couches populaires. L'accueil à bras ouvert des livres familiaux se rattache au courant du « Laissez-les lire ! » (y compris n'importe quoi), né après les années soixante du constat que la pédagogie incitative qui convenait aux bons élèves ne fonctionne plus quand on cherche à viser la masse des élèves.

Qu'il y ait, à la base du refus ou de la volonté de prendre en compte en classe les livres venus de la maison, des positionnements idéologiques plus ou moins conscients sur la mission de l'école, son ouverture vers le monde extérieur, sur les valeurs à transmettre, ne fait aucun doute : le sujet est toujours conflictuel en formation continue, surtout si elle concerne des enseignants de maternelle. Didier Delaborde, dans une contribution extrêmement intéressante, propose une catégorisation des ouvrages pour la jeunesse à laquelle on peut assigner une double fonction : montrer que la littérature de jeunesse n'est pas une sous-littérature et qu'en tant que littérature à part entière elle présente les mêmes catégories que la littérature pour adultes ; aider les maîtres à se repérer dans la forêt des publications et à mieux fonder leurs jugements et leurs achats. La catégorisation se fait en fonction de la plus ou moins grande légitimité littéraire. Sont distinguées :

- la littérature illégitime diffusée par les super-marchés ou les marchands de journaux, souvent anonyme (production Disney)
- la littérature moyenne inférieure, littérature de masse, à forte rentabilité économique, diffusée par les circuits traditionnels du livre et les super-marchés (série « Martine »)
- la littérature moyenne produite par les grands éditeurs, spécialisés ou non dans la littérature de jeunesse (Gallimard, L'Ecole des Loisirs)
- les classiques qui jouissent de la reconnaissance symbolique maximale, via l'école (*Alice au Pays des merveilles*, *Les contes du chat perché*, *Le petit Nicolas*, *Vendredi ou la vie sauvage...*)
- la littérature d'avant-garde ou de recherche, souvent disponible dans des librairies spécialisées (Iphigénie, Le sourire qui mord).

L'auteur constate que, dans les BCD, on trouve principalement des livres de catégories 1, 2 ou 3 (dans la limite inférieure) et jamais de livres de catégorie 5, à l'inverse ou presque de ce qui se passe dans les bibliothèques publiques, que le fonds est souvent constitué à travers « une grille de valeurs irraisonnées » dont la description est d'un très grand intérêt pour la formation des enseignants, furieusement insuffisante en ce domaine. Il plaide pour une ouverture maximale du choix. Deux raisons sont avancées. L'une est incontestable : il s'agit de construire chez les élèves une image de la littérature. L'autre – éviter la coupure entre « un corps mort » et un immense réservoir de produits de consommation », une « littérature d'exempla, puisée dans les oeuvres littéraires les plus légitimes » que l'on rencontre en classe dans les manuels et une littérature de consommation courante que l'on rencontre en BCD – est plus discutable dans la mesure où, pour ce que l'on en a pu voir, la nature du fonds de la BCD renvoie en général une image assez fiable des lectures pratiquées en classe, du moins aux cycles 1 et 2.

Du côté des lecteurs, une enquête menée par Nicole Robine sur ce que lisent les jeunes en France de 1954 à 1995 nous apprend que les pratiques de lecture sont comme un miroir de l'état de l'école. On y retrouve le mouvement de démocratisation de la lecture : de 54 à 69, le temps des censures (au nom de l'éducation morale) et des ségrégations (des livres et des lecteurs) ; de 70 à 84, le temps des luttes et des illusions (cri d'alarme sur l'état des lectures des jeunes, croisade pour déscolariser la lecture qui part de l'école même, création des premières BCD) ; de 85 à 90, l'amalgame culturel (perte des repères dans la hiérarchie des valeurs littéraires) ; de 90 à 95, le temps des illusions perdues

(baisse de la lecture, reconnaissance d'une partie de la littérature de jeunesse comme patrimoine culturel commun). Ce que l'on retient du propos, c'est que les jeunes lecteurs d'aujourd'hui, dans leurs pratiques, placent la littérature de jeunesse sur le même plan que la littérature légitime, comme si son entrée à l'école avait modifié et le statut du livre, qui n'est plus un marqueur social, et le statut de la lecture.

Les auteurs qui s'en tiennent à une analyse purement littéraire et dont les contributions sont regroupées sous les rubriques « Genres » et « Thèmes et valeurs » ne répondent pas vraiment à la question de la scolarisation de la littérature de jeunesse. Leur propos, digne d'intérêt quoi qu'il en soit, porte plutôt sur la spécificité ou la non-spécificité de la littérature de jeunesse par rapport à la littérature consacrée, sur la contrainte d'écriture incontournable que constitue l'âge du public, qui ne saurait se confondre avec les exigences de l'école.

La littérature de jeunesse peut reprendre à son compte des genres attestés dans la littérature pour adultes. Catherine Vernet, poursuivant une étude amorcée dans *Pratiques*, note que l'émergence forte du roman noir dans des collections spécifiques peut être perçue comme le stade ultime d'une légitimation, d'un processus de consécration, semblable à celui qu'a connu le roman noir pour adultes dans une époque légèrement antérieure. La similitude ne s'arrête pas là mais concerne aussi les thèmes développés (par exemple : la ville) et la présence d'un même mode descriptif. Une seule différence – le déplacement d'un lieu à un autre dans le roman noir pour adultes n'implique que l'errance alors qu'il est l'objet d'une transformation (positive) du héros dans le roman noir pour enfants – rappelle, en quelque sorte, la spécificité des publics et la question des valeurs que la littérature de jeunesse ne peut contourner.

La littérature de jeunesse peut adapter des oeuvres classiques. Marceline Laparra, dans un passionnant article, entreprend de réhabiliter cette pratique pourtant entâchée de deux tares fondamentales : les adaptations sont le fait d'auteurs anonymes et elles ont pour but de faciliter la lecture. Tolérées lorsqu'elles concernent des oeuvres étrangères ou écrites dans une langue devenue inaccessible ou encore appartenant à des genres mineurs, elles font l'objet de réticences maximales quand il s'agit d'oeuvres appartenant au patrimoine littéraire consacré. L'étude des procédés utilisés par les adaptateurs montre qu'ils vont tous et intuitivement dans le sens d'une plus grande lisibilité, qu'ils ne sont cependant pas réducteurs et qu'ils se révèlent même d'une très grande complexité (suppression des mises en abyme, rétablissement de l'ordre chronologique, condensation des éléments descriptifs dispersés en une seule description compacte liminaire, explicitation de l'implicite...). De grands lecteurs de romans interrogés reconnaissent presque tous avoir eu une rencontre décisive avec le roman dans leur jeunesse. Il s'avère dans la plupart des cas que ces romans (comme *Les Misérables*, ou *Robinson Crusoé*), souvent à l'insu de leurs lecteurs, étaient des adaptations. Les adaptations permettent donc à la fois des contacts foudroyants avec la littérature et la transition entre littérature populaire et littérature légitime. A ce titre, elles sont, aux yeux de M. Laparra, irremplaçables.

La littérature de jeunesse peut enfin, et le phénomène est plus récent, transformer, sur le mode ludique, le fonds littéraire commun que constitue la littérature populaire traditionnelle. André Petitjean étudie les principes à l'œuvre dans les nombreuses réécritures du *Petit Chaperon Rouge*, actuellement dispo-

nibles sur le marché. En conclusion, il souligne combien le procédé permet de relancer l'intérêt des lecteurs préadolescents pour une histoire qu'ils estiment ne plus être appropriée à leur âge et de travailler sur les notions de genre et de monde possible. En même temps, il fait remarquer que si le procédé atteste de pratiques intertextuelles aussi élaborées que celles de la littérature pour adultes, il conduit à une réduction de la polysémie initiale. Mais l'on pourrait dire aussi que la jouissance de la parodie impliquant la connaissance du texte source, la perte de sens n'est peut-être pas d'une aussi grave conséquence. Le drame serait plutôt que les enfants ne connaissent plus les textes-sources qu'au travers de leurs parodies et finissent par prendre les unes pour les autres : tendance attestée à l'école maternelle où l'on ne raconte plus guère le « vrai » Petit Chaperon Rouge, tant il semble aller de soi que la famille s'en est chargé.

Un regret, sur la question des genres : que n'aient pas été étudiés les genres en émergence, qui n'ont pas de « modèles » dans la littérature pour adultes. Mais tout n'était évidemment pas traitable. Tel quel, l'ouvrage, dont on n'a donné qu'un compte-rendu partiel, met en lumière les enjeux, passés et actuels, de la littérature pour la jeunesse et les tensions qui la traversent. Sa lecture est passionnante.

Catherine Tauveron

LE DIDACTIQUE SOUS LES DIDACTIQUES ?

- RAISKY, C. & CAILLOT, M. eds (1996) : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles. Coll. Perspectives en Éducation. De Boeck Université.

L'ouvrage s'inscrit dans le cadre des travaux du réseau REF (Recherches en Education et Formation) auquel participent des chercheurs en didactique(s) de la francophonie. Ce réseau tend à constituer un lieu d'échanges sur les démarches et les concepts plus ou moins partagés par les didactiques des différentes disciplines. La Rencontre de 1992, avait porté sur la question *Sens des Didactiques et Didactique du Sens* (Jonnaert, P. & Lenoir, Y. eds, 1993, Sherbrooke, Editions du CRP). La Rencontre de 1994 lui fait écho en interrogeant trois concepts : transposition didactique, contrat didactique, médiation didactique : sont-ils effectivement communs ? peuvent-ils être considérés comme constitutifs d'une théorie d'un champ commun : le didactique ?

Michel Caillot et Claude Raisky l'affirment dans leur propos liminaire : « il existe bien un champ du didactique ». Ce champ serait défini d'une part par un objet : les rapports au savoir et leur modification par l'action de formation, d'autre part par les caractéristiques de toute situation didactique, et enfin par la convergence des didactiques disciplinaires sur leurs finalités (comprendre pour agir), des outils conceptuels communs et un fonds de savoirs partagés qui commencent à se dessiner. L'intérêt de cette perspective ne paraît pas douteux, et

l'ouvrage en témoigne. Mais on en est encore loin, et l'ouvrage en témoigne aussi. Cela n'enlève rien, bien au contraire, au dossier constitué.

Plusieurs des contributions présupposent en fait le problème comme résolu, en situant leur problématique hors contenus d'enseignement, donc d'emblée dans une didactique générale (la pédagogie ?). Cette position, qui est plutôt le fait de chercheurs belges ou québécois, aurait mérité un débat qui, curieusement, n'a pas émergé.

Je suis en effet de ceux qui considèrent le didactique comme un champ hypothétique, encore à construire dans le débat entre didactiques des disciplines. Les problèmes de conception, de constitution et d'appropriation des contenus d'enseignement y seraient donc centraux. Ce n'est pas le cas de plusieurs des contributions qui portent en fait sur les interactions maîtres-élèves et que je situerais plutôt du côté de l'épistémologie, ou de la psychologie sociale par exemple. Cela ne les disqualifie évidemment pas, mais inviterait à interroger le point de vue disciplinaire qu'ils ont adopté.

Ainsi à propos du concept de contrat didactique, Philippe Jonnaert analyse globalement la situation didactique et montre que la relation didactique repose sur un jeu de « dévolutions » et « contre-dévolutions » du pouvoir « autour de certains rapports à un savoir de référence » ; pour Samuel Joshua, c'est un cas particulier d'interaction sociale qu'il discute en relation avec l'interactionnisme social de Vygotski, en montrant le caractère central de la « quête du sens » dans un espace de significations qui ne peut être réellement commun aux élèves et au professeur. Quant au concept de médiation didactique, il remonterait selon Maurice Sachot au modèle de la « proclamation scripturaire » du prédicateur juif des temps bibliques ; il se situerait selon Yves Lenoir à l'intersection entre la philosophie hégélienne et une approche psychologique.

Deux des contributions me paraissent particulièrement intéressantes à situer par rapport au champ didactique, du fait qu'elles allient une approche dans le didactique centrée sur l'interaction et une approche centrée sur l'appropriation de savoirs disciplinaires donnés.

Maria-Luisa Schubauer-Léoni pose explicitement la question : « Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et / ou psychosociale ». Elle cherche à remonter aux sources des difficultés en mathématiques de Valérie, le « cas » étudié : ces difficultés sont tributaires « de différents plans de rapports à des objets qui ne sont pas que d'ordre mathématique. Dans ce sens, le didactique rejoint des préoccupations que d'autres appelleraient pédagogiques et qui relèvent de systèmes de valeurs, de théories professionnelles, de définitions de rôles au sein des institutions ». L'auteur en conclut que l'interaction didactique, cas particulier d'interaction sociale, ne relève a priori d'aucune discipline. Les deux registres théoriques d'explication auxquels elle a recours – le psychosocial et le didactique – ne s'excluent pas. Mais ce qu'elle appelle le didactique, concrètement l'analyse des erreurs de Valérie d'un point de vue mathématique, est ici au service d'un propos essentiellement psychosocial.

L'approche de la médiation didactique par Cécile De Bueger-Vander Borgh, qui se centre sur : « La reformulation, ses procédures et ses niveaux. Outils d'analyse de discours didactiques pour la formation des enseignants en sciences expérimentales », est mixte elle aussi. Mais à l'inverse de la précédente, les modèles linguistiques et didactiques d'analyse des définitions et des

discours qu'elle utilise sont au service d'un propos didactique : rendre intelligibles, par l'analyse des interactions verbales en classe de sciences, les conceptions des sciences sous jacentes aux reformulations des concepts scientifiques. On est ici à la frontière entre formation des maîtres et recherche, dans un espace particulièrement signifiant d'un point de vue didactique.

La confrontation de points de vue sur la transposition didactique constitue à elle seule un dossier de première importance tant pour les chercheurs que pour les formateurs de maîtres. On ne l'envisagera ici que sous l'angle des limites du concept, et celui des obstacles à la constitution d'un champ du didactique qu'il fait émerger.

Outre une présentation du concept selon Michel Verret et Yves Chevallard, très nécessaire eu égard aux usages hasardeux qu'on voit proliférer, plusieurs contributions en soulignent les limites de manière fort éclairante. Ainsi Michel Caillot et Claude Raisky montrent que la seule référence au savoir savant élaboré par la communauté scientifique ne peut suffire pour légitimer les savoirs enseignés : s'agissant des savoirs professionnels et technologiques, voire des sciences expérimentales, les représentants des professions interviennent dans le jeu institutionnel de définition des contenus. La critique de Jean-Louis Martinand est désormais classique : les pratiques sociales peuvent être, dans ce domaine, source de légitimation des savoirs à enseigner (pratiques de l'ingénieur ou du technicien, pratiques domestiques, culturelles ...). Il s'agit là non de savoirs conceptuels mais de connaissances expérientielles, de connaissances en action qui se manifestent dans les pratiques. Selon M. Caillot, la théorie de la transposition didactique aurait une validité limitée aux disciplines de type mathématique ou physique, tournées vers l'*épistémé*. Les disciplines de type chimie tournées vers la *techné* auraient, elles, à interroger leur insertion dans le champ des pratiques et des savoirs.

Citons enfin Yves Lenoir selon lequel le modèle de la transposition didactique refoule la pratique, les savoirs d'expérience dans la non-connaissance, (et donc le non-enseignable), coupant ainsi la pratique considérée comme obstacle au savoir scientifique de la théorie. ce modèle privilégie le rapport de l'enseignant au savoir à enseigner et tend à réduire l'action didactique à une activité de transmission d'un donné préexistant où le «sujet, plus épistémique que réel » n'a pas d'existence, où le désir de savoir ne joue aucun rôle. Selon Y. Lenoir, dans la relation didactique, le sujet apprenant, l'objet de connaissance et le rapport cognitif établi par la médiation de l'enseignant sont des « construits socioculturels produits dans le temps et dans l'espace » fortement chargés de symbolisme.

L'un des obstacles à la constitution d'un champ du didactique, et non des moindres, réside dans les représentations que certains didacticiens se font de disciplines autres.

Selon Samuel Joshua, cet outil de modélisation de la construction sociale des savoirs à enseigner par des acteurs référant de plus ou moins loin à un savoir savant consensuel garderait toute sa valeur explicative et heuristique grâce à la notion de « savoirs experts » qui lui semble propre à combler la distance entre les disciplines à référence savante et les autres. Il admet que le cas de la langue maternelle est le plus problématique pour l'approche qu'il propose. A première vue, il s'agit, dit-il, d'un savoir dont tout un chacun a la pratique, hors de tout savoir expert, et qui ne relève pas d'une référence savante unique.

Mais ajoute-t-il, « ce n'est nullement le « français » que l'on enseigne », « ce n'est nullement une pratique qui est transmise, mais bien des savoirs sur des pratiques du français » ; « car comment comprendre que l'on enseigne à des écoliers ... ce qu'ils savent déjà ? ». Le Français ferait partie des « disciplines bigarrées » où se côtoient des savoirs de référence savante « (la rhétorique jadis) », des savoirs « savantisés » « (l'orthographe, la grammaire...) », des « références expertes (la récitation) en passant par des intermédiaires (le résumé de texte, la technique narrative) ». Il y aurait là beaucoup à dire. Signalons simplement les effets pervers de la position de Chevallard qui réduit l'enseignable aux savoirs conceptuels dûment programmables. Position intenable en Français, qui exclut du champ didactique l'enseignement de la lecture et de la production d'écrits, et considère l'oral comme une affaire réglée.

Un autre obstacle réside dans la difficulté des didacticiens à se situer par rapport aux problématiques des autres. Il m'est difficile ici de prendre un autre exemple que les contributions des didacticiens du Français, Gilbert Ducancel et Michel Thérien. Elles portent respectivement sur « Les parcours des savoirs dans l'enseignement du français à l'école » et « Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique ». Le propos liminaire de l'ouvrage les situe à distance du concept de transposition didactique, et à contre-pied du « modèle descendant » de constitution des savoirs scolaires qu'il propose, dans la mesure où ces auteurs montrent que, « dans la relation didactique, ce qui est moteur, ce ne sont point tant les savoirs de référence que les savoirs des élèves ». Ce qui n'est pas faux. Mais je me demande s'il n'y a pas eu quelque malentendu entre nos collègues et les organisateurs de la Rencontre. En effet, leur propos, qui n'apporte guère de nouveau sur la transposition didactique, c'est-à-dire la construction sociale des savoirs scolaires, redisons-le - me paraît beaucoup plus ciblé en fait - didactiquement s'entend - sur la médiation didactique par laquelle s'opère la transformation des savoirs des élèves.

C'est du moins la lecture que j'en ai faite, induite par la conclusion de la contribution de G. Ducancel. « Sous leurs différentes formes, les savoirs des élèves sont le point de départ en classe (dans les classes qui ont participé à la recherche dite « META ») de l'action du maître qui vise à les transformer ». Ces savoirs, qui sont essentiellement des savoir faire langagiers plus ou moins maîtrisés, associés à des connaissances, des conceptions plus ou moins explicites, se construisent progressivement à l'école et hors de l'école par référence aux pratiques sociales. Les entrées didactiques que le maître met à contribution pour la problématisation des difficultés, des obstacles à la résolution de problèmes langagiers rencontrés - et notamment les savoirs du maître et ses référents - jouent un rôle important dans l'évolution des savoirs des élèves. Le maître opérerait donc une médiation didactique entre les savoirs des élèves et les savoirs à enseigner sur la base des conceptions qu'il en a, à partir de ses propres savoirs, en leur ouvrant des voies accessibles de résolution de leurs problèmes. On aurait là, me semble-t-il, des éléments pour une modélisation des situations et de la médiation didactiques qui ne fonctionnerait pas sur le mode de la transmission magistrale du savoir, évidence première dans bien des propos en la matière. C'est là sûrement une voie à creuser.

Hélène Romian

NAISSANCE DU FRANÇAIS COMME DISCIPLINE À L'ÉCOLE

- BOUTAN, Pierre (1996) : « *La langue des Messieurs.* » *Histoire de l'enseignement du Français à l'école primaire.* Coll. Enseigner. Armand Colin.

L'ouvrage procède de la réécriture d'une thèse dirigée par Georges Snyders puis Claude Lelièvre et soutenue à l'Université René Descartes Paris V sous le titre : « L'enseignement du français à l'école primaire élémentaire de 1850 à 1900 ».

Pierre Boutan nous emmène au temps de nos arrière grands-parents, où se mettent en place à la fois la République et l'enseignement du français langue nationale pour tous. Il se fonde sur des témoignages des acteurs principaux de l'instruction publique : les maîtres, les élèves, les parents d'une part, et des « décideurs » d'autre part : notables, inspecteurs, ministres..., recueillis dans les archives, les collections des musées, et notamment le Manuel général de l'Instruction primaire, le plus utilisé des journaux pédagogiques d'alors.

Sans doute, les choses bougent au cours de la période étudiée, tant du point de vue de l'organisation de la vie scolaire, que du point de vue de la formation des enseignants. L'enseignement de la langue se constitue en discipline. Une configuration en sous-disciplines, dont certaines sont nouvelles, se dessine, centrée sur l'orthographe et la dictée. P. Boutan souligne de ce point de vue le rôle des attentes sociales, des conditions matérielles de l'activité d'enseignement comme élément explicatif des choix qui s'opèrent. La classe rurale unique au matériel misérable, et ses 50 et quelque élèves inscrits mais pas nécessairement présents, qui est alors le type d'école dominant, pèse fortement sur les pratiques des maîtres.

Sans doute, bien des choses ont changé depuis. Ainsi l'apprentissage de la lecture n'est plus – ou ne devrait plus être – la grande affaire des maternelles, héritières des salles d'asile. La lecture à haute voix, la récitation de morceaux choisis ou de la leçon de grammaire, de conjugaison, des règles d'orthographe, la rédaction d'interminables analyses logiques et grammaticales – sans omettre la dictée – ne sont plus les principales manifestations de l'activité langagière des élèves.

P. Boutan m'en excusera. Ce n'est pas de son travail d'historien que traite cette note de lecture. Ce qui m'a frappée, au-delà de son propos, c'est la persistance d'un certain nombre de problèmes.

Lisant certains passages, on se prend à se poser la question : les choses ont-elles fondamentalement changé ?

« L'enseignement du français, écrit P. Boutan dans la conclusion de son chapitre sur les acteurs, est pris dans cette contradiction : participer à la cohésion nationale qui réclame un maximum de points communs, en particulier de moyens de communication, entre des citoyens égaux d'ailleurs en principe devant le suffrage universel, et continuer à assurer la discrimination entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, c'est-à-dire entre ceux qui possèdent et ceux qui ne possèdent pas, ce qui revient à dire ceux qui ont le pouvoir et ceux

qui le subissent ». A en juger par l'actuel débat sur l'illettrisme, la discrimination socio-langagière demeure, sous des formes différentes, et l'enseignement – qui n'en est pas le seul responsable – y joue son rôle.

Citons encore P. Boutan et sa conclusion sur les grands débats idéologiques et pédagogiques de l'époque. « Il nous semble qu'en recueillant l'héritage d'une morale autoritaire fondée sur la religion indiscutable, l'enseignement du français alors en constitution à l'école primaire, a aussi intégré une part de ce dogmatisme qui expliquerait par exemple la résistance dans les milieux enseignants à une réforme de l'orthographe ». Sans doute l'attachement quasi viscéral à l'orthographe actuelle – et aux efforts d'apprentissage qu'elle justifie – a-t-il aujourd'hui d'autres racines, notamment dans les représentations que les maîtres se font de l'écrit et de ses apprentissages, et dans l'insuffisante diffusion des travaux de recherche dans la formation des maîtres. Mais les conditions matérielles ayant évolué, certaines des traditions enracinées dans ces conditions, telles que la primauté de l'écrit, et la dictée, demeurent...

La constitution de la discipline Français ne s'est pas faite selon une lente évolution tranquille et consensuelle. L'étude très circonstanciée de P. Boutan témoigne entre autres de la vivacité des débats internes à la profession, des débats entre institutionnels, et des résistances opposées à l'application de directives novatrices (faute notamment d'une stratégie d'appropriation de l'innovation...). On ne peut s'empêcher, là encore, de se demander si ces débats sont totalement obsolètes, et s'ils ne renvoient pas à des problèmes dont l'actualité demeure.

La question de la langue à enseigner, celle de la politique de la langue demeure posée. Le débat est loin d'être clos entre les tenants d'un enseignement de la langue française, d'une norme de correction une et indivisible, tenue comme garante de l'unité nationale – celle de l'élite parisienne cultivée – et les linguistes, les didacticiens pour lesquels le rôle de l'école est de familiariser les enfants avec l'ensemble des pratiques langagières, et de leur faire construire des outils d'observation de ces pratiques. La question se pose en termes nouveaux, il est vrai. L'unité linguistique est faite. Malgré le laminage des langues et parlars régionaux dû aux effets conjoints de l'exode rural et des interdits scolaires, l'aspiration à l'identité culturelle régionale a resurgi, confortée entre autres par la décentralisation et sans doute aussi par la crise économique et sociale d'où émerge la revendication : « vivre et travailler au pays ». Comme l'a montré la recherche INRP dite « VARIA », la question serait à inscrire aujourd'hui dans le cadre de la variation langagière. Position défendue au siècle dernier par de bons esprits tels que Bréal, abondamment cité par P. Boutan. La recherche VARIA a défini une didactique plurinormaliste fondée sur le double concept de variation des normes langagières selon la fonctionnalité des usages sociaux de l'oral / de l'écrit et de code linguistique commun à l'ensemble des locuteurs de la francophonie. Il s'en faut de beaucoup que les idées de Bréal, et cette recherche, d'inspiration sociolinguistique, soient passées dans les Instructions Officielles et dans la formation des maîtres tant elles heurtent l'idéologie dominante de la langue fondée hier comme aujourd'hui sur l'impérialisme de la grammaire érigée en norme du bien écrire. Au plus grand dommage de la grammaire et de l'apprentissage de la production d'écrits.

Débat conflictuel s'il en est : la place de l'orthographe et de la dictée dans la configuration didactique du Français. Orthographe et dictée sortent victorieuses d'une tentative institutionnelle pour placer la « composition » au cœur de cette nouvelle discipline en supprimant la dictée au certificat d'études et en la remplaçant par un contrôle à partir de la rédaction. C'est vers l'orthographe, marque de distinction sociale auréolée par le prestige de la dictée, épreuve vedette du certificat d'études, que convergent les activités scolaires. Une orthographe traditionnelle qui l'emporte sur une autre tentative institutionnelle de réforme marquée par l'arrêté audacieux de 1900, édulcoré par l'arrêté de 1901, les deux arrêtés restant lettre morte.

Les débats sur la lecture ne sont pas moins conflictuels. Ils portent d'abord sur l'épellation et l'appellation des lettres, la nouveauté consistant à se rapprocher de la forme sonore et la tradition renvoyant à l'orthographe. Ils opposent également les tenants de l'alphabet comme préalable absolu, et ceux qui cherchent à introduire le plus vite possible des unités qui aient un sens. On trouve bien entendu une troisième position qui mixe les deux autres. Quant à l'écriture, les directives officielles demandent de l'introduire dès le début de l'apprentissage de la lecture, mais avec un effet limité sur les pratiques. Il est vrai que l'argumentaire relève plutôt du vœu pieux, sans autre forme de procès, tradition avec laquelle les textes officiels actuels n'ont guère rompu.

Les débats sur la grammaire scolaire ne sont pas moins vifs. Emergent des idées minoritaires alors, qui feront leur chemin : la grammaire comme activité réflexive (à réserver plutôt au CM) portant sur le rôle des unités dans la construction de phrases dont le sens est compris, et notamment des phrases produites par les élèves eux-mêmes ; la construction des règles par les élèves à partir d'exemples. Mais c'est la grammaire au service de l'orthographe, pivot et finalité de l'enseignement du Français qui triomphe parce que, dit P. Boutan, c'est de ce côté là que vont les attentes sociales.

L'on ne saurait trop souligner, comme le fait justement P. Boutan dans la conclusion de son ouvrage, que la question de la langue nationale, et des contenus, de la démarche de son enseignement, en raison de son « adhérence aux différenciations sociales », est un aspect décisif de la démocratisation. Et que les changements nécessaires ont un coût global et social dont les effets concernent tous les usagers de cette langue.

On ne peut que le rejoindre lorsqu'il plaide pour un développement de la recherche, en relation avec la formation des maîtres, et une mise en débat des réformes dans la profession et l'opinion. Mais la question dépasse de beaucoup l'inscription plus effective de la recherche et de la formation dans le cadre de l'Enseignement Supérieur qu'il appelle de ses vœux et le débat public.

Le problème est aussi de trouver les voies d'un véritable débat citoyen, pédagogique et didactique qui permette non seulement l'expression des attentes sociales mais aussi une information solide, fiable, susceptible de faire évoluer ces attentes. Sinon on répétera inlassablement le scénario des réformes avortées parce qu'on se heurte à l'idéologie dominante de la langue sans se donner les moyens de la faire changer.

Le problème est aussi de faire appel aux types de recherche pertinents pour expérimenter et définir les contenus, les stratégies du changement, et les voies de l'adhésion des acteurs au changement. Les recherches-actions

conduites à partir des années 70 autour du Plan de Rénovation INRP répon-
daient à des besoins de cette nature. On pourrait se demander pourquoi
l'Institution les a occultées. En tout cas, il n'est pas sûr qu'elles soient encore
connues et qu'on ait tiré de cette « aventure inédite » non seulement dans sa
forme comme le dit P. Boutan , mais aussi dans ses contenus, tous les ensei-
gnements qu'elle pourrait induire pour le présent. Mais, hors les rares historiens,
y-a-t'il une mémoire dans l'avion de la Didactique du Français ?

Hélène Romian

APPROCHES PSYCHO ET SOCIOLINGUISTIQUES DES APPRENTISSAGES LANGAGIERS

- Michel FAYOL (1979) : *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF, le psychologue

« As-tu lu le dernier Fayol ? ». Quand un didacticien du français m'a posé cette question, j'étais en train de le faire (l'ouvrage ne se laisse pas traiter cavalièrement...). La question m'a donné à penser. On suit les publications de Michel Fayol comme celles d'un auteur majeur dont les travaux, pour n'être pas didactiques, n'en sont pas moins éclairants pour les didacticiens. Depuis *Le récit et sa construction* (Delachaux et Niestlé), c'est-à-dire depuis douze ans, Michel Fayol n'avait pas fait paraître d'ouvrage (sauf *L'enfant et le nombre* qui intéresse l'enseignement des mathématiques). Il n'était pourtant pas resté muet, loin de là : dans la bibliographie exhaustive qui clôt l'ouvrage actuel, on relève une trentaine d'articles, communications, chapitres d'ouvrages collectifs. Mais ces publications sont inévitablement dispersées. Elles sont ici retravaillées, mises en contexte et en perspective grâce à la présentation des cadres théoriques, des méthodologies et des apports des principaux chercheurs ayant travaillé dans le même champ. C'est dire que tout est réuni pour que l'ouvrage fasse date et devienne, comme son prédécesseur, **une référence** incontournable et durable.

Il ne saurait être question de présenter ici de manière complète et détaillée le contenu de l'ouvrage. Nous en donnerons seulement un aperçu. Nous nous attarderons un peu sur les aspects qui nous intéressent le plus directement. En fin d'ouvrage, Michel Fayol appelle de ses vœux des « interactions fructueuses » entre les travaux de psycholinguistique et « divers champs de l'action (dont) la didactique des langues. » Nous essaierons d'aller dans son sens. Nous poserons donc au psychologue des questions de didacticien, nous essaierons d'ébaucher avec lui un débat.

Les trois premiers chapitres sont fondamentalement méthodologiques et visent à répondre à deux questions : comment étudier / étudie-t-on la production verbale ? comment modéliser / modélise-t-on cette même production ?

Michel Fayol commence par analyser « **les modalités orale et écrite de la production verbale.** » Il remarque que « la confusion des variables modalité / formalité a conduit à contraster de manière trop caricaturale les deux modalités

au point qu'on a pu aller jusqu'à les considérer comme deux langues. » Le caractère formel / informel relève plutôt d'un « continuum » qui intéresse les deux modalités, même si « à l'écrit, la situation d'énonciation est pratiquement toujours monologique (et si, à l'oral,) elle n'a pas aussi fréquemment et régulièrement ce caractère. » Ces distinctions intéressent évidemment l'enseignement du français, mais il nous semble que la réflexion didactique gagnerait à ce qu'on n'assimile pas formalité et énonciation monologique, dialogue et caractère informel des productions. Selon nous, le caractère plus ou moins formel des productions ne relève pas de la présence ou de l'absence de l'autre mais plutôt de codages, de genres, de pratiques d'ordre social, dont la prise en compte didactique ne va pas de soi, comme le montre – croyons-nous – le présent numéro de *REPERES*.

Logiquement, Michel Fayol en arrive à la question de savoir si l'écrit a des caractéristiques qui lui sont propres, qui ne relèvent pas de l'énonciation monologique ni des contraintes formelles de la production.. Ce qu'il dit de « la dimension graphique » apporte une première réponse : l'« apprentissage et l'automatisation des tracés sont relativement longs à atteindre. (...) Le coût de ce contrôle s'ajoute au coût des autres activités requises. » Du point de vue de l'enseignement, cela pose la question des « facilitations procédurales » qui permettent de ne pas attendre que les élèves maîtrisent la dimension graphique avant qu'ils ne produisent des textes écrits, qui les déchargent provisoirement de cet aspect de la production. C'est ce qui fonde, par exemple, la production d'écrits en dictée à l'adulte, mais aussi une gestion du temps de la production qui permette d'assumer toutes les composantes de la production écrite. Par ailleurs, le coût de la dimension graphique ne tient pas, loin de là, qu'à la gestion des tracés. Il nous semble qu'il tient davantage aux « caractéristiques linguistiques » de l'écrit, en particulier aux correspondances « pas simple(s) » entre « unités constitutives » de l'oral et de l'écrit, dont l'auteur parle quelques pages plus loin.

Selon Michel Fayol, « les risques d'oublis et / ou d'interférences (sont) accrus » en production écrite. C'est vrai si, en classe, on gère celle-ci comme une production orale. Mais les recherches didactiques tournent en quelque sorte à leur profit (à celui des élèves) ces risques et la possibilité de « retour sur le texte ». On est, dès lors, un peu étonné que Michel Fayol écrive que « les données actuellement disponibles ne permettent (pas) de conclure (...) à une exploitation systématique des possibilités de retour en arrière », alors que les observations et les évaluations menées par les équipes de recherche en didactique établissent que les élèves y ont recours, et de manière positive, pourvu qu'ils aient appris à le faire.

Les caractéristiques syntaxiques et lexicales spécifiques de l'écrit sont, selon Michel Fayol, un lexique plus précis et plus explicatif, une syntaxe plus normée et moins diversifiée. Il le dit, ces différences tiennent pour une large part au caractère décontextualisé et à la moindre contrainte temporelle de la production écrite.

Dans le second chapitre, Michel Fayol soulève la question des **méthodes pour étudier la production verbale**. Il note une évolution de l'analyse des produits à celle des processus. Il présente les recherches qui visent à « pister les processus » et souligne zones d'ombre et interrogations. Ainsi, l'étude des pauses et des débits à l'écrit fait apparaître que « les frontières syntactico-tex-

tuelles (paragraphe, phrase, proposition et syntagme) constituent les principaux déterminants de la localisation et de la durée des pauses » et que, plus les sujets sont jeunes, plus les pauses sur les petites unités sont fréquentes. Cependant, l'auteur note que les recherches sur la production d'écrits sont peu nombreuses et que les pauses sont « pluri-fonctionnelles », donc que ce qu'elles indiquent n'est pas toujours clair.

Ainsi encore, les études des protocoles verbaux par lesquels les sujets décrivent les activités dans lesquelles ils sont ou ont été engagés ne semblent pas encore présenter un « validité clairement établie ». Elles n'en montrent pas moins que les opérations décrites pendant la production varient au fil de celle-ci : « au début, (...) lecture des consignes, établissement des objectifs, élaboration et organisation des idées ; en fin de composition, (...) l'écriture elle-même, la relecture, l'évaluation et la révision du texte ». Les descriptions après coup reconstituent effectivement l'ordre de ces opérations, mais les recherches rapportées concernent des sujets adultes.

Ces préoccupations et ces interrogations rencontrent à plus d'un titre celles des recherches didactiques. Cependant, pour ces recherches, les pauses ne sont pas l'observable principal, mais plutôt les diverses interventions des scripteurs sur le déjà-écrit, d'autant que les pauses ne sont guère interprétables didactiquement sans ces interventions. En fait, pour les didacticiens, ce sont les ensembles constitués par les pauses, les reprises-reformulations, leur localisation à la fois dans le déroulement de la production et quant aux unités linguistiques et aux opérations langagières, qui sont, en classe, à observer, analyser et faire évoluer.

Par ailleurs, les verbalisations qu'on suscite chez les élèves ont d'autres visées que la simple description des activités en cours ou passées. Elles visent, par exemple, à ce qu'ils expliquent (et s'expliquent) leurs buts, leurs procédures, leurs difficultés, à ce qu'ils évaluent leurs productions, à ce qu'ils se donnent des directions de réécriture. L'hypothèse est ici que le métalangage favorise la prise de conscience de l'activité langagière et favorise le progrès de celle-ci. Il semble que cela se vérifie d'autant plus que l'activité de verbalisation métalangagière intervient à propos des difficultés rencontrées, au cours de leur mise en problème.

Nous soulignerons enfin que les recherches didactiques ayant évalué les effets de différentes modalités d'enseignement de la production d'écrits ont toutes montré que ces modalités entraînaient des différences de stratégies et de procédures, des différences aussi dans les discours métalangagiers des élèves. Les psychologues, les psycholinguistes ne prennent quasiment jamais en compte cette variable. Il nous semble que cela affaiblit la validité de leur méthodologie et la confiance à accorder à leurs résultats. Il y aurait là une occasion intéressante de collaboration entre équipes de recherche de champs scientifiques différents.

Le chapitre IV, « **Des idées à la phrase** », est central. Et il suscite des interrogations. Le singulier « la phrase » opposé au pluriel « idées » nous pose question. Il oppose un supposé foisonnement originel, disons cognitif, à un aboutissement formel. L'auteur ne situe pas celui-ci au plan du langage (il parlerait d' « énoncés », de « discours ») mais à celui d'une unité minimale abstraite et formelle de la langue (posée comme ayant une consistance insoupçonnable, alors que...). Choix sans doute méthodologique. Notre point de vue didactique

nous incite à avancer que les élèves ne vont pas « des idées à la phrase », ni même à « des phrases ». Dès la Petite section de Maternelle, ils « font preuve de discours », sont sujets langagiers de dire inscrits socialement, temporellement et spatialement. Les maîtres ont accès à cette activité grâce aux ensembles et aux enchaînements d'énoncés, aux « dits » à écouter / lire, commenter, évaluer, reformuler, etc... Nous les considérons comme des textes dont l'incomplétude, les lacunes, les caractéristiques structurales sont, dans tous les cas, significatives de l'activité des élèves, des parcours d'apprentissage dans lesquels ils sont engagés. La perspective, on le voit, est très différente.

L'affirmation que « l'élaboration du contenu constitue une première dimension de la planification des messages » nous pose donc problème. Mais il importe avant tout de voir ce que les recherches psychologiques en la matière, conduites ainsi, peuvent nous apprendre qui nous soit utile.

La moisson est fructueuse. Tout d'abord les « connaissances associées au thème du discours » qui constituent potentiellement son « contenu » sont le résultat d'un travail de « récupération en mémoire et / ou (de) recherche dans l'environnement immédiat ». Récupération et recherche varient avec le « niveau d'expertise ou de familiarité relativement au domaine » qui rend compte aussi de la structuration et de la disponibilité des connaissances en mémoire.

Notre seule interrogation porte ici sur la grande extension de l'emploi de « connaissances », sur ce que recouvre en fait son emploi générique. Par exemple, la recherche d'informations pour rédiger la fiche d'identité d'un animal ne nous semble pas de même nature, ni être traitée de la même façon, en classe, que ce qui concerne la mise en cause de conceptions préalables sur tel ou tel comportement de cet animal, la construction d'un nouvel ensemble d'« idées » en la matière. Par exemple encore, il nous semble important de souligner que des connaissances « méta » sur l'interlocution, le genre discursif, etc... sont mobilisées tout du long de la production (voir par exemple *REPERES 9 : « Activités métalinguistiques à l'école »*).

C'est en second lieu seulement que Michel Fayol note que la recherche des connaissances et leur organisation ne sont pas indépendantes « de plans discursifs plus ou moins contraints, (des) buts fixés (et de l'adaptation) au destinataire. » Il souligne, en particulier, que la situation monologique orale ou écrite impose de gérer à la fois « la stricte linéarité » du message, « les contraintes liées à la situation d'énonciation et la prise en compte du destinataire. » « Ces contraintes rendent souvent nécessaire une re-structuration de l'ordre et de la hiérarchie des informations. »

On peut s'interroger sur le schéma : organisation linéaire des connaissances – réorganisation si la situation est monologique, si les buts, les plans discursifs, etc... sont complexes. Les observations en classe permettent d'avancer que situations, buts et plans visés orientent et modèlent d'entrée de jeu la recherche et l'organisation des connaissances selon des ordres et des hiérarchies différents. Il n'en reste pas moins que ces travaux rencontrent les hypothèses didactiques d'interaction entre ces composantes de l'activité de production de discours écrits.

Dans le chapitre V, Michel Fayol montre ainsi que trois **facteurs** sont susceptibles d'entraîner une **amélioration de la production** : la prise en compte du destinataire, le fait de rendre interactive la production, des aides à l'évaluation et à la révision. A l'appui, quelques recherches de didactique (du groupe

EVA-INRP) sont mentionnées à côté de recherches psycho-linguistiques. Peut-être parce qu'il visait avant tout à dégager des convergences, Michel Fayol ne dit rien des différences importantes entre ces recherches didactiques et les autres qu'il évoque. Il nous semble que cela prive le lecteur d'informations, d'explications, d'arguments critiques quant aux possibilités d'amélioration des productions écrites.

Il nous semble aussi que ce que dit l'auteur sur l'évaluation et la validation de ces « approches » pose problème. Dans les « rares travaux (de) validation », il ne mentionne pas les évaluations réalisées, entre autres, par les groupes INRP EVA et RESO. Si certains travaux se sont centrés « sur l'efficacité à court terme et relative à des situations bien délimitées », ce n'est pas le cas de ces évaluations. Les présenter et les discuter aurait permis à Michel Fayol de poser de manière plus circonstanciée les questions bien réelles que posent aux didacticiens comme aux psychologues « l'intériorisation des procédures et l'autonomisation de l'activité de production par les sujets ».

Dans le chapitre VI, on aborde la **ponctuation** et les **connecteurs** qui « constituent, même chez les enfants jeunes, des **indicateurs de la structure hiérarchique des textes**. » Michel Fayol énumère les signes de ponctuation pris en compte en fonction des « relations structurales entre éléments du même texte », depuis le blanc jusqu'à l'alinéa, le changement de chapitre, de tome, tout en mentionnant que des signes ont aussi un statut intonatif (seul pris en compte par bien des recherches). Quant aux connecteurs, ils ont « d'abord pour fonction d'indiquer, comme les signes de ponctuation, la force de liaison entre deux énoncés et / ou deux énonciations. (...) Ils indiquent également, dans certaines limites, la nature de la liaison. »

Cependant, les connecteurs existent à l'oral et y sont employés très tôt par les enfants. Or, à l'écrit, « tout se passe comme s'(ils) devaient (les) réapprendre. » Les recherches semblent indiquer que l'usage des connecteurs est lié à « l'organisation des trames événementielles sous-tendant les textes » et qu'ils sont utilisés à l'écrit quand les enfants perçoivent celles-ci dans les textes qu'ils produisent. Il en est de même pour les signes de ponctuation plus « raffinés » que le point et l'alinéa. Cependant, le paradigme de la ponctuation doit être découvert et doit peu à peu se différencier puisqu'il n'existe pas à l'oral.

L'intérêt de telles recherches pour la didactique est trop évident. Elles doivent se poursuivre, Michel Fayol y insiste. De notre point de vue, en effet, bien des questions restent posées. On comprend, par exemple, le souci de l'auteur de se centrer sur la structuration de l'information et non sur le rapport entre segmentation orale / écrite. Mais, en classe, il est courant d'observer des élèves qui ponctuent peu leur texte, mais le relisent et le lisent à leurs camarades en faisant bien sentir les connexions de différents niveaux. Il faut du travail pour que les élèves considèrent leur texte comme s'il leur était étranger, comme devant se suffire à lui-même pour être lu par autrui. Les recherches didactiques montrent aussi que l'apprentissage épouse des parcours éminemment variables d'un élève à l'autre et qu'en tout cas, il ne va pas de la connexion entre petites unités à, pour finir, la connexion entre grands pans de texte. Une autre question, d'ailleurs liée aux précédentes, tient à ce que les enseignants appellent globalement la liaison lecture-écriture. Il est évident que c'est en grande partie en lisant que les élèves découvrent la ponctuation et certains connecteurs. Mais les recherches didactiques montrent aussi que le transfert à la production n'est ni

immédiat ni complet, en particulier, encore une fois, parce que les élèves ne lisent pas leur propre texte comme un texte étranger

Dans le chapitre VII, enfin, Michel Fayol aborde un autre problème posé par la linéarisation, celui que pose une double contrainte : apporter et faire avancer l'information ; assurer la cohésion du texte. Il se centre donc sur les **procédés de reprise** et sur les **formes temporelles et / ou verbales**. Il analyse d'abord des recherches qui ont porté sur l'**ancrage** dans les récits, ancrage énonciatif et introduction des personnages. En gros, on assisterait à un passage progressif, chez les enfants, d'un ancrage énonciatif de type déictique au mode énonciatif non-actualisé et de l'absence de mise en relief des personnages, des lieux et des moments saillants à leur mise en relief à l'origine du récit.

On peut regretter que ces recherches ne replacent pas l'ancrage et l'introduction des personnages dans le cadre plus large de la perspective narrative, comme le font des didacticiens (voir par exemple *REPERES 13 : Lecture et écriture littéraires à l'école*). C'est peut-être dû aux conceptions des chercheurs eux-mêmes qui semblent pour le moins ignorer la variation, avoir une représentation monolithique et normative du récit. Dans le même sens, ces recherches ne se posent apparemment pas la question des différences que peut entraîner, en la matière, le fait que les récits soient ou non des récits d'expériences personnelles, soient ou non de fiction, de fiction réaliste ou féérique, etc...

Michel Fayol aborde ensuite les problèmes que posent, après le début du texte, le maintien de la **référence** et l'introduction de nouveaux référents. Il apparaît que plus le personnage ou l'élément principal a été posé clairement comme tel à l'origine moins sa reprise et ses dénominations (le plus souvent par des anaphores pronominales) posent problème, de même que l'introduction d'autres thèmes. La prise en compte du destinataire pose des problèmes plus complexes dans la mesure où l'auteur se trouverait face à « une compétition entre, d'une part, un mode de référenciation déictique, égocentré (...) et, d'autre part, la prise en compte du destinataire ».

Qu'en est-il des enfants et du développement de leurs compétences en la matière ? Les recherches sur la production orale de récits qui sont rapportées offrent toutes aux enfants un support constitué d'images. Il nous semble qu'il y a là un biais : avoir les images sous les yeux encourage fortement les déictiques et dispense de bon nombre de reprises explicites. Par contre, les recherches sur la composition écrite, sans images de référence, sont plus probantes. Elles montrent que, dans les récits, « les difficultés surviennent essentiellement avec les personnages secondaires, lorsque la narration exige un va-et-vient référentiel de l'un à l'autre des personnages. » Elles montrent aussi que les difficultés varient selon les récits : plus le récit est « autonome » (conte, par exemple), plus l'emploi des anaphores est fréquent, et moins il l'est (récit conversationnel) plus « la cohésion est assurée par le fait que les prédicats successifs sont référés à l'énonciateur. » Rappelons que des recherches didactiques sur « la désignation des personnages dans le récit » ont été conduites, qui recoupent pour une part ces constats mais aussi éclairent d'un autre jour les problèmes des élèves en la matière.

On retrouve la même variation selon les types textuels en ce qui concerne les **organiseurs textuels** et les **formes verbales**, même si la grande majorité des recherches concerne les récits. Dans ceux-ci, il semble que « la construction systématique d'une origine dé-déictifiée (*un jour / une fois*) apparaît relative-

ment tard (vers 8 ans) », mais l'auteur souligne qu'« il s'agit là d'un domaine nécessitant la mise en place d'une série de travaux ». Selon nous, les mêmes questions se posent ici que pour la mise en place de l'ancrage initial. Michel Fayol rapporte d'ailleurs ensuite des recherches qui montrent que les bases temporelles sont plus ou moins nettement associées à des types de textes et que « ces bases constituent l'ensemble des inflexions disponibles parmi lesquelles un auteur peut choisir en conservant la même perspective énonciative », ceci même chez des enfants jeunes.

Il illustre le fait par de nombreux exemples, rigoureux, précis, auxquels le lecteur se reportera avec grand profit. Nous voudrions seulement souligner, pour l'intérêt didactique que cela nous semble présenter, le fait que, aussi bien chez les adultes que chez les enfants, le type de verbe (verbes d'activité / verbes d'achèvement, par exemple) détermine pour une part importante le choix des temps verbaux « alternant entre deux types de formes : un imparfait – l'imparfait – et un perfectif (plus variable : passé simple mais aussi passé composé / présent voire d'autres formes) ». Mais on note que, chez les enfants, l'emploi de l'imparfait dans les récits semble surgénéralisé vers 9-10 ans, et qu'à la différence des adultes, cet emploi paraît largement indépendant de l'emplacement dans le texte et même de l'interaction.

Un certain nombre de recherches didactiques attestent de ce fait – et souvent plus précocement –, mais aussi, chez des élèves / dans certaines situations, d'une surgénéralisation des perfectifs. Nous avancerons, avec la prudence qui s'impose, deux explications complémentaires. En classe, dans beaucoup de cas, l'emploi de l'imparfait pour tout un récit semble manifester que les élèves décrivent, présentent un récit qu'ils ont construit précédemment, dans l'interaction entre pairs et / ou à partir d'images, qui est alors devant eux comme un tableau. L'emploi du « tout perfectif » ne nous paraît pas fondamentalement différent, tout compte fait : c'est le film qui se déroule, d'autant qu'on n'arrête pas de demander aux élèves « Et alors? Et après ? ». Il nous semble donc que la difficulté n'est pas l'emploi de l'imparfait ni des perfectifs. Elle est davantage l'alternance entre eux. Elle nous semble surtout tenir à la prise de conscience et au choix, par les élèves, du discours à tenir en classe : montrer que je peux décrire le tableau / rapporter les événements du film ou être l'auteur d'un récit qui sélectionne cadre et événements, les contraste, les alterne (ce qui montre que je peux le faire).

Les formateurs d'enseignants, les chercheurs en didactique du français ne peuvent se passer de l'ouvrage de Michel Fayol qui propose **un remarquable état de la question du point de vue de la psychologie cognitive**. Mais la question est des plus complexes et n'intéresse pas que les psychologues. C'est pourquoi, selon nous, une approche et une seule, quelle qu'elle soit, ne saurait suffire. Nous l'avons dit, Michel Fayol, tout à la fin de sa conclusion, souhaite d'ailleurs que les approches psycholinguistiques qu'il a rapportées offrent « les bases d'interactions fructueuses avec divers champs de l'action, de la didactique des langues (...) jusqu'à la conception des écrits techniques. » Il a déjà entrepris des collaborations. Il est à coup sûr souhaitable qu'elles se développent.

Gilbert Ducancel

- Laurent DANON-BOILEAU (1995) : *L'enfant qui ne disait rien*. Paris, Calmann-Lévy, Collection « Le passé recomposé »

On parle, ici aussi, de production verbale orale et écrite. Mais la perspective et le mode d'approche sont très différents de ceux de Michel Fayol.

Laurent Danon-Boileau est à la fois linguiste, psychanalyste et romancier. Il enseigne à Paris 3 et il intervient auprès d'enfants en grande difficulté langagière au Centre Alfred Binet, à Paris. Son ambition ici est, « en (s') interrogeant sur (les) difficultés (d'enfants) qui ont du mal à apprendre à parler (...) et sur ce qui permet de les surmonter » de comprendre « cette accession à la communication avec un interlocuteur de plus en plus anonyme (...) qui rappelle l'histoire même des langues et de l'écriture. »

Complexité des phénomènes d'acquisition, pluralité et interaction des points de vue explicatifs sous-tendent les partis pris théoriques et pragmatiques de l'auteur : « La prise en compte exclusive d'un seul type d'explication est le plus sûr moyen de passer à côté d'une compréhension réelle. »

Laurent Danon-Boileau pose que l'acquisition du langage et les obstacles à cette acquisition « s'organisent autour de **trois axes majeurs** ». « L'axe cognitif concerne les automatismes développés par le cerveau pour percevoir le monde et nos semblables afin d'organiser des conduites adaptées. (...) L'axe aphasiologique renvoie à l'ensemble des automatismes qui permettent de passer de la pensée aux sons du discours et inversement. Enfin, l'axe symbolique (...) prend en compte tout ce qui marque, dans le langage, la relation de celui qui parle avec ce qu'il désire et ce qu'il pressent de la pensée d'autrui. » A partir de l'analyse de séances de travail avec des enfants « qui ne disaient rien », il mobilise ces trois axes, leur « échange dynamique », une réflexion sur leur articulation.

Le travail avec des enfants qui ne parlent pas commence dans le **jeu**. Le premier objectif est que l'enfant produise des répétitions d'actions, ce qui suppose étapes et variations. « La construction d'une répétition stable et différenciée est essentielle. Elle est un préalable à l'émergence de la parole parce qu'elle ouvre la porte de l'univers des signes. En effet, dans une succession de phases, tout événement devient le signe précurseur de celui qui le suit. En même temps, il est la trace de celui qui l'a précédé. »

Le thérapeute peut alors introduire de « légères perturbations » afin de favoriser la *naissance d'une représentation*. En effet, « un enfant ne fait l'effort de se représenter les choses que s'il est confronté à un écart entre ce qu'il prévoyait et ce qui arrive ». Mais les perturbations introduites dans le « rituel », le « scénario » de l'enfant ne sont efficaces que si elles sont supportables symboliquement et à sa portée cognitivement. Les perturbations introduites par l'adulte ne sont pas seulement en actes, elles sont aussi en paroles. Elles introduisent du « pareil, pas pareil » spatialement et temporellement. Or, « dès qu'une place peut être remplie par différents éléments de même type, mais que le choix de l'un vaut pour le rejet des autres, il y a constitution d'un *paradigme*, un type de relation qui se retrouve dans le langage à tous les niveaux. »

Fabien va sur ses sept ans. Il n'a pas la « souplesse de l'appareil langagier » nécessaire à la production d'énoncés, à celle de la « chaîne du discours ». Il pose toujours d'abord son propos puis profère, mais pas toujours, le thème. C'est-à-dire que ses énoncés calquent leur organisation sur « l'ordre

d'émergence des pensées » et ne s'organisent pas en fonction de l'interlocution : attirer l'autre, circonscrire un terrain puis y articuler linguistiquement ce qu'on a à dire. A partir, en particulier, de situations chargées symboliquement, Fabien y parvient peu à peu, mais la *dimension mécanique* de la parole, mal maîtrisée, le gêne.

Le passage à l'écrit est alors décisif. Sur le papier, les mots ne s'échappent pas. Le thérapeute s'est aussi rendu compte « des problèmes que posait (à Fabien) le respect du découpage en syllabes ». Il s'est alors mis à scander des paroles dans les jeux, et Fabien a généralisé le procédé. Puis, grâce à l'écrit de l'écran de l'ordinateur, il a pris conscience du sens des mots : « c'est maintenant que le mot (*sucette*) se rattache, grâce au contexte fourni par la phrase, à autre chose qu'au mot *sucer*, (...) comme si, pour prendre acte que ce dérivé du verbe permet aussi de désigner un objet du monde réel, il fallait que le mot soit écrit dans une phrase. »

Enfin, grâce à la rencontre de métaphores dans un livre sur les poissons (*requin - marteau, requin - éléphant...*) puis à celle de jeux logiques (carré / pas carré...), il découvre que deux mots peuvent désigner la même chose de deux points de vue et que des mots peuvent désigner une absence de chose (ou de caractéristique). Il découvre ainsi la « fonction symbolique du langage » : « c'est l'expression d'un point de vue sur le réel, qui le rend cohérent mais n'est jamais un fragment se confondant avec lui. »

Chez **Kim**, l'« obstacle majeur au développement du langage (tient à ce qu'elle) utilise des mots pour nommer (...), mais, curieusement, pour exprimer ses souhaits ou ses souvenirs, elle semble préférer se servir de ses mains (de gestes). Tout l'effet symbolique du langage s'en trouve alors entravé. » L'évolution va commencer quand, dans les jeux, Kim va cesser de traiter les éléments au seul plan *cognitif* (plus grand / plus petit ; dedans / dehors), pour, à partir d'une perturbation effectuée par le thérapeute, faire « intervenir la mémoire affective de ce qui s'est passé entre nous », c'est-à-dire passer au « *symbolique* qui permet de l'envisager comme l'emblème d'un échange entre nous. » (...) Dès lors, « elle commence vraiment à faire usage de la parole. »

C'est alors que Laurent Danon-Boileau souligne l'interaction entre les deux plans précédents et le fait que « la *mécanique* de son langage n'est pas en place. » En effet, les parents de cette petite réfugiée de 4 ans ^{1/2} « parlent chinois entre eux, s'adressent (à elle) en français, en cambodgien ou en chinois, mais ne la comprennent dans aucune de ces trois langues. » Cette « confusion linguistique » l'empêche, quand un dialogue commence, d'anticiper, dès les premiers mots, « le domaine sur lequel va porter (le) propos et le point de vue que (l'autre) risque d'adopter. » D'où son recours au geste, y compris quand c'est elle qui commence à communiquer. D'où la nécessité, avec elle, de cadrer à la fois ce dont on parle et « toute une zone de vocabulaire ». D'où aussi la nécessité de la conduire peu à peu à comprendre qu'un mot n'a pas toujours le même signifié, qu'il peut en changer selon les points de vue... D'où, enfin, le progrès décisif que va procurer à Kim le recours aux gestes d'écriture : à partir d'images, le thérapeute lit le nom de l'objet et l'écrit, puis le lit lentement pendant que Kim le copie. Si le thérapeute se trompe, elle le lui reproche et rectifie. « Le mouvement du poignet et la trace qu'il laisse sur le papier semblent fournir à Kim les syllabes qui lui manquent. »

Nous laissons au lecteur le plaisir de découvrir les solutions que Laurent Danon-Boileau apporte aux énigmes que posent les difficultés des autres enfants dont il s'est occupé. Dans les « Annexes » et sous le titre « **Quelques idées derrière la tête** », Laurent Danon-Boileau revient sur la problématique qu'il a présentée en introduction et qui guide tout son travail de cure.

Au **plan cognitif**, au plan des « idées », – idées sur lesquelles, malgré le titre, Michel Fayol ne dit pas grand chose dans l'ouvrage auquel nous avons consacré la note précédente –, Laurent Danon-Boileau insiste sur le fait que les difficultés à « s'orienter dans l'espace des images mentales », par exemple en interprétant telle image concrète perçue en fonction de schémas spatiaux et / ou temporels, ont « un effet direct sur (l') accès au sens de mots (connus). » Mais le cognitif « intervient aussi dans la relation que l'homme établit avec son semblable », et c'est ce qui permet d'interpréter mimiques, regards, gestes. Ces modalités de « pointage » relèvent d'« une capacité cognitive qui se réinvestit très vite dans la dimension symbolique. »

L'auteur définit la « verbalisation » comme « la **mécanique** permettant de passer des idées aux mots et des mots aux idées, qui nous rend capables de désigner par des éléments discontinus un contenu de pensée, de représentation ou d'émotion qui, lui, est de l'ordre du continu. » Il nous semble que l'appellation « mécanique » fait écran à la complexité des interactions, sauf – peut-être – dans le cas de la « parole automatique ». D'ailleurs, dans le cas de la « parole volontaire » qu'il développe bien davantage, Laurent Danon-Boileau montre d'abondance que les processus ne sont ni simples ni mécaniques. Par exemple, « dans le registre moteur, la parole volontaire prend appui sur un geste lié au référent (l'objet évoqué) pour retrouver les mouvements de la mise en mots. D'ailleurs plus un objet est manipulable et plus son nom est aisé à retrouver. » Par exemple encore, l'« organisation du lexique mental » repose à la fois sur une hiérarchie des signifiants (« nombre de syllabes, consonnes principales, autres syllabes ») et des signifiés dans la même « zone de sens ».

Bien entendu, Laurent Danon-Boileau en termine par le **pôle symbolique** et pose la question : *A quoi sert de parler ?* « L'idée d'un langage qui serait l'expression d'un besoin est aussi peu justifiable que celle qui en ferait un calque du réel. » En fait, « le langage a pour fonction de dire l'invisible à partir d'un visible partagé. Il ne construit pas une copie du visible. Il n'en est pas non plus absolument détaché. (...) En parlant, nous cadrons, nous classons une réalité qui cesse d'être un amas et nous élaborons une représentation qui permet de donner un sens à ce que nous voyons. (...) Parler permet également d'exprimer ses désirs. Encore faut-il veiller à ce que cette définition ne fasse pas du langage un cri amélioré. (...) (La parole) permet avant tout à celui qui parle de se préciser pour lui-même ce qui lui manque, et de se le représenter. (Dans les deux cas,) le langage redonne sa cohérence au réel sans estomper ce qui déçoit le sujet. Il rend ainsi les tensions supportables mais ne les annule pas. C'est en cela que réside son effet symbolique. »

Il nous semble qu'une telle définition du « symbolique » est précieuse tant le terme est polysémique, même en psychanalyse. Pour ce qui est d'une lecture de didacticien, il nous semble important que l'auteur nous prémunisse contre des interprétations étroites, unilatérales : le symbolique comme relevant seulement du domaine de l'affectif ou, à l'opposé, seulement de celui des codes de représentation des objets, du « réel ». Il nous semble important que l'auteur

nous rappelle à la fois que le symbolique interagit de manière complexe avec le cognitif et l'aphasiologique dans le fonctionnement et le développement du langage et qu'il commande, en quelque sorte, ce fonctionnement et ce développement. Il donne cohérence au réel et construit le sujet dans la mesure où les représentations langagières de l'un et de l'autre s'impliquent et distinguent leurs instances langagières / non langagières d'existence.

On aborde toujours avec une sorte de fascination les récits de cures et de guérisons, surtout quand elle concernent des enfants. L'attente inconsciente est ici immédiatement déçue. L'auteur nous met face à des énigmes d'une grande complexité. Il nous donne en introduction les clés de lecture. Bien sûr, elles ne nous suffisent pas et nous avons besoin de l'accompagner dans ses enquêtes, dans ses coups de projecteurs croisés pour comprendre les représentations des fonctionnements, des difficultés et des progrès des enfants qu'il construit peu à peu. C'est alors que les clés pourtant fournies d'entrée de jeu prennent vraiment sens pour nous.

L'auteur ne se préoccupe pas d'école, d'enseignement, ne vise en aucun cas à inspirer des démarches ni des activités en classe. La lecture de son ouvrage n'offre pas de pistes en la matière, encore moins des applications. Il nous intéresse pourtant fortement. Parce que nous reconnaissons dans ses récits des attitudes, des comportements, des difficultés qui ont à voir avec ceux qu'on rencontre en classe chez des élèves et qui nous laissent souvent perplexes. Egalement parce que l'auteur montre qu'en fait, c'est l'enfant qui nous fait comprendre son fonctionnement et les obstacles qu'il rencontre pourvu qu'on le regarde, qu'on l'écoute comme sujet, comme acteur. Et en même temps parce que cela ne peut se révéler efficace que si on a « derrière la tête » un cadre, des idées, une problématique opératoire. Celle de Laurent Danon-Boileau le serait-elle en classe, moyennant évidemment un **traitement didactique** à inventer ?

Gilbert Ducancel

- Elisabeth BAUTIER (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan, Sémantiques

Elisabeth Bautier ne s'est pas penchée sur des enfants qui ne disaient rien mais qui, en quelque sorte, ne disaient pas ce qu'il fallait, ce qu'on attendait d'eux à l'école. En effet, ses recherches ont pour source une interrogation de sociolinguiste sur l'échec scolaire et s'appuient sur des corpus de productions orales et écrites d'adultes, d'apprentis, de collégiens permettant « d'approcher et de rendre plus intelligibles les processus langagiers différenciateurs susceptibles de jouer le rôle de médiation dans les rapports entre appartenance sociale et difficultés scolaires. » Elle partage avec Laurent Danon-Boileau le choix de la complexité dans l'approche des pratiques langagières : « elles sont toujours à la fois activité langagière et sociale, et cognitive, et affective... ». Elle cherche, elle

aussi, à construire « une problématique visant à tenir ensemble les différentes composantes », mais ne travaillant pas sur les mêmes objets ni avec les mêmes concepts, méthodes et références que l'auteur précédent, son approche et sa modélisation sont différentes.

Dans un chapitre introductif, Elisabeth Bautier retrace de manière très claire l'évolution, depuis les années 70, des conceptions quant au lien entre « domaine linguistique (et) appropriations socialement différenciées des savoirs ». Elle rappelle le caractère novateur du Plan de Renovation de l'Enseignement du Français et les attaques extrêmement violentes qu'il a donc subies. Mais son propos essentiel consiste à montrer que l'on est allé, en un quart de siècle, d'une attribution de l'échec scolaire à des « défauts » de la langue de certains élèves, à une conception socialement aseptisée des niveaux de langue, puis à des approches pragmatiques qui ignoraient à la fois le discours et « la nature sociale de l'utilisation de la langue », le tout marquant une centration quasi exclusive sur la langue et le texte et non le langage et le discours. Les recherches d'aujourd'hui qu'elle évoque en fin d'introduction visent à « mieux comprendre (la) très grande complexité (des productions langagières) et leur variabilité d'un individu à l'autre (...) et le rôle joué par l'extra-linguistique, par ce qui est propre à l'individu dans ses productions, son histoire, son rapport au langage et au monde... »

La première partie est consacrée à l'« interprétation de la situation » et aux « pratiques langagières ». « Interpréter une situation, c'est inscrire l'échange dans un genre discursif qui instaure un contrat de parole qui reflète le statut des locuteurs et les buts des échanges (donc l'extra-langagier) et institue une organisation particulière du discours. (...) C'est se situer en tant que locuteur dans l'échange. » L'auteur cite Michel Brossard : « Les enfants de milieux défavorisés (ne sont) pas affectés d'un déficit linguistique global qui se manifesterait dans toutes les productions. Il semble plutôt que ce ne serait que dans certaines situations, lorsque les contraintes sont moins directement lisibles, qu'ils auraient plus de mal à identifier la nature de la tâche demandée, à évaluer le degré d'explicité attendu. »

Il ressort des analyses conduites « que le discours d'un locuteur peut être largement influencé par des composantes sociales de la situation plus que -ou au moins autant que - par les énoncés de son interlocuteur. » Mais aussi : « la différenciation des productions discursives correspond sans doute bien davantage à des investissements différenciés du langage, voire à des rapports au langage différents, qu'à une quelconque méconnaissance de conventions socio-culturelles régissant les échanges dans une situation donnée. » Deux dominantes des conduites langagières sont dégagées : « communicatives et référentielles » / « de construction identitaire ». Mais il reste que ce n'est que de manière assez tardive que la question de l'interprétation resurgit : « La mise en évidence de ces conduites m'a tenue éloignée de la problématique de l'interprétation », et que l'influence des « composantes sociales de la situation » est davantage mise en évidence par un face à face entre elles et les productions que par l'étude de leur construction réelle et progressive dans le discours produit. Le résultat est, en quelque sorte, posé puis illustré.

La seconde partie est consacrée aux « **pratiques langagières différenciées** », liées « au rapport au langage socialement construit dans la familiarité avec des situations langagières (genres de discours et rôles des locuteurs) et

dans les fonctions qui lui sont attribuées. » Elisabeth Bautier reprend l'opposition précédente entre « utilisation informative et référentielle du langage (qui) est le fait des stagiaires de plus faible niveau scolaire » et « utilisation identitaire (dans) l'autre groupe. » Par ailleurs, « le groupe le moins certifié utilise largement la comparaison avec un domaine familier et ne réemploie pas les termes techniques fournis par la formatrice », l'autre groupe fait l'inverse. C'est d'autant plus intéressant que, d'une part, les conduites de chaque groupe de sujets sont contradictoires (par exemple, dans le premier, masquage du sujet énonciateur et référence à des situations familières personnelles) et, d'autre part, que cela contredit largement l'opposition du Bernstein première époque entre code restreint et code élaboré. Mais l'auteur est la première à noter que ces constats globaux demandent à être affinés et approfondis. D'où de nouvelles recherches entreprises.

Elles ont porté sur « des jeunes sans qualification » dans des « stages d'insertion sociale et professionnelle ». Et les considérations qu'en tire Elisabeth Bautier sont pour le moins problématiques. On a, tout d'abord, du mal à savoir si son groupe est homogène ou hétérogène et de quel point de vue. Elle rappelle qu'elle a « précédemment souligné l'hétérogénéité de tout groupe dès lors que l'on considérait les trajectoires, les histoires scolaires et professionnelles des individus, leurs rapports à l'école et au savoir. » Mais elle constate que « paradoxalement, ici, c'est l'homogénéité du groupe de jeunes stagiaires « 16-18 » qui en fait sa caractéristique. » Elle attribue cette homogénéité à la « sursélection de ces jeunes sur la base des plus mauvais résultats scolaires ». Mais rien ne montre que cela homogénéise à tous les plans. Elle pose que « le type de scolarité suivi (...) construit un rapport à l'écrit, au langage, au savoir, aux apprentissages, et aurait un pouvoir explicatif aussi grand que la socialisation familiale », mais elle a dit que ses jeunes venaient de deux origines : SES et 3èmes types... Elle réintroduit enfin le thème de l'hétérogénéité au plan « de ce que les gens font avec les choses et dans les significations sociales qu'ils leur attribuent » pour retomber sur le constat d'une homogénéité tenace du groupe quant à « l'absence à peu près totale d'acquisition durant le stage et la très faible utilisation du langage, le fait que les stagiaires semblent peu sensibles à l'écart entre les objectifs du stage (mise à niveau des connaissances de base) et les résultats atteints (pratiquement aucun des apprentissages prévus n'a abouti).

On peut s'interroger sur le **sens** qu'ont pu avoir pour ces jeunes les situations de recueil de leurs discours et, donc / aussi, sur les interprétations qu'en fait Elisabeth Bautier. Par exemple : « Les stagiaires devaient présenter au groupe des informations sur les conditions d'inscription à différents clubs de la région susceptibles de les intéresser. (Cette situation) a mis en évidence la méconnaissance ou l'absence de sens d'un autre usage du langage : le langage pour apprendre, plus simplement pour s'informer. Cette méconnaissance est évidemment lourde de conséquences et en relation étroite avec leur rapport au savoir. (...) Un seul des stagiaires a fait référence au destinataire possible. (...) La plupart ont produit non pas un texte mais une succession d'énoncés dépourvue de liens. (...) Comme si là encore l'idée d'être lui-même producteur de discours et de sens adressés à un autre interlocuteur semblait impossible. »

Les entretiens avec des jeunes d'un Centre d'apprentissage agricole ont, semble-t-il, eu davantage de sens pour ceux-ci, vraisemblablement parce qu'ils portaient sur la formation et son rapport avec leur futur métier et avec l'expé-

rience de leurs parents, tous agriculteurs. Les traits du discours (par exemple : réponses minimales / développées, réponses syncrétiques / analytiques, énonciation en *je, nous / ils*) sont mis, de manière convaincante, en relation avec les déclarations des parents vis-à-vis de cette formation et avec la taille de leur exploitation agricole, qu'ils voudraient voir reprendre par leur apprenti. Mais, une fois encore, l'auteur veut à toute force agglutiner attitude sceptique ou non vis-à-vis de la formation, taille plus ou moins grande de l'exploitation et passé scolaire difficile ou non des enfants (SES, CPPN et CPA / scolarité normale) et, en même temps, ériger la scolarisation passée en variable majeure indépendante des autres : « les apprentis qui « profitent » le mieux du CFA (...) sont ceux qui sont allés le plus loin dans le cursus général. (...) Le « concret » (ou le « pratique ») n'est pas lieu d'apprentissage si l'élève n'a pas appris à le penser comme tel. » Mais la recherche conduite ne permet pas de savoir si, effectivement, les élèves ont pensé leur formation quand ils étaient au collège, ni si la forme en a été différente selon les filières.

Elisabeth Bautier rend enfin compte, dans cette partie, de l'analyse de « bilans de savoir » écrits d'élèves de 6ème et de 3ème appartenant à des classes « fortes » et « faibles », dans un collège ordinaire et dans un collège situé en Zone d'Education Prioritaire. « Les différences sont telles entre les discours produits que l'on peut estimer que les élèves se situent dans **des univers de discours et de significations radicalement différents.** » Dans les classes du collège ordinaire, les textes produits sont nettement plus longs que dans celles du collège ZEP. Dans les bonnes classes du premier collège, la majorité des textes développent « une réflexion générale sur le savoir, la formation, les sources de connaissance » alors que les élèves des classes faibles ont plutôt produit des énumérations de savoirs. Mais, malencontreusement, la consigne n'était pas la même dans ces deux types de classe. L'auteur reconnaît que cela rend compte pour une part des différences constatées. Cependant, l'effet consigne a ses limites. En effet, la consigne incitant plutôt à des inventaires a été donnée à toutes les classes du collège ZEP. Or, dans les bonnes classes, les élèves ont surtout produit « une description de soi » alors que, dans les classes faibles, ils ont répondu brièvement à chacune des questions composant la consigne.

Par ailleurs, les élèves du collège ZEP et ceux des classes faibles de l'autre collège mentionnent avant tout des savoirs non scolaires et, parmi ceux-ci, les élèves ZEP mettent en avant des savoir faire personnels (nager, faire du skate...). Les élèves des bonnes classes du collège ordinaire mentionnent avant tout des savoirs académiques et les présentent d'abord comme « médiateurs d'autres apprentissages, d'autres connaissances ». Ils se centrent davantage sur les processus d'apprentissage (noter, réfléchir, approfondir...) que sur les produits, adoptent une perspective méta-cognitive et leur discours met davantage à distance le référent et comporte beaucoup plus de modalisations. Enfin, l'effet de la scolarité ne semble en aucun cas « compensateur » : les classes de 3ème, quelles qu'elles soient, homogénéisent et typifient ce qui est déjà présent en 6ème.

On souscrit ici sans réserve à la conclusion de l'auteur : « Les descriptions font apparaître les relations étroites qui lient objet de discours, activités cognitivo-langagières et représentations du savoir. Etudier les pratiques langagières

est un moyen de s'approcher des processus qui, au sein de l'école, construisent les différences. »

Dans la troisième partie, Elisabeth Bautier se centre enfin sur le « **langage de la pratique** », « sur ce que les analyses de pratiques langagières peuvent apporter quand il est question de promotion de salariés peu qualifiés et plus largement de rapport aux pratiques professionnelles. » Nous en rendrons compte plus brièvement dans la mesure où l'auteur se situe ici hors du système scolaire. Il est dommage qu'elle n'ait pas effectué la même étude à l'intérieur de celui-ci. Pour une prochaine recherche peut-être...

Dans le même groupe de salariés de bas niveau de qualification, les types de discours produits en situation d'entretien peuvent être mis en relation à la fois avec le vécu professionnel, les jugements que leur renvoie leur hiérarchie et leur vie personnelle. Dans le discours de certains, le *je* et les modalisations sont omniprésents ; ils veulent au moins exister dans leur discours. D'autres sont peu loquaces, en retrait, et leur discours est le plus neutre possible. D'autres enfin décrivent, analysent et généralisent, essayant ainsi de « se construire ou d'affirmer une identité professionnelle ». Comme les précédentes, cette étude relève d'une « sociologie de l'acteur » social.

Dans sa conclusion, Elisabeth Bautier dessine un « **cadre théorique pour les pratiques langagières** » qui fait écho à son introduction et se nourrit des enseignements des recherches qu'elle a rapportées. Cette élaboration nous paraît marquer une avancée importante pour les sciences du langage. Nous ferons un sort aux considérations qui nous semblent les plus importantes pour les didacticiens.

Elisabeth Bautier avance que « les différences dans les réalisations linguistiques des énoncés (sont) secondaires ». « Des différences plus profondes affectent les usages langagiers eux-mêmes : ce que les locuteurs font avec le langage dans une même situation peut être qualitativement différent (en fonction des) interprétations différenciées de la même situation (et des) conceptions des usages possibles du langage liées à des modes de socialisation. » C'est cela qui rendrait compte de la mobilisation ou non de catégories, de codages linguistiques disponibles. « De telles hypothèses (...) conduisent à modifier considérablement les modes d'intervention de l'école quand il s'agit de « corriger » les productions fautives. »

Soulignant les interactions entre le domaine cognitif et le domaine social, l'auteur pose que « les pratiques langagières du locuteur dépendent d'un ensemble de représentations et de « rapports à » : « les représentations des composantes de la situation ; (celles) des usages du langage ; (celles) des objets du discours ; les représentations métacognitives de ces objets et de la langue même. » Elle rappelle que, selon Vygotsky, « l'enfant (fransfère) les formes sociales du comportement, les formes d'activités collectives dans la sphère des fonctions psychiques individuelles. »

Elisabeth Bautier insiste sur l'importance, pour la réussite des élèves, de leur « interprétation de la tâche langagière elle-même dans son rôle d'apprentissage. S'approprier les savoirs scolaires, c'est faire avec le langage ce que l'école attend et donc comprendre ce qu'elle attend, mais c'est aussi avoir les mêmes objets de discours, plus précisément, c'est faire les mêmes tâches avec

les mêmes objets de discours, c'est avoir les mêmes pratiques langagières. (Cela) ne fait que rarement partie des objets d'enseignement. »

Dans la fin de sa conclusion, l'auteur interpelle directement l'école. « Que fait l'école de cette complexité ? Peu de choses aujourd'hui encore. (...) C'est cette complexité qui peut expliquer que les interventions pédagogiques des vingt dernières années, centrées sur le système linguistique, sur ses variations en fonction des situations, ou sur les réalisations textuelles, n'aient guère eu d'impact et n'aient guère modifié le rapport des élèves au langage et aux apprentissages. »

On pourrait ici faire remarquer que le jugement ne s'appuie sur aucune enquête, observation du terrain scolaire, se demander aussi si l'auteur ne se fait pas quelque illusion quant aux « retombées » effectives à grande échelle des recherches didactiques et / ou des textes officiels qu'elle semble évoquer. Mais elle aborde là ce qui sous-tend son article dans ce numéro de notre revue. Il est préférable d'y renvoyer le lecteur. Nous voudrions dire ici que cet **ouvrage** est **important** au plan théorique comme à celui des questions qu'il pose et des pistes qu'il offre à la didactique. Les contributions réunies dans ce numéro montrent à la fois que le thème des pratiques langagières sociales intéresse les chercheurs en didactique, mais aussi que la réflexion et les travaux sur le terrain ont à être poursuivis et approfondis.

Gilbert Ducancel

**LANGUAGE PRACTICES
AND THE TEACHING OF FRENCH AT PRIMARY SCHOOL**

SUMMARIES

Nick Crowther and Gilbert Ducancel

- From a linguistic point of view to a language practices point of view, from inside to outside of school

Michel DABÈNE, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 and Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens and INRP-Français École

LANGUAGE PRACTICES, GENRES, REPRESENTATIONS

- Social language practices in French classes ? What stakes ? What processes ?

Elisabeth BAUTIER, ESCOL, Université de Paris 8, with the collaboration of Dominique BUCHETON, IUFM de Montpellier, ESCOL et DIDAXIS, Université Paul Valéry-Montpellier

With the prospect of democratizing schoolteaching in mind, this article asks what is at stake in referring to social language practices in French classes. It attempts to analyse under what conditions it may be beneficial to pupils. In order to do this, and after a general reflection about language and the various theoretical and didactical affiliations of the interest for social language practices, we talk about pedagogical processes which have brought about innovations in teaching by way of introducing these practices, their positive aspects but also their possible drifts. In order to clarify the discussion, we set about the notion of social language practices and its effects upon the teaching of French, upon its aims, and the changes that the introduction of social language practices at school may cause.

- School genres. From language practices to objects of teaching

Bernard SCHNEUWLY and Joaquim DOLZ, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

In becoming an object of teaching, every genre of text becomes a school genre. The article discusses this thesis in three stages. In the first stage, the centrality of the notion genre in the building up of language abilities necessary for language activities is developed from a theoretical point of view, and the notion is situated in relation to the notion of language practices. Three *ideal types* of treatment of genres in the teaching of oral and written work can be distinguished. This enables us, in the final stage of the article, to put forward some proposals with a view to a didactic treatment of genres at school. Linking these

proposals to the notion of language practices which was introduced at the beginning of the article results in a series of questions which are considered central to future work in didactics.

- Representations of writing and its usages by young children at the beginning of infant school (6 years old). Tools for gathering and analysing information

Christine BARRÉ DE MINIAC, Institut National de Recherche Pédagogique, Département Didactiques des disciplines

The ideas put forward are based on results obtained from a longitudinal survey carried out on children aged from four to six. The learning of writing and its usages were at the core of interviews which took place at the end of each school year. Furthermore, the children's parents answered a questionnaire tackling the same questions. The results undo the prevalent theory that parents from working class backgrounds have little interest in written work. They show an increasing focus in children from these backgrounds on school writing to the detriment of an investment in personal and social usages of writing. The concrete processes used during the survey are discussed as well as some of its results, with a view to setting out tracks for a didactical treatment of writing which would include observing and taking into account the pupils' initial representations.

ORAL PRACTICES, SEMIOTICAL PRACTICES

- From violence to the verbal joust : pupils from inner-city Paris (Primary and secondary school)

Catherine LE CUNFF IUFM de Créteil and Françoise CABIRON, Priority Education Zone

Two pieces of research are presented : the first concerns a secondary school French class, the second, a remedial class for 7 year-olds and upwards (both in inner-city Paris, Priority Education Zones). In both cases, from a didactic viewpoint, we concern ourselves with setting up language learning situations based on the social practices identified in pupils from the inner-city. Some of them are language practices, others are not. With regard to some of these practices, the pupils display recognized skills which are held in high regard in the inner-city but not at school, at least not in the same forms : ability in the field of sport, importance being attached to young peoples' performances and « quips » which require the use of verbal skills and knowledgeable listeners. In other cases, it is the relationship to language which forms the initial barrier and which we are concerned with altering. We are working towards setting up situations which make sense to the pupils and allow for the production of diverse oral discourse. These pieces of research and innovation are based on theoretical

work carried out in the field of linguistics as well as in sociolinguistics and language psychology, but also and perhaps above all on an awareness of the pupil and his language practices in his inner-city environment

**- Establishing a didactic treatment of speech. An example :
the Pupil Executive**

Jacques TREIGNIER, Evelyne DELABARRE-BULOT and Jean-Claude LOIE,
DE-MEN and URA CNRS 1164 CNRS, Université de Rouen

Noting the difficulties encountered by researchers and teachers in defining and implementing a didactic treatment of speech for primary and secondary schools, a team comprising researchers from the INRP and the URA-CNRS aims to establish a didactic treatment of speech for the third cycle at primary school. Using the concept of « didactic treatment », a product of INRP research, the paper reveals how the Pierre Mendès-France primary school has defined and implemented a treatment which is centred upon the Pupil Executive. This project was devised on the basis of two themes : the rejection of traditional conceptions of language practices at school and a return to using other processes of oral communication arising from inter and out-of-school democratic bodies : New Education movements, associations, etc... But by not referring to practical work in the field of Language Sciences, this project undervalues the building-up of knowledge by children in the field of speech as well as the assessment of these practices and knowledge by primary school teachers. It is a matter of choosing from the different didactic treatments which our research team has classified typologically. The team puts forward this classification and suggests that it constitutes a tool which can be used by teachers as well as for research in the field of didactics.

**- Didactic conditions for analysing social language practices :
the case of television discourse**

Martial ATTIAS, CRESLEF, Université de Franche-Comté

The *TELECOLE* research project was carried out by the CRESLEF team from the Université of Franche-Comté. The line of research was to regard the television as a text, as an object of learning within the framework of school practices in the subject area of language activities.

Two series of classroom sessions were studied as examples, using first-year primary school classes (6 year-olds). This entailed reporting descriptions of classroom situations and analysis of the discourse produced by the children. This paper touches upon the didactic modalities used to bring out, by means of analysis, the nature of television discourse. These activities imply specific working methods in the field of semiotics which range from reformulations to code transferal and require the use of concepts involving multiple and interactive codes. Their aim is to trigger skills which allow the child to proceed from the status of a television viewer to a television reader.

A course will be needed to train teachers in the use of this procedure. This would focus upon bringing out, by means of analysis, the nature of the television

text, gaining an understanding of this script as a social language practice and setting up the stages of a structured didactic process.

WRITTEN LANGUAGE PRACTICES

- Entering the field of written work : yes, but through which door ?

Jacques FIJALKOW, EURED-CREFI, Université de Toulouse-Le Mirail

The didactic process which initiates pupils in the field of written work is presented in relation to pedagogical tradition, to requirements in the field of psychology and its relevance to linguistics and psycholinguistics. We thus touch upon the aspects which retained the attention of teaching specialists and the general problem of the relationship between didactics and human and social sciences. We then suggest that the object of learning be redefined using, as a point of reference, language situations in reading and writing in a social context rather than pedagogical traditions and contributions made by human and social sciences. We illustrate this proposal using many examples of teaching methods taken from research practices carried out in class, making clear the distinction between class situations, objects, places and processes. For all criteria, we put forward concrete and varied examples both in reading and writing.

- Steps towards a didactic treatment of an out-of-school writing practice : the non-functional list

Marie-Claude PENLOUP, URA 1164 CNRS, Université de Rouen

Teaching in the field of literature is based on the following principle : it is the teacher's role to form, for a learner who is defined exclusively in terms of his weaknesses in this domain, the notion of literariness. But this representation of the learner could be challenged by way of an analysis of his out-of-school writing practices. We will illustrate this point by referring to one of these practices, the non-functional list, which we have difficulty in confining to an ordinary functioning of language. Thus, the school institution's lack of awareness of the learner's writing practices outside of all constraints, be they social or institutional, can be challenged and a treatment of these practices in the field of didactics could be envisaged.

- The world theatre : social practices in professional writing and teaching writing at school

Alain ANDRÉ, Aleph-Ecriture, Paris

The author responsible for the *Aleph* writing workshops is the co-director of a piece of research in the didactics of school subjects. Entitled *From writing at school to professional writing*, this research comes within the framework of a series of questions focusing on the usages of writing. Carrying out a study of the

workshops in professional writing, which were held for the first time in a school establishment, should enable us to analyse more accurately the modifications which have been made regarding the pupils' relationship to writing both as a piece of work as well as a strategy, thus enabling a more precise analysis of the relevant pedagogical variables.

The article, which is written from the point of view of the research leader, analyses an aspect of the method used by the members of the *Aleph* team : the study of cases of professional writing with a view to the teaching of writing at school level. It describes a procedure which simulates and analyses these practices within the framework of the writing workshop. The workshop's mechanism – recounting the practices and using role play work – ensures that it functions as an analyser of the participants' writing practices. The procedure allows for : the involvement of the team member as well as the participants ; interaction between dimensions of the act of writing which are strategic and personally-socially meaningful and those which are formal-methodological ; the decentring of the participants ; the development of individual projects and the rewriting of work produced ; the opening up of the teaching of writing to practices in current use in French society.

PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

DIDACTIQUES

DE L'

EVALUATION À LA RÉÉCRITURE

Groupe EVA

Préface d'Hélène Romian

« *Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage.* »

Trois siècles après ce précepte de Boileau, un groupe de chercheurs s'est penché sur une des compétences clés de l'apprentissage de la production d'écrits : savoir revenir sur son texte en vue de le réécrire pour assurer sa meilleure conformité au projet d'écriture. Véritable complément d'*Évaluer les écrits à l'école primaire*, cet ouvrage aborde la réécriture sous toutes ses « formes » (types d'écrits, problèmes didactiques, etc.) et offre à tout enseignant des itinéraires pratiques et théoriques pour l'aider à concevoir des apprentissages adaptés à ses élèves



H HACHETTE
Éducation

Disponible en librairie ou
par correspondance auprès du Service des Publications de l'INRP

Prix public (TVA 5,5 %) : 135 francs

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

Localité Code postal

Date
Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Abonnement	Du 1/08/97 au 31/07/98
	France (TVA 5,5 %) : 163 F. TTC Corse, DOM : 157,74 F. Guyane, TOM : 154,50 F. Étranger : 190 F.

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N ° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

REPÈRES

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 20 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 87 F. / ex du 1/08/97 au 31/07/98

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]
- n° 11 - *Écriture et traitement de texte* [1995]
- n° 12 - *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* [1995]
- n° 13 - *Lecture et écriture littéraires à l'école* [1996]
- n° 14 - *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi faire* [1996]
- n° 15 - *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* [1997]

Numéros projetés (thèmes)

- n° 16 - *La formation initiale des Professeurs des Écoles en Français* [1997]
- n° 17 - *L'oral pour apprendre* [1998]
- n° 18 - *Les entrées dans l'écrit aux cycles 1 et 2* [1998]

REPÈRES numéro 15, nouvelle série
**Pratiques langagières
et enseignement du français à l'école**

La référence à des pratiques langagières extra-scolaires, l'affirmation que l'on met, en classe, les élèves en situation de pratiques langagières tendent à fonctionner à l'évidence.

On voudrait, dans ce numéro, éclaircir le concept de pratiques langagières, en faire apparaître les enjeux didactiques, illustrer des modalités du traitement qui doit en être fait.

Des contributions explorent les retombées didactiques de la prise en compte des pratiques langagières, le caractère opératoire de la notion de genres langagiers, l'intérêt de la connaissance des représentations des apprenants. D'autres étudient le traitement de pratiques orales et sémiotiques extra-scolaires : joutes verbales et « vannes », Parlement d'école, discours télévisuel. D'autres enfin se centrent sur des pratiques scripturales : lecture et écriture adultes, listés non-utilitaires, écriture professionnelle.

Sommaire

• **Du linguistique au langagier, du dedans au dehors de l'école**

Michel DABÈNE, LIDILEM, Université Stendhal - Grenoble 3
et Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens et INRP Français École

• **Pratiques langagières, genres, représentations**

Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ?

Élizabeth BAUTIER, ESCOL, Université Paris 8, avec la collaboration de
Dominique BUCHETON, IUFM de Montpellier, ESCOL et DIDAXIS, Université Paul Valéry - Montpellier

Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement

Bernard SCHNEUWLY et Joaquim DOLZ, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Genève

Apprentissages et usages de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves

Christine BARRE-DE-MINIAC, Didactiques des disciplines, INRP

• **Pratiques langagières orales, pratiques sémiotiques**

De la violence à la joute verbale. Élèves en banlieue (école et collège)

Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil et Françoise CABIRON, ZEP

Fonder une didactique de l'oral. Un Parlement d'école : quelle didactisation ?

Jacques TREIGNIER, Evelyne DELABARRE-BULOT, Jean-Claude LOIE,
URA CNRS SUDLA 1164 Université de Rouen et Ministère de l'Éducation Nationale -
Direction des écoles

Conditions didactiques de l'analyse de pratiques langagières sociales : le cas du discours télévisuel

Martial ATTIAS, CRESLEF, Université de Franche-Comté

• **Pratiques langagières scripturales**

Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ?

Jacques FIALKOW, EURED-CREFI, Université de Toulouse-Le-Mirail

La liste non-utilitaire. Vers la prise en compte didactique de cette pratique d'écriture extra-scolaire

Marie-Claude PENLOUP, Collège Alain - Maromme et URA CNRS 1164, Université de Rouen

Le théâtre du monde : pratiques sociales d'écriture professionnelle et formation scolaire à l'écriture

Alain ANDRÉ, Aleph Écriture, Paris

• **Actualité de la recherche en didactique du français langue maternelle**

Michel GRANDATY, Catherine LE CUNFF et Gilbert TURCO

Notes de lecture

Gilbert DUCANCEL, Francis GROSSMANN, Catherine TAVERON et Hélène ROMIAN

Summaries

Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. 01 46 34 90 00