

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 26/27
NOUVELLE
S É R I E
2002-2003

L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire

Numéro coordonné par
Sylvie PLANE

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : Emmanuel FRAISSE, directeur de l'INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, université Stendhal, Grenoble
Isabelle DELCAMBRE, université Charles de Gaulle, Lille
Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse
Francis GROSSMANN, université Stendhal, Grenoble
Danièle MANESSE, université Paris V
Elisabeth NONNON, IUFM de Lille
Marie-Claude PENLOUP, université de Rouen
Sylvie PLANE, INRP, Didactique du français
Yves REUTER, université Charles de Gaulle, Lille
Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAUVERON, INRP, Équipes Français École, IUFM de Rennes
Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'EN de Barentin, 76
Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, université de Rennes
Jacques BERNARDIN, IUFM d'Orléans-Tours, Centre de Chartres
Jean-Paul BRONCKART, université de Genève
Michel BROSSARD, université de Bordeaux II
Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, université de Haute Normandie
Francette DELAGE, Inspection départementale de l'EN de Rezé
Simone DELESALLE, université Paris VIII
Danièle DUBOIS-MARCOIN, université d'Artois
Jacques FIJALKOW, université de Toulouse-Le Mirail
Michel FRANCARD, faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve
Frédéric FRANCOIS, université Paris V
Guislain HAAS, université de Dijon
Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
Dominique LAFONTAINE, université de Liège
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Mohamed MILED, université du 7 novembre, Carthage
Bernadette MOUVET, université de Liège
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges
Bernard SCHNEUWLY, université de Genève
Claude SIMARD, université Laval, Québec

Rédaction INRP - Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

L'ÉCRITURE ET SON APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Sommaire

1. Présentation

La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage Sylvie Plane, LEAPLE (UMR 8086 CNRS – Université Paris V) & INRP, IUFM de Paris	3
---	---

2. La didactique de l'écriture en questions : définitions et problèmes

Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français Yves REUTER, Équipe Théodile (E.A. 1764), Université Charles de Gaulle, Lille III	21
Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle Jean-François HALTÉ, CRDF/CELTED, Université de Metz	31

3. Apprentissages premiers et entrée dans l'écriture : du graphisme à l'acte scriptural

La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : Une perspective évolutive Ana TÉBÉROSKY, Université de Barcelone.....	49
À quoi servent les exercices graphiques ? Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, IUFM d'Aix-Marseille	61
Premiers apprentissages et pratiques d'écriture : un regard anthropologique Dominique BLANC, EHESS – Centre d'Anthropologie – Toulouse.....	73

4. Dispositifs didactiques et pratiques d'enseignement de l'écriture

Place et fonctions des écrits <i>intermédiaires</i> ou <i>réflexifs</i> dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral Micheline CELLIER et Martine DREYFUS, IUFM de Montpellier – INRP.....	83
Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : Discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe Jean-Pierre SAUTOT, Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III ; IUFM de Lyon	103
Travail et moments d'écriture des élèves : ce qui suscite les pratiques enseignantes Didier PERRIER, Inspection de l'Éducation Nationale – Académie de Caen ; ESCOL-Université Paris VIII.....	113
Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement Dominique BUCHETON & Jean-Charles CHABANNE, Équipe LIRDEF – IUFM de Montpellier	123

5. Outils scolaires et instruments d'écriture

<i>On écrit dans quoi, madame ?</i> Cahiers et classeurs à l'école primaire Anne-Marie CHARTIER, INRP – Histoire de l'éducation	149
Les effets d'un instrument d'écriture à l'épreuve de la recherche. Deux ou trois choses que l'on sait ou que l'on ne sait pas sur le traitement de texte Sylvie PLANE, LEAPLE (UMR 8086 CNRS – Université Paris V) & INRP, IUFM de Paris	163

Écrire et réécrire au cycle 3 : l'effet des mots clés sur la réécriture,
avec et sans assistance informatique
Jacques CRINON, Denis LEGROS & Brigitte MARIN, Coditexte / CNRS – ESA 7021
(Paris VIII) IUFM de Créteil..... 187

6. L'écriture comme activité littéraire

L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique
et attention esthétique
Catherine TAUVERON, INRP, IUFM de Bretagne 203
Activité littéraire et émergence d'élèves « écrivains » à l'école
Maryse REBIÈRE & Martine JAUBERT, IUFM d'Aquitaine 217
Apprendre à réécrire : analyse des effets d'un dispositif d'aide à la problématisation
Norbert FROGER, Inspection de l'Éducation Nationale – Académie de Caen..... 231

7. L'apprentissage de l'écriture : du cognitif au linguistique

Sens et graphie : les interactions entre corrections orthographiques
et modifications sémantiques dans l'écriture sur traitement de texte au CM2
Claire LACOSTE, Équipe R.E.S. Syled, Université Paris III, IUFM d'Aquitaine 243
Reformulations écrites et orales, part du cognitif, part du linguistique
Catherine BORÉ, Laboratoire ModyCo, Université Paris X, IUFM de Versailles..... 259
Prise de notes par des élèves de 10-12 ans plus ou moins bons lecteurs
et rédacteurs
Annie PIOLAT, Jean-Yves ROUSSEY et Carole GÉROUIT, Centre PsyCLE
Université de Provence..... 277
Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique
de la production écrite
Claudine GARCIA-DEBANC IUFM de Midi-Pyrénées, CeRF – Laboratoire Jacques
Lordat, Université de Toulouse & INRP, & Michel FAYOL, LAPSCO-CNRS –
Université de Clermont-Ferrand 293

8. Vers de nouvelles questions à la didactique

L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique – éléments
de synthèse
Bernard SCHNEUWLY, FPSE, Université de Genève 317

9. Sommaire de « Pratiques »..... 331

10. Bibliographie du colloque 333

Notes de lecture

Michel DABENE ; Jacques TREIGNIER..... 343

Summaries

Marie-Christine BLACHERE and Gilbert DUCANCEL 349

Numéro coordonné par **Sylvie PLANE**

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue: *maitre, accroître, connaitre, entraîner, évènement,...*

LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, TÉMOIN ET ACTEUR DE L'ÉVOLUTION DU QUESTIONNEMENT SUR L'ÉCRITURE ET SON APPRENTISSAGE

Sylvie PLANE – IUFM de Paris –
LEAPLE (CNRS-Université Paris V) et INRP

Ce numéro de *Repères* est consacré à la publication des actes du colloque intitulé : « *L'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apports de la didactique* » qui s'est déroulé à Paris en mars 2002, sous l'égide de l'INRP, en association avec les IUFM de Grenoble et de Midi-Pyrénées, et avec les Universités de Lille 3 (EA Théodile, Université de Lille – IUFM du Nord-Pas de Calais), de Metz (Centre d'Études Linguistiques des Textes et Discours) et de Paris 5 (UMR 8606 Leaple CNRS-Université Paris 5)

Cette publication est effectuée conjointement avec la revue *Pratiques*, *Repères* publiant les contributions relatives à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire, *Pratiques* celles qui se situent dans le cadre de l'enseignement secondaire, et les deux revues éditant les articles de cadrage communs aux deux niveaux d'enseignement¹. Nous avons fait le choix de publier des actes de colloque, plutôt qu'un ouvrage collectif, car il nous paraissait important de conserver la dynamique de l'évènement que constitue un colloque. C'est pourquoi on trouvera dans ces deux revues des contributions directement issues de communications, avec les particularités d'écriture et de choix énonciatifs qu'entraîne cette modalité de production.

1. DES ÉVOLUTIONS À OBSERVER

La tenue du colloque dont la présente livraison constitue des actes correspondait à un double besoin : il s'agissait de faire le point sur des travaux récents concernant l'écriture et son apprentissage, mais aussi d'affirmer la place de la didactique dans le champ des recherches qui s'intéressent à cette question.

En effet, les travaux relatifs à l'écriture et à son apprentissage se sont développés de façon continue au cours des trente dernières années², et cela seul aurait suffi à justifier que l'on prît le temps de s'arrêter pour faire le point sur ces

1. Les textes des contributions de Yves Reuter, de Jean-François Halté et de Bernard Schneuwly sont publiés dans *Repères* et dans *Pratiques* ; la contribution de Michel Fayol et Claudine Garcia-Debanç figurant dans ce numéro de *Repères* et celle figurant dans *Pratiques* reprennent l'une et l'autre le texte de leur intervention conjointe, en l'adaptant aux spécificités des deux revues.

recherches et en dégager les résultats, notamment à des fins de formation. C'est d'ailleurs afin d'aider à cette prise de recul que les articles de Halté, de Petitjean et de Reuter proposent dans ce numéro de *Repères* des synthèses éclairantes qui réactualisent celles que firent Reuter dans son ouvrage consacré à l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture (1996) et Barré de Miniac dans une note de synthèse, où elle qualifiait les années quatre-vingt d'années « écriture » (1995). Cet accroissement quantitatif des recherches sur l'écriture est en soi le signe d'un rééquilibrage de la didactique du français qui, au fil des décennies, est passée d'un univers centré sur la lecture à un univers bi-polaire dans lequel la place de la lecture et celle de l'écriture tendent à s'équilibrer, et s'oriente actuellement, timidement, non sans hésitation³, vers un univers incluant un troisième terme, celui de l'oral, auquel les travaux sur la production verbale écrite ont préparé une place. Mais au-delà de l'augmentation du nombre des travaux de didactique consacrés à l'écriture, il est intéressant de noter que les problématiques relatives à l'écriture se sont déplacées, rendant ainsi nécessaire un réexamen de la question. Plus exactement, la réflexion sur l'écriture et son apprentissage s'est complexifiée, incluant de nouveaux paramètres, de nouveaux référents théoriques, rendant désormais vaine toute tentative qui aurait la prétention de construire une représentation systémique de l'enseignement-apprentissage de l'écriture visant à l'exhaustivité.

Pour dire vite, au sein de la didactique du français, la didactique de l'écriture, en tant que discipline de recherche, s'est, dès l'origine, divisée en deux branches, l'une pointée vers la psychogenèse de l'écrit, considérée principalement – mais pas uniquement – dans ses dimensions graphiques et morphologiques, l'autre orientée vers les apprentissages scripturaux.

La première branche n'a jamais cessé de présenter une forte cohésion interne tout en se reliant étroitement à d'autres champs d'investigation. En effet, du fait qu'elle rassemble des travaux traitant de la manière dont l'enfant accède aux particularités sémiotiques, linguistiques et culturelles du code graphique, elle puise abondamment ses références dans des approches psycholinguistiques et linguistiques focalisées sur des problématiques concernant l'acquisition, et s'appuie sur des données issues de l'anthropologie ou de la sociolinguistique très circonscrites. Elle privilégie elle-même des thématiques de recherche bien ciblées autour de questions relatives à la construction conceptuelle de l'écrit par l'enfant, en interaction avec le contexte culturel (Ferreiro, 1988 ; Fijalkow, 1990 ; Tolchinski Landsmann, 1995 ; et plus récemment, Brigaudiot 2000), l'acquisition de la morphologie se trouvant à l'intersection de ce domaine et de celui des recherches portant sur la langue avec notamment les travaux de Fayol, Jaffré et David.

La seconde branche, celle relative aux apprentissages scripturaux, s'est davantage ramifiée. En effet, elle a conquis sinon son autonomie du moins la

2. En 1991, Monique Noël-Gaudreault constatait que la production écrite était le domaine dans lequel les recherches avaient le plus augmenté de 1975 à 1979.
3. L'analyse que J.F. Halté fait de la place de l'oral dans les préoccupations didactiques actuelles est plus pessimiste que la mienne à ce sujet.

reconnaissance de sa spécificité en constituant son noyau conceptuel autour de trois axes, qui n'ont pas cessé d'être productifs :

- la définition d'objets textuels ou discursifs envisagés sous l'angle de l'enseignement-apprentissage, avec deux pivots majeurs autour desquels se sont cristallisées les recherches, le récit⁴ – tour à tour bénéficiaire puis victime de l'engouement pour les schémas narratifs de tout poil – et l'argumentation, dont l'évolution, en tant qu'objet d'étude, peut se lire au fil des numéros de *Pratiques* qui lui ont été consacrés (Masseron, 1992, 1997, Schnedecker 1994). En marge de ces deux grands thèmes, d'autres thématiques concernant des objets de moindre ampleur se sont imposées comme des questions de recherche à part entière en didactique de l'écriture, tel, par exemple, le résumé (Charolles et Petitjean, 1992), ou le texte explicatif (Petitjean 1986 ; Garcia-Debanc 1990 ; *Repères* 69, 72, 77), ou encore la description qui, après avoir fourni pendant des décennies des prétextes à écriture, avait d'abord été envisagée d'un point de vue didactique sous l'angle de la réception, avant de devenir un objet commun à la didactique de la lecture et à celle de l'écriture (Petitjean, 1987, Reuter 1998), tandis que la poésie continuait son chemin solitaire et original⁵, fortement marqué par l'engagement personnel dans l'activité poétique de ceux qui ont cherché à promouvoir son enseignement⁶. Parallèlement aux recherches portant sur ces objets textuels, des analyses se sont intéressées aux exercices scolaires d'écriture, avec des orientations différentes selon qu'elles concernaient l'enseignement primaire ou l'enseignement secondaire. En gros, les travaux qui ont porté sur les exercices d'écriture du primaire ont – en France, du moins – adopté plus volontiers une démarche historique (Hébrard et Chartier, 1990 ; Chervel, 1998), tandis que les recherches s'intéressant aux travaux scolaires du secondaire s'orientaient davantage vers des approches plus variées : épistémologiques, critiques, ou parfois descriptives, se centrant soit sur un type d'exercice particulier comme la rédaction (Charolles, Halté, Masseron & Petitjean, 1989 ; Fournier, 2000) ou le commentaire composé (Veck, 1988, 1990) soit, sur l'analyse des performances des élèves (DIEPE, 1995), soit encore, surtout dans des recherches plus récentes, sur des opérations scripturales

4. Voir l'analyse de l'évolution des thématiques relatives au récit dans Tauveron 1999, et en contrepoint l'analyse de Nonnon qui montre dans le numéro 21 de *Repères* comment le récit a été en quelque sorte confisqué par l'écrit.
5. Faisant en 1990 le bilan des recherches en didactique du français pour la période 1970-1984, et se référant aux travaux de Sublet, Georgette Pastiaux-Thiriart soulignait la place privilégiée qu'occupait alors la poésie.
6. La bibliographie établie par Daniel Lançon (Denizeau et Lançon, 2000) permet de voir aux côtés de Georges Jean, Yves Bonnefoy ou Jean-Pierre Balpe tous ceux qui ont mené conjointement une expérience poétique et une réflexion sur l'enseignement de la poésie, en jouant parfois du dédoublement d'identité comme Serge Martin/Ritman. Cf. également les propos de Siméon sur l'écriture poétique comme pratique dans le numéro 13 de *Repères* consacré à la lecture et l'écriture littéraires à l'école.

participant de ces exercices (Delcambre, 1997 ; François et Bautier 1999 ; Daunay, 2002).

- l'analyse de l'écriture en tant que pratique socioculturelle, telle qu'elle est instaurée dans les classes (Grellet, Manesse & Monchablon, 1988 ; Barré de Miniac, Croz et Ruiz, 1993 ; Revaz & Wirthner, 1998) ou dans des lieux plus ou moins proches de l'école comme les ateliers d'écriture (Boniface 1992), l'attention des chercheurs se focalisant prioritairement sur les liens entre les conceptions de l'activité scripturale, les attentes en matière de norme et les choix en matière de dispositifs d'écriture (Oriol-Boyer 1990, 1992 ; Fabre-Cols 2001). Les travaux de Dabène (1987, 1990) ont joué, comme on le sait, un rôle majeur dans le développement de cet axe de recherche qui a amené à articuler la réflexion didactique avec d'autres approches issues de la sociolinguistique, la linguistique et la sociologie (cf. l'analyse de Bautier et Bucheton, 1997). En effet, c'est grâce à la confluence de ces approches qu'ont pu être traitées les grandes questions soulevées par ce thème de recherche, telles les questions de normes, au centre des préoccupations des équipes de didactique (Treignier, Charmeux, Vargas, 1989), et pour lesquelles les travaux de Frédéric François ont constitué des apports capitaux, encore indépassés aujourd'hui, ou de rapport du sujet à la langue, aux textes et à l'écriture (Barré de Miniac, 2000) pour lesquels les travaux portant sur les relations des publics scolaires à l'école et au savoir constituent des références incontournables (Bautier, Charlot et Rocheix, 1993 ; Lahire 1993).
- des questions spécifiques à l'écriture envisagée en tant qu'*activité*, questions émergeant en même temps que s'opérait un changement de perspective, faisant passer d'une centration sur le produit – c'est-à-dire le texte – qui jusque là déterminait les représentations de l'écriture, à une centration sur la production⁷. Parmi ces questions, celles relatives aux processus de production textuelle et à l'évaluation de l'écrit ont été stimulées à la fois par l'essor contemporain des descriptions de l'activité rédactionnelle experte⁸ (aussi bien en psycholinguistique qu'en génétique textuelle⁹), par la révélation due à la linguistique textuelle de l'importance cruciale des problèmes touchant à la cohérence et à la cohésion des écrits, et par le constat d'un manque d'outils¹⁰ face à la nécessité d'assurer une évaluation formative des écrits

-
7. Pour Matsuhashi (1982), qui signale le caractère précurseur et isolé des travaux de van Bruggen, 1970 est l'année charnière au cours de laquelle s'opère le passage d'une centration sur le produit à une centration sur les processus de production
 8. La contribution de Michel Fayol et Claudine Garcia-Debanç dans ce numéro fait le point sur cette question.
 9. On pense ici en particulier aux travaux de Claudine Fabre qui a appliqué à l'analyse des brouillons d'écolier les principes méthodologiques de la génétique textuelle. (Fabre, 1990)
 10. Françoise Ropé, dans sa recension des recherches en didactique menées de 1970 à 1984 notait en 1991 une croissance régulière du nombre d'items concernant l'évaluation.

(Turco, 1987 ; Groupe Eva, 1991¹¹ ; Allal, Bain & Perrenoud, 1993). Ces deux questions, en apparence disjointes – la première, relative à la production, se situant sur le versant apprentissage, la seconde, relative à l'évaluation, sur le versant enseignement – ont, dès l'origine, été reliées parce qu'elles mobilisaient des référents communs, tels ceux fournis par les modélisations de l'activité rédactionnelle ou par les typologies textuelles alors disponibles (davantage convoquées, on s'en doute, par la didactique de la lecture), et parce qu'elles suscitaient l'une et l'autre des interrogations sur les mêmes thèmes : la place accordée à la référence à des écrits sociaux dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage, la fonction de la problématisation dans les apprentissages langagiers (Ducancel, 1988), le rôle attendu de la maîtrise du métalangage dans la construction des compétences langagières (cf. analyses dans Bouchard & Meyer, 1995 ; Dolz et Meyer, 1998), les modes d'articulation ou de disjonction des différentes composantes linguistiques mises en jeu dans la production d'écrits (Mas, 1991), l'identification des obstacles à la révision ou à la réécriture (Plane, 1994, 1996) sont autant de thèmes communs aux problématiques centrées sur la production et à celles centrées sur l'évaluation¹².

Une fois sa maturité conquise, la didactique de l'écriture a intégré d'autres apports, d'autres questionnements, qui, à leur tour, ont fait apparaître de nouveaux points de focalisation. Parmi les thèmes qui attirent aujourd'hui l'attention des formateurs et des chercheurs, on en relèvera six qui paraissent constituer des foyers de réflexion particulièrement toniques :

- la référence aux genres discursifs, empruntée à Bakhtine (1981/1986) et retravaillée dans le champ de la didactique (Schuster 1985, Swales 1990, Canvat, 1996, Dolz et Schneuwly, 1996 ; Bronckart, 1996), qui atteste d'une émancipation vis à vis de la psychologie cognitive traditionnelle ;
- la prise en considération du caractère dynamique, heuristique de l'écriture, observé aussi bien dans des études inspirées par les travaux de Frédéric François¹³ portant sur l'analyse des mouvements discursifs que dans les recherches consacrées aux écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2002) ou dans celles portant sur l'élaboration des reformulations ou sur la réécriture (Bessonnat, 2000, Plane 2003) ;
- la redéfinition de la notion de contexte culturel et communicationnel, mobilisée notamment dans des études traitant du fonctionnement de

11. Sur la recherche menée par cette équipe, voir la note 1 de l'article de C. Tauveron « Écriture et créativité : constantes et glissements en trente ans de recherche » (*Repères* 20), qui dénonce les erreurs d'interprétations dues aux lectures légères ou hâtives qui ont pu être faites de ces travaux.

12. Le titre d'un ouvrage issu de la recherche de l'INRP, intitulé *De l'évaluation à la réécriture* signale explicitement la jonction entre ces deux problématiques.

13. Notamment Donahue C.(2000) *Genres, mouvements textuels, subjectivité dans les écrits d'apprentissage académique : l'interprétation du discours des étudiants – écrivains américains et français*. Thèse Nouveau régime. Université Paris V.

l'écriture dans les différentes disciplines (Monroe, 2002) ou de la constitution des communautés discursives (Bartholomae, 1997 ; Foster & Russell, 2002), et mise sur le devant de la scène dans des travaux s'attachant à la polyphonie discursive (Delamotte-Legrand, 1996 ; Bernié, 1998).

- le renouvellement du questionnement sur le sujet scripteur, renouvellement dû aux travaux portant sur les pratiques extra-scolaires d'écriture (Penloup, 1999)¹⁴ et au changement de perspective dans l'analyse des écrits à la première personne (Newkirk, 1997 ; Chanfrault-Duchet, 2001).
- le suivi des évolutions provoquées par l'emploi des outils informatiques qui rendent possibles de nouvelles formes scripturales et instaurent des pratiques d'écritures et des fonctionnements sémiotiques et communicationnels inédits (Anis, 1998 ; Mangenot 2000 ; Crinon & Legros, 2000 ; Plane, 2001).
- le réexamen des problématiques traitant de l'écriture littéraire (voir l'analyse de Tauveron 1999 ainsi que celle, contrastée, qu'en fait Halté dans ce numéro de *Repères*), avec, en particulier, un renouvellement du questionnement sur la créativité et sur le stéréotype (Dufays, 1997) qui ouvre vers un nouveau paradigme de lecture/écriture.

La didactique de l'écriture a donc gagné en complexité, et l'image du scripteur en épaisseur. Cependant, au-delà du simple constat de la complexité accrue de la didactique de l'écriture, il importe également – et ce fut là un des enjeux du colloque – de s'interroger sur l'origine de cette complexité et sur son traitement. Si on veut dépasser la vision béate consistant à attribuer le surgissement dans le champ de la didactique de nouveaux objets théoriques (notions, concepts, objets d'étude, questions de recherche, etc.) aux propriétés immanentes de leurs constituants, on est amené à postuler que leur émergence n'est pas sans rapport avec les modes de fonctionnement intellectuel de toute communauté savante. En effet, la circulation puis l'implantation de ces nouveaux objets sont facilitées par l'existence d'une communauté discursive réunissant les chercheurs, les formateurs et les praticiens qui s'intéressent à l'écriture ; et, en retour, l'adoption, la circulation, le brassage de ces objets favorisent la cohésion de cette communauté qui trouve un espace de rencontre non seulement dans les revues et les colloques, mais aussi dans les lieux de formation des enseignants, instituts spécialisés, universités ou hautes écoles, qui fournissent des terrains d'accueil particulièrement propices aux questionnements didactiques. On peut juger triviale cette remarque, mais elle ne fait qu'appliquer à une communauté particulière les principes auxquels cette même communauté fait référence lorsqu'elle étudie les configurations discursives et conceptuelles des autres cercles de communications. Mais, ce qui est important, c'est que, sur le fond, la sélection des objets théoriques investis dans le champ de la didactique s'opère, non pas sous l'effet d'une mode qui promouvrait tel ou tel concept, mais en raison du pouvoir opératoire de ce concept. La notion de genre – avec

14. Les travaux de Marie-Claude Penloup, et le numéro de *Repères* 23 consacré aux pratiques extra-scolaires constituent des apports capitaux sur cette question.

les variations de définition qu'on lui connaît – est un bel exemple de ces objets théoriques structurants et efficaces sur le plan didactique.

Cette évolution de la didactique de l'écriture et les principes qui la gouvernent rendent manifeste le fait qu'il ne s'agit ni d'une discipline ancillaire chargée d'opérationnaliser les résultats issus d'autres recherches, ni d'une école de pensée. En effet, c'est une discipline qui, non seulement, a son objet propre de recherche, mais qui a aussi conquis son autonomie conceptuelle : en se développant, la didactique de l'écriture génère des questions nouvelles qui, à leur tour, non seulement sollicitent des recherches propres, mais interrogent les théories et les concepts disponibles, mettent à l'épreuve leur pouvoir explicatif, et stimulent l'émergence de nouveaux outils théoriques. Ainsi, par exemple, c'est, pour une large part, dans une perspective didactique que les premiers travaux portant sur la révision des écrits ont été menés, à commencer par ceux de Murray (1972), Sommers (1980) ou, en remontant plus avant dans le temps, ceux de Tressler (1912)¹⁵, ou même d'Albalat en 1899, le souci de ces auteurs étant de répondre à des besoins constatés chez leurs étudiants. Plus tard, avec Bereiter et Scardamalia (1984) et en France avec Charolles (1986) et Garcia-Debanc (1986), on passera d'une simple *perspective didactique* à un véritable *traitement didactique* de la révision. Comme on le voit, à partir des questions immédiates et cruciales qui sont posées à la didactique, chargée de proposer des principes permettant de construire des progressions ou d'organiser des dispositifs d'enseignement, il a été nécessaire de redéfinir l'acte scriptural, de repenser ce qu'est le scripteur, de trouver des principes de description permettant de caractériser les productions textuelles, et d'interroger le fonctionnement des communautés discursives pour mettre à jour le jeu complexe des interactions dans lequel l'écriture prend place. Mais la didactique n'est pas non plus une école de pensée, comme le prouve la coexistence de différents modes de sélection et d'articulation des différents concepts mobilisés dans le champ de la didactique de l'écriture : les divergences entre chercheurs sont bon signe, elles sont facteurs de dynamisme et nous montrent que la didactique n'est pas prête à se constituer en une doctrine unanime.

2. DES QUESTIONS SUR L'ÉCRITURE ET SON APPRENTISSAGE

En raison donc de cette maturation de la didactique de l'écriture, il nous a paru important d'offrir un espace de confrontation entre, d'une part, des travaux de didactique qui s'intéressaient à des aspects différents de l'écriture et de son apprentissage, et, d'autre part, des travaux relevant d'autres disciplines qui envisageaient plus spécifiquement les aspects anthropologiques, sociaux, psychologiques, acquisitionnels, développementaux, cognitifs et linguistiques de ce même objet.

15. Cité par Roussey 1999.

Quatre axes ont été proposés pour organiser le questionnement :

- **L'écriture de l'élève, entre activité singulière et activité collective**

Ce premier axe de questionnement prenait acte d'une double opposition :

- d'une part, il se trouve que l'école est un lieu structurellement organisé pour promouvoir des apprentissages collectifs, alors que l'écriture, et plus encore l'apprentissage de l'écriture, est un acte qui sollicite le scripteur dans sa singularité, non seulement par ses aspects affectifs mais aussi par la nature du travail cognitif qu'elle exige.
- d'autre part, l'écriture elle-même est une activité intellectuelle qui est à la fois individuelle et partagée ; individuelle comme l'est toute tâche cognitive, et partagée, comme l'est toute activité communicationnelle qui, non seulement s'adresse à l'autre, mais intègre le discours de l'autre pour se développer. L'apprentissage de l'écriture exige donc une mobilisation, un engagement intellectuel personnel du sujet scripteur, mais tire profit de la confrontation avec d'autres discours.

Ces dilemmes, que l'écriture partage avec d'autres secteurs d'enseignement, sont d'autant plus sensibles dans le cas de l'écriture que les pratiques d'écriture peuvent être, non seulement mises au service des apprentissages scripturaux proprement dits, mais aussi suscitées pour favoriser d'autres apprentissages dont elles sont le médiateur. Le développement des écrits intermédiaires dans le cadre des disciplines scientifiques, ou le journal de bord qui accompagne les TPE sont de bons exemples de traitements différenciés de cette question.

Cet axe de questionnement a permis de susciter des contributions centrées autour de deux pôles :

- l'analyse de dispositifs d'enseignement-apprentissage, de pratiques et de représentations magistrales, afin de faire apparaître comment sont traités, dans l'ordinaire de la classe ou dans le cadre de situations expérimentales, les conflits inhérents aux exigences antagonistes de l'école et de l'apprentissage de l'écriture ;
- l'analyse des enjeux cognitifs de l'écriture, en particulier lorsque celle-ci est mobilisée en tant qu'outil de structuration et de conceptualisation, dans le cadre des différentes disciplines d'enseignement.

- **L'écriture, parmi les pratiques langagières scolaires et non scolaires**

Cet axe de questionnement, suscité par des travaux récents portant sur les pratiques extra-scolaires d'écriture des élèves, visait à observer comment, dans le domaine de l'écriture, l'école se situe parmi les autres lieux de pratique langagière. On a proposé d'examiner l'écriture dans ses dimensions sociales et socio-linguistiques, en prenant en compte à la fois les spécificités communicationnelles de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent, et le fait que,

par ailleurs, les rapports à l'écriture, la familiarisation avec les pratiques d'écriture, les usages de l'écriture étaient socialement différenciés.

Pour traiter cette question, il a été fait appel à des travaux s'intéressant à l'analyse des pratiques d'écriture, des représentations, des postures de scripteurs, ainsi qu'à l'analyse de différents dispositifs d'écriture, dont les ateliers. Ainsi, malgré son orientation sociologique, cet axe de questionnement ne se cantonnait pas à un type d'études, mais s'ouvrait à la diversité des approches. Cependant, il s'est trouvé que le thème de l'atelier d'écriture a été assez peu développé dans les communications présentées. C'est là une donnée décevante, certes, mais qui peut s'expliquer, soit par un effet de saturation, la question ayant été abondamment traitée dans des travaux relativement récents (Barré de Miniac et Poslaniec, 1999), soit parce que l'atelier d'écriture est considéré comme un lieu à part, ni scolaire, ni non-scolaire, et qu'il ne trouvait pas bien sa place dans un colloque à orientation nettement didactique.

- **L'écriture de l'élève, entre normes, reproduction et invention**

Le troisième axe de questionnement incitait à s'interroger sur les liens paradoxaux entre enseignement de l'écriture et invention. En effet, on peut considérer qu'il y a une opposition irréductible entre, d'une part, les contraintes de l'enseignement, qui a pour mission de réguler les pratiques, de faire acquérir des règles – y compris procédurales –, de faire intégrer des normes langagières, et, d'autre part, les attentes sociales placées dans l'écriture d'invention, considérée comme au-delà du champ des conventions. Il importait donc de se demander dans quelle mesure les outils d'apprentissage, d'évaluation et de régulation de l'écriture permettent effectivement ou non d'apprendre à devenir un scripteur autonome, un auteur.

Cet axe de questionnement a permis de recueillir des contributions s'intéressant aux deux faces de la question qui invitait à s'interroger, d'une part, sur les procédures employées par les élèves à partir de l'observation de leurs productions, d'autre part sur les problèmes de méthodologie d'analyse des productions d'élèves

- **L'écriture de l'élève, entre acte graphique et acte scriptural**

Ce dernier axe de questionnement s'intéressait au caractère multidimensionnel de l'écriture, dont la complexité constitue l'un des problèmes majeurs de l'enseignement, écartelé entre la tentation de la dissociation et celle de la globalisation.

Cette question a fait l'objet de trois types d'approches, portant sur :

- les liens entre le système graphique, le geste graphique, l'activité de conceptualisation et la production scripturale elle-même, ou bien entre certains de ces composants, envisagés le plus souvent d'un point de vue psycholinguistique ;

- l'articulation entre l'appropriation des micro-constituants et des macro-constituants de l'écriture, envisagée du point de vue de l'acquisition ;
- l'analyse des dispositifs d'enseignement et des outils d'écriture – notamment des outils informatiques – de façon à faire apparaître la manière dont est traitée didactiquement la complexité de l'acte d'écriture.

3. DES APPORTS À CONFRONTER

Ces axes de questionnement ont permis d'orienter les propositions et de focaliser la réflexion autour de sept grands thèmes qu'on trouvera redistribués entre les différentes contributions présentes dans cette livraison de *Repères* :

- **Synthèses et projets de travail pour la didactique**

La didactique de l'écriture est examinée dans sa globalité comme une configuration déterminée par un ensemble de concepts articulés entre eux, au travers de trois articles de synthèse qui l'abordent sous des angles différents et complémentaires, et qui tous signalent des points obscurs sur lesquels ils appellent le développement de travaux ultérieurs. Ainsi Yves Reuter, prenant comme point d'entrée de son analyse la question des modèles, met en avant la nécessité d'un modèle didactique de l'écriture qui intégrerait la dimension du faire et qui penserait sa relation avec les autres objets didactiques et leurs modèles. Jean-François Halté, après avoir dressé un bilan globalement positif de la didactique de l'écriture, analyse les raisons du désarroi des enseignants devant, notamment, la dilution des savoirs, et en appelle à un travail de fond pour constituer un référentiel définissant et organisant entre eux les savoirs relatifs à la production et à réception de discours. Et, en clôture de ce numéro, Bernard Schneuwly, après avoir constaté les avancées récentes de la didactique de l'écriture et souligné le consensus autour de la question des genres, conclut en souhaitant, non seulement des modélisations plus intégratrices, mais aussi un travail approfondi sur la relation entre enseignement et apprentissage et des recherches qui complèteraient nos connaissances sur le développement grâce à des observations longitudinales, et sur les pratiques effectives d'enseignement.

- **Apprentissages premiers et entrée dans l'écriture**

La question du passage du graphisme à l'écriture est examinée à travers trois articles dont les deux premiers s'inscrivent dans le prolongement des travaux d'Emilia Ferreiro. En effet, Ana Tébérosky présente les fondements de l'approche dite « Alphabétisation émergente » qui se propose de prendre appui sur les conceptions évolutives que les enfants développent sur le fonctionnement du système alphabétique pour mettre en place l'apprentissage de la lecture-écriture, s'opposant en cela aux approches qui posent comme préalable à l'apprentissage la maîtrise d'un certain nombre de savoirs sur le code. Puis, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou fait l'analyse critique des conceptions présidant aux pratiques scolaires consistant à soumettre les élèves à des activités gra-

phiques censées les préparer à l'écriture, sans que celles-ci soient articulées aux apprentissages conceptuels en jeu dans l'écriture. Elle préconise donc d'affecter aux exercices graphiques la double fonction de préparer au graphisme proprement dit et à l'apprentissage du jeu scolaire, et de favoriser la conceptualisation par le recours aux verbalisations. De son côté, l'anthropologue Dominique Blanc pose un tout autre regard sur les activités destinées à préparer l'entrée dans l'écriture. Ainsi, après s'être interrogé sur la référence à l'anthropologie qui se développe chez les didacticiens, il s'appuie sur l'exemple de la couture et de la cuisine pour montrer quel regard l'anthropologie peut porter sur les activités qui se déroulent dans le cadre de l'école maternelle ; puis, entrant en dialogue avec Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, il examine, de son point de vue d'anthropologue, les rites d'entrée dans l'écriture à l'école maternelle et leur évolution historique.

- **Dispositifs didactiques et pratiques d'enseignement de l'écriture**

Cette section rassemble quatre contributions s'intéressant aux conditions qui déterminent l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture : les modalités de travail didactique, mais aussi les postures de l'enseignant, en les envisageant tour à tour sous l'angle de l'expérimentation, de l'analyse descriptive et de la prospective.

Ainsi, Micheline Cellier et Martine Dreyfus rendent compte d'une recherche au cours de laquelle ont été mis en place des dispositifs didactiques articulant oral et écrit. Elles s'attachent à recenser les différents écrits intervenant dans les séquences et à en analyser les rôles, se montrant particulièrement attentives aux continuités et discontinuités entre l'écrit et l'oral et au caractère plus ou moins opératoire des productions intermédiaires. Jean-Pierre Sautot s'appuie sur les résultats d'une enquête portant sur des séquences d'enseignement de l'orthographe pour mettre à jour les postures normatives adoptées par les enseignants dans ce domaine, faisant ainsi apparaître qu'ils normalisent autant l'activité elle-même que l'écriture proprement dite. Didier Perrier, s'appuyant sur des observations et des entretiens en rapport avec la production d'écrits au cycle 3, s'attache à recenser les composantes qui, en se combinant, constituent en quelque sorte les ingrédients des pratiques enseignantes. Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne mettent en évidence l'inadéquation des outils d'évaluation actuellement disponibles pour évaluer les écrits intermédiaires produits par les élèves, et proposent quelques questions ayant vocation à guider l'enseignant dans l'appréciation de ces productions dont le statut marginal était jusque là problématique.

- **Outils scolaires et instruments d'écriture**

Les outils d'écriture sont examinés au travers de trois articles. Celui d'Anne-Marie Chartier porte sur les cahiers et classeurs, dont il montre le rôle structurant auprès des élèves en configurant en quelque sorte les disciplines scolaires. Cet article, tout en soulignant l'extrême diversité des usages scolaires

en matière d'outils d'écriture, dégage les grandes tendances entre lesquelles se répartissent les maîtres, montrant par là comment la manière dont l'enseignant organise le recours aux cahiers ou aux classeurs informe sur ses conceptions des disciplines scolaires et de l'enseignement. L'article de Sylvie Plane et celui de Jacques Crinon, Denis Legros et Carole Géroût s'intéressent quant à eux aux outils informatiques d'écriture. Le premier porte sur le traitement de texte et s'interroge sur les possibilités de mettre en évidence les changements dans les pratiques et les fonctionnements scripturaux qui seraient induits par le recours au traitement de texte, dressant ainsi un rapide bilan des points – peu nombreux – sur lesquels des certitudes sont acquises, mais signalant surtout des zones sur lesquelles les connaissances font actuellement défaut et qui concernent les différents aspects de l'écriture, des modes de scription aux fonctionnements sémiotiques ou textuels. Le second article rend compte d'une recherche au terme de laquelle a été élaboré et expérimenté un logiciel d'aide à l'écriture fournissant aux scripteurs des bases de données textuelles dans lesquelles ils peuvent puiser des éléments pour compléter leur propre production. L'article se focalise plus précisément sur l'effet du recours aux mots-clefs sur la réécriture, en comparant les performances de scripteurs recourant ou non à l'assistance informatique.

- **L'écriture comme activité littéraire**

L'écriture littéraire fait l'objet de trois contributions qui se focalisent sur l'activité du scripteur – ou plutôt de l'auteur – puisque tel est le statut que ce genre de production confère à celui dont elle est le fruit. Catherine Tauveron présente le cadre théorique d'une recherche portant sur l'écriture littéraire du récit à l'école, dont elle décrit les hypothèses. Elle explicite ainsi les raisons pour lesquelles il lui paraît préférable d'envisager cette activité singulière, non pas comme une situation de résolution de problèmes, mais plutôt comme une situation au cours de laquelle un auteur choisit les problèmes de compréhension et d'interprétation qu'il posera à son lecteur. Maryse Rebière et Martine Jobert, se fondant sur la genèse et les réécritures de textes fantastiques produits par des élèves de CE2, s'attachent à démontrer que l'entrée dans l'écriture littéraire passe par la construction de la représentation des pratiques lettrées et par l'acquisition d'une posture d'écrivain. Norbert Froger, partant des difficultés constatées chez les élèves pour produire un récit de fiction suffisamment nourri, propose une analyse des causes de ces difficultés et rend compte de l'expérimentation d'un hypermédia conçu pour proposer une aide à l'écriture.

- **L'apprentissage de l'écriture : du cognitif au linguistique**

En raison de son thème, qui se situe à l'intersection de plusieurs champs de recherche, cette section rassemble des contributions issues de la didactique et de la linguistique, mais aussi de la psychologie, qui se complètent ou dialoguent entre elles.

Deux des articles s'intéressent au retour du scripteur sur son texte, l'article de Claire Lacoste et celui de Catherine Boré. Le premier, s'appuyant sur l'étude

génétique de productions d'élèves observées au moyen d'un logiciel enregistrant toutes les opérations d'écriture, étudie le traitement orthographique réalisé par les élèves et s'attache à repérer les interactions entre des modifications dont la portée sémantique est faible, voire nulle, et des modifications manifestement liées au sens. L'article de Catherine Boré rend compte, lui, d'une recherche portant sur des réécritures opérées en classe de mathématiques et observe un fait de langue particulier, l'usage des prépositions, faisant ainsi apparaître la concurrence entre l'effort de compréhension et celui de formulation.

Un troisième article, celui d'Annie Piolat, Jean-Yves Roussey et Carole Gérout, porte sur la prise de notes par des élèves de 10 à 12 ans. L'analyse des productions montre que, seuls, les bons lecteurs sont en mesure de segmenter de façon opératoire les éléments qu'ils transcrivent, les autres se contentant de prélever intégralement des portions de textes qu'ils n'abrègent pas.

Enfin, cette section se clôt par un dialogue entre Claudine Garcia-Debanç et Michel Fayol, qui reviennent ensemble sur les modèles issus de la psycholinguistique et sur l'usage qui en a été fait dans le champ de la didactique. A cette occasion, ils s'interrogent sur la notion de modèle, mais aussi sur les possibles collaborations entre disciplines s'intéressant, dans des cadres différents, à l'écriture et à son apprentissage.

- **Projets et projets de lecture : une bibliographie pour continuer le débat**

À la suite de l'article conclusif de Bernard Schneuwly présentant des pistes de travail à explorer, et dont nous avons parlé plus haut, ce numéro de *Repères* propose la bibliographie qui avait été établie à l'occasion du colloque. Quoique longue, cette bibliographie est restreinte et, bien sûr, incomplète. En effet, elle ne rassemble que quelques titres d'articles ou d'ouvrages en rapport avec le questionnement ouvert par le colloque, car sa vocation n'était pas d'informer sur l'ensemble des travaux portant sur l'écriture et son apprentissage – un volume entier n'eût pas suffi à contenir la liste des ouvrages qui devraient composer la bibliothèque idéale et borgesienne du chercheur en didactique de l'écriture – mais de permettre de situer les travaux présentés lors de ce colloque dans un contexte un peu plus large. Pour cela nous avons demandé aux participants de nous fournir les références de ceux de leurs travaux qui étaient en rapport avec le thème du colloque et nous nous étions donné comme règle de ne pas faire figurer plus de trois titres par auteur. Cette bibliographie, ponctuelle et lacunaire, vise donc tout simplement à donner un aperçu provisoire du champ de réflexion ouvert par ce colloque, ouvrant ainsi la voie à des recherches à venir, dont on espère qu'elles apporteront les éclairages qui nous manquent et, surtout, qu'elles nous permettront d'aider mieux encore les élèves à entrer dans l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L., BAIN D. & PERRENOUD P. (Dir.) (1993) : *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé.
- ANIS J. (1998) : *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* De Boeck.
- BAKHTINE M. (1979/1984) : *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- BARRÉ DE MINIAC C. (1995) : « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », *Revue Française de Pédagogie* 113.
- BARRÉ DE MINIAC C., CROZ F. & RUIZ J. (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. INRP-ESF.
- BARRÉ DE MINIAC C. & POSLANIEC C. (1999) (Dir.) : *Écrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. INRP.
- BARRÉ DE MINIAC C. (2000) : *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- BARTHOLOMAE D. (1997) : « Writing with teachers. A Conversation with Peter Elbow », *College Composition and Communication* 46.1.
- BAUTIER E. & BUCHETON D. (1997) : « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? quels enjeux ? quelles démarches ? » *Repères* 15.
- BAUTIER E., CHARLOT B. & ROCHEIX J.-Y. (1993) : *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. A. Colin.
- BEAUDRAP A.R. (2000) : *Le commentaire littéraire dans la classe de français. Effet d'une réforme sur les pratiques*. INRP.
- BERNIÉ J.-P. (1998) : « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle » in Brossard M. & Fijalkov (Dir.) *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. P.U. Bordeaux.
- BESSONNAT D. (2000) (dir) : *La réécriture Pratiques* 105-106.
- BRIGAUDIOT M. (Dir) (2000) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette INRP.
- BRONCKART J.-P. (1996) : « Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques », *Enjeux* 37-38.
- BOUCHARD R. & MEYER J.C. (1995) : *les métalangages dans la classe de français. Actes du 6^e colloque DFLM – DFLM – Université de Lyon*.
- CANVAT K. (1993) : *Genre et lecture-écriture* in Y. REUTER (dir.) *les interactions lecture écriture* Berne, Peter Lang.
- CANVAT K. (1996) : « Types de textes et genres textuels. Problématiques et enjeux », *Enjeux* 37-38.
- CHABANNE J.C. & BUCHETON D. (Dir) (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. PUF.
- CHANFRAULT-DUCHET F. (2001) : « Le journal intime, un matériau pour accéder à l'élève-sujet » *Repères* 23.
- CHAROLLES M., HALTÉ J.-F., MASSERON C. & PETITJEAN A. (1989) : *Pour une didactique de l'écriture*. Université de Metz.

- CHAROLLES M. & PETITJEAN A. (Eds) (1992) : *L'activité résumante*. Université de Metz.
- CRINON J. (2000) : *Se former à écrire, se former en écrivant : le sujet, les partenaires et le contexte*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris 8.
- CRINON J. & LEGROS (2000) : « De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil » *Repères* 22.
- CHERVEL A. (1998) : *La culture scolaire*. Belin.
- DABÈNE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture*, De Boeck.
- DABÈNE M. (1990) : « Écriture et société : quel type de diversification ? » in SCHNEUWLY B. (Dir.) *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e colloque international sur l'enseignement du français écrit*, Delachaux et Niestlé.
- DAVID J. & PLANE S. (Eds.) (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* PUF.
- DAUNA, B. (2002) : *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Peter Lang.
- DELCAMBRE I. (1997) : *L'exemplification dans les dissertations. Étude didactique des difficultés des élèves*. Presses Universitaires du Septentrion.
- DENIZEAU M.-T. (2000) & LANCON D. (Dir) : *La poésie à l'école de la maternelle au lycée*. CRDP d'Orléans.
- DUFAYS J.L. (1997) : « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique ». *Études de linguistique appliquée*, 107.
- DOLZ J. & MEYER J.-C. (dir.) (1998) : *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne, Peter Lang.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1996) : « Genre et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande » *Enjeux* 37-38.
- DUCANCEL G. (Dir.) (1988) : Problèmes d'écriture. INRP, *Rencontres Pédagogiques* 19.
- FABRE C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers*. Ceditel.
- FABRE-COLS C. (Dir.) (2001) : Les nouveaux écrits à l'école : nouveaux programmes, nouvelles pratiques, nouveaux savoirs. *Lidil* 23.
- FAIGLEY L (1986) : « Competing theories of process : a critique and a proposal » *College English*, 48, 529-542.
- FERREIRO E. (1988) : « L'écriture avant la lettre » in SINCLAIR, H (Dir.) *La production de notations chez le jeune enfant*, PUF.
- FIJALKOW J. (Dir.) (1990) : *Décrire l'écriture*. Presses Universitaires du Mirail.
- FOURNIER J.-M. (Dir.) (2000) : *La rédaction au collège*. INRP.
- FOSTER D. & RUSSELL D.R. (Eds.) (2002) : *Writing and learning in Cross-national perspective*. Lawrence Erlbaum.
- FRANCOIS F. & BAUTIER E. (Dir) (1999) : Écritures réflexives dans les textes de « nouveaux lycéens. *Calap* 19 Université Paris V.
- Fitzgerald, 1987 et

- GARCIA-DEBANC (1990) : *L'élève et la production d'écrits*. Publication du Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- GRELLET I., MANESSE D. & MONCHABLON M.-A. (1988) : « L'écrit en CM2 et en 6^e : images et réalités », *Études de Linguistique Appliquée*.
- Groupe DIEPE (1995) : *Savoir écrire au secondaire. Études comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck.
- Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette – INRP.
- Groupe EVA (1994) : *De l'évaluation à la réécriture*. Hachette – INRP.
- HÉBRARD J. & CHARTIER A.-M. (1990) : « La préhistoire d'une discipline scolaire : l'écriture » in Fijalkow J. (Dir.) *Décrire l'écriture*, Presses Universitaires du Mirail.
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Lyon
- LEGROS G., POLLET M.-C. & ROSIER J.-M. (Eds) (1998) : *Quels savoirs pour quelles valeurs. Actes du 7^e colloque DFLM*. Bruxelles, DFLM.
- MAS M. (1991) : « Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire » *Repères* 4.
- MASSERON C. (Coord.) (1992) : L'argumentation écrite, *Pratiques* 73.
- MASSERON C. (Coord.) (1992) : Enseigner l'argumentation, *Pratiques* 96.
- MATSUHASI A. (1981) : Pausing and planning : the tempo of written discourse Production. *Research in the teaching of English* 15,2.
- MANGENOT F. (2000) : « L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s) » *Repères* 22.
- MONROE J. (Eds) (2002) : *Writing and Revising the Discipline*. New York Cornell University Press.
- NEWKIRK T. (1997) : *The performance of self in student writing*, Portsmouth, Boynton/Cook.
- NOEL-GAUDREAU M. (1991) : Bilan des recherches en didactique de la production écrite (1970-1984). *Études de Linguistique Appliquée*. 84.
- NONNON E. (2000) : « Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit », INRP, *Repères* 21.
- ORIOI-BOYER C. (Dir.) (1990) : *La réécriture. Actes du colloque de Cerisy la Salle*. Ceditel.
- ORIOI-BOYER C. (Dir.) (1992) : *Ateliers d'écriture. Actes du colloque de Cerisy la Salle*. Ceditel.
- PASTIAUX-THIRIAT G. (1990) : *Recherches en didactique des textes et documents. Belgique – France – Québec – Suisse*. INRP Rapport de recherche.
- PLANE S. (1994) : *Didactique et pratiques d'écritures. Écrire au collège*. Nathan.
- PLANE S. (1996) : « Écriture, réécriture et traitement de texte » in DAVID J. & PLANE S. (Eds.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF.
- PLANE S. (2001) : *Permanence(s) et mouvements des traces langagières. Investigations sur la production verbales ses traces et ses outils*. Dossier d'habilitation à Diriger des Recherches. Université Paris X.

- PLANE S. (2003) : « Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture » *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata* III-1.
- PENLOUP M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris : ESF.
- PETITJEAN A. (Coord.) (1986) : Les textes explicatifs. *Pratiques* 51.
- PETITJEAN A. (Coord.) (1987) : Les textes descriptifs. *Pratiques* 55.
- REUTER Y. (1993) (Dir.) : *les interactions lecture écriture* Berne, Peter Lang.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF.
- REUTER Y. (Dir) (1998) : *La description*. Presses Universitaires du Septentrion.
- ROUSSEY J.-Y. (1999) : *Le contrôle de la rédaction de textes. Perspective cognitive*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches. Université d'Aix.
- TAUVERON C. (1999) : « Écriture et créativité. constantes et glissements en trente ans de recherches dans les équipes français 1^{er} degré de l'INRP », *INRP, Repères* 20.
- TOLCHINSKI LANDSMANN L. (1995) : *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didacticas*. Barcelone, Antropos/
- REVAZ N. & WIRTHNER M. (1998) : « La production écrite en 6^e année : du discours officiel aux pratiques observées dans les classes de Suisse romande in LEGROS G., POLLET M.-C. & ROSIER J.-M. *Quels savoirs pour quelles valeurs. Actes du 7^e colloque DFLM*. Bruxelles, DFLM.
- ROPE F. (1991) : *Recherches en didactique du français langue maternelle. Tendances générales. Belgique – France – Québec – Suisse 1970-1984*. INRP.
- ROMIAN H. DUCANCEL G., GARCIA-DEBANC C., MAS M., TREIGNIER J. & YZIQUEL M. (1989) : *Didactique du français et recherche-action*, Rapport de recherche, INRP.
- SCHNEDECKER C. (Coord.) (1994) : *Argumentation et langue. Pratiques* 84.
- SCHNEUWLY B. (Dir.) (1990) : *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e colloque international sur l'enseignement du français écrit*, Delachaux et Niestlé.
- SCHUSTER C.I. (1985) : « Mikhail Bakhtin as Rhetorical Theorist », *College English* 47, 6.
- SINCLAIR H (Dir.) (1988) : *La production de notations chez le jeune enfant*, PUF.
- TREIGNIER J., CHARMEUX E. & VARGAS C. (1989) : « Vers une didactique de la variation langagière » in ROMIAN, H. DUCANCEL G., GARCIA-DEBANC C., MAS M., TREIGNIER J. & YZIQUEL M., *Didactique du français et recherche-action*, Rapport de recherche, INRP.
- TURCO G. (1987) : « Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits des élèves » *Repères* 71.
- VECK B. (Dir) (1988) : *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde*. INRP.
- VECK B. (Dir) (1990) : *Trois savoirs pour une discipline*. INRP.
- SWALES J.M. (1990) : *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.

QUELQUES QUESTIONS À PROPOS DES FORMALISATIONS DE L'ÉCRITURE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Yves REUTER – Équipe Théodile (E. A. 1764) –
Université Charles de Gaulle – Lille III

Résumé : Cet article se propose d'évaluer – dans le cadre de la didactique du français – les intérêts possibles des modélisations de l'écriture et la pertinence de ceux qui sont utilisés ainsi que les questions qu'ils soulèvent quant au statut et au fonctionnement de cette discipline. Il questionne ces modèles selon leur formalisation du faire humain (activités vs pratiques), du fonctionnement de l'écriture et des dysfonctionnements. Il s'interroge, enfin, sur la validité des modèles de l'écriture qui ne pensent pas leur relations avec des modèles d'autres objets (lecture, orthographe, récit...) internes au champ de la didactique du français.

Cette contribution consiste, pour l'essentiel, en un retour critique sur quelques propositions que j'avais pu avancer sur la formalisation de l'écriture en didactique du français (Reuter 1996 et 1998b) et que j'ai reprises et parfois modifiées dans des travaux portant sur l'écriture de recherche en formation (Reuter 1998 ; Ruellan, Reuter, Genes et Picard 2000...), sur la description (par exemple, Reuter, éd., 1998 ou Reuter 2000...) ou sur la didactique du français en tant que discipline de recherche spécifique (Reuter 1994a, 2001...). Elle s'appuie encore sur une relecture de la littérature critique sur le sujet, issue principalement du champ de la didactique du français (par exemple Barré de Miniac, éd., 1996 ; Barré de Miniac, 2000 ; Dabène 1987 et 1995 ; David et Plane, éd., 1996 ; Garcia-Debanc, 1990 ; Mas, 1991...).

En fonction des limites imparties à cet article, je me consacrerai, uniquement et trop succinctement, à quatre questions parmi de nombreuses autres possibles :

- a-t-on besoin d'une modélisation de l'écriture en didactique du français ?
- en cas de réponse positive, à quelle conception du *faire* humain la référer ?
- en relation avec quelle(s) conception(s) des fonctionnements / dysfonctionnements possibles ?
- et, enfin, jusqu'à quel point un tel modèle présente, *en tant qu'il demeure isolé*, une réelle pertinence didactique ?

Autant donc le dire d'entrée de jeu, il s'agit plus de présenter un état des questions que je me pose (*i. e.* dont j'estime qu'elles peuvent se poser) à propos

des recherches concernant la didactique de l'écriture, voire plus largement de la didactique du français, que de proposer de réelles avancées sur ce terrain...

1. MODÉLISATION DE L'ÉCRITURE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (1) ?

Les premières questions que je souhaite soulever ont trait à la pertinence des modélisations de l'écriture en didactique du français.

Je préciserai, d'entrée de jeu, que cette notion de modélisation est tributaire, pour moi, en suivant en l'occurrence certaines propositions des historiens et des philosophes des sciences¹, des quelques traits suivants : l'*objectivation* (qui permet d'un côté de rendre visible ce qui, dans l'objet, ne l'est pas forcément, de l'autre, de mettre au jour, ce qui dans la conceptualisation est susceptible d'être implicite ou problématique), la synthèse et l'*interface* entre données empiriques et cadres théoriques, l'*organisation* (par la distinction des composantes et leur mise en relation), la *réduction* (par le changement d'échelle et la sélection des traits estimés pertinents), réduction *intermédiaire* en l'occurrence entre l'intégralité du système théorique et le résumé que peut en constituer la définition de l'écriture), la *possibilité de figuration* (souvent sous forme schématique)... Ces traits ont notamment pour fonction de construire la maniabilité d'un outil susceptible d'aider à guider le regard pour observer, d'aider à décrire, à expliquer (voire à prédire), à opérationnaliser des hypothèses de travail et à les tester, susceptible aussi d'interroger en retour les cadres théoriques auxquels il est référé quant à leur validité ou quant à la congruence des relations établies entre ce modèle et ces cadres. Je préciserai encore que toutes les disciplines ne s'astreignent pas à construire des modèles, entendus de la sorte, au moins pour tous les objets dont ils s'emparent. Ainsi, pour ne citer que quelques disciplines dont les apports quant à l'écriture ont été fondamentaux lors de ces deux dernières décennies, c'est le cas, me semble-t-il, de l'histoire, de l'anthropologie, de la sociologie ou de l'ethnologie...

J'avancerai néanmoins que cela ne me paraît pas inintéressant dans le champ de la didactique du français, entendu comme discipline de recherche portant sur l'enseignement - apprentissage du français, et cela pour deux raisons principales.

La première tient à l'utilité de modélisations de l'écriture, congruentes au projet de connaissance disciplinaire (comprendre l'écriture *en tant qu'elle s'enseigne ou s'apprend*), susceptibles d'organiser les référents et les acquis et de guider les investigations autour de quelques grands axes de questionnement tels que :

- appréhender ce qui est enseigné, diachroniquement et synchroniquement, sous le nom d'écriture, c'est-à-dire sous forme d'objet didactique (voir notamment ce qui concerne la transposition didactique) ;

1. Voir, par exemple, les éléments de synthèse proposés dans Lecourt 1999 ou dans Serres et Ferrouki 1997

- analyser les pratiques des élèves, leurs réussites, leurs difficultés (on se situe ici du côté du fonctionnement des apprentissages et des effets possibles de l'enseignement) ;
- fonder théoriquement et évaluer empiriquement d'autres pistes possibles quant à l'enseignement – apprentissage de l'écriture en vue de remédiations à apporter face à certains problèmes (ce qui nous positionne ici du côté de la dimension praxéologique de la discipline).

La seconde raison plaidant à mon sens pour l'élaboration de tels modèles tient à leur intérêt heuristique, aussi bien pour explorer la validité du socle théorique dont ils sont issus (surtout lorsqu'il est constitué, en plus ou moins grande partie, à partir d'emprunts à des disciplines différentes), que pour penser la plus ou moins grande congruence entre le(s) modèle(s) et le projet disciplinaire (*i. e.* le modèle correspond-il à l'objet construit par la discipline ?), ou encore pour préciser la spécificité de la discipline et son état d'avancée en comparant cette formalisation à d'autres issues d'autres disciplines.

Dans cette perspective, j'avancerai trois remarques quant aux modèles de l'écriture (et plus largement aux formalisations) en circulation dans le champ de la didactique du français.

Il me semble, en premier lieu, qu'ils témoignent du statut encore incertain du champ de la didactique du français entre *hétéronomie* et *autonomie* : l'hétéronomie se manifestant par la reprise de modèles venus d'autres disciplines, non spécifiques et formalisant conséquemment l'écriture dans une perspective différente de celle de son enseignement – apprentissage² (voir, par exemple, le modèle d'Hayes et Flower pour ne parler que du plus en vogue), l'autonomie, se manifestant par la construction de modèles se réclamant d'une spécificité (voir, par exemple, les tentatives de Dabène, Mas ou Reuter) demeurant à mon sens encore trop rare.

Ce constat, loin de clore la discussion, engendre au contraire, à mon avis, au moins deux autres questions fondamentales, mais rarement thématiques explicitement. Quelles sont les caractéristiques qui font qu'un modèle peut être considéré comme spécifiquement didactique ? Quelles contributions spécifiques les recherches en didactique lui apportent-elles ? Ou, sous une autre forme, à quels traits reconnaît-on des recherches spécifiquement didactiques en matière d'écriture³ ?

Ma seconde remarque portera sur une autre tension susceptible de travailler les modèles construits et qu'exemplifie, à mon avis, aussi bien la notion de *modèle didactique* (voir, par exemple, De Pietro et Dolz 1997 ; De Pietro *et alii* 1997 ; Dolz et Schneuwly 1998...) construite, essentiellement à propos de l'oral,

2. Ce qui n'interroge nullement leur légitimité dans leur champ d'origine mais la questionne dans le champ de la didactique du français qui, s'il est régi par le transfert et la monoréférentialité, tend alors à consistance.
3. La « nature » des situations ou des objets analysés, l'orientation de l'analyse, certaines méthodes ? Tout cela demeure encore incertain

par les chercheurs suisses que celle de *formalisation de l'écriture pour la didactique du français* que j'avais avancée à partir de l'écriture (Reuter 1996 et 1998b). Il s'agit de la tension entre les visées descriptive et praxéologique, la seconde se transformant tendanciellement en visée prescriptive, avec les risques conséquents de l'applicationnisme et/ou de l'interventionnisme dans la mesure où un modèle, conçu comme outil de travail dans le champ de la recherche, tend à devenir un guide, aussi bien pour définir les objets à enseigner que pour construire l'action dans les classes. Ce qui me paraît donc ici fondamentalement en jeu, c'est aussi bien la structuration de la discipline de recherche entre des visées de différents types (descriptive, praxéologique...) que les frontières entre recherche et intervention didactiques.

Ma troisième, et dernière remarque sur ce point, concernera la réflexion critique sur les modèles fabriqués ou à fabriquer, réflexion qui me paraît encore trop embryonnaire. Pour exemplifier cela, je me contenterai ici de mentionner deux autres questions possibles qui me semblent loin d'être négligeables et sont, d'ailleurs, sans doute à articuler :

- quel type de modèle (statique⁴ ou dynamique) sont privilégiés ou à privilégier et pour quelles raisons ?
- a-t-on besoin d'un ou de plusieurs modèles pour travailler en didactique ?

A-t-on besoin, par exemple, d'un modèle plutôt statique de ce qu'il est nécessaire de « posséder » pour écrire, de modèles plutôt dynamiques de la formation de la compétence scripturale et/ou de l'apprentissage de l'écriture, et/ou de sa mise en œuvre ?

Autant dire qu'ici encore les réponses me paraissent loin d'être évidentes, mais encore faut-il travailler à l'émergence des questions...

2. MODÈLES DE L'ÉCRITURE / MODÈLE DU FAIRE

C'est maintenant sous l'angle de la référence au *faire* humain que je souhaite reprendre ma réflexion sur la formalisation de l'écriture en didactique. Il me semble, en effet, au travers de la relecture des travaux existants, que les modélisations de l'écriture se réfèrent à deux conceptions différentes, voire antagonistes, du *faire* ou même hésitent entre les deux.

La première conception pourrait être indexée sous la notion d'*activité*. Fortement liée aux traditions culturelle, littéraire ou scolaire, elle est plus particulièrement à l'œuvre dans certains courants de recherche (psycho-cognitiviste, par exemple) qui, implicitement ou explicitement, portent l'accent sur l'unicité, la décontextualisation, le savoir-faire virtuel... La seconde conception, indexable sous la notion de *pratiques*⁵, se retrouve sans doute plus dans des disciplines telles qu'histoire, sociologie, ethnologie... ou dans des approches construisant l'écriture en tant qu'elle est insérée dans des univers professionnels (voir, par

4. Par exemple, des composantes de la « compétence » scripturale.

5. Voir, par exemple, Bautier 1995 et 2001 ainsi que Reuter 1996 : 58-65.

exemple, Delcambre 1997 ou Borzeix et Frænckel, éds, 2001). Elle insiste plutôt sur contextualisation (matérielle, existentielle, institutionnelle, historique...), pluralité, diversité... Elle insiste sur la relation indissociable entre l'écriture et l'univers de sens (pratiques, représentations, rapports au monde...) au sein duquel elle s'actualise ainsi que sur l'imbrication entre les pratiques et leurs modalités d'indexation⁶. On pourrait, pour résumer cela, dire que dans la première conception, on parle de l'écriture et alors que, dans la seconde conception, on traite plutôt des écritures.

Dès lors, deux questions au moins peuvent être soulevées. Ces deux conceptions sont-elles également pertinentes pour la didactique du français ? Peut-on se priver de l'une ou de l'autre ?

Après avoir retravaillé cette question pour un numéro de *Repères* (cf. Reuter 2002), consacré aux relations entre pratiques scolaires et extrascolaires de lecture et d'écriture, j'avancerai qu'il me semble, en fait, difficile de se priver de l'une ou de l'autre de ces conceptions.

En effet, d'un côté, la notion d'*activité* paraît incontournable pour indexer des pratiques sous un certain angle et, conséquemment, pour construire des invariants. Elle est, sans doute, aussi nécessaire pour maintenir une référence forte à la discipline scolaire, qui ne peut s'en passer pour des raisons d'*économie* (la nécessaire sélection des enseignables), de *durée institutionnelle* (éviter l'obsolescence trop rapide des enseignables), de *position* (garantir la distance face aux pratiques sociales courantes⁷), de *neutralité revendiquée* (face à la diversité socialement marquée des pratiques).

Mais, de son côté, la notion de *pratiques* est tout aussi fondamentale pour éviter de naturaliser le construit, pour penser les principes de variation, pour préciser les spécificités des pratiques scolaires et de leurs référents, pour approcher certaines difficultés des apprenants, surtout lorsqu'elles sont différenciées socialement⁸...

Si l'on accepte ces quelques propositions, qui mériteraient sans nul doute d'être plus largement explicitées et discutées, les questions initiales se déplacent donc vers les modes d'articulation, possibles et pertinents, au sein d'un modèle de l'écriture de ces deux conceptions qui n'en demeurent pas moins, à mon sens, antagonistes... La tension est donc réintroduite au sein même du modèle...

6. Ainsi, inscrire des noms sur une feuille de papier dans certaines circonstances, c'est écrire et/ou jouer aux cartes.

7. Sur la « bonne position » du savoir à enseigner, voir Chevillard 1985.

8. Voire, sans doute, pour mieux analyser certaines limites de la notion de transfert.

3. FIGURES DE L'ÉCRITURE, DE SES MODES DE FONCTIONNEMENT ET DE SES DYSFONCTIONNEMENTS

Étroitement imbriquées à la question des conceptions du faire, se posent encore celles de la manière de construire l'image de référence de l'écriture, la figuration de son fonctionnement ainsi que les modes de catégorisation de ses dysfonctionnements dans une perspective didactique.

À la notion d'*image de référence* de l'écriture, j'associe des interrogations portant sur la conception *globale*, souvent implicite, de son fonctionnement : celle d'une activité possiblement sans problème (sur le modèle d'une communication transparente) ou celle d'une activité, structurellement problématique (voir les notions d'insécurité ou de tensions), que ce soit sous l'angle de l'extension des pratiques ou sous celui de la maîtrise de chacune d'entre elles ; celle d'une activité consistant principalement à effectuer des opérations (et lesquelles ?), à appliquer des normes et des règles (et lesquelles ?), ou à résoudre des problèmes (et lesquels ?) ; celle d'une activité consistant, pour l'essentiel en une transcription (d'idées, de contenus, de savoirs...) ou en une construction⁹ ?

À cette *image de référence* qui figure le fonctionnement de l'écriture, j'associe des interrogations qui, d'une certaine manière, la spécifient autour, par exemple, d'une conception fondamentalement solitaire¹⁰ ou non de cette activité (voir les recherches sur l'écriture dans le monde du travail), de l'articulation entre contrôle ou non des opérations effectuées (voir la notion de *maturation* dans Reuter 1996 et les recherches sur la créativité¹¹), de la place et des fonctions accordées au temps, des frontières mêmes de l'écriture, incluant ou non les tâches dites préparatoires¹² ainsi que la réception et ses effets¹³, ou encore de la place et des fonctions accordées à la matérialité de son exercice (espace-temps, positions, outils, supports¹⁴...).

Aux *modes de catégorisation des dysfonctionnements*, j'associe des interrogations portant aussi bien sur leur type, que sur leur statut ou encore sur leurs causes éventuelles. Leur *type* concerne les catégories retenues (locales / globales¹⁵,

9. Voir, dans la mouvance de Goody ou d'Olson, les travaux sur la fonction cognitive de l'écriture et sur les relations entre écriture et construction de connaissances.
10. Qui reste, très curieusement, dominante, dans l'univers didactique.
11. Voir, le numéro 89 de la revue *Pratiques* (mars 1996), consacré aux relations entre écriture et créativité.
12. Voir, par exemple, les éclairages apportés sur cette question par la génétique textuelle.
13. Voir la place accordée à cette dimension dans les souvenirs d'écriture des étudiants (Daunay et Reuter 2002).
14. Voir mes remarques sur la sous-estimation fréquente de cette dimension, dans Reuter 1996
15. Micro-dysfonctionnements, souvent émiétés autour de marques orthographiques ou de phénomènes syntaxiques ou macro-dysfonctionnements organisant des regroupements autour de l'énonciation, de l'image du scripteur, de l'alternance des plans dans les récits...

absence / présence¹⁶, classements¹⁷...) ainsi que leur désignation (faute, erreur, dysfonctionnement, rupture, réponse autre que celle attendue...). Leur *statut* désigne leur assignation (ou non) dans une structure (en tant que tels ils peuvent être considérés comme centraux ou périphériques), dans un système (en tant que tels ils peuvent être considérés comme isolés ou non¹⁸), dans une dynamique (en tant que tels ils peuvent être considérés comme attendus et provisoires ou non¹⁹). Leurs *causes éventuelles* relèvent aussi de catégorisations – et de modes de construction – très variables dans la littérature didactique (manques, absence de mobilisation, surcharge, tensions, insécurité, représentations, obstacles, rapports à, blocages, angoisse, inhibition...) et, de surcroît, référés aux sujets, aux objets, aux situations... ou à leur mise en système.

À considérer le foisonnement existant dans la littérature didactique, ainsi que de réelles divergences ou encore certaines mises en relation, il me paraîtrait pour le moins nécessaire de mener des investigations plus poussées, notamment en ce qui concerne trois problèmes :

- le degré de pertinence, au sein du projet de connaissance de la didactique, de ces images, et de ces catégorisations des dysfonctionnements ;
- le degré de congruence, selon les recherches, entre image de référence, et modes de catégorisation des dysfonctionnements ;
- les intérêts et les limites, ainsi que le degré de combinabilité des causes éventuelles des dysfonctionnements²⁰...

4. MODÉLISER L'ÉCRITURE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (2) ?

Reste la dernière question que j'annonçais à l'ouverture de cette contribution et qui risque de recadrer, de façon assez radicale, ce qui précède. Elle pourrait s'énoncer de la manière suivante. Dans quelle mesure, si on accepte la relation entre recherche en didactique et discipline scolaire, un modèle de l'écriture, *en tant qu'il est isolé*, a un sens ? Le problème étant, d'ailleurs, le même, à mon sens, quel que soit l'objet considéré : oral, orthographe, récit, personnage, lecture, littérature²¹...

16. L'absence de certains traits est moins souvent relevée.
17. Voir, par exemple, en matière d'orthographe, les classements de Nina Catach par rapport à bien d'autres...
18. Ce qui implique de prendre en compte, pour un même sujet, un ensemble de productions différentes dans des situations diversifiées.
19. Ce qui implique de les insérer dans une perspective temporelle tribunaire aussi bien de l'âge des apprenants que du fonctionnement de l'enseignement.
20. Peut-on, par exemple, sans le justifier et sans problème, utiliser dans une même analyse, surcharge, inhibition et représentation-obstacle ? Mais, d'un autre côté, peut-on – toujours dans une perspective didactique – se priver de certaines de ces catégories ?
21. Autant de termes que l'on peut retrouver, dans la littérature didactique, précédés du syntagme « didactique »...

J'avancerai ici, qu'il convient, sans doute, de l'inscrire dans une configuration proprement disciplinaire²² qui intègre les autres objets didactiques et leurs modèles qu'il s'agisse :

- d'« activités » : lire, parler, écouter, ...
- de « conduites » : raconter, décrire, expliquer, argumenter, commenter, analyser, interpréter...
- d'« objets » : le récit, tel genre...
- de « composantes » : la graphie, l'orthographe, la syntaxe...

Avec cet impératif se joue, sans doute – au moins en partie – l'orientation didactique de la formalisation proposée, parant d'un côté au risque d'une rupture des relations entre recherches et discipline scolaire, et assurant, de l'autre, sa valeur heuristique, dans la mesure où cela permet, notamment, de soulever quelques problèmes cruciaux, tels celui de la hiérarchie et, plus largement, des relations entre objets modélisés, ou celui des consonances ou des dissonances entre les modélisations utilisées, ou encore celui de l'identité disciplinaire.

Ainsi, pour illustrer le premier point, on peut se poser la question de savoir s'il est plus pertinent de partir d'un modèle global de la production – réception qui se spécifierait éventuellement selon les conduites et les objets langagiers considérés ou de poser qu'un modèle de la production écrite de récits n'a de sens que par rapport à une compétence narrative plus générale, ou encore qu'il n'existe de modèles pertinents que de pratiques langagières actualisées dans des genres spécifiques.

Ainsi, pour illustrer le second point, on peut se demander jusqu'à quel point une formalisation de l'écriture qui intégrerait les notions de « tensions » ou même d'« opérations » pourrait se satisfaire de modèles purement structuraux du récit ou de la description...

Je n'ignore pas, en avançant cet impératif d'insertion dans une configuration disciplinaire, que cela ne peut s'effectuer qu'aux risques incessants du fourre-tout, du patchwork, voire d'un macro-modèle idéologique. Mais c'est, peut-être, le prix à payer pour effectuer un travail proprement didactique, envisagé comme une « utopie indispensable », pour reprendre la belle formule de Jean-Paul Bronckart et de Bernard Schneuwly (1991). Il n'est pas sûr cependant que, sous cet angle, la didactique du français soit fondamentalement différente des autres disciplines de recherche...

22. Qui n'a elle-même rien d'évident si l'on accepte l'idée que ce qui concerne les pratiques langagières constitue, en quelque sorte, une « transdisciplinarité ». Si l'on accepte aussi le fait que cette configuration est variable diachroniquement et synchroniquement (selon pays, filières, niveaux scolaires...). Si l'on accepte encore que la définition de la configuration (de ses sous-composantes, de leurs relations...) est la résultante de rapports sociaux au sein desquels s'inscrivent les didacticiens.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ DE MINIAC C. éd., (1996) : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris Bruxelles, De Boeck et Larcier et INRP.
- BARRÉ DE MINIAC C. (2000) : *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- BAUTIER É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER É. (2001) : « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137, *La pédagogie et les savoirs : éléments de débat*, octobre – novembre – décembre.
- BORZEIX A. et FRÆNCKEL B., eds, (2001) : *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, Éditions du CNRS.
- BRASSART D. G. et REUTER Y. (1992) : « Former des maîtres en français. Éléments pour une didactique de la didactique du français », *Études de linguistique appliquée*, n° 87.
- BRONCKART J. P. et SCHNEUWLY B. (1991) : « La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable », *Éducation et recherche*, 13^e année, n° 1.
- CHEVALLARD Y. (1985) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- DABÈNE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmæl.
- DABÈNE M. (1995) : « Quelques étapes dans la construction des modèles », dans J. L. CHISS, J. DAVID et Y. REUTER, eds, : *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan.
- DAUNAY B. et REUTER Y. (2002) : « Le rapport à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités », *les Cahiers THÉODILE*, n° 2, Villeneuve d'Ascq.
- DAVID J. et PLANE S. (eds) (1996) : *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*, Paris, PUF.
- DELCAMBRE P. (1997) : *Écriture et communication de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- DE PIETRO J. F., ÉRARD S. et KANNEMAN-POUGATCH M. (1997) : « Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire », *Enjeux*, n° 39-40, déc. 1996-mars 1997.
- DE PIETRO J. F. et DOLZ J. (1997) : « L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable », *Éducation et recherche*, n° 3.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- GARCIA-DEBLANC C. (1990) : *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, diffusion CRESEF.

- LECOURT D., éd. (1999) : *Dictionnaire d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, PUF.
- MAS M. (1991) : « Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire », *Repères*, n° 4, *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*.
- REUTER Y., éd. (1994) : *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang.
- REUTER Y. (1994a) : « La didactique du français. Propositions », *Inforec*, n° 16, octobre.
- REUTER Y. (1994b) : « À propos des relations dysfonctionnements – causes – remédiations dans l'évaluation », *Recherches*, n° 21, *Pratiques d'évaluation*.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- REUTER Y., éd. (1998) : *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- REUTER Y. (1998a) : « De quelques obstacles à l'écriture de recherche », *Lidil*, n° 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (2)*.
- REUTER Y. (1998b) : « Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ? », *Psychologie et éducation*, n° 33, juin.
- REUTER Y. (2000) : *La description. Des théories à l'enseignement – apprentissage*, Paris, ESF.
- REUTER Y. (2001) : « Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français », dans M. MARQUILLO-LARRUY, éd. : *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société.
- REUTER Y. (2002) : « La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de la lecture et de l'écriture : problèmes et enjeux », *Repères*, n° 23, *Pratiques scolaires / pratiques extrascolaires*, juin.
- RUELLAN F., REUTER Y., GENES S. et PICARD C. (2000) : « À propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation » dans D. G. BRASSART, éd., *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Université Charles de Gaulle, Lille III.
- SERRES M. et FERROUKI N., éd. (1997) : *Le Trésor, Dictionnaire des sciences*, Paris, Flammarion.

DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE, DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : VERS LA COHÉRENCE CONFIGURATIONNELLE

Jean-François HALTÉ – CRDF/CELTED, Université de Metz
Revue Pratiques

Résumé : Très riche, la didactique de l'écrit est composite, voire hétéroclite. La didactique de l'écrit actuelle est le point d'aboutissement du mouvement de rénovation, dans ses aspects didactique et pédagogique. En l'état, elle fournit au mieux des savoirs à l'usage d'enseignants bien formés susceptibles de « bricoler » avec efficacité. La *pédagogie* de l'écrit, les mises en œuvre de projets et de situations de production ont, semble-t-il, plus d'effets sur les performances écrites que les savoirs didactiques proprement dits. Multidimensionnelle, la didactique de l'écrit désigne un champ de préoccupations hétérogènes et n'atteint pas les résultats escomptés en termes de savoir faire. L'échec en écrit (lecture/écriture) est toujours l'échec majeur de l'enseignement du français. Au moment où la matière français se reconfigure (cf. les récentes I.O. pour l'élémentaire), la didactique de l'écrit gagnerait à cerner ses savoirs et à les organiser en enseignables – programmables dans le fil *langue, texte, discours*. En même temps, la didactique de l'écrit devrait se rééquilibrer fondamentalement et prendre paradigmatiquement en compte le fait que l'écrit (littéraire) de fiction, – horizon déterminant jusqu'ici –, ne peut plus être la seule référence de la pratique de l'écrit.

1. L'ÉTAT DE LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

1.1. La didactique de l'écriture se porte bien

Autant que l'on puisse en juger, la Didactique de l'Écriture (DDE) se porte bien, à la fois riche, pointue, vivace. Elle s'est imposée malgré l'époque du « tout lecture », elle a résisté aux trois petits tours sur l'oral, et semble bien installée dans la Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM).

Pourtant, s'il fallait la définir aujourd'hui, on en serait à peu près réduit à reprendre les lignes de présentation générale de ce colloque :

« Ce colloque s'attachera à faire un état des lieux de travaux récents concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, de l'école au lycée. Il vise à permettre la confrontation de travaux relevant d'approches et de méthodes différentes, et ayant pour objet d'étude l'écriture de l'enfant et de

l'adolescent, dans ses différentes dimensions, anthropologiques, sociales, psychologiques, affectives, développementales, cognitives et linguistiques dans la mesure où ces travaux constituent des apports intéressants à la didactique de l'écriture. »

La DDE y apparaît multidimensionnelle, composite, une sorte de vaste continent regroupant toutes sortes d'approches, des plus linguistiques aux plus psychologiques, recouvrant toutes sortes de préoccupations, des plus didactiques au plus pédagogiques, et toutes sortes d'enjeux, des plus cognitifs aux plus sociologiques. Il en va dans ce domaine comme dans celui de la lecture : la multidimensionnalité est directement liée à l'extrême difficulté à rendre compte d'objets qui traitent de pratiques inextricablement sociales et scolaires et relèvent de données inextricablement générales et particulières. La DDE met en jeu la *production discursive*. Il n'y a pas lieu de s'étonner outre mesure de son éclatement : toute production discursive, a fortiori d'écrite, investit nécessairement les différentes dimensions de l'expérience humaine.

Les recherches en DDE, grosso modo, couvrent

- le scripteur (qui est-il et comment procède-t-il : données sociologiques, psychologiques et psychobiographiques...)
- le texte et le discours (comment décrire le produit résultant : aspects linguistiques, sémiotiques, textuels, génériques et plus largement discursifs...)
- l'état de la formation discursive (pratiques de référence sociales, scolaires, aspects sociolinguistiques, sociolangagiers de ces références...).

Ces dimensions de la DDE, traversent, bien sûr, la *production même* de l'écrite et concernent l'activité de l'apprenant scripteur. Confronté à l'écrite, il gère ses difficultés avec son *savoir écrire* en l'état, ce savoir faire très hétéroclite construit dans l'expérience scolaire et sociale.

La boucle ainsi se boucle : à la multidimensionnalité constitutive de la production écrite correspond à juste titre la multidimensionnalité des recherches.

En termes de recherches en didactique à tendance épistémologique, comme j'ai pu dire, ou descriptive / explicative comme dit R. Bouchard, ou de l'ordre du savoir comme disent B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, cela ne pose guère de problèmes. Ces trois champs (*scripteur, discours, formation sociale*) sont hétérogènes. Ils relèvent fondamentalement, de disciplines différentes disposant d'épistémologies distinctes, et chaque dimension peut être saisie sous l'un de ses aspects et pensée sous une « orthodoxie » disciplinaire rigoureuse. Le didacticien, partant de l'une, peut rapporter explicitement ou implicitement les autres de façon périphérique. Par exemple, en empruntant aux études littéraires ou à la linguistique textuelle, peu importe ici, disons, au hasard de la mode, la notion de genre, le didacticien ne manquera pas d'indiquer certaines incidences du genre sur l'apprenant, de mentionner son lien avec la formation socio-discursive dans laquelle est immergé l'apprenant, et ira même, pourquoi pas, jusqu'à mentionner les problèmes que ce genre peut poser en termes

d'intervention didactique. Ce faisant, il aura mis en place une *solidarité* locale, intradidactique, *dans l'ordre du savoir*. Et il aura bien fait son travail.

De telles solidarités locales peuvent se concevoir pour chacune des dimensions. Dans la dernière période, ainsi, si la notion de genre a occupé la dimension textuelle et discursive. Se sont accumulés rapidement des savoirs sur le scripteur, dimension à laquelle on peut d'autant plus prédire un bel avenir que dans notre contexte sociétal, les aspects *psychologiques, affectifs, développementaux, cognitifs et linguistiques* (texte du colloque) devraient se diversifier encore, se ramifier, se spécifier sur la base des expériences largement différenciées, à tout le moins peu compatibles, qu'ont vécues les élèves. Dans les conditions de la multiréférentialité, parler de « *la* » DDE est peut-être bien excessif : la DDE renvoie davantage au « patchwork didactique »¹ que j'évoquais en 1988 qu'à une discipline unifiée intrinsèquement cohérente.

Ce colloque aura fait croître et embellir la recherche *utile* à la DDE.

1.2. Le bricolage didactique se porte bien lui aussi

La recherche en DDE concerne un petit monde, qui aurait d'ailleurs tendance à se replier sur lui-même : les enseignants, paraît-il, lisent peu les revues de recherche et consomment plus volontiers des outils *ad hoc* à rentabilité immédiate. Dans les faits, la richesse de la didactique de l'écriture profite d'abord à ceux des enseignants qui « sont dans le mouvement » si l'on ose dire. Or le Système Éducatif a une inertie telle que son état en synchronie est caractérisé par la *sédimentation* historique : la DDE n'a pas également pénétré partout, et nombre d'entre nous pourraient tenir aujourd'hui des discours de formation vieux de vingt ans. La recherche en tant que telle ne peut rien sur cet aspect, mais elle a à prendre acte que la richesse de la DDE ne profite pas également à tous.

Par ailleurs, la DDE renvoie à l'*apprentissage de la production d'écrits*, plutôt qu'à son enseignement.

Bien qu'il ne faille pas confondre les deux métiers « les chercheurs cherchent et les maîtres enseignent », comme on dit communément, il n'est pas tout à fait incongru de rappeler ici les pratiques d'enseignement. Elles sont en effet :

- 1) *l'un des moyens* de la didactique, que ce soit en tant que pourvoyeuses d'informations, ou que terrain d'expérimentations ou d'innovations ;
- 2) *l'un des objets* même de la didactique générale et disciplinaire, objet qu'il faut observer, étudier en tant que tel : qu'est-ce qu'enseigner cet « apprenable » qu'est le savoir écrire ... ?
- 3) *l'un des points d'arrivée* ou l'une des pierres d'achoppement de la didactique : quel retour ou quel effet de la didactique de recherche sur les pratiques d'enseignement ?

1. Voir Halté J.-F. : « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Études de linguistique appliquée*, n° 71, 1988.

La didactique peut s'ancre ailleurs, c'est certain, mais on conviendra qu'il serait un peu curieux qu'elle ne rencontre pas le terrain scolaire.

Au titre du troisième point au moins, on rencontre la didactique à vocation praxéologique, intégrative, celle qui aspire « à être une discipline scientifique dont le but est de produire des connaissances pouvant jouer le rôle d'arguments dans l'action » selon la formule que R. Goigoux me suggérait au colloque de Poitiers l'an dernier².

Celle-ci a de la difficulté à trouver son juste compte dans une DDE dont la multidimensionnalité rend l'usage difficile. Les travaux sur l'écriture, dans leur dispersion légitime, ressemblent à une boîte à outils où se trouveraient aussi bien ceux du plombier et de l'électricien, ceux de l'horloger et ceux du dentiste. Qui plus est, trouver le bon outil est d'autant plus délicat qu'il est extrêmement difficile d'identifier la source précise de la panne.

Louis d'Hainaut disait, il y a plus de vingt ans, que « les problèmes d'écriture sont sans issue prévisible ». Dès lors, si rendre compte d'un texte d'élève est possible en exploitant une représentation plus ou moins consciemment construite du texte bien formé, il est bien plus difficile de rapporter correctement le produit au processus de sa production et d'imputer avec certitude tel dysfonctionnement textuel à tel défaut du processus.

Quand Guillaume (5^{ème}) écrit

J'étais dans ma voiture, en train de rentrer chez moi, quand soudain, je fus pris dans un embouteillage

il choisit en même temps un genre, une posture énonciative, un point de vue, il marque son rapport au langage écrit, il contraint le profil de la phrase suivante, il amorce un type textuel, etc. Que l'enseignant le conduise à privilégier telle variable plutôt que telle autre, et cette réorientation aura nécessairement des effets sur toutes les autres. Les variables intervenant dans l'écriture font système.

Prenez cinq copies d'élèves de la même classe, répondant à la même consigne, réalisées dans les mêmes conditions, soumettez-les à un groupe d'enseignants au fait de la DDE, demandez leur de formuler, pour chaque copie, la consigne (ou le conseil) qui soit susceptible de provoquer le plus d'améliorations dans l'écrit produit et vous obtenez à coup sûr des consignes différentes par copie et par enseignant, renvoyant prioritairement à telle ou telle des dimensions de la scripturalité. Refaites l'expérience avec cinq autres copies des mêmes élèves. Les propositions changent... d'autres variables seront actionnées appelant de nouvelles consignes, dans le fil ou non des précédentes. La maîtrise de l'une des variables n'a pas de valeur en soi, n'est pas globalement

2. Voir R. Goigoux : « Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation », *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Actes du colloque de Poitiers, janvier 2001.

transférable dans une nouvelle tâche d'écriture. Il semble que toutes avancent (ou stagnent) en même temps.

Ces professeurs auront essayé de proposer à chacun une *heuristique ad hoc* de résolution du problème d'écriture. En adaptant leur réponse à la perception qu'ils ont du savoir faire en l'état de l'élève particulier, ils auront calculé qu'elle peut être efficace pour tel élève, ici et maintenant. Ils auront puisé dans le référentiel – patchwork l'outil didactique correspondant à leur jugement de cohérence, évalué son accessibilité par l'élève et produit ainsi la réponse la meilleure qu'ils puissent.

Parions qu'ils obtiennent souvent des améliorations effectives. En aucun cas cependant, ils ne pourront être certains de la pertinence de leur choix : la *synchréticité*, la *systémicité* des dimensions intervenant dans l'écrit rend leur choix d'outil presque indifférent, au point de surdéterminer l'opérateur *théorique* de telle ou telle variable. En fin de compte leur professionnalité se ramène à l'exercice d'un bricolage didactique intelligent.

La noblesse du *bricolage*, et sa pertinence, n'est plus à démontrer depuis Lévy Strauss. Il s'agit pour l'enseignant, de *s'arranger avec* une collection d'objets, d'outils, de matériaux constituée en fonction des occasions qui se sont présentées de l'enrichir (par la formation...) ou de la modifier (par la pratique...).

Le bricolage didactique se porte donc bien lui aussi, la boîte à outils de la DDE utile est bien garnie.

1.3. La pédagogie ne se porte pas mal non plus

Richesse de la DDE d'un côté, dynamisme du bricolage didactique de l'autre ne suffisent cependant pas à l'affaire.

À l'aube du mouvement de rénovation, l'imprégnation et l'imitation constituaient la ressource fondamentale, la méthode universelle d'apprentissage des savoir faire, la base absolue de l'ancienne pédagogie du français. En matière d'écriture, elle renvoyait tout particulièrement à l'articulation lecture / écriture, la seconde étant pensée comme l'effet censé résulter des pratiques de la première, l'ensemble s'adossant en principe au référentiel stable de la grammaire de phrase (pour l'écriture) et de l'orthographe (pour la graphie).

Les choses ont – elles réellement changé ? Sans doute. Cette imprégnation-là, dans la classe, dans le jeu de la lecture et de l'écriture en classe a été reconnue pour ce qu'elle était : une pratique de la connivence sociale et culturelle. Aujourd'hui, les transferts ne sont plus évidents, simples, immédiats, directs, mécaniques, ni perçus comme tels par la majorité des enseignants. L'image d'une population se reconnaissant à l'identique dans son patrimoine culturel, ou, au pire, s'appropriant, grâce à l'école, ce patrimoine et les valeurs qu'il véhicule sans le contester, s'est fracturée. De ce point de vue, substituer l'efficace de l'enseignement / apprentissage de savoirs et de savoir faire aux vertus magiques de l'ancienne imprégnation, interposer des problématiques

dites de « médiation culturelle », étudier les articulations complexes entre écriture et lecture... forment une réponse pertinente et démocratique...

Mais si l'imprégnation intrascolaire s'est révélée inefficace, les avancées remarquables des didactiques des sous-matières du français n'ont fait que mieux révéler, en creux, le poids de l'imprégnation extrascolaire, le poids du socle socio-langagier, de la culture source, le poids du support sur lequel la didactique s'exerce : la montée en puissance de la question des *représentations* ou des *conceptions*, le succès des thématiques du « rapport au langage » (Bautier/Rocheix, Lahire...) ou du « rapport au savoir » (les mêmes, Develay...) en témoignent. Rapportées à la DDE, ces problématiques connexes imposent à juste titre la différenciation didactique et la différenciation pédagogique.

Plus globalement, notre DDE, différenciée, parvient-elle à surmonter le poids des imprégnations initiales ? Y-a-t-il des effets sensibles, objectifs, de la didactique de l'écriture sur les performances des élèves ?

Il est hasardeux de prétendre répondre à cette question de façon objective et statistiquement pertinente. La première difficulté, et la plus fondamentale, tient, on le sait bien, à l'apport de la preuve en ces matières : la multidimensionnalité n'y est pas pour rien, ni non plus l'aspect synchrétique des phénomènes d'écriture. La seconde tient aux difficultés de l'exploitation des documents d'évaluation nationaux. Je me suis laissé dire par plusieurs interlocuteurs, *a priori* crédibles, que les statistiques nationales issues des évaluations successives de 6^{ème} sont assez difficiles à exploiter³ dans une perspective longitudinale. Les résultats moyens par année sont de toutes façons peu informatifs parce qu'ils ne tiennent notamment pas compte des didactiques particulières mises en œuvre.

À défaut, une étude locale effectuée par une équipe CEFISEM de la région messine donne ce type d'indications. Les variations positives en production d'écrits, dépendent *d'abord* de facteurs comme l'équipe pédagogique, sa cohésion, son moral, sa détermination, la qualité de son projet, ses accords sur les stratégies pédagogiques, en particulier sur des items comme la *finalisation* et la *motivation* des activités (ou des tâches), la construction collective du sens de l'activité etc. D'une école disposant d'une équipe et d'un projet et d'une autre qui en serait dépourvue, la première obtient de meilleurs résultats en production d'écrit. De deux écoles également pourvues en équipe et en projet mais dont l'une est mieux préparée didactiquement, la plus forte didactiquement obtient les meilleurs résultats. Bien que l'étude, malheureusement, ne permette pas de savoir quelle DDE était pratiquée et jusqu'à quel point la différence est significative entre équipes didactiquement fortes ou faibles, il est clair que les éléments proprement didactiques n'interviennent *qu'en second*.

3. Elles indiquent que le score moyen national en production de texte est, en 1999, de 12,7/19 et est atteint par 67 % de la population scolaire. (6^{ème}, 1999) tandis qu'en 2001, la même production de texte passe à 12,6 / 18 et est atteinte par 70 % de l'effectif, mais un autre chiffre signale une variation non significative de 0,3 % entre 98 et 2001, etc. Quant à ce qui précède, l'outil de mesure ayant évolué, les résultats ne sont pas rapportables.

S'agissant d'écriture, j'avais dans les Études de Linguistique Appliquée (*op. cit.*), que son enseignement / apprentissage impliquait une *solidarité* entre données didactiques et données pédagogiques. En 1996, Y. Reuter proposait tout un livre⁴ sur la question. Dans son chapitre « Vers une didactique de l'écriture », il écrivait qu'« une didactique de l'écriture a besoin d'articuler deux types de modélisations. La première est celle de l'écriture [...] la seconde est d'ordre pédagogique »... intégrant didactique et pédagogie sans s'embarasser du débat théologique sur le partage des territoires. En matière d'enseignement / apprentissage de l'écriture, des problématiques nettement pédagogiques, comme celle des modes de travail, de la différenciation, de l'évaluation formative, de la gestion coopérative... forment les cadres nécessaires dans lesquels la DDE s'inscrit et qu'il revient à la DDE de spécifier.

La pédagogie liée à l'écriture se porte bien elle aussi.

1.4. Un bilan globalement positif

Avant de quitter ces premiers points, il importe d'éviter des malentendus que cette espèce de bilan en forme de « tout va bien mais » pourrait donner à entendre. Leur tonalité générale ne cherche pas à entraîner vers des réponses déceptives du type : « que peut l'école ? », sous entendu *rien*, « que peut la didactique ? », sous entendu *rien*. Cette pente a conduit jadis à la dénégation de la spécificité de l'enseignement du français, au nom de sa construction hors l'école, ou de sa transversalité dans l'école. Elle a mené tout droit à la réduction progressive des horaires à l'élémentaire et au collège. Je ne partage pas du tout ces positions. La pédagogie « peut », la DDE « peut », le bricolage « peut ». Simplement, ils peuvent d'autant plus qu'ils s'exercent de façon cohérente et adaptée sur des populations bien identifiées aux plans culturel et langagier. Aucune pratique éducative, *a fortiori* aucune didactique, de quelque matière que ce soit, ne saurait se fonder autrement que sur des bases culturelles repérées dans leurs différences. L'égalité des chances, moins que jamais, n'est à confondre avec l'égalitarisme. L'écrit n'échappe pas à la règle.

Ce bilan « globalement positif » prédit donc à la DDE un avenir riche. On peut y mettre deux bémols et y apercevoir deux limites :

- d'abord, il n'est pas franchement spécifique à la DDE. Il vaudrait tout aussi bien pour la lecture et plus généralement pour toutes les matières ou des savoir faire constituent la visée principale ;
- ensuite, la DDE est d'autant plus efficiente qu'elle n'oublie pas que le savoir écrire est un « apprenable » et qu'elle prend frontalement ce fait en compte. Les travaux récents sur la notion de compétence, notamment ceux qui, comme ceux de G. Vergnaud⁵, portent sur compé-

4. Y. Reuter : *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, p. 77 et sv, 1996.

5. Voir, entre autres : J.-F. Lévy « "état de l'art" sur la notion de compétence, pour une revue de la question », INRP ; Vergnaud G. : *Au fond de l'action, la conceptualisation – Savoir théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996, etc. La thématique des compétences est extrêmement délicate et peut donner lieu à des dérives graves (voir plus bas partie suivante) : dans l'idéologie ambiante, elle tend à sacrifier les enseignables

tence et apprentissage, invitent à s'interroger, davantage que cela n'est fait actuellement, sur l'interaction entre savoir et savoir faire. Penser la DDE de façon praxéologique, dans le cadre des différences sociolangagières et socioculturelles reconnues, impose que soient davantage explorées les articulations entre les concepts théoriques constitutifs du domaine *écriture* et les opérations de *conceptualisation* de l'écrit et de l'écriture mises en jeu dans le savoir écrire des élèves. Comment repérer « les connaissances et les concepts en actes » à l'œuvre dans l'écriture d'apprenant ? Comment concevoir une DDE qui intervienne « dans » (et non pas seulement « autour » de) la *dynamique* de conceptualisation des élèves⁶ ?

Les limites sont plus fondamentales. « Tout va bien mais » :

1) le « paradigme » didactico-pédagogique de la DDE est celui qui prend corps dans l'entreprise de *rénovation* entreprise depuis 30 ans. Il est désormais construit dans ses lignes de force. Du nuage noosphérique sur lequel nous nous plaçons, le passage théorique, *conceptionnel*, d'une configuration type imitation / imprégnation à production / réception de discours est effectué. Il ne s'est certainement pas imposé partout dans les pratiques d'enseignement mais il est déjà dominant dans les pratiques de formation des maîtres et continuera de s'installer progressivement, tant bien que mal, dans les pratiques.

Si ce jugement est correct, il signifie que, pour un temps au moins, les progrès en DDE ne peuvent qu'être *marginiaux* : pour parler à la manière de Kuhn, il reste sans doute à construire et résoudre *les énigmes normales de la science normale*. De façon moins pompeuse, il reste des points à creuser, qui ne sont pas minces, par exemple, sur la construction des connaissances en acte, le passage de celles-ci au concept, l'incidence des concepts enseignés sur la dynamique des connaissances, sur la spécification des types de texte par le genre et, sur le rôle des valeurs dans l'invention d'un récit ou le développement d'une argumentation, sur les incidences respectives des interventions locale et globale, etc. mais l'essentiel est en place en termes de recherche.

2) l'intégration de la DDE dans une DFLM cohérente reste à faire. Ce point est en relation avec le précédent. L'économie de la DDE s'est construite sur les bases de la rénovation, de la « remise à neuf » de l'édifice ancien et il y a des

savants ou à les dissoudre dans une espèce de flou artistique. Dans ce contexte où il s'agit de didactique, je préférerai évoquer plutôt la construction des relations entre « connaissances en actes » et savoirs et connaissances (voir le distingo de Chevillard sur savoirs et connaissances), ou Halté J.-F., « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques* N° 97/98, juin 1998.

6. J'avais, jadis, une conception du « pari » didactique, selon lequel le savoir faire était le lieu de l'opérateur et que la tâche risquée de l'enseignant était, par le « faire faire » de la consigne et de la situation d'écriture, de permettre la mise en place chez l'apprenant de « sites cognitifs » pour accueillir les concepts théoriques, susceptibles de faire retour dans la construction du savoir faire. Si cette façon de voir me semble toujours juste, elle mériterait d'être largement reformulée dans des termes moins métaphoriques et plus opérationnels. Il faut pouvoir parler à une très forte cote...

raisons, aujourd'hui plus encore qu'hier⁷, de remettre en cause l'édifice lui-même, ce qui ne manque pas, en retour, de questionner le paradigme même de la DDE.

Ce sont ces deux points que je voudrais argumenter maintenant.

2. LA COHÉRENCE CONFIGURATIONNELLE

2.1. Le désarroi des enseignants

La plupart des enseignants ne se reconnaîtraient certainement pas dans cette demi page d'encart publicitaire (*Le Monde* du 7 mars 2002) qui portait en titre rien moins que l'Enseignement du français à la dérive⁸. On y dénonce « la transversalité » comme le nouveau « lapin qui sort du chapeau », « la réduction des horaires de français » à l'élémentaire et au collège avec les « itinéraires de découverte », on déplore que l'« on dégraisse la grammaire... où sont donc les prépositions, les pronoms relatifs, le subjonctif ?... », le tout au nom de « l'égalité des chances », laquelle passe évidemment selon l'Association des professeurs de lettres, auteur de ce poulet, par la restauration d'un « apprentissage spécifique de la grammaire et de l'orthographe » et bien sûr, par « un enseignement de littérature solide sans technicité inutile ».

Cette scie que l'on entend de façon récurrente depuis le début de la rénovation, est outrancière et simpliste, ses passésismes théorique, didactique, éducatif, égalitariste / élitiste, Culturaliste... ont été dénoncés maintes fois et il est inutile d'y revenir. Cependant... Comment se fait-il qu'elle soit toujours aussi vivace ? Comment se fait-il qu'elle ait perdu si peu de terrain en 30 ans ? Sur quel terreau scolaire prospère-t-elle ? Se réduit-elle simplement à ses enjeux idéologiques ? Elle fait son miel en tous cas des résultats mitigés de la rénovation, notamment en lecture et en écriture, et si elle n'est pas plus aujourd'hui qu'hier, une réponse, elle prospère sur le désarroi des maîtres.

Au récent colloque de Poitiers, R. Goigoux enjoignait aux didacticiens de s'intéresser davantage *au pôle enseignant* du triangle. Citant d'abord Houssaye pour qui l'enseignant occupe souvent dans le triangle « la place du mort » et qui recommande qu'on le prenne en compte, ne serait-ce que pour éviter « que le mort ne se mette à faire le fou » R. Goigoux affirmait que :

7. Ce thème de la reconfiguration trouve sa première apparition dans Halté J.-F. : *La Didactique du français*, Que Sais-Je, 1992.
8. Il y a trente ans, les mêmes en auraient appelé à la subversion communiste. Voir Louis Legrand : *Pour une politique démocratique de l'éducation*, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1977, p. 148 et ss. Il cite J. Mistler et G. Matoré, « Communiqué de l'Association pour l'enseignement du français », *Le Monde*, 1^{er} décembre 1970 : « De graves menaces pèsent actuellement sur l'enseignement du français et, par là même, sur la langue et la civilisation françaises. Il s'agit d'une tentative avouée ou non avouée, consciente ou inconsciente, pour préparer une révolution culturelle, pré-lude à une subversion généralisée. », on appréciera...

« ... la didactique « classique » ne prend pas suffisamment en compte les contraintes qui pèsent sur [l'] activité [du professeur] et la redéfinition des buts que se donnent les enseignants, à cent lieues parfois des tâches prescrites.... Elle se prive ainsi des moyens de comprendre les contradictions, inhérentes à l'activité d'enseignement, entre l'exercice d'un métier et celles de l'apprentissage des élèves⁹. »

Il convient de prendre davantage en compte le mort pour qu'il ne fasse pas le fou. Cela pourrait signifier ici, modestement, le considérer dans l'exercice de sa pratique d'enseignement.

Dans une vision idéale de l'institution, le *bricolage didactique* constitue certainement la forme la plus aboutie et la plus efficiente de la pratique d'enseignement. Disposons de professeurs bien formés, au fait des innovations didactiques, et nous obtenons les meilleures des pratiques possibles : beaucoup d'activités d'écriture, une finalisation ferme par le travail en projet, une évaluation formative bien conçue, – voilà pour les ingrédients à dominante pédagogique –, à quoi il faut ajouter une pratique résolue et raisonnée de la réécriture, une différenciation didactique aiguisée qui emmènera tel élève sur la gestion textuelle des temps, tel autre sur le genre, celui-ci sur les anaphores, celui-là sur l'état de son rapport au langage, cet autre encore, le cas échéant, sur celui des types de textes dont on pense qu'il peut toujours rendre service, ce groupe sur la dynamique des valeurs qui orientent son écrit, et la classe entière, pourquoi pas, sur la question des postures énonciatives. Le tout intégrant en tant que de besoin, sur telle ou telle dimension impliquée, *des activités décrochées*, comme les nommait Claudine Garcia.

Dans cet idéal, la *faire* du professeur et celui de l'élève sont aux commandes. Le *système didactique* fonctionne. La logique d'apprentissage gouverne la logique d'enseignement, les deux s'accrochent à la logique de l'action *pourvue de sens*. Les *savoirs* enseignés s'articulent, s'ajustent, aux activités productives. *Ce bricolage-là* ressemble furieusement au professionnalisme le plus abouti.

Ce modèle d'excellence, très exigeant, très coûteux en investissement personnel, ne peut valoir pour l'institution scolaire dans son ensemble : horizon vers lequel tendre peut-être, visée utopique plus sûrement. Il séduit ou fascine, mais il inquiète en même temps. Dans une large mesure, entrer dans ces pratiques, c'est entrer en *Terra incognita* : on voit bien qu'il faudrait y entrer, on voit bien que les résultats – on peut en montrer – sont probants, mais on se sait pas très bien comment on en sortira, ni même *si on s'en sortira*. Le croisement du multidimensionnel des données didactiques contemporaines et des entrées proprement pédagogiques accroît encore la difficulté de sorte qu'épouser ce modèle engage à une véritable révolution dont les résultats ne peuvent de surcroît jamais être garantis. À titre de comparaison, prenons acte que, de fait, dans le Système éducatif, ni la pédagogie Freinet, ni la différenciation pédagogique, ni le

9. Roland Goigoux, *op.cit.* in *Questions d'épistémologie en didactique du français. Actes du colloque de Poitiers*, p. 131-132.

mode de travail agentif sous sa version « travail en projet » ne se sont imposés au delà du marginal.

À l'échelon du système, la DDE parvenue à maturité, malgré sa grande qualité, ne produit pas globalement les résultats attendus¹⁰. En définitive, c'est ce semi-échec *sur le terrain* qui, qu'on le veuille ou non, alimente cette fracture violente entre deux manières de penser la DFLM dans tous ses aspects : les thèses de l'Association des professeurs de lettres s'alimentent, au delà de la question littéraire¹¹, aux difficultés de mettre en place un *modèle d'enseignement* effectivement opératoire et socialement efficient.

En réduisant outrageusement le problème aux pratiques d'enseignement du français, il me semble que deux explications complémentaires peuvent être avancées : l'une concerne la *dilution* des savoirs, l'autre implique *l'économie* même de la matière.

2.2. Des savoirs aux compétences transversales ou la dilution des savoirs

Deux mouvements de grande envergure caractérisent la rénovation, dont on ne rappellera jamais assez qu'elle répond à une crise du système.

Le premier est d'ordre *pédagogique* : on est passé progressivement d'une approche frontale centrée sur l'enseignement à une approche médiane centrée sur l'apprentissage. De l'attention aux savoirs, on a basculé vers une focalisation sur les savoir faire. Actuellement, les « outils pour apprendre » comme la métacognition, l'objectivation des représentations et des conceptions, l'élucidation des « rapports à » etc., les mots d'ordre comme « apprendre à apprendre », ont pris le pas qualitativement sur la valeur et l'importance des savoirs à enseigner. Cette révolution a changé évidemment les places, les rôles, les fonctions, les *métiers*, du maître rabattu au rang de *médiateur* et des élèves devenus *apprenants*.

Le second est d'ordre didactique : dans la mesure même où ce sont les objectifs fondamentaux – *lire, écrire, parler* – qui sont en cause, des *savoirs* sont apparus en grand nombre dans ces domaines. Fruits du travail théorique – en sémiotique, en narratologie, en sémiologie, en analyse du discours, en linguistique textuelle, en théorie de l'argumentation...–, ils ont été diffusés rapidement au hasard des recherches et des modes noosphériques. À la pénurie de savoirs en matière d'écrit qui avait prévalu dans la configuration ancienne a succédé une véritable profusion¹².

10. Un indice de cette situation est la multiplication à l'université des « techniques d'expression », des formations à l'écriture. Mauvais indice, certes, qui camoufle des défauts didactiques et pédagogiques classiques de l'université, qui traduit essentiellement le passage à une université de masse, mais qui situe nettement le malaise, néanmoins, du côté des performances écrites...
11. ... Qui est une vraie question, à laquelle d'autres réponses que celles, régressives, de l'Association doivent être apportées.
12. Une remarque en passant : cette profusion vérifie l'étroite relation entre le développement de recherches, la demande sociale et institutionnelle.

D'une part, plus de savoirs, de l'autre moins d'enseignement direct. Ces deux mouvements, parfaitement justifiés, sont parfaitement complémentaires dans le principe. Il est clair qu'il faut en savoir plus, sur plus de choses, dans plus de dimensions, pour *faire apprendre, pour aider à apprendre*, que pour enseigner magistralement un savoir dont on évalue la restitution plutôt que son incidence sur les performances. Dans les faits, ce double mouvement s'est traduit par un déplacement d'accent des finalités de l'enseignement du français. *Grosso modo*, on est passé d'une centration sur les savoirs formels à enseigner à une centration sur les savoir faire à faire apprendre. Les objets de savoir ont pris progressivement un statut un peu particulier : ils sont devenus tendanciellement des *savoirs pour le maître*, au service d'objets d'apprentissage, et ne sont plus immédiatement des *objets d'enseignement, programmés*, constitués en un corps de savoirs articulés, gérables en terme de progression raisonnée¹³. Plus, en somme, des *guides* pour l'intervention du professeur en cours de travail, qu'un répertoire ordonné de leçons par lesquelles tout élève devrait passer.

Le modèle du bricolage didactique, dont j'ai fait l'éloge, trouve là son origine, et rencontre les limites qui lui sont inhérentes. Les garde-fous du savoir programmable devenus suspects, les nouveaux savoirs apparaissent plus comme un bric à brac désordonné, extensible, dans lequel puiser, que comme une organisation rationnelle dont les enseignants auraient la maîtrise, la saisie en « compréhension » plutôt qu'en « extension ».

Il ne s'agit pas de critiquer ces orientations en elles-mêmes¹⁴ : les centrages sur le savoir faire et l'apprenant répondent aux besoins d'une école véritablement démocratique, ne faisant pas l'impasse sur la variété de ses publics. Mais, par contre, il peut bel et bien s'agir de traduire ces mots d'ordre concrètement, dans le souci de la faisabilité : le bricolage ne peut pas être le modèle de référence à l'échelon du système.

2.3. L'économie de la matière

Quelle que soit son origine, discipline savante transposée ou invention scolaire, une matière d'enseignement se caractérise fondamentalement par sa matrice. Celle-ci représente en quelque sorte sa *charpente conceptuelle*, le réseau des concepts qui lui donne son unité et sa cohérence : la grammaire possède une matrice disciplinaire, l'orthographe, dont la matrice ne se confond pas avec la précédente, également. En ce qui concerne la lecture et l'écriture, compte tenu de la multiréférentialité, il n'y a pas à proprement parler de matrice, pas même de « modèle » au sens formel. Un modèle est « saturé » par construction, *fermé*, organisé logiquement sur une hypothèse structurante, alors que la DDE et la DDL sont au contraire ouvertes, non exhaustives et se présentent davantage comme des inventaires motivés. Évoquer dans ces conditions « la

13. On ne peut considérer l'entreprise dite de *Lecture méthodique* comme une tentative réussie de formalisation.

14. J'aurais mauvaise grâce à le faire pour avoir participé à leur promotion, tant en qui concerne le projet d'écriture longue, qu'en ce qui touche à la notion d'apprenable.

production et la réception de discours oraux et écrits¹⁵ » comme matrice susceptible de recouvrir l'ensemble de la matière est un abus de langage. Cet abus a cependant le mérite d'inviter à rechercher une cohérence *verticale* dans la convergence des finalités et partant de là, à remonter des finalités aux savoirs de référence.

Mais une matière se distribue aussi *horizontalement*, au sein d'un emploi du temps. D'un côté, plutôt celui du maître, cette distribution reflète la charpente conceptuelle. D'un autre côté, plutôt celui de l'élève, elle donne la valeur et le sens de la matière ou de la sous-matière. Pour un enfant qui entre à l'école, c'est évidemment la distribution et le jeu qu'elle organise qui lui donne le sens et lui permet de construire une conception de l'organisation des savoirs. Anne Marie Chartier, par exemple, a pu montrer à quel point des faits apparemment aussi banals que la variation entre cahiers et classeurs, le nombre de cahiers, leur dénomination, la fréquence de leur utilisation, le type d'intervention que le maître y commettait, etc., structuraient les enfants, et dans leur métier d'écolier, et dans leur représentation des matières. Dans cette perspective, la ritualisation des conduites, la mise en place de routines fonctionnelles sont littéralement constitutives de l'apprentissage (au sens large, mais aussi au sens restreint, disciplinaire).

Dans le principe, on a toujours cherché à figurer au plus juste la charpente verticale dans l'organisation horizontale. Au temps de la composition française comme « exercice de couronnement » de l'enseignement du français l'économie de la matière se régulaient de façon simple : deux sous-matières à programme d'enseignement rigide, grammaire et orthographe, une sous-matière d'imprégnation à œuvres choisies, la lecture littéraire, et un moment d'investissement de l'ensemble, l'écriture, dont il n'était pas très évident qu'il faille s'occuper spécialement.

Ultime acteur de la transposition didactique, l'enseignant de français est, *volens nolens*, l'acteur obligé de l'élaboration didactique ultime en tant qu'il lui revient de *solidariser la matière*, de lui donner sens et valeur. À défaut de cohérence verticale, il incarne, garantit, supporte... fût-ce à son corps défendant, la cohérence des *activités* d'enseignement-apprentissage. S'agissant de ce composite qu'est le français – plusieurs didactiques spécifiques, plusieurs d'entre elles de surcroît « multidimensionnelles » – il a deux façons d'échapper au vertige : la première est *le compartimentage*. Dans ce système, les matières sont rendues artificiellement étanches, et « les » didactiques sont distribuées de manière à pouvoir fonctionner de façon autonome. C'est l'emploi du temps qui légifère et le type d'activité menée : pour l'élève, savoir ce que l'on fait – gestes, comportements, supports, ergonomie des tâches..., prend le pas sur le sens de la matière. La seconde consiste à agencer les activités de français au quotidien de manière convergente / cohérente, c'est-à-dire à les concevoir comme investissant concrètement la même base de savoirs. La première privilégie les cohérences locales dans une organisation *en extension* (combien de matières et de sous-matières, placées où, pour faire quoi ?), la seconde repose sur une cohé-

15. Halté J.-F., *Que sais-je*, op. cit.

rence globale, une structure homogène descriptible en *compréhension* où les savoirs articulés en réseaux et en champs conceptuels s'investissent « naturellement » dans les activités.

Si le bricolage qui correspond actuellement à la seconde manière est un modèle peu crédible à hauteur du système, il nous revient, à nous, communauté des didacticiens du français, de participer à la promotion d'un autre, plus intégrateur, moins risqué, plus accessible.

L'enjeu crucial de la période qui s'ouvre est désormais la *solidarisation* de la matière française, à la fois dans sa cohérence épistémologique et dans son écologie pratique.

2.4. Reconfigurer la matière

L'entreprise de rénovation entamée depuis une trentaine d'années arrive à son terme. Elle s'est caractérisée par la contradiction entre le maintien du dispositif horizontal ancien et le bouleversement de la matrice. La contradiction aujourd'hui éclate : alors que les savoirs considérés comme cruciaux ne sont plus ceux de la grammaire, mais ceux qui concernent les textes et les discours, à lire ou à écrire, le partage entre les savoirs programmables et les sous-matières d'investissement est resté le même. D'un côté, on vise les *apprenables* que sont le lire et l'écrire sur lesquels la recherche a accumulé une masse considérable de savoirs que l'on n'enseigne pas et de l'autre on programme les *enseignables* classiques dont on met la pertinence en doute. À ce jeu du grand écart, la limite de la remise à neuf est désormais atteinte.

Deux exemples assez nets peuvent donner la mesure de cette tension.

Le premier concerne l'évolution des enseignables. Où trouver aujourd'hui un référentiel en ordre des savoirs utiles, non pas pour la DDE, non pas pour la DDL (lecture), non pas pour la langue, mais pour la matière dans tous ses aspects ? Réponse : dans quelques ouvrages destinées plus aux formateurs qu'aux enseignants de terrain. La « Grammaire du sens et de l'expression » de Charaudeau est une tentative de ce type, de même que quelques livres visant explicitement l'enseignement, par exemple, la « Grammaire pour enseigner » de C. Vargas, ou l'ouvrage de R. Tomassonne « Pour enseigner la grammaire ». Ils ont en commun de s'ouvrir au texte et au discours, tout en préservant une large place à la phrase.

Ces ouvrages, quelles que soient leurs divergences (et il y en a, d'intéressantes de surcroît !) sont autant de tentatives de mise en cohérence du référentiel de la matière et, significativement, ils réunissent nombre des savoirs dont la DDE ou la DDL se sert en fait constamment, de près ou de loin.

Mais pour autant, aucun de ces ouvrages n'inclut nettement, par exemple, l'oral et l'écrit dans leur rapport commun à l'activité langagière, aucun ne les spécifie sur cette base commune, en termes d'interaction par exemple, ou d'énonciation, ou de cohérence..., aucun ne fait place à des notions comme celle de formation discursive, ou de genre, etc. Aucun ne réunit exhaustivement

les savoirs nécessaires aux DDE, DDO (oral) ou DDL, encore moins à leurs interactions.

Pourquoi cela ? Nos auteurs ignoreraient-ils ces problématiques ? Certainement pas ! Mais ces ouvrages se *donnent pour des « grammaires »*, fût-ce au prix d'explications plus ou moins embarrassées. « Il y a grammaire et grammaire » explique P. Charaudeau ; C. Vargas pour sa part critique la grammaire scolaire et n'hésite pas à avancer que la sienne prend acte que « les enfants ont un rapport sémantique et pragmatique au langage », tout en proposant néanmoins une « *grammaire scolaire* ». R. Tomassonne, qui va jusqu'à proposer un intéressant chapitre sur les « actes de parole », ne manque pas de maintenir le lien traditionnel en posant que « *l'étude de la langue* n'est jamais déconnectée de l'étude des textes qu'elle nourrit et soutient » (Tomassonne). Bref, tous calculent tant bien que mal des frontières plus ou moins plausibles¹⁶ à l'entreprise grammaticale, partagés qu'ils sont entre la prise en compte de l'évolution des préoccupations, le bougé des besoins et des finalités et l'image qu'ils ont du scolarisation acceptable.

L'explication est à trouver dans le marquage de leur vocation commune à *épouser la distribution scolaire des matières et partant leur jeu*. Au résultat, ces ouvrages marquent nettement la recherche d'une cohérence verticale, tout en n'allant pas assez loin dans cette quête. Si elles contribuent à déstabiliser les tenants des références anciennes, elles reconduisent implicitement l'ancien partage des tâches : grammaire et savoirs et enseignements formels programmables d'un côté, bricolage didactique en lecture / écriture de l'autre. La novation, pour riche qu'elle soit, ne peut que perdre de son efficacité et il est fort à craindre, pour parodier Mac Luhan, pour qui *le sens du message était le médium*, que le *dispositif vaille en fin de compte pour le sens*.

Le second exemple est l'avers du premier : il concerne l'évolution des Instructions Officielles.

L'institution, on le sait bien, réagit à la demande sociale, plus vivement peut-être en DFLM qu'ailleurs. Elle réagit aussi à la recherche. Les textes officiels ne l'ignorent pas mais établissent les compromis (?) estimés (par qui ?) nécessaires et possibles (au nom de quoi ?¹⁷) entre continuité et rupture. Quoi qu'il en soit, bien qu'en décalage permanent avec la recherche, elles la provoquent, la freinent, l'orientent... selon le cas.

Dans cette perspective, si l'on considère les IO collège de 1997, on constate qu'elles intègrent les dimensions les plus fortes de la rénovation des savoirs en français. Force est de constater aussi qu'elles maintiennent plutôt

16. Frontières flottantes : elles ne se recouvrent pas aisément dans les trois ouvrages même si de nombreuses thématiques sont communes. Elles témoignent de la difficulté à définir des finalités consensuelles. Jusqu'à quel point ces ouvrages sont-ils des « grammaires » ? Poser cette question revient à ouvrir l'interrogation épistémologique à propos de « grammaire de texte » et « grammaire du discours », toutes appellations métaphoriques.

17. Ces questions méritent des développements plus amples que je ne peux mener ici.

bien que mal le dispositif organisationnel : tout change dans les contenus, rien ne bouge ou presque dans la distribution. Au bout du compte, comme pour les grammaires précédemment évoquées, le dispositif donne le sens du message.

Par rapport à ces textes, les IO de l'élémentaire récemment parues font un bond extraordinaire. Elles intègrent à peu près la même architecture des savoirs, mais elles révolutionnent le dispositif. Elles redistribuent les matières. En les organisant en *domaines*, elles rassemblent dans le même bloc la littérature, la géographie, l'histoire... et leur confère un sens commun : *Culture, patrimoine, identité*, ... bagage sociétal commun fondateur. Le français – matière éclate ! Deux disciplines distinctes deviennent identifiables, reposant sur des matrices distinctes. La littérature va enfin pouvoir prendre toute la place qui lui est due, remplir les fonctions proprement éducatives qui lui sont assignées, restaurer l'histoire, l'esthétique, l'artisticité, déployer certaines des problématiques du sens¹⁸, de la valeur, de l'être... sans doute mises à mal par les excès technicistes de la lecture méthodique. Quant à la « langue », libérée du lien qui l'enlueait depuis plus d'un siècle – littérature comme modèle de langue écrite, langue et grammaire normative – elle peut vivre désormais son existence propre et remplir plus complètement et plus justement les fonctions qu'elle doit remplir du côté du *discursif et du langagier*.

Cette présentation, dans son enthousiasme, laisse de côté de grandes ombres. Placer les items *lire, dire, écrire* en littérature, dans les tableaux emblématiques qui formalisent la logique et déclinent le dispositif, ne peut apparaître autrement que comme une concession au lobbie littéraire. La mention de *Dire*, dans ce triptyque, plutôt que *parler*, est significative : dire, c'est *bien dire*, artistiquement, voire théâtralement. Cette restauration de la diction et de la récitation, en cette place et en ces fonctions, renvoie le *lire et l'écrire* qui lui sont corollaires aux connotations anciennes, les ramenant ainsi aux ressources de l'imitation / imprégnation. Du côté de la langue, on assiste parallèlement, – en 1 h 30 hebdomadaire ! –, à une remise en bonne place d'une centration sur le phrastique, grammatical et orthographique. Dans le même temps, réitérée dans maint paragraphe, l'invocation de la maîtrise du *langage*, soigneusement séparée par ailleurs de la maîtrise de la *langue*, se traduit par une réduction du langage à l'oral, et de l'oral aux données de la psychosociologie de la communication. Certes, le cycle 3 prévoit 13 h pour ce domaine transversal que constitue « *la maîtrise du langage et de la langue française* » et impose deux heures quotidiennes de lecture et d'écriture. Mais renvoient-elles à autre chose qu'aux heures déjà utilisées dans la pratique ordinaire des disciplines ? Permettront-elles de récupérer « les écrits sociaux », presse, bande dessinée, correspondance, écrits fonctionnels de tous types... toutes les pratiques dans lesquelles se fondent « le rapport à l'écrit » ? Enfin, la relégation de ces heures dans la « transversalité » a de quoi inquiéter : on peut s'attendre à ce que ce thème, à lier à celui de la promotion d'une version faible de la compétence, aura pour effet essentiel la dilution des savoirs.

18. Passons sur la réduction de la portée des concepts d'interprétation, d'ouverture du texte, d'intertextualité... abusivement liées au littéraire. Après tout, ce peut-être l'affaire de la seconde matière de réinvestir ces notions.

Ainsi, tendanciellement, si le premier exemple instaure la cohérence nouvelle au détriment du dispositif, le second bouleverse le dispositif et distribue équitablement l'incohérence ancienne. Ni le premier ni le second n'osent aller jusqu'au bout. Il nous appartient de contribuer, depuis la recherche, à la mise en place de l'étape suivante.

2.5. Vers un nouveau paradigme

L'avenir de la DDE dépend en grande partie de cette nouvelle étape.

D'une part, pour les raisons invoquées, la restauration d'objets d'enseignement en bonne et due forme s'impose dans le cadre d'un dispositif qui réadosse l'enseignant dans la sécurité du métier d'enseigner. La mise au point d'un référentiel des savoirs couvrant *la réception et la production des discours oraux et écrits* est une tâche urgente et difficile. Il ne s'agit pas seulement, en effet, de les recenser, mais de les organiser rationnellement, de manière, qui plus est, à ce que logique d'enseignement et logique d'apprentissage soient optimalement en phase. Ceci n'implique nullement le retour à une pédagogie frontale, mais impose, par contre, l'instauration de liens dynamiques et construits entre activités d'investissement de savoirs et activités d'appropriation de ces savoirs.

On peut engager désormais cette tâche dans une visée de cohérence maximale et cela devrait avoir des conséquences sur la DDE elle-même. Je disais plus haut, et je maintiens, que le paradigme « construit » est celui de la rénovation. Je l'avais caractérisé, il y a quelque temps déjà, comme celui de « l'invention des discours écrits ». L'invention renvoyait aussi bien à celle de la production des formes, au savoir faire linguistique et textuel qu'à celle des contenus eux-mêmes, les « idées » comme on dit encore souvent. Ces précautions non rhétoriques n'ont pas empêché que ce paradigme soit pris dans une époque où son domaine d'application majeur était l'écriture de fiction, l'écriture d'expression, l'écriture artistique.

Or, ce n'est pas le moindre mérite des travaux sur l'oral que d'avoir favorisé l'avancée vers une conception plus large et plus ajustée de l'écrit. En ce sens, ici même, lors de ce colloque, les travaux sur les *écrits intermédiaires*, sur les *écrits de travail*, sur la lecture même de la partition écrit / oral, la prise en compte des fonctionnalités basiques respectives des deux ordres, les constructions plus subtiles qui s'élaborent entre cognition, langage et médium amènent à amender le paradigme. L'observation du travail des classes montre, entre autres, que l'oral et l'écrit sont *d'abord* utilisés fonctionnellement : on y recourt spontanément en tant que de besoin, souvent sans délibération consciente, ni de la part de l'enseignant ni de la part des élèves, de manière très intriquée et, pour autant qu'on puisse en juger superficiellement, très pertinente. Dans un tel cadre, où la notion de trace reprend tout son poids, l'écrit stylé, normé, d'expression et de fiction, n'est plus à penser comme le *nec plus ultra* qu'il faudrait viser, mais comme l'un des emplois ou l'une des fonctions particulières de l'écrit, qu'il faut travailler comme les autres, dans sa différence avec les autres, un cas, somme toute d'exploitation rationnelle des propriétés du *média*. Les amoureux de la littérature – j'en suis –, les passionnés du verbe, ceux-mêmes

qui sont convaincus que cette écriture-là est la plus exigeante parce que la plus élaborée et donc la plus nécessaire¹⁹, auraient tout à gagner dans une configuration où elle trouverait toute sa place dans le dispositif, place d'autant moins contestée qu'elle permettrait que, à côté, mais en lien, un espace défini soit dégagé pour une ambition plus vaste, à hauteur de la généralité des besoins langagiers.

-
19. Parmi les mauvais arguments plaçant pour l'écriture littéraire figure celui-ci : préciser le travail sur les écrits sociaux et fonctionnels (recettes, modes d'emplois...) comme cela aurait été fait il y a quelque temps, aurait produit des effets pervers de déclassement. Si l'écriture « littéraire » de fiction représente le modèle d'excellence, alors la pratique des autres écrits stigmatise et décline ceux qui s'y adonnent... (En substance : P. Meirieu, *Figaro Magazine* du 23 octobre 1999). Le constat peut être juste. La conclusion selon laquelle il faudrait réinstaller le littéraire dans son statut ancien pour le plus grand bien de tous, est par contre tout à fait fallacieuse. L'effet décrit est un effet de système, de structure, de *configuration* en un mot. La reconfiguration cohérente le résout en positionnant correctement le langagier et le littéraire. Il ne s'agit pas de séparer torchons indignes et serviettes nobles, mais bien de traiter de l'écrit, dans tous ses emplois et fonctions.

LA COMPRÉHENSION PROGRESSIVE DU FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME ALPHABÉTIQUE : UNE PERSPECTIVE ÉVOLUTIVE¹

Ana TEBEROSKY – Université de Barcelone

Résumé : Cet article développe les principes de l'approche dite *alphabétisation émergente* (*emergent literacy*) qui s'intéresse à la manière dont on peut prendre appui sur les connaissances que les enfants développent sur l'écrit pour fonder l'apprentissage formel de la lecture-écriture. Après avoir présenté les fondements de cette approche qui s'attache à suivre l'évolution des conceptions de l'écriture développées par les enfants, l'article recense les connaissances considérées comme des préalables à l'apprentissage de la lecture-écriture dans la plupart des approches : la segmentation du mot en phonème, la connaissance des lettres et la reconnaissance des mots. Puis l'article réfute cette conception en montrant que ces préalables ne préexistent pas à l'apprentissage, et s'appuie sur les résultats d'expérimentation pour montrer les liens entre le développement de l'écriture et celui de la conscience phonologique. Enfin l'article propose des situations d'apprentissage s'appuyant sur les principes de l'alphabétisation émergente.

1. EMERGENT LITERACY

Au cours des dernières années, des changements dans l'approche de l'apprentissage de la lecture et l'écriture sont intervenus : de l'approche « reading readiness » on est passé à l'approche dite « emergent literacy » (ou *alphabétisation émergente*). Ces changements ont conduit à reconsidérer l'importance de la connaissance du langage que les enfants doivent avoir quand ils entreprennent l'apprentissage scolaire formel de la lecture – écriture. La relation entre oral et écrit est un des concepts les plus critiques dans l'alphabétisation émergente.

L'apport de cette approche à la didactique de la lecture et de l'écriture est fructueux : en effet, dans l'optique d'une perspective plus fonctionnelle, il a été élaboré et expérimenté une méthode raisonnée qui ne va pas à l'encontre des idées que les enfants ont sur divers sujets, par exemple sur les unités linguistiques qui sont représentées dans l'écriture.

1. Cette recherche a été réalisée grâce à la bourse PB98-1127. Je tiens à remercier Ana Canet pour la correction orthographique du français.

Un grand nombre d'auteurs, dont McGee et Purcell-Gates (1997), estiment que, la plupart du temps, ni la manière dont l'initiation à l'écrit est travaillée ni les procédés employés par les maîtres dans les classes préélémentaires ne satisfont les principes de l'acquisition de l'« emergent literacy ». Ces auteurs suggèrent d'intégrer des résultats de la recherche dans un contexte écologiquement valable. C'est le cas de la conscience phonologique. Nous allons nous attacher à examiner comment elle peut être enseignée et apprise en relation avec les autres aspects de l'*emergent literacy*.

Richgels (1995) montre aussi que les enfants engagés dans la réalisation d'écritures inventées spontanées (*invented spelling*) peuvent être engagés en même temps dans des activités de conscience phonologique, parce qu'une conscience phonologique implicite se développe dans des situations d'écriture spontanée et que ce type d'activité aide autant la lecture que la reconnaissance des mots.

Dahl et al. (1999) examinent des classes de « whole language instruction » et montrent que les activités de segmentation et de relation lettre – son peuvent bien être enseignés en partant des activités d'écriture.

Nous pensons qu'il est possible d'envisager ces éléments dans une perspective évolutive, c'est-à-dire une perspective qui considère les représentations de l'enfant comme point de départ et les acquisitions conventionnelles et normatives du système comme point d'arrivée.

Les principes qui nous guident sont les suivants :

1) En général les recherches catégorisent les petits enfants du préscolaire comme « pré-lecteurs ». De notre point de vue cette division est inacceptable parce que *prélecteur* ne veut pas dire non lecteur. L'alphabetisation est un processus qui commence avant la scolarisation formelle et qui continue pendant toute la vie.

2) Les tâches d'écriture que nous proposons (aussi bien pour la recherche que pour l'enseignement) montrent un processus évolutif et impliquent toujours :

- le texte ou le mot produit ;
- les verbalisations pendant l'activité d'écriture ;
- la lecture (avec le doigt) ;
- les autocorrections.

3) Nous ne faisons pas une évaluation en termes de « correct » ou d'« incorrect », parce que nous pensons que derrière l'*incorrect* il y a tout un processus de construction.

4) Pour nous, les unités de l'écrit ne sont pas données auparavant, elles sont construites par l'enfant au fur et à mesure de l'apprentissage de l'écrit (par exemple, la notion de mot, de phrase, de paragraphe, de texte, de phonèmes, de lettres).

2. LES PRÉALABLES À L'APPRENTISSAGE DANS LA PLUPART DES APPROCHES

Une abondante littérature considère que l'opération la plus importante dans l'apprentissage de l'écriture alphabétique est la segmentation en phonèmes, nécessaire pour arriver à la correspondance grapho-phonique. À cette opération, s'ajoutent la connaissance des lettres et la reconnaissance de mots.

2.1. La segmentation du mot en phonèmes

Les chercheurs s'accordent pour affirmer que le prérequis souhaitable pour apprendre à lire convenablement ne relève pas de la capacité de compréhension ou de production du langage, mais d'une capacité « métaphonologique » précise : celle de pouvoir diviser explicitement un énoncé au niveau de ses segments consonantiques et vocaliques. Par ailleurs il apparaîtrait que les unités ayant un substrat phonique (comme c'est le cas des syllabes puisqu'elles peuvent se prononcer) sont d'accès plus aisé et sont donc acquises lors du développement, avant celles sans substrat phonique, tels les phonèmes.

Dans un premier travail de 1977, Liberman et al. ont observé que, dès quatre ans, les enfants éprouvaient des difficultés à isoler des phonèmes : seulement 17 % des enfants de cinq ans, et 70 % des enfants de six ans réussissent cette performance. Il a été constaté une corrélation positive entre cette capacité et celle de la lecture sans que l'on puisse affirmer si la première était la cause ou la conséquence de la seconde. Les études réalisées en langue castillane, par exemple celle de Sebastián et Maldonado (1986), se proposaient aussi de déterminer la relation entre la capacité métaphonologique et la capacité de lecture. Ces auteurs ont confirmé que la possibilité de segmenter en syllabes était antérieure à celle de lecture et d'écriture, alors que la capacité de segmenter en phonèmes se développait simultanément à la lecture. Ils ont détecté néanmoins, des stratégies intermédiaires, comme celle de la segmentation vocalique / syllabique.

2.2. La connaissance des lettres

Adams (1990) observe un deuxième précurseur de la performance en lecture s'ajoutant à la prise de conscience des phonèmes : la connaissance du nom des lettres. Treiman et al. (1996) soutiennent que la stabilisation de la correspondance entre sons et lettres se fait à partir du nom des lettres ; toutefois, il se peut qu'aux États Unis l'habitude de l'épellation ait une influence importante dans ce type de réponse. Les enfants d'âge préscolaire connaissent le nom de beaucoup de lettres avant de s'initier à l'apprentissage du code. Ils acquièrent ces connaissances par l'intermédiaire de leurs parents, d'enseignants, de livres sur l'alphabet ou de programmes de TV. La moitié des enfants peuvent faire une relation entre le nom de la lettre et sa forme imprimée. Beaucoup d'entre eux sont capables de dénommer plus de 20 lettres de l'alphabet. Cette connaissance peut s'appliquer au mot s'il y a une coïncidence entre le nom de la lettre et une syllabe. Si le nom de la lettre coïncide avec une syllabe, ils peuvent

déduire le mot pour l'écrire (en castillan pour les consonnes suivies de /e/ de « be », « de », « ge », « pe », « te », « ce »).

Treiman et al. (op. cit.) estiment que les enfants connaissent mieux le nom des lettres que leur son, et qu'ils arrivent à avoir conscience des sons représentés par les lettres lorsque le nom de celles-ci reflète la séquence de sons. Par exemple, pour l'anglais, ils arrivent à dire que Peter commence par « pi » et peuvent ainsi réussir à mettre en relation les lettres et leur son. Ils parviennent aussi à créer des liaisons entre lettres et sons dans les mots. L'idée que la relation avec l'oral repose sur les noms des lettres émerge avant l'idée qu'elle repose sur les sons (par contre, il est difficile de relier directement /donus/ avec /d/). Cette relation est plus évidente dans l'écriture que dans la lecture.

Ce type de connaissance est dit « orthographique », et est, avec la conscience phonologique, un des précurseurs de l'apprentissage de la lecture et l'écriture.

2.3. La reconnaissance de mots

La troisième des capacités importantes parmi toutes celles qu'il faut acquérir pour apprendre à lire est la reconnaissance précise, rapide et automatique des mots (Ehri, 1980, 1989 ; Perfetti, 1989). La justification de cette affirmation se trouve dans l'observation du lecteur adulte : lorsqu'un lecteur lit un texte, il ne saute pas les mots, même en s'appuyant sur le contexte. Des études montrent en effet que la lecture ne s'effectue ni en sautant des mots, ni par prélèvement d'indices graphiques. Les erreurs commises au cours de la lecture à voix haute montrent également que les unités traitées sont les mots.

Cela permet aux partisans de la méthode phonique de justifier leurs conceptions. Mais leur approche ne tient pas compte du caractère évolutif de la lecture, car ils analysent les processus de lecture et d'écriture en se fondant sur l'observation du comportement d'un adulte expert et, à partir de l'analyse qu'ils en font, ils construisent une théorie de l'apprentissage de ces processus par l'enfant. Dans une perspective cognitiviste, les processus initiaux sont analysés à partir d'une comparaison avec les apprentissages conventionnels, et, par conséquent, normatifs, déjà finis. Cette position conduit à séparer compréhension et lecture et à affirmer que lire et comprendre sont des choses différentes, de même qu'écrire et rédiger des textes, et à postuler un processus linéaire pour la lecture et l'écriture (McCarthy & Raphael, 1992 ; Hiebert & Raphael, 1996 ; Vernon, 1996).

Le lecteur expert identifie la presque totalité des mots des textes courants au moyen d'une procédure souvent appelée « reconnaissance orthographique ». Ce type de représentation est à la fois orthographique et phonologique ; l'expression « voie directe » employée par certains, revient à supposer qu'il n'existe pas de représentations intermédiaires entre la lettre et le mot, qu'il s'agirait d'une activation de la forme, même avant l'identification du sens.

L'importance de la reconnaissance de mots peut se comprendre si l'on admet qu'elle permet de consacrer une grande quantité de ressources de mémoire de travail à l'appréhension du sens. Si l'enfant doit passer beaucoup de temps à identifier chaque mot, l'extraction du sens devient difficile.

3. LES PRÉALABLES NE PRÉ-EXISTENT PAS À L'APPRENTISSAGE

Les trois principes préalables ont en commun un facteur : les trois font référence à la même unité de l'écrit qu'est le mot. Il s'agit de la segmentation des mots, de la connaissance orthographique des mots (de noms de lettres dans des mots) et de la reconnaissance des mots écrits. Mais, si l'apprentissage du code alphabétique implique bien de maîtriser le principe de relation entre les lettres ou groupes de lettres et des unités élémentaires phonologiques, il y a quelque chose de naïf dans l'idée de réflexion directe sur les catégories de la langue, comme les mots, les morphèmes ou les phonèmes. On sait que les phonèmes n'ont pas une expression acoustique stable, mais qu'elle varie en fonction de la position dans le mot (initiale ou finale). On sait aussi que la prononciation d'une lettre, telle que /t/ se lit comme /t/ en début de mot mais ne doit pas être lue de la même façon en fin de mot (par exemple, « table » versus « sort »). Il s'agit là de phénomènes liés à des règles contextuelles (ayant trait aux relations de contiguïté) et positionnelles (selon que le graphème est final, médian ou initial dans le mot). Et, finalement, la reconnaissance des mots est possible grâce à la séparation graphique, avec des blancs entre des ensembles de lettres, qui est propre à notre écriture.

Or une des plus importantes découvertes de la recherche en lecture, de ces dernières années, est que les conditions cognitives pour apprendre à lire ne pré-existent pas à l'apprentissage de la lecture. Pour l'oral, il s'agit de la segmentation de la langue en phonèmes. Pour l'écrit, il s'agit de l'appréhension d'unités graphiques. C'est-à-dire que, pour apprendre à lire, il faut analyser la parole d'une manière compatible avec les propriétés du système alphabétique d'écriture (Olson, 2002).

L'enfant doit apprendre à écouter les sons représentés par des lettres dans sa propre langue parlée : écouter le /b/, représenté par la *lettre* B dans sa prononciation et dans la prononciation des autres, dans des *mots* tels que « bébé », « baigne », « Berthe », etc. Pour arriver à opérer sur ces éléments, il faut les avoir auparavant filtrés, démarqués et reproduits. Olson (2002) montre que cela implique d'avoir une représentation du langage influencée par l'écriture alphabétique. Cette façon alphabétique de penser oriente non seulement la sélection des lettres, mais aussi la démarcation des mots.

3.1 Les mots

Les auteurs qui travaillent sur la conscience phonologique présupposent que l'enfant connaît ce qu'est un mot sous une forme compatible avec l'idée de segmentation. Ferreiro (1998) et Olson (1994, 2002) soutiennent que la question est ici de savoir ce qu'est un mot du point de vue de l'enfant.

C'est une question difficile, car la notion de mot, qui n'est pas acceptée facilement par les linguistes, est une notion intuitive et pré-théorique. La réponse la plus rigoureusement codifiée est offerte par l'écriture à partir de l'orthographe : le mot se déduit de l'espace laissé entre des suites de lettres (Ferreiro, 1998). Les psycholinguistes adoptent sans discussion cette définition pratique fournie par l'écriture comme s'il s'agissait d'une notion déjà acquise par l'enfant.

Ce n'est pas que l'enfant en parlant n'utilise pas de mots, mais c'est nous, les adultes, qui disons qu'il s'agit de mots. Pour l'enfant, il s'agit tout simplement de parler. Passer des énoncés oraux à la segmentation de mots de l'écrit n'est pas une opération facile : il faut une certaine analyse que l'écriture permet et oblige en même temps (Ferreiro, 1998 ; Teberosky, 1998).

Certains mots semblent avoir un statut différent par rapport à l'écrit (Blanche-Benveniste, 1992). Le statut privilégié de ces mots dépend de la possibilité de les isoler, de les séparer dans l'énoncé. Blanche-Benveniste (1992) propose la distinction entre mots dans l'énoncé et mots dans le système. Au niveau de l'énoncé, par exemple dans la conversation, il est difficile de trouver les fragments d'énoncé qui se présentent dans un flux continu. Par contre, dans le système, les mots se présentent sous une forme isolée, comme dans les dictionnaires, ce sont des sortes de lemmes, sans réalisation morphologique, hors emploi.

Les données expérimentales coïncident sur un point : avant 5 ans l'enfant a des difficultés à penser que le langage est constitué d'unités ayant des frontières bien définies. À l'oral : l'enfant utilise des mots, mais les limites des mots dans un énoncé changent en fonction de l'énonciation. Dans certaines situations, l'enfant peut arriver à isoler des conjonctions (par exemple, ET ?), dans d'autres situations il est tout à fait incapable de le faire (par exemple, dans « aller et venir »). À l'écrit : il y a pour lui quelques catégories de mots, des prototypes, qui sont de « vrais » mots à l'écrit : les noms propres et les noms d'objets. Après les noms, son évolution lui permet de concevoir les verbes, quelques adjectifs ou adverbes ; et seulement plus tard les prépositions, les pronoms ou les articles (Ferreiro et Teberosky, 1979). *Relation oral et écrit* : cette hiérarchie attribuée à l'écrit a pour conséquence que l'enfant éprouve des difficultés à trouver les mêmes unités à l'oral et à l'écrit. On peut voir ce phénomène dans les premiers textes des enfants : on y observe en effet une tendance à l'hyposegmentation.

Il faut remarquer que le nom n'est pas l'unique fragment à isoler du point de vue de l'enfant. Il existe aussi une autre démarcation : dans les discours narratifs on rencontre de fréquentes insertions de paroles appartenant à un locuteur autre, sous la forme de discours direct. Plusieurs recherches ont observé la répétition de discours direct dans les textes des petits enfants. De la même façon que les noms désignent les choses, les discours directs ont quasiment une fonction déictique du fait qu'ils reproduisent l'énoncé de l'autre. Ces propriétés font des noms et du discours direct de bons candidats pour être écrits du point de vue de l'enfant.

3.2. La dénomination des unités de l'écrit

En revenant sur la question des mots, il est utile de se demander si l'enfant utilise aussi le mot « mot ». Ferreiro et Vernon (1992) soutiennent que pour l'enfant préscolaire, l'écriture est la référence du terme « nom » (nom dans le sens de *name* en anglais). Quand on les interroge sur « qu'est-ce que c'est » (un dessin), « Comment ça s'appelle » et « s'il a un nom », les enfants montrent l'écrit avec un geste. Par contre, le terme « mot » s'associe autant à la lettre qu'à un quelconque aspect de la situation d'énonciation. Par conséquent, l'écriture oriente non seulement la façon dont les enfants perçoivent et segmentent la langue, mais aussi la façon dont ils définissent certains termes métalinguistiques, tel que « nom ».

4. LES RELATIONS ENTRE L'ÉCRITURE ET LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Il est intéressant de noter que, généralement, dans les études réalisées, on ne considère pas la relation entre la capacité de segmentation et le niveau de développement de l'écriture ; et de même, on ne considère pas non plus les types de segmentation que l'on pourrait rencontrer aux niveaux de l'écriture pré-conventionnelle. En effet, il faut remarquer que dans la plupart des travaux, les conduites de segmentation n'ont pas été analysées dans des situations liées directement ou indirectement à la lecture ou à l'écriture. Cela veut dire que, d'une part, les recherches sur la segmentation orale n'explorent pas la relation entre les possibilités de segmentation dans des situations d'écriture et l'écriture même ; et, d'autre part, que les études sur l'écriture n'explorent pas séparément les possibilités de segmentations orales.

Cependant, il est évident qu'à un moment déterminé du développement, lorsqu'ils tentent d'écrire, les enfants segmentent spontanément les mots. Et, quand ils veulent représenter graphiquement l'aspect sonore de leurs énoncés, le nombre et la diversité des graphies qu'ils utilisent paraît être régulé par la quantité de syllabes. Nous avons dénommé « hypothèse syllabique » ce type d'écriture qui est régulé par la quantité de syllabes (Ferreiro et Teberosky, 1979). Cette hypothèse veut dire deux choses : d'abord elle implique que « ce qui peut s'écrire » se décompose en segments syllabiques ; et ensuite que chaque segment syllabique est transcrit par une graphie. Par exemple si l'enfant doit écrire le mot *jardin*, il divise cela en /jar/ et /din/ et met une lettre pour /jar/ et une autre pour /din/.

L'hypothèse syllabique a lieu entre la période où l'écriture est guidée seulement par des aspects formels (linéarité, nombre de caractères, variété interne) et la période pendant laquelle l'écriture est guidée par le principe alphabétique selon lequel à chaque segment consonantique ou vocalique correspond une lettre déterminée. Grâce à l'hypothèse syllabique, il est possible de dépasser les relations globales entre l'écrit et l'énoncé oral et d'attribuer une référence sonore différenciée à chaque partie de l'écrit.

Nous avons comparé les performances en segmentation phonologique et l'évolution de l'écriture de deux groupes d'enfants entre cinq et sept ans (Teberosky et al., 1993). Nous avons donné aux enfants deux épreuves : 1) une de segmentation de mots, 2) une d'écriture sans modèle, de production spontanée, dans des entretiens individuels. On avait demandé : « dis-le lentement, petit à petit, le plus lentement que tu peux ». L'expérimentateur insistait plusieurs fois jusqu'à obtenir la segmentation maximale (ce procédé est inspiré de Fox et Routh, 1975).

L'analyse a montré l'énorme diversité des modalités de segmentation. Par exemple, l'enfant peut segmenter le mot en tous ses segments consonantiques et vocaliques, mais transforme, ajoute ou allonge une ou des consonnes à certains endroits (*c-c-a-n-n-a-a-r-r-d-d*). Ou bien peut seulement arriver à segmenter tout le mot en syllabes, et même ajouter ou allonger les consonnes et ou voyelles à différents endroits (*ca-a-na-ar-ard*). Quelques enfants ne segmentent pas, mais répètent plusieurs fois le mot complet (*canard, canard*), ou bien ils produisent un travail phonétique sur un des segments consonantiques ou vocaliques.

80 % des enfants du pré-scolaire n'ont pu segmenter aucun mot et se sont limités à le répéter ou à réaliser diverses productions phonétiques. Ce pourcentage se réduit à 30 % en première et deuxième année. Tous les enfants ont réalisé certains types de segmentation, mais une tendance à la segmentation syllabique apparaît chez les enfants du pré-scolaire, et celle-ci diminue avec l'âge.

En relation avec l'écriture des mots, il a été constaté que la correspondance syllabique avec utilisation quasi exclusive de voyelles est la plus fréquente dans le pré-scolaire (enfants de cinq ans), tandis que la correspondance alphabétique est quasi la seule utilisée par les plus âgés (enfants de sept ans).

En première approche, dans l'étude des relations entre capacités de segmentation et niveau d'écriture, on note une coïncidence entre le niveau de segmentation exhaustif en consonnes et voyelles et l'écriture avec correspondance alphabétique pour 16 % des enfants. Cela n'empêche que 28 % écrivent alphabétiquement, tout en produisant des types de segmentation de niveaux divers. Nous remarquons également qu'il n'y a aucun cas de segmentation exhaustive et d'écriture sans correspondance sonore.

Les résultats indiquent que les possibilités de segmentation explicite chez les enfants sont en relation avec leur processus d'alphabétisation. On ne pourrait accéder à ces unités qu'avec l'aide d'un substrat représentatif externe ou grâce à un enseignement spécialement focalisé vers l'analyse de la structure phonologique des mots. Ce rôle est rempli par l'écriture qui, non seulement facilite la séparation et l'identification, mais agit en même temps comme facteur sélectionneur des unités. L'interaction entre la segmentation syllabique (qui a pu se développer avec une certaine indépendance par rapport à l'écriture du fait que la syllabe possède un substrat phonique) et l'écriture (c'est-à-dire, la représentation externe discontinue), facilite l'accès à la structure phonémique. Sans

l'appui de l'écriture cet accès n'est pas impossible, cependant il requiert un enseignement spécifique.

5. L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Beaucoup de maîtres se demandent comment ces types d'activités peuvent être intégrés dans des situations fonctionnelles à partir des représentations de l'enfant. Nous proposons ici quelques unes de ces situations

5.1. Faire des listes

Faire des listes de mots, en particulier de noms dans un même champ sémantique, est une tâche conforme aux représentations des enfants sur les mots. Il peut s'agir, par exemple, d'une liste de noms propres, de noms d'animaux, de cadeaux. Dans ces listes, les mots sont hors emploi et apparaissent sans déterminant.

Doit-on attendre que l'enfant apprenne le principe alphabétique de correspondance entre graphèmes et phonèmes ? Non. En effet, il n'est pas indispensable d'avoir maîtrisé tout l'alphabet, ni la correspondance pour arriver à réussir, à son niveau, l'écriture. La tâche d'écrire, lorsqu'elle est effectuée avant que l'enfant soit en mesure de la réaliser du point de vue de la convention orthographique, est une situation – problème qui peut être résolue parce que l'enfant dispose de certaines connaissances qui lui permettent d'accomplir la tâche d'écriture. L'enfant apprend le principe alphabétique à *partir* de l'écriture.

Faut-il travailler d'abord l'écriture, et ensuite la lecture ? Non. La lecture de sa propre écriture doit être intégrée à l'activité d'écriture pour contribuer au développement de la connaissance du code alphabétique. De plus, le processus que nous mettons en place ne s'arrête pas ici : la consultation des formes adultes d'écriture est requise pour donner à l'enfant l'expérience des modèles orthographiques de mots.

5.2. Comment aider l'enfant dans la découverte du code ?

La situation évoquée précédemment est loin d'être une expérience de découverte spontanée. Au contraire, il faut aider l'enfant pendant le processus. Non seulement cette tâche s'intègre à des activités significatives, mais elle doit être entreprise parce que c'est l'activité la plus exigeante d'analyse de la parole en phonèmes et de mise en correspondance de lettres avec des phonèmes. Dans ce cadre, la lecture de sa propre écriture sert à vérifier cette correspondance. Si, à l'occasion de l'écriture, il se présente une opportunité implicite d'analyse phonémique et d'association avec les lettres, on peut aller plus loin. On peut également essayer un enseignement un peu plus explicite. Par exemple, on peut aider l'analyse pendant l'écriture en demandant à l'enfant une écriture à haute voix en s'arrêtant sur chaque fragment écrit : « dis-moi, jusqu'ici qu'est-ce que tu as écrit ?, tu peux le dire lentement, petit à petit, dis le plus de choses que tu peux dire. Qu'est-ce qu'il manque encore ? ».

Le jeu entre ce qui est écrit et ce qu'il manque aide l'enfant dans la segmentation. Le maître peut insister plusieurs fois jusqu'à obtenir la segmentation maximale et l'écriture maximale (c'est un procédé de segmentation explicite). La lecture sert à vérifier la segmentation. Évidemment, il faut s'assurer que l'enfant est au niveau de comprendre la relation entre le langage oral et l'écrit, même s'il n'arrive pas encore à faire la correspondance exhaustive des voyelles et consonnes. Il s'agit d'une activité de *segmentation intégrée dans l'écriture*.

5.3. La verbalisation pendant l'écriture

Nous avons déjà montré l'énorme diversité des modalités de segmentation : allongement, répétition, superposition, travail phonétique, etc. Quelles opérations seront les plus utiles parmi tous ces types de modalités de segmentation ? Pour le savoir, l'enfant doit réaliser un filtrage afin d'éliminer de la production toutes les digressions qui ont été produites mais qui ne feront pas partie de l'analyse et de la segmentation nécessaires pour l'écriture alphabétique. Si, comme dit David Olson, ces types d'opérations ne pré-existent pas à l'apprentissage, produire la segmentation pour écrire, au moment de l'écriture, sera une façon d'aider l'enfant à entrer dans le processus qui implique une filtration, une démarcation et une reproduction de ce qui sera représenté par écrit.

Les procédures développées suivent l'ordre d'acquisition des habiletés mobilisées dans différents contextes d'activités de lecture et d'écriture. Malgré l'existence de supports d'enseignement destinés à faire acquérir la conscience phonémique, il y a eu très peu de recherches portant sur la relation entre le développement de la conscience phonémique et les principes d'alphabetisation (McGee et Purcell-Gates, 1997). Les recherches examinant la possibilité d'enseigner la conscience phonémique en intégrant cet enseignement aux activités d'écriture sont récentes. Elles portent sur des situations comme celle consistant à demander à l'enfant d'écrire, puis à désigner une partie inachevée pour l'interroger : « jusqu'ici que-ce que tu as écrit ?, qu'est ce qui manque ?, montre avec ton doigt ». Ce type de situation d'écriture, avec identification et verbalisation, aide l'enfant à acquérir et utiliser la conscience phonémique pendant l'écriture, *pour écrire*.

5.4. Les mots dans le texte

Un texte écrit comporte des espaces entre les mots en fonction des conventions de notre système écrit. Cette partition du texte soulève une perturbation pour l'enfant et un problème d'interprétation qu'il ne peut résoudre aussi aisément que l'adulte. Étant donné qu'au niveau oral, il n'y a pas d'unités semblables, l'enfant doit arriver à comprendre la signification des espaces en blanc. Ce qui intéresse ici ce n'est pas la capacité de l'enfant à déchiffrer le texte mais sa capacité à *déduire* ce qui est écrit dans ces parties.

C'est finalement tout à fait surprenant que l'enfant arrive à accepter que tous les mots soient écrits (même les petits mots grammaticaux) et de façon indépendante dans un morceau du texte. Travailler avec des textes apprend aux

enfants à traiter avec ces morceaux séparés que sont les mots de type lexical aussi bien que grammatical.

En résumé, la complexité de l'évolution de l'écriture indique que rien ne peut être défini comme étant facile ou difficile et qu'aucune unité n'est donnée par avance.

BIBLIOGRAPHIE

- FERREIRO E. (1998) : « Le mot à l'oral et le mot à l'écrit. Une perspective évolutive » in M. Bilger, K. van den Eynde et F. Gadet (Eds.) *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste* (pp. 155-165). Paris : Peeters.
- FERREIRO E. & TEBEROSKY A. (1979) : *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México : Siglo XXI.
- FERREIRO E & VERNON S. (1992) : « La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años ». *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-27.
- FOX B. & ROUTH D. K. (1975) : « Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes : A developmental study ». *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342
- LIBERMAN I.Y., SHANKWEILER D., LIBERMAN A.M., FOWLER C. & FISHER W.F. (1977) : « Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader » in A.S. Reber & D.L. Scarborough (Eds.) *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale : Erlbaum.
- OLSON D. R. (1994) : *The world on Paper*. Cambridge : Cambridge University Press.
- OLSON D. R. (2002) : « What Writing Does to the Mind » in E. Amsel et J.P. Byrnes (Eds.) *Language, Literacy and Cognitive Development. The Development and Consequences of Symbolic Communication* (153-165). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- SEBASTIAN, M. E. & MALDONADO, A. (1986) : « El desarrollo de las estrategias de segmentación de palabras en lectores jóvenes », in J. Meiser (Ed.) *Adquisición del lenguaje*, Frankfurt : Verlag.
- TEBEROSKY, A. (1998) : « Les savoirs sur l'écrit chez les débutants » in M. Bilger, K. van den Eynde et F. Gadet (Eds.) *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste* (pp. 167-176). Paris : Peeters.
- TEBEROSKY A., TOLCHINSKY-LANDSMANN L., ZELCER J., GOMES DE MORAIS A. & RINCÓN G. (1993) : « Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture : une étude dans deux systèmes orthographiques. » *Études de Linguistique Appliquée*, 91, 48-59.
- TREIMAN R., TINCOFF R. & RICHMOND-WELTY D. E. (1996) : « Letter names help children to connect print and speech ». *Development Psychology*, 32(3), 505-514.

À QUOI SERVENT LES EXERCICES GRAPHIQUES ?

Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU – IUFM d'Aix-Marseille

Résumé : Cette contribution propose un examen critique des conceptions présidant aux pratiques scolaires consistant à proposer aux élèves un entraînement au graphisme censé préparer à l'entrée dans l'écriture, mais déconnecté des apprentissages conceptuels en jeu dans l'écriture. En référence aux travaux d'Émilia Ferreiro et de Liliane Lurçat, une analyse de productions d'enfants est proposée, de façon à mettre en évidence la manière dont l'activité graphique est appréhendée par les enfants. Enfin, des propositions sont faites concernant d'une part l'entraînement au graphisme, dont il est montré qu'il sert à développer des compétences purement graphiques et à faire entrer dans le jeu scolaire, et d'autre part le recours aux verbalisations pour aider à l'apprentissage.

Mes travaux de recherche portent sur l'apprentissage premier de l'écriture, le moment où le jeune élève est confronté à la tâche délicate d'écriture de son prénom, en majuscules d'imprimerie, l'objectif ultérieur de cet apprentissage étant de maîtriser l'écriture cursive avant la fin de la scolarité maternelle. En général, les élèves sont préparés à cet exercice redoutable par la pratique quasi quotidienne des exercices graphiques.

Mon expérience d'enseignante de maternelle m'avait confrontée à de multiples directives qui vantaient le bien fondé de ces exercices pour aider les élèves à apprendre à écrire. Mais j'étais également confrontée aux échecs, et à de curieuses façons qu'avaient parfois les élèves de répondre à mes attentes.

C'est en partie pour élucider les problèmes que me posaient certains de leurs comportements, que ma recherche a porté sur cette articulation entre exercices graphiques et écriture, ce qui me conduit à présent à énoncer le principe suivant fort polémique : « le graphisme ne sert à rien pour apprendre à écrire ». C'est ce que j'ai tenté de démontrer dans ma thèse.

1. LES EXERCICES GRAPHIQUES C'EST QUOI, POUR QUOI FAIRE ?

1.2. Nature et fonction des exercices graphiques

Dès la Petite section, les enfants sont soumis à des exercices graphiques visant à développer chez eux les compétences grapho-motrices et visuo-

motrices, « pré-requis » considérés comme indispensables, et supposés pouvoir être tout naturellement réinvestis lors du passage à l'écriture proprement dite.



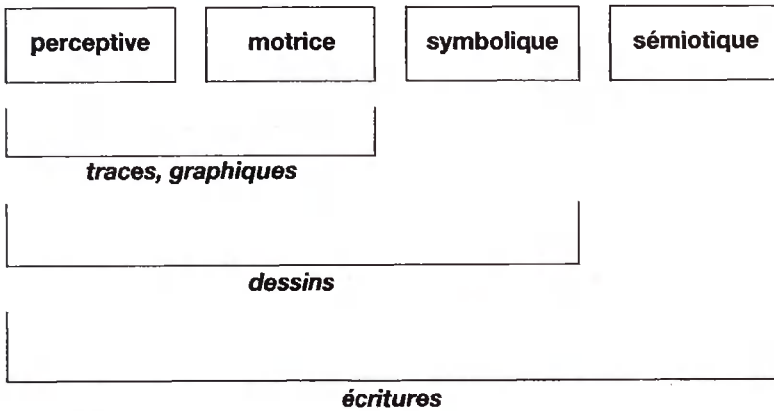
Il s'agit de proposer aux élèves la copie et la répétition de motifs, de formes, de lignes standardisés qu'ils doivent reproduire le plus fidèlement possible et répéter avec régularité : cercles, arceaux, boucles, traits, arabesques, etc., censés représenter des fragments de lettres. Ces exercices sont la plupart du temps présentés sous forme ludique de dessins à décorer ou compléter. C'est ainsi, par exemple, que les « écailles du poisson » ou les « tuiles du toit » figurent les arceaux, traditionnellement nommés « ponts », considérés comme représentant les parties des lettres « m » ou « n ». Le tracé des lettres « l », « e » ou « g », sera étudié en dessinant des suites de boucles figurant la « fumée du train » ou les boucles des cheveux, etc. Si l'enfant a appris à tracer des boucles, alors il saura écrire le mot « le ». Dans cette optique, il suffirait ensuite pour écrire, de rassembler ces morceaux épars pour composer les lettres, les mots. Ces pratiques s'inscrivent dans une conception linéaire et hiérarchisée du

processus d'apprentissage, allant du simple au complexe. Or le « transfert » escompté ne se fait pas d'une manière aussi simple que prévue. En effet, les habiletés graphiques ainsi exercées ne se transfèrent pas toujours automatiquement dans les situations d'écriture. Les difficultés éprouvées par certains élèves pour écrire, malgré les entraînements réalisés tout au long de leur scolarité en maternelle, en témoignent quotidiennement. C'est comme si les élèves ne reconnaissaient pas, dans les mots ou lettres, les formes éduquées par ailleurs.

En procédant de la sorte, le graphisme d'écriture se trouve éduqué hors contexte écriture.

1.2. Les grammaires graphiques

Afin d'identifier les fonctions jouées par chacune de ces activités associées dans ces exercices, le graphisme, le dessin, et l'écriture j'ai élaboré ce schéma des « grammaires graphiques »



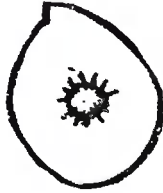
Types de fonctions sollicitées selon la nature des activités graphiques

Par ce schéma, on voit ce qui différencie les trois activités mais aussi ce qu'elles ont en commun : l'activité perceptive et motrice sur lesquelles se fondent les amalgames. Si l'on procède à une analyse des exercices graphiques et à une enquête sur le terrain, il apparaît clairement que le but recherché est d'aider l'élève à percevoir, explorer, reproduire des formes, mais également à éduquer le mouvement, affiner le geste, aider à la maîtrise de l'outil scripteur. Cependant, est-ce en donnant à reproduire un modèle photocopié, avec la consigne de « faire pareil » que l'on aide à installer ces habiletés ?

Par conséquent, il faut à présent songer à une pédagogie du graphisme qui conduise les enfants à exercer leur attention visuelle, à discriminer les formes, à les observer et les décrire. Il faut parallèlement les aider à identifier les gestes appropriés pour produire ces formes, à analyser les différentes procédures possibles, à s'essayer à tracer, à explorer leurs propres possibilités motrices.

2. LES ACTIVITÉS PERCEPTIVES

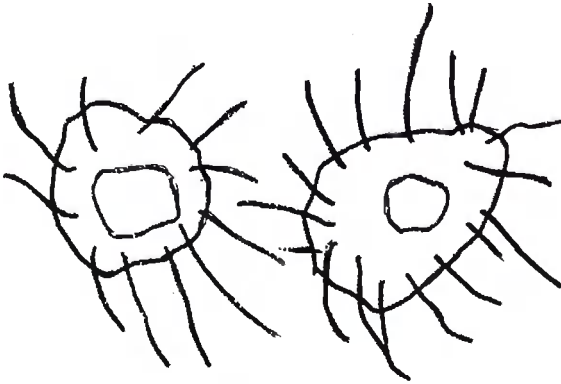
Voici la reproduction du dessin d'une roue par un enfant de maternelle, à partir d'un modèle.



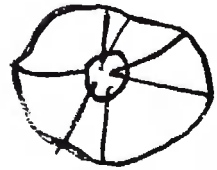
1^{er} essai spontané



2^e essai après énoncé
des critères de réalisation



1^{er} essai spontané



2^e essai après énoncé
des critères de réalisation

Comment expliquer ce « défaut » dans la reproduction de ce motif, alors que la maîtrise gestuelle n'est pas en défaut ?

Reproduire un modèle suppose deux choses :

- d'une part, savoir l'observer et prélever toutes les informations qu'il contient ;
- d'autre part, comprendre ce qu'est un modèle et à quoi il sert.

Il n'est pas aussi simple pour de jeunes enfants de maternelle de comprendre d'emblée le rôle du modèle. G. Sounalet (1976) a montré en quoi le modèle matériel à copier n'est pas appréhendé par l'enfant selon la conception adulte pour qui le modèle est un objet de référence régulateur d'action. Pour un enfant de 3-4 ans, le modèle est « une occasion de relation avec l'adulte, un point de rencontre où il peut montrer à celui-ci toute la bonne volonté dont il est

animé. Mais le modèle n'est qu'un signe social indiquant seulement le pattern d'action à utiliser ».

À 4-5 ans, l'enfant comprend que c'est un schéma régulateur de l'activité, mais le modèle « n'est pas encore conçu comme objet de référence et s'il est complexe, la perception n'est plus capable de l'envisager en entier par une seule opération ».

Ce n'est que vers 5-6 ans que l'enfant « comprend le modèle comme un guide et un appui, c'est-à-dire comme un régulateur absolu de l'action ».

Sounalet ajoute cependant que devant un modèle complexe, même si l'enfant en comprend la nature « il n'utilise encore que les seules liaisons visuo-motrices. Or celles-ci ne suffisent pas. Pour traduire fidèlement le modèle, elles doivent se doubler d'un espace mental qui leur donnera de la profondeur et comme une sorte de quatrième dimension ».

En ce qui concerne la reproduction du modèle graphique, les relations convenables entre les formes n'apparaîtraient qu'à l'âge de sept ans. Or, un modèle d'écriture est sans aucun doute un modèle complexe et sa reproduction nécessite, outre des habiletés motrices, l'élaboration de significations.

Les obstacles relatifs à la compréhension du modèle sont à relier aux particularités de la perception enfantine. Pour reproduire un modèle, il faut pouvoir en discriminer les différentes composantes, en identifier les éléments constitutifs, percevoir les relations topologiques qu'ils entretiennent pour finalement utiliser correctement ces informations. Diverses expériences démontrent que la perception enfantine peut être appréhendée comme un processus discernant soit les détails soit la globalité de l'objet. Pour Wallon (1941) « le pouvoir constellant de la perception enfantine a ses degrés et il peut varier en extension et en résistance ». Quoi qu'il en soit, le principal obstacle pour l'enfant résiderait principalement dans la capacité de pouvoir établir des rapports entre les parties et le tout, c'est-à-dire d'organiser les données perceptives.

3. LES ACTIVITÉS MOTRICES

Reproduire, c'est agir sur la maîtrise gestuelle et effectuer les gestes adéquats, « l'œil dirige la main » écrit fort justement L. Lurçat. Il ne va pas de soi, pour un enfant, de dissocier le geste de son résultat graphique, le syncrétisme enfantin conduit à un amalgame entre la trace et le geste, entre le résultat de l'action et l'action qui l'a engendré. Or, la trace et le geste ne se superposent pas. Les travaux de Piaget montrent en quoi la prise de conscience par le sujet de son action matérielle est une aide à la régulation de cette action, les régulations automatiques, spontanées ne suffisant pas. Ainsi, pour reproduire un tracé, il ne faut pas se borner à en distinguer les aspects formels, mais il est également nécessaire d'anticiper les gestes à accomplir comme les moyens à mettre en œuvre pour le réaliser.

Le modèle cinétique, tracé sous les yeux, apporte des informations qui s'avèrent parfois insuffisantes, l'attention étant davantage attirée par la trace (le

résultat attendu) que par le mouvement de la main. Pour éduquer le geste, il faut le dissocier du résultat graphique, pour ensuite, de façon consciente, associer au tracé attendu le geste reconnu adéquat parce qu'objectivé et anticipé.

Ici aussi la verbalisation de l'action s'avère essentielle. Il s'agit d'organiser et d'orienter les données motrices. Pour exécuter une même forme, par exemple un cercle, deux gestes sont possibles (vers la gauche ou la droite) qui donneront pourtant le même résultat.

4. L'ORGANISATION DES ACTIONS

Pour la tâche de reproduction d'un modèle, l'enfant doit anticiper et organiser ses actions, les hiérarchiser. Pour réaliser un motif graphique, plusieurs organisations motrices sont imaginables. Or, bien souvent, on se contente de souligner les résultats graphiques, leur niveau d'adéquation au modèle, sans faire une analyse des procédures de réalisation utilisées. Ainsi, si l'on centre son attention sur le développement de ces fonctions, par la suite, les exercices de répétition, de remplissage, de décoration ou autres, s'acquitteront alors de leur fonction d'entraînement : exercer le geste, s'approprier les formes, mémoriser, consolider les acquis.

Les exercices répétitifs ne peuvent être en aucun cas des situations d'apprentissage.

Aiguiser l'observation, anticiper et organiser les actions, choisir les procédures, évaluer, apparaissent comme les fonctions essentielles des exercices graphiques dans un contexte collectif où le langage est sollicité dans sa fonction de construction de la pensée.

C'est à ce prix que les exercices graphiques affirmeront leur légitimité.

5. MAIS EST-IL RAISONNABLE DE SUPPRIMER LE GRAPHISME ?

Regardons un enfant en train de reproduire un motif graphique : il est assis à une table, fréquemment devant une feuille de papier et la plupart du temps muni d'un outil scripteur (crayon, crayon-feutre, stylo, etc.). Il doit exécuter une tâche scolaire en respectant une consigne. Dans cette situation quotidienne assez banale, l'enfant doit répondre à d'autres consignes que celles objectivement énoncées. En d'autres termes, il apprend à faire plus qu'à tracer des formes, il apprend les « gestes de l'étude » qui sont autant de techniques utiles favorisant l'incorporation des futures connaissances scolaires. Ce sont les comportements qui faciliteront les tâches scolaires quelles qu'elles soient, comme la tenue de l'outil, l'application, l'attention volontaire, le soin apporté à son travail, l'achèvement de la tâche, la compréhension et le respect de la consigne, du modèle, les habitudes de travail.

Ce sont en quelque sorte les règles du « jeu scolaire », les bases du contrat didactique qui sont ainsi acquises, l'apprentissage des conduites de travail, l'apprentissage du métier d'élève. Il faut du temps pour que cette acquisition

s'installe, parfois elle n'est pas entièrement construite à l'école élémentaire. Et les occasions de construire ces règles sont multiples dans l'environnement scolaire.

La spécificité du graphisme réside dans l'usage d'un outil scripteur, comme pour le dessin, comme pour l'écriture et, bien évidemment, la maîtrise de cet outil est indispensable, mais laissons à chacune de ces activités sa spécificité propre.

Car, *in fine*, le graphisme sert à ... faire du graphisme !

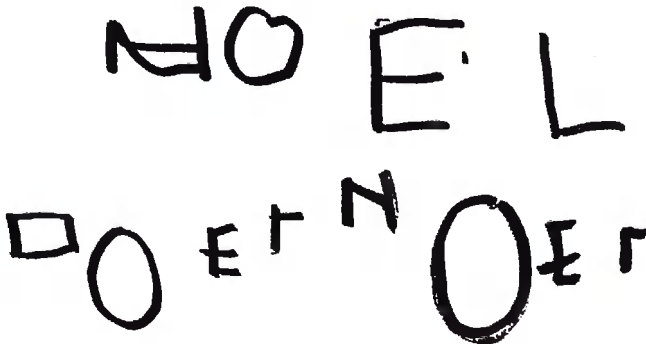
En outre, reproduire un motif n'aura de sens que si on inscrit cette activité dans un contexte signifiant, si ce « travail » est finalisé, à travers des situations culturellement et socialement significatives dans l'objectif de rendre l'enfant « curieux du monde ». Se soucier alors d'objectiver, d'historier et de socialiser cette activité.

6. L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

Voici maintenant deux séries de graphismes consacrés à la reproduction de NOËL



Nadia



Céline



Mohamed



Mourad

Le dispositif d'apprentissage est le même :

- Verbaliser sur la forme correcte du mot, de la lettre : c'est énoncer les critères de réussite ;
- Verbaliser sur le geste adéquat, sur les actions à réaliser : c'est énoncer les critères de réalisation, les procédures.

7. LES DANGERS DE LA CENTRATION SUR LA FORME

Je rappellerai ici les positions de Lurçat et de Ferreiro.

L. Lurçat déplore la perte des automatismes acquis : « Une des manifestations essentielles de l'échec scolaire est la dégradation des automatismes acquis [...] [Par l'automatisation du geste, les récepteurs] libérés de la tâche du contrôle volontaire, peuvent se concentrer sur les réalisations les plus délicates de l'acte... le contrôle du contenu peut alors requérir l'effort de concentration attentive nécessaire » (Lurçat 1983).

Les pratiques pédagogiques issues de ces travaux privilégient quasi exclusivement l'entraînement moteur, les exercices perceptifs, hors contexte écriture, et supposent qu'il suffit par la suite de « rassembler » ces acquis épars pour que tout naturellement le mot se forme. C'est le règne des « pré-requis ». L'approche du code, de la signification, ne sont pas ignorés mais sont exercés dans d'autres situations, hors contexte écriture.

Pour sa part, E. Ferreiro stigmatise les pratiques scolaires qui présentent l'écriture comme un objet à recevoir, destiné à être reproduit fidèlement, et non comme un objet sur lequel l'élève peut agir : « l'enseignement dans ce domaine reste attaché aux pratiques les plus désuètes de l'école traditionnelle, celles qui prétendent que l'on apprend seulement au moyen de la répétition, de la mémorisation, de la copie systématique du modèle, de l'automatisme (...) on refuse l'accès à l'information linguistique jusqu'à ce que l'on ait sacrifié aux rites d'initiation (pré-requis), la langue écrite se présente hors tout contexte » (1990).

« l'enseignement dans ce domaine reste attaché aux pratiques les plus désuètes de l'école traditionnelle, celles qui prétendent que l'on apprend seulement au moyen de la répétition, de la mémorisation, de la copie systématique du modèle, de l'automatisme (...) on refuse l'accès à l'information linguistique jusqu'à ce que l'on ait sacrifié aux rites d'initiation (pré-requis), la langue écrite se présente hors tout contexte » (Ferreiro, 1990).

« On ne prépare absolument pas l'intelligence de l'enfant pour comprendre ce mode particulier de représentation du langage qu'est le système alphabétique d'écriture ... car l'attention aux aspects formels de l'écriture est ce qui s'acquiert le plus facilement, sans que cela aide à comprendre ce que l'écriture représente et comment elle le représente » (Ferreiro, 1990)

Position que nous mettons en relation avec cette affirmation de Vygotsky : « Ceux qui continuent de considérer comme l'un des principaux obstacles le développement de la musculature fine et d'autres éléments liés à la technique de l'écriture ne voient pas les racines de la difficulté là où elles sont réellement et prennent pour cause centrale, fondamentale ce qui n'est qu'accessoire ». (Vygotsky, 1985, p.260)

Ainsi, se centrer uniquement sur les aspects figuratifs de cette activité, c'est négliger le fait que l'écrit est un objet social et culturel et non uniquement scolaire. C'est proposer une didactique de l'écriture qui s'appuie sur l'idée que l'apprentissage suit une direction allant du simple au complexe, par juxtaposition d'éléments.

8. CONCLUSION

Dans cette perspective de relativiser la centration sur la forme, je citerai E. Ferreiro : « à un bon niveau d'écriture ne correspond pas nécessairement un niveau de conceptualisation élevé ».

Il ne faut certes pas négliger l'apprentissage de la forme, mais à l'heure actuelle où les textes insistent sur l'apprentissage formel de la trace, il faut absolument réfléchir aux modalités scolaires de cet apprentissage pour ne pas retourner aux erreurs antérieures qui consistent d'une part à valoriser des exercices stériles (usage abusif de photocopies prêtes à consommer) et d'autre part, à présenter l'écrit comme une suite de contraintes grapho et visuo motrices. On peut également poser le problème de la dichotomie entre lecture et écriture, revendiquée par certains à propos du choix de la graphie : « l'écriture cursive c'est pour écrire, l'écriture scripte pour lire ». À ce propos, le débat est ouvert !

E. Ferreiro (1988) s'oppose à la pratique scolaire consistant à différencier les activités de lecture et d'écriture. Elle précise que l'enfant « ignore que la tradition scolaire veut garder bien différenciés les domaines appelés « lecture » et « écriture ». Il essaie de s'approprier un objet complexe, de nature sociale ... ». Cette position nous incite à prendre en considération les conditions d'apprentissage de l'écriture susceptibles de permettre l'interaction de ces deux apprentissages.

maison

Le cas de Cindy, une suite quelconque de lettres.

anri chat rudi poisson

meridi sauterelle

Le cas de Lucile, une lettre par mot

Lucile

o chat

l poisson

i crocodile

Les niveaux d'écriture, écriture syllabique

STRL sauterelle SGO escargot

AE patte OIE crocodile

AAE malade

BIBLIOGRAPHIE

- AMIGUES R. et ZERBATO-POUDOU M.T. (2000) : *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.
- AUZIAS M. (1966) : *L'apprentissage de l'écriture*, Paris : Bourrelier.
- AUZIAS M. (1977) : *Écrire à 5 ans ?*, Paris : PUF.
- FERREIRO E. (1988 b) : « L'écriture avant la lettre » in Sinclair, H., (Ed.). *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris : PUF.
- FERREIRO E. (1990) : *Apprendre le lire-écrire*, Lyon : Voies Livres,.
- LURÇAT L. (1974) : *Études de l'acte graphique*, Paris, Mouton.
- LURÇAT L. (1983) : « Le graphisme et l'écriture chez l'enfant », *Revue française de pédagogie*, 5, oct., nov., déc. 1983, 7-18.
- LURÇAT L. (1985) : *L'écriture et le langage écrit de l'enfant*, Paris, ESF.
- LURÇAT L. (1992) : « L'apprentissage de l'écriture et ses liens avec la lecture » *Naître et grandir, le guide de l'école*, septembre 1992, Nogent sur Marne.
- PIAGET J. (1974) : *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- SOUNALET G. (1976) : *Genèse du travail à la maternelle*, Vrin, Paris.
- VYGOTSKY L.S. (1934-1985) : *Pensée et langage*, Paris, ESF, 1985.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1994) : *De la trace au sens. Rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture chez de jeunes enfants de maternelle*. Thèse de 3^e cycle, Sciences de l'éducation, Université de Provence.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1997 a) : « À quoi servent les exercices graphiques ? » *Les cahiers pédagogiques*, 352, 52-54.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1997 b) : « Les médiations sémiotiques et sociales en maternelle : le cas de l'apprentissage de l'écriture », *Médiations sémiotiques et sociales, Savoirs scolaires, interactions didactiques et formation des enseignants*. Colloque international, Marseille, 28-30 avril 1997
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1998) : « Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle ». *Repères*, 18, 113-122.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1999) : « L'apprentissage de l'écriture, des salles d'asile aux écoles maternelles ». *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, n° 9, Université de Metz, 71-81.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (2001) : « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche ». *Pratiques*, 111-112, décembre 2001.

PREMIERS APPRENTISSAGES ET PRATIQUES D'ÉCRITURE : UN REGARD ANTHROPOLOGIQUE

Dominique BLANC – EHESS – Centre d'Anthropologie – Toulouse

Résumé : Cet article s'attache à montrer quel regard l'anthropologie peut porter sur les pratiques scolaires en rapport avec l'apprentissage de l'écriture. L'auteur s'interroge, dans un premier temps, sur l'engouement dont paraît bénéficier l'anthropologie, y compris auprès des didacticiens, et s'inquiète du fait que la référence à l'anthropologie ou à l'ethnographie ne s'accompagne pas de la prise en compte d'un certain nombre de concepts qui définissent précisément l'approche anthropologique, discipline fondée sur la comparaison et ayant vocation à rechercher ce qui fonde l'appartenance à un groupe. Il prend ensuite l'exemple de la couture et de la cuisine à l'école maternelle, pour montrer comment ces activités sont traitées dans l'espace de la classe afin de contribuer à transformer l'enfant en élève, avant d'examiner, de la même façon, la manière dont les activités en rapport avec l'écriture ont, au fil des théories, préparé l'élève à entrer dans l'écriture elle-même. Enfin, il conclut en prenant l'exemple de l'écriture extra-scolaire des lycéennes et en incitant les disciplines de recherche à conserver leurs spécificités pour continuer à être complémentaires.

Le temps n'est plus où l'ethnologie était renvoyée du côté des peuples « sans écriture » ou bien, dans notre propre société, du côté de la communication « orale » et des apprentissages « traditionnels ». Il n'est pas exagéré de dire que, grâce aux travaux de Jack Goody et à l'écho international qu'ils ont reçu, l'anthropologie est devenue une discipline de référence pour tous ceux qui s'intéressent aux implications et aux conséquences des usages de l'écriture dans des contextes sociaux et historiques très divers où, s'agissant d'être parlants, la communication orale est forcément omniprésente. Le fait qu'une discipline, somme toute marginale dans le domaine qui nous occupe, soit devenue emblématique apparaît clairement dans un infléchissement du choix des termes hors de la discipline elle-même. On parle désormais volontiers d'« anthropologie des savoirs », y compris en didactique, quand il s'agit de proposer une approche théorique générale de la transmission et des apprentissages. Pour rester dans le domaine spécifique de l'écriture, les propositions d'adoption du seul néologisme « littéracie » en lieu et place des variations dans l'usage des termes désignant la lecture-écriture, relèvent de la même tendance à privilégier un courant de pensée (les théories anglo-saxonnes de la *literacy*) largement influencé par l'anthropologie.

Il suffit de passer de la théorie aux études de cas pour noter un semblable engouement, du moins dans les références explicitement mises en avant, pour des approches « ethnographiques » sur le modèle des enquêtes de terrain conduites par les ethnologues. Le phénomène est général, de la sociologie de l'éducation soucieuse de contrebalancer (ou d'enrichir) les théories mettant en œuvre des paradigmes très généraux (la reproduction) jusqu'à la linguistique convertie à l'ethnographie des actes de parole. La didactique ne se tient pas à l'écart de ces approches ethnographiques explicitement revendiquées comme telles, plusieurs interventions au colloque sur l'écriture et ses apprentissages en portent témoignage. Cette ouverture, incontestablement favorable aussi bien à une anthropologie de l'écriture qu'à une ethnographie des pratiques, appelle cependant un certain nombre de remarques. La première, loin de s'appuyer sur un repliement disciplinaire, consisterait plutôt à déplorer que, en France tout au moins, les travaux des ethnologues sur ces questions restent si peu nombreux et ne répondent pas toujours à une attente manifeste de dialogue que permet (voire exige) une discipline, l'anthropologie, qui reste fondée sur la comparaison (entre les pratiques, les groupes, les sociétés, les cultures). La seconde remarque, appuyée cette fois sur les acquis des approches anthropologiques, portera sur la nécessité d'éviter les confusions et de lever les malentendus, en vue d'une meilleure collaboration entre disciplines.

Il est, en effet, pourrait-on dire pour faire vite, une conception « forte » et une conception « faible » de l'approche ethnologique. La différence entre ces deux conceptions ne recoupe pas forcément, empressons-nous de le préciser, une différence entre représentants patentés de la discipline et les autres. J'ai traité ailleurs de la réduction de l'approche ethnologique à une micro-ethnographie *ad hoc* appliquée à des espaces et à des groupes dont la définition est imposée par une réalité donnée sans que rentrent en ligne de compte les concepts forgés par l'anthropologie (Blanc, 2002). En résumé, l'ethnographie ne saurait être une simple méthode d'approche des pratiques, totalement indépendante d'une conceptualisation spécifique. Dans le cas contraire, nous devrions parler simplement d'observation directe pour éviter toute confusion. Une conception en apparence « forte », parce qu'elle fait appel à des paradigmes reconnaissables peut se révéler en réalité « faible » et problématique dans la mesure où elle résout la question de départ avant même de l'avoir posée : quelle est la pertinence de la définition de tel ensemble d'individus comme un groupe constitué (par sa présence dans une même classe, par une même origine « ethnique », par les mêmes usages linguistiques, par une même activité déviante...) dont les pratiques spécifiques (sur le modèle d'une « culture » spécifique) relèverait d'une approche ethnologique ? L'autre élément déterminant tient au fait, faut-il le rappeler, que nous nous trouvons à l'intérieur d'une institution qui propose ses propres définitions des groupes, de la culture et des différences culturelles. Plus encore, l'institution importe elle-même de plus en plus souvent les concepts de l'anthropologie à son propre usage. J'en donnerai un seul exemple qui me paraît significatif. La notion de rite et de rituel, qui est sans doute avec la notion de culture, l'une des plus « fortes » de l'anthropologie, est explicitement présente dans la manière dont l'institution scolaire organise la vie quotidienne des élèves. Je ne parle pas ici de la référence générale, partagée par l'ensemble de la société, au rituel des examens, mais par exemple, s'agis-

sant de la petite enfance, de ce que l'école elle-même a pris l'habitude, depuis plusieurs années maintenant, d'appeler « le rituel ». Après que les enfants ont quitté leurs parents et sont entrés en classe, l'institutrice d'école maternelle, généralement après avoir écrit la date du jour et égrené les prénoms des élèves présents, rassemble les enfants pour un moment de convivialité qui est explicitement présenté comme un moment de « passage rituel » du monde maternel au monde scolaire, un temps d'entrée dans l'espace et dans le temps de l'institution. Nous ne sommes plus simplement dans le repérage par un regard extérieur du franchissement d'un seuil « symbolique » au moment de l'entrée quotidienne à la crèche ou à la maternelle, comme cela a pu être le cas dans quelques études « ethnographiques » de ces institutions dans le passé (Vasquez, 1986) mais bien dans un double programme qui fournit à la fois la mise en œuvre et son interprétation. « Faire le rituel » chaque matin, c'est en quelque sorte comme remettre la machine en marche tout en relisant à haute voix le mode d'emploi. Loin de faciliter la tâche de l'observateur, ce programme explicite peut contribuer à brouiller un peu plus la perspective. On ne peut pas ne pas tenir compte aujourd'hui du fait que les mots les plus emblématiques de l'anthropologie peuvent être devenus, dans certains secteurs de la société, les mots de tout le monde. L'art de l'observateur doit donc plus que jamais s'appuyer sur un double décryptage : celui des pratiques « effectives » et de leurs implicites et celui de la présentation explicite des pratiques. Dans le domaine des pratiques d'écriture comme dans les autres domaines mettant en jeu à la fois des groupes spécifiques et des institutions, l'ethnologue emploie le plus souvent, pour contourner les pièges d'une approche frontale, la tactique qui consiste à s'intéresser en priorité à ce qui persiste mais est considéré comme de peu d'intérêt, quand ce n'est pas à ce qui cloche dans un discours bien rodé : en un mot, il choisit de n'avancer vers le centre qu'en parcourant les espaces en apparence périphériques du terrain qu'il a choisi. Sans doute est-il nécessaire de l'illustrer par un exemple avant d'en revenir à des considérations de portée plus générale.

1. LA COUTUME DES INSTITUTRICES

Chacun sait qu'à l'école maternelle, les institutrices (et les quelques instituteurs qui exercent dans ce cadre) bénéficient d'une liberté relativement importante dans l'organisation des activités de leur classe, aussi bien au quotidien que dans le déroulement d'une année, à condition, bien entendu, que les objectifs pédagogiques qui s'imposent à toutes soient respectés. Les compte-rendus qui sont donnés des activités d'une classe sont formulés le plus souvent en fonction de ces objectifs dont le principal est de préparer tous les enfants à un accès réussi à la lecture – écriture. Une observation directe des activités dans la classe peut très bien se laisser guider par cette orientation générale et contribuer à mieux comprendre comment les objectifs sont poursuivis au quotidien à travers un regard, y compris critique, sur les pratiques effectives au quotidien. C'est ce que l'on appelle généralement « observation ethnographique » au sens de la mise en œuvre d'une méthode spécifique. Mais un regard véritablement anthropologique ne saurait se réduire à cet aspect méthodologique. Si l'ethnologue accepte d'aborder la classe et ce qui s'y passe comme un nouveau ter-

rain, supposé bien connu, mais qui doit lui apparaître comme exotique dans un premier temps, en faisant abstraction provisoirement des discours de l'institution, il y verra un lieu divisé en espaces (des « coins ») où des activités, parfois voisines, parfois incompatibles, définissent des lieux spécifiques pour des pratiques différenciées. Puis, il ne tardera pas à s'apercevoir qu'à l'école maternelle, on ne se contente pas « d'écrire » où de multiplier les activités censées préparer cet acte essentiel, mais aussi que l'on coud et que l'on cuit. C'est tout le mérite du travail de Laurence Delaytermoz (1992) d'avoir montré comment l'on pouvait analyser au plus profond la mise en œuvre de l'objectif principal de l'institution, transformer en écoliers familiers de la lecture – écriture des enfants issus d'espaces domestiques divers, en s'intéressant à des manipulations à la fois techniques et symboliques les plus banales en apparence. L'activité de couture, par exemple, est soumise à un partage des tâches significatifs. Si la maîtresse « coud » souvent dans la classe (l'année est émaillée de contes mis en scènes et de fêtes costumées), il est à noter qu'elle « coud » presque exclusivement du papier ou bien qu'elle ajuste ensemble des pièces de papier et des pièces de tissu. Quand il s'agit d'une activité de couture sur le modèle de l'activité domestique, c'est-à-dire tout simplement de « vraie » couture sur des pièces de tissu, ce travail est exclusivement réservé à « la dame de service » qui continue à le pratiquer plus ou moins à l'écart des activités « pédagogiques » qui se poursuivent parallèlement. Un partage des tâches plus complexe se met en place lors de la confection des costumes de Carnaval. La dame de service coud du tissu, la maîtresse « coud » du papier ou bien assemble tissu et papier et les mères fournissent les « dessous », en général des T-shirts de couleur uniforme que l'école a sollicités. Ensuite, on peint et on écrit sur le costume de papier qui viendra recouvrir le tissu uniforme et sur le corps de l'enfant.

Un même partage est à l'œuvre s'agissant de cuisine. Manger pour se nourrir ne se fait ni pendant ni dans la classe, mais dans le restaurant scolaire à midi, dans la cour de récréation à l'heure du goûter. Cependant, on cuisine en classe, et il arrive que l'on y mange, mais, le plus souvent, des portions infimes de gâteaux qui servent de prétexte à un exposé sur le goût, ou bien de la cuisine salée en milieu d'après-midi, à l'inverse des horaires de consommation « domestique », là aussi comme prétexte à une expérimentation de l'opposition salé / sucré. Et s'il arrive que l'on goûte au milieu de la classe et à un horaire « normal », il est quasiment inévitable que l'activité soit rendue « pédagogique » par quelques mots sur la nécessité de déguster ou par une comptabilisation à haute voix des parts de chacun. C'est l'ensemble des échanges entre l'école et la maison qui mériterait d'être interrogé de semblable façon. À certaines occasions, la maîtresse demande aux enfants de ramener de la pâte à crêpes de la maison. Elle sera cuite dans la classe – une cuisson accompagnée de maintes explications « pédagogiques » – et les crêpes ramenées à la maison pour y être consommées... Ce jeu entre le cru et le cuit, entre le domestique et le scolarisé est tout sauf arbitraire. Il finit par prendre sens par l'observation systématique d'un ensemble de pratiques au départ très disparates : il faudrait s'intéresser aussi à ce que l'on jette à la maison, vieux papiers et emballages et qui, transformé à l'école et par l'école, devient objet de décoration retourné sous forme de cadeau ou bien support de lecture et d'écriture. Si nous confrontons ces remarques à la coutume, évoquée plus haut, du « rituel » que l'on nous présente

comme rite d'accueil, franchissement d'un seuil entre l'univers domestique et l'espace-temps scolaire, nous voyons bien qu'il n'y a pas contradiction : il s'agit bien d'une même coupure et d'une même volonté de transformation, mais nous voyons aussi que l'observation ethnographique, quand elle s'intéresse à tous les aspects, même les plus invisibles (autrement dit : ceux que nous ne voyons pas parce que nous les avons en permanence sous les yeux) des pratiques effectives permet d'élargir, d'approfondir et de rendre problématique le phénomène observé. C'est en permanence et dans les moindres gestes, conscients et inconscients, des acteurs que l'institution accomplit la transformation des enfants sortis du milieu maternel en élèves de la maternelle et non pas simplement dans la seule application rationnelle et délibérée d'un programme pédagogique explicite assorti de gestes publics et collectifs (les « rituels ») qui viendraient sanctionner symboliquement le passage accompli à chaque entrée dans l'école. Dès lors, ce moment « fort », s'il reste emblématique, se révèle anecdotique par rapport à l'ensemble des gestes et des discours à l'œuvre au quotidien.

Ces derniers opèrent des partages qui n'ont rien d'anodin. Si l'on s'étonne parfois de constater combien, dès le plus jeune âge, la différence filles / garçons apparaît toujours aussi tranchée à l'école, tout particulièrement dans les moments d'auto-organisation des groupes, notamment dans les cercles d'amis ou les jeux d'extérieur, il serait sans doute bon d'interroger plus avant la distribution et la hiérarchisation des tâches « féminines » à l'intérieur même de la classe telle qu'elle est inconsciemment pratiquée à l'école « maternelle » : la « vraie » couture et la « vraie » cuisine y sont apparues comme des tâches subalternes réservées aux dames de service à l'intérieur de la classe et de l'école en général, tout comme elles sont réservées aux mamans à la maison. À l'inverse, la maitresse est maitresse d'un monde de papier dans lequel elle accomplit les mêmes tâches « maternelles » (couture et cuisson) mais dans un sens métaphorique qui, de plus, est constamment accompagné d'une glose qui déconstruit les gestes pour les reconstruire dans les termes de l'école. Elle est une figure féminine clairement située « de l'autre côté », celui du savoir et de l'écriture mais aussi celui de la Loi.

Le cas exposé, dont nous avons détaillé quelques aspects seulement, est représentatif d'un certain nombre d'écoles observées. Cependant, la liberté relative laissée aux équipes pédagogiques et aux individus permet, nous l'avons déjà souligné, nombre de variations. L'école ayant servi de terrain principal à l'enquête de 1992 était située dans une ZEP d'une grande ville du Sud-Ouest. Les institutrices y insistaient tout particulièrement sur les activités concernant la cuisine, la couture et la confection de costumes à l'occasion de rencontres festives autour du thème du dragon dans les contes. Ce choix leur semblait susceptible de créer des liens d'échange plus étroits entre les familles et l'école, et convenir à des enfants d'origines diverses. Mais l'école maternelle d'un quartier « chic » de la même ville, qui se trouvait être aussi un lieu de stage pour les futures enseignantes, réduisait à leur plus simple expression les activités qui ne semblaient pas contribuer directement à une entrée dans l'écriture, tandis que dans un autre établissement situé en ZEP, une équipe d'enseignant(e)s mettait l'accent sur « la culture » en choisissant l'eau, le fleuve et la mer comme thème

permanent (nous sommes dans un port fluvial et maritime). Il est intéressant de noter, dans ce dernier cas, que la « cuisine scolaire » est aussi présente mais en référence à des modèles de la « vraie cuisine » qui, cette fois, sont typiquement masculins : la leçon sur le goût et le sucré / salé n'est plus organisée autour de différentes pâtes levées mais autour d'une grillade de poissons sur le modèle de la « sardinade » ou du « barbecue », activité culinaire éminemment masculine. Quant à la couture, elle est remplacée par la construction de maquettes de bateaux et la photographie, comme si la volonté affichée de faire entrer résolument, grâce à l'école, des enfants de milieu défavorisé dans la culture (l'histoire du fleuve et une exposition de fin d'année sont au programme) nécessitait que l'on se dégage de la « coutume des institutrices » à l'œuvre un peu partout en en prenant systématiquement le contre-pied. D'autre part, l'espace traditionnel de la classe est « démonté » au profit d'ateliers auxquels tous les enfants participent par périodes de cinq semaines.

Ces observations recueillies sur le terrain peuvent sembler très éloignées des premiers apprentissages de l'écriture. C'est pourtant bien dans le cadre plus général et très prégnant de ces pratiques effectives que prend place l'entrée dans l'écrit. La répartition des espaces telle qu'elle a pu être observée en référence à des activités de type « domestique » concerne aussi toutes les activités préparatoires à l'écriture et les premières manipulations de l'écrit, premiers mots et premiers livres. Dans nombre de classes, le fait que le coin peinture soit diamétralement opposé au coin bibliothèque n'est pas seulement une question technique de bon sens. Le point central du coin peinture est l'évier autour duquel se déroulent les activités de « patouillage » qui rassemblent, outre la peinture à l'eau elle-même, le modelage et la « cuisine ». Les petites sections s'y adonnent à divers jeux d'eau et activités salissantes (« eau + terre = boue = joie » annonce un panneau au-dessus d'un évier) estimés nécessaires à l'éveil « sauvage » ou « naturel » des cinq sens. L'inscription du nom par la « signature » y est plutôt pratiquée par les plus jeunes sous la forme d'empreintes directes du corps enduit de peinture sur du carton ou du papier. En se déplaçant du coin où il est permis de se salir vers le coin « propre » où sont les livres, on passe, en changeant de lieu quotidiennement mais aussi, dans la durée, en avançant en âge, de l'empreinte directe du corps en action à l'immobilité dans l'écoute et au geste graphique comme prolongement maîtrisé du corps.

2. DES THÉORIES INDIGÈNES DE L'ÉCRITURE

Banalités, dira-t-on, puisque les « méthodes » ne manquent pas qui tentent de penser et d'organiser explicitement ce passage. Mais tout l'intérêt d'une observation véritablement ethnographique réside dans le fait qu'elle n'évalue pas l'application de ce qui a été conçu hors de son terrain d'observation mais, à l'inverse, comment, sur le terrain observé, se construit, à travers les actes et les discours en apparence les plus banaux, un ensemble cohérent de pratiques qui met en œuvre une conception implicite, une théorie « indigène » de l'écriture. Marie Thérèse Zerbato-Poudou (cf. infra) se demande, dans sa communication sur les apprentissages premiers : à quoi servent les exercices graphiques ? Elle s'interroge sur la pertinence des diverses utilisations de la différence entre gra-

phisme, dessin et écriture dans les classes. Il est vrai que ces pratiques ont obéi à des modes successives et parfois contradictoires. Elle en conclut de manière un peu provocatrice qu'au fond les exercices graphiques ne servent à rien ! Il y a peu ou pas de réinvestissement d'une habileté proprement graphique dans l'écriture. On discerne plutôt des *a priori* successifs sur la perception et la motricité, entre autres. Voilà qui apporte de l'eau à notre moulin : il se peut que les exercices graphiques ne servent à rien du point de vue de l'entrée dans l'écrit telle qu'elle est théorisée aujourd'hui par les didacticiens et les psycholinguistes mais l'ethnologue ne peut qu'observer qu'ils structurent fortement une représentation « indigène » (c'est à dire propre à celles / ceux qui la mettent en œuvre) du passage à l'écriture. Les enseignantes ne peuvent pas ne pas donner un sens à l'accès à l'écrit, et ce sens s'est construit pendant des décennies autour de l'idée d'une progression à travers divers types d'exercices graphiques. Comment peut-on imaginer que ce lent bricolage d'une « coutume » qui a fini par organiser les activités de la classe puisse être balayé au nom de « l'efficacité pédagogique » ? Bien autre chose est en jeu au-delà de l'application rationnelle d'une théorie. Rappelons pour mémoire le temps où l'apprentissage des lettres devait s'accompagner d'un « vécu corporel » de leur graphie et où il fallait « sauter à la corde pour écrire maman » (c'est le titre exact du livret qui servait de guide aux institutrices qui voulaient expérimenter la méthode). L'heure d'écriture commençait par le défilé des enfants sautant à la corde l'un après l'autre. Ils passaient ensuite tout essoufflés au tableau pour y tracer les « jambes » de la lettre « m » dont ils venaient d'éprouver dans leur corps le tracé montant et descendant... Les autres lettres de l'alphabet appelaient des exercices semblables (la ronde du « o », les bras en croix du « T », etc.). Plus sérieusement, un courant de réflexion a connu un certain succès au tournant des années 1980. S'interrogeant sur l'histoire (et l'anthropologie) de l'écriture, toujours dans le cadre prégnant de la diversité des graphismes, ses tenants conçurent la nécessité d'étapes intermédiaires avant l'accès plein et entier à l'écriture alphabétique. Ne devait-on pas calquer l'évolution des enfants vers l'alphabet sur l'évolution historique de l'Humanité. Autrement dit, ne devait-on pas initier d'abord les enfants aux pictogrammes, puis aux idéogrammes – logogrammes avant d'en venir à l'écriture alphabétique ? Nous laisserons de côté le problème de fond : d'une part, cet évolutionnisme est fortement remis en question par l'histoire et l'anthropologie de l'écriture et, d'autre part, la confusion entre phylogenèse et ontogenèse est toujours problématique. Quoi qu'il en soit, et c'est ce qui nous intéresse ici, suite à ce débat, des grandes sections de maternelle ont organisé leur année scolaire non plus au rythme d'un calendrier festif traditionnel comme elles le faisaient souvent, mais selon les grandes étapes supposées être celles de l'histoire de l'accession de l'Humanité à l'écriture. Il y eut donc le trimestre des pictogrammes, le trimestre des idéogrammes et le trimestre de l'écriture alphabétique, à l'issue duquel on était fin près pour le CP. Pourrait-on trouver une meilleure manière de signifier symboliquement, de l'intérieur de l'institution et de la part de ses principaux acteurs, le rôle central de l'école comme lieu de passage du non-savoir au monde de la culture et à l'univers de l'écrit ?

Il n'y a rien d'ironique à parler d'exotisme à propos de ces pratiques, ni plus ni moins légitimes que d'autres du point de vue de l'ethnologue, dont la tâche première est justement de rendre « exotique » le quotidien en soulignant

l'étrangeté de ce qui semble aller de soi, y compris dans son propre monde. Car l'écrit n'a de sens que dans un univers complexe où coexistent l'oral, l'image et le gestuel. Les pratiques d'écriture prennent place dans un univers qui est tout à la fois et indissolublement technique, social et symbolique. L'écrit et la pratique de la lecture – écriture sont insérés dans des lieux, des temps et des réseaux sociaux qui présentent à chaque fois des caractères spécifiques en référence à des situations particulières. L'ethnographie de l'école consiste en l'exploration sans *a priori* didactique ou pédagogique de ces situations. On postulera donc toujours qu'il y a des représentations locales de la lecture – écriture (ce que nous avons appelé plus haut des théories indigènes) et que les situations scolaires n'y échappent pas plus que n'importe quel autre contexte. La particularité de l'école, celle qui rend difficile d'admettre qu'elle puisse relever du traitement commun, tient précisément au fait qu'elle est l'institution chargée d'opérer l'entrée dans l'écrit tout en étant aussi constituée d'un ensemble de situations d'écriture spécifiques. Si l'on s'interroge sur l'écrit au travail, on pense immédiatement à mettre en rapport les activités de lecture – écriture avec toutes les autres pratiques et relations inter-individuelles sur le lieu de travail. Dans le cas de l'école, la tendance des observateurs est plutôt de se situer et de raisonner dans le cadre étroit des pratiques scolaires d'écriture *stricto sensu*.

Je n'ai pas pris pour exemple, pour ne pas sortir du cadre des apprentissages élémentaires auxquels ce volume est consacré, la question de l'écriture extrascolaire, objet principal de mes travaux antérieurs. L'attention nouvelle pour ces pratiques s'est largement développée et s'est révélée féconde. Cette reconnaissance peut cependant se révéler assez ambiguë. Si le fait de « poser des questions scolaires à l'écriture extrascolaire », programme annoncé par Marie-Claude Penloup dans son intervention, est tout à fait légitime, les approches didactiques restent en décalage par rapport aux approches anthropologiques et mon avis est que cette différence, plutôt que d'être comblée, doit être au contraire maintenue. Il s'agissait dans nos travaux (Blanc, 1993 et 1996) de l'écriture « personnelle » de collégiennes et de lycéennes pratiquée aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école. C'est une écriture qui « traverse » en quelque sorte le temps, l'espace et les activités définies strictement et légitimement comme étant des activités « scolaires ». Le qualificatif d'extrascolaire ne lui convient donc pas vraiment, tout le propos étant justement de montrer que le temps de la scolarité (à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution elle-même) est aussi un temps d'accession à une identité sociale, sexuelle, « personnelle » en somme, dont la construction, surtout du côté des filles, passe par une pratique intense, individuelle et collective, d'un certain type d'écriture. La spécificité d'une telle approche proprement anthropologique demeure. Il ne s'agit pas simplement d'un recueil de données qui viendrait enrichir de manière neutre un corpus plus large. Il s'agit bien d'un objet défini de manière spécifique dans un cadre conceptuel particulier, qui ne vaut ni plus ni moins qu'un autre, mais qui n'a d'intérêt que s'il apporte un regard différent et complémentaire d'autres approches. La nécessité d'y insister vient du fait que l'école (et la didactique) sont grandes dévoreuses : l'intérêt grandissant pour l'écriture extrascolaire, on l'a vu au cours de ces rencontres, va de pair avec la mise en place de situations d'écriture qui n'ont plus d'extrascolaires que le nom puisqu'elles sont provoquées au sein de l'institution par ses agents eux-mêmes. On assiste ainsi au déplacement des lieux d'observation vers des lieux créés par l'école : ateliers

d'écriture, séances de récits autobiographiques, etc., la tendance principale étant à l'incitation à une « écriture de soi ». Outre le fait qu'apprendre à se dire n'est pas forcément la meilleure façon d'apprendre à écrire, le rôle de la didactique doit-il être un rôle de médiation entre des univers éloignés, voire opposés ? Ce n'est pas à l'anthropologue de répondre. Il ne peut que renvoyer, avec certes un peu de malice, aux remarques précédentes sur l'enseignement pré-élémentaire : son regard extérieur ne peut prendre en compte les productions obtenues comme des résultats, il doit considérer comme faisant partie de l'objet observé tous les dispositifs, y compris ceux imaginés par des chercheurs, qui révèlent, une fois appropriés par les acteurs et mis en pratique, une conception indigène de l'écriture en situation.

Pour conclure ces quelques remarques en répondant à l'invitation à la coopération des disciplines annexes, disons que toutes les disciplines sont annexes les unes des autres. Elles seront complémentaires si la liberté est laissée à chacune de construire son objet selon ses propres normes. Quant aux disciplines plutôt inutiles socialement si l'on en croit la place qui leur est faite dans l'enseignement et la recherche, comme l'ethnologie, laissons-les regarder ailleurs, car c'est sans doute en regardant ailleurs, ou à côté, qu'elles ont pu, en de rares occasions il est vrai, mettre à jour des implicites et des impensés qui, il faut l'espérer, ont permis de penser autrement ce qui pour être central n'en reste pas moins inaperçu.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ-DE MINIAC C. (2002) : « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques*, n° 113-114, p. 29-40.
- BAUTIER É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- BLANC D. (1993) : « Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes », in D. Fabre (éd.), *Écritures ordinaires*, Paris, BPI-Centre Georges-Pompidou/P.O.L., p. 95-115.
- BLANC D. (1995) : « Le temps des cahiers. L'écriture "non-scolaire" des filles à l'école » in C. Barré-de-Miniac (éd.) : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, Paris, De Boeck/INRP, 1995, p. 103-113.
- BLANC D. (2002) : « Anthropologie et ethnographie. Quelles observations, de quelles pratiques ? » in C. Amade-Escot, A. Terrisse et P. Venturini (éd.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 239-256.
- DABÈNE M. (1990) : « Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale », *Lidil*, 3, p. 9-26.
- DELAYTERMOZ L. (1992) : *Coudre, cuire, écrire. Ethnographie de l'école maternelle*, mémoire pour l'obtention du DEA d'Anthropologie, EHESS, Toulouse [enseignant-tuteur : Dominique Blanc].
- FABRE D. (éd.) (1993) : *Écritures ordinaires*, Paris, BPI-Centre Georges-Pompidou/P.O.L.

- GOODY J. (1977) : *La Raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOODY J. (1986) : *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin.
- GOODY J. (1994) [1987] : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- FRAENKEL B. (2001) : « La résistible ascension de l'écrit au travail », in A. Borseix et B. Fraenkel (éds), *Langage et Travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, p. 113-142.
- PENLOUP M.-C. (1999) : *L'écriture extra-scolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PENLOUP M.-C. (2002) : « Questions scolaires à l'écriture extrascolaire », *Pratiques*, n° 115-116, p. 195-203.
- VASQUEZ A. (1986) : « L'institution scolaire et ses rites », *Lieux de l'enfance : « l'enfance et ses rites »*, n° 5, p. 45-56.

PLACE ET FONCTIONS DES ÉCRITS INTERMÉDIAIRES OU RÉFLEXIFS DANS DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES POUR TRAVAILLER L'ORAL

Micheline CELLIER , Martine DREYFUS

Chercheuses associées à l'INRP

IUFM de Montpellier. DIDAXIS- DIPRALANG, Université Paul Valéry

Résumé : Cette contribution s'appuie sur des corpus collectés dans le cadre de la recherche INRP Oral 2 (responsables : Garcia Debanc, C. ; Grandaty, M. ; Plane S.). Elle s'intéresse aux interactions et aux articulations existantes entre l'oral et l'écrit à propos de séquences en Français et en Mathématiques au cycle 2 (CE1). En Français, il s'agit de séquences consacrées à la restitution orale de contes lus par l'enseignante et à des activités métalinguistiques à partir d'un texte puzzle. En Mathématiques elles portent sur la résolution de problèmes donnés sous la forme d'énoncés écrits .

Les oraux qui sont travaillés dans ces séquences se construisent autour de différents types d'écrits : l'affiche qui soutient les explications orales des enfants, les écrits préparatoires ou notes personnelles destinées à la présentation orale de livres. Les écrits réalisés ne constituent pas le produit final de la séquence mais ils représentent des outils pour la conceptualisation de la notion étudiée et ils soutiennent les productions orales des élèves.

L'analyse présentée porte sur les continuités et les discontinuités entre l'écrit et l'oral dans l'alternance des phases de langage « écrit » puis de langage « oralisé » et de langage « parlé ». Elle étudie également les effets des écrits sur les productions orales attendues et/ou effectivement produites ainsi que le rôle joué par ces écrits intermédiaires sur l'activité de conceptualisation.

Nous nous interrogerons sur l'écrit à produire au cours de ces séquences, écrits conçus non comme une finalité de la séquence mais comme un « moment », une « étape » plus ou moins importante dans la progression et l'approfondissement de la notion. Ces phases d'écrit sont, d'après nos constatations, plus ou moins opératoires. À quelles conditions s'articulent-elles de la manière la plus performante avec les phases d'oral ? En quoi et pourquoi l'écrit peut-il devenir aide ou obstacle ?

On précisera enfin à quelles conditions ces types d'écrit intermédiaire peuvent s'intégrer à une didactique de l'écriture.

Nous proposons d'analyser la place et la fonction, ainsi que les formes et la nature des écrits élaborés dans le cadre de dispositifs¹ pour « travailler l'oral » en classe. Ces écrits ont une place particulière dans les interactions et dans les articulations existantes avec l'oral. Nous avons repris, pour les qualifier, la dénomination d'écrits « intermédiaires » ou encore celle d'écrits « réflexifs ». La notion d'écrit « intermédiaire », qui couvre un champ d'étude très large, a été déjà abordée et étudiée dans les pratiques de réécriture, à travers l'étude des brouillons, celle de la prise de notes, la reformulation écrite ou encore les écrits personnels (pour une vue d'ensemble, voir Bessonnat, 2000). Nous serons amenées à définir ces termes à travers le rôle qu'occupent ces écrits dans des séquences en français au cycle 2 (CE1), à partir de l'analyse de deux dispositifs : les activités d'explicitation et d'explication orales autour d'un texte puzzle et la restitution orale de contes lus par l'enseignante. Dans ces séquences, nous avons cherché à modifier la relation oral / écrit. L'oral n'y est pas considéré comme lieu d'observation des processus d'écriture ou comme un « étayage » de l'écrit (voir les nombreux travaux sur l'analyse des échanges oraux lors de tâches rédactionnelle : Bouchard, 1991, David, 1991, Mouchon, Fayol et Gombert, 1991), mais comme un produit final de nos séquences. Les écrits, dans ce cadre, sont bien conçus comme intermédiaires et réflexifs dans la mesure où ils ne sont que des « moments », des « étapes » plus ou moins importantes dans l'élaboration de compétences discursives orales et dans la progression et l'approfondissement des notions étudiées. Dans le cadre de la recherche INRP *Oral 2, enseigner l'oral dans la classe*, nous nous sommes intéressées à l'analyse des effets de ces écrits sur les productions orales attendues et/ou effectivement produites, ainsi qu'à l'étude du rôle joué par ces écrits intermédiaires sur les activités de conceptualisation (Cellier, Dreyfus, 2000, 2003). Nous approfondirons et développerons certains points de nos analyses dans cette communication et nous nous attacherons à décrire la nature particulière de ces écrits. Nous essayerons enfin d'envisager les apprentissages incidents de l'écrit qui se développent corollairement à ces pratiques d'écriture. Même si l'objectif de nos séances est de travailler l'oral, les tâches d'écriture que réalisent les élèves ne sont pas sans effets sur l'actualisation de compétences propres à l'écrit. On évoquera enfin, en conclusion, à quelles conditions ces types d'écrits intermédiaires peuvent s'intégrer à une didactique de l'écriture.

1. DE LA NOTION D'ÉCRIT INTERMÉDIAIRE OU RÉFLEXIF DANS LES DISPOSITIFS EXPÉRIMENTÉS

Les deux séquences étudiées ont en commun le fait de chercher à inverser le rapport oral / écrit dans la conduite et dans la succession des phases d'une

1. Le terme de « dispositifs », que nous préférons à celui de séquence, même si nous l'utilisons parfois de façon synonymique, a été défini par Micheline Prouilhac dans le cadre de la recherche oral 2 (INRP) pour désigner un ensemble de situations créées par l'enseignant pour travailler l'oral, selon une certaine progressivité. L'oral, dans ces situations, est à la fois vecteur d'apprentissages disciplinaires mais il est également travaillé comme objet d'apprentissage ; les objectifs de ce travail sur l'oral sont que les élèves acquièrent une certaine « mobilité énonciative » et qu'ils « adoptent une posture réflexive » vis à vis de leurs propres productions orales.

séance, ainsi que dans la nature même des écrits utilisés pour amener les enfants à produire différentes conduites discursives orales (raconter, expliquer, justifier, argumenter) . Elles privilégient également les échanges oraux comme constitutifs de l'apprentissage et comme révélateurs possibles des processus d'apprentissage à travers les verbalisations et les explicitations des démarches. Dans les perspectives ouvertes par les travaux de Brossard, Nonnon (1997 : 43) souligne l'importance du rôle des conduites de verbalisation dans les différentes phases des processus de conceptualisation. Plus généralement, le langage peut avoir plusieurs fonctions : une fonction de « structuration » où « il accompagne, étaye, organise pas à pas les tâtonnements de la recherche et de la réflexion » ; une fonction de « régulation » et « d'explicitation » à propos de « l'orientation et des règles de l'action en cours » ; une fonction de communication « d'explicitation à autrui d'une connaissance déjà construite ».(Nonnon, id. : 48)

Dans nos dispositifs, les différentes traces écrites redoublent le langage oral dans ses fonctions de structuration, de régulation, d'explication et de communication. De ce point de vue, l'écrit apparaît comme « intermédiaire » dans la mesure où il sert de point d'appui aux énoncés oraux des enfants : il les organise, les structure, les soutient, les oriente. Les oraux vont prendre appui sur ces différents types d'écrits : le texte lu par l'enseignante que les enfants restitueront oralement par la suite sans l'aide de l'écrit, les notes qui vont permettre la présentation orale d'un livre, les affiches destinées à représenter les indices linguistiques qui les ont aidés à séparer les textes et qui vont soutenir l'explication orale de la démarche adoptée pour réaliser cette tâche.

Ces écrits peuvent être également qualifiés de « réflexifs » selon les acceptions que rappellent et que développent J.-C. Chabanne et D. Bucheton (2000, 2002). Ils représentent une pratique langagière particulière et originale qui accompagne les apprentissages et sont, pour certains d'entre eux, comme nous le verrons plus loin, « vecteurs de l'activité réflexive du sujet ». Ils sont également réflexifs dans le rôle qu'ils vont précisément jouer dans la mise en activité des élèves.

Le premier dispositif², qui va nous permettre d'illustrer ces notions, a été élaboré pour une classe de CE1, il commence par un travail de lecture à partir d'un « texte puzzle » qui mélange deux histoires, celles des *trois petits cochons* et des *trois petites chèvres*³ . Les élèves doivent trier ce texte, par écrit⁴, en recourant à des indices linguistiques, principalement des termes de reprise : dif-

2. Trois textes ont été successivement travaillés, le premier oppose la notion de masculin singulier (le petit cochon / la petite chèvre , il / elle , le premier / la première, etc.), le second celle de masculin pluriel à celle de féminin pluriel, le troisième texte oppose le masculin singulier au masculin pluriel.
3. Cette activité a été adaptée à partir du manuel « Grammaire lecture CP CE1 », Couté, Karabétian, Retz.
4. Ils doivent colorier les fragments d'énoncés appartenant à l'une et à l'autre histoire dans deux couleurs différentes puis les deux histoires, recomposées à partir de bandelettes, seront affichées au tableau.
Classes de A. Bouzin, I. Roudil, École Léon Vergnole, V. Tallagrand , École du Mont Duplan, Nîmes. 1999-2000.

férents procédés d'anaphores lexicales et grammaticales. La tâche qu'ils doivent réaliser les conduit à utiliser et à s'approprier les notions de masculin et de féminin, de singulier et de pluriel et à repérer des marques d'ordre morphogrammique (pluriel et singulier des verbes, chaînes d'accord dans le groupe nominal). Les différents moments de la séquence s'ordonnent ainsi :

1. Distribution du texte puzzle par le maître : lecture par les enfants qui donnent eux-mêmes le sens de l'activité : il faut séparer le texte qui se réfère aux cochons et celui qui se réfère aux chèvres.
2. Travail en petit groupe : s'appuyer sur les indices linguistiques, se mettre d'accord sur le tri et colorier en rouge le texte des cochons, en jaune celui de la (ou des) chèvre(s). Processus de justification, consensus ou opposition. Oral d'explicitation (aide à la compréhension) et de justification.
3. Retour en grand groupe : discussion et correction collective, soulignement des indices. Séparation des deux textes écrits sur des bandellettes collées au tableau. Oral d'explication de la démarche adoptée et discussion autour des indices relevés.
4. Travail en petit groupe : rétroaction sur l'activité menée, faire une affiche « qu'est-ce qui nous a aidés à séparer les deux textes » ? Pas de consigne donnée sur la réalisation effective de l'affiche, les enfants font comme ils le décident et en discutent. Verbalisation sur de l'écrit à produire.
5. Retour en grand groupe. Comparaison des affiches produites par les petits groupes. Explication de la démarche suivie. Verbalisation autour de l'écrit.

Dans le cadre de ce dispositif, les écrits peuvent être qualifiés d'« intermédiaires » et de « réflexifs » :

1.1. Par leur place : des écrits en alternance avec des oraux dans la succession des phases de la séquence

Les différentes phases font alterner différentes situations d'énonciation dans le cadre d'interactions en petit groupe et en classe entière, et amènent les élèves à utiliser des conduites discursives variées dans des moments où la tâche s'organise autour de l'oral et des moments où elle s'organise à partir de l'écrit. La première phase démarre sur une lecture du texte puzzle. Des interactions orales se développent à partir de cette lecture. Dans cette phase, comme dans celle qui suit, les interactions langagières réalisées à partir de l'écrit ont une fonction de structuration. La succession des phases fait alterner moments de verbalisation sur de l'écrit à produire ou autour de l'écrit. L'affiche, produite dans la phase 4, est destinée à rendre compte du travail de chaque groupe et à préparer la synthèse finale. Elle représente une trace des interactions orales à l'intérieur du groupe (mémoire du travail oral réalisé dans le groupe) et elle soutiendra, plus tard (phase 5), les explications et la négociation entre les différents groupes, puis la présentation devant la classe des procédures utilisées.

C'est précisément dans cette alternance que l'écrit prend une dimension intermédiaire. Son rôle est de soutenir, de préparer, d'étayer les oraux des

enfants : argumentations orales pour séparer les textes, explicitation des indices prélevés ou récapitulations des procédures suivies à partir de l'affiche.

1.2. Par leur rôle

Ce type d'écrit marque également les avancées cognitives et notionnelles. Il sollicite une attitude réflexive, et favorise sans doute des processus cognitifs. Nous verrons plus loin que les affiches réalisées par les élèves signalent des étapes dans l'appropriation des notions étudiées. Les écrits, dans leur pluralité – le fait de souligner les indices, de colorier les différents passages des textes, de relever, de lister puis de présenter ces mêmes indices et de les réorganiser dans l'espace d'une affiche – accompagnent la mise en activité de l'élève. Ces écrits aident les élèves à rentrer dans la tâche, et leur permet d'élaborer des savoirs conceptuels.

L'écrit est donc « intermédiaire » également par son rôle dans la mesure où il est, au même titre que l'oral et en interaction avec lui, dans nos dispositifs, vecteur de l'activité réflexive des élèves.

1.3. Par leur nature

« Intermédiaire » connote aussi, dans les dispositifs présentés, une troisième acception : ce sont des écrits qui ne sont pas finalisés dans une forme textuelle précise, ni par une production écrite véritable. Ils sont « à la frontière », dans « l'entre deux ». Ils ne font pas l'objet d'une évaluation propre, ils sont personnels et singuliers et sont pour certains, l'occasion de réécriture (notes personnelles reprises et complétées puis ré-utilisées dans les affiches). C'est bien ce caractère individuel qui permet de libérer l'expression écrite des enfants, car elle est non imposée, non contrainte « au service de ... ».

Ce dernier aspect est particulièrement saillant dans le second dispositif⁵, « la restitution de récit ».

Les élèves doivent écouter, mémoriser et restituer de façon précise et fidèle, dans toute sa cohérence et dans tous ses développements, un conte. L'enseignante lit aux enfants, de manière expressive, l'histoire. Certains d'entre eux, et de façon tout à fait spontanée, prennent des notes. Tout de suite après, les élèves se réunissent par petits groupes de trois ou quatre pour reconstituer l'histoire, rappeler les événements importants et faire collectivement une affiche destinée à soutenir la mémoire de celui qui va raconter. À la fin de ce travail, chaque groupe désigne un « conteur ». Les quatre ou cinq « conteurs » racontent l'histoire, chaque prestation étant suivie des appréciations de la classe. Celle-ci élit à la fin les deux meilleurs conteurs. Ceux-ci, le lendemain, aidés par deux autres élèves, vont raconter l'histoire aux deux classes de CP et reviennent ensuite dans leur CE1 pour faire le compte rendu de leur expérience.

5. Soizic Bozec, Classe de CE1, École Capouchiné, Nîmes, années scolaires 2000-2001 et 2001-2002.

On retrouve ici les notions déjà évoquées d'écrit « intermédiaire » et « réflexif », ou encore « transitoire », à la fois par sa place dans le dispositif, par sa nature et par sa fonction. Il y a alternance des phases écrites et orales : texte écrit, médiation orale de l'enseignante, notes personnelles qui fixent des éléments du récit, interactions orales à propos de l'histoire, écriture de l'affiche, narration orale devant la classe. Les traces écrites personnelles jouent un rôle de mémoire par rapport à un oral labile. Les notes aident à la compréhension de l'histoire. L'affiche soutient et structure la narration orale devant la classe. Il faut souligner aussi l'importance, dans ce dispositif, de l'écrit dans la mise en activité de l'élève et dans le maintien dans la tâche prescrite.

Renversant la perspective traditionnelle de l'articulation oral / écrit, les écrits travaillés dans nos dispositifs (affiches, notes, dessins, liste, ...) sont destinés non plus à être les produits finaux des interactions orales, mais ont le statut d'écrits « intermédiaires » ou encore d'écrits « réflexifs », d'outils de travail favorisant à la fois les productions orales de l'élève et les avancées cognitives.

2. RÔLE JOUÉ PAR LES ÉCRITS INTERMÉDIAIRES SUR L'ACTIVITÉ DE CONCEPTUALISATION ET L'AVANCÉE COGNITIVE

Dans le dispositif du « texte puzzle », au cours des séances successives, les enfants, en petit groupe, doivent séparer les textes, expliquer sur quels indices ils se sont appuyés, produire une affiche sur laquelle ils ont à indiquer *les éléments qui leur ont permis de retrouver chaque histoire*. La production d'affiche est renouvelée trois fois, à partir de trois textes puzzles. Pour séparer les textes, les enfants doivent lire et comprendre le texte puis observer et mettre en relation les procédés de reprise et reconstituer les chaînes référentielles qui correspondent aux personnages des six histoires.

Une analyse précise des corpus (interactions orales et affiches produites dans les groupes) au cours des différentes phases d'une même séance, et pendant les trois séances successives, démontre une avancée conjointe du notionnel et des discours explicatifs. L'éclaircissement notionnel va de pair avec la clarté et la précision de l'explication orale, de même qu'avec l'organisation, la mise en page, la hiérarchisation, et la sélection des éléments significatifs pour l'affiche. Les interactions orales, qui précèdent et accompagnent la production d'affiches, dénotent une analyse de plus en plus fine des textes et des faits de langues, ainsi que leur mise à distance. Un langage métalinguistique apparaît, des amorces de « règles » grammaticales également. Ces avancées sont sans aucun doute induites par le dispositif lui-même (répétition de tâches équivalentes qui favorisent l'apprentissage), mais par l'écrit et par sa nature particulière aussi. La double contrainte du support et de l'écrit contribue à organiser, à sélectionner, à mettre en relation et à hiérarchiser les différents indices.

Les écrits portent les traces des avancées cognitives. Ils deviennent de plus en plus précis, organisés, sélectifs et motivés. Leurs natures différentes signalent des moments dans la conceptualisation et l'avancée cognitive :

2.1. Au départ, les « **relevés** » faits par les enfants étaient exhaustifs et non hiérarchisés, tant dans les affiches que dans les interactions orales. Les élèves avaient tendance à noter, indistinctement, dans leur intégralité de longs segments d'énoncés, en suivant la linéarité du texte, sans sélectionner les éléments réellement pertinents pour séparer les deux textes, ni les mettre en relation, comme l'indique l'affiche de Lauriane et al. (illustration 1)

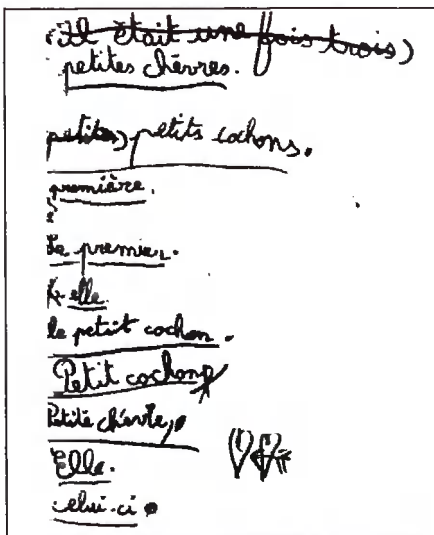


Illustration 1

2.2. D'autres affiches se présentent sous forme de « **narration procédurale** ». Les élèves racontent ce qu'ils ont fait pour arriver à séparer les textes, énumèrent les différentes tâches qu'ils ont eues à réaliser, et insèrent parfois, dans ces « récits »

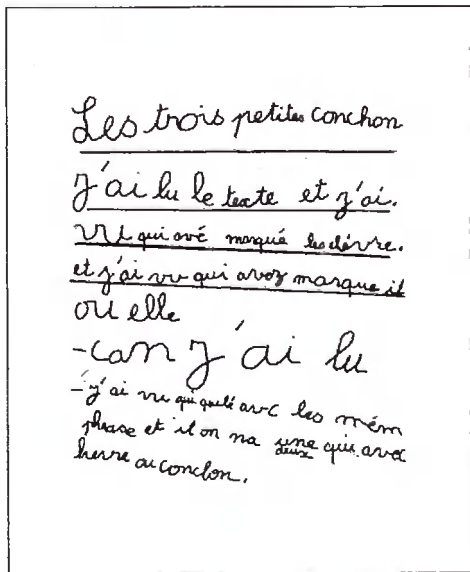


Illustration 2

les indices qui permettent d'opérer le tri des textes. Ils tentent d'expliquer ou d'explicitier en quelque sorte les différentes opérations qui les ont amenés à réaliser la séparation des textes. La formalisation de l'affiche est mixte : une certaine schématisation – tirets et soulignements –, se mêle parfois à une énonciation de discours : **j'ai lu le texte et j'ai vu qu'il y avait marqué chèvre et j'ai vu qu'il y avait marqué ...** (illustration 2, affiche de Tiphany et al.)

2.3. Les affiches commentées sont assez proches du type précédent mais présentent un raisonnement plus élaboré. Dans celles-ci, apparaissent une explicitation et une explication

des indices, et des notations de type méta-linguistique qui dénotent davantage une attitude réflexive vis à vis du langage, une analyse par rapport à la langue et, donc, une avancée d'ordre conceptuel. Elles se présentent, comme les précédentes sous la forme d'une « narration » .

Ces notations sont en général de deux sortes :

- les unes désignent par un métalangage approprié les éléments qui leur ont permis de trier les deux textes – **les pronoms qui nous ont aidés ..., on va trouver grase* aux pronoms aussi par les noms**
- les autres reprennent des extraits des textes, des citations, pour illustrer leurs démarches : **par rapport aux s'animaux* on a trouvé par premier première ; le premier c'est le cochon, la première c'est la chèvre ; petites c'est les chèvres ; quand on a vu le elle* on saver* que on devez* colorier en jaune les phrases des trois chèvres.**
- Certaines vont même, lors de l'élaboration de l'affiche concernant les deux derniers textes, jusqu'à l'amorce d'une règle, : **on écrit ent quand on voit il avec un esse* ; quand on voit ent à la fin du verbe quand on voit les trois petits cochons ; on écrit il sans s quand il est seul ; la* com* on vois* petite sa* veut dire que ses* une fille.** Ces traces écrites témoignent bien de la mise en place d'un rapport réflexif au langage, au travers de multiples tâtonnements, et de l'apprentissage d'un raisonnement linguistique.

2.4. La liste. Les évolutions au cours de séances successives conduisent très souvent au type d'affiche de Julien et d'Amina (illustration 3), organisée en deux zones symétriques qui matérialisent très clairement l'opposition masculin/féminin, avec les deux titres qui subsument les deux séries d'items. On voit très bien l'évolution d'une série d'affiches à une autre série : les premières essentiellement descriptives, suivaient chronologiquement les indices relevés, de façon très linéaire. Elle sont de l'ordre du constat. Celle de Julien et d'Amina est d'un autre ordre, celui de la reconfiguration. Les deux enfants ont sélectionné et hiérarchisé les éléments, en séparant la feuille en deux zones bien repérables. Le type d'écrit construit alors de la logique puisqu'ils ont regroupé les éléments féminins et masculins, subsumés chacun par un titre souligné : **la chèvre le cochon** ou dans d'autres affiches par **il elle**. Dans d'autres affiches encore, les titres sont plus explicites : **masculin féminin**. Certaines affiches ne notent que les indices essentiels pour séparer les textes et suppriment les éléments redondants. C'est le reflet d'une activité logique de classification, et cela constitue bien un pas supplémentaire dans la formalisation et le raisonnement. Autrement dit, les enfants sont arrivés au bout de l'activité qui était la différenciation du genre ; l'écrit est l'aboutissement et la concrétisation de toutes les phases de négociation orales qui précèdent.

L'affiche, pour certains, se révèle un type d'écrit très efficace. Les enfants ont saisi tous les aspects formels, et pragmatiques de l'affiche qui semble présenter une nette supériorité sur les textes narratifs de

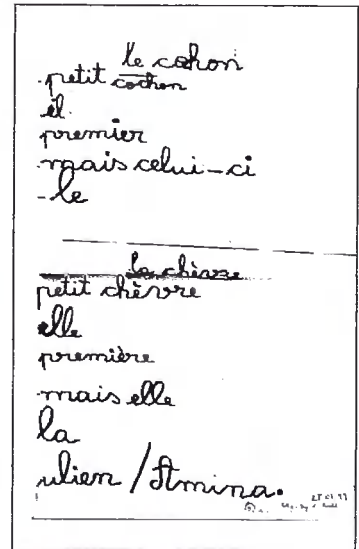


Illustration 3

certaines affiches au départ. La liste procède par écrémage, par sélection de l'essentiel et elle permet une mise en relation et une hiérarchisation des éléments.

C'est également dans l'articulation et la relation avec les oraux, qui se développent autour de ces écrits, que se réalisent les avancées cognitives. Les interactions orales qui organisent et soutiennent l'élaboration des affiches, orientent également l'élaboration conceptuelle. D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2000 : 25) soulignent, à ce propos, combien : « les discours oraux et écrits organisent, modifient, régulent, développent en permanence les contenus de la pensée et en retour, ces contenus de pensée modifient régulent et développent les compétences langagières et cognitives ».

3. L'ÉCRITURE DE L'ÉLÈVE, ENTRE ACTIVITÉ SINGULIÈRE ET ACTIVITÉ COLLECTIVE

L'écrit initialement conçu comme secondaire par rapport à la tâche langagière a été remarquablement présent et nécessaire à la complète réalisation de la tâche, surtout dans le deuxième dispositif de restitution de récit. On peut faire une partition simple entre les notes personnelles et les affiches qui s'opposent par maints côtés :

- par l'activité : individuelle et collective.
- le support et le format induits par la tâche : les petites feuilles s'opposent aux grandes affiches.
- par la fonction : les notes servent à la *rétenion* en mémoire des éléments quand les affiches permettent leur *récupération*.
- leur finalité : les notes constituent un écrit entre un oral (lecture oralisée) et un autre écrit (l'affiche) ; l'affiche est un écrit pour soutenir l'oral de restitution, réalisé par et dans les oraux de négociation.
- par la tâche qui sous-tend leur production : les notes témoignent d'un travail de repérage, de sélection et de compréhension du texte, tandis que les affiches seraient plutôt du côté de la reconfiguration des contenus.

Le trait commun à ces deux types d'écrits qui s'opposent sur bien des points est précisément la façon dont ils se saisissent de plusieurs formes de codages sémiotiques qui n'obéissent pas d'ailleurs aux mêmes besoins.

3.1. Analyse des notes personnelles

3.1.1 Leur nature

Avant de les présenter, il faut faire trois remarques : il s'agit, d'abord, d'un écrit *motivé*. Les notes personnelles n'étaient pas programmées dans le dispositif de base : ce sont les enfants qui en ont vu la nécessité devant la difficulté à retenir la totalité des détails de l'histoire. Le premier problème résolu par l'écrit a été celui de la *rétenion en mémoire* : la liste des animaux devait être complète et ordonnée ; seul l'écrit pouvait fixer la labilité de l'oral. Soulignons également

la difficulté de cet écrit qui se déroule pendant la lecture de la maitresse, sous la *pression d'un oral* en train de se dérouler dans sa propre temporalité. Les élèves dont la graphomotricité est encore très lente, n'avaient aucune habileté particulière pour ce type d'écrit – aucun système d'abréviation, notamment. La prise de notes n'est pas un objectif de cycle 2 : il s'est agi, ici, d'un apprentissage forcément incident et imposé par sa nécessité, ce qui en a fait sa force. Enfin, la prise de notes s'est effectuée en deux temps : les élèves pouvaient, lors de la deuxième lecture, prendre une nouvelle feuille ou compléter la première prise, ce qui a été plus souvent le cas.

Quelle est leur nature ? Forcément plurielle puisqu'il n'a pas été question d'une pratique raisonnée, programmée ni organisée. Les élèves se sont trouvés, dans une grande autonomie, face à l'histoire racontée et la compréhension qu'ils pouvaient en avoir, et face à un écrit qu'ils ont organisé de manière très singulière et en deux temps. Les notes ont donc été différentes et diversifiées en fonction du degré d'expertise des enfants, de leur rapport au récit et de leur représentation de la tâche. Celle-ci, pour l'ensemble des élèves, tournait autour de la rétention de façon exhaustive et ordonnée de la liste des animaux qui se succèdent dans l'histoire. À partir de là, ils ont employé une gamme très large utilisant tous les codages possibles.

Les dessins : Le dessin a été une grande tentation pour les élèves de CE1. C'était l'unique ressource de certains élèves, mauvais lecteurs ou encore en grande difficulté devant l'écrit ; d'autres, plus à l'aise, l'ont assorti d'une procédure de nomination qui d'une certaine manière l'invalidait : pourquoi en effet dessiner des animaux quand la seule liste verbale suffit ? Mais ils n'ont fait ce raisonnement qu'à partir d'un certain nombre de récits, après avoir affiné leur stratégie. Ce qui est apparu aussi avec le temps, c'est le fait que les dessins sont peu reconnaissables, ce qui n'est pas gênant quand les notes rebondissent tout de suite sur l'affiche : la prise d'indices est alors suffisante pour que l'écrit garde son aspect mnémorique. Mais, après un certain délai, les dessins ne sont plus reconnus et perdent leur valeur de traces. Autrement dit, il est apparu peu à peu que l'écrit est nettement supérieur au graphique. Cela étant, le dessin est resté, pour une bonne partie des élèves, un moyen de symbolisation qu'ils ont utilisé, en le mélangeant à d'autres registres, y compris dans des écrits très élaborés.

L'écrit. L'écrit sans dessin a été largement représenté, décliné de plusieurs façons, quantitativement et structurellement. L'occupation de l'espace graphique a montré parfois comment les deux prises de notes se sont distribuées.

- Certaines organisations montrent des écrits **successifs** qui peuvent se présenter sous forme *verticale* (deux listes qui se succèdent) ou *horizontale* (Mélanie, illustration 4) : avec un stylo plus gras, on voit apparaître au tout début la liste des animaux qui structurait le récit puis un mot « pointu » sur lequel se termine son premier écrit. Lors de la deuxième lecture, elle reprend exactement à l'endroit où elle s'est arrêtée, met une virgule et commence une autre énumération d'éléments lexicaux plus désordonnés mais significatifs auxquels s'accroche la mémoire. On trouve de façon mélangée des noms, un verbe, une interjection, des syntagmes. Certains sont isolés comme **pâque-**

rette, pré, lunette, d'autres à mettre en réseau (**oreilles, dents, gueule énorme, yeux qui crachent le feu**) autour du portrait-charge du **monstre**. En gros, Mélanie a voulu retenir la liste exhaustive des animaux, quelques éléments disparates, d'autres regroupés autour du portrait et la formule finale (**quelle chance**).

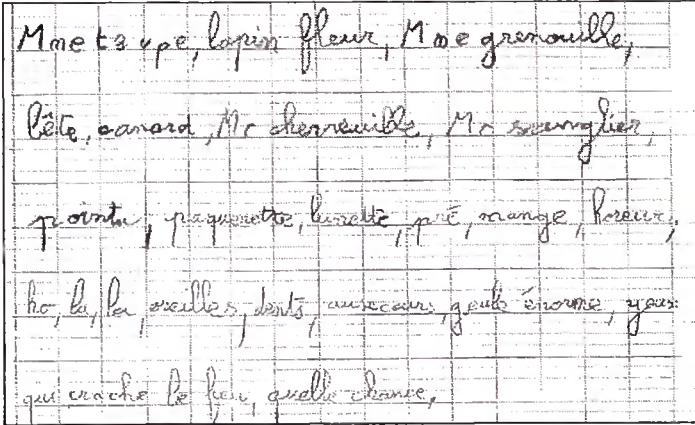


Illustration 4

- Les deux écrits peuvent être reliés, **mis en connexion** par des numéros, des flèches ou des soulignements. Les ajouts s'intègrent et précisent la perception de l'histoire. (Océane illustration 5)

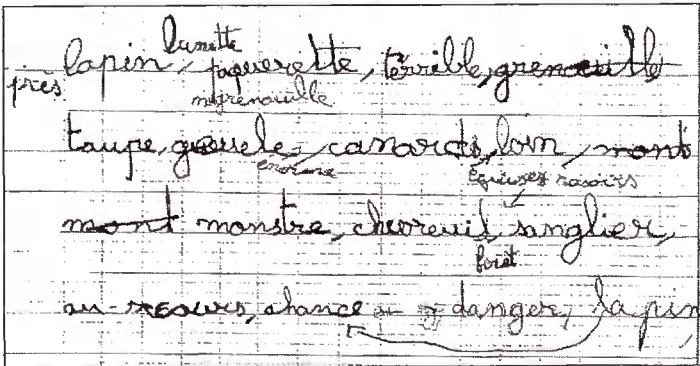


Illustration 5

- À un degré d'habileté supérieur, on trouve parfois un premier écrit immédiatement **organisé** qui témoigne d'une compréhension plus approfondie. Les notes de Sylvain (illustration 6) permettent une double lecture : horizontalement, les noms des animaux entourés, placés sur le même plan et qui se donnent dans leur successivité ; en dessous de chaque animal, et en lecture verticale cette fois, une ou deux mentions se rapportant à l'épisode : il est question de **lunettes**

et de **peur** dans celui de la taupe, de **fleur** dans celui du lapin ; les quatre épisodes sont essentiellement caractérisés par des verbes (**bondit et saute, s'envole et part, s'enfuit, saute à son tour**) ; le dernier épisode qui boucle la boucle donne la formule finale : **quelle chance**. La deuxième lecture permet à Sylvain de confirmer la

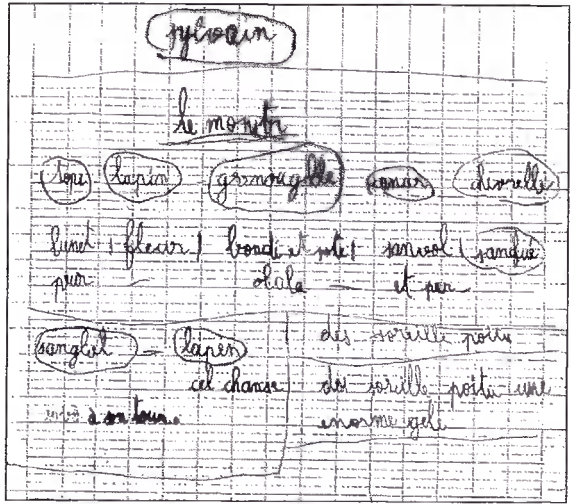


Illustration 6

compréhension et d'ajouter, de façon cette fois incomplète et peu performante, le portrait du **monstre** qui restera lacunaire (**des oreilles pointues une énorme gueule**). Cette structuration convient tellement à Sylvain qu'il l'utilisera dans le récit suivant (**Le chat cherche un ami**,

illustration 7), ce qui montre qu'il a acquis une procédure disponible qu'il utilise ensuite quand elle convient à l'objet étudié.

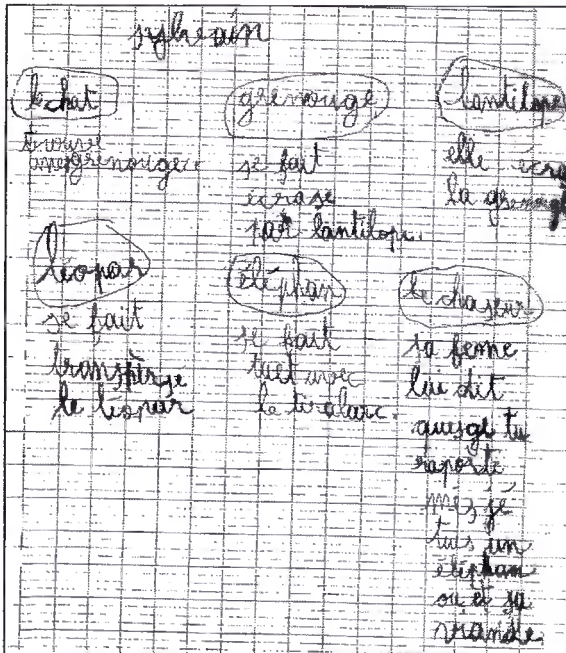


Illustration 7

3.1.2 Leur structure

Ces écrits frappent par leur remarquable économie – pas de syntagmes longs, pas d'éléments accessoires. Leur structure formelle de base en est la **liste**. Celle-ci est à mettre en rapport évident avec deux paramètres : l'organisation même des récits dits « en randonnée » qui se traduit idéalement par cette forme textuelle et le manque de temps et de moyens dont disposaient les enfants qui les obligeaient à écrémer, à éviter les connecteurs et la syntaxe au profit de mots isolés.

Pour autant, les listes produites ne sont pas des écrits simplifiés et rudimentaires : elles sont le produit d'opération de *repérage* et de *sélection* des éléments essentiels, de leur *organisation* en réseaux (les animaux d'un côté, les éléments les concernant, par exemple), et de leur *hiérarchisation* les uns par rapport aux autres. Elles induisent donc des processus cognitifs particuliers qui se traduisent assez directement dans la mise en forme écrite. Au lieu d'être un premier état du texte, la liste apparaît ici comme structuration du récit et reconnaissance de la matrice de base. Dans ce cas, loin d'être un degré zéro du texte, elle est de l'ordre de la reconfiguration (Demougin, Cellier, 2003). Si la liste « sociale » renvoie à un découpage particulier du réel, cette liste-là renvoie à une appréhension particulière du texte fondée sur une hiérarchisation explicite des objets du savoir.

Ces écrits frappent, par ailleurs, par leur **utilisation de l'espace graphique** qui traduit, dans tous les cas, le niveau de compréhension de l'histoire. Les notes personnelles sont le lieu où s'effectue et se réalise la première compréhension, où s'exhibent les traces matérielles d'un processus mental de composition et d'élaboration de l'histoire. Il s'agit bien d'une sélection finalisée c'est-à-dire orientée par la tâche prescrite ou la sous-tâche qui suit (constitution de l'affiche) ; l'enfant ne prend dans la lecture que ce qui intéresse son projet – mais ne prend pas tout ce qui l'intéresse par manque d'expérience ou d'expertise. Mais les éléments choisis nous renseignent sur sa représentation de la tâche à accomplir et sur la compréhension du texte-source qui s'affine. On voit le travail à l'œuvre dans la gestion même des opérations scripturales et graphiques.

Ces écrits, enfin, apparaissent dans toute leur singularité : ce sont des « écrits pour soi », non destinés à la communication mais bases des échanges futurs autour des affiches collectives, réserves de mots, stockage et encodage premier des informations ; ils témoignent d'un cheminement individuel et d'une appropriation originale de l'histoire.

3.2. Analyse des affiches collectives

L'affiche est un deuxième écrit, ayant pour support premier les notes personnelles qui permettent une certaine mutualisation. Elle n'a pas la même fonction que celles-ci : elle est destinée à soutenir la communication orale et comme le « conteur » ne se désigne qu'à l'issue de la phase de travail en groupe, elle doit être lisible par les 3 ou 4 participants. Mais il est bien entendu qu'elle n'est

pas à communiquer aux autres : certains éléments n'ont pas besoin d'être explicités et elle s'appuie sur une connivence et des implicites. Sa réalisation et son efficacité est conditionnée par les négociations à l'intérieur du groupe pour les points litigieux. C'est un écrit beaucoup plus grand que celui adopté pour les notes – l'espace graphique à investir va donc être occupé différemment. Enfin, deuxième étape de la compréhension, les affiches montrent que, souvent, l'attention des élèves se déplace de la structure vers le portrait-charge du monstre qui donne toute la signification à l'histoire. Elle témoigne enfin elle aussi, de formes diversifiées, soutenues par des stratégies que l'on pourrait classer ainsi :

3.2.1 La reproduction améliorée en plus lisible des notes personnelles d'un seul élément du groupe, avec parfois un saut qualitatif dû à une précision ajoutée

par un autre. On voit réapparaître les dessins assortis de nomination et on a, pour quelques cas, l'impression que l'affiche opère un recul par rapport à la complexité des notes personnelles. (Rayan et al. illustration 8)



Illustration 8

3.2.2 La dilatation : alors que les notes personnelles ont été resserrées autour de l'essentiel, nouées autour de quelques mots, témoignant d'un souci d'économie exemplaire, les enfants vont redéployer le texte. Et parfois maladroitement.

La première tentation a été de reproduire l'intégralité de l'histoire, tentation à laquelle il avait été impossible de céder lors de la prise de notes pressée par l'oral mais qui réapparaît ici, sans doute à cause du format de l'affiche. Mais le peu de temps accordé – volontairement à cette phase – et leur manque de maîtrise de l'écrit ne leur permettait pas de le faire. Peu de groupes sont arrivés au bout de leur entreprise : quand ils se sont lancés dans cette stratégie, ils ont produit des affiches incomplètes et inutilisables qui ont gêné considérablement l'oral de restitution de l'histoire. S'appuyant sur cet écrit narratif, ils se sont mis à « lire », avec toutes les difficultés qu'on imagine, sans accepter la prise de risque que constitue l'oral ; contournant l'essentiel de la tâche avec un outil inapproprié, ils ont fait des interventions très décevantes. Même un écrit assez réussi comme celui du groupe Marine et al. (illustration 9) qui offre à la fin un contraction étonnante avec des relatives en chaîne (**madame grenouille prévient monsieur canard qui prévient monsieur chevreuil qui prévient monsieur sanglier**) n'a pas permis une jolie restitution : trop d'éléments manquaient

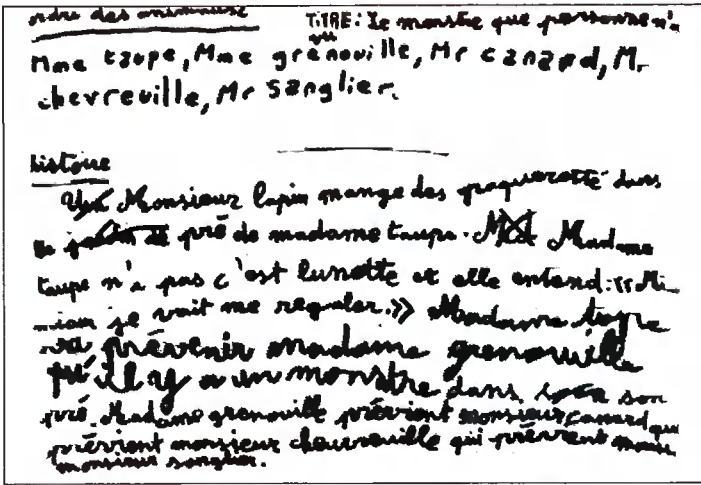


Illustration 9

qu'il fallait retrouver. Une « bonne restitution » ne peut se faire qu'en acceptant et en comblant les blancs, les béances de l'affiche forcément lacunaire.

Il fallait mener une réflexion sur le type de texte à produire. **Quel écrit pour quel oral ?** (Cellier, Dreyfus, 2003 a,b). En fait tous les écrits ne se valent pas pour une tâche donnée : à l'oral narratif demandé ne correspondait pas un écrit narratif, même si celui-ci est apparu comme le modèle le plus prégnant.

3.2.3 Procédé par accumulation :

Le groupe s'est dispensé d'une réflexion sur l'écrit à produire et s'est contenté de juxtaposer sur l'affiche des choix personnels :

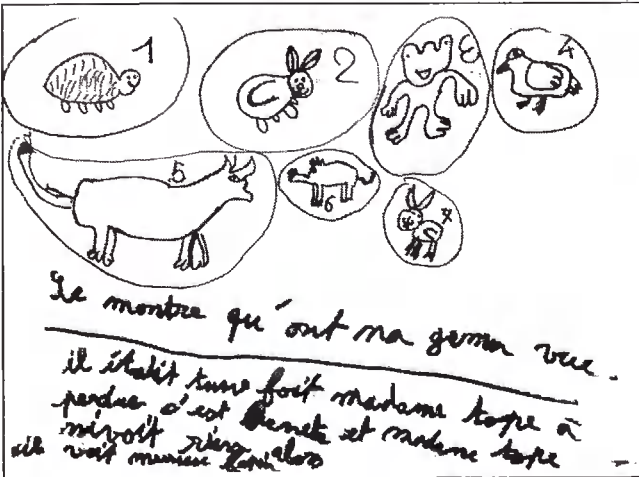


Illustration 10

contenté de juxtaposer sur l'affiche des choix personnels : ce qui est perceptible dans les changements de stylo, les écritures, les espacements des lignes, la présentation. On voit bien dans cette affiche (illustration 10) comment les enfants ont mélangé plusieurs codes redondants : gra-

phique, numérique, verbal. sans faire un choix. L'affiche continue au verso avec une suite de narration longue et pourtant peu productive pour la tâche assignée.

L'apparition de plusieurs strates est intéressante quand elle est le produit des activités « normales » de révision de texte : ajout, remplacement, suppression, déplacement. Ces deux dernières opérations sont bien marquées par des biffures et des flèches. Mais la plus représentée des quatre est l'ajout dû à une reprise de ce qui a

madame topé avait perdu ses lunettes
sans ses lunettes elle voit rien elle
voit monsieur lapin elle croit
que c'est un monstre elle
rencontre la grenouille et
lui dit Il a un monstre qui
crache le feu
~~il a de grandes~~ non d'animal
il a des dents aigües comme un canard sauvage
il a de grandes oreilles comme un grand lapin topé

Illustration 11

été écrit, une évaluation de ce qui a été dit et des manques. La phase de réécriture correspond alors à une nouvelle strate graphique. C'est très clair dans l'affiche d'Ibrahim et al. (illustration 11) qui commence par du narratif puis qui s'interrompt brusquement quand les enfants se rendent compte qu'ils font fausse route. Rien dans le texte ne signale les coupures si ce n'est la soudaine rupture dans la linéarité : les deux derniers espaces du bas sont remplis verticalement avec deux idées : celui de gauche par les caractéristiques du portrait initiées par une phrase construite et qui se termine en liste (**un monstre qui crache du feu : il a des dents aigües comme des rasoirs, des grandes oreilles**) et à droite, une autre liste intitulée **nom d'animaux**.

Encore une fois, comme dans les notes personnelles, on voit les processus de production et de compréhension à l'œuvre en rapport avec la disposition des éléments et des interférences à tous les niveaux. Ce côté « feuilleté » dû aux ajouts et à l'écriture collective est confirmé par les multiples signatures que les enfants n'omettent pas d'apposer sur l'affiche.

3.2.4 La complexification qui témoigne d'une restructuration (Demougine et Cellier, 2003) : celle-ci est rarement le fait d'une première affiche, mais souvent de la seconde qui présente, souvent un degré d'organisation nettement supérieur. On voit bien dans l'affiche d'Ivan et al. (illustration 12) la clarté du propos des enfants : apparition du métalangage (**les personnages, titre**) qui montrent la distance prise par rapport au texte. Dans la partie gauche, les noms des animaux, à droite tous les segments descriptifs qui forment le portrait du monstre, non répétés mais placés en face de l'épisode où ils apparaissent. Elle est d'une parfaite lisibilité et a servi la restitution.

les personnage titre le monstre qu'on na jamais vu

le lapin. ②

la taupe. ① madame grenouille une chose orille riant de manière il à de longes s'orille pointu.

la grenouille. ③ il à de or grande queue et.

le canard. ④ il à des dent comme des rasoir.

le sanglier. ⑤ il à un grande queue qui saut.

le chevreuil. ⑥ il à des queue qui saute du feu.

Illustration 12

Enfin, dernier état, le tableau qui est une autre façon de traiter la liste et qui témoigne encore de la restructuration des savoirs. Cette affiche de Julie et al. (illustration 13) montre une hiérarchisation des éléments tout à fait remarquable : en trois colonnes, les élèves ont prélevé la liste des animaux, un élément les concernant, principalement la localisation (*sur son nénuphar, il est dans la mare, est dans la forêt, il est dans les bois*) et un verbe soulignant la réaction (*s'enfuit, et reste dans le pré, et saute dans la mare, et s'envole, et s'enfuit*,

M. (pne) tope	lunette	sanfui
lapin	pagouille	et reste dans le pré
grenouille	sur son nénuphar	et saute dans la mare
(chev) canard	il est dans la mare	et s'envole
chevreuil	et dans la forêt	et s'enfuit
sanglier	il est dans les bois	sa queue qui saute
	①	

Illustration 13

va chercher le lapin). Il manque bien sûr, le portrait du monstre, et l'affiche d'Ivan et al. est, en cela, bien supérieure, mais elle montre un degré de conceptualisation de l'histoire qui passe par une mise en espace très efficace.

Il faut souligner également le caractère mixte de l'affiche, collective dans sa réalisation mais singulière dans sa genèse et qui doit redevenir *in fine* l'outil personnel du seul conteur qui rendra compte de l'histoire : il s'agit bien, à terme, d'un oral monogéré et individuel, porté par un travail de groupe

On voit à travers ces quelques exemples qu'on pourrait largement multiplier puisque la séquence s'est étalée sur neuf récits, chacun générant son lot d'écrits s'appuyant sur les enseignements tirés des productions précédentes que leur analyse ne peut être dissociée des contenus qu'ils organisent et structurent et que ces écrits qu'on pourrait en effet appeler « réflexifs » sont remarquablement opératoires.

CONCLUSION – QUELLES PLACES POUR CES ÉCRITS DANS UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE ?

Si l'on avait à replacer ces écrits intermédiaires et réflexifs dans le cadre des différents modèles théoriques concernant la didactique de l'écriture, c'est bien dans ceux qui privilégient la construction du sujet scripteur qu'il faudrait les situer. Ces écrits sont avant tout personnels, ils accompagnent la réalisation de la tâche, ils sont produits par les dispositifs d'enseignement et soutiennent l'action individuelle et autonome des élèves. Les écrits, libres, non programmés et non orientés par une forme textuelle précise, vont permettre aux élèves d'exploiter différents codes sémiotiques et d'utiliser différents genres discursifs et textuels : la narration, par exemple. C'est, d'une certaine façon, le sujet scripteur, qui « explore », choisit, élabore et organise la forme spécifique de l'écrit qui l'aidera au mieux dans la réalisation des diverses tâches induites par les dispositifs. Ces écrits ont des fonctions multiples : ils vont accompagner les avancées conceptuelles, susciter une réflexion métalinguistique, aider à la rétention en mémoire des récits, soutenir les prestations orales des enfants. Ils vont aussi permettre des apprentissages incidents : celui de la prise de notes et ceux de la découverte des contraintes, comme des multiples possibilités qu'offre l'utilisation de l'espace graphique et le déploiement de l'écrit dans l'espace de la feuille. D'autres apprentissages, qu'il est difficile de quantifier et d'évaluer, ont sans doute été réalisés, concernant non seulement les dimensions graphiques de l'écriture, mais également les dimensions scripturales. En ce qui concerne les fonctions et le rôle de l'écrit, certains élèves ont aussi peu à peu découvert, à travers des essais successifs, que le code écrit est nettement supérieur au dessin, et que la liste peut représenter une structure formelle d'une grande efficacité. D'un point de vue cognitif, les tâches induites par l'écriture les ont amenés à opérer des activités de repérage, de sélection, de mise en réseaux, de hiérarchisation, des différents éléments composant les textes puzzles ou les contes.

Barré de Miniac (1996 : 186) en appelle à chercher des pratiques innovantes et expérimentales, « l'investissement de l'écriture pour la *conquête* et l'*appropriation* des savoirs scolaires est un aspect encore trop peu expérimenté

en classe ». Ici savoirs linguistiques et appréhension de textes littéraires passent par des écrits non normés, non codifiés, où se réalisent précisément l'appropriation et la conceptualisation.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ DE MINIAC E. (1996) : *Vers une didactique de l'écrit*, Bruxelles, de Boeck.
- BESSONNAT D. (2000) : Deux ou trois choses que je sais de la réécriture, *Pratiques*, n° 105-106, 5-22.
- BOUCHARD R. (1991) : Quand dire, c'est faire...écrire, *Repères*, n°3, 67-86.
- CELLIER M., DREYFUS M. (2000) : Co-construction des savoirs en CE1, *Le français aujourd'hui*, supplément au numéro 128, 14-15.
- CELLIER M., DREYFUS M. (2003 a), Des écrits au service de l'oral, *Repères* 24-25.
- CELLIER M., DREYFUS M. (2003 b), Chapitre Articulation écrit-oral in C. GARCIA DEBANC & S. PLANE (Éd.), *Enseigner l'oral*, Paris, Hatier, à paraître.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2000) : Les écrits 'intermédiaires', *La lettre de la DFLM*, n°26, 23-27.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2002) : *Les écrits et les oraux réflexifs*, Paris, PUF.
- DEMOUGIN P., CELLIER M. (2002) : La liste, un écrit réflexif ? in CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (Éd.) : *Les écrits et les oraux réflexifs*, Paris, PUF
- DAVID J. (1991) : Écrire, une activité complexe étayée par la parole. Étude des échanges oraux dans des tâches de ré écriture menées par des enfants de 7 ans, *Repères*, n°3, 25-44.
- DREYFUS M., CELLIER M. (2000) : L'oral et la construction des savoirs dans des activités de français, *Recherches*, n° 33, 181-197.
- MOUCHON S., FAYOL M., GOMBERT J.-E. (1991) : L'emploi de quelques connecteurs dans les récits. Une tentative de comparaison oral /écrit chez des enfants de 5 à 11 ans, *Repères*, n° 3, 87-98.
- NONNON E. (1997) : La pratique de l'oral et les interactions en classe comme outil et comme objet d'apprentissage : quels enjeux et quelles priorités ? in RISPAIL, M., COLLETTA, J.-M. (Éd.) : *Actes des journées sur l'oral*, IUFM de Grenoble, 38-51.M

ACQUISITION DE POSTURES NORMATIVES EN RAPPORT AVEC L'ORTHOGRAPHE : DISCOURS ET ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT DANS SA CLASSE

Jean Pierre SAUTOT – IUFM de Lyon – Lidilem Grenoble III

Résumé : L'orthographe est une norme appréhendée de diverses manières par les enfants. Les plus compétents gèrent la norme autant que le système orthographique. Les moins compétents subissent la norme et en infèrent des explications pseudo rationnelles du système orthographique. Face à la variation orthographique, ces apprenants adoptent donc diverses postures normatives qui les placent dans des situations de sécurité ou d'insécurité linguistique. Le sentiment d'insécurité conduit parfois l'apprenant jusqu'à l'autocensure et/ou la dépréciation de sa propre compétence.

Faisant suite à une enquête sur la lecture de l'orthographe, menée dans le cadre d'une thèse de doctorat, l'observation de séances d'apprentissage de l'orthographe montre que l'enseignant normalise autant l'activité proposée que l'écriture elle-même. Sur le plan didactique, ce constat ouvre la problématique de l'interférence entre normes scolaires liées au fonctionnement de la classe et normes disciplinaires, ici l'orthographe.

Cette contribution présentera brièvement la notion de postures normatives mises en évidence dans l'enquête sur la lecture de l'orthographe, et proposera une analyse de séances d'apprentissage de l'orthographe au travers du discours pédagogique du maître en situation. Elle mettra en évidence la posture normative de l'enseignant et posera la problématique du rapport au savoir dans l'école, du rapport à l'écriture et de l'acquisition de ce rapport au travers des activités pédagogiques.

Les recherches sur le rapport au savoir mettent en évidence une vaste incompréhension à propos du langage. Le langage est un outil d'apprentissage mais les élèves n'en ont pas toujours conscience et la manipulation d'un tel outil est implicitement considérée comme acquise par l'école. Les travaux sur le rapport à l'écriture (Barré de Miniac, 2000 par exemple) nous montrent le rôle du contexte social dans l'apprentissage de l'écriture. Si la connaissance d'une stratification sociale des usages scolaires de la langue écrite ou parlée est d'un grand intérêt pour la compréhension des capacités des élèves, elle ne permet pas de résoudre certains problèmes pédagogiques, je veux parler ici de la manière dont les enseignants font « passer » les savoirs à leurs élèves. La socio-

logie du langage apporte une contribution à la didactique de la langue, mais cet apport se réalise à un tel niveau de généralité pédagogique qu'apparaît un questionnement à son propos : comment cela s'actualise-t-il dans les apprentissages spécifiques ? S'il n'y a pas de neutralité des usages du langage dans la classe (Bautier, 1997), comment ces usages font-ils « passer » un savoir donné et quelle est la conséquence de ce « passage » par le langage particulier d'un enseignant dans sa classe ?

Ces questions, je les adresse à la pédagogie de l'orthographe. La didactique de l'orthographe s'est nourrie de nombreux travaux de sociolinguistique, de psychologie cognitive ou génétique. Il apparaît cependant que la relation maître-élève et la relation aux savoirs que constitue l'objet « orthographe » sont un peu restées dans l'ombre. Bref, on travaille beaucoup sur l'acquisition de ces savoirs, moins sur la relation pédagogique qui les permet.

La recherche présentée ici veut aborder la question du « rapport à » en prenant en compte les apports des études de sociologie du langage qui montrent les limites de certaines pratiques scolaires sans négliger les aspects sociolinguistiques qui s'inscrivent dans les discours eux mêmes inscrits dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

L'école enseigne des savoirs et je souhaite observer comment l'instauration d'un certain rapport au savoir s'actualise dans les pratiques pédagogiques « disciplinaires » et comment le phénomène de la reproduction sociale est en charge par l'école. L'orthographe est, de ce point de vue, un terrain fort propice à cause des différents statuts qu'y revêt la norme.

1. APPORTS DE LA DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE

Les pratiques nouvelles font leur chemin et l'école s'achemine depuis quelques temps déjà vers une fin du « tout répressif » en orthographe. De nouvelles approches du code sont proposées, mais quelle est leur pénétration dans les classes, de quelle manière y pénètrent elles et comment sont elles transposées dans les pratiques de chaque enseignant ? Toutes ces questions à la didactique de l'orthographe se résument en une seule : quelle norme enseigne-t-on et comment ?

Ce questionnement autour du rapport à l'orthographe a été suscité par les résultats d'une recherche sur l'utilisation de l'orthographe en lecture (Sautot, 2000). Il apparaît que les lecteurs usagers de l'orthographe adoptent des comportements variés face à une tâche d'interprétation d'un événement orthographique¹. Ces comportements mettent en évidence la complémentarité et l'interaction qui existent entre représentation cognitive et représentation sociale de l'orthographe. Divers profils d'usagers de l'orthographe se sont révélés, parmi lesquels deux catégories d'apprenants sont apparues en difficulté :

1. Donner la fonction du S de « temps » ou donner la signification de jeux d'écriture comme « Kiabi » (magasin de vêtements) ou « Karfour » (variante de « Carrefour », hypermarché).

- ceux dont la connaissance du code n'est pas suffisante pour gérer la tâche qui leur était imposée ;
- ceux chez qui le savoir est avant tout structuré en termes de proscription, c'est à dire d'interdits ;

les deux caractères pouvant se révéler présents chez certains apprenants.

Pour ceux dont les connaissances sont insuffisantes, des travaux nombreux offrent des solutions didactiques. Depuis la description de l'orthographe réalisée sous la direction de Nina Catach (1986), des propositions ont été construites pour tenter de rompre avec une pédagogie de l'orthographe purement prescriptive (Bled, 1948 par exemple et tous ses prédécesseurs ou continuateurs, qui sont nombreux) et aller vers une découverte du système et de son fonctionnement : propositions pour une évaluation formative (Gruaz et al., 1986), pour une découverte du système (Gey, 1987) ou pour une approche grammatologique (Chignier et al., 1990).

Pour les apprenants gênés par leurs représentations sociales, des exercices comme la dictée dialoguée (Arabyan, 1990), l'atelier de négociations graphiques (Lorrot, 1998) ou encore les débats argumentés sur la norme orthographique (Brissaud, 2001) sont des pratiques pédagogiques susceptibles de modifier le rapport normatif au code. Mais les pratiques dans les classes n'évoluent pas au même rythme que la recherche et les innovations ne pénètrent les pratiques courantes que lentement. Nombre d'enseignants ont rompu avec les pratiques purement prescriptives sans que leur représentation du code ait été bouleversée. Inversement, certains enseignants ont conscience de la nécessité d'une rupture avec un enseignement trop rigide du code sans en avoir trouvé les moyens pédagogiques. Positionnement pédagogique et positionnement normatif se télescopent donc dans l'offre didactique des classes, créant ainsi une forme de polyphonie éducative. À la polyphonie scolaire s'ajoutent les pratiques et les discours familiaux.

C'est à l'étude de cette polyphonie et à ses conséquences sur les élèves en difficulté que l'étude en cours veut se consacrer. Cet article se consacre essentiellement à l'attitude sociolangagière de l'enseignant dans sa classe. C'est donc sous l'angle de la pratique langagière et de la rencontre des subjectivités des élèves et de l'enseignant en matière d'orthographe que j'aborderai la problématique de la transmission de la norme orthographique.

2. ORTHOGRAPHE ET PRATIQUE SOCIO-LANGAGIÈRE SCOLAIRE

Dès lors que l'apprentissage passe par une médiation sociale (Vygotsky, 1985), la parole du maître revêt une importance capitale dans la reproduction de la norme. Savoir si l'école est ou n'est pas responsable de l'adoption par les élèves d'un rapport normatif peu adéquat dans l'exercice de la compétence orthographique n'est pas une question anodine sur le plan pédagogique. Le savoir se construit dans une interaction langagière qui dépend (Bautier, 1995) :

- des représentations des composantes de la situation de communication qui induisent une interprétation de la situation d'apprentissage ;

- des représentations des usages du langage qui découlent d'un mode de socialisation ;
- des représentations des objets du discours et de leur statut même d'objet, y compris sur le plan métacognitif.

En rapportant ces représentations à l'apprentissage de l'orthographe, que constate-t-on ?

- Les objets du discours : De quoi discute-t-on au cours de la leçon ? De norme ou de système orthographique, d'écriture ou de graphies ? Les élèves ont-ils conscience qu'ils peuvent parler de la norme, y sont-ils incités ? Et vers quoi s'oriente le discours collectivement construit sous la direction magistrale ?
- Un mode de socialisation : Si « le langage (tout comme le savoir) est une pratique qui s'ignore comme telle, qui s'oublie dans son fonctionnement pour se fondre dans les actes, les événements et les situations » (Bautier, Rochex, 1997), l'orthographe, elle, ne semble pas devoir se faire oublier. Les représentations sur l'orthographe s'appuient aussi (surtout ?) sur ce qu'on en dit : l'usage scolaire de l'orthographe est un usage particulier. L'orthographe est à la fois outil et objet (au même titre que le reste du langage à l'école) mais son évaluation scolaire ou extra-scolaire est fortement axiologique et donc symboliquement très puissante. Quelles conséquences ces pratiques scolaires ont-elles sur la construction de la norme ?
- L'interprétation de la situation d'apprentissage : Comment les élèves comprennent-ils ce qui se passe, ce qui se dit au cours de la leçon d'orthographe ? Que partagent-ils vraiment avec l'enseignant, avec les autres élèves ?

Toutes ces questions ne trouveront pas de réponse dans cet article. Elles ouvrent des perspectives et notamment celle de la rencontre des subjectivités de l'enseignant et de l'élève que je vais aborder successivement.

3. LA SUBJECTIVITÉ DES ÉLÈVES

Très tôt dans leur cursus scolaire, les élèves établissent un rapport personnel à la norme de l'écriture. Ce rapport à la norme se construit parallèlement aux apprentissages formels liés à l'écriture. Quand est institué l'apprentissage de l'orthographe (au cours du cycle II de l'école élémentaire) les élèves se sont déjà positionnés par rapport à la norme : ce positionnement je l'ai nommé la posture normative. Cette notion rend compte de la subjectivité en matière d'orthographe. Elle a été développée au cours d'une recherche sur l'utilisation de l'orthographe en lecture qui imposait des tâches interprétatives à des usagers de l'orthographe dont l'âge variait de 6 à 50 ans (Sautot, 2000). Les lecteurs ont donné des divers événements orthographiques qui leur étaient présentés des interprétations qui ont permis d'analyser leurs compétences orthographiques dans une perspective sociocognitive.

La norme orthographique peut être décrite comme un ensemble de règles morales et techniques. Les règles techniques décrivent le système formel de

l'orthographe et les règles morales en limitent l'usage. La représentation du système formel ne suffit pas à rendre compte de l'attitude interprétative des enfants face à l'orthographe (Sautot, 2000-2). La dynamique de l'interprétation méta-graphique s'appuie conjointement sur la représentation que le lecteur a construit de la norme et sur sa connaissance du système. Cette dynamique qui allie les deux facettes de la norme, je la nomme posture normative. Ainsi, la posture est une attitude mentale qui détermine une heuristique. Cette *méthode*, appliquée de manière non consciente, oriente l'interprétation de l'orthographe par son usager. De même que le rapport au savoir gêne l'apprenant dans son cursus scolaire, la posture normative liée à l'orthographe peut être un frein puissant à son apprentissage. Certains apprenants se trouvent en situation d'insécurité linguistique du seul fait d'être confronté à un problème orthographique (Sautot, 2001). Il y a alors autocensure et éventuellement blocage des processus interprétatifs. Le socioculturel l'emporte sur le rationnel et ce glissement d'un système heuristique à un autre bloque une partie des apprentissages. C'est en fait le statut de la norme dans la représentation que s'en construit l'élève en difficulté qui pose problème. En conséquence, il s'agit de s'interroger sur le mode de socialisation scolaire et/ou familial de l'enfant, et il convient de savoir :

- comment se forment les postures normatives ;
- si l'école porte une responsabilité dans leur constitution ou dans leur pérennisation.

4. LA SUBJECTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

S'intéresser aux représentations de la norme que véhicule l'enseignant dans sa classe est une étape nécessaire dans la description des phénomènes de l'échec dans l'apprentissage de l'orthographe. Pour ce faire, je me suis adressé à des enseignants volontaires qui ont accepté que soient enregistrées leurs séances d'orthographe. Il s'agit donc d'un recueil qui se veut aussi « écologique » que possible. Ces enseignants ne sont pas des spécialistes de la langue, ils ne sont pas engagés dans des innovations pédagogiques autour de l'écriture. Les écoles sont situées à Grenoble et dans sa zone péri-urbaine, en dehors des réseaux d'éducation prioritaire. Les publics scolarisés y sont d'origines sociales variées.

Les observations qui suivent sont le produit d'une analyse pragmatique des discours des enseignants dans leurs classes, sans exclure *a priori* le niveau pédagogique. Il s'y révèle que le message normatif que transmettent les enseignants est passablement brouillé.

Auroux (1998) souligne quelques contradictions dans l'exercice de « l'art » grammatical. L'activité de description linguistique est normative par essence, la langue et ses usages étant régis par des normes. Chaque énoncé contient sa part de norme et s'intéresser à la valeur de vérité d'un énoncé descriptif de la langue concourt assurément à s'intéresser à sa valeur normative. On ne peut donc échapper à la norme en construisant une grammaire, c'est-à-dire un ensemble de règles formelles. La norme ne pouvant avoir de valeur de vérité puisque elle exprime des jugements sociaux, la confusion entre vérité d'un énoncé descriptif de la langue et valeur sociale conduit à une posture inadé-

quate pour l'apprentissage comme pour l'enseignement. Ce type de confusion est au cœur du problème épistémologique qui habite la pédagogie de l'orthographe. La suite de cet exposé présente quelques confusions relevées dans les pratiques des classes et qui tissent un véritable dédale normatif dans lequel certains élèves doivent bien se perdre.

4.1. Confusion entre écriture et orthographe

Les élèves amalgament fréquemment dans leur discours écriture et orthographe. Cette confusion qui s'explique aisément par la polysémie du terme « écriture » existe néanmoins dans les pratiques ordinaires de la classe. Elle n'est pas non plus spécifique à l'orthographe. Elle a trait à l'institution par les enseignants d'une norme de présentation des écrits scolaires, pour l'essentiel les cahiers : *on a tracé le trait de cinq carreaux sous dictée, on a mis deux petites croix sans oublier de sauter une ligne*². Il n'est pas question de remettre en cause ici les exigences topographiques de la présentation des écrits scolaires : elles ont leur utilité sémiographique. En revanche, la normalisation dont elles font preuve est plus discutable et les sanctions symboliques qu'elles génèrent sont aussi redoutables que celles liées à l'orthographe. Ainsi l'écriture, acte quotidien de l'écolier se teinte d'arbitraire.

4.2. Confusion entre norme graphique et algorithme

C'est dans cet environnement normatif que se développent les activités d'analyses métagraphiques. Une autre confusion fréquemment constatée y intervient entre deux modalités de prescription : la norme linguistique et l'algorithme cognitif qui permet de la mettre en œuvre. Se dessine ainsi un dogme méthodologique : *on regarde si on a bien les syllabes, [...] on regarde si on a respecté les règles de l'écrit, regardez si vous n'avez pas oublié de mots, on cherche le verbe et on le souligne*. Cette confusion instituée entre objet de l'apprentissage et algorithme est assez répandue et n'est pas spécifique à l'orthographe, mais elle intervient alors dans des domaines de la connaissance où les normes sont moins prégnantes (sciences physiques par exemple). Cette pratique pédagogique devrait se traduire par une énonciation spécifique. Un énoncé contenant une norme (implicite ou non) ne se confond pas avec l'énonciation de la norme qu'il contient. Ce qui pose problème dans le cas de cette confusion, c'est qu'à aucun moment les normes ne soient énoncées pour elles-mêmes. Les enseignants oublient ainsi de préciser dans quel registre normatif ils se situent, l'orthographique ou le méthodologique³, et neutralisent les registres par une énonciation identique faisant largement appel à l'indéfini *on*.

-
2. Les citations en italiques sont issues du corpus de transcriptions des séances d'orthographe.
 3. Ériger une méthode en norme interne à la classe peut en soi être discuté.

4.3. Confusion des registres de normes

À l'intérieur même du registre normatif de la langue, des confusions apparaissent, montrant une voie possible à la transformation de l'orthographe en sur-norme de l'écrit. Il s'agit du choix et du traitement d'exemples. L'exemple est activé à la demande de l'enseignant pour permettre un raisonnement analogique, la règle sous jacente étant une règle d'écriture phonographique (par exemple). Chaque exemple proposé est validé ou non par l'enseignant : *Élève : caca ; Enseignant : oui bon c'est peut être pas un exemple*. La confusion normative intervient dès lors que l'exemple n'est plus validé en fonction du critère linguistique travaillé par les élèves mais en fonction d'une acceptabilité relevant d'un autre niveau de structuration (le sens), comme si dans la catégorie des exemples existait une sous-catégorie s'apparentant à celle des gros-mots⁴. La subjectivité de l'enseignant joue alors à plein et c'est sa représentation du joli petit mot ou de la *jolie phrase* qui est activée.

Il en va de même pour le choix des supports de travail issus des corpus (phrases ou mots) produits par les élèves. Bien plus, les exemples illustrant les règles inscrites comme traces écrites du travail réalisé sont souvent sélectionnés par l'enseignant dans un arbitraire opaque, les critères du choix n'étant pas explicités. Ce dernier cas induit une représentation contradictoire : la trace écrite tend à structurer le savoir (norme et système) de manière rationnelle, mais ses exemples sont choisis de manière arbitraire !

4.4. La contradiction épistémologique

Les confusions que je viens de citer ne nous disent rien de la pédagogie de l'orthographe mise en œuvre et probablement en sont elles indépendantes. Elles relèvent de comportements inconscients de la part des enseignants et s'il convient de s'interroger sur leurs effets dans l'apprentissage, les implications qu'elles peuvent avoir tant dans la didactique de l'orthographe que dans la formation des enseignants sont encore à explorer. Je voudrais situer la discussion sur un autre plan, le plan pédagogique, c'est-à-dire au niveau des dispositifs mis en œuvre dans les classes pour assurer l'apprentissage. Deux tendances se dessinent qui traduisent deux rapports à la norme. L'un pose la norme ou la règle comme axiome, l'autre s'appuie sur la méthode inductive pour faire émerger la norme.

Auroux (ibid.) indique que la méthode inductive est une impasse quand il s'agit de décrire la norme linguistique. En effet « la norme ne se déduit pas de la moyenne, elle se traduit dans la moyenne ». Cela est particulièrement vrai pour l'orthographe où connaître la graphie la plus fréquente d'un phonème n'assure pas de pouvoir graphier correctement un mot. On ne peut donc faire émerger la norme par cette méthode bien qu'il soit possible de mettre à jour le système orthographique qui, lui, la contient. Par exemple :

4. « *Caca* » peut passer pour un gros-mot mais pas « *cadavre* » qui a subi le même traitement dans la classe observée.

- au cours d'une séance sur les graphies du son [a] en Cycle II, les enfants n'ont utilisé que deux graphies « a » et « â ». (1)
- au cours de cette séance, l'enseignant a fait émerger « a », « at » et « â ». (2)
- et la trace écrite finale mentionne « a », « à », « at » et « â ». (3)

Le système collectif des élèves (1), incomplet certes, est cependant le plus proche du savoir de référence⁵. On voit que l'activité magistrale fait apparaître un système plus complexe : (2) puis (3). La méthode inductive est donc doublement faussée. Premièrement, parce qu'elle ne permet pas de dire la norme en s'appuyant sur le système mis en œuvre par les élèves, et deuxièmement parce que l'enseignant outrepassa les résultats obtenus par la méthode. « On peut dès lors légitimement se demander si, à l'issue de ce travail, les élèves ont appris et conceptualisé autre chose que ce que leur aurait montré l'enseignant en opérant la [...] manipulation devant eux » (Charlot et Al, *ibid.* p.217). La réponse laissée en suspens par ces auteurs obtient, pour l'orthographe, une réponse : les élèves ont appris quelque chose : l'intime certitude que l'orthographe est, pour bonne part, arbitraire. La méthode inductive, mise en œuvre pour éclairer un système, est donc instrumentalisée pour produire une norme et c'est l'attitude de l'enseignant, la manipulation qu'il opère sur le savoir construit qui produit cet arbitraire. L'orthographe n'est peut être pas traitée autrement que d'autres disciplines, mais le fait qu'elle soit norme et surnorme mériterait justement que soient prises quelques précautions.

Pour contourner ce piège, certains enseignants prennent la précaution de poser la norme, ou son représentant : la règle, en axiome de l'activité des élèves. La consigne, implicite le plus souvent, se résume en : « La norme existe, voici sa traduction, prenez la en compte dans votre activité ». Nonobstant les confusions déjà citées, cette attitude de l'enseignant a quelques avantages. Dans l'exemple ci-dessus, la norme était le produit de l'activité de la classe, mais très nettement ré-orientée par l'enseignant. C'est donc une pédagogie de la découverte quelque peu faussée par l'activité spécifique de l'enseignant. L'option d'une norme axiomatique la pose en préalable de l'activité, ce qui correspond à l'exacte réalité des faits : la norme pré-existe à l'activité. Mais cette seconde option ne soulage pas l'activité des confusions normatives que l'enseignant y introduit.

5. EN CONCLUSION

Au final, ce n'est pas tant le choix des exercices et leur mise en œuvre qui compte que les aspects symboliques de leur traitement par l'enseignant. De ce point de vue, la posture normative et pédagogique de l'enseignant doit jouer la transparence. En effet, curieux de savoir ce que pouvait apporter à cette recherche l'avis des élèves sur ce qu'ils vivaient pendant la séance d'orthographe, je me suis entretenu avec quelques uns d'entre eux. Une demoiselle de 7 ans m'a affirmé savoir que la maitresse faisait semblant de ne pas savoir, pour

5. Si l'on prend comme savoir de référence la description de Catach (1986) qui me semble acceptable.

mieux apprendre à ses élèves. Mais l'intérêt de la déclaration résidait dans l'air effaré de sa copine qui elle, visiblement, ne le savait pas. Ainsi, le jeu quasi-théâtral auquel se livre l'enseignant n'est pas nécessairement perçu comme tel et les manipulations normatives ne sont alors pas relativisées. Pour qui a compris la nature du jeu de société qu'est la leçon, la norme qui en émerge est indépendante de l'activité qui la rend visible. Pour celui qui ne l'a pas compris, l'activité de la classe mène à un arbitraire. Il est alors peu douteux que des transferts symboliques se fassent et que cet arbitraire s'intègre à l'habitus culturel de l'enfant.

Pour autant, faut-il en revenir au Bled sous prétexte que la norme y est clairement définie ? La réponse est négative tant que n'est pas mis en place un accord entre rapport de l'enseignant à la norme, dispositif et attitude pédagogiques. Le choix conscient d'une méthode en fonction de la posture de l'enseignant, de l'objectif, et des contenus est incontournable. Cela pose à la didactique de l'orthographe deux questions au moins :

- l'objectivation de leur posture normative par les enseignants, ce qui constitue un enjeu en terme de formation initiale et continuée et donc nécessite que soient réfléchis des dispositifs de formation ;
- l'énonciation des normes en classe qui se traduit par une dimension sociolinguistique et une dimension socio-éducative.

Alors le Bled pourquoi pas ? si l'enseignant est au clair avec sa pédagogie, c'est-à-dire s'il est capable de dire sa subjectivité avant de commencer la séance.

BIBLIOGRAPHIE

- ARABAYAN M. (1990) : L'École des Lettres-Collèges n° 12, page 79.
- AUROUX S. (1998) : *La raison, le langage et les normes*. Presses Universitaires de France.
- BARRÉ DE MINIAC C. (2000) : *Le rapport à l'écriture*, Presses Universitaires du Septentrion
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques Langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan
- BAUTIER E. (1997) : « Les pratiques socio-langagières dans la classe de Français ? ». *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Repères n° 15, pages 11 à 25, INRP
- BAUTIER E., ROCHEX J.Y. (1997) : « Apprendre : des malentendus qui font les différences ». *La scolarisation de la France*. TERRAIL J.P (Dir.). La Dispute, pages 105 à 122.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y. (1992) : *École et savoirs dans les banlieues ... et ailleurs*. Armand Colin
- BLÉD E. ET O. (1948) : *Cours d'orthographe*. Hachette.
- BRISAUD C. & BESSONAT D. (2001) : *L'orthographe au collège*. CRDP de Grenoble.
- CATACH N. (1986) : *L'orthographe française*. Nathan.

- CHIGNIER et al. (1990) : *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde un savoir sur la langue*. CRDP Dijon.
- GEY M. (1987) : *Didactique de l'orthographe française*. Nathan.
- GRUAZ C. et al. (1986) : « L'évaluation de l'orthographe ». *Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire*, n° 6. CRDP Rouen.
- LORROT D. (1998) : « Pour l'orthographe une nouvelle conception de l'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, n° 122, pages 90 à 99.
- SAUTOT J.P. (2000) : *Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture*. Thèse de doctorat de sciences du langage. Lucci V. (Dir.). Université Stendhal Grenoble III.
- SAUTOT J.P. (2000-2) : « L'orthographe filtre ou accès aux signifiés lexicaux ». *Enseignement apprentissage du lexique*. CALAQUE E. & GROSSMANN F. (Dir.). Lidil n° 2, pages 55 à 74.
- SAUTOT J.P. (2001) : « Apprentissage de l'orthographe et insécurité linguistique face à l'écrit ». *Émotion, interaction et développement*. COLLETTA J.M. & TCHERKASSOF A. (Dir.). Universités de Grenoble II et III.
- VYGOTSKY L.S. (1985) : *Pensée et langage*. Traduction française F. SÈVE. Éditions Sociales.

TRAVAIL ET MOMENTS D'ÉCRITURE DES ÉLÈVES : CE QUI SUSCITE LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Didier PERRIER – Escol – Paris VIII

Résumé : Les pratiques d'écriture revêtent une importance particulière pour les élèves au moins pour deux raisons : d'une part, l'écriture a une fonction d'apprentissage dans les différentes disciplines ; d'autre part, les pratiques d'écriture sont socialement et scolairement différenciatrices. Nous nous intéressons dans cette recherche aux pratiques des enseignants qui concernent les moments d'écriture des élèves à l'école.

Au-delà de la diversité des dispositifs et des tâches, nous examinerons ce qui suscite ces pratiques enseignantes. Notre hypothèse est que celles-ci sont construites et s'organisent dans des logiques, des combinatoires, des processus hétérogènes et complexes dont nous chercherons à identifier les composantes. Pour ce faire, nous nous appuierons sur des entretiens d'enseignants, des observations de séances en classe, des documents à caractère institutionnel ou didactique. La recherche prend plus particulièrement appui sur des écrits « littéraires » et « scientifiques » au cycle 3 de l'école élémentaire, période de la scolarité où l'écriture commence à être plus largement et couramment utilisée par les élèves.

Les premiers résultats issus d'une analyse partielle du recueil de données nous amènent à identifier les composantes suivantes comme étant au principe des pratiques évoquées :

- le rapport de l'enseignant à l'histoire de l'enseignement des disciplines, aux conceptions didactiques ;
 - le rapport de l'enseignant à la discipline enseignée et aux écritures disciplinaires ;
 - les propres pratiques personnelles / professionnelles d'écriture ;
 - des processus d'adaptation aux élèves ;
 - les conceptions de l'enseignant des articulations entre écriture et apprentissage ;
 - les savoirs d'expérience.
-

Les pratiques des enseignants qui concernent le travail et les moments d'écriture des élèves à l'école revêtent une importance particulière pour les élèves au moins pour deux raisons : d'une part, l'activité d'écriture a une fonction d'apprentissage dans les différentes disciplines, d'autre part, les pratiques d'écriture sont socialement et scolairement différenciatrices. La recherche que

nous menons se donne pour but de mieux comprendre les pratiques enseignantes d'écriture à l'école primaire. Elle tente de mettre au jour les logiques qui les sous-tendent et les processus dont elles résultent.

1. FONCTION D'APPRENTISSAGE DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE

Le modèle cognitiviste montre la complexité de l'activité d'écriture et de son apprentissage : une activité faite de nombreuses opérations mentales que le scripteur doit coordonner (Foulin, Mouchon, 1998). Mais ce modèle ne s'attache pas à décrire les rapports réciproques entre les activités d'écriture et les activités d'apprentissage du sujet. Ce n'est d'ailleurs pas son propos. C. Barré de Miniac (2000) fait remarquer que l'inflexion dans le temps des travaux de Hayes et Flower privilégie une disjonction entre l'activité d'écriture et l'activité d'apprentissage. Pourtant l'écriture est bien une activité en relation étroite avec les apprentissages pour des raisons dont rendent compte notamment la psychologie de Vygotski, l'ethnologie de Goody, la linguistique de Bakhtine...

Action intermédiaire entre l'homme et ses conduites intellectuelles, mentales, l'écriture est un des outils qui participe du développement cognitif (Vygotski 1985). La notion d'écriture doit ici être étendue aux représentations graphiques comme les listes, les schémas, les tableaux. L'écriture est un outil pour les sociétés et les individus tel que leurs possibilités cognitives sont changées par les plus grandes possibilités de mise au jour du langage oral, de classement, de preuve, de contradiction, de conséquence et d'auto-contrôle (Goody 1979, 1994)

L'écriture n'exprime pas une pensée dont elle ne serait que le canal ou le simple outil, elle lui donne forme. Ces positions relatives du langage et de la pensée conduisent à « mettre du jeu » dans les rapports entre les deux par des allers et retours pensée – langage, langage intérieur (pensée verbale) – langage extériorisé. Ces interactions permettent des déplacements, des développements à la fois du langage, de la pensée, du sujet.

L'écriture est une expérience seconde qui se déroule dans un ordre symbolique langagier. Elle est toujours écriture sur... : écriture sur (et à propos d') une expérience première, une action, une pratique, un objet. Le travail d'écriture est un travail cognitif et langagier qui permet de donner forme à l'expérience première, là où l'oral peut se dissoudre dans la situation. Cela suppose une mise en mots du référent avec des signes et les systèmes graphiques normés ou conventionnels, des formes et genres de discours socio-historiquement construits. Quand l'écrit va de pair avec l'explicitation, il oblige à un choix des mots, une syntaxe spécifique, une attention à la sélection des informations et à leur organisation, leur cohérence et leur mise en relation, une attention aux normes linguistiques qui nécessitent un retour sur le sens.

L'écriture est dialogue particulièrement pour les genres de discours seconds : les écrits d'argumentation, les écrits littéraires, les écrits scientifiques,... (Bakhtine 1984). L'énoncé reprend et modifie les énoncés qui ont cours dans le champ (la sphère d'activité), et appelle des réponses diversifiées (autres

discours oraux ou écrits, critiques,...). L'énoncé s'inscrit ainsi dans une chaîne d'échanges verbaux qui prévaut dans un domaine d'activité humaine. Le scripteur/auteur n'écrit jamais à partir de rien, le travail d'écriture reprend du déjà dit et du déjà écrit.

2. LES PRATIQUES D'ÉCRITURE : DES PRATIQUES SOCIALEMENT ET SCOLAIREMENT DIFFÉRENCIATRICES

Les conceptions exposées ici tendent à articuler sujet apprenant et écrivain, travail et moments d'écriture, apprentissages scolaires. En écrivant, l'élève apprend à circuler dans les contenus du discours, les systèmes graphiques et leurs formes conventionnelles, la mise en mots et les normes linguistiques. Il apprend également à circuler entre du *fait* et du *dit*, de l'oral et de l'écrit, du *déjà dit* et du *déjà écrit*, par soi ou par autrui.... Toutefois les travaux de sociologie du langage (Bernstein 1975, Bautier 1995, Lahire 1993) montrent que les pratiques langagières sont socialement différenciées, particulièrement en ce qui concerne les pratiques familiales d'écriture. L'école privilégie certaines pratiques d'écriture, et plus largement du langage, favorables aux apprentissages et toutes les pratiques d'écriture ne se valent pas du point de vue des apprentissages. Certains élèves étant familiarisés avec les pratiques langagières que requiert l'école, d'autres l'étant moins, on comprend mieux que les différences constituées antérieurement et extérieurement à l'école puissent se transposer scolairement si l'école ne cherche à réduire ces différences.

Les pratiques d'écriture comportent une dimension cognitivo-langagière mais comportent également une dimension sociale :

- Tous les élèves ne donnent pas indistinctement les mêmes valeurs au fait d'écrire, de parler, de lire...
- La familiarité des élèves avec les pratiques langagières signifie également familiarité avec les genres et les formes de discours. Cela suppose une interrogation sur les genres de discours, les genres scolaires que l'école requiert pour construire des savoirs, ceux que les disciplines scolaires mobilisent.
- Le rapport au langage, les dispositions à porter une attention particulière au langage et à la langue différencient les élèves d'un point de vue scolaire mais aussi social.

La sociologie critique s'est intéressée au langage en termes de marché linguistique, c'est-à-dire à la relation étroite entre les compétences linguistiques et les positions sociales et scolaires acquises (Bourdieu 1982). Mais la reproduction des inégalités sociales à l'école et par l'école se joue sur le terrain du savoir, du langage, ce qui pose la question du rapport au savoir et au langage des élèves (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). L'écriture comme expérience seconde peut travailler l'expérience scolaire dans le sens d'une « exigence de réflexivité ». Rapport au savoir et rapport au langage sont au cœur du rapport entre origine sociale et expérience scolaire.

L'école demande aux élèves d'avoir acquis des pratiques d'écriture qu'elle ne leur enseigne pas nécessairement, probablement parce qu'elles sont consi-

dérées comme naturellement acquises. Or, précisément, un certain nombre de ces pratiques ne sont pas acquises par les élèves dans le cadre de la socialisation familiale. On pourrait toucher là l'un des obstacles majeurs à la démocratisation de l'enseignement. En conséquence, les pratiques enseignantes d'écriture, les pratiques scolaires d'écriture, du travail et des moments d'écriture à l'école sont un fait social, un *construit* à analyser et qu'il serait nécessaire de rendre compte, de mieux connaître et comprendre.

3. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

L'écriture pour apprendre semble constituer un oubli considérable de ces dernières années.

Étudier les pratiques d'écriture scolaire, ce n'est pas seulement étudier les « méthodes d'enseignement », « produits culturels », qui circulent à une période donnée sur un territoire donné, c'est également tenter d'élucider ce que les enseignants en font dans leurs pratiques. Cette question renvoie aux pratiques enseignantes en tant qu'elles sont usage de ces produits scolaires. Pour en rendre compte, nous nous intéresserons à une théorie des pratiques. Nous retiendrons des travaux de Bourdieu dans ce domaine que les pratiques sont de l'histoire déposée (Bourdieu, 1980). Pour comprendre les pratiques enseignantes, ce qu'elles sont et ce qui les suscite, il est nécessaire d'en rendre compte comme histoire intériorisée, ce qui permet de les « dénaturer » et ce qui conforte l'idée d'une nature sociale et historique des pratiques, celles des enseignants également. Mais on pourrait reprocher à Bourdieu de ne pas insister assez sur les médiations, les consommateurs ou les filiations. Pour de Certeau, si les objets culturels circulent, les consommateurs les utilisent selon des manières qui leur sont propres (de Certeau 1990). La représentation « légitime » du concepteur n'implique pas la même représentation pour l'utilisateur. Il existe un « écart » entre les représentations de l'un et de l'autre. Les usagers « bricolent », des changements se produisent. L'objet est à la fois le même et autre chose. De Certeau s'interroge sur la logique de ces pratiques, leur logique d'action, stratégique ou tactique. Si la première relève du méthodique, la seconde relève de la saisie des occasions en fonction des événements. Les logiques d'action nous poussent donc à s'interroger sur ces « manières de faire » : démarches et dispositifs pédagogiques, didactiques... les livres, les manuels. On peut s'interroger de la même manière sur les appropriations – réappropriations des objets « culturels » et sur la stratification des expériences.

Notre hypothèse sur les pratiques d'enseignement est que les pratiques d'écriture scolaires des enseignants sont des pratiques sociales, de l'histoire collective ou tout au moins leur produit, approprié ou réapproprié dans une logique qui n'est pas nécessairement la logique du concepteur. Les appropriations / réappropriations s'opèrent dans des contextes qui varient selon la période historique mais aussi selon les milieux et les groupes sociaux qui permettent aux enseignants ces appropriations / réappropriations, qui suscitent les médiations, les filiations, les stratifications des pratiques enseignantes.

Au-delà des tâches et des dispositifs, cette recherche tente de mettre au jour des logiques et des processus qui suscitent les pratiques enseignantes d'écriture à l'école. Dans ce domaine, quelles tensions trouve-t-on dans les discours enseignants ? Quelles sont les logiques de ces pratiques ? De quels processus, ces pratiques résultent-elles ?

Cette recherche prend plus particulièrement appui sur le travail et les moments d'écriture conduisant les élèves à produire des écrits en français et en sciences et ce, au cycle 3 de l'école élémentaire, période de la scolarité où l'écriture commence à être plus largement et couramment utilisée par les élèves non seulement comme outil d'apprentissage de la langue mais aussi comme outil d'apprentissage dans les différentes disciplines. Le recueil de données comporte notamment des entretiens auprès des enseignants, entretiens semi-directifs et entretiens inspirés des instructions au sosie (Oddone, Re et Briante 1981, Clot 1995)¹. Les hypothèses et les premiers résultats issus d'une analyse partielle, nous amène à identifier des logiques, des causalités, des processus au principe des pratiques évoquées.

3.1. Logiques de l'écriture scolaire

L'analyse des discours des enseignants met au jour des tensions entre démarche formelle et démarche personnelle, dispositifs et conceptions, prescrit par l'institution et la formation et « choisi », temps de l'écriture et temps chronologique, modalités du travail et contraintes de gestion de la classe... C'est à partir de ces tensions que nous avons dégagé cinq logiques qui sous-tendent les pratiques d'écriture scolaire à l'école élémentaire.

- **La démarche formalisée.** C'est une logique de conceptions en actes qui se situe par rapport aux courants pédagogiques et didactiques. L'enseignant cherche à s'appropriier une démarche à laquelle il fait confiance et qui met en relation des conceptions de la discipline, de l'apprentissage, de l'élève, qui font l'objet de publications, débats, travail des institutions de formation. Les pratiques d'écriture de l'enseignant renvoient à une démarche didactique. Le travail d'écriture des élèves est fortement réglé par rapport à celle-ci. Il est inséré dans un système organisé. L'articulation des moments d'écriture aux autres moments se justifie par rapport à l'ensemble de la démarche d'enseignement et de l'apprentissage, par exemple, en sciences, un relevé de questions faisant suite à un débat collectif.
- **Le suivi de dispositif.** Les pratiques d'écriture renvoient également à une filiation pédagogique et « didactique ». Mais la filiation n'est pas nécessairement très connue, elle a été transmise ou réappropriée plus en termes de dispositifs à suivre que de démarche en actes. Si bien que la filiation est soit enfouie soit oubliée, *Ah oui, je me souviens*

1. Pour être au plus près des pratiques enseignantes au cours des entretiens, nous avons utilisé la méthodologie dite de l'instruction au sosie, provenant de la psychologie du travail, qui permet à l'enseignant de dire précisément ce qu'il « fait » quand au cours d'une séance.

quand untel était dans l'école. Ah oui j'ai du voir ça dans tel stage. Les pratiques d'écriture sont alors référées aux médiateurs qui les ont transmises, aux tâches et aux phases d'un dispositif, plus qu'aux conceptions qui les sous-tendent.

- **La démarche bricolée.** Les pratiques de l'enseignant sont des « bricolages » au sens où elles sont des constructions « singulières » faisant avec les approches pédagogiques et didactiques, les objets produits de l'enseignement. Mais ces bricolages ne sont pas formalisés et publics, au sens où ils ne peuvent pas se lire dans les ouvrages ou documents de pédagogie ou de didactique. Ce système de pratiques est cohérent et adaptatif, il lie des conceptions de la discipline, de l'écriture, des apprentissages, des enfants, des élèves. Sa logique est organisée par l'expérience personnelle, les savoirs d'expérience, des convictions, des valeurs personnelles notamment éthiques. Le travail d'écriture des élèves, individuel ou collectif, est intégré aux apprentissages disciplinaires, par exemple, dans un but de synthèse. Dans le cas des productions écrites en français, les pratiques d'écriture sont moins référées à un déroulement chronologique de l'enseignement qu'aux conceptions personnelles de l'écriture, de la littérature et des apprentissages.
- **L'organisation et la création de dispositif.** Les pratiques de l'enseignant sont également « bricolées » au sens où elles ne se réclament pas d'approches pédagogiques et didactiques particulières. La séance n'est pas la reproduction d'un dispositif « formalisé », il est « inventé », ce qui ne veut pas dire qu'il soit sans filiations. Celles-ci sont implicites, peu portées à la conscience. La logique qui organise les pratiques est plutôt de l'ordre de l'organisation ou de la création de dispositifs. Les pratiques, qu'elles soient plutôt traditionnelles ou innovantes ont également tendance à se situer « en contre » et à se tenir à distance des discours institutionnels et de formation : ne pas faire de choses « systématiques », *en prendre et en laisser*. Elles ont leurs raisons : tenir la classe, motiver les élèves ou bien faire les choses intuitivement... Les moments d'écriture peuvent relever d'un scénario « inventé » (créer des textes...) ou d'habitudes scolaires (répondre à des questions, faire des résumés...) et être plus aléatoires.

Contrairement aux logiques précédentes qui sont relativement exclusives les unes des autres, la logique **de prise en compte des contraintes** en classe semble valoir, à des degrés différents, pour toutes les pratiques enseignantes :

- L'enseignant détient l'avancée du temps scolaire dans le classe et écrire prend du temps. L'enseignant doit passer à un sujet suivant, « faire » le programme. Le temps pris peut être ressenti comme utile, nécessaire ou relativement secondaire, optionnel mais dans tous les cas il est « compté ».
- Les choix des modalités du travail d'écriture sont parfois justifiés en fonction d'objectifs, réussir à écrire seul, confronter des idées en petit groupe, mais ce qui est également au principe du choix, ce sont les difficultés de gestion de classe, de discipline (donc de perte de

temps). L'écriture en groupe est souvent présentée comme (plus) difficile à gérer.

- *Que fait-on des écrits une fois écrits ?* : la question de la correction vaut en français mais pas seulement. La quantité d'écrits peut apparaître comme un frein à la proposition d'activités d'écriture en classe.

Causalités et processus

Comment les institutions scolaires et de formation, les « produits » culturels, pédagogiques et didactiques influencent-ils les enseignants ? Comment l'enseignant agit-il sur ces « choses », « en choisissant, sélectionnant, mettant en œuvre... ? Les pratiques des enseignants du travail et des moments d'écriture des élèves sont un fait social construit dans et par une histoire collective de l'enseignement, intériorisée par l'enseignant et à laquelle, il a donné sens (valeur) dans le cadre d'une expérience scolaire et professionnelle vécue dans différents milieux et groupes donnés. Ces pratiques opèrent en situation scolaire par un mode opératoire, une manière de faire qui utilise des produits de cette histoire collective.

Histoire collective et histoire personnelle permettent de retrouver les filiations des pratiques :

- l'histoire des pratiques scolaires qui agissent par la médiation des pratiques des enseignants d'enseignants potentiels ;
- la codification de l'enseignement telle qu'elle existe dans les pédagogies et didactiques des disciplines : médiations des ouvrages, revues, manuels... et médiation des formateurs d'enseignants ;
- les instructions officielles, l'évolution des curricula prescrits... qui opère par la médiation des programmes auxquels nombre d'enseignants se réfèrent peu ou prou ;
- l'expérience scolaire, celle d'élève, de collégien, de lycéen, d'étudiant : telle manière de faire directement « héritée » d'une situation vécue en tant qu'élève ;
- l'expérience professionnelle : le sens attribué aux stages de la formation..., le sens des échanges, co-formations avec des « collègues de travail » qui se font relais..., l'expérience personnelle de l'exercice du métier ;
- l'expérience de scripteur, de sujet écrivant des écrits professionnels, des mémoires, des écrits à caractère plus administrativo - pédagogiques... ;
- plus largement l'expérience familiale ou sociale : par exemple les enseignants qui réfléchissent l'écriture et les apprentissages par l'intermédiaire de la scolarité de leurs propres enfants.

Les médiateurs au croisement des histoires collectives et personnelles sont les enseignants des enseignants, les formateurs, les pédagogues, les didacticiens, les pairs, les institutionnels, les enfants en tant qu'élèves... Les filiations s'opèrent à travers des rencontres, des groupes de travail, des lectures, des stages, des échanges formels et informels, au sein de l'école ou ailleurs...

Les pratiques d'écriture en classe des enseignants sont organisées par des synthèses, des combinatoires, complexes de ces différents éléments touchant tout à la fois les disciplines, l'écriture, les conceptions de l'enseignement et des apprentissages, les savoirs d'expérience...

Deux processus sont particulièrement à l'œuvre dans les médiations et les filiations des pratiques enseignantes de l'écriture scolaire. Le premier processus est celui de l'**appropriation** – **réappropriation**. D'une certaine façon, on pourrait dire que toute appropriation est une réappropriation. Mais nous pourrions parler davantage d'appropriation quand l'enseignant cherche à s'approprier une démarche dans le sens des auteurs, fabricants, quand il s'inscrit dans leur visée stratégique. Par exemple, quand tel enseignant vise la mise en œuvre globale d'une approche didactique, voire quand il y participe sur plusieurs années dans le cadre d'un groupe de formation – action. Nous pourrions plutôt parler de réappropriation quand un enseignant fait usage d'un produit culturel, pédagogique, didactique, en l'intégrant à sa propre logique d'action. Des enseignants se placent en extériorité des approches (*en prendre et en laisser*). Ces réappropriations pragmatiques ouvrent la voie à une grande hétérogénéité des pratiques.

Le second est celui de la **stratification**. Les enseignants donnent sens à des éléments qui marquent leurs manières de faire. Les pratiques ont des filiations à différentes périodes de la vie personnelle et professionnelle. Les différents milieux scolaires que l'enseignant a fréquentés en tant qu'élève, les milieux professionnels où il a exercé, les formations qu'il a suivies fournissent les événements et les périodes d'une stratification des pratiques. L'origine de certaines d'entre elles ou certaines de leurs composantes n'est compréhensible que si elle est rapportée à ces éléments biographiques qui ne sont eux-mêmes significatifs que s'ils sont restitués dans une histoire de l'enseignement. Cette stratification est à mettre en regard de pratiques exemplaires d'une démarche située dans le temps et dans le champ professionnel comme d'une logique de bricolage agrégeant éventuellement des actions, tâches, des phases relevant de plusieurs périodes, démarches et dispositifs « connus ».

4. QUESTIONS POUR LA DIDACTIQUE

Nous avons essayé, dans cette contribution, d'esquisser une plus grande intelligibilité des pratiques enseignantes dans le domaine du travail et des moments d'écriture des élèves dont nous faisons l'hypothèse qu'ils sont une pierre d'achoppement de la démocratisation scolaire. Mais au-delà, comme y invite le titre du colloque nous reviendrons, en guise de conclusion, sur l'idée de « questions pour la didactique » :

- Nous avons tenté d'éclairer les filiations, les stratifications des pratiques d'écriture scolaire. On pourrait se poser la question de la prise en compte par la didactique et la formation de cette perspective historique qui permet aux enseignants de faire des choix pédagogiques et didactiques.

- L'écriture pour apprendre, les pratiques d'écriture dans les différentes disciplines ont été oubliées dans un passé récent. Pour inverser cette tendance, quelle voie pourrait être privilégiée ? L'une peut être une réelle prise en compte de cette question par les différentes didactiques des disciplines, la didactique des sciences ayant largement commencé à le faire (Astolfi, Vérin, Peterfalvi, 1998). Une autre pourrait être qu'une didactique du langage oral et écrit, de l'écriture, se préoccupe transversalement dans les différentes disciplines de la question des oraux et des écrits, de leur travail, de leurs moments, de la réflexivité qu'ils permettent. Ou bien encore une combinaison de ces deux voies est-elle possible ? Ce qui n'est probablement pas sans rapport avec la (re)définition même du métier d'enseignant dans le premier degré et qui met en jeu les rapports entre l'enseignement des disciplines, le langage et l'écriture comme transversalité des disciplines, l'activité et les pratiques des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J-P, VERIN A., PETERFALVI B. (1998) : *Comment les enfants apprennent les sciences*, Paris, Retz.
- BAKHTINE M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARRE-DE MINIAC C.c (2000) : *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1999) : *Henri Wallon, L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette.
- BOURDIEU P. (1980) : *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- CERTEAU (de) M. (1990) : *L'invention du quotidien, 1. Les Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CLOT Y. (1995) : *Le travail sans l'homme ?*, Paris, La Découverte.
- FOULIN J-N, MOUCHON S. (1998) : *Psychologie de l'Éducation*, Paris, Nathan.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOODY J. (1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.
- ODDONE I., RE A., BRIANTE G. (1981) : *Redécouvrir l'expérience ouvrière, vers une autre psychologie du travail*, Éditions sociales.
- VYGOTSKI L. S., *Pensée et langage, 1934 / 1985*, Paris, Éditions sociales.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J-P. (dirs) (1985) : *Vygotski aujourd'hui*, Neufchâtel, Delachaux et Nieslé.

UN AUTRE REGARD SUR LES ÉCRITS DES ÉLÈVES : ÉVALUER AUTREMENT

Dominique BUCHETON, Jean-Charles CHABANNE
IUFM de Montpellier, Équipe LIRDEF

Résumé : Les outils d'évaluation de l'écrit les plus courants aujourd'hui sont conçus pour donner à l'élève le moyen de mesurer le degré de conformité ou de déviance de ses écrits par rapport à diverses normes graphiques, phrastiques, textuelles, discursives... Dans cette perspective, les points de repère sont fournis par les pratiques sociales de référence, qu'elles soient celles du monde extra-scolaire, ou celles de l'école elle-même. C'est un outil précis et efficace de révision et de normalisation des textes destinés à être mis en circulation.

Mais ce modèle ne peut être appliqué à ce que nous avons appelé des écrits intermédiaires et réflexifs. Ces formes d'écrit qui ne peuvent être reportées à un modèle social, ce sont avant tout des écrits de travail personnels, destinés à lancer, accompagner et stimuler l'activité réflexive au cours de tâches scolaires. Dans ce cas, le but de l'évaluation n'est donc pas de faire corriger le texte, mais bien de d'interpréter la dynamique de l'écriture pour la relancer.

Ce qui sera présenté est une proposition d'un modèle d'évaluation de ce type d'écrit, destiné à aider les enseignants à porter un regard différent sur ces écrits de travail. Nous retenons trois questions qui nous paraissent centrales :

- Comment se situe l'élève dans son écrit ?
- De quoi parle le texte et quels sont ses enjeux (ses valeurs) ?
- Comment apparait et évolue la prise en compte des normes ?

Nous proposons d'observer quelques indicateurs linguistiques dans les textes produits, non pas pour repérer le degré de maîtrise des codes et procédures d'écriture qu'elles traduisent mais pour repérer quels sont les obstacles qui bloquent le développement de l'écriture, obstacles que nous cherchons sur trois plans : cognitif, langagier et psycho-affectif (du côté des idées, du côté des formes d'expression, du côté des émotions). Se trouvent-ils du côté du rapport du sujet à l'écriture : son identité de sujet écrivain, ses savoirs sur les fonctionnements de l'écriture et de la langue écrite ? Ou du côté de son rapport à l'école : son désir d'apprendre, sa compréhension de ce qu'on y fait, de ce qu'on lui demande ? Nous cherchons comment agir avec les élèves qui sont en difficulté parce qu'ils ne s'autorisent pas à penser, à agir par eux-mêmes dans le contexte scolaire. Nous cherchons comment nous pouvons les aider à être actifs, inventifs, créateurs de solutions inédites, capables de mobiliser des ressources langagières plus élaborées.

On sait aujourd'hui évaluer avec assez de précision un certain nombre de manques ou de réussites par rapport à des normes linguistiques, qu'elles soient phrastiques, discursives, textuelles. C'est le rôle des évaluations institutionnelles, notamment de CE2 et 6^e, que de faire le point par rapport à ces connaissances communes qu'il s'agit d'enseigner.

On sait beaucoup moins bien analyser en positif les réussites des élèves, la singularité de leurs textes, l'inventivité qu'ils manifestent, le développement cognitif, culturel qu'ils montrent, leur familiarité ou non avec l'écriture. En dehors des hypothèses macro sociologiques et sociolinguistiques (Bernstein¹, Bourdieu, Lahire, Bautier², Dabène³), qui ont cherché à élucider les causes de la différenciation, on connaît mal la manière dont un certain nombre d'élèves mettent en place des formes de refus ou de résistance aux savoirs scolaires enseignés. Cette analyse des processus psycho-sociolinguistiques par lesquels la différenciation s'installe progressivement, notamment dans les situations scolaires – où, pour l'essentiel, l'écriture s'enseigne et s'apprend – reste largement à faire. C'est ce chantier que nous avons ouvert dans le cadre d'un Groupe d'Étude et de Recherche de l'IUFM de Montpellier. La visée principale de notre travail étant au départ de construire un instrument d'observation pour rendre compte des difficultés d'écriture des élèves en ZEP – mais aussi des germes d'une éventuelle évolution.

L'évaluation de l'écriture que nous proposons n'est donc pas un instrument formatif pour l'élève mais un outil au service de l'enseignant pour l'aider à *observer l'activité de l'élève*, les formes de son implication, la manière dont il développe ou non des compétences dans les tâches d'écriture qui lui sont proposées. Il s'agit principalement de repérer *les lieux à risques* où le rapport à l'écriture se fige, le développement s'enlise.

Après une revue rapide des différents regards théoriques et didactiques portés sur les textes des élèves, nous présenterons trois ensembles d'indicateurs qui permettent d'observer les déplacements cognitif, culturel, langagier, psychoaffectif qu'opèrent les élèves confrontés sur un laps de temps assez long à des travaux d'écriture.

1. COMPRENDRE L'ORIGINE DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

Les principales hypothèses disponibles

Il n'existe pas d'évaluation neutre et universelle qui révélerait la nature des choses. La manière dont on envisage l'action à suivre conditionne souterrainement la manière dont on évalue. Une évaluation est liée à une représentation du

-
1. Bernstein B., *Langages et classes sociales*, Minit, 1975 (1971).
 2. Bautier E., « Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquences de l'échec scolaire ? », *Langages*, 59, 1980.
 3. Dabène M., « Société et écriture : quels types de diversification ? », in Schneuwly (éd.) : *Diversifier l'enseignement du français*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1990.

monde scolaire, de ses priorités ; elle est liée à l'action qu'on envisage d'y mener. Avant d'être une opération purement technique, l'évaluation est un choix de **valeurs** et la postulation implicite de **principes théoriques**.

S'agissant de l'écriture, ses modèles d'évaluation renvoient donc de manière explicite à une conception des textes, de la langue et de manière souvent plus tacite à une certaine conception du sujet élève, à ses difficultés pour apprendre. Formes d'évaluation, d'enseignement, de soutien ou de remédiation sont très liées.

Nous questionnerons brièvement les conceptions disponibles en matière d'évaluation de l'écriture avant de proposer une autre manière de faire.

1.1. L'hypothèse du déficit de savoir et de clarté cognitive

C'est l'hypothèse qui est sous-jacente aux modèles cognitifs et textuels de l'évaluation critériée (modèle de l'évaluation critériée de l'INRP dont s'inspire fortement le modèle institutionnel français des évaluations nationales actuelles CE2, 6^e).

La non-maîtrise des formes normées y est évaluée en termes de **manques** : de vocabulaire, de modèles textuels, de connaissances grammaticales, bref de savoirs, de procédures, de clarté cognitive. Les remédiations proposées aux difficultés observées sont alors de « combler ces manques » : ré-enseigner tout ce qui n'a pas été assimilé, revenir aux fondamentaux, *faire corriger* avec des critères bien travaillés et objectivés par des leçons.

Ces manques sont souvent réels, mais les constater n'explique pas leur origine pour des élèves qui ont été confrontés aux mêmes enseignements que les autres. Cela n'explique pas non plus leur persistance malgré les aides proposées.

La critique de ces modèles d'évaluation et de remédiation n'est pas nouvelle (Bucheton 1995, Garcia-Debanc 1999). Nous prenons ici le temps de la rappeler tant le modèle est omniprésent dans toute l'institution au niveau du primaire.

1. L'objection centrale est que le modèle de l'évaluation critériée aboutit à focaliser l'attention sur les formes textuelles et rejette dans l'ombre l'activité du scripteur, ses effets sur le développement du sujet et ce qui lui fait obstacle.
2. Une limitation⁴ est liée au principe de la « clarté cognitive » : le modèle de l'évaluation critériée est fondé sur le postulat que les règles régissant les processus rédactionnels peuvent être objectivées et formulées en termes de « règles verbales d'action » ou au moins de « principes d'actions verbalisables » D'où le travail de verbalisation

4. Plusieurs objections ont pu être faites, par les auteurs du modèle : voir Cl. Garcia-Debanc : « Que reste-t-il de nos critères ? » dans *Mélanges offerts à Maurice Mas : Formation d'enseignants et didactique de l'écrit*, IUFM Grenoble, 1999.

des connaissances et des habiletés nécessaires pour mener à bien la tâche, et la création d'outils récapitulatifs (ce que sont bien souvent les « listes de critères »). Or, les propriétés des types textuels utilisables en production ne sont pas toutes identifiées et même identifiables. L'explicitation des processus rédactionnels n'est pas toujours aisée, surtout qu'il est nécessaire de faire élaborer par les élèves eux-mêmes les outils de guidage : on perd parfois beaucoup de temps à dégager des « règles » qui ne sont pas toujours opérationnelles. Et qui plus est, lesdites « règles » ou « critères » ou « consignes » se révèlent souvent inutilisées par ceux qui en auraient le plus besoin⁵.

3. On peut aussi douter que toutes les acquisitions se fassent nécessairement par le passage à l'explicite. Dans ce qui est en jeu au moment d'apprendre à écrire, il n'est pas facile de dénouer « ce qui se développe, ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend »⁶. Le savoir d'action est-il utilement explicitable, et la description rationnelle doit-elle toujours accompagner l'apprentissage ?
4. Le risque est de transformer la tâche d'écriture, aux yeux de l'élève, en un enchaînement d'« activités mécaniques et ponctuelles » ?⁷, d'enfermer les enfants dans des représentations inefficaces de la tâche.

Le modèle de l'évaluation critériée a constitué une avancée importante en imposant une grande diversification des types d'écrits proposés et des modes d'étayage. Mais on sait aujourd'hui que ce modèle, fortement techniciste et abstrait, n'apporte qu'assez peu d'aide aux élèves en difficulté, qu'il favorise les élèves en réussite⁸ et donc, de ce fait, augmente encore la différenciation.

Auprès des élèves en difficulté notamment, l'obstacle majeur auquel se heurtent les enseignants qui cherchent à mettre en œuvre ce type d'évaluation critériée et de révision est redoutablement simple : c'est tout simplement **la difficulté à faire entrer les élèves dans les tâches d'écriture**, à faire en sorte qu'il s'y impliquent suffisamment pour accepter le travail pénible qu'impose un projet d'écriture et une série de révisions de leur texte initial. L'effort même de produire un premier jet consume à lui seul l'énergie disponible, et bien des enseignants constatent combien il est difficile de *faire réécrire*, et surtout ceux des élèves qui en auraient le plus besoin. Or, ce qui semble définir les élèves en difficulté, c'est qu'ils se situent *encore en deçà* du moment où ce travail de révision leur devient nécessaire. Ils en sont encore à construire le rapport au langage qui leur permettrait une appropriation de l'écriture pour penser, apprendre, grandir. En réalité, ces élèves ne sont pas seulement hors des normes, ils sont **hors de l'écrit** dans ses pratiques scolaires⁹ : tout au plus acceptent-ils de *faire*

5. Devanne B., *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, A. Colin, 1993, p. 76.
6. E. Bautier et D. Bucheton, « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà-là ? », *Le Français aujourd'hui* 111, 1995.
7. « Un élève qui rencontre des difficultés en écriture ne doit pas être cantonné dans des activités mécaniques et ponctuelles. », M.E.N., DP&D, Mission de l'évaluation, *Évaluation à l'entrée en 6^e*, 2000, fascicule G, page 45.
8. D. Bucheton, *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne : Peter Lang, 1995.
9. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon : P.U., 1993.

des exercices, mais ces tâches au fond ne les concernent pas. Ils n'y apprennent rien, sinon à conforter leur représentation de l'écriture comme une activité privée de sens *pour eux*. Sur ces élèves-là, les savoirs techniques, ceux qui sont visés par les modèles textuels, n'accrochent pas.

1.2. L'hypothèse psycho-socio-langagière : non des manques mais des résistances.

Dans cette hypothèse, ce qui explique certains comportements d'élèves « en difficulté », en français comme ailleurs, ce sont moins les manques que les **résistances** qu'ils opposent à l'activité d'écriture elle-même. Elles sont enracinées, **en amont même** des apprentissages techniques dans leurs attitudes conscientes / inconscientes envers l'écriture, leurs postures d'écriture, composantes de leur **rapport au langage**¹⁰. Les difficultés d'écriture résultent davantage de représentations et de valeurs socialement et scolairement construites qui empêchent les élèves d'utiliser le langage comme l'école le leur demande. Plusieurs phénomènes très imbriqués peuvent expliquer ces résistances.

1.2.1. Rapport au langage, développement identitaire et écriture scolaire

Les travaux sociologiques et sociolinguistiques ont depuis longtemps mis en évidence l'importance du langage dans le développement identitaire des sujets, la construction de rapports socialement marqués aux savoirs et à l'école. Quel rôle jouent dans ces processus les pratiques d'écriture scolaires ?

Le rapport au langage, comme le rapport au monde ou à autrui, n'est en effet pas extérieur au sujet, il en est consubstantiel. Il n'est pas simplement construit par le sujet, il construit en retour le sujet. De ce point de vue, la lecture et l'écriture ne peuvent pas être définies simplement comme des compétences-outils détachées de soi : elles sont le sujet (Bucheton)¹¹. La construction des savoirs, y compris les plus élémentaires, est indissociable d'une *construction identitaire* qui implique l'*engagement* d'un sujet singulier.

Ce rapport au langage ne peut pas être directement objet d'un enseignement : *il se construit dans les pratiques langagières* (E. Bautier)¹² qui associent des conduites linguistiques écrites et orales et des formes d'*action* prises dans des *contextes* au sein desquels elles prennent sens. Ces pratiques langagières sont d'abord familiales (échanges avec les parents, la fratrie...) puis sociales (rue, commerce, cours de récréation...). Elles sont ensuite *scolaires*, et c'est à

10. B. Charlot, É. Bautier, J.-Y. Rocheix, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, 1992.

11. Bucheton B., *Écriture, réécritures*, Peter Lang, 1995. Bucheton D., *Langage, savoirs et subjectivité* : note de synthèse pour L'HDR, Montpellier, Université P. Valéry, 2001.

12. La notion de *pratique langagière* a été théorisée par É. Bautier : *Pratiques langagières, pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan, 1995.

l'école qu'elles vont se diversifier et se complexifier, car l'école initie aux pratiques langagières les plus exigeantes, notamment lorsqu'elles sont écrites. Commenter une carte de géographie, rédiger le compte-rendu d'une expérience, ou d'un travail de groupe, définir ou expliquer une notion d'histoire que l'on vient d'étudier, écrire une aventure qui fait peur, demande des managements cognitivo-langagiers plus complexes que saluer, discuter, négocier... à l'oral avec la famille ou les copains.

Pour certains élèves, le rapport au langage déjà construit et les positionnements identitaires qui lui sont relatifs les empêchent de donner un sens pertinent aux tâches d'écriture scolaire proposées : ils n'en attendent pas de *bénéfices sinon dans la stricte sphère scolaire*. Restant en extériorité par rapport aux savoirs enseignés, ils ne les incorporent pas pour en faire des outils pour penser, apprendre et se construire. Les représentations de l'écrit, les pratiques d'écriture scolaires ou privées qu'ils ont mises en place font obstacles aux apprentissages. Les élèves ne pensent pas, ne s'impliquent pas, restent dépendant des consignes du maître... simplement parce qu'ils n'existent pas comme sujet singulier ou alors n'existent que trop mais alors comme sujets en échec, comme appartenant à la classe des nuls, stigmatisés par des indicateurs de classement qu'ils savent parfaitement décoder.

Or, si on analyse la spécificité du rapport au langage exigé par les pratiques scolaires, on constate qu'il est assez fréquemment à l'opposé des pratiques sociales ordinaires de l'écriture ou de certaines pratiques privées qui ont pu se développer. Ce qui peut expliquer pourquoi le passage à un usage scolaire de l'écrit peut se révéler difficiles pour certains élèves. Il pourrait être défini comme :

- la capacité à prendre le langage pour objet, à le manipuler artificiellement, comme dans les activités de grammaire, de commentaire littéraire ou de jeux d'écriture ;
- la capacité à utiliser la langue dans des situations sans relation directe à l'action ; à mettre en œuvre les *genres scolaires* de l'écrit distincts clairement des genres sociaux (la rédaction, le compte-rendu, la fiche technique, etc.) ;
- la capacité à accepter et à comprendre les normes sociales et scolaires de l'écriture (désir de les contrôler, sentiment de progresser...) ;
- la capacité à donner du sens à la tâche, à interpréter efficacement la consigne, à clarifier le contrat pédagogique y compris lorsque celui-ci est implicite ;
- la capacité à apprendre en écrivant, à intégrer dans et par l'écriture, des savoirs, de l'expérience, des formes langagières, des modèles de raisonnement, etc. ;
- la capacité à se servir du langage et de formes culturelles pour élaborer un texte *personnel* (qui donne à voir une signification nouvelle et singulière).

1.2.2. Un usage du langage plus ou moins flexible : la diversité des postures d'écriture

Évaluer les élèves, notamment les plus en décrochage, c'est chercher à repérer où ils en sont de l'intégration de ce rapport au langage écrit nécessaire au travail intellectuel demandé par l'école. Les premières approches de la différenciation que nous avons menées nous ont conduit à décrire la manière dont les élèves s'impliquent dans l'écriture en termes de *postures*. Un certain nombre d'élèves en difficultés d'écriture vont ainsi par exemple se contenter de postures peu efficaces pour les tâches scolaires :

- ils déversent sur le papier, sans y revenir pour le penser à nouveau, ce qui vient d'émerger sur le plan cognitif (« brut de pensée ») ;
- ou alors ils reprennent des fragments de discours disponibles, sans les retravailler (penser-écrire avec les mots des autres) ;
- ils n'essaient pas d'inventer mais cherchent en priorité à se conformer à la lettre aux consignes, à la norme¹³ alors que d'autres vont s'autoriser à détourner les consignes pour explorer des questions, pour réfléchir y compris sur leur propre écriture, pour jouer avec le langage.

Chacun d'entre nous possède ainsi un « répertoire » de conduites d'écriture (et de lecture) plus ou moins diversifié et ouvert, plus ou moins approprié à la variété des situations d'écriture à affronter. Ce sont ces configurations caractéristiques de routines cognitivo-langagières que nous avons appelées des *postures* (Bucheton, Bautier 1997¹⁴, Bucheton 1999¹⁵), une sorte de réservoir de stratégies adoptées pour résoudre les problèmes d'écriture. Ce répertoire *personnel* de solutions préconstruites manifeste le rapport singulier du sujet aux tâches d'écriture.

On constate : 1) que les élèves en difficulté n'utilisent qu'un nombre souvent réduit de postures, ce qui les distingue des élèves en réussite qui eux circulent dans une grande diversité de manières de dire et penser avec l'écriture ; 2) qu'on ne peut pas pour autant hiérarchiser ces postures : elles sont toutes utilisées par les scripteurs très experts selon l'avancée du travail d'écriture, ou selon les tâches ; 3) qu'à la différence de l'élève en difficulté d'écriture scolaire¹⁶, le scripteur très expert circule d'une posture à l'autre, ce qui lui permet d'utiliser pleinement l'écriture comme *outil cognitif*.

Il s'agit maintenant de repérer les lieux, les problèmes difficiles où se cristallisent certaines de ces positions peu souples ou inadéquates.

13. Dans les ateliers d'écriture avec des adultes on observe que certains quelles que soient les consignes reprennent inlassablement les mêmes thèmes, les mêmes schémas narratifs, les mêmes procédures énonciatives, dont ils semblent prisonniers mais qui leur permettent de *faire face* à la tâche. Il faut alors leur faire violence pour les en faire sortir.
14. Bucheton D. (dir.), *Conduites d'écriture au collège et L.P.* CRDP, Versailles, 1997.
15. Bucheton D., « Les postures du lecteur », in *Lecture privée et lecture scolaire*, P. Demougin et J.F. Massol (coord.), CRDP Grenoble, 1999.
16. Il peut par ailleurs développer une importante activité d'écriture privée.

2. ÉVALUER AUTREMENT : TROIS ENSEMBLES D'INDICATEURS DANS LES « TEXTES INTERMÉDIAIRES »

L'hypothèse des « passages » difficiles où s'installe la différenciation

Nous avons exploré une autre hypothèse qui vient compléter et expliquer les deux premières, celle d'opérations cognitivo-langagières particulièrement complexes et plus particulièrement spécifiques pour le développement des compétences d'écriture. On considère dans cette perspective que tous les manques, tous les dysfonctionnements observés dans les conduites langagières n'ont pas le même pouvoir de blocage du développement des compétences car ils n'impliquent pas de la même façon le sujet écrivant. Nous avons cherché à identifier ces *lieux* charnières où peuvent s'observer des *mouvements* importants de la pensée et du langage et *l'implication* du sujet dans les tâches d'écriture proposées.

D'une manière générale on dira que pour certains enfants qui n'ont pas de difficulté à penser, communiquer, agir avec de l'oral, une des difficultés de l'écrit réside dans le fait qu'ils n'arrivent pas à articuler ensemble les différents domaines énonciatif et sémantique aux contextes pragmatiques spécifiques de l'écriture¹⁷. C'est le point d'articulation qui est problématique. À l'oral, l'enchâssement et l'organisation de ces divers domaines de signification utilise d'autres codes qui leur sont plus familiers : gestes et mimiques, reprises, ajustements du ton, du débit, silences, etc. Mais surtout à l'oral, la pensée évolue, se complexifie en prenant appui sur la parole et la présence de l'autre. Ce travail réflexif dans l'écriture est interne à l'écriture elle-même.

Pour observer l'activité linguistique et réflexive du sujet écrivant et ses blocages, nous avons procédé à des observations longitudinales de séries de textes « intermédiaires » : des consignes d'écriture successives autour d'une même thématique d'écriture. Nous les avons appelés *intermédiaires*¹⁸, au sens où ils jouent les uns pour les autres un rôle de *médiateurs linguistiques, cognitifs et affectifs*. Cette étude nous a permis d'identifier des ensembles d'indicateurs des traces de résolutions de problèmes d'écriture de plus en plus complexes. Ils relèvent de trois dimensions que nous avons isolées dans un souci didactique car elles sont en réalité étroitement imbriquées. Notre objectif étant de

17. On sait en effet qu'écrire est une tâche cognitive d'un haut degré de complexité par la multiplicité des codes mis en œuvre : codes linguistiques, énonciatifs, pragmatiques, culturels, la multiplicité des opérations sémantiques et cognitives en travail. Cette complexité ne s'élude pas. Entrer dans l'écrit c'est entrer dans ce niveau de complexité, c'est y construire des habiletés cognitives et langagières nouvelles. On n'apprend pas à écrire des mots, puis des phrases, puis des textes : l'enfant entre d'emblée, dès la maternelle par la dictée à l'adulte dans la complexité de ce que c'est que penser, communiquer avec de l'écrit et qui est bien différent de l'oral. Pourtant toutes ces opérations que demande l'écriture ne sont pas d'un même degré de difficulté, ne posent pas les mêmes obstacles.

18. Chabanne J.-C. et Bucheton D., « Les écrits "intermédiaires" », *La Lettre de l'Association DFLM* 26, 2000-2001, p. 23-27.

construire un outil *maniable* et concrètement utilisable dans les situations ordinaires d'évaluation pour gérer une classe au jour le jour, nous n'avons retenu dans ces trois domaines que les indicateurs qui nous paraissent les plus discriminants.

Nous présentons dans la page suivante un tableau succinct, résumant nos propositions d'évaluation. Nous les commenterons ensuite plus longuement à travers d'exemples pris dans les classes observées.

Outil pour l'évaluation de l'activité de l'élève dans les écrits intermédiaires : tableau de synthèse

Dimensions évaluées	Indicateurs possibles
1. La dimension énonciative et pragmatique	L'énonciation
1.1. Le choix d'une voix	Choix énonciatifs dominants : en « je », en « il », en « nous », en « on »... Hésitations dans l'usage des déictiques et de la cohérence temporelle
1.2. La gestion par le narrateur des voix des autres : installer la polyphonie du texte	De l'oral brut transcrit à la différenciation des « discours » (narrateur, dialogue...). Évolution de l'usage de la ponctuation, des alinéas...
1.3. L'implication de l'élève par le développement d'un point de vue singulier et la prise en compte de l'autre (dimension pragmatique)	- Développement de l'emploi de modalisations, de verbes d'assertion marquant le point de vue - Développement de l'hétérogénéité des discours et actes de langage - Diversification des postures d'écriture
2. La dimension sémantique et symbolique	Les contenus et les enjeux
2.1. La question essentielle à laquelle on cherche à répondre est : de quoi parle le texte, où va-t-il ? Qu'est-ce qui est en germe et va se développer ?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des « matériaux » travaillés : les thèmes, les univers, les concepts, les figures symboliques ou non, les valeurs, problèmes humains abordés ?
2.2. Comment l'auteur convoque des formes de structuration textuelles ou conceptuelles, comment il les fait évoluer.	- Champs sémantiques - Système des relations entre personnages dans le récit, schémas narratifs conventionnels... - Formes de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus : nomination, classement, comparaison, hiérarchisation, catégorisation, etc.
3. La construction d'un rapport à la norme	Les indicateurs de contrôle et de réinvestissement
3.1. La construction d'un rapport aux normes élémentaires	- Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique
3.2. L'épaississement du texte et la construction tâtonnante de normes complexes	- Reprises anaphoriques - Manières de figurer le temps - Complexification des phrases
3.3. Les emprunts et leurs transformations	Traitement des stéréotypes, des citations, des reprises d'éléments apportés par le groupe, le maître, les lectures...

Dimensions évaluées	Indicateurs possibles
3.4. La prise de risque, l'inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle	Erreurs provoquées par la prise de risque, inventions orthographiques, écarts par rapport aux stéréotypes, complexité narrative ou conceptuelle difficile à gérer...

Nous présenterons cet outil à travers des exemples d'écrits d'élèves. Nous ne détaillerons pas tous les indicateurs retenus : une présentation exhaustive étant disponible dans l'ouvrage « *Écrire en ZEP, un nouvel outil d'évaluation* » publication CRDP de Versailles/Delagrave à paraître.

2.1. Comment se positionne l'élève dans son écrit : la dimension énonciative et pragmatique

L'écriture, avant d'être un produit, est un acte qui à la fois sollicite et construit un sujet. Il ne le sollicite pas seulement parce qu'il l'oblige à mobiliser des ressources linguistiques, pas seulement parce qu'il l'oblige à rassembler une pensée, à l'ordonner et à la formuler ; mais avant cela, parce qu'il l'oblige, d'une certaine manière, à se rassembler pour affirmer un point de vue, pour prendre une position. La difficulté à penser « avec » de l'écrit se double d'une réelle difficulté à s'énoncer comme sujet singulier, auteur d'une pensée, ou d'une expérience forcément singulière. Dès lors toute une série de problèmes se posent. Où se situe l'auteur dans l'écrit : sous forme d'un Je, d'un Nous, d'un Il ? Est-il plus ou moins distingué d'autres voix, celles des personnages, de contradicteurs plus ou moins explicites, etc. ? Comment est inscrit le lecteur potentiel, quels actes de langage sont orientés vers lui ? Quelles postures d'écriture est-il nécessaire d'adopter (quelle position par rapport à la consigne) ?

2.1.1. Le choix d'une voix et des multiples ajustements linguistiques nécessaires

Il s'agit de situer l'origine de la voix qui va conduire le texte (ce qu'on appelle *instance narrative* pour le récit). La difficulté apparaît dès les premiers écrits et se repose pour chaque genre de texte nouveau.

En fin de CP Noémie écrit :

Lara et Marion vien cher moi demin matin.et maman veus bien mais à une condition que je neïtoi ma chambre.et je dit oui à maman et aussi elle me dit c'est vous qui alais faire à manger oui je veux bien. et le lendemain matin elles font la fête avec les amis.avec la musique très forte et avec des garçons on fait la fête juste au lendemin matin

En classe de 6ème¹⁹

Dans le cadre d'un projet Français-Biologie, les élèves ont visité une réserve naturelle. Chaque demi-classe a visité une partie différente : le Zoo ou le Sentier Botanique. Au retour, la consigne est : **Décris une plante/un animal, dis ce que tu as vu, ce que tu as appris, pour un camarade de l'autre groupe.**

Texte de Frédéric

Le lynx

La tête du lynx ressemble à un chat les oreilles sont pointue et poilu il était confortablement couchet, sa fourrure est tout à fait remarquable et son camoufla extraordinaire. quant on passe devant, il faut bien regarder pour le voir il a des patés de tigre la fourrure a une couleur blanche et marron il a des taches marron et noirs

Texte de Jamy

Fenouil

Cette plante sans bon, je l'ai senti, le fenouil était sec, de couleurs jaune. Elle a une grande tige.

Le fenouil à des feuilles divisées en fines lanières. Cet plante mesure au moins un mètre

[dessin]

On mange le bulbe en salade.

Les graines servent pour la cuisine. Le fenouil n'est pas un arbuste. C'est la plus haute plantes de la plaine.

Texte de Lise

Le cyprès chauve

Les branches portent des fruits ronds et verts : ce sont des cônes.

Le tronc est de grande taille. Les racines sortent du sol en forme de bosse.

Il s'appelle cyprès mais il est de la famille des séquoïas. Il exige beaucoup d'humidité et de lumière. Il perd ses feuilles en hiver. Il fut introduit vers 1640 en Europe.

[ici une photo + légende :]

racines qui sortent pour aller chercher de l'air. Elles mesurent entre 15 et 20 cms

Frédéric comme Jamy hésitent, mélangent les positions énonciatives, conçoivent la tâche différemment. Lise se tient à la position impersonnelle attendue par le maître et qu'elle a lue sur les panneaux du parc. On constate alors que ces trois élèves n'adoptent pas le même point de vue sur l'objet, ils n'ont pas interprété la tâche de la même façon ce qui perturbe leurs choix énonciatifs. Lise s'est située dans une posture en extériorité, Frédéric et Jamy ne savent pas

19. Elisabeth Michenot, collègue Les Escholiers, ZEP de La Paillade, Montpellier.

bien quelle distance prendre avec leur expérience, leurs savoirs, l'objet décrit, avec le contexte scolaire, sont-ils en Français ? en Biologie ? Ils n'arrivent pas non plus à se conformer aux modèles des fiches signalétiques rencontrés partout dans le parc, que peut-être ils n'ont pas voulu lire, plus intéressés à sentir, voir.

2.1.2. La gestion écrite des voix des autres : de l'énonciation orale à l'énonciation écrite

La polyphonie énonciative est, on le sait, constitutive du discours. Entrer dans une énonciation écrite c'est apprendre à différencier ou au contraire à mêler habilement les voix qui le tissent, à **orchestrer** cette polyphonie : marquage des discours direct, indirect ; utilisation des citations et des discours repris, etc. Dans le cas du récit il faut non seulement faire discuter les personnages mais aussi les faire penser ; dans le cas de textes argumentatifs ou documentaires il faut pouvoir citer pour faire discuter des points de vue et faire part des sources.

Exemple classe de CE 1²⁰

Extraits du cahier de travail de Khamel : Texte n° 1 (12 septembre, consigne : **Vous allez écrire l'histoire de Petit Zèbre comme s'il était un enfant**)

il a trouvé un bon ami gentil stanley a dit : bonjour est-ce que tu peux jouer avec toi oh oui si on jouait à touche-touche d'accord et ils s'amuse bien et après ils ont joué à cache-cache

Texte n° 2 (15 septembre, consigne : **Écrivez, inventez la rencontre avec un personnage que vous choisissez**)

l'enfant rencontre un copain pour l'aider à faire un robot qui il est habillé de toute les couleurs et il sortait jamais dehors il s'appelle bob et il parle trop avec son ami et à l'école il parlait trop à l'école et

Texte n° 3 (24 septembre, consigne : Photo de Doisneau [deux enfants en larmes] : **que s'est-il passé, que va-t-il arriver ?**)

l'enfant pleure parce qu'il n'a pas d'ami il est triste à la cour de récréation il y en avait un autre qui pleurait mais les deux enfants au couloir pleuraient encore mais quand ils sont entrés en classe la maitresse a dit : pourquoi vous pleurez vous deux parce qu'on n'a pas d'amis mais à la récré avec qui vous avez joué on n'est pas sorti dehors on est resté dans le couloir en train de pleurer bien vous sortirez jamais mais ils pleurent encore

20. Alain Decron, école primaire Blaise Pascal, Perpignan.

Texte n° 4 (5 octobre, consigne : **Un jour tu as aidé quelqu'un : raconte**)

il y avait un enfant qui n'avait pas d'ami mais hier il y avait quelqu'un qui s'appelait Ibrahim il frappait tout le monde et il voulait plus partir à l'école il voulait rester à la maison et ce qu'il aimait le plus c'est les jeux vidéo de « street fighter » mais le mardi il voulait aller à l'école parce qu'il y avait un anniversaire de thomas.

Texte n° 5 (6 octobre, consigne : Distribution de trois images : écrire sur le même synopsis que *Petit Zèbre*)

parce qu'il a les habits pauvres et les autres se moquent de lui et disent : et le pauvre tu as même pas vingt centimes et regarde ces habits on dirait une momie et le maitre dit : et vous deux vous êtes punis pourquoi parce que vous vous moquez de lui et en plus il vient d'un pays très lointain qui s'appelle l'égypte allez maintenant chez la directrice bon d'accord attendez maitre oui mais comment je vais l'aider à faire le travail ah oui bonne question mais attention je vous préviens si vous l'aidez pas vous allez chez la directrice d'accord promis aller maintenant vous avez fini le travail oui maintenant aidez le mais pourquoi vous l'avez promis.

Khamel n'a pas encore construit d'instance narrative : on passe rapidement à l'oral transcrit. Les personnages parlent, avec l'intervention du maitre en Adjuvant et le retour de l'image des vêtements étranges qui est justifiée par l'origine étrangère. Le maitre propose de l'intégrer par le travail scolaire, ce qui ne semble pas aller de soi.

Texte n° 6 (19 novembre, consigne : **Écrivez l'histoire entière du petit enfant. Vous devez finir l'histoire**)

*Le petit enfant est malheureux parce qu'il n'est pas comme les autres et cet enfant s'appelle paul il a six ans et il n'aime pas qu'on se moque de lui. le lendemain il y a des enfants et ils lui disent :
eh toi là-bas tu ne sais pas lire
non je ne sais pas lire et les gars il ne sait pas lire ils disent tous qu'ils ne savent pas lire venez on va le dire à tout le monde mais comment on prend beaucoup de feuilles et on écrit mais qu'est-ce qu'on écrit on écrit que paul ne sait pas lire bonne idée quoi j'ai dit bonne idée allez ne perdons pas de temps sinon il appelle sa mère merci de me l'avoir dit eh vous là-bas vous n'avez pas honte. c'était son copain. il vient et il dit : tirez-vous de là sinon je le dis à votre mère. mais en rentrant à la maison il voyait beaucoup de jouets et il dit merci.*

Le texte n° 6 de Khamel montre un début de récit organisé par une instance narrative, puis il revient à un « récit de paroles » difficile à suivre sauf s'il est lu oralement. Le narrateur est totalement effacé. En réalité on est encore pour l'essentiel dans de l'oral transcrit, une posture où l'écriture se réduit à du « brut de parole ». Dans de nombreux textes, les élèves en difficulté jusqu'en 6^{ème} se contentent de transcrire de l'oral entendu. Ils posent côte à côte des

fragments de discours, de citations. Entraîner ces élèves à écrire des dialogues en discours direct (pratique courante) sans les insérer dans un texte narratif n'est pas forcément la solution.

À l'écrit, et c'est là un de ces obstacles difficiles à franchir, les différents discours qui se tissent dans l'énonciation spontanée se séparent, se hiérarchisent et prennent les formes linguistiques conventionnelles. Pour le récit écrit, le problème à résoudre est de différencier les voix des personnages, celle du narrateur, lui-même éventuellement dédoublé en commentateur, évaluateur, etc. Dans le discours argumentatif, de distinguer le niveau du questionnement, celui de l'assertion en réponse, les différentes voix des contradicteurs, etc. L'orchestration de ces voix et points de vue divers est un de ces « passages », particulièrement sensible, du développement.

2.1.3. Le développement d'un point de vue singulier

Écrire, c'est aussi inscrire sa propre voix dans une **communauté**, penser de manière singulière, s'appropriier les textes ou les écrits des autres, les habiller avec son propre style pour les transformer. C'est développer à l'intérieur de cette communauté une **action** propre. Cette mise en place est lente à installer. Le texte purement factuel du début (les personnages *agissent*, éventuellement *disent*) s'épaissit de commentaires, d'évaluations. Il se charge peu à peu de valeurs, explicitement ou implicitement signifiées.

Cette position énonciative plus élaborée du point de vue des significations qu'elle véhicule, se construit en même temps dans un dialogue silencieux avec des lecteurs potentiels, qu'il faut gagner, convaincre, séduire... La dimension *pragmatique* (la prise en compte de l'autre, du contexte, les actes de langage divers, les calculs et négociations communicationnels qu'elle nécessite) s'élabore en parallèle. Il y a visée pragmatique au sens où l'écriture engage le désir, le souci de convaincre l'autre, de le séduire, de l'aider à comprendre et nécessite de ce fait des stratégies d'écriture plus élaborées.

Enfin, à ce troisième niveau énonciatif plus complexe, apparaît une prise de distance par rapport à la tâche prescrite : l'élève décide ou non de s'y impliquer et de profiter du texte pour se construire ; prise de distance par rapport aux propos des autres qui vont être repris et reformulés ; prise de distance par rapport à sa propre expérience, à son propre imaginaire. L'élève devient actif face à la tâche, pour s'en emparer. On observe alors un fort développement de toute une série de stratégies d'écriture qui montrent l'implication de l'élève dans son texte :

- la diversification des postures d'écriture : l'élève s'essaie à diverses stratégies ;
- le développement de la modalisation : adverbes, adjectifs évaluatifs, comparaisons, exemples...
- l'apparition temporaire de verbes de point de vue (*je pense que... je suis sûr de... je dis que...*) qui installent les actes de commentaire, d'explication, d'évaluation « en ligne » de l'auteur et qui disparaissent ensuite dans les textes plus élaborés.

- le développement et la diversification des actes de langage qui permettent la coopération avec le lecteur en anticipant ses réactions (d'où le développement de l'argumentation, des justifications).

La diversification et la pertinence des actes de langage montre l'entrée dans la dimension pragmatique écrite du langage, ils indiquent : a) Les visées de l'auteur sur l'objet du discours : l'explorer, le raconter, le résumer, le commenter, l'évaluer, l'expliquer, le mémoriser, l'illustrer... b) Ses visées sur le destinataire : questionner, informer, chercher à émouvoir, impliquer, provoquer, enjoindre, atténuer, etc.

2.2. Les contenus et les enjeux symboliques

Écrire c'est bien plus que « faire des phrases sans faire de fautes », écrire, c'est d'abord **mettre au travail un contenu symbolique inséparable d'une forme langagière pour agir dans une situation**. Ce contenu symbolique, c'est tout simplement *l'histoire* qu'on raconte, les *idées* qu'on liste et qu'on articule en raisonnement, les *concepts* qu'on développe, assemble, illustre, les *affects* qu'on nomme et qu'on figure, les *percepts* qu'on organise en compte rendu ou en description, etc. Enfin, c'est, au cœur du projet d'écriture, les *valeurs* qui le justifient aux yeux du scripteur lui-même : une réponse à la question des fins et des motifs : pourquoi, pour quoi écrire ?

L'élève apprend à écrire parce qu'il a quelque chose à écrire, quelque chose qui ne peut prendre forme que dans l'écrit. Ce *quelque chose* n'est pas nécessairement clairement accessible avant l'écriture. C'est l'écrire qui peut-être le révèle, encore que ce foyer central du sens échappe sans doute à tous indéfiniment : c'est précisément cela qu'on appelle le symbolique. Ce qui est dit et ce qui est en jeu est le moteur de l'engagement dans son propre écrit, la condition du développement des compétences langagières. D'où l'importance décisive, pour son implication d'être assuré d'une lecture exigeante mais bienveillante. Il faut apprendre à lire les textes comme des textes à part entière²¹.

Tout élève a donc le droit d'être écouté pour ce qui, dans ses écrits, fait de lui, toutes proportions et mesure gardées, un *auteur* : un sujet dans l'écriture.

2.2.1. Les indicateurs clés

- Un premier indicateur simple est donné par la **richesse thématique** : de quoi parle le texte ? On se contente ici d'observer le choix, la pertinence, la quantité, la variété des *matériaux sémantiques et symboliques* travaillés : nombre de thèmes évoqués, problèmes anthropologiques posés, richesse et originalité des mondes fictifs reconstitués, etc. [À noter qu'il ne s'agit pas d'évaluer la richesse lexicale, l'étendue du vocabulaire employé, mais bien ce que le texte constitue en référent quels que soient ses moyens].

21. C. Fabre-Cols (éd.), *Apprendre à lire les textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, 2000.

- Un autre indicateur est le **degré d'organisation** de ces matériaux : de la simple juxtaposition à diverses formes de structuration : isotopies, répétitions, gradations, parallèles et oppositions, échos internes, hiérarchisation, etc. Que fait le texte des structures qui sont socialement construites (types, schèmes, scripts, stéréotypes...) ?
- Un autre indicateur peut-être le nombre et la pertinence des **opérations sémantico-cognitives** que le texte effectue ou représente : il nomme, catégorise, classe, analyse, hiérarchise, synthétise, conceptualise, met en relation, nuance, déduit, induit, etc. en particulier, on peut être attentif à l'existence d'une **clôture sémantique**, qui referme le texte comme un tout orienté : Le lecteur peut-il résumer le texte ? en dégager des significations paraphrasables ou symboliques ?

Textes pris comme exemples pour l'analyse :

Ils proviennent de la même classe de 6° ZEP et ont été produits en début et fin d'année. Dans le premier cas ils s'agissait d'écrire un conte, dans le deuxième d'écrire une légende qui se passerait dans une réserve que la classe avait à plusieurs reprises visitée, un certain nombre de mots étant imposés ainsi que l'énonciation en « je ».

Jamy Récit 1

Il était une fois un homme qui s'appelait Freddy le tueur. Cet homme habitait dans une forêt qui se situait à Montpellier dans la garrigue. Autrefois personne ne savait fabriquer des armes pour le tuer. Cet homme n'avait peur de personne. Il était très fort, il aimait tuer les gens.

Il habitait dans une cabane faite en paille à côté d'un petit lac en haut d'un arbre recouvert de feuille personne ne savait où se trouver sa cabane. Freddy le tueur allait là où habitaient tous les gens du village et celui où celle qu'il attrapait il les tuaient. Mes les gens quand il le voyaient, ils s'enfermaient chez eux.

C'est la que un ours arriva et lui dit : « Tu na pas honte de tataquer aux plus petits que toi. Freddy le tueur lui dit : « j'attaque rien que cela qui crois que je suis méchant et aussi cequi fabrique des armes popur me tuer ». L'ours lui dit : « tu as raison » l'ours prit son chemin et partit. Freddy le tueur avait rien que peur de l'ours. Or un jour, tous les gens du village avaient fabriqué des armes pour le tuer alors ces là que Freddy le tueur prit peur, il appela l'ours pour l'aidait. L'ours gentil comme tous parlait avec les gens du village, les gens du village ne voulait rien savoir, ils voulaient le faire partir. Freddy le tueur partit tout triste, deux où trois jours après Freddy le tueur revnut tous les gens armés voulaient le tuer. Ils s'approchèrent un peu d'eux, et lui dit en pleurant, je m'exuse d'avoir fait tous ces dégats au village est-ce que je peus revenir au village je rese-rais gentils. Les gens du village eurent peine et lmuui accordèrent à une condition, À peine tu fait du mal à quelqu'un ont te tuent Freddy le tueur dit oui. Quelque temps après c'était le

*meilleur amis de tous le monde ils l'appelaient Freddy tous court sans tueur.
Voilà que Freddy eut de bon amis et le village vivaient heureux.*

Récit 2

Voilà trois jours qu'il pleut à la réserve de Lunaret à la Valette. Moi élèves de 6ème Athènes Me trouve à la réserve inondée depuis 3 jours. Les rivières débordés, le moulin écrasé par terre, les falaises tombais. Comme la réserve est inondée j'ai pris une grosse pierre je l'ai jettais sur un arbre ; l'arbre est tombait je suis monté dessus. Je m'endormis, le lendemain matin, je me réveille je me retrouve dans une grotte. Tout étonnait je marche, je ne vois rien. Je continue à marcher sans manger ni boire Je continue à marcher. pendant 1 jours entier dans manger ni boire. 1 jours de plus en trin de marcher je vois de la lumière, je m'approche encore un petit plus je vois une sortie tous content je sors je ne vois personne le tempête s'arrêta. Tous les arbres arrachés tout en bordel je partis chez moi rejoindre mes parents et mes sœurs...

Lise

Récit 1

Il y avait autrefois, près de la mer méditerranée, un pêcheur appelé Clad. Il vivait avec sa femme et ses 2 enfants. Depuis des décénies sa famille était une famille de pêcheurs. Il n'avait peur de rien, il était très courageux, il savait parfois des enfants en danger. Tous les soirs il revenait avec son filet rempli de poissons à la main. Sa femme l'attendait dans la chaumière en préparant le dîner. Clad n'était pas très riche mais n'hésitait pas à aider ses amis dans le besoin.

Un jour en allant pêcher il découvrit sur la place, une bouteille en verre qui bougeait Comme il n'était pas peureux il prit la bouteille et essaya de trouver un endroit pour s'asseoir. Il ouvrit la bouteille et vit une étrange fumée blanche en sortir. Il vit une tête sortir de la fumée blanche. Il compris alors que c'était un génie.

Le génie sortie entièrement de la fumée et dit au pêcheur.

- Bonjour, je suis le génie de la méditerranée. C'est toi qui m'a réveillé
- Oui, réussit à articuler Clad
- Si c'est toi qui m'a réveillé c'est donc toi qui a la bouteille en verre. Montre - la - moi !
- Tiens, la voilà, répondit le pêcheur
- Ca va, si c'est toi qui a la bouteille, c'est donc à toi que je dois obéir.
- Comment ça ?
- Ben, je dois exaucer un de tes vœux »

N'en revenant pas, Clad resta toute la journée sur la plage. Revenant chez lui bredouille, il fit part de sa trouvaille à personne. Le lendemain, dès que le soleil se leva, il prit la bouteille et partit sur la plage et dit au génie :

- Une guerre va éclater et je voudrais qu'elle n'est pas lieu
- Le génie surprit, eut ensuite un large sourire

- *Je ne m'attendais pas du tout à ce vœu mais je suis content que tu n'est pas comme tous les autres.*
- *Je suis content que tu m'apprécies mais tu dois te dépêcher*
- *Mais pourquoi veut-tu vraiment que j'empêche cette guerre ?*
- *Si la guerre éclate la mer sera un lieu de pêche, réservé aux riches Il faudra payer pour pêcher alors que moi je pêche pour me nourrir.*
- *Je comprends. Comme tu ne m'a pas demandé la richesse absolue, je vais exaucer ton vœu et je vais permettre à toi et à ta famille de vivre pendant deux cents ans sans être malade...*

C'est ainsi que Clad et sa famille vivèrent plus de 200 ans heureux grâce à un génie « le génie de la Méditerranée ». Le génie surveillait en secret la famille de Clad qui continuait à être une famille de pêcheurs.

Récit 2

C'est en 1999. Je suis seule depuis une semaine dans la réserve. Je me nourris de quelques plantes que produisent les arbres de la réserve. Tout cela aurait pu continuer longtemps mais il pleuvait beaucoup depuis hier. Ce n'était pas une pluie ordinaire. C'est une averse. Elle a commencé comme ça sans prévenir personne. La rivière commençait à inonder la plaine. Seul une chose blanche dépassait. Je voulais aller voir ce que c'était, mais il faisait déjà nuit alors je suis allée dormir dans une grotte Le lendemain je décide d'aller voir la plaine. L'eau avait presque tout recouvert. Seul une bosse blanche avec quelque chose d'écrit dessus dépassait :

« Voici le champignon de la mort. Sautez dessus, cela vous sauvera ».

Ca était difficile parce que l'eau m'arrive aux genoux. Mais j'y arrive quand même. Je saute et soudain il y a eu un tremblement et le champignon a grossit, grossit, grossit tellement que je dépassai les nuages. Soudain je m'évanouis. Je me réveille. Je vois une personne en blanc qui s'occupe de moi. Elle s'approche et me dit :

- *Il est temps de retourner chez toi maintenant que le déluge est fini. La dernière chose que je me suis souvenue c'est d'être à l'hôpital avec mes parents.*

2.2.2. Récits 1 : Thèmes, mondes, valeurs

En termes de quantité des matériaux travaillés, on constate que le récit de Lise entrelace de **nombreux thèmes** : la richesse, la pauvreté, l'entraide, la guerre, la mer, la famille, le travail, le courage. Ces thèmes dessinent **divers mondes fictifs et réels** : celui des pauvres pêcheurs qui vivent entre eux, celui des conflits guerriers et économiques qu'il faut empêcher, des catastrophes écologiques qu'ils provoquent, mais aussi le monde imaginaire des contes où tout est possible.

Ces thèmes sont organisés autour d'un système de valeurs elles-mêmes mises en scène dans les relations entre les personnages. Le héros Clad est courageux, travailleur, généreux, modeste et raisonnable dans ses vœux. Il mérite de vivre heureux.

Le conte merveilleux sert de modèle narratif sommaire, réduit au Don de l'Objet Magique (la bouteille lui est remise « gratuitement »). Il n'y a pas d'Opposant, sinon la modestie de Clad qui ne prend qu'une décision mûrement réfléchie. L'obstacle n'est pas conventionnel, car le pêcheur veut empêcher la guerre (lien avec un univers plutôt réaliste et politique !). Les dialogues prennent de la place : on pense et discute beaucoup, pour le bien de tous !

Chez Jamy, le monde est celui de la violence et de la peur ; la thématique est organisée par des oppositions binaires fortes : tuer / (sur)vivre, méchant / gentil, heureux / triste, faire peur / avoir peur, menacer / être menacé. La valeur reconnue est la loi du plus fort. Les personnages sont des gentils ou des méchants et ils ont entre eux des contrats simples mais violents. Monde sans répit qui n'est sans doute pas sans rapport avec sa propre vie, son milieu, et les *histoires* (faits divers, films...) qui y circulent. Ce que révèle ce texte de Jamy, c'est ici son système réduit et enfermante de valeurs, de références, de figures du sens socialement construites et disponibles. C'est sa vision du monde et de la société qui a besoin d'être questionnée. C'est lui qui a le plus besoin d'apports de lectures, d'histoires fictionnelles ou réelles pour peupler son imaginaire. La priorité pour lui, c'est la *médiation culturelle*. Mais elle ne se fait pas en dehors du travail d'écriture, qui impose un vrai travail symbolique, en particulier en convoquant les fragments narratifs (lieux, événements, personnages, attitudes, conduites...) dont l'assimilation est la forme concrète de cette médiation.

C'est ce qu'on a cherché à observer dans les récits de fin d'année...

2.2.3. Récits 2 : ou comment lectures, expériences, subjectivité, écriture prennent forme et sens

La consigne implique les élèves (*Écris une légende qui se passerait dans la réserve*) : elle leur demande de raconter comment un héros « je » placé devant un très grave problème (un déluge) s'en sort tout seul. On s'intéresse alors à la manière dont les élèves réutilisent les apports culturels de l'année, leur vécu, leurs compétences d'écriture déjà là, pour écrire un texte radicalement singulier qui dessine pour le lecteur un univers symbolique de significations organisées.

La **reformulation** est sans doute l'indicateur le plus significatif du travail du texte sur lui-même. La reprise et la modulation d'éléments selon des degrés divers de transformation qui vont de la copie pure et simple à l'assemblage original est en effet la forme concrète que prend l'apprentissage de la langue et de ses ressources par l'assimilation-incorporation des solutions existantes dans les discours disponibles. Observer comment les élèves reformulent est donc un indicateur fort de la construction d'un rapport positif non seulement à la langue, mais au langage dans toutes ses dimensions, à commencer par la dimension

sociale. **L'intégration dans les écrits d'éléments empruntés**, et le degré d'assimilation de ces éléments : stéréotypes, éléments repris des textes lus ou entendus antérieurement, reprise-transformation d'unités culturelles : personnages, stéréotypes, scénarios, fragments discursifs et narratifs, éléments mythiques, est donc un élément important de l'évaluation

Lise dessine une sorte de cataclysme cosmique dont par miracle l'héroïne réchappe en prenant des risques. Elle cherche à retrouver sa famille, une société protectrice (l'hôpital). Là encore, elle se montre talentueuse pour mettre en scène une diversité de mondes et de thèmes qu'elle croise ici de manière sans doute moins efficace que dans son premier récit. Elle récupère la culture travaillée en classe et l'organise avec son propre imaginaire et ses propres références culturelles. Le thème de l'eau est lexicalement très travaillé : **il pleuvait beaucoup, pas une pluie ordinaire, une averse, la rivière inondait, l'eau, l'eau m'arrive au genou, le déluge**. Le monde initial, relativement réaliste, glisse progressivement vers le fantastique : une menace sourde (**ce n'est pas une pluie ordinaire**) puis la montée lente des eaux : **commençait à inonder... presque tout recouvert...** L'organisation du texte est très dramatisée : dégradation progressive de la situation du héros, prise de risque et renversement pour un coup de théâtre.

Chez Jamy le héros subit la tempête, il résiste et avance en aveugle. Au bout du tunnel il retrouve le monde « en bordel » et sa famille. Chez lui, les mondes évoqués sont beaucoup plus proches de l'expérience vécue. Il nomme les lieux qu'il connaît maintenant. Il cite le moulin, la grotte, la falaise et même la longue marche (les élèves ont beaucoup marché et peiné dans la réserve, les arbres **tout en bordel** renvoient fortement à des images télévisées). La métaphore de la longue marche dans la grotte comme celui du jeûne, est un stéréotype culturel que Jamy retrouve, sans doute de manière inconsciente.

Les élèves ont beaucoup à dire. Ils ont de toute évidence des « matériaux » : une multitude de germes sémantiques déposés et construits lors des visites à la réserve du Lunaret, au travers des lectures faites (les thèmes bibliques travaillés sont présents). Ils peuvent les organiser pour construire des significations et des mondes fictifs **singuliers**. Le travail sur le long terme du projet autour de la Réserve est visible : les lieux peuvent servir de matrices imaginaires (moulin, falaise, grotte, arbres...), les sensations visuelles et même corporelles nourrissent les récits : **j'ai marché, marché...**

3. LA CONSTRUCTION D'UN RAPPORT À LA NORME

Ce troisième domaine a été particulièrement travaillé dans les modèles institutionnel et EVA. Nous proposons de le concevoir différemment. Nous partons de l'hypothèse que le respect des normes relève tout autant d'une *attitude* que d'une *compétence*, et plus exactement que celle-ci ne se développe que si celle-là le permet. Ce que l'on cherche à voir c'est finalement si l'élève construit un *rapport positif*, volontaire, dynamique et conscient à la norme ou s'il la subit, la dénie. Accepter des normes c'est accepter d'appartenir à une communauté, à ses valeurs. C'est en cela que nous postulons que la construction d'un rapport au savoir est toujours socialement construite. Il importe alors de chercher les

traces de cette évolution dans la construction d'un rapport positif aux normes, et dans quelles conditions ou circonstances il régresse. Prendre en compte le processus et non seulement le produit (le texte final) revient donc à s'intéresser en priorité aux **conduites de correction**, par exemple à la *dynamique* des ratures et des repentirs²² : comment se comporte l'élève quand il révise son texte spontanément ? Quand il y est invité, quand il le met au propre pour édition ? Comment collabore-t-il avec d'autres dans ces phases-là ? Quel usage fait-il des outils qui sont à sa disposition ? On s'intéressera donc tout autant aux comportements qu'à la statistique des erreurs mesurée sur le texte produit.

3.1. Les indicateurs clés choisis

- Comment sont traitées les contraintes des normes grammaticales « de base », à savoir : mise en page du texte, ponctuation et majuscule, syntaxe élémentaire de la phrase, orthographe lexicale, morphologie nominale et verbale ? Les erreurs montrent-elles un souci de la norme ou au contraire un contrôle aléatoire ? Cette première série d'indicateurs très formels renvoient au contrôle du « geste », de l'espace et des codes élémentaires.
- Comment « l'épaississement du texte » par la réécriture, peut amener soit des perturbations soit des procédés d'écriture complexes mais à risques.
- Comment sont traitées les contraintes des normes discursives « de base » ? On s'attachera particulièrement aux phénomènes caractéristiques des genres convoqués. Par exemple pour les narrations, trois lieux discursifs sont périlleux et assez significatifs du développement : le traitement des anaphores et les relations entre les personnages qu'elles structurent ; les manières de figurer le temps ; l'hétérogénéité discursive.

Nous développerons peu ici les premiers indicateurs. Ils sont très familiers aux enseignants et facilement repérables. Nous nous contenterons de quelques remarques à partir des textes de 6^e déjà présentés.

3.2. Un développement inégal, chaotique, dans les différents domaines observés

L'élève en difficulté a du mal à contrôler les normes de base lorsqu'il est en train de travailler à un plus haut degré de complexité sémantique et symbolique, lorsqu'il s'y implique fortement.

Si on tient compte de la répartition entre formes correctes et formes fautives, l'ensemble des textes 1 et 2 montre un niveau très satisfaisant pour Lise. Par contre le contrôle de la ponctuation, de l'orthographe se dégradent chez Jamy dans son deuxième texte où il n'arrive ni à régler le point de vue énonciatif ni l'abondance des contenus sémantiques et symboliques. On constate ainsi chez cet élève une nette détérioration des procédures de contrôle lorsque d'autres domaines de signification sont en mouvement. Tous les deux cherchent

22. C. Fabre-Cols, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck, 2000.

dans le deuxième texte à produire des effets de dramatisation par la description : choix précis du lexique et répétitions chez Lisa (**le champignon, grossit, grossit, grossit**), rythme ternaire très littéraire chez Jamy (**les rivières débordées, le moulin écrasé par terre, les falaises tombées**). mais la créativité chez Jamy a ses ratés nécessaires : passer au stade des procédés d'écriture²³ ne se fait pas sans casse.

3.3. Le rendu du temps : des procédés d'écriture jamais évalués

Donner l'illusion du temps qui passe est un des enjeux du récit de fiction, un autre de ces « passages » particulièrement délicats, qui révèle l'entrée dans les conduites narratives écrites. Les deux élèves observés ont-ils développé des compétences nouvelles ?

Dans son premier texte déjà, outre le repérage temporel par les temps de verbes, Lisa utilise une grande diversité de procédés pour indiquer la chronologie, la simultanéité, la durée, le passé lointain, le futur proche, la dimension ponctuelle, le début, la fin, ainsi que le vécu par les personnages du temps : **autrefois... depuis des décennies... un jour... sa femme l'attendait... alors... il resta toute la journée... le lendemain... dès que le soleil de leva... une guerre va éclater... plus de 200 ans... Clad continuait à...** Dans son deuxième texte, chaque phrase donne une indication de temps de manière encore plus modalisée et recherchée : **Tout cela aurait pu continuer longtemps**. Elle sait aussi manier le récit d'actions simplement juxtaposées pour accélérer le rythme.

Jamy lui aussi progresse de manière sensible : dans son premier texte il se contentait simplement de marquer la chronologie, dans le deuxième, pour dramatiser l'épisode, il réussit à rendre le début, la durée, la succession puis l'achèvement : **voilà trois jours... depuis trois jours... je continue de marcher... pendant 1 jour entier... un jour de plus... encore... la tempête s'arrêta... je partis rejoindre mes parents**

3.4. L'épaississement du texte et la construction tâtonnante de normes complexes

Lorsque le travail de réécriture ne se réduit pas à un travail de révision, on assiste à l'**épaississement** du texte, qui est une transformation qualitative profonde²⁴ qui oblige à des usages linguistiques et la mise en œuvre de normes phrastiques ou textuelles de plus en plus complexes. Si on revient sur le texte 6 de Khamel, on ne peut que constater cet épaississement : allongement du temps qui passe, personnages plus nombreux, relations entre les personnages mieux précisées, thèmes, valeurs plus explicites. Tout cela ne va pas sans difficultés linguistiques. D'une manière générale on constate que si certains réglages (les modalisations, ajouts d'adjectifs, comparaisons...) ne posent pas

23. Bonnet C., Corblin C., Élalouf M.L., *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, IUFM Versailles/CVRP Lausanne, 1998.

24. Sur la notion d'épaississement du texte, voir D. Bucheton, *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne : Peter Lang, 1995.

de problèmes linguistiques majeurs, d'autres nécessitent de longs tâtonnements qui font produire des fautes transitoires. Ces **zones à risques** diffèrent aussi selon les genres de texte.

On voit aussi pourquoi une analyse des erreurs s'impose, pour travailler autant que possible dans la bonne direction et sur les bons objets. Dans certains cas, un travail de correction classique s'impose (exercices de structuration, guide de relecture...). Dans d'autres cas, il faut d'abord laisser à la fiction le temps de se déployer dans les réécritures avant d'aborder un travail directement centré sur des compétences techniques (par exemple, la ponctuation, les connecteurs, les substituts...).

CONCLUSION

L'évaluation que nous proposons est centrée non sur les compétences manifestées dans des textes achevés mais sur des indicateurs du développement de l'élève comme sujet singulier, écrivain, apprenant. Elle permet d'avoir un peu accès à ce qui s'enseigne comme à ce qui s'acquiert et ce au travers d'une multitude de facteurs.

Une telle évaluation conduit à se poser autrement la question du retour sur le texte produit : comment donner suite à un premier travail, quels détours prendre pour remettre l'élève et son texte en travail ? Elle nécessite des ruptures importantes et difficiles avec un certain nombre de gestes professionnels enracinés dans la doxa didactique et la déontologie professionnelle.

1. Faut-il tout corriger ? Ne rien corriger ? Ou simplement lire le texte de l'élève pour repérer comment il gère ces passages difficiles et à partir de là inventer une nouvelle consigne d'écriture qui le fera se déplacer, qui l'amènera à changer de posture, à modifier son engagement dans la tâche, qui lui fera résoudre des problèmes d'écriture d'un plus haut degré de complexité ? Faut-il lire pour simplement écouter ce qu'il est en train de dire ? Lire pour trouver quels apports culturels nouveaux, quelles autres expériences introduire pour faire bouger son texte ?

Peut-on abandonner un texte ? le considérer comme un simple texte de travail servant de matrice pour les suivants : un texte qui « pose » les noyaux durs, les questions ou thèmes clés autour desquels la culture apportée, les rencontres, les textes des autres viendront s'arrimer ? L'urgence est alors de faire produire les élèves, non de faire corriger. L'observation des cahiers regroupant les textes écrits quotidiennement par les élèves (« cahier d'écrivain », cahiers d'essais, etc.) montre chez beaucoup d'élèves une évolution significative du rapport aux normes, indépendamment de la progression des notions traitées en « grammaire »²⁵.

25. Voir le travail sur les cahiers d'écrivain réalisés dans l'équipe de Perpignan : Seweryn B. et Bucheton D. : « Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! », *Le Français aujourd'hui* 127, septembre, p. 73-81, 1999.

2. Faut-il faire réviser, faire corriger pour faire s'approprier des normes formelles ou travailler à faire se développer la singularité, la créativité ? Dans le premier cas on se centre sur les savoirs, les modèles ; dans l'autre on s'intéresse plutôt à la dynamique du sens pour un sujet qu'on aide à devenir auteur. Comment alors articuler ces deux enjeux conflictuels : l'apprentissage et le respect de normes socialement et historiquement élaborées et en même temps l'appropriation singulière de ces savoirs et pratiques : le développement culturel du sujet. Dans le premier cas on travaille à éliminer les écarts par rapport aux normes, dans le deuxième on considère comme productifs des savoirs approximatifs ou en émergence : problèmes énonciatifs ou temporels non encore résolus par exemple.

D'où un dilemme : à quel moment imposer les normes ?

Une chose est sûre : le langage ne se développe que s'il est en travail, en confrontation avec des idées, un imaginaire, des connaissances, des interlocuteurs, en dialogue avec lui même (la phrase qui résiste, qui n'avance plus ou qui file trop vite et qu'il faut reprendre). Mais en même temps la réflexivité et la créativité langagière nécessitent pour se développer on le sait une certaine routinisation des procédures de contrôle (thèse de la surcharge cognitive).

3. Autre dilemme : comment dissocier le travail du langage du développement du sujet ? de sa pensée, de ses affects, alors que tout bouge en même temps ?

Les textes étudiés montrent clairement que le développement des significations pour le sujet se construit en inter dépendance étroite – positive ou négative d'ailleurs – avec son rapport aux normes et son degré d'implication subjective et pragmatique dans la situation. L'ensemble ne se développe de manière ni linéaire ni prévisible ! Par quel fil dérouler l'écheveau ?

Dissocier ces domaines ou problèmes comme c'est le cas dans les démarches classiques ne porte vraiment ses fruits que chez les bons élèves capables de les recomposer et de les incorporer ensuite d'eux-mêmes dans les situations d'écriture ultérieures. Autrement dit, le paradoxe didactique auquel on se heurte est qu'il faut, pour l'évaluation, dissocier les divers niveaux de réflexivité auquel le langage participe²⁶ et ne pas perdre de vue que pour qu'ils se développent on ne peut les faire travailler séparément. Au contraire, pour les remettre en travail, mieux vaut les reconfigurer habilement en les déplaçant par des séries de consignes successives.

Enfin, pour ne pas rester sur de simples questions, nous avons cherché avec les enseignants des classes ZEP où nous avons travaillé quelques prin-

26. Sur cette notion de réflexivité langagière, voir Chabanne J.C., Bucheton D. : introduction de l'ouvrage : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, p. 1-23, PUF 2002.

cipes didactiques simples (et pas toujours originaux) mais qui se sont avérés efficaces :

1. Premier principe : l'élève ne progresse que s'il est invité à se dépasser, dans un travail nouveau, non répétitif d'un haut niveau d'exigence et de complexité. Il n'avance que s'il a de la matière à travailler.
2. Deuxième principe qui demande beaucoup d'inventivité chez l'enseignant : celui de *reprise – déplacement*, non de fuite en avant vers d'autres tâches, d'autres sujets toujours différents. Il faut du temps, de la continuité, un espace de paroles partagées pour qu'il y ait du développement.
3. Troisième principe : l'apport copieux de culture et de savoirs pour renouveler et nourrir l'intelligence, l'émotion, l'imaginaire, l'implication cognitive et psycho-affective de l'élève – et leur donner des ressources langagières et culturelles à réemployer. C'est la fonction des débats, des sorties, l'apport incessant de lectures, de leçons.
4. Enfin, quatrième principe, amener l'élève à un jeu permanent d'implication / désimplication pour construire un rapport distancié et objectif aux objets travaillés, à leurs contextes, aux divers langages et savoirs de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B.(1975 /1971) : *Langages et classes sociales*. Minuit.
- BAUTIER E. et BUCHETON D. (1995) : « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà-là ? » *Le Français aujourd'hui* 111, 1995.
- BAUTIER E (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER. E. (1980) : « Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquences de l'échec scolaire ? » *Langages*, 59.
- BONNET C., CORBLIN C., ÉLALOUF M.L. (1998) : *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, IUFM Versailles/CVRP Lausanne.
- BUCHETON B. (1995) : *Écriture, réécritures*. Peter Lang.
- BUCHETON D. (2001) : *Langage, savoirs et subjectivité*. Note de synthèse pour l'HDR, Montpellier, Université P. Valéry.
- BUCHETON D. (dir.) (1997) : *Conduites d'écriture au collège et L.P.* CRDP, Versailles.
- BUCHETON D. (1999) : « Les postures du lecteur ». In *Lecture privée et lecture scolaire*, P. Demougin et J.F. Massol (coord.), CRDP Grenoble.
- BUCHETON D. (1995) : *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (2000) : « Les écrits "intermédiaires" ». *La Lettre de l'Association DFLM* 26, p. 23-27.

- CHABANNE J.C. et BUCHETON D. (2002) : Introduction de l'ouvrage : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, PUF.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEIX J-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin.
- DABÈNE M. (1990) : « Société et écriture : quels types de diversification ? ». In Schneuwly (ed) : *Diversifier l'enseignement du français*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- DEVANNE B. (1993) : *Lire et écrire : des apprentissages culturels*. A. Colin.
- FABRE-COLS C. (éd.) (2000) : *Apprendre à lire les textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- GARCIA-DEBANC C. (1999) : « Que reste-t-il de nos critères ? ». Dans *Mélanges offerts à Maurice Mas : Formation d'enseignants et didactique de l'écrit*. IUFM Grenoble, 1999.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : P.U.
- SEWERYN B. et BUCHETON D. (1999) : « Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! », *Le Français aujourd'hui* 127.

ON ÉCRIT DANS QUOI, MADAME ? CAHIERS ET CLASSEURS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Anne-Marie CHARTIER – Service d'Histoire de l'Éducation – INRP

Résumé : Cette contribution s'appuie sur différents types de données pour repérer les fonctions des outils d'enseignement et d'apprentissage que sont les cahiers et classeurs. Le premier exemple provient d'une enquête menée dans une classe de CM1 où il avait été demandé aux élèves de se servir de cahiers de roulement, et où l'impossibilité pour les enfants de s'en servir comme d'un brouillon a mis en évidence le caractère perturbant de cet outil apparemment familier mais inhabituel dans son usage. Le second exemple s'appuie sur une recherche au cours de laquelle ont été observés les outils – cahiers, classeurs – employés par les élèves ainsi que les consignes guidant leur usage. L'analyse met en évidence le rôle joué par les cahiers et classeurs qui désignent et structurent les disciplines auprès des élèves. Ils renseignent également sur les choix du maître et font apparaître l'extrême variété des pratiques pédagogiques.

Chacun se doute, sans qu'il soit besoin de longues enquêtes, que les supports d'écriture ne sont pas indifférents à la production d'écrit. Si des chercheurs se sont mobilisés depuis une vingtaine d'années sur cette question, c'est que la production de textes par ordinateur a modifié les modalités ordinaires du travail d'écriture et rendu visibles, de ce fait, que certains gestes de travail, liés aux anciens supports papier-crayon, étaient remis en cause par les nouveaux supports informatiques. Pourtant, l'intérêt des chercheurs a porté davantage sur l'impact du traitement du texte (et les fonctions « couper-coller ») que sur d'autres aspects moins directement liés aux contenus des productions obtenues. Par exemple, la dissociation entre le clavier et l'écran fait rupture avec l'écriture manuscrite. Que se passe-t-il, quand un enfant qui a rarement appris à taper à la machine, ne peut en même temps surveiller ses doigts sur le clavier et ce qui apparaît sur l'écran ? Les supports traditionnels manuscrits associent au contrôle visuel du geste d'écriture (le fameux contrôle « oculo-manuel »), le contrôle par la vision de ce qui s'écrit (qui est autre chose que la « lecture-compréhension », puisque des paramètres matériels comme la qualité graphique et orthographiques de l'écrit y entrent en compte). La possibilité d'imprimer sans peine les différents états d'un texte à l'ordinateur a également fait apparaître les contraintes, inhérentes aux écritures manuscrites selon qu'elles sont « au propre » ou « au brouillon » : chacun sait que les ratures que chacun s'autorise sur une feuille libre ou sur un cahier d'essai ne sont pas toujours recevables sur le cahier du jour ou le classeur de contrôle. La vigilance de celui qui écrit en tient compte, sans qu'on sache très bien comment le contenu du texte en est affecté.

De telles prises de conscience ont permis de porter un autre regard sur des pratiques traditionnelles mais disqualifiées (comme l'aisance graphique ou la copie) mais n'ont pas suffi pour que les chercheurs s'intéressent couramment aux supports d'écriture dans l'école. Les choix pratiques des maîtres, lorsqu'il s'agit de décider, en début d'année, combien les élèves auront de cahiers ou de classeurs, et de quels formats, ne font guère l'objet d'explicitation et paraissent n'avoir pas plus d'importance que la couleur des protège-cahiers. Pourtant, la pédagogie active s'est intéressée à ce qui conditionne les relations maître-élèves, aux modalités collectives ou individualisées de travail et donc, par exemple, à la disposition des tables (travail de groupe ou enseignement frontal ?). Quant aux didactiques spécialisées, elles ont été moins attentives aux supports sur lesquels les enfants écrivent qu'aux supports à partir desquels ils travaillent (textes, documents, schémas, images, etc.), du fait qu'il s'agit, pour expérimenter, de contrôler les contenus, les consignes et les procédures d'exercices ou d'évaluation.

De ce fait, la question des supports d'écrit est restée peu problématisée. Si ce sont les travaux d'élèves qui apportent les informations pertinentes, peu importe finalement qu'ils soient faits sur des fichiers ou des feuilles volantes et stockés dans des classeurs ou des cahiers. Les choix des maîtres relèvent de la commodité personnelle ou des usages locaux, contraints par les questions d'efficacité et de coût ? C'est ce qui fonde la critique récurrente à l'égard des fichiers pré-imprimés du commerce, qu'il faut racheter toutes les années mais dont le succès est dû à l'économie d'énergie qu'ils permettent aux maîtres). La mise en place des études dirigées en janvier 1995 (circulaire du 6 septembre 1994), définies comme « un temps privilégié d'apprentissage du travail autonome », a demandé d'aider les élèves à « gérer » la multitudes des supports qui leur sont proposés : l'élève doit savoir « présenter avec soin le travail écrit » et, à partir du cycle 3, « tenir et utiliser un cahier de textes ». Les livres édités à cette occasion¹ consacrent quelques pages à ces compétences faisant partie du métier d'élève, comme « Se repérer parmi les cahiers et les classeurs ». Dans le chapitre « Apprendre à gérer son matériel », la compétence visée (« identifier la discipline correspondant à un cahier ou à un classeur »), suppose comme allant de soi que la norme institutionnelle est le modèle disciplinaire du second degré (en conformité avec la circulaire : « progressivement au cycle 3, on s'attachera à ce que l'élève commence à acquérir les méthodes de travail propre au collège »).

Pour le reste, la quantité de cahiers ou de classeurs est restée affaire de choix personnels sur lesquels l'institution ne peut pas plus légiférer que s'agissant des méthodes de lecture, si les textes officiels sont respectés. Mais à la différence des méthodes de lecture, objet d'un débat et donc d'une argumentation constante dans les différents espaces pédagogiques (en particulier, dans les lieux de formation), la question des cahiers relève des fournitures scolaires, non de la pédagogie ou de la didactique. Les jeunes professeurs d'école découvrent « à l'usage », lors de leurs stages, les habitudes d'utilisation en cours en telle ou

1. Par exemple, Claire Boniface et Annick Vinot (*Les études dirigées au cycle 3*, Paris, Bordas, 1999)

telle école. Pourtant, qui veut réfléchir sur les acquisitions des élèves ne peut s'abstraire sans angélisme des conditions les plus « matérielles » de leur réalisation, en particulier des supports d'écriture retenus. Ceux-ci définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles, qui concernent aussi bien le travail des élèves que celui des maîtres.

1. APPRENTISSAGES PRATIQUES ET APPRENTISSAGES COGNITIFS

Lors d'une enquête dans une classe de CM1, nous avons prévu de relever tous les écrits scolaires pendant une semaine. Pour éviter de recourir à des photocopies, nous avons proposé à l'institutrice de recourir à des « cahiers de roulement » : chaque jour, six élèves écriraient tout ce qu'ils avaient à écrire non sur leurs cahiers personnels mais sur six « cahiers de roulement ». Il serait ainsi possible de comparer des productions différentes pour une même consigne. Ces six cahiers, corrigés comme les autres, seraient continués le lendemain par six autres élèves : ainsi, en quatre jours et demi, aurait été recueillie la totalité des écritures scolaires de la semaine donnant un aperçu des productions de chaque élève. Or, ce dispositif de recueil de données, apparemment simple, a posé des problèmes considérables aux enfants. Il a fait apparaître à quel point les cahiers ou classeurs ne sont pas seulement des supports « matériels » mais des catégories d'organisation intellectuelles et/ou fonctionnelles.

L'institutrice avait pourtant expliqué le principe de l'expérience aux élèves et distribué des cahiers « grand format » identiques à ceux qui étaient en usage dans la classe pour certaines matières. Le premier jour, les six élèves concernés ont donc pris les cahiers neufs. Le premier travail écrit était une dictée de mots préparés (les mots en /er/, le déjeuner, le boucher, le pommier, etc.), suivie d'un texte dicté. Après le contrôle et sa correction, première hésitation des enfants en entendant la consigne : *Ouvrez vos classeurs à la partie orthographe d'usage et copiez la nouvelle règle* (des mots féminins se terminant en /-aie/, suivie des mots à apprendre pour la semaine suivante). La maîtresse leur demande alors de continuer sur le cahier de roulement. Tous tournent alors la page pour se trouver sur une page blanche où, comme leurs camarades, ils écrivent la date à gauche et en grandes capitales O.U. (pour orthographe d'usage) à droite. En fin de séance, la maîtresse donne le travail à préparer pour la semaine suivante (le texte de la dictée à préparer). Pendant que la classe sort les cahiers de textes, les élèves du petit groupe se concertent pour savoir s'il faut noter les exercices à préparer *comme d'habitude* ou sur le cahier de roulement. C'est ce dernier parti qu'ils finissent tous par prendre, appliquant la consigne à la lettre (*Aujourd'hui, tout ce que vous écrivez d'habitude dans vos cahiers, vous l'écrirez sur le cahier neuf*). Même difficulté quand elle demande à la classe de prendre le cahier d'essai. Cette fois, les enfants hésitent mais finissent par choisir de sortir aussi le leur : il leur paraît impossible d'écrire *au brouillon* sur les cahiers de roulement...

Les hésitations et les difficultés des enfants ne sont pas aléatoires. En mettant un cahier de roulement entre leurs mains, on leur a demandé de se servir

d'un outil perturbant. Alors qu'il est matériellement identique à ceux dont ils ont l'habitude, il se révèle « fonctionner » sur un autre modèle, archaïque, celui du cahier du jour² qui réunissait chronologiquement les traces de toutes les activités « notables » en un seul lieu³, sur le modèle du livre de raison ou du journal de bord. Le rituel de la mise en page fait partie des mémoires d'hier et d'aujourd'hui, puisque, sur ce point, beaucoup de choses sont restées stables, même les « manies » des enseignants : date du jour « en haut à droite » (ou à gauche), intitulé de l'exercice *cinq carreaux à la marge, souligné en rouge* (ou en bleu), mise au propre de l'exercice (*appliquez-vous à l'écriture*), ou écriture sous dictée, relecture, soulignages divers. Mais sous cette permanence, autre chose s'est déplacé plus fondamentalement, dans la façon de gérer les cahiers d'aujourd'hui.

2. L'ÉCRITURE SCOLAIRE ENTRE LA TEMPORALITÉ DU TRAVAIL ET LA CATÉGORISATION DES DISCIPLINES

Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson⁴ montre que la forme traditionnelle du cahier du jour a été incitée par les autorités de tutelle à la fin du XIX^e siècle. L'article cite d'abord longuement un inspecteur d'académie de l'Yonne (M. Leras, 1868) : « Dans un grand nombre d'école pour ne pas dire dans toutes, les instituteurs et institutrices ont l'habitude de mettre entre les mains de leurs élèves autant de cahiers que l'on compte d'exercices différents dans l'enseignement ; et d'abord, c'est le cahier de brouillon, puis le cahier d'écriture, le cahier de dictées au net, le cahier de problèmes, de le cahier d'analyse, etc. Cette multiplicité de cahiers rend la tâche de l'instituteur difficile, est une perte de temps considérable pour l'élève, et ne peut jamais donner la mesure de ses progrès et surtout de son travail journalier. Le cahier unique remédie à tous ces inconvénients. Le journal de classe qui aujourd'hui est adopté dans toutes les écoles de l'Yonne indique, jour après jour, heure après heure, la nature des leçons et des exercices ; dans le cahier unique, la date et l'heure où le devoir a été fait, de quelque nature qu'il soit, se trouvent exactement indiquées, de telle sorte que le cahier de l'élève est comme le contrôle du journal de classe (...). Et l'article de conclure : « Ajoutons que le cahier unique rend très facile l'examen du travail de chaque élève et de toute une classe par l'inspecteur et les autres autorités scolaires ; qu'il peut plus commodément que les cahiers multiples donner lieu à d'utiles comparaisons ; qu'il est une garantie de la sincérité du travail des enfants. Pour toutes ces raisons, nous donnerions la préférence au cahier unique, surtout pour le cours moyen des écoles, résér-

2. Pour une analyse de « l'espace graphique » des cahiers du jour, voir Christiane Hubert et Jean Hébrard, « Fais ton travail ! », *Enfances et Cultures*, 2, 1979, Paris, Fernand Nathan, pp. 46-59.
3. La circulaire du 14-5-1962 institue les cahiers de devoirs mensuels, réservés à l'évaluation, alors qu'ils sont déjà une pratique courante. Ils doivent suivre l'élève tout au long de sa scolarité. Les anciens usages connaissaient aussi le cahier de brouillon et le cahier de poésies et chants.
4. Édition de 1882, Première partie, Article « Cahier », signé par Charles Defodon, p. 302)

vant tout au plus le cahier spécial pour les premiers essais des débutants, pour quelques genres d'exercices particuliers, comme l'écriture calligraphique, et aussi pour quelques matières facultatives que peut aborder le cours supérieur et dont les élèves ont besoin de pouvoir saisir l'ensemble et la suite logique ». L'avantage du cahier du jour est donc triple : commodité d'utilisation, clarté des exigences scolaires vis-à-vis des parents et contrôle facile du travail de la classe, c'est-à-dire des élèves et des maîtres, par les autorités de tutelle.

La formule qui prévaut aujourd'hui paraît infiniment plus complexe. Combien les élèves de la classe observée ont-ils de cahiers ? Deux classeurs et six cahiers, dit la maîtresse, qui finit par en répertorier huit (en rajoutant cahier de textes et cahier de liaison) puis neuf (un cahier d'écriture calligraphiée, commencé dans l'enthousiasme et plus ou moins en sommeil à la date de l'observation). Le classeur de français est subdivisé en sept sous-parties : orthographe d'usage (abrégée OU, elle a lieu chaque lundi), orthographe grammaticale (OG, chaque mardi), grammaire (G, chaque jeudi), conjugaison (C, chaque vendredi), expression écrite (EE, toutes les quinze jours ou trois semaines), contrôles (notés, dans toutes les activités) et méthodologie (tous les mois). Une même activité oblige à naviguer d'un espace à l'autre. Ainsi, le lundi matin, après avoir rangé les deux dictées dans la partie « contrôle », les enfants prennent une feuille dans la partie « orthographe d'usage » pour copier la règle et les mots de la leçon du jour). Le classeur de mathématiques sépare Géométrie et Arithmétique, cette dernière étant subdivisée en « Opérations » et « Problèmes ». Les autres cahiers s'intitulent Sciences et technologie, Histoire, Géographie, Instruction civique, Musique, Poésie. Une des activités essentielle des élèves est donc de sortir le bon cahier au bon moment ou de savoir rapidement s'orienter dans les sous-parties des classeurs et de bien y classer les feuilles volantes sur lesquelles ils écrivent, grâce aux intercalaires et aux onglets de couleur. *C'est une gymnastique, mais c'est pour les habituer, C'est comme le cahier de textes, au début, ils sont perdus, mais ils apprennent assez vite*, dit la maîtresse.

Toutes les observations confirment que cet « apprentissage » exige une longue patience et une vigilance constante, comme en témoigne les deux exemples suivants, faits au cours d'un contrôle : *On va commencer la dictée de mots. Tout le monde est prêt ? Arthur se tait, Loubna aussi. Le pâtissier, le boulanger, le charcutier, Karim, tiens toi mieux pour écrire, l'horloger, le dattier, Sophie, tu tiens ta feuille pour écrire, pas ta tête, le cerisier, le pommier, regarde comme tu tiens ton stylo, tu es toute tordue (...)* Jenny, le papier, *si tu réécris par dessus je ne verrai rien, tu rayes, tu vas à la ligne et tu continues, tu rayes soigneusement, avec ta règle. Fin du contrôle d'histoire : – Adrien, tu as fini ? Tu as bien vérifié ? Alors, viens [Adrien se lève et va au bureau. La maîtresse jette un coup d'œil à son travail] – Sur la première ligne, le nom et le prénom. Sur la deuxième ligne, la date. [Elle lui rend la feuille. Adrien repart en courant] – Adrien ? reviens vers moi et repars en marchant. Ici, c'est une classe, pas une cour de récréation. Voilà, c'est plus calme pour tout le monde comme ça. Nous avons sélectionné à dessein deux situations de contrôle, où s'entendent de façon exclusive les interventions de l'enseignant sur les façons de faire, puisque la situation lui interdit d'intervenir sur les contenus. On voit que la guidance concernant l'usage des instruments scolaires occupe une place importante*

(comment se tenir pour écrire, corriger une erreur, présenter une copie de contrôle) et qu'elle s'inscrit dans un contrôle plus global des conduites scolaires (se taire, ne pas courir dans la classe). À d'autres moments de la classe, de tels propos seraient mêlés à ceux qui concernent les contenus travaillés. En fin d'école élémentaire, dans une classe ordinaire conduite par une institutrice expérimentée, l'utilisation des supports d'écriture ne va donc pas de soi.

Le travail des élèves renvoie donc aussi au travail des maîtres. Ce sont eux qui sélectionnent et de présentent les traces que doivent laisser les tâches scolaires ordinaires. Dans leur choix (ce qui est mis au propre et ce qui reste au brouillon, ce qui est corrigé sur le champ ou plus tard, corrigé et noté ou corrigé mais non évalué, ce qui est communiqué aux parents et ce qui reste dans la classe, etc.), ils manifestent des partis pris qui ne sont pas tous guidés par les contraintes d'apprentissage. Certains choix sont plus coûteux que d'autres en temps et en énergie (la correction des textes après la classe, par exemple, au lieu de la correction en classe). En revanche, ils savent que certaines activités utiles et appréciables ne laissent pas d'elles-mêmes des traces écrites. Par exemple, une lecture longue, suivie d'une discussion avec les enfants, un travail de recherche en atelier sur des documents, ou encore une séance d'observation à partir des plantations de la classe ou d'un élevage). Le risque serait grand, si ces activités ne conduisaient pas à l'élaboration de « quelque chose d'écrit », qu'il disparaisse des mémoires, qu'il laisse croire aux parents que ce jour-là, rien n'a été fait, enfin, qu'il paraisse aux élèves peu important puisque ne donnant pas lieu à écriture.

Ainsi, les cahiers témoignent d'un modèle de culture scolaire, régi par des normes et des valeurs que la mise en page doit rendre explicites. L'ancien modèle du cahier du jour est une chronique des travaux et des jours, qui met en représentation la culture primaire, comme un patchwork unique de savoirs, où les écrits de chaque jour sont cousus avec patience à ceux des jours précédents, dans l'engrenage ritualisé des écritures quotidiennes et du retour cyclique des matières prévues chaque semaine. En revanche, les supports d'écriture actuels semblent davantage avoir pour modèle la spécialisation disciplinaire du second degré. Les maîtres polyvalents du primaire montrent ainsi à leurs élèves de façon « pratique » que l'école est le vestibule du collège, que les savoirs sont organisés « par famille » et que le B.A. BA du métier d'écolier est de classer (matériellement et intellectuellement) ce que l'on fait. Les dispositifs d'écriture que les maîtres ont spontanément adoptés (on les retrouve peu ou prou dans toutes les classes) distribuent ainsi l'emploi du temps et les tâches scolaires entre les parties des classeurs ou les différents cahiers, en sous-ensembles à la fois matériels et conceptuels. C'est ainsi qu'on apprend en même temps à « tenir ses affaires en ordre » mais aussi à se représenter les savoirs et leur catégorisation, sur le mode de l'évidence.

3. LA VARIÉTÉ DES USAGES ET DES MODÈLES

Cependant, comme aucune directive autoritaire ne régit cette pratique, les formes qu'elle adopte varient d'une classe à l'autre. Elles semblent tenir du bricolage fonctionnel plutôt que d'une stratégie intellectuelle raisonnée. Chaque

enseignant s'interroge pour savoir jusqu'où multiplier les objets à manipuler (« 7 cahiers, pour des enfants de neuf ans, c'est peut-être trop »). En passant d'un maître à l'autre, les élèves pratiquent des systèmes de classements « à géométrie variable », où l'on retrouve à la fois la tendance générale de l'institution et les choix personnels du maître, mixte sur lequel personne ne se pose de question. Chaque maître doit combiner des critères hétérogènes pour arrêter ses choix : la facilité d'usage conduit à limiter le nombre de supports (c'est le sens de la réforme préconisée sous Ferry), la clarté classificatoire à les démultiplier (sans que les critères de classification soient toujours « conceptuels » : la liaison entre histoire et géographie ou entre physique et chimie dans le secondaire, tient plus à la bivalence traditionnelle des enseignants qu'à une convergence didactique voulue. Dans ces manipulations quotidiennes, les élèves apprennent par la force des choses une classification implicite dont les supports constituent seulement l'échafaudage matériel et la désignation métonymique commode⁵. Certains maîtres font cependant de notables efforts pour la rendre visible. « C'est pour ça que je leur fait écrire les initiales (O.U. ou O.G.) en haut de chaque page, c'est pour qu'ils sachent bien dans quelle partie ils sont, où ils doivent ranger ensuite leur feuille », argumente la directrice⁶, sensible à la nécessité d'explicitier les règles. La représentation (et non la définition) que chaque élève se fait de l'activité et/ou du savoir concerné est ainsi construite empiriquement, par ressemblance et différence, du fait du cumul des tâches. On apprend le sens du concept « grammaire » ou « technologie » comme on apprend sa langue naturelle, par l'usage et non par principes, en contexte et non par des définitions⁷.

Quelles sont les usages majoritaires dans les classes d'aujourd'hui ? La classe dans laquelle nous avons enquêté n'était pas forcément « représentative » des usages majoritaires, même si elle nous paraissait « significative » des façons de faire actuelles. Pour mieux le savoir, nous avons enquêté auprès d'une centaine d'enseignants en formation continue, au moyen d'un questionnaire⁸. Nous leur avons demandé d'énumérer les différents supports utilisés, la fréquence d'utilisation, ainsi que diverses appréciations (plus difficiles à construire), par exemple sur le temps passé chaque jour à écrire, la quantité d'écrits quotidiens, etc. Un certain nombre d'entretiens ont complété les ques-

5. À un enquêteur qui lui demande la différence entre biologie et technologie, une fillette de CM1 répond *les feuilles vertes, c'est pour la biologie, les feuilles blanches, c'est pour la technologie* (Enquête Polyvalence/INRP, Joël Lebeaume, 1998, dactylographié)
6. Effectivement, « contrôles » et « méthodologie » qui sont des parties du classeur mais ne sont pas des « parties » de la discipline appelée « Français », ne sont pas abrégés par leur initiale en haut de page.
7. Cet écart est superbement traduit par les propos d'une élève de sept ans, à qui l'enquêteur demande de définir ce qu'est la technologie : *On fait de la technologie. Moi, je ne sais pas ce que c'est, la technologie, pourtant, moi j'en fait plein, de la technologie* (Joël Lebeaume, *id.*).
8. Pour un compte rendu plus complet de cette enquête et de sa méthodologie, voir *Repères*, 27, décembre 2001. Les réponses des enseignants en école maternelle, trop peu nombreuses, n'ont pas été prises en compte dans le dépouillement final. Il aurait d'ailleurs fallu un questionnaire différent, mieux adapté à ce type de scolarisation.

tionnaires. Alors que la présence des classeurs est massive en cycle 3, moins d'une classe sur trois en a un usage quotidien (15 sur 49). C'est le cas de cet instituteur de CM2 qui a plus de trente ans d'activité :

- Supports disciplinaires : *cahier de chant et de poésie, cahier d'éducation civique, cahier d'Histoire, cahier de Géographie, cahier de Sciences et Technologie ; classeur de Français (orthographe, grammaire, conjugaison, expression écrite) ; classeur de Mathématiques (mécanismes opératoires, situations problèmes, géométrie) ; cahier d'évaluation (Français. Maths).*
- Supports non disciplinaires : *cahier d'essai ; cahier de textes.*
- Supports quotidiens : *classeurs, cahier d'essai, cahier de textes, feuilles photocopiées.*

En revanche, la répartition des rôles cahiers-classeurs est inverse chez cet autre instituteur de CM2 (sept ans dans le niveau) qui fait du cahier l'outil ordinaire :

- Supports disciplinaires : *cahier de français, de maths, de poésie et musique, d'ateliers lecture, d'allemand ; classeur en sept parties (histoire, géo, sciences, éduc. civique, français, maths, divers⁹).*
- Supports non disciplinaires : *cahiers d'essais, de textes (et liaison). cahiers de réunion de classe et de prêt (cahiers collectifs).*
- Supports quotidiens : *cahiers de français, de maths, d'essais.*

Les quinze maitres qui utilisent quotidiennement les classeurs en cycle 3 sont ceux qui les ont dévolus aux activités de maths et de français ; les enfants écrivent donc chaque jour sur des feuilles perforées, qu'ils doivent ensuite ranger « à la bonne place » dans le classeur, comme dans la classe où nous avons conduit l'observation. On imagine la complexité des considérations nécessaires, s'il fallait expliciter de façon « métacognitive » tous les critères qui président à de tels choix, conceptuels et pragmatiques, puisqu'ils visent à la fois à matérialiser des catégorisations disciplinaires et à faciliter le travail, l'outil idéal qui remplirait toutes les fonctions simultanément étant pour l'instant introuvable¹⁰. On conçoit en revanche à quel point la ritualisation des activités, qui lie dans la mémoire des élèves un temps (lundi matin), un espace (classeur de français, sous-partie O.U.) et un savoir disciplinaire (l'orthographe des mots et ses règles), peut faciliter les opérations et permettre aux enfants de retrouver régulièrement les mêmes gestes¹¹ corporels et mentaux (avec tous les risques mais

9. On peut s'étonner qu'un classeur contenant toutes les matières scientifiques plus d'autres ne soit pas d'usage quotidien. Cela signifie en tout cas que les 4 heures prévues à l'emploi du temps hebdomadaire pour les matières scientifiques sont loin d'être réalisées, dans cette classe comme dans beaucoup d'autres.

10. Certain pensent que l'ordinateur pourrait résoudre cette quadrature du cercle. Il faudra attendre pour le savoir que chaque élève ait un portable sur sa table.

11. « Alors que beaucoup voient là une bonne préparation des enfants au collège, justifiant les efforts dépensés, d'autres enseignants soulignent en revanche les problèmes posés par les classeurs (les maladroits se pincent en fermant les anneaux, ceux-ci joignent mal, les perforations des feuilles se déchirent, les étourdis oublient de ranger les feuilles qui se froissent, s'égarant, etc.). On retrouve les mêmes pro-

aussi tous les avantages des routinisations). Pourtant, même dans la classe ayant fait le choix délibéré du classeur de français, on utilise d'autres supports pour cette matière : les fiches de lecture pour les livres de bibliothèque (rangées dans un fichier collectif consultable par d'éventuels nouveaux lecteurs), le cahier de poésie et un cahier de calligraphie, peu à peu délaissé, si bien que l'institutrice ne pensera pas d'emblée à le signaler. Alors que le « cahier unique » de l'école Ferry aurait pu être remplacé par le « classeur unique » de l'école préparant au collège Haby (adoptant un classement en sous-parties disciplinaires pour répartir les travaux quotidiens au lieu de les écrire à la suite), ce n'est pas du tout ce qui s'est produit : les anciens et les nouveaux supports sont en co-existence instable, chaque maître inventant ses manières de faire de façon empirique, intuitive, sans que rien ne l'oblige à expliciter ses choix.

4. LES ACTIVITÉS ÉCRITES : COMBIEN DE PAGES PAR JOUR ?

La quantité d'écrit produit dans les cahiers varie encore plus, à suivre les estimations des maîtres. Pour les CM, la longueur « fréquente » varie d'une page et demie à deux pages par jour pour ceux qui utilisent les petits formats, et une page à une page et demie en grand format. Les extrêmes vont d'une demi-page (petit format) dans une classe qui utilise quotidiennement des fichiers auto-correctifs, à deux ou trois pages grand format dans une classe où les leçons et les règles (en orthographe, grammaire) sont copiées sur le classeur et où on trouve une activité de production écrite par semaine. Pour les CE, la longueur « fréquente » est une page petit format, mais les extrêmes vont d'un quart de page petit format (en CE1) à deux pages grand format (en CE2). Nous n'avons pas pris en considération les CP qui n'avaient qu'un trimestre de scolarité à la date de l'enquête. On ne peut comprendre ces écarts (déclarés) sans se référer plus avant aux pratiques de travail de la classe. Dans les classes qui écrivent « beaucoup », il semble qu'on recourt moins aux fichiers, que la pratique de la copie au net soit plus fréquente (résumés de leçons, exercices corrigés collectivement recopiés sur le cahier), que les activités d'expression écrite y soient régulières. Dans les autres, on utiliserait davantage des exercices photocopiés et les fichiers de lecture silencieuse ou de maths.

Dans les remarques faites en fin de questionnaire, 22 maîtres sur 49 de Cycle 3 et 19 sur 37 de Cycle 2 soulignent que leur classe éprouve des difficultés dans les tâches d'écriture, qu'il s'agisse de copier (11 mentions explicites), de présenter leur travail, « d'aller au bout » des activités, du fait de leur lenteur à écrire, de leur fatigabilité, de leur manque de concentration. Ces remarques provenant aussi bien de ceux qui font « beaucoup » que « peu » écrire, faut-il comprendre que les uns demandent un effort d'écriture qui excèdent les possibilités de leurs élèves, alors que les autres ont déjà réduit leurs exigences du fait des

blèmes avec les photocopies, qui sont appréciées à cause du gain de temps qu'elles permettent (dans les disciplines scientifiques, elles rendent visibles des séances de travail qui autrement ne laisseraient pas de trace sur les cahiers), mais qui exigent, quelle que soit l'activité scolaire qu'elles ont permis, qu'on prenne le temps de les faire coller proprement. Nous n'avons pas trouvé d'enquête décrivant les divers usages pédagogiques des photocopies dans l'école.

difficultés rencontrées ? Pour l'heure, il est impossible de répondre à la question de façon documentée. Ajoutons que parmi les élèves jugés en difficulté par les maîtres, la question de l'autonomie dans le travail ne contraste pas trop fortement filles et garçons, mais c'est le cas concernant l'aisance graphique : 112 garçons, contre « seulement » 49 filles, sont jugés comme ayant de « vraies difficultés » d'écriture (lenteur, maladresse, lisibilité).

5. LES TEMPS ET LES MODALITÉS DE CORRECTION DES ACTIVITÉS ÉCRITES

Quant aux temps de correction évalués par les maîtres, ils varient de façon encore plus spectaculaire, allant de 2 à 15 heures par semaine ; 16 déclarent y passer moins de 4 heures, 22 entre 4 et 6 heures, 16 davantage. C'est l'item qui, comme nous l'attendions, a été le moins bien renseigné (31 non-réponses, soit 37 %).

Cahiers corrigés en classe pendant les récréations et le soir après la classe. Moment fastidieux qui dure au moins une heure par jour (CM2) ;

Correction des cahiers dans la classe avec les enfants tous les jours.

Classeurs chez moi de manière régulière (CM1) ;

Chez moi après la classe (6 à 7 heures par semaine). Le classeur, le cahier de règles, le cahier de poésie sont vérifiés de temps en temps au hasard de la classe (CM2).

Je vérifie tous les cahiers, en classe (CP-CE1)

Dans la classe, pendant le temps de midi, le soir ou ponctuellement avec les élèves, ou pendant la pause de 10heures. Entre 3 et 4 heures (CP).

On peut ainsi distinguer les maîtres privilégiant les corrections instantanées (pendant les temps de la classe avec les élèves ou pendant les récréations pour des reprises immédiates, sur les brouillons ou *au propre*) et ceux qui corrigent le soir, dans leur classe, à l'étude ou chez eux (où ils contrôlent souvent, cahier après cahier, des exercices déjà corrigés collectivement en classe et vérifient la capacité d'auto-correction de chaque élève). Dans quelle mesure ces stratégies différentes relèvent-elles de choix individuels et/ou des types d'écrits produits en classe ?

Quand on essaie de comprendre ce qui produit de telles variations, on voit que certaines activités scolaires peuvent aisément se corriger sur le champ (les photocopiés, les questionnaires de lecture silencieuse, souvent issus de fichiers auto-correctifs) alors que d'autres sont beaucoup plus coûteuses en corrections après-coup (les productions d'écrit mais aussi les exercices recopiés au net sur les cahiers, même après une première correction collective en classe). Parmi les maîtres de cycle 3 n'ayant pas donné d'indication de temps de correction, 11 sur 22 indiquent que leur classe écrit moins d'une heure par jour : ceux-ci parviennent sans doute à faire toutes les corrections sur le champ, avec les enfants. En revanche, dès qu'ils accroissent leurs exigences d'écriture sur les cahiers (mais pas sur le cahier d'essai), les maîtres se donnent davantage de travail hors classe. On ne peut donc s'intéresser à leurs choix pédagogiques, s'agissant des modalités de travail de leurs élèves, en considérant seulement leur pertinence didactique et/ou leur efficacité cognitive, sans prendre en

compte leur cout, en particulier le temps qu'elles mobilisent hors temps scolaire. Dans certains questionnaires, on trouve d'ailleurs exprimée clairement l'idée que c'est en interaction avec les enfants que doivent se faire les corrections « en passant des rangs », faute de quoi elles sont peu utiles. D'autres font au contraire du temps de corrections hors classe un très bon indicateur de l'investissement global de l'instituteur et donc de son efficacité pédagogique. Pourtant, aucune étude ne permet aujourd'hui d'affirmer ni d'infirmer que « l'effet-maître » soit directement corrélé au travail des instituteurs hors classe, même si c'est un domaine sur lequel se joue leur légitimité : des cahiers mal corrigés font peut-être peu de tort aux élèves, ils font en tout cas du tort à l'instituteur, au moins dans l'esprit des parents et des pairs. La présence du stylo rouge dans le cahier témoigne d'une vigilance institutionnelle à l'égard de ce qui est bien ou mal fait, rassure les parents, et de façon plus ou moins diffuse, entretient la mobilisation des enfants. En tout cas, on manque d'enquêtes qui décriraient comment les maîtres répartissent leurs investissements et dosent leurs efforts, alors que de telles données permettraient d'aider les débutants et de mieux saisir ce qui contribue à « l'effet-maître »¹².

6. CAHIERS OU CLASSEUR POUR ÉCRIRE QUOI ? TROIS « MODÈLES » D'USAGE

En cherchant les logiques d'action qui semblent guider les choix, il nous a semblé qu'on pouvait les regrouper en trois modèles. Un premier modèle semble combiner les outils primaires traditionnels (les cahiers, plus commodes à l'usage) et les catégories disciplinaires du secondaire (un cahier par discipline), en éclatant (plus ou moins) les activités de français en supports séparés : cahier d'orthographe, cahier de grammaire-conjugaison, de lecture-compréhension, d'expression écrite, cahier de poésie, (mais la liste n'est pas limitative : répertoire de règles, carnet de mots, cahier de calligraphie, etc.). Le même phénomène s'observe en math : cahier pour les « activités opératoires », les « situations-problèmes », la géométrie.

Pour éviter l'éclatement des deux matières quotidiennes en une multitude de cahiers, le classeur semble une bonne solution : c'est un deuxième modèle, dérivé du premier, celui qu'a choisi un tiers des maîtres de cycle 3 notre enquête (alors que la formule « tout cahier » se rencontre plus souvent en CE). Ceux-ci font travailler sur des classeurs, divisés en sous-parties, pour les math et le français, sur des cahiers pour le reste. Le classeur donne une consistance matérielle unifiée aux deux disciplines centrales et, c'est là son avantage, rend clairement visibles leurs composantes. Cet avantage a un prix : les manipulations sont plus lourdes à gérer et demandent davantage de vigilance de la part des maîtres, même s'ils sont aidés par les routines de l'emploi du temps (*O.U. tous les lundis*). D'autre part, les activités sur la langue (orthographe, grammaire, conjugaison), fertiles en exercices courts, apparaissent alors sur le même pied que les activités textuelles (lecture-production d'écrit), les activités de langue orale sont

12. On pourrait ainsi établir un pont entre les recherches en didactique et les travaux sur l'expertise enseignante et la formation qui se sont beaucoup développés ces dernières années (M. Altet, A. Trousson, V. Tochon, R. Goigoux, etc.)

mises hors champ et la poésie, sur son cahier à part, ne fait plus partie du français¹³. Ainsi, dans ces deux cas, ce sont les références disciplinaires qui « surordonnent » l'ensemble des supports.

Cependant, la majorité des maîtres interrogés semble suivre un troisième modèle : le classeur est (plutôt) utilisé comme outil de stockage de ce qui doit être gardé en mémoire¹⁴. On y range les résultats des activités conduites en histoire, géographie, sciences, éducation civique (textes écrits ou photocopiés, mais presque jamais des « exercices » qui, s'ils ont eu lieu, sont restés au brouillon) ; on y classe aussi les « référents » à consulter ou les « règles » à connaître (en français, en maths). En revanche, les cahiers servent au suivi des apprentissages, c'est-à-dire aux exercices quotidiens. On retrouve ainsi des « cahiers du jour » ou des « cahiers de classe », plus ou moins nombreux, où des exercices se succèdent au fil de la semaine, sous les intitulés traditionnels (Dictée, Orthographe, Conjugaison, Grammaire). S'y succèdent des exercices d'abord réalisés sur le brouillon ou l'ardoise, puis mis au net, ou bien réalisés sur des photocopies collées (textes à trous, réponses aux questions des fichiers de lecture silencieuse). On a ou non un cahier spécifique pour l'expression écrite.

On pourrait ainsi opposer deux modèles structuraux (tout cahiers ou classeurs math-français/ cahiers) et un modèle fonctionnel (cahiers math-français/ classeurs), qui sont évidemment des fictions « idéales-typiques » : dans la majorité des classes, chaque maître se situe dans l'entre-deux, travaille avec les moyens du bord (les habitudes de l'école, les manuels dont il dispose), compose selon des logiques locales, des critères de choix hétérogènes, l'important étant que le travail en soit à la fois structuré et facilité et que « les enfants s'y retrouvent ».

7. LES EFFETS D'APPRENTISSAGE IMPLICITE

Qu'est-ce que les enfants apprennent dans l'usage permanent, imposé, sans cesse rappelé (mais ni justifié ni conceptualisé) de ces « dispositifs » d'écriture ? Trois choses, essentiellement. Tout d'abord, qu'il existe une hiérarchie indiscutable entre les disciplines : le Français et les Mathématiques sont « évidemment » les plus importantes, puisque les supports utilisés tous les jours, corrigés et notés systématiquement sont plus importants que ceux qui ne sont ouverts et corrigés qu'épisodiquement. Les disciplines qui ne laissent pas de trace écrite (et n'ont pas droit à un cahier) sont encore moins importantes. Cette hiérarchie indique des « rapports de force entre des savoirs », du point de vue non de leur valeur intrinsèque ou subjective (les enfants adorent « la gym » qui ne laisse pas de trace écrite) mais de leur valeur dans et pour l'institution.

13. Pour les élèves de la classe observée, la poésie était « à part » et certains mettaient les comptes rendus de livres classés dans un fichier collectif consultable, dans l'activité « bibliothèque » et non « lecture ».

14. On pourrait donc opposer, dans le langage actuel, savoirs procéduraux (exercices) et savoirs déclaratifs (leçons, textes référents, règles) qui s'appuient tous sur des activités d'écriture mais qui ont des formes et des statuts scolaires bien distincts.

Il existe également une hiérarchie d'autorité entre les intervenants, en relation avec leur pouvoir de gestion des supports d'écriture. Dans une école où les intervenants extérieurs se multiplient, ceux-ci sont rarement responsables des classeurs ou des cahiers. Par exemple, dans la classe observée, il existait un cahier de musique qui ne relèvait pas de l'intervenante spécialisée (elle faisait du rythme et des jeux chantés), mais de la maîtresse titulaire (une séquence d'écoute musicale par quinzaine, précédée ou suivie d'un texte sur le musicien et l'œuvre, copié sur le cahier). En revanche, dans le cas des services partagés (temps partiels), les enfants reconnaissent immédiatement que Catherine, qui n'est là que trois demi-journées par semaine, est une « maîtresse » du fait qu'elle gère un classeur (ou des cahiers) et met des notes.

Enfin, la désignation des activités scolaires constitue une liste référentielle qui définit un monde de savoirs scolaires légitimes, peut-être même le monde des seuls savoirs qui méritent ce nom. Tous les élèves de France et de Navarre, même ceux qui n'apprennent jamais leur leçons, même ceux qui sont les plus gravement en échec, savent qu'aucune discipline ne s'appelle Religion, qu'aucune non plus ne s'appelle Morale, ni Connaissance de la Patrie. Pas davantage Cinéma, ni Télévision (hypothèse qui a fait beaucoup rire certains élèves auxquels je l'avais proposée).

8. CONCLUSION

À regarder les cahiers d'élèves comme des éléments constitutifs de la culture scolaire, on a pu constater comment s'y manifestaient des solidarités pratiques entre des éléments « hétérogènes » (savoirs disciplinaires, autorité magistrale, institution scolaire, outils didactiques), pour reprendre des catégories que Michel Foucault voyait comme constitutives des « dispositifs ». Les cahiers sont bien des instruments de contrôle, mais dans un sens qui déborde considérablement l'aspect strictement évaluatif, dans lequel on les confine spontanément. Ils montrent non seulement ce que les élèves apprennent ou échouent à apprendre, mais aussi comment l'école change, lorsque se déplacent les rapports de forces entre disciplines (la morale a disparu des cahiers scolaires, l'éducation civique n'y figure que rarement) ou entre institutions (premier degré/second degré). Les changements dans le temps long montrent ainsi l'opposition entre le cahier du jour « primaire » ancien et le cahier-classeur « secondaire » actuel, les changements en cours manifestent la division du travail entre enseignants et intervenants extérieurs. On peut ainsi donner une signification concrète à ce que les maîtres énoncent comme un constat d'évidence, généralement déploré comme une perte de pouvoir : le primaire se « secondarise ». Ce qu'on a vu, c'est qu'ils ont eux-mêmes inventé des modalités efficaces de cette secondarisation, en concevant autrement leur métier et en conduisant autrement le travail de leurs élèves. Ils sont ainsi les acteurs (et non les agents) d'une transformation qui reste sans auteur, c'est à dire anonyme et, pour une bonne part, tacite et invisible à leurs propres yeux.

Dans tous les cas de figure, reste pendante ou brûlante, la question de « l'intégration des savoirs » dans des activités non pas juxtaposées mais convergentes ou combinées. En effet, pour mettre en relation les domaines de

savoir, encore faut-il qu'ils aient été constitués comme tels. Les courants pédagogiques qui visaient à intégrer les apprentissages par des thèmes fédérateurs (centres d'intérêt, étude du milieu, projets de classe, coopération scolaire, etc.) cherchaient, avant tout souci de construction disciplinaire, à relier les savoirs scolaires à « l'expérience » des élèves, pensée comme intégratrice. À considérer l'utilisation des supports d'écriture, le souci qui semble aujourd'hui l'emporter largement dans la pratique, c'est celui de faire exister les domaines disciplinaires dans la représentation des élèves, donc de les disjoindre, de les étiqueter, tout en construisant par l'usage une première maîtrise des savoir faire qui les caractérisent et/ou une intuition de leur objet spécifique. Ceci explique peut-être que, par contrepoint, le souci de l'interdisciplinarité ou de la transversalité soit un thème récurrent des discours institutionnels.

LES EFFETS D'UN INSTRUMENT D'ÉCRITURE À L'ÉPREUVE DE LA RECHERCHE

Deux ou trois choses que l'on sait ou que l'on ne sait pas sur le traitement de texte

Sylvie PLANE – IUFM de Paris – LEAPLE (CNRS-Université Paris V)
Chercheur associé à l'INRP

Résumé : Cette contribution prend comme point de départ les conclusions des historiens de la culture et des ergonomes qui ont montré que les instruments d'écriture jouaient un rôle dans l'évolution des pratiques d'écriture. Elle pose donc comme hypothèse que le traitement de texte, en tant qu'outil graphique et scriptural, est un instrument susceptible d'exercer une influence sur l'écriture et examine les résultats dégagés des recherches en fonction de leur degré de certitude. Les résultats les mieux établis concernent le rôle positif exercé par le traitement de texte sur la motivation des scripteurs. En revanche, l'effet du traitement de texte sur les processus rédactionnels n'a pas pu être mis en évidence de façon incontestable, pour des raisons qui tiennent, d'une part, à différents types de cause qui sont analysées dans cet article, mais aussi, d'autre part, aux conceptions de l'écriture qui ont présidé aux expérimentations. Enfin, l'article recense cinq points sur lesquels il appelle le développement de recherches qui éclaireraient la connaissance lacunaire que l'on a actuellement de l'écriture sur traitement de texte.

Le traitement de texte est un instrument d'écriture qui a pour particularité d'être à la fois un outil graphique – il prolonge le geste physique en traçant une forme – et un outil scriptural puisqu'il facilite les opérations de transformation textuelle et la diffusion de l'écrit. À ce double titre, il est probable qu'il jouera un rôle déterminant dans l'évolution des multiples dimensions de l'écriture qui font d'elle, selon les niveaux où on la regarde, une technique de communication inscrite dans un système culturel, une pratique sociale, une activité cognitivo-langagière, ou un système sémiotique.

En effet, les historiens de la culture et les anthropologues ont montré comment, à différentes reprises, les changements d'outils graphiques ont influé sur les systèmes et les pratiques d'écriture. Cette question a d'abord été explorée d'un point de vue historique ou ethno-culturel, dans le cadre de travaux s'intéressant à l'évolution des modes de symbolisation et aux liens entre les fonctionnements sémiotiques induits par les techniques d'écriture, les types de formalisation qu'elles autorisent et les univers culturels des différentes civilisations. Ces études

avaient alors pour visée soit d'établir la genèse des systèmes sémiotiques (entreprise de démonstration par Gelb (1963/1973) de la monogénèse de l'écriture phonétique), soit de repérer les traces des contacts culturels entre populations (par exemple, controverse entre Février, Cohen et Filiozat sur l'origine des variations graphiques, en particulier les ligatures, ou dispositionnelles qui ont affecté les écritures issues de l'Araméen lors de leur adoption par les Palmyréniens et les Nabatéens (Cohen, 1963)), soit d'analyser les rapports entre des formes culturelles et des modes de pensée (Goody 1977/1979 ; Olson, 1994/1998).

Plus récemment, la question du rôle de l'instrument a été envisagée sous l'angle de son traitement cognitif. En effet, si on se réfère à la définition que Rabardel (1997) donne de l'instrument, voyant en lui une entité bi-face composée d'un artefact matériel ou symbolique et des schèmes d'utilisation qui lui sont associés, on est amené à considérer que l'apparition d'un nouvel outil a des conséquences d'ordre cognitif¹. La psycho-ergonomie rejoint ici les conclusions de l'anthropologie, et en particulier celles de Leroi-Gourhan (1964) qui s'est attaché, dans une perspective paléontologique, à mettre en évidence les fonctions de l'outil dans le développement humain en dénonçant les présupposés idéologiques sur lesquels repose l'idée communément admise de la priorité du développement du cerveau sur celle du dispositif corporel que celui-ci contrôle. Les nouveaux media informatiques ont donc été accueillis comme des instruments dont l'usage influe sur l'utilisateur, et se sont trouvés à la source de travaux portant sur la manière dont est traitée l'information à partir de documents hypertextuels ou hypermédias (Lévy, 1990a et b ; Laufer et Scavetta, 1992 ; Rouet, 1997, 2000 ; Anis, 1998 ; Crinon et Pachet, 1995 ; Crinon et Legros, 2001 ; Mangenot, 1995, 1996, 2001 ; Godinet, 2000). La notion d'outil a été également revisitée par des travaux inscrits dans le champ de la psychologie du développement à l'occasion de recherches s'intéressant à la genèse des processus sémiotiques, la réflexion se centrant alors autour de la définition de la notion d'outil sémiotique, examiné dans une perspective conjuguant des approches peircéennes et des approches vygostskiennes (Moro, Schneuwly et Brossard 1997 ; Schneuwly et Pfeiffer, 2001).

Je partirai donc de l'hypothèse que l'utilisation du traitement de texte peut exercer une influence sur l'écriture – et partant sur son apprentissage – et j'explorerai cette hypothèse en déclinant les questions qu'elle a suscitées et surtout celles qui se posent aujourd'hui, et en les regroupant non par thème, mais par niveau d'incertitude.

1. SUR QUELS POINTS A-T-ON DES CERTITUDES OU DES QUASI-CERTITUDES ?

L'exposé des thèmes sur lesquels on dispose de certitudes concernant les effets du traitement de texte sera fort bref, puisque seuls les aspects affectifs de l'utilisation de l'informatique sont concernés.

1. Voir une analyse didactique dans Plane S. et Schneuwly B. (2001), « Regard sur les outils de l'enseignements du français – Un premier repérage », *Repères* 21.

En effet, l'unique acquis consensuel des recherches consacrées aux effets du traitement de texte porte sur les motivations des scripteurs. La plupart des recherches portant sur ce thème sont déjà anciennes, mais elles soulignent avec constance que le recours au traitement de texte exerce un pouvoir attractif chez les scripteurs, et en particulier chez les scripteurs adolescents.

Dans sa revue de littérature portant sur l'enseignement de la production écrite sur ordinateur, Borgognon (1998) signale bon nombre d'auteurs qui s'accordent sur l'idée que « d'une manière générale les étudiants ont une attitude positive lorsqu'ils utilisent le traitement de texte pour écrire ». Et depuis les premiers travaux de Papert (1981) qui saluait avec enthousiasme le fait que l'ordinateur ressuscitait une appétence à l'écriture chez des élèves en froid avec la production d'écrits, les recherches n'ont pas cessé de mettre en évidence le pouvoir de réconciliation avec l'écriture exercé par le traitement de texte auprès d'enfants (Pouder, 1995) ou d'adolescents (Bayard & Nicolet, 1998)

La chose a été vérifiée expérimentalement : la plupart des recherches² comportant un volet consacré à l'étude de la motivation ou des jugements de satisfaction des scripteurs écrivant sur traitement de texte attestent d'un taux de satisfaction dans les groupes expérimentaux supérieur à celui enregistré dans les groupes témoins (par exemple Lusignan et Fortier, 1990 ; test S.E.U.T de Préfontaine, 1987) ; et elle est confirmée quotidiennement par l'observation ordinaire empirique.

Les causes sont faciles à identifier. Le prestige de l'instrument informatique est toujours vivace, comme j'ai pu le constater à chacune de mes visites d'ateliers informatiques, et comme me l'ont confirmé les enseignants responsables de ces ateliers destinés à des élèves en très grande difficulté³. Plus précisément, en ce qui concerne l'écriture, deux causes de l'appréciation positive du traitement de texte sont constamment relevées : la qualité de la présentation et la facilitation de la réécriture.

La qualité de la présentation apparaît comme quelque chose d'externe à l'écriture, mais il convient de dépasser ce jugement sommaire. L'apparence de l'écriture fait aussi partie de ses caractéristiques structurelles, car c'est, ne l'oublions pas, une substance graphique matérialisée qui a pour propriété d'être appréciée par la vue. On sait en outre que dans les représentations que les enfants se font de la qualité de l'écriture, la propreté et la netteté sont des caractéristiques très valorisées, sans doute sous l'influence de recommandations pédagogiques, qui peuvent d'ailleurs constituer des obstacles à la révision (Plane, 1996). Mais cette association entre propreté graphique et qualité du produit scriptural n'est pas l'apanage des seuls enfants, car, comme le montrent les enquêtes menées dans le cadre de la docimologie (depuis celles de Piéron, rap-

2. Sources : données de la banque INRP-DAF (Didactique et Acquisition du Français Langue maternelle).
3. Ateliers « Lecteurs92.net » mis en place dans des collèges du Département des Hauts de Seine et animés par des enseignants volontaires.

portées par de Landsheere, 1974), la qualité de la présentation graphique influe sur le jugement que les adultes exercent sur les textes qui leur sont soumis.

Les facilitations techniques de réécriture ont elles aussi été depuis longtemps mis en avant, notamment par Daiute (1981), et soulignées dans toutes les enquêtes faites auprès des usagers, enfants ou adultes, qui, à l'unisson, se félicitent d'être dispensés par le traitement de texte de la fastidieuse recopie – même si par ailleurs l'activité de copie peut en soi être intéressante et appréciée comme le montre Barré de Miniac (1999).

Sur ces points, le résultat des recherches ne fait donc que confirmer ce que le sens commun permettait de supposer.

2. SUR QUELS POINTS PEUT-ON PENSER QUE L'ON N'AURA JAMAIS DE CERTITUDE ?

Il est deux autres points, liés entre eux, sur lesquels les recherches ont été nombreuses, mais n'ont pas apporté de résultats décisifs. Il s'agit de l'effet mélioratif qu'aurait le traitement de texte sur les processus rédactionnels et sur la qualité du texte produit. Les deux préoccupations sont bien évidemment en étroite dépendance : on est droit de penser que toute action sur les processus rédactionnels, aura des effets en termes d'amélioration ou de détérioration sur la qualité du texte produit. La question de la « qualité » du texte a d'ailleurs été envisagée soit comme un thème de recherche à part entière, soit comme un indicateur renseignant sur l'évolution des processus rédactionnels. Sur ces thèmes, un très grand nombre d'expérimentations ont été réalisées, et les données qui en sont issues ont été examinées par Piolat puis par Crinon et Mangenot, si bien qu'on dispose actuellement de résultats analysés et aisément consultables, que j'évoquerai plus loin.

2.1. Des hypothèses concordantes, mais qui laissent des blancs

Deux grandes hypothèses différentes ont été formulées à propos des effets du traitement de texte sur les processus rédactionnels, référées l'une et l'autre au modèle de Hayes et Flower (1980)⁴. L'hypothèse la plus fréquemment développée est celle d'une influence positive du recours au traitement de texte sur la révision ; l'autre hypothèse, formulée postérieurement à la précédente, concerne les effets du traitement de texte sur la planification (Espéret, 1991 ; Espéret et Crété, 1995). Il faut également ajouter à ces hypothèses celle formulée par Snyder (1993a et b in Espéret et Crété 1995), selon laquelle le recours au traitement de texte faciliterait la planification, la composition et la révision. On note à ce sujet l'hétérodoxie de cette dernière proposition qui associe la composition à deux macro-processus censés ne pas être sur le même plan.

4. Rappelé dans l'article de Michel Fayol et Claudine Garcia-Debanç publié dans ce numéro de *Repères*.

Ce rapide rappel incite à deux remarques. La première concerne le fait que, seule des trois macro-processus isolés par Hayes et Flower, la textualisation (module translating dans le modèle de Hayes et Flower) apparaît comme non sensible aux effets du traitement de texte. L'absence de la textualisation au nombre des macro-processus affectés positivement peut recevoir trois explications :

- La centration très forte sur la révision dont le fonctionnement venait d'être mis à jour a fait que l'attention des chercheurs s'est massivement portée sur ce processus au détriment des autres. En effet, la révision a été décrite comme caractéristique de l'expertise rédactionnelle (cf. revue de travaux de Fayol et Gombert, 1987), et les travaux menés dans le cadre de la psychologie expérimentale, tout comme ceux menés dans le cadre de la didactique ont mis en évidence des déficits dans ce domaine chez des scribes malhabiles ou débutants (Rosat, Dolz et Schneuwly, 1991 ; Turco, Plane et Mas, 1994).
- D'une façon générale, les travaux de psycholinguistique qui ont pris comme outil conceptuel de référence le modèle de Hayes et Flower se sont assez peu intéressés aux problèmes de textualisation proprement dit, du moins ils n'en ont fait pas le centre de leurs préoccupations. Fabre-cols (1990, 2002) souligne d'ailleurs les faiblesses dans le domaine linguistique de certaines analyses psycholinguistiques⁵, faiblesses qui tiennent au fait que, comme le notent Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996) dans leur synthèse consacrée aux approches cognitives de la production et de la compréhension, les aspects d'ordre linguistique ne constituent qu'un des quatre types de déterminations impliquées dans les processus de production et de réception, à côté des aspects relatifs à la structuration mentale du domaine de référence, au contexte de la tâche et aux structures cognitives.
- La textualisation est en soi un processus difficile à cerner. Du moins c'est un processus pour lequel le modèle de Hayes de Flower n'est pas assez puissant, même s'il a le mérite de le prendre en considération. Dans ce modèle la textualisation apparaît un peu en creux, comme ce qui ne relève ni de la planification, ni de la révision.

La deuxième remarque concerne les limites (ou même les faiblesses) de l'étayage argumentatif de ces hypothèses relatives aux effets du traitement de texte sur les processus rédactionnels, limites qui sont à mettre en rapport avec le contexte dans lequel ont été formulées ces hypothèses. En effet, elles ont été émises dans la décennie 80-90, et au début des années 90, c'est-à-dire à une époque où, d'une part, la formalisation des modèles de production écrite incitait à penser qu'on allait pouvoir les enseigner aisément et améliorer ainsi les capacités rédactionnelles des étudiants, et où, d'autre part, le développement de l'informatique et sa mise à disposition du grand public s'accompagnaient d'une grande confiance placée dans ces nouveaux outils. En conséquence, les arguments permettant de fonder les hypothèses en faveur d'une influence positive

5. Fabre fait en particulier une analyse critique des travaux de Shui sur l'acquisition et de la grille d'analyse de Faigley et Witte.

du traitement de texte sur les processus rédactionnels ont été relativement peu développés, grâce au consensus général sous-tendant ces hypothèses, qui permettait alors d'écrire : « L'ordinateur, nous le savons tous facilite la révision, mais *il ne l'enseigne pas*[...]»⁶ » (je souligne), comme si, de ces deux assertions, seule celle concernant la nécessité d'un enseignement de la révision avait besoin d'être étayée, l'autre, portant sur les vertus de l'ordinateur, apparaissant comme issue d'un consensus incontestable.

Les hypothèses qui envisagent que le traitement de texte induirait des changements processuels, qu'il s'agisse de la planification ou de la révision, se fondent sur les quatre arguments suivants, qui ont été abondamment développés et, que j'ai commentés et explicités ailleurs⁷ :

• *L'ordinateur facilite des procédures*

Les traitements de texte proposent un certain nombre de fonctionnalités qui facilitent les quatre opérations textuelles majeures entrant dans les procédures de révision : l'ajout, la suppression, le remplacement, le déplacement. Alors que dans l'écriture manuscrite ces opérations exigent un travail important de recopie, le traitement de texte prévoit pour chacun de ces opérations une manipulation technique qui allège la tâche et l'accélère (touches ou combinaison de touches permettant l'insertion, l'effacement, le couper-coller etc.)

En outre, la rapidité d'exécution permet au scripteur de multiplier et de combiner ces procédures entre elles.

• *L'ordinateur libère des actes moteurs de l'écriture*

Cette hypothèse avancée par Daiute et abondamment reprise, postule que le traitement de texte libère des actes moteurs de l'écriture, et permet donc au scripteur d'allouer plus de ressources cognitives aux opérations de haut niveau, telles que la recherche des idées.

Ces deux types de fonctionnalités de l'ordinateur sont en fait très liées : dans les deux cas, il est attendu de l'ordinateur qu'il dispense le sujet d'une partie de la tâche d'écriture envisagée dans sa dimension gestuelle, laquelle est considérée comme entrant en concurrence avec la partie proprement scripturale de la production d'écrit. Ainsi le modèle de production convoqué est plus complexe que celui qui sert de référence affichée : alors que le modèle de Hayes et Flower ne s'intéresse qu'aux macro-processus rédactionnels et à leurs composantes, les hypothèses que je viens d'évoquer prennent en compte des opérations cognitives dites de bas niveau et des aspects de la temporalité de

6. Bisailon, 1991. Le propos de Bisailon n'étant pas d'étudier les effets de l'ordinateur mais de définir des stratégies d'enseignement de la révision, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'elle considère comme acquis le contenu d'affirmations sur lesquelles existait alors un large accord.

7. Cf. PLANE S., 1994, *Didactique et pratiques d'écriture - Écrire au collège* Nathan et PLANE S., 1996, « Le traitement de texte pour apprendre à réécrire » in GROUPE EVA *De l'évaluation à la réécriture* Hachette-INRP, 157-183.

l'écriture qui ne figuraient dans le modèle initial. Cette argumentation ne prend donc sens que dans le cadre des modèles de productions qui, comme ceux de van Galen⁸, envisagent l'écriture à la fois dans ses dimensions graphiques et scripturales.

• *L'ordinateur offre des aides*

Cet argument renvoie au fait que les traitements de texte mettent à disposition de l'utilisateur des correcteurs orthographiques ou des dictionnaires ; les premiers allégeant la charge qu'impose la vigilance orthographique, les seconds offrant l'avantage de procurer des ressources immédiatement accessibles.

Cet argument, ainsi que les deux précédents, repose sur l'hypothèse de la surcharge cognitive qu'impose l'acte d'écriture en obligeant le sujet scripteur à régler simultanément des problèmes qui entrent en concurrence. Cette hypothèse est étayée par les nombreuses expérimentations qui ont soit montré les limites de la mémoire de travail, soit les perturbations occasionnées par les contraintes de traitements simultanés, tels que le modèle de De Beaugrande (1982, 1984), par exemple, les figure.

• *L'ordinateur offre une réactivité stimulante*

Un autre argument qui a été moins développé que les précédents apparaît cependant comme sous-jacent à la plupart des hypothèses optimistes en faveur d'une influence positive du traitement de texte sur les processus rédactionnels, il s'agit de l'argument développé par Papert (1981) qui considérait la machine comme investie de possibilités d'interactions plus riches que celles que permet l'environnement.

2.2. Des résultats qui ne corroborent pas les hypothèses initiales

En référence aux hypothèses que je viens d'exposer, des recherches ont été entreprises, pour vérifier expérimentalement si le recours au traitement de texte avait une incidence positive sur les processus de révision, ou de planification. Les observables collectés qui permettaient de confirmer ou d'invalider les hypothèses de recherche étaient de trois ordres :

- Le nombre et la nature des changements opérés sur les textes en cours de scription, et le type d'unités linguistiques concernés par ces changements.
- Le nombre et la durée des pauses, en référence aux travaux de Matshuhashi (1982) qui avait présenté les pauses comme des indices renseignant sur l'activité cognitive du scripteur et signalant que celui-ci était en train de traiter une difficulté ; ce sont d'ailleurs ces travaux qui ont mis en évidence la complexité processuelle de l'activité de production d'écrits qui exige la gestion simultanée ou quasi simulta-

8. Cf. l'article de Fayol et Garcia-Debanç dans ce numéro de *Repères*.

née d'opérations relevant de différents niveaux de traitement, ainsi qu'il a été rappelé plus haut.

- La qualité des textes obtenus.

Piolat a fait un recensement très précis de l'ensemble des recherches expérimentales visant à vérifier les hypothèses énoncées plus haut et en a collationné les résultats (Piolat, 1991a, 1991b ; Piolat et Roussey, 1991 ; Piolat, Isnard, Della Valle, 1993). Ce recensement, qui porte sur une cinquantaine de recherches effectuées entre 1980 et 1985, fait apparaître que contrairement aux attentes, les résultats des comparaisons entre groupes expérimentaux écrivant sur traitement de texte et groupes témoins écrivant à la main ne confirmaient pas les hypothèses en faveur d'une amélioration des processus rédactionnels qui serait due à l'utilisation du traitement de texte. Les recherches menées ultérieurement, avec des méthodologies sensiblement comparables⁹ corroborent les résultats enregistrés par Piolat. Le recensement effectué également par Crinon et Legros (2001), auquel je me réfère plus loin, va dans le même sens.

Si l'on reprend le premier des indicateurs, à savoir les changements opérés sur les textes, on note que, globalement, les rapports de recherche font état d'un nombre plus grand de corrections opérées par les scripteurs utilisant le traitement de texte mais que ces corrections portent sur de petites unités du texte, c'est-à-dire sur des aspects locaux, et ne concernent pas ou peu la structure du texte. C'est ce qui peut se lire par exemple dans la conclusion du rapport de Préfontaine (1987) sur les effets de l'utilisation du traitement de texte sur la pratique de l'écriture par des adolescents :

Au niveau des erreurs profondes, il y a très peu de différence entre les résultats des deux groupes, les plus importantes portant sur l'introduction et la conclusion, où les élèves du groupe expérimental font de meilleures introductions, alors que les élèves du groupe contrôle font de meilleures conclusions. Toutefois ces résultats sont trop peu significatifs pour que nous puissions en tirer une signification satisfaisante.

Dans d'autres recherches qui avaient pris les temps de pause comme indicateurs, les résultats sont été également très mitigés, et n'ont guère permis d'arriver à des conclusions déterminantes (par exemple les travaux d'Espéret et Créte, 1995). Je mets à part les travaux qui se sont attachés à l'observation des temps de pause, en tant que celle-ci renseigne sur des styles différents de scription, car leur objet n'était pas de mesurer les modifications apportées par le recours au traitement de texte, mais d'identifier des modes de travail sur ordinateur (Doquet, 1995)

Enfin, en ce qui concerne le dernier critère, celui de la qualité des textes, critère combiné la plupart du temps aux deux observables mentionnés plus haut, là aussi les résultats furent décevants : certains rapports signalent que, non seulement il n'y a pas d'amélioration des textes lorsque la production s'effectue sur traitement de texte, mais qu'il y a même une détérioration de la qua-

9. Banque de données INRP- DAF.

lité des textes, voire une détérioration des processus rédactionnels, ce que note Hayes :

Les études comparant la rédaction avec papier et crayon à la rédaction avec un traitement de texte ont fait apparaître les effets du medium sur les processus rédactionnels de planification et d'édition. Par exemple Gould et Grichowsky (1984) ont montré que les rédacteurs sont moins efficaces quand l'activité de production a été effectuée au moyen d'un traitement de texte plutôt que sur le papier [...] Haas (1987) a constaté que les étudiants planifiaient moins avant d'écrire lorsqu'ils utilisaient un traitement de texte plutôt qu'un papier et un crayon

(Hayes 1996 in Piolat & Pélissier)

À la suite de ces résultats qui infirmaient les hypothèses optimistes concernant les effets du traitement de texte, la recherche s'est refocalisée sur le développement d'environnements informatiques plus complexes. Deux voies principales ont alors été explorées. La première portait sur l'étude des consignes destinées à accompagner la production sur traitement de texte (Roussey, 1989). La deuxième voie, qui a été explorée notamment par Crinon (Crinon et Pachet, 1995 ; Crinon et Legros, 2001) et par Mangenot (1995, 1996, 2000, 2001), concernait la production de didacticiels intégrant des éléments du traitement de texte.

2.3. Des discordances qui peuvent recevoir plusieurs types d'explications

Sauf à admettre que les hypothèses mentionnées plus haut étaient mal fondées, il faut s'interroger sur les raisons des divergences entre ces hypothèses incitant à penser que le traitement de texte modifierait positivement les processus rédactionnels et les résultats enregistrés, d'autant plus que l'étude effectuée par Piolat rassure sur le sérieux méthodologique de la plupart des recherches (effectifs suffisants, présence de groupes témoins, tests...), en référence aux exigences attendues dans le cadre de la psychologie expérimentale.

Je vais donc dans un premier temps rappeler les causes mentionnées par Piolat pour expliquer ces résultats décevants, puis je proposerai quelques hypothèses complémentaires.

2.3.1. Trois types de causes avancées pour expliquer ces discordances

Les rapports de recherche examinés par Piolat mettent en avant trois grands types de causes :

- *Des causes d'origine matérielle*

Sont mis en cause les caractéristiques de l'affichage sur écran et les difficultés de manipulation dues au clavier. Les travaux de Woodruff et al. (1986, cité

par Piolat, Isnard & Della Valle, 1993) et ceux de Lutz (1987) attirent l'attention sur le rôle que joue l'écran qui, en quelque sorte, sélectionne des portions de texte soumises à l'attention du scripteur, et sur celui du curseur qui désigne des points d'intervention. Haas et Hayes (1986) ont également noté que la recherche en temps réel des informations dans le texte est fortement influencée par la taille de l'écran.

Je signalerai toutefois que les recherches évoquées plus haut se sont déroulées à une époque où la qualité des écrans était très inférieure à celle dont on dispose aujourd'hui, et que les interfaces graphiques n'offraient guère alors la possibilité du wysiwig, qui constitue actuellement une transition efficace entre les modes de traitement de l'information sur support traditionnel et sur écran.

En ce qui concerne les difficultés de manipulation, les recherches ont mis l'accent sur les problèmes de dactylographie que rencontraient les scripteurs, et particulièrement les scripteurs débutants. Ces difficultés ont entraîné des conséquences qui allaient à l'encontre des hypothèses évoquées plus haut, qui prévoyaient que les scripteurs seraient libérés de la partie graphique de la tâche d'écriture et qu'ils pourraient allouer plus de ressources cognitives aux opérations de haut niveau : le constat a été fait que les dactylographes inexperts consacrent au contraire une partie de leurs ressources cognitives au traitement des problèmes d'ordre dactylographique. Mais il s'agit là d'un point sur lequel je reviendrai, en l'abordant sous un autre angle.

De plus, le ralentissement imposé par les difficultés de frappe a des répercussions sur le rythme du traitement informationnel et provoque donc des dysfonctionnements processuels. De même qu'il est difficile pour un jeune enfant qui n'a pas automatisé les gestes graphiques de planifier son écrit et de le réviser en cours de scription parce que sa mémoire de travail est longtemps occupée par de courts segments textuels qu'il s'auto-dicte, de la même façon, le dactylographe débutant est accaparé par la lenteur de sa production. Ce constat valide les modèles de production qui se sont attachés à décrire la simultanéité partielle d'opérations de niveaux différents dans l'activité d'écriture.

• *Des causes d'origine humaine :*

Parmi les causes expliquant les résultats décevants, certaines sont imputées à l'inexpertise des rédacteurs participant aux expérimentations. Deux types d'inexpertise ont été pointées, celles qui concernent les aspects proprement rédactionnels, et celles qui portent sur la maîtrise des fonctionnalités du traitement de texte.

L'inexpertise rédactionnelle est indépendante du contexte imposé par le traitement de texte, mais les difficultés qu'elle génère et celles suscitées par les manipulations techniques ne font que se cumuler.

Les inexpertises du second type, qui concernent la maîtrise technique de l'outil, affectent aussi bien les rédacteurs débutants que les rédacteurs aguerris : les conclusions de l'enquête de Joram citée par Piolat, Isnard et Della Valle

(1991), réalisée en 1989 et portant sur des collégiens âgés de 13 ans ayant deux ans de pratique de l'ordinateur, vont dans le même sens que celles de l'enquête menée par Anis (1993) auprès des chercheurs : les deux enquêtes ont mis en évidence la sous-utilisation des facilitations offertes par le traitement de texte.

- *Des causes dues aux particularités de la tâche imposée*

Enfin ce dernier type de cause signalé par Piolat paraît peu dépendant de la machine : il s'agit des difficultés imputables aux contraintes d'écriture, comme celles concernant par exemple la nature de la consigne ou la longueur du texte attendu.

Crinon et Legros (2001) ont, dans leur revue de travaux sur la question, corroboré dans l'ensemble les résultats enregistrés par Piolat, mais leur constat est un peu plus nuancé. Cela tient au fait qu'ils se sont davantage intéressés à un autre facteur, celui de l'apprentissage, et qu'ils en ont montré le poids. Ils ont en effet pris en compte deux autres données du contexte, la temporalité et le contexte pédagogique, montrant ainsi que les expérimentations qui se sont attachées au seul médium ne parvenaient pas à en mettre en évidence les effets, alors que celles qui envisageaient le traitement de texte comme un outil dont l'utilisation devait s'apprendre avaient plus de chance d'obtenir des effets vérifiables.

2.3.2. Des aspects de l'écriture non pris en compte

Je vais maintenant revenir sur ces discordances entre les effets attendus et les effets avérés de l'écriture sur traitement de texte en essayant d'aborder la question sous un autre angle, qui sera celui du linguiste et du didacticien, et non pas celui du psycholinguiste, même s'il s'agit d'expériences réalisées dans le cadre de la psycholinguistique.

Je défendrai l'idée que ces discordances entre les effets attendus du traitement de texte sur la production d'écrit et les effets constatés sont dues non seulement aux causes évoquées plus haut, mais également à d'autres, incluant ou non les précédentes, que je vais rapidement évoquer. Mon propos n'est donc pas d'ajouter une liste de causes qui prolongerait celles que je viens d'énumérer, mais plutôt de la réorganiser, ou d'envisager dans une perspective différente les résultats de recherches mentionnées plus haut.

- *Discordances entre résultats attendus et résultats constatés dues au fait que l'ordinateur ajoute une difficulté.*

- *L'affichage à l'écran : difficulté matérielle ou changement de fonctionnement sémiotique ?*

Revenons sur les problèmes liés au fait que l'affichage sur écran détermine la portion du texte à traiter et focalise l'attention du lecteur, l'empêchant en quelque sorte de prendre en compte le texte dans son intégralité.

Il est incontestable que les conditions matérielles de lecture à l'écran influent sur l'activité rédactionnelle : les dimensions du texte soumis à relecture sont pré-calibrées, et les parties rédigées ou en cours de rédaction occultées ne sont accessibles qu'au prix d'une manipulation supplémentaire. Mais au-delà du coût mémoriel occasionné par le dispositif technique, il est intéressant de noter que l'ordinateur impose un véritable changement de système sémiotique en obligeant le scripteur à procéder sur du texte virtuel, comme le notait Anis (1995). En effet, le texte, tel qu'il est traité sur ordinateur, connaît trois états de réalité qui exigent des traitements sensiblement différents de ceux requis par l'écriture sur papier :

- le texte déjà produit et non affiché est une entité linguistique dont la trace matérielle n'est accessible qu'au prix d'une manipulation technique, ce qui amène le scripteur à, en quelque sorte, doubler le stockage matériel par un stockage mémoriel plus exigeant que celui requis par l'écriture manuscrite et à travailler bien plus à partir de l'image mentale du texte produit qu'à partir des traces physiques du texte ;
- le texte affiché est une entité linguistique consultable, mais dont la mutabilité, l'instabilité est plus manifeste que dans le cas de l'écriture manuscrite ;
- le texte à venir est une virtualité paradoxale : d'une part ses contours sont encore plus imprécis que dans le cas de l'écriture manuscrite, car l'espace qui lui est offert est illimité ; d'autre part, il peut lui être assigné des caractéristiques plus contraignantes que celles qu'on imposerait à une écriture manuscrite, et en particulier sa longueur peut être déterminée au caractère près.

Ainsi, l'écriture sur traitement de texte contraint le scripteur non seulement à opérer un traitement mémoriel différent de celui requis par l'écriture sur papier, mais aussi à intégrer d'autres modes de fonctionnement sémiotiques, à partir d'une écriture largement dématérialisée. Ce n'est donc qu'au prix d'une longue habitude que le scripteur peut parvenir à procéder comme on le faisait à l'époque où le volumen obligeait le lecteur à conserver en mémoire du texte sinon absent du moins difficilement consultable (cf. Vanderdope, 1999). Notons que cela peut aussi être un choix : Kerouac écrivait, paraît-il, non sur des feuilles mais sur des rouleaux de papier qu'il insérait dans sa machine à écrire, pour bénéficier de l'impression de rapidité que lui procurait le déroulement et le masquage en continu du texte au cours de sa progression.

On peut aussi pour compléter cette analyse, et l'envisager d'un point de vue didactique, considérer qu'il y a deux manières de traiter le problème, soit en termes de difficultés, soit en termes d'obstacles, auxquels on pourra attribuer une fonction positive dans l'apprentissage, en considérant que le fait que l'affichage soit limité amène le scripteur à développer de nouvelles compétences.

• *Le clavier et la dimension graphique de l'écriture : des facteurs de complexité à réexaminer*

Parmi les difficultés pointées par les expérimentations, la question de la maîtrise de la dactylographie reste encore un thème de débat, avec, d'un côté,

les partisans d'un apprentissage préalable de la dactylographie et, de l'autre, ceux qui en contestent l'utilité, soit parce qu'ils y ont eux-mêmes échappé, soit parce qu'ils redoutent les effets de la dissociation entre les apprentissages strictement techniques et les apprentissages scripturaux.

Je voudrais ici simplement attirer l'attention sur deux problèmes que même une bonne maîtrise technique du clavier ne peut juguler : l'inadaptation du clavier au geste graphique, et le problème de la déségmentation des ligatures.

Quatre caractéristiques du clavier alourdissent la tâche cognitive du scripteur :

- Les claviers d'ordinateurs sont organisés pour ralentir la frappe – ou la rendre plus compliquée, comme on veut – en proposant un ordre des lettres hérité des contraintes imposées à leurs ancêtres les machines à écrire mécaniques : cet ordre avait été établi de façon à ralentir la frappe pour éviter que les marteaux ne se percutassent les uns les autres. On pourrait donc dire que l'ordre des lettres fossilisé sur les claviers usuels de l'ordinateur est anti-ergonomique comme le prouve a contrario l'existence de claviers véritablement ergonomiques¹⁰, qu'il s'agisse de claviers physiques comme le maltron ou le mal irane, sur lesquels la disposition des lettres tient compte de la longueur des doigts, ou de claviers logiques comme le dvorak employé par les programmeurs (la frappe n'exige pas de commande biclave, les parenthèses sont à l'emplacement du P et du O, c'est-à-dire au bout du majeur et de l'annulaire...).
- La non correspondance entre l'ordre des lettres mémorisé lors de l'apprentissage de l'alphabet et l'ordre des lettres tel qu'il figure sur le clavier (A, Z, E...) oblige le dactylographe débutant à passer d'un ordre mental à un autre, ce qui complexifie sa tâche.
- La forme générique des caractères figurant sur les claviers ne correspond pas à la forme des caractères qui s'inscriront sur l'écran (on doit frapper des touches du clavier portant les formes « A », « B », « E » etc. pour voir s'afficher les formes « a », « b », « e ») d'où l'obligation d'une opération de translittération proprement dite à effectuer qui s'ajoute à l'acte d'écriture, et qui, ainsi que j'ai pu le constater, n'est pas anodine pour de jeunes scripteurs.
- Enfin, comme le note Anis (1995) la frappe sur la frappe sur ordinateur fait de l'écriture une méta-écriture, en raison de son caractère analytique. Ainsi, contrairement à ce qui se passe lorsqu'on écrit à la main, vouloir taper un A majuscule oblige à décomposer cette intention en l'opérationnalisant au moyen de deux gestes successifs, celui correspondant à la prise de décision « écrire en majuscule » (frappe sur la touche majuscule) et celui correspondant à la décision « graphier un A » (frappe sur la touche A).

10. Les concepteurs de matériels informatiques qualifient d'*ergonomiques* les supports courbes de claviers. Mais il s'agit que du boîtier qui est plus ou moins ergonomique, non du clavier lui-même.

Enfin, le caractère analytique de l'écriture sur traitement de texte produit deux effets à prendre en compte parce qu'ils influent sur la qualité rédactionnelle :

- L'écriture sur traitement de texte atomise les mots en parcelles disjointes et fait donc perdre de vue les unités plus importantes que sont les syntagmes et même les mots. L'observation de dactylographes débutants montre à l'évidence que la focalisation de l'attention sur de petites unités graphique accapare les scripteurs, même experts en rédaction.
- La déglobalisation de séquences graphiques automatisées perturbe l'écriture. En effet, je fais l'hypothèse qu'en dehors des segmentations imposées par le fonctionnement codique, il existe des ligatures mémorisées par chacun des scripteurs, et qui ne correspondent pas nécessairement à des assemblages morphologiques. Il s'agit plutôt de formes graphiques propres au geste du scripteur. Leur dislocation imposée par la frappe lettre à lettre rompt un automatisme, d'où des interversions de lettres, en particulier lors de la frappe de mots dont l'usage est familier au scripteur. J'ai recueilli de nombreux témoignages de scripteurs qui déclarent faire des interversions récurrentes à chaque fois qu'ils dactylographient des mots dont ils ont automatisé la graphie, tel le cas de cet inspecteur amené à programmer la correction automatique du mot « professeur » sur son ordinateur, pour juguler sa tendance irréprouvable à antéposer le u.

• *Discordances entre résultats attendus et résultats constatés dues aux conceptions de l'écriture et du texte qui ont présidé aux expérimentations*

Sur ce point je renverrai tout particulièrement aux analyses de Fabre (1990) qui a fait une critique sévère des conceptions de l'écriture présidant à certaines expérimentations, ainsi qu'aux mises en garde de Bereiter et Scardamalia qui, dès 1987 dénonçaient les illusions engendrées par une analogie abusive entre le fonctionnement des traitements de texte et les modélisations de l'activité d'écriture :

The computer memory dump (in which the contents of the computers's memory locations are written out *seriatim*) provides a convenient but *completely wrong* metaphor for the knowledge-telling process. We bring the matter up only because the metaphor is apparently very attractive to people who approach writing from an information processing standpoint. Human beings cannot list the contents of their memories – least of all young children, with their more limited memory-search procedure

Je compléterai leurs analyses par quelques remarques concernant plus précisément la manière dont ont pu être évalués les changements dans la production lors de certaines expérimentations sur les effets du traitement de texte.

• *La confusion entre la révision et les traces de révision*

Il s'agit là d'un point problématique soulevé par Roussey (1999) dans la synthèse qu'il a faite des travaux portant sur la révision. Il signale en effet l'ambiguïté du terme, qui désigne, selon les auteurs, soit un ensemble d'opérations cognitivo-langagières réalisées sur un texte en cours de production, soit, par un raccourci hâtif, le résultat de cette activité (i-e. les transformations opérées sur ce texte).

Reprenant, sous un autre angle, des remarques faites par Brassart (1991) et par Bronckart (1985) qui mettaient en garde contre les conséquences possibles d'un parti-pris théorique hérité de Bloomfield et amenant à établir une corrélation directe entre les unités linguistiques de surface et les fonctionnements langagiers sous-jacents, Roussey met ainsi l'accent sur le glissement sémantique de « révision » opéré dans un certain nombre de travaux : ce terme, employé pour désigner les traces à partir desquelles l'analyste infère qu'il y a eu ou non telle activité mentale, permet de faire allégrement une incursion du côté des processus mentaux, la polysémie du terme « révision » autorisant ainsi à passer un peu rapidement de l'observation de transformations à des conclusions portant sur l'activité cognitive du scripteur. Pourtant, différentes recherches (voir par exemple, Bond, Hayes & Flower, 1980) ont mis en évidence que des sujets pouvaient passer du temps sur un texte, en ayant pour consigne de le réviser, sans produire la moindre modification. Faut-il, pour autant, considérer que ces sujets n'ont pas réalisé la tâche qui leur était demandée ? Et l'observation de brouillons d'écrivain montre de nombreux exemples de cas où le mot choisi définitivement par l'auteur est celui-là même qui avait figuré dans une première version, avant d'être remplacé par un autre puis rétabli à sa place initiale. Je renverrai ici volontiers à un texte de Michel Butor¹¹ publié dans ses *Essais sur le roman* disant qu'il commence sa révision à partir du moment où il se trouve en possession de schémas, c'est-à-dire avant d'être passé à la textualisation, puisque pour lui, dans son mode d'écriture, les différents types de macro-processus sont disjoints. On peut donc supposer que même lorsqu'il n'y a pas de traces graphiques, il doit arriver à des scripteurs de produire une formulation, d'envisager de la modifier, puis de décider de la conserver, privant ainsi l'observateur de données tangibles lui permettant d'apprécier l'activité rédactionnelle : les modifications opérées sur du texte, et les pauses ne sont donc que des indices, fragiles, et non des brèches ouvertes dans la boîte noire.

• *La question de la « qualité » du texte*

Cette question est un corollaire de la précédente. L'appréciation des effets du traitement de texte sur les processus rédactionnels a été faite soit en se fondant sur le nombre et la pertinence des « révisions » (c'est-à-dire, plus exactement, des phénomènes interprétés comme des traces de révision), soit en faisant appel à des jugements de qualité sur les textes produits (conformité aux

11. Intervention à Royaumont en 1959, reprise dans BUTOR M. (1992 rééd. 1997) *Essais sur le roman*. Gallimard.

consignes, adaptation au destinataire...). Le plus souvent ces jugements de qualité ont été portés par des scripteurs experts, mandés pour comparer plusieurs états d'un texte ou plusieurs textes. C'est là une méthode qui offre un certain nombre de garanties, mais qui n'a guère plus de validité que n'en aurait un vote : les travaux de docimologie et ceux menés en didactique du français nous ont appris à nous méfier des appréciations sur la qualité des textes, soumises aux effets de halo, de stéréotypie ou d'autres facteurs viciant le jugement, et ce quelle que soit l'expertise de l'aréopage convoqué. Seule la détermination préalable de critères et d'indicateurs linguistiques très fins permet de décrire convenablement et de comparer des productions écrites.

• *La partition entre structure et surface*

Les analyses de résultats se fondent également sur une distinction entre correction de surface et correction de structure. Il s'agit là d'une distinction qui ne recouvre en rien la distinction hjelmselvienne entre substance et expression, ou qui la caricaturerait de manière telle qu'elle serait indéfendable sur le plan linguistique. Lorsqu'on examine de plus près les grilles qui servaient à évaluer les transformations opérées lors de l'écriture, on a la surprise de voir souvent mis en œuvre des schémas très réducteurs, qui font l'économie de l'analyse des changements sémantiques. En particulier, les travaux de Witte et Faigley (1981) qui se fondaient sur la définition que Halliday et Hasan ont donné de la cohésion textuelle ont été figés en une sorte de grille mécaniste qui trahit leurs auteurs et leurs inspirateurs. Par exemple, on y apprend que les changements de topicalisation ou les variations énonciatives ne sont pas considérés comme affectant le sens du texte, ou du moins ils sont considérés comme des changements de surface, surtout si leur manifestation n'est repérable que dans le déplacement très court syntagme ou d'un changement de marque morphologique...

• *Un postulat idéologique : la préexistence des « idées » sur leur actualisation*

Je voudrais attirer l'attention ici sur un point particulièrement important qui concerne le postulat idéologique sur lequel se sont fondées certaines expérimentations. En effet, certains travaux reposent sur une conception sous-jacente du langage qui postule la préexistence des idées sur leur actualisation par le langage, comme si l'activité langagière n'était rien d'autre qu'une sorte d'encodage. Cette conception, qui sous-tend certaines expérimentations s'appuyant sur des modèles frustes de l'activité langagière, ne leur permet pas d'apprécier l'écriture en tant que travail conceptuel. Mais ce binarisme n'est pas le propre des recherches expérimentales : d'une part, certaines philosophies du langage¹² s'en réclament, d'autre part, il est fortement inscrit dans la culture pédagogique, comme le montre l'analyse de Perrenoud Aebi (1997) qui a enquêté sur les représentations des enseignants sur l'écriture et son apprentissage.

12. *Le discours sur le Style* de Buffon en 1753 en est un bon exemple.

• *La temporalité de l'écriture*

Sur le plan méthodologique, on note que dans les expérimentations la dimension temporelle n'est pas toujours pleinement prise en compte, alors qu'il est probable que les changements d'ordre processuel doivent s'inscrire dans la durée et il est donc normal qu'ils ne soient pas perceptibles après seulement quelques sessions d'écriture.

D'autres éléments importants ne sont pas pris en compte, mais c'est le propre d'une situation expérimentale que de faire en sorte que les variables soient contrôlées, et qu'en conséquence, la situation soit extrêmement contrainte. Toutefois dans le cas de l'écriture cela est problématique, dans la mesure où il y a presque antinomie entre d'une part, la dimension personnelle de l'écriture, sa nécessaire maturation, l'engagement qu'elle demande au sujet, sa dimension sociale, comme nous l'ont montré notamment les travaux de didactique, et, d'autre part, les contraintes méthodologiques de l'expérimentation.

3. SUR QUELS POINTS CONVIENDRAIT-IL D'ENGAGER DE NOUVELLES RECHERCHES ?

Je voudrais maintenant signaler quelques thèmes sur lesquels il serait utile que des recherches s'engagent, car on ne dispose actuellement que d'hypothèses qu'il conviendra de vérifier ou d'infirmer. Je ne mentionnerai que les chantiers qui intéressent au premier chef la didactique.

Voici donc une petite liste de cinq suggestions pour inciter à des recherches futures.

3.1. L'identification de types de scripteurs sur traitement de texte

Comme on le sait, en raison des contraintes méthodologiques, dans bon nombre de recherches, les dimensions idiosyncrasiques de l'écriture ont été écrasées par les protocoles expérimentaux, alors qu'il s'agit d'une activité éminemment subjective, dans tous les sens du terme, ce qui fait que les travaux consacrés au traitement de texte se sont jusque là peu intéressés à la variété des scripteurs,

On a cependant des raisons de penser qu'il existe très probablement des styles de scripteurs sur traitement de texte, comme il en existe pour l'écriture manuscrite. Il serait très précieux pour la didactique de l'écriture de disposer, soit de typologies, soit d'éléments de caractérisation adaptés, tenant compte, par exemple, de la manière dont le scripteur utilise à la fois les représentations du texte disponibles (affichage sur écran, tirage sur papier), et les traces mémorielles du texte enregistré ; dont il entame le processus d'écriture, par un plan, par la rédaction de l'incipit ou d'un segment central ; dont il traite les difficultés en les prenant en charge dès leur détection ou en les différant... Pourraient entrer dans ce champ d'étude également les aspects organisationnels de l'écriture.

ture (avant-textes manuscrits ou non, etc. la génétique fournissant les outils de description appropriés), ainsi que la gestion par le scripteur de certains problèmes particuliers tels les conséquences syntaxiques et sémantiques des déplacements de segments...

On dispose actuellement de trois typologies complémentaires qui devraient aider à caractériser des styles de brouillonners sur traitement de texte :

- la distinction ancienne de Bridwell-Bowles (1987) puis Johnson Brehe qui considère deux catégories, les beethoveniens et les mozartiens ;
- les distinctions établies dans le cadre de la génétique textuelle, qui ont d'abord reposé sur les deux grands modèles d'écriture proposés par Hay (1979), l'écriture à programme – comme celle de Zola qui élabore des plans minutieux et successifs avant d'écrire – et l'écriture à processus – comme celle de Proust qui brouillonne des pages jusqu'à trouver l'entrée du roman -, puis se sont complexifiées, certains généticiens allant même jusqu'à mettre en doute la possibilité d'une entreprise taxinomique (Boie et Ferrer 1993) ;
- la distinction établie par Doquet (1995) qui s'intéresse à la temporalité de l'écriture sur traitement de texte, ce qui l'a amenée à identifier deux grands profils, celui de l'écriture en deux temps, et celui de l'écriture sans rupture.

3.2. L'émergence de nouveaux genres textuels

Il semble qu'il y ait des genres textuels qui se prêtent mieux que d'autres à l'écriture sur traitement de texte : le travail sur traitement de texte uniformise les signes graphiques, évacuant ainsi la trace personnelle graphique du geste du scripteur, et contribuant ainsi à mettre à distance le texte. Cet aspect anonyme du graphisme est un avantage si l'écrit à produire est impersonnel, mais ce peut être une gêne si le texte projeté a quelque chose d'intime qui engage la personne du scripteur. Mais il peut se créer une proximité entre le scripteur et son ordinateur qui l'autorise à en faire un confident, comme l'a montré le recueil de témoignages collectés par Lejeune auprès de personnes tenant leur journal intime sur ordinateur.

Il conviendrait donc que s'engagent des recherches s'intéressant au traitement de la distance du scripteur avec son écrit lorsqu'il est produit sur traitement de texte, la génétique textuelle et la linguistique de l'énonciation fournissant les outils d'analyse nécessaire pour étudier cet aspect de l'écriture. Une deuxième piste de recherche concernerait la description des formes textuelles émergentes. Je forme en effet l'hypothèse que le recours au traitement de texte devrait favoriser le développement de structures narratives qui soit existaient auparavant mais avaient un statut expérimental, soit émergeront à la faveur des possibilités techniques offertes par l'outil. Je pense en particulier aux récits entrecroisés, aux récits à structure fractales, disjointes, dans lesquels le traitement des incidentes reçoit un statut particulier. Ainsi, par exemple, l'écriture de Rouaud, celle d'Eco bien sûr, celle de Bello ou de Lurie entre autres, utilisent de façon manifeste des types de constructions favorisées par le traitement

de texte (insertions, auto-citation, fragmentation et recomposition...), et font bouger ainsi les genres fictionnels disponibles.

3.3. L'observation des conséquences des changements sémiotiques ou grapho-sémiotiques imposés par le traitement de texte

L'espace offert à la scription par le traitement de texte est à la fois infini et labile. Il est infini non seulement en longueur mais aussi en profondeur : le texte peut se creuser à tout endroit pour laisser s'insérer de nouveaux fragments qui dilatent non seulement l'énoncé, mais aussi l'espace de scription. Cet espace est aussi labile, car il peut se réduire sous l'effet des manipulations de suppression, qui ne laissent de traces que dans la mémoire du scripteur, mais dont le texte affiché ne garde nul témoignage. On peut donc dire que les scripteurs travaillent sur des espaces graphiques virtuels dont la délimitation est assurée non par des contraintes matérielles, mais par le texte, qui, en quelque sorte génère son propre espace.

Il devrait être intéressant que s'engagent des recherches portant d'une part sur le rôle organisateur, structurant, de la disposition spatiale, et, d'autre part, sur la dynamique autorisée ou suscitée par la possibilité de modifier la disposition en cours de production. Ces recherches pourraient également porter sur les aspects grapho-sémiotiques de l'écriture en s'attachant à observer l'effet sur la production textuelle et sur les textes eux-mêmes de la possibilité d'utiliser des techniques graphiques au cours de la scription : la possibilité de recourir à des formes de titrage, à des outils de mise en forme au cours même de la session d'écriture ne peut pas être sans influence sur la nature de la production. Devraient être également étudiés l'effet des limitations imposées par le traitement de texte (impossibilité d'utiliser certains modes de signallement, de reprendre une feuille déjà en partie écrite en la plaçant la tête en bas comme le faisait Michel Leiris dans ses brouillons manuscrits...) et l'effet des contraintes exercées par les logiciels qui tendent parfois à prendre des décisions typographiques à la place des scripteurs (création de listes, uniformisation formelle des paragraphes etc.), et imposent des modèles typo-rédactionnels (modèles de courriers pré-construits etc.).

3.4. L'évolution des modes de coopération et de dialogue dans l'écriture

Des recherches pourraient s'attacher à étudier l'évolution des pratiques d'écriture et en particulier d'écriture à deux, comme cela se produit par exemple dans le cadre de collaborations scientifiques. L'écriture en collaboration s'opère selon des modalités variées qui ont été analysées au sein du GRIC, notamment par de Gaulmyn grâce à un dispositif expérimental permettant d'observer des interactions entre des scripteurs spatialement distants, mais bénéficiant d'une liaison directe assurée par le biais de connexions entre leurs ordinateurs. La voie se trouve ainsi ouverte à des travaux portant sur les spécificités de la coopération rédactionnelle sur traitement de texte, qui pourraient s'engager sur des

thèmes complémentaires. Ainsi, il serait utile de disposer de typologies permettant de décrire les modes de d'organisation du travail d'écriture sur traitement de texte, en prenant éventuellement comme point de référence ce que l'on sait de l'écriture manuscrite qui nous offre des modèles très variés, depuis Erckmann et Chatrian se spécialisant l'un dans la recherche de la trame narrative, l'autre dans la mise en texte, Stevenson réclamant de Fanny Osborne l'invention orale d'aventures qu'il thésaurisait pour les narrer plus tard, ou à l'inverse, Dumas fournissant à Maquet un plan à expander, et prenant en charge éventuellement les réductions imposées par son éditeur, ou encore Boileau et Narcejac travaillant sur le mode de l'échange et de la successivité... Outre la répartition des fonctions rédactionnelles dans les groupes d'écriture, il serait intéressant de voir la manière dont les formes de coopération sont influencées par ce nouvel outil d'écriture qui autorise, grâce à l'insertion et au déplacement de blocs, la restructuration hiérarchique du contenu informationnel des textes. Ces situations de coopération peuvent également être étudiées dans une perspective dialogique sous l'angle des types et modalités d'insertion du discours d'autrui dans son propre discours, menant à observer également comment, sur traitement de texte, un scripteur dialogue avec lui-même.

3.5. Le traitement mémoriel du texte et les effets de coupé-collé

Le traitement de texte de texte offre la merveilleuse et trompeuse facilité d'autoriser sans limite les déplacements de blocs, permettant ainsi la mise à l'épreuve d'effets de sens liés au positionnement mouvant des segments textuels. Mais cette souplesse n'est pas sans danger : le texte peut souffrir des perturbations dont il fait l'objet, et le scripteur est donc contraint à une vigilance sans relâche, d'autant plus que son activité s'exerce non pas sur un texte tangible, mais sur une épaisseur infinie de virtualités. Il est donc amené à construire des architectures mouvantes, sans cesse révisables. En outre, alors que dans l'écriture manuscrite tous les vestiges issus du travail matériel de production sont consultables, dans l'écriture sur ordinateur, la plus grande partie des ratures ou des modifications disparaît du domaine du consultable et ne demeure qu'à l'état de traces mémorielles.

Les conséquences de cette situation pourraient faire l'objet d'études descriptives. Ainsi, il serait intéressant d'une part de rechercher les indices qui renseignent comme des cicatrices malheureuses sur les déplacements inaboutis, et d'observer d'autre part comment s'opère le traitement de la cohérence quand il ne s'appuie plus sur la linéarisation, la successivité du texte .

Le traitement de texte, qui a suscité beaucoup de travaux lors de sa mise sur le marché, puis lors de son introduction à l'école, est aujourd'hui quelque peu délaissé par la recherche, comme s'il était devenu en quelque sorte transparent. Cela est dû sans doute à la déception qu'il a causée en ne révélant pas être l'outil miracle qui résoudrait tous les problèmes d'écriture. Maintenant que la déception a été digérée, il est temps de s'y intéresser de plus près, en l'abordant avec les outils d'analyse de la linguistique. C'est là une nécessité didactique : l'école ne pas continuer à enseigner l'écriture en ignorant les spécificités

de cet instrument d'écriture appelé à être l'un de ceux qu'utiliseront le plus les élèves une fois qu'ils auront quitté l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- ANIS J. (1993) : « Des scripteurs professionnels face au traitement de texte. Représentations et pratiques des enseignants-chercheurs ». *Les Cahiers Pédagogiques* 311.
- ANIS J. (1995) : « Le traitement de texte : écriture ou méta-écriture ». INRP, *Repères* 11.
- ANIS J. (1998) : *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée*. Bruxelles, De Boeck.
- BARRE DE MINIAC C. (1999) : *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*. INRP.
- BAYARD J, NICOLET M. et al. (1998) : *L'informatique intégrée à l'enseignement du français. Enquête auprès des enseignants vaudois recourant à l'ordinateur pour des activités de français*. Lausanne. CVRP
- BEAUGRANDE (de) R. (1982) : « Les contraintes générales qui affectent les processus de compréhension du langage ». In *Bulletin de psychologie* XXXV.
- BEAUGRANDE (de) R. (1984) : « Text Production : Toward a science of Composition ». Norwood, NJ Ablex in Scardamalia M.&, Bereiter C., 1986, *Research on written composition* in Wittrock M.C., Amarel M. Handbook of Research on Teaching, New-York, Macmillan.
- BEREITER C. et SCARDAMALIA M. (1987) : *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- BISAILLON J. (1991) : « Les stratégies de révision comme objet d'enseignement ». Namur, *Enjeux* 22.
- BOND S.J., HAYES J.R. et FLOWER L.S. (1980) : *Translating the law into common language : A protocol study*. Document Design Project I, Pittsburgh, PA : Carnegie Mellon University.
- BOIE B. et FERRER D. (1993) : « Les commencements du commencement ». In *Genèses du roman contemporain – Incipit et entrée en littérature*. Paris, CNRS-ITEM.
- BORGOGNON M. (1998) : *Écrire avec un traitement de texte. Une revue de la littérature*. Lausanne, CVRP.
- BRIDWELL L.S., JOHNSON P. et BREHE S. (1987) : « Computers and composing : Case studies of experienced writers. » In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time : Modelling production processes*. New York : Longman.
- BRONCKART J.P. (dir.) (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé
- COHEN M. (dir.) (1963) : *L'écriture et la psychologie des peuples. Actes du XXII^e Colloque du Centre International de synthèse du 3 au 11 mai 1960*. Paris, Armand Colin.
- COIRIER P., GAONAC'H D. et PASSERAULT J.-M. (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris, Armand Colin.

- CRINON J. et LEGROS D. (2001) : « De l'ordinateur outil d'écriture à l'ordinateur outil ». INRP, *Repères* 22.
- CRINON J. et PACHET S. (1995) : « L'aide à l'écriture ». INRP, *Repères* 11.
- DAIUTE C. (1981) : « Psycholinguistic Foundations of the Writing Process ». In *Research of the Teaching of English*. Vol 15, n° 1, février 1981.
- DAVID J. et PLANE S. (Eds.) (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, PUF.
- DOQUET C. (1995) : « Le temps d'écrire : stratégies d'écriture et chronologie des événements dans des processus d'écriture d'élèves de CM2 ». INRP, *Repères* 11.
- ESPÉRET E. (1991) : « Improving Writing Skills : Which Approaches and What Target Skills ? » *European Journal of Psychology of Education*. Vol. VI, 2.
- ESPÉRET E. et CRÉTÉ M.-F. (1995) : « Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ? » INRP, *Repères* 11.
- FABRE C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble, Céditel.
- FABRE-COLS C. (2002) : *Réécrire à l'école et au collège. de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF.
- FAYOL M. et GOMBERT J.E. (1987) : « Le retour de l'auteur sur son texte. Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques ». INRP, *Repères* 73.
- GELB. I.J. (1963 ; trad. 1973) : *Pour une théorie de l'écriture*. Paris, Flammarion.
- GODINET H. (2000) : « Hypermédias et parcours labyrinthiques ». *Le français Aujourd'hui* 129.
- GOODY J (1977, trad. 1979) : *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Éditions de Minuit.
- GROUPE EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*. Hachette-INRP.
- HAAS C. et HAYES J.R. (1986) : « What did I just say ? Reading Problems in writing with the Machine ». *Research of the Teaching of English*, 20.
- HAY L. (dir.) (1979) : *Essais de Critique Génétique*. Paris, Flammarion.
- HAYES J.R. (1996) : « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In PIOLAT A. et PÉLISSIER A. (dir.) (1998) : *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- HAYES J. R. et FLOWER L.S. (1980) : « The Dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constraints ». In Gregg L.W, Steinberg *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdales, Laurence Erlbaum.
- De LANDSHEERE G. (1974) : *Évaluation continue et examens : Précis de docimologie*. Paris, Nathan.
- LAUFER R. et SCAVETTA D. (1992) : *Texte, hypertexte, hypermédia*. Paris, PUF.
- LEJEUNE P. (2000) : « Cher écran... » *Journal personnel, ordinateur, Internet*. Paris, Seuil.
- LEROI-GOURHAN A. (1964) : *Le geste et la parole. Technique et langage*. Paris, Albin Michel.
- LÉVY P. (1990a) : *Les technologies de l'intelligence. l'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris, La découverte.

- LÉVY P. (1990b) : « L'hypertexte comme technologie intellectuelle et métaphore ». In *Informatique et différences individuelles* (collectif). Presses Universitaires de Lyon. 59-68.
- LUTZ J.A. (1987) : « A study of Professional and Experienced Writers Revising at the Computer and with Pen and Paper ». *Research in the Teaching of English*, 21.
- LUSIGNAN G. et FORTIER G. (1990) : *Révision de textes en fonction d'un changement d'audience au secondaire*. Université du Québec à Montréal. Rapport de recherche.
- MANGENOT F. (1995) : *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*. Thèse de doctorat en sciences du langage sous la direction de J. ANIS, Université de Paris X.
- MANGENOT F. (1996) : *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris, CNDP.
- MANGENOT F. (2000) : « Aide à l'écriture ou environnements d'écriture ? » In ANIS J. et MARTY N. : *Lecture-écriture et nouvelles technologies*. Paris, CNDP.
- MANGENOT F. (2001) : L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistiques(s). INRP, *Repères* 22.
- MATSUHASHI A. (1982) : « Exploration in the Real-Time Production of written Discourse ». In Nystrand M. (Ed.) *What Writers know. The language Process and Structure of Written Discourse*. New York, Academic Press.
- MORO C., SCHNEUWLY B. et BROSSARD M. (1997) : *Outil et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne, Peter Lang.
- OLSON D.R. (1994 trad. 1998) : *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Retz.
- PAPERT S. (1981) : *Jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage*. Paris, Flammarion.
- PERRENOUD Aebi C. (1997) : *Enseigner l'écriture. Paroles d'enseignants*. Université de Genève. Cahier de la section des sciences de l'éducation n° 84.
- PIOLAT A. (1991a) : « Écrit-on mieux avec un ordinateur ? » In M. Fayol (éd.) : *La production de textes écrits*. Dijon, CRDP.
- PIOLAT A. (1991b) : « Effects of Word processing on text revision », *Language and Education*. Vol 5, n° 4.
- PIOLAT A., ISNARD N. et DELLA VALLE V. (1993) : « Traitement de texte et stratégies rédactionnelles », *Le travail humain*, t. 56, n° 1/1993.
- PIOLAT A. et PÉLISSIER A. (dir.) (1998) : *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- PIOLAT A. et ROUSSEY J.-Y. (1991) : « Écrit-on mieux avec un ordinateur ? » *Le Journal des psychologues*, 86.
- PLANE S. (1994) : *Didactique et pratiques d'écriture – Écrire au collège*. Nathan.
- PLANE S. (1996) : « Écriture, réécriture et traitement de texte ». In DAVID J. et PLANE S. (éds.) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, PUF.
- PLANE S. (2001) : *Permanence(s) et mouvements des traces langagières. Investigations sur la production langagière, ses traces et ses outils*. Dossier

- d'Habilitation à diriger des Recherches. Sous la direction de Jacques Anis, Université Paris X.
- PLANE S. et SCHNEUWLY B. (2001) : « Regard sur les outils de l'enseignement du français – Un premier repérage ». INRP, *Repères* 22.
- POUDER M.C. (1995) : « L'écriture sur ordinateur et ses représentations chez des élèves de CM2 en atelier informatique ». INRP, *Repères* 11.
- PRÉFONTAINE C. (1987) : *Effets de l'utilisation du traitement de texte sur la pratique de l'écriture. Rapport de recherche*. Cégep de Valleyfield.
- RABARDEL P. (1997) : « Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet ». In Moro C., Schneuwly B. et Brossard M., *Outil et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne, Peter Lang.
- ROSAT M.C., DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1991) : « Et pourtant... ils révisent ! Effet de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes ». INRP, *Repères* 4.
- ROUET J.F. (1997) : « Le lecteur face à l'hypertexte ». In CRINON J. et GAUTELIER C. : *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on*. Paris, Retz.
- ROUET J.F. (2000) : « Hypermédias et individualisation des apprentissages : quels prérequis cognitifs ? », *Le français Aujourd'hui* 129.
- ROUSSEY J.-Y. (1999) : *Le contrôle de la rédaction de textes. Perspective cognitive*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, sous la direction d'A. Piolat. Université d'Aix.
- SCHNEUWLY B. et PFEIFFER V. (2001) : « Les outils de l'enseignant – Un essai didactique ». INRP, *Repères* 22.
- SNYDER I. (1993a) : « Writing with Word Processors : A research Overview » *Educational Research* 35, 1.
- SNYDER I. (1993b) : « The impact of Computers on Student Writing : A comparative Study of the Effects of Pens and Word Processors on Writing Context, Process and Product ». *Australian Journal of Education* 37.
- TURCO G, MAS M. et PLANE S. (1994) : « Construire des compétences en révision- réécriture au cycle 3 de l'école primaire ». INRP, *Repères* 10.
- VAN GALEN G.P. (1990) : « Phonological and motoric Demands in handwriting : Evidence for discrete Transmission of Information ». *Acta Psychologica*, 74, présenté dans FAYOL M. (1997) : *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF.
- WITTE S.P. et FAIGLEY (1981) : « Coherence, Cohesion and Writing Quality ». *College Composition and Communication* 32.
- WOODRUFF E., LINDSAY P., BRYSON M. et JORAM E. (1986) : « Some cognitive Effects of Words Processors on Enriched and Average 8th Grade Writers ». Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco (citée in Piolat, Isnard & Della Valle).

ÉCRIRE ET RÉCRIRE AU CYCLE 3 : L'EFFET DES MOTS CLÉS SUR LA RÉÉCRITURE, AVEC ET SANS ASSISTANCE INFORMATIQUE

Jacques CRINON, Denis LEGROS, Brigitte MARIN – Équipe Coditexte,
IUFM de Créteil

Résumé : La présente étude s'inscrit dans des recherches qui ont permis de mettre au point un logiciel d'aide à la réécriture et de comparer les réécritures de récits d'expérience personnelle par des élèves du cycle 3, bénéficiant ou non de l'aide informatisée. Les élèves du groupe qui prend des notes dans la base informatisée de ressources textuelles réécrivent davantage que les élèves du groupe bénéficiant de textes ressources présentés sur papier. De plus, leurs ajouts, d'un niveau sémantiquement plus important, appartiennent à la macrostructure de leur texte.

Nous avons cherché à comprendre les raisons de ces résultats en analysant le rôle que joue l'accès aux ressources par des mots clés. 112 élèves, répartis en quatre groupes, ont écrit, puis réécrit un récit : les textes ressources étaient présentés sur papier ou sur ordinateur ; la consultation se faisait de manière linéaire ou grâce à des mots clés décrivant l'univers de ces textes.

Nous avons comparé le nombre et la « pertinence » des ajouts opérés en fonction du groupe. Les résultats ne font pas apparaître de différences quantitatives entre les participants des groupes ayant utilisé des mots clés et les autres. En revanche, les groupes avec mots clés produisent des ajouts moins pertinents que les autres lorsqu'ils utilisent des ressources papier et plus pertinents sur ordinateur.

Le nombre de textes disponibles et la possibilité pour l'élève de trouver des textes ressources compatibles avec le texte qu'il écrit semblent déterminants. La présence de mots clés permet, sur ordinateur, de circuler efficacement à l'intérieur d'un corpus important. La fonction de l'outil est ainsi mise en évidence : ouvrir de nouveaux possibles, dans une configuration où interagissent de nombreux facteurs.

La présente étude s'inscrit dans des recherches¹ qui ont permis de mettre au point un logiciel d'aide à la réécriture, *Scripertexte*² (Crinon & Pachet, 1995), de comparer les réécritures de récits d'expérience personnelle par des élèves du cycle 3 bénéficiant ou non de l'aide informatisée (Crinon & Legros, sous presse ; Crinon & Pachet, 1997 ; Crinon & Pachet, 1998), de comparer la récri-

-
1. Cette recherche a bénéficié du soutien de l'IUFM de Créteil, que les auteurs tiennent ici à remercier
 2. Logiciel en cours d'édition au CRDP de Créteil sous le titre *Écrire en lisant*.

ture dans deux conditions différentes d'utilisation du logiciel – base de données vs. navigation libre – (Crinon, Legros, Pacht, Vigne, 1996), d'étudier les effets à moyen terme de l'utilisation du logiciel sur l'écriture de récits et de textes informatifs (Crinon, 2001 ; Legros & Crinon, à paraître).

Les élèves bénéficiant de l'accès à la base de ressources textuelles de l'ordinateur lors de la réécriture de leur texte réécrivent davantage, non seulement que les élèves ne bénéficiant d'aucune aide, mais aussi que les élèves bénéficiant de textes ressources présentés sur papier. De plus, leurs ajouts sont jugés plus importants sémantiquement et appartiennent à la macrostructure de leur texte (Denhière, 1984 ; Le Ny, 1979). Les hypothèses interprétatives proposées par Crinon et Legros (sous presse) mettent l'accent sur une différence essentielle entre l'aide logicielle et l'aide papier. Les élèves qui travaillent sur le logiciel *Scriptexte* disposent d'un plus grand nombre de textes ressources, auxquels ils peuvent accéder par une liste de mots clés.

La recherche présentée ici vise à reprendre la discussion sur le rôle des mots clés dans la réécriture assistée par ordinateur en la fondant sur de nouveaux arguments empiriques.

1. MOTS CLÉS ET RÉÉCRITURE

La caractéristique principale de l'aide apportée par le logiciel *Scriptexte* lors de la réécriture est d'offrir la possibilité aux élèves de consulter des extraits de récits tirés de la littérature de jeunesse et appartenant au même genre et au même univers de représentations que les textes en cours d'écriture. On n'y trouve pas de conseils, mais des extraits de récits. Cette anthologie est décrite par un thésaurus constitué d'une centaine de mots clés. Ceux-ci permettent d'identifier l'origine de chaque texte, de donner des indications sur son contenu (personnages, lieux et thèmes) et de le caractériser linguistiquement (énonciation, typologie textuelle, « problèmes d'écriture » qu'il illustre).

Chaque extrait est codé à l'aide de cette grille de descripteurs : par exemple, tel texte sera affecté des mots clés suivants : Garçon, Maître, École, Un nouveau, Disputes, Tristesse, Être amoureux, Exprimer des sentiments, Décrire des personnages, Récit à la troisième personne, Le système passé simple- imparfait, Le plus-que-parfait, Discours indirect.

Ainsi, la structure du logiciel repose sur une conception qui accorde à la lecture un rôle essentiel dans le processus d'écriture et de réécriture et qui donne à la lecture un but bien précis : la recherche d'informations. Il s'agit de lire et de prendre en notes les informations jugées pertinentes par rapport à l'objectif de révision et d'inclure ces informations nouvelles ainsi que toutes les connaissances qu'elles activent dans le processus de replanification.

Différents travaux peuvent être invoqués à l'appui de cette conception.

- La lecture des textes de la base peut être considérée comme un moyen d'activer certaines connaissances antérieures du sujet, connaissances du monde et connaissances linguistiques et discursives. Les mots, les expressions qui ne sont pas directement acces-

sibles au scripteur le deviennent grâce à la « mémoire externe » (Kiewra, 1985 ; Laurière, 1988) que constituent les textes lus.

- La lecture d'autres textes aboutit à modifier la représentation de la tâche d'écriture et les caractéristiques du texte projeté (longueur, présence de descriptions et de dialogues, présence d'effets comiques ou dramatiques...). Pour planifier la production de son texte, un scripteur peut en effet procéder par analogie et l'image qu'il se fait des textes à produire est tributaire des textes qu'il a lus (Hayes & Nash, 1996).
- Des recherches sur la construction des connaissances scientifiques dans des situations d'utilisation de documents hypertextes mettent en évidence le rôle de la confrontation de représentations multiples et complémentaires d'une même information. L'hypertexte permet alors aux apprenants de disposer d'une multiplicité d'angles de vision, ce qui favorise les activités de transfert des connaissances (Vosniadou, 1996). La confrontation, au cours de l'activité d'écriture, d'une multitude de représentations possibles, celles des textes ayant un même référent, pourrait avoir de la même manière un rôle dans l'élaboration conjointe de la représentation verbale et de la représentation mentale des expériences du sujet.

Ces éléments concernant l'apport de la lecture de textes à la production ne peuvent cependant être mis en avant pour expliquer la différence entre les performances des groupes ayant accès aux textes ressources par une base de données informatisées et celles des groupes pratiquant la lecture linéaire des textes sur papier. La présence de mots clés ne jouerait-elle pas ici un rôle déterminant ?

- Les mots clés constituent un outil de recherche, c'est-à-dire un moyen d'activer les connaissances en rapport avec les besoins du sujet. Le sujet passe ainsi du but habituel de lecture qui consiste à activer ou à construire une représentation mentale de la situation évoquée par le texte (Kintsch, 1997 ; Van Dijk & Kintsch, 1983) à un but de recherche d'informations parmi les connaissances activées, informations utilisables dans la replanification et la mise en mots au cours de la réécriture en fonction du projet de production. Ainsi, on pourrait considérer que l'activité mentale est fort différente dans le premier et dans le second cas : dans l'activité de lecture de textes ressources, il ne s'agit plus de construire la cohérence de la représentation du texte lu, mais de « filtrer » les éléments qui correspondent à l'objectif de la recherche (Rouet & Tricot, 1998), puis de construire une représentation d'une cohérence possible entre une information du texte consulté et le modèle mental du texte en cours d'écriture. Ces deux activités peuvent difficilement être simultanées, en raison de la limitation de la mémoire de travail et des capacités d'attention d'un individu. L'activité de lecture, au moment de la réécriture du texte, pourrait donc être considérée comme détournant de l'activité de construction du texte, alors que la position de recherche d'informations serait compatible avec l'activité de production.
- L'activité de consultation de textes ressources pourrait ainsi être assimilée à un certain type de prise de notes : à la fois copies et écrits intermédiaires (Bessonat, 1995), les notes prises ne visent pas ici à garder

une trace fidèle de la source consultée, mais sont finalisées par l'usage qui va en être fait, par le jugement de la pertinence des éléments du texte lu par rapport au propos. Plus qu'un simple stockage d'éléments des textes lus, la prise de notes constitue déjà un traitement de l'information, un encodage qui contribue d'ailleurs à la mémorisation de cette information (Kiewra, 1989 ; Piolat, 2001). Lors d'une prise de notes, la réduction de l'information prélevée à un ensemble structuré de mots clés est une méthode proposée par plusieurs auteurs (Novak, 1990). Dans notre cas, l'utilisation des mots clés fournis pourrait favoriser la mise en œuvre d'une stratégie de traitement « au fur et à mesure » des informations et des éléments linguistiques prélevés.

- En outre, les mots clés pourraient jouer un rôle d'aide et de contrôle dans la replanification du texte au cours de sa réécriture. La représentation mentale du texte se construirait et se reconstruirait en même temps que le texte lui-même. Les mots clés, en offrant au sujet des catégories sémantiques et linguistico-discursives lui permettant d'interpréter l'expérience qu'il est en train de mettre en forme, sont ainsi susceptibles de contribuer à cette construction. Nous pouvons ainsi utiliser ces catégories comme un moyen de permettre au sujet de prendre un recul réflexif sur son texte : « Qu'est-ce que je veux écrire ? que suis-je en train d'écrire ? » Et en même temps la liste des mots clés constitue un ensemble de suggestions sur les possibles de l'univers sémantique dans lequel se situe le récit que le scripteur est en train de rédiger : dans le cas de *Scripertexte* l'univers de l'expérience personnelle des enfants.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Tâche

Les élèves produisent un récit d'expérience personnelle sur le thème des bagarres (première séance). Dans la seconde séance, ils disposent de huit textes ressources ; ils notent des idées, des mots, des formules susceptibles de leur permettre d'« améliorer » la première version de leur texte. La troisième et dernière séance est consacrée à la réécriture de leur texte, dactylographié et corrigé du point de vue de l'orthographe par l'expérimentateur. Préalablement, une première situation d'écriture du même type leur avait permis de comprendre le but du travail (écrire pour être lu) et de s'initier à l'utilisation du logiciel ou des index.

2.2. Participants

Quatre groupes de 28 élèves de cycle 3 ont été constitués³. Chacun de ces groupes est constitué de manière égale d'élèves de CE2, de CM1 et de CM2, de garçons et de filles, et d'élèves bons, moyens et mauvais lecteurs⁴.

3. Merci pour leur concours à Véronique Degenève, Pierre Raffy, Catherine Boilleaut, Corinne Chritiani, Colette Denizeau, Dominique Girard, Mme Groussaud, Anita Impérial, Évelyne Lunel.
4. Le niveau de lecture a été mesuré par une épreuve de jugement d'importance relative de l'information et une épreuve de remise en ordre.

On fait varier deux conditions d'un groupe à l'autre :

	Ordinateur	Mots clés
G1	-	+
G2	-	-
G3	+	+
G4	+	-

Autrement dit, le groupe 1 dispose, au cours des séances 2 et 3, de huit fiches imprimées numérotées comportant chacune un texte ressource, ainsi que d'une fiche index, avec la liste des mots clés et les numéros des textes correspondant à chacun d'eux. Le groupe 2 ne dispose que des fiches imprimées avec les textes. Le groupe 3 dispose d'un logiciel permettant d'afficher à l'écran les huit textes ressources et d'y accéder en sélectionnant des mots clés. Le groupe 4 dispose d'un logiciel ne comportant que les huit textes, qui peuvent être affichés successivement.

2.3. Analyse des textes produits

On procède d'abord à une comparaison du nombre de propositions sémantiques ajoutées lors de la réécriture, en fonction du groupe. On s'intéresse ensuite à la pertinence des propositions ajoutées.

La pertinence d'un ajout⁵ est définie par la place de celui-ci dans la chaîne des actions, des événements et des états dans laquelle il s'insère.

3. RÉSULTATS⁶

Les participants du groupe 2 ajoutent plus d'informations (24,57) que ceux des autres groupes (16,76) ($F=6,459$, $p<.01$). En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les groupes utilisant les mots clés (G1 et G3) et les autres (G2 et G4), ni entre les groupes utilisant l'ordinateur (G3 et G4) et ceux qui ne l'utilisent pas (G1 et G2). De même, parmi les élèves qui travaillent sur ordinateur, la différence entre ceux qui utilisent des mots clés (G3) et les autres (G4) n'est pas significative.

5. Voir en annexe A la grille permettant de coder les ajouts. On n'étudiera en effet ici que les ajouts, qui représentent 90 % des modifications.
6. Les données ont été analysées avec le logiciel SuperAnova. Faute de place, nous ne donnerons ici que les principaux résultats. Nous laisserons de côté les résultats concernant les facteurs niveau des élèves et types d'ajouts (création vs. emprunt), qui n'ont pas d'interactions significatives avec le facteur groupe.

Tableau 1 : Nombre moyen de propositions produites au cours des deux phases d'écriture en fonction de leur pertinence

	Groupe 1 (papier et mots clés)	Groupe 2 (papier sans mots clés)	Groupe 3 (ordinateur et mots clés)	Groupe 4 (ordinateur sans mots clés)
Version 1	40,50	41,86	41,71	40,00
Ajouts	14,25	24,57	19,86	16,18
Propositions pertinentes ajoutées	5,39	15,25	19,46	13,75
Propositions non pertinentes ajoutées	8,86	9,32	0,39	2,43

Le nombre des ajouts pertinents (13,46) est supérieur à celui des ajouts non pertinents (5,25) ($F(1, 104)=31,038$, $p<.0001$).

L'interaction des facteurs Groupe et Niveau de pertinence est significative ($F(3, 104)=10,317$, $p<.0001$) (voir Figure 1). L'analyse des contrastes indique que les groupes qui travaillent sur ordinateur (G3 et G4) ajoutent moins de propositions non pertinentes que les groupes qui travaillent sur papier (G1 et G2) (9,09 vs. 1,41) ($F=22,425$, $p<.0001$).

Le groupe qui travaille sur papier avec des mots clés (G1) produit moins de propositions pertinentes (5,39) que le groupe qui travaille sans mots clés (15,25) ($F=5,073$, $p<.02$).

Parmi les groupes utilisant des mots clés, le groupe papier (G1) produit moins de propositions pertinentes (5,39) et plus de propositions non pertinentes (8,86) que le groupe ordinateur (G3 : 19,46 et 0,39) ($F=29,201$, $p<.0001$).

De même, le groupe papier sans mots clés (G2) produit moins de propositions pertinentes (15,25) et plus de propositions non pertinentes (9,32) que le groupe ordinateur et mots clés (G3 : 19,46 et 0,39) ($F=9,932$, $p<.002$).

Enfin, l'interaction entre le facteur Niveau de pertinence et les groupes G3 vs. G4 n'est pas significative.

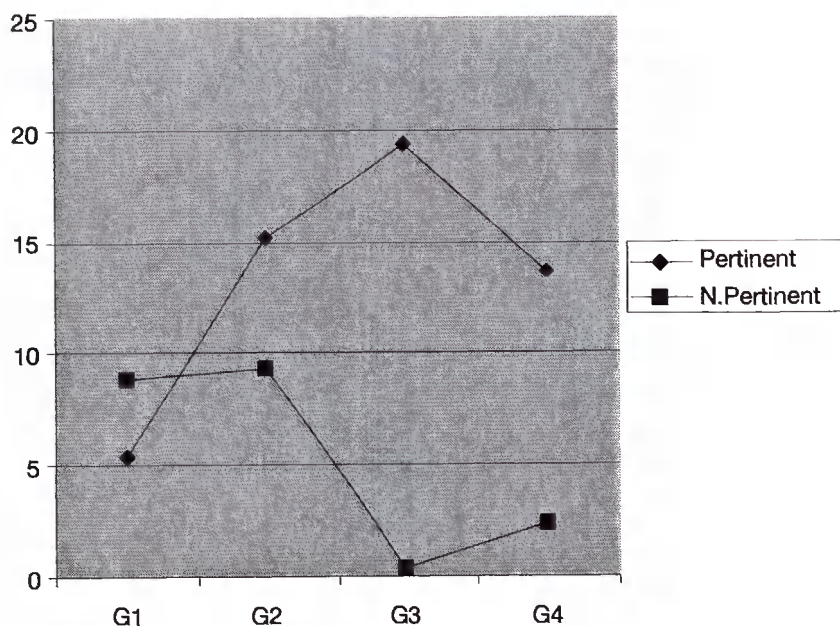


Figure 1 : Variation du nombre des propositions produites (pertinentes vs. non pertinentes) en fonction des groupes

3.1. Discussion

Ainsi, globalement, les élèves qui disposent de mots clés pour accéder aux textes ressources ne produisent pas plus d'ajouts que les autres et ces ajouts ne sont pas plus pertinents. C'est au contraire le groupe 2 travaillant sur papier et sans mots clés qui ajoute le plus grand nombre de propositions. Chez les élèves qui utilisent les textes ressources sur papier, les mots clés semblent constituer un handicap.

Mais un autre résultat marquant se dégage de l'analyse statistique : la plus grande pertinence des ajouts opérés dans les groupes travaillant sur ordinateur. À noter d'ailleurs que G1 (mots clés et papier) est le seul groupe à faire plus d'ajouts non pertinents que d'ajouts pertinents alors que G3 se distingue par un nombre maximal d'ajouts pertinents et un nombre minimal d'ajouts non pertinents.

3.2. La pertinence des ajouts

Quelques exemples illustreront la différence de qualité entre les ajouts opérés par les participants des différents groupes. Un examen des textes du groupe G3 (travaillant sur ordinateur avec accès aux mots clés) met en évidence l'absence de propos des extensions opérées, à la fois sur le plan sémantique et stylistique. Très

peu sont inopérantes ou redondantes. La plupart portent sur des expansions causales destinées à justifier par ces ajouts des pans narratifs auparavant immotivés. Par ces corrections, le récit s'épaissit, prend forme et vie. Ce qui est vrai des ajouts en général l'est notamment des emprunts, bien insérés et parfois si bien intégrés qu'ils forment une matrice d'écriture et sont le lieu de redondances expressives.

Ainsi, la production⁷ de Marion (CM2) empruntant à un texte d'auteur⁸ :

Un cercle se fit autour de nous. Tout le monde criait.

se poursuit après un dialogue inséré :

Tout à coup, tous les enfants du cercle allèrent le dire au directeur...

La reprise de **cercle**, d'abord emprunté, puis utilisé avec la fonction d'ajout autonome, établit une cohésion dans une narration et gomme les frontières des emprunts en les amalgamant au texte en une véritable appropriation. De plus, le récit s'anime par l'enchaînement habile entre la deuxième section de l'emprunt (**Tout le monde criait**) et le discours direct. Ainsi, le premier jet :

Tout à coup, un garçon arrive et dit :
— Arrête Mylène, tu vas te faire engueuler !

fait place à une réécriture plus efficace :

Tout le monde criait :
— Arrête Mylène, tu vas te faire engueuler !

Impact du choix de l'emprunt qui améliore très sensiblement la narration en élargissant sa zone d'influence au-delà des propositions immédiatement concernées.

Certes, quelques tentatives se révèlent moins heureuses, mais elles sont toujours contextualisées, alors que les ajouts aux récits de scripteurs du groupe G1 paraissent très souvent purement gratuits et plaqués, expansions descriptives mécaniques :

Ils avaient des manteaux gris, bleu marine, noirs et rouges.
Nous allons les taper, puis ils sont partis mais ils nous tapent par plaisir. (Ajout de Rémy, G1, CM1)

Les éléments descriptifs sont insérés maladroitement, jusqu'à provoquer une incohérence logique et temporelle. L'élève semble tenir compte de consignes et de savoirs disparates – nécessité d'employer des connecteurs logiques, de présenter une description à l'imparfait –, sans réussir à construire une cohérence textuelle lors de son montage de phrases. Les ajouts semblent indépendants du récit initial.

Le groupe 2 se signale par sa supériorité sur le groupe 1 en termes d'ajouts pertinents. En revanche, il s'oppose au groupe 3 par un nombre important

7. Voir texte complet en annexe B

8. Mode de codage : (suppression) – (suppression) *remplacement* – [déplacement] – **ajout – emprunt** :

d'ajouts non pertinents. Ainsi apparaissent souvent au sein du groupe 2 des expansions nominales sans intérêt sémantique, voire rendues incohérentes par le jeu d'une synonymie décontextualisée. Prenons pour exemple la réécriture du texte intitulé « Les marins se bagarrent » (Émeline, CM1). L'ajout opéré tend à préciser le sujet grammatical et sémantique de la phrase :

Tout à coup un bateau de marin surgit et dans le bateau, il y avait un pêcheur

non sans opérer une rupture par rapport à la linéarité et à la cohérence de l'information.

La plus grande pertinence des ajouts des groupes 3 et 4 pourrait également être illustrée par la fréquence des amplifications thématiques. L'accent est mis sur le thème de la bagarre, qui devient alors le point focal du récit, mis en relief par le volume, la densité et l'adéquation des ajouts.

Prenons pour exemple ce texte écrit par Kevin, élève de CM2 (G4).

La mort subite

William et moi étions en train de jouer au foot au parc et des grands, un de quinze ans et l'autre de seize ans.

Et ils voulaient nous voler le ballon. Et j'ai répondu. J'ai dit :

« Non, c'est hors de question. »

Et il sortit un couteau. (Et nous deux on a pensé à Walker Texas Rangers et on leur a mis une bonne leçon.) William lui a foutu une balayette et il tomba par terre. Kevin a enchaîné une série de coups de poings au gars de 16 ans. Celui de 15 ans a mis des coups de pied à William. Kevin a reçu un coup de poing. William a arraché avec ses dents l'oreille du gars de 15 ans. Il n'a plus d'oreille et il était très énervé et il lui a mis six coups de poing dans la figure et il était en sang. Kevin a mis KO le gars de 16 ans, il était à terre, (Et à la fin,) il avait le nez cassé, une jambe cassée, un bras cassé et plein de sang. Ensuite William a mis KO le gars de 15 ans qui appela sa bande. Ils étaient cinquante au moins et du coup Kevin et William sont partis en courant comme deux fous.

La réécriture de Kevin propose une véritable amplification narrative. La formule synthétique « une bonne leçon » du premier jet est supprimée lors de la réécriture. À sa place, une suite d'actions et de commentaires illustre la violence du combat engagé : de nombreux termes techniques fortement ancrés dans le champ sémantique du combat font irruption ; la bagarre semble réglée par un jeu d'alternance qui focalise l'attention du lecteur successivement sur les différents combattants mis en scène. Une progression à thème éclaté confirme la dispersion de l'action et l'abondance de coups généreusement distribués. Certains traits renvoient même à l'hypotypose : « il était en sang ». L'exaspération du combat conduit à l'emploi d'une comparaison expressive : « en courant comme deux fous ». Les micro-épisodes se succèdent, organisés classiquement selon un schéma tentative – résultat. L'accumulation de ces épisodes aboutit à grandir les exploits des personnages, à la manière de l'épopée.

La densité sémantique des ajouts est un des aspects qualitatifs que nous avons explorés. En effet, les expansions produites par les réécritures des

groupes G3 et G4 s'organisent explicitement autour du noyau narratif. Unité sémantique et emploi de verbes ayant une forte valeur expressive sont deux caractéristiques qui opposent le groupe G3 et les autres, et plus largement les groupes travaillant avec l'assistance de l'ordinateur et ceux travaillant sur support papier.

En revanche, dans les groupes G1 et G2, apparaissent des ajouts strictement génériques, tel « on avait le temps de se bagarrer⁹ », sans qu'aucun autre terme du champ lexical dominant intervienne par ailleurs.

Du point de vue de la cohérence de surface, les élèves ayant travaillé avec papier et mots clés présentent également un faible taux de réussite, devancés par ceux des trois autres groupes. Cependant une analyse qualitative plus fine permet cette fois encore de souligner la pertinence des éléments ajoutés dans les réécritures du groupe 3, où l'enrichissement du récit relève parfois de l'usage d'expressions métaphoriques, même si elles sont stéréotypées :

... et cela déclenche une tempête de rires. (Julie, CM2, G3)

ou montrent un travail systématique sur le registre de parole des personnages ou même du narrateur, comme dans le cas de Marianne (CM1, G3), qui cherche à reproduire l'oral familier :

Mais ch'uis sûre que dans sa p'tite tête elle dit : ...

4. MOTS CLÉS ET NOMBRE DE TEXTES

Ces résultats nous ramènent à l'interrogation même qui a été à l'origine de la recherche. Avoir accès à des textes ressources sur un ordinateur a aidé les élèves à réécrire leurs textes. Mais pour quelle raison l'ordinateur a-t-il joué ce rôle ?

Nous avons écarté un simple effet de motivation liée à la nouveauté, que contredisent les données d'une autre de nos recherches : les différences quantitatives et qualitatives constatées entre utilisateurs et non utilisateurs du logiciel demeurent en effet fortes lorsque l'utilisation du logiciel fait partie de la routine de la classe (Crinon & Legros, sous presse ; Legros & Crinon, à paraître).

Une autre hypothèse interprétative peut être avancée, qui tient à la base de données textuelles constituée de 250 textes. Contrairement aux résultats des recherches précédentes, le nombre d'ajouts n'est pas plus important avec l'ordinateur que sans, et avec les mots clés que sans. Le logiciel ne semble pas produire le même effet lorsqu'il n'offre à la lecture que huit textes, comme c'est le cas ici, et lorsqu'il propose un grand nombre de textes, comme dans les recherches précédentes.

L'utilisation des mots clés est-elle la même dans la présente situation et dans la situation de consultation de la base de textes complète, qui nécessite de véritables choix ? La question se pose et les résultats du groupe G3 montrent l'intérêt de travailler avec des mots clés, dans la situation avec ordinateur.

9. Céline, G 2, CM1. Cf. Annexe C.

On observe en effet, comme dans nos expériences précédentes, une amélioration du texte qui peut résulter de l'activité de replanification et ainsi réactiver les processus de récupération (sélection des informations en mémoire à long terme), d'organisation (restructuration des idées récupérées) et de recadrage (réorganisation en fonction des objectifs redéfinis). On peut alors supposer que les mots clés facilitent l'activité de contrôle du processus de réécriture.

5. LES PROBLÈMES LIÉS À L'UTILISATION D'UN INDEX

À l'inverse, dans le cas du groupe 1, la présence des mots clés est loin d'aider les élèves dans leurs recherches : les participants du groupe 1 ajoutent moins d'informations que ceux du groupe 2, et ils produisent plus d'ajouts non pertinents et moins d'ajouts pertinents que les participants des autres groupes. L'utilisation des mots clés sur papier, à l'aide d'un index, semble présenter une difficulté telle pour les élèves de cet âge que, non seulement elle ne leur permet pas d'accéder mieux aux ressources textuelles, mais elle mobilise leurs ressources cognitives aux dépens de la réécriture. L'utilisation d'un index sur papier exige un apprentissage long, la tâche de sélection des mots clés sur papier semble plus complexe que sur ordinateur.

Les mots clés peuvent être conçus comme un outil intellectuel (voir Crinon & Legros, à paraître) sur le rôle duquel il apparaît illusoire de raisonner *in abstracto*. L'usage concret d'un tel outil et le « schème d'utilisation » (Rabardel, 1995) qui en découle sont étroitement liés aux conditions techniques de cet usage. Autrement dit, vouloir isoler le facteur « mot clé » s'avère difficile. L'effet de ce facteur ne peut se manifester que conjugué à d'autres facteurs. En ce qui concerne les facteurs liés à la machine, il s'agit :

- de la fonctionnalité qui permet à un utilisateur de choisir un critère de sélection en cliquant dans une liste et d'afficher ainsi directement la sélection ;
- de la possibilité de manipuler de la sorte un nombre important de textes et d'avoir plus de chances de trouver des éléments qui correspondent à ses besoins.

6. OUTIL INTELLECTUEL ET POSTURE DE LECTURE

Faut-il cependant écarter tout autre facteur ? Les différences entre les performances des participants des deux groupes travaillant sur ordinateur ne sont pas significatives, qu'on considère le nombre de propositions ajoutées ou la pertinence de celles-ci. N'y aurait-il pas un effet proprement lié à la lecture des textes ressources sur l'écran ? C'est la nouvelle hypothèse interprétative que nous proposerons.

En effet, les élèves, que nous avons observés travaillant sur écran au cours de la deuxième séance, avec ou sans mots clés, ne lisent pas vraiment les textes ressources. Contrairement aux élèves observés dans la situation de lecture sur papier, ils « zappent » d'un extrait à l'autre, lisent une phrase ici, une phrase là. La difficulté à lire sur ordinateur, notamment les textes qui dépassent

la hauteur de l'écran et qu'il faut faire dérouler (voir Caro & Bétrancourt, 1998), se révélerait-elle un atout ? Favoriserait-elle cette posture de consultation (et non pas de compréhension), dont nous supposons plus haut qu'elle aidait à la réécriture du texte en cours d'élaboration ? La présence du support écran et les modes culturels de consultation qu'il provoque se conjugueraient ainsi à l'effet des mots clés sur la cohérence du texte en construction.

Une fonctionnalité logicielle (les mots clés), peu à peu intégrée à l'outillage mental du scripteur, et un élément d'ergonomie (le support de lecture) concourraient ainsi à une posture de consultation des ressources favorable à la production de texte.

CONCLUSION

Les résultats de la présente recherche mettent en évidence le rôle de facteurs multiples qui se conjuguent et agissent les uns en présence des autres : nombre de textes, mots clés, accès par l'ordinateur rendant aisés l'utilisation des mots clés et l'accès aux textes, lecture « zapping » sur écran. Seuls les effets croisés de ces facteurs permettent d'expliquer les résultats obtenus lorsque les élèves réécrivent un texte avec l'aide du logiciel *Scriptexte*. Cela devrait inciter à la prudence dans la recherche des causes. Comme très souvent dans le domaine de l'éducation, les modèles trop simples échouent à rendre compte des effets observés. Pour produire des propositions d'action efficaces, la didactique doit se soucier d'évaluer les dispositifs d'une manière à la fois rigoureuse et soucieuse de la complexité des situations d'apprentissage scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- BESSONAT D. (1995) : « La prise de notes au collège ». *Pratiques*, 86, 53-69.
- CARO S. & BÉTRANCOURT M. (1998) : « Ergonomie des documents techniques informatisés : expériences et recommandations sur l'utilisation des organisateurs paralinguistiques ». In A. TRICOT & J.-F. ROUET (Éds.), *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques* (pp. 123-138). Paris : Hermès.
- CRINON J. (2001) : « Des environnements logiciels pour mieux écrire ». In J. CRINON et C. GAUTELLIER, (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet* (pp. 81-96). Paris : Retz.
- CRINON J. & LEGROS D. (sous presse) : « The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting ». *Learning and Instruction*.
- CRINON J. & LEGROS D. (2001, à paraître) : « De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil ». *Repères*, 22.
- CRINON J. & PACHET S. (1995) : « L'aide à l'écriture ». *Repères*, 11, 139-157.
- CRINON J. & PACHET S. (1997) : « Des ressources hypertextes pour écrire au cycle 3 ». In J. CRINON et C. GAUTELLIER (dir.), *Apprendre avec le multimédia* (pp. 107-117). Paris : Retz.

- CRINON J. & PACHET S. (1998) : « Et pourtant elles n'avaient que sept ans ! ». *Cahiers pédagogiques*, 363, 48-50.
- CRINON J., LEGROS D., PACHET S., VIGNE H. (1996) : « Étude des effets de deux modes de navigation dans un logiciel d'aide à la réécriture ». In É. BRUILLARD, J.-M. BALDNER, G.-L. BARON (éds.), *Hypermédiats et apprentissages 3, Actes des 3^e journées scientifiques, Chatenay-Malabry, 9-11 mai 1996* (pp. 73-84). Paris : INRP et EPI.
- DENHIÈRE G. (1984) : *Il était une fois... souvenirs de récits*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- HAYES J. R. & NASH J. G. (1996) : « On the nature of planning in writing ». In C. M. LEVY & S. RANSDELL (Eds.) : *The science of writing* (pp. 29-56). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- KIEWRA K.A. (1985) : « Investigating note taking and review : a depth of processing alternative ». *Educational Psychologist*, 20, 23-32.
- KIEWRA K.A. (1989) : « A review of note taking. The encoding storage paradigm and beyond ». *Educational Psychology Review*, 1, 147-172.
- KINTSCH W. (1997) : *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- LAURIÈRE J.-L. (1988) : *Intelligence artificielle et représentation des connaissances*. Paris : Eyrolles.
- LE NY J.-F. (1979) : *Sémantique psychologique*. Paris : PUF.
- LEGROS D. & CRINON J. (à paraître) : « The role of textual data base on the learning of writing and rewriting in eight to twelve year-old children ». In A.-M. LAMMEL & C. LAUGHLIN (eds.), *From the nature child to the machine child*. New York - London : Sage.
- NOVAK J.D. (1990) : « Concept making. A useful tool for science education. » *Journal of Research in Science Teaching*, 10, 937-949.
- PIOLAT A. (2001) : *La prise de notes*. Paris : PUF.
- RABARDEL P. (1995) : *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- ROUET J.-F. & TRICOT A. (1998) : « Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs ». In A. TRICOT & J.-F. ROUET (dir.), *Les hypermédiats, approches cognitives et ergonomiques* (pp. 57-74). Paris : Hermès.
- VAN DIJK T. A. & KINTSCH W. (1983) : *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- VOSNIADOU S. (1996) : « Learning environments for representational growth and cognitive flexibility ». In S. VOSNIADOU, E. DE CORTE, R. GLASER & H. MANDL (Eds.), *International Perspectives on the design of technology-supported learning environments* (pp. 13-23). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

ANNEXE A – GRILLE DE CODAGE DES PROPOSITIONS AJOUTÉES LORS DE LA RÉÉCRITURE

1. Modification pertinente

1.1. Reprise ou amplification thématique

Amplification ou exemplification : davantage de propositions sont utilisées pour décrire une action, un événement ou un état appartenant au noyau du récit.

Reprise thématique (y compris reprises implicites et non contiguës) des actions, événements ou états appartenant au noyau du récit.

Insertion de dialogues énonçant une action ou un événement appartenant au noyau du récit ou ajoutant des états ou des changements d'états aux agents ou aux objets impliqués dans le noyau du récit par modification de ses propriétés.

1.2. Enchaînement logique

Cause (ou explication) des actions, événements ou états appartenant au noyau du récit.

Conséquence des actions, événements ou états appartenant au noyau du récit (y compris chute ou clôture du texte).

1.3. Cohérence de surface

Caractérisation du langage d'un personnage ou du narrateur.

Effets stylistiques. Recherche d'assonances, de rythme...

2. Modification non pertinente

2.1. L'action, l'événement ou l'état ajouté ou modifié est sans rapport sémantique avec la macrostructure narrative

État non lié au noyau narratif (ajout mécanique).

Nouvel épisode non lié au noyau narratif.

2.2. Action, événement ou état répété et redondant

ANNEXE B – TEXTE DE MARION

CODAGE : (suppression) *remplacement* – [déplacement] – ajout – emprunt.)

J'étais dans la cour avec Hacina, Marina, Mylène et Soraya. Mylène ne disait des secrets qu'à Soraya et on en avait marre. Alors pour se venger, on s'est mis à faire semblant de dire des secrets. Mylène s'est énervée et a commencé à nous insulter :

— *Vous êtes vraiment ch... les filles.*

Hacina a commencé à dire :

— *Ben toi, tu dis tout le temps des secrets !!!*

— *Ouais et nous on ne t'insulte pas !*

Mylène s'énerma et commença à nous donner des coups de pied. (Marion) Je di(t)s :

— *Mais arrête, Mylène, c'était juste pour se venger !*

— *Pauvre chochote ! dit Mylène.*

Tout à coup, (un garçon arrive et dit :) un cercle se fit autour de nous. Tout le monde criait :

— *Arrête Mylène, tu vas te faire engueuler !*

(Elle se mit à le taper.)

— *Barrez-vous dit Mylène.*

Mais personne ne bougea. Mylène s'énerma, tapa des petits, poussa des grands et se mit à donner des coups de poing.

Je me suis interposée (pour arrêter la bagarre). Mylène cria :

— *Non je veux leur faire payer !!*

— *Mais payer quoi !*

Mylène arrêta, rouge d'énervement.

Tout à coup tous les enfants du cercle allèrent le dire au directeur. Il arriva et dit :

— *Va tout de suite dans mon bureau qu'on discute un peu !!*

Elle alla dans le bureau avec le directeur en pleurant. Nous courûmes écouter à la porte :

— *Pour demain écris vingt fois : Je ne dois taper personne. En plus, je vais convoquer tes parents, leur demander s'ils veulent bien te priver de télé et de sortie ; et pendant une semaine tu passeras les récréations dans mon bureau et enfin conjuque le verbe « bagarrer » à tous les temps que tu connais.*

ANNEXE C – TEXTE DE CÉLINE

Tout ça pour une brosse

Moi c'est Marianne, ma sœur c'est Julie. J'habite à Livry-Gargan.

C'était il n'y a pas longtemps, dans la chambre de ma grande sœur. Elle se coiffait avec MA brosse et j'attendais qu'elle me la passe. Mais elle me dit :

« (Va t'en de ma chambre ou sinon je vais le dire à maman !!!)

Dégage de ma chambre ou sinon tu sais ce qui t'arrive !!! »

Alors moi, j'lui ai dit :

« Fais gaffe à ce que tu dis, parce que ce que tu as dans les mains, c'est MA brosse !!! »

Et elle a répliqué :

« De toute façon, t'en n'as pas besoin, t'as besoin que d'un peigne, (parce qu'avec la tête que t'as !!!) *espèce de grosse vache.* »

Mais ch'uis sûre que dans sa p'tite tête elle dit :

« De toute façon t'en as pas besoin parce que t'as la boule à zéro !!! »

Alors j'ai commencé (à lui défaire ses lacets de tennis mais elle les refusait quand même) *à la traiter de grosse vache, tas de morve, et plein d'autres choses encore — mais surtout des grossièretés !!!* Alors j'ai eu une idée : (Je lui ai dit :)

« Bon, bah, ça fait rien, je vais prendre le peigne comme tu m'as dit. »

Mais en fait, j'ai filé droit vers maman et je lui ai dit :

« Maman, tu peux venir voir, parce que Julie, elle veut pas me rendre MA brosse. »

Alors, elle est venue...

Et après j'ai eu ma brosse. Mais les choses se sont pas arrangées. Et ch'uis sûre que vous savez la fin : ça s'est terminé en baston. Mais après quand ch'uis revenue dans ma chambre j'avais un œil au beurre noir, une marque de main sur la figure, et un coup de brosse sur les fesses !!!

L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE : UNE RELATION DIALECTIQUE ENTRE INTENTION ARTISTIQUE ET ATTENTION ESTHÉTIQUE

Catherine TAUVERON – IUFM de Bretagne, INRP

Résumé : Cet article présente les objectifs et le cadre conceptuel d'une recherche INRP en cours, intitulée « L'écriture littéraire du récit à l'école élémentaire : quels savoirs pour quels savoir-faire ? Approche systémique et tactique ». La recherche, placée à l'intersection de deux axes – l'écriture de l'élève entre activité singulière et activité collective, entre reproduction et invention – étudie les conditions didactiques qui permettent de passer d'une représentation classique de l'écriture comme activité de *résolution de problèmes* à une autre qui, intégrant la dimension littéraire, pose l'écriture comme activité de *conception délibérée de problèmes* de compréhension et d'interprétation pour le lecteur.

L'action porte sur les deux pôles que sont l'auteur et le lecteur et leurs relations nouées autour du texte produit. *Du côté du producteur*, il s'agit de décrire les modalités didactiques (dont la lecture littéraire fait partie) qui vont permettre à l'élève de développer dans ses productions une *intention artistique* (Genette 1997) puis de trouver les moyens de donner corps à cette intention (en travaillant notamment sur la tension entre nécessité de rendre transparente l'opacité et nécessité d'opacifier la transparence). *Du côté des récepteurs*, tablant sur le fait qu'ils sont devenus des lecteurs interprètes, on cherche à développer une *attention esthétique* telle qu'elle les incite à mobiliser, au-delà des critères d'évaluation standard, des critères d'une autre nature qui tous chercheraient à voir si le texte du pair dans *sa singularité* se prête à une lecture littéraire, provoque des effets esthétiques, ménage des plages, où eux, lecteurs, puissent s'immiscer et se déployer. Obstacles à la mise en œuvre de ces principes et possibles entrées sont étudiés et illustrés par des extraits de séquences de classe.

1. DES JEUX DE MIROIR

Une recherche INRP est en cours qui porte sur l'écriture littéraire à l'école¹ et se situe dans le prolongement d'une recherche précédente sur la lecture littéraire². La manière dont nous avons cru pouvoir introduire la lecture littéraire à l'école nous a conduit à penser l'écriture non plus, comme dans une vie anté-

1. Recherche intitulée « L'écriture littéraire du récit à l'école (cycles 2 et 3) : quels savoirs pour quels savoir-faire ? ».

riure, à partir de modèles linguistiques du texte à produire ou de modèles psychologiques du processus pour le produire, mais à partir des théories de la réception construites dans le champ littéraire. L'espace restreint me contraint à dessiner à grands traits seulement le cadre théorique et les hypothèses de travail qui sont les nôtres et pour ce faire à résumer ce que j'ai développé par ailleurs³. Nous empruntons en particulier à Genette le cadre conceptuel qu'il s'est donné dans *L'Oeuvre de l'art*⁴. Nous visons à nouer entre élèves producteurs et élèves récepteurs une *relation esthétique*. Genette définit la relation esthétique comme l'attribution du statut d'œuvre d'art à un objet, laquelle repose sur l'hypothèse, fondée ou non, de l'*intention artistique* de son producteur. Cette hypothèse déclenche (ou est déclenchée par) une attention particulière du récepteur, qui n'est pas la simple attention « dénotative », et qui est appelée *attention esthétique*. Nous postulons que si la lecture littéraire a été vécue comme une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection, alors on peut espérer que l'écriture soit à son tour vécue comme une activité faisant de la densité du texte son territoire de prédilection. L'expérience de la lecture littéraire, mise à distance (par quelles techniques, par quels jeux d'écriture, de feinte et de feintise, le texte m'a-t-il invité ou contraint à remplir, élaguer, creuser, échafauder, tisser des toiles, ramper, vagabonder ? comment m'a-t-il mis au travail ? comment a-t-il fait de moi un partenaire complice ou abusé ? etc.) doit en quelque sorte permettre aux élèves en situation de production de développer symétriquement une *intention artistique*, de penser l'écriture non plus seulement comme une activité de *résolution de problèmes*, ce qu'elle ne cesse d'être, mais aussi comme activité de *conception délibérée de problèmes* de compréhension et d'interprétation pour le lecteur. « Écrire, c'est construire, à travers le texte, son propre modèle de lecteur », certes, mais en sachant que le texte peut vouloir ne pas déranger les habitudes lectorales du lecteur visé ou au contraire « produire un lecteur nouveau », « lui révéler ce qu'il *devrait* vouloir, même s'il ne le sait pas »⁵ et donc d'une certaine manière le révéler à lui-même. En l'occurrence, notre objectif est de transformer simultanément le rapport de l'élève à son texte et le rapport de l'élève à son lecteur. De scripteur, l'élève devient auteur, maître de ses effets, et produit, par le biais de ses histoires conçues comme des aires d'exploration ouvertes, un lecteur nouveau sensible au jeu du texte et prêt à entrer dans son jeu, un lecteur nouveau forcé de coopérer à la finition, un lecteur nouveau doté d'initiatives qui le conduisent, comme le dit Claude Simon, à percevoir « les mots comme autant

2. Tauveron, C., (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* 19, Paris, INRP, 9-38
 Tauveron, C. (2001), « Relations conjugales dans le couple infernal compréhension / interprétation : un autre drame très parisien », in C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 5-24
 (Sous la direction de C. Tauveron), (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi, comment conduire cet apprentissage spécifique*, Paris, Hatier (352p.)
3. Notamment dans « Une didactique de l'écriture fondée sur la relation esthétique », *Enjeux* 51/52, (2002), 151-161
4. Genette, G. (1997), *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris, Seuil
5. Eco, U. (1985), *Apostille au Nom de la Rose*, Paris, Grasset

de carrefours où plusieurs routes s'entrecroisent » et qui, « plutôt que de vouloir traverser rapidement ces carrefours en ayant décidé du chemin à suivre », « s'arrête et examine ce qui apparaît dans les perspectives ouvertes » pour y découvrir « des ensembles insoupçonnés de résonances et d'échos ».

En miroir, la même expérience de la lecture littéraire doit pouvoir permettre aux élèves mis en situation de lire les productions de leurs pairs d'y reconnaître une intention artistique et d'y répondre par une *attention esthétique* telle qu'elle les incite à mobiliser, au-delà des critères d'évaluation standard, des critères d'une autre nature, qui tous chercheraient à vérifier que le texte du pair se prête à une lecture littéraire. Nous proposons donc de glisser de critères d'évaluation formels (et standards) à d'autres qui s'appuient sur les effets esthétiques visés ou effectivement produits chez le lecteur : « le texte du pair laisse-t-il au lecteur une part de travail ? (se)joue-t-il d'une complicité culturelle ? présente-t-il des « accidents sémantiques » stimulants ? a-t-il des portes secrètes ? invite-t-il à tracer ses propres chemins ou engage-t-il dans des chemins balisés ? s'amuse-t-il à égarer ? comporte-t-il ou non une dose d'indécidabilité et d'imprévisibilité ? tolère-t-il ou non, globalement ou localement, la pluralité des sens ? ...

Dans la précédente recherche, nous avons considéré la littérature, dans ses formes « résistantes » qui posent des problèmes de compréhension, non comme une fin en soi mais comme le terrain idéal pour « apprendre à comprendre ». Nous avons travaillé par ailleurs la lecture littéraire comme une lecture à la première personne du singulier et du pluriel (réception singulière d'un texte singulier par un élève singulier en même temps que partage et négociation collective du sens), quand on ne pratiquait guère dans les classes qu'une lecture à la troisième personne. Dans la présente recherche, nous considérons l'écriture littéraire, non comme une fin en soi, mais comme le terrain idéal pour apprendre aux élèves à construire une image du lecteur, parce que cette image, dans la situation choisie, a la propriété d'être tout à la fois trouble et évidente : trouble parce qu'elle implique simultanément chez l'auteur un effort de coopération et des manœuvres d'égarement, un partage délicat entre implicite fertile et implicite intolérable, évidente cependant chez les enfants dès lors qu'ils ont compris qu'il leur faut penser un jeu tactique pour lecteur intelligent et sensible. À l'inverse d'un courant ré-émergeant qui plaide pour une écriture à la première personne (entendue sur le mode symbolique), nous travaillons l'écriture « à la troisième personne », expression dans laquelle la préposition doit être prise dans tous ses sens : une écriture qui est à la fois adressée par l'auteur et son texte à un tiers mais aussi tendue vers lui, comme vers un partenaire, co-auteur, indispensable à la réussite du projet, une écriture enfin où la satisfaction narcissique vient moins de ce qu'on s'y contemple soi-même que de ce qu'on y contemple en creux la promesse d'une captation de l'autre.

J'ai commenté, dans l'article d'*Enjeux* évoqué, un exemple de confrontation fertile entre l'auteur et ses pairs constitués en lectorat. Je voudrais ici pointer des obstacles toujours susceptibles de gripper le dispositif. Le premier de ces obstacles tient au fait que le lectorat institué n'est pas, dans une classe, seulement un lectorat : la connivence qui s'instaure naturellement entre l'auteur et ses pairs *engagés dans la même tâche* – et qui a été le fondement de l'évaluation forma-

tive – peut, dans ce nouveau cas de figure, altérer le naturel de la réception. C'est ainsi également qu'il convient de veiller à ce que la lecture cohérente d'un texte volontairement lacunaire, telle qu'elle est reconstituée par les lecteurs, ne devienne une consigne de réécriture. Mais c'est un autre obstacle que je développerai au travers du cas de Julie.

2. UNE INTENTION ARTISTIQUE PERCEPTIBLE

Un CM2⁶ a étudié en lecture des histoires (fantastiques) de marionnettes confondues par le spectateur avec des femmes de chair et d'os (génératrices d'un amour fou ou que l'amour fou qu'on leur porte rend humaines), des histoires de marionnettes dotées de vie, maléfiques ou qui se retournent contre leur manipulateur⁷. Les élèves, parmi d'autres traits de réussite, ont relevé : le choix du point de vue du spectateur, la présence d'indices qui permettent au lecteur de comprendre la méprise ou le danger avant le spectateur même. Une consigne d'écriture est donnée : ***Écris la scène où ton narrateur rencontre une marionnette qu'il prend pour un être humain ou une marionnette qui prend vie. Ton narrateur parle à la première personne. Écris la scène en essayant qu'un lecteur très malin puisse comprendre avant le narrateur ce qu'il en est exactement.***

La consigne donnée est intéressante à nos yeux en ce qu'elle implique explicitement le lecteur dans la construction du texte. En quelque sorte, dans la consigne d'écriture est incluse une consigne de lecture. À partir de cette consigne, Julie, élève jugée moyenne, adopte (voir son texte en annexe 1) une position auctoriale et développe un véritable projet d'écriture tactique – projet d'envoûtement et d'enrôlement du lecteur – qui se lit aussi bien dans ses tentatives avortées de justification au cours du débat (annexe 2) que dans le texte même qui « exhibe ses propres lois naturelles »⁸. Elle a tout d'abord le projet explicite de « *ne pas aller trop vite* » (à l'essentiel !), c'est-à-dire de retarder le plus possible la manifestation du phénomène fantastique, tout en distillant savamment les indices de sa venue, d'endormir, voire de dérouter pour mieux surprendre, de construire un suspense et d'orchestrer une chute. Ainsi s'explique son choix de la narration dialoguée qui, ménageant des scènes, interdit précisément le sommaire. Ce choix est en outre remarquablement maîtrisé : Julie sait jouer sur les détails en apparence insignifiants de la conversation quotidienne pour construire un effet de réel (au point que l'ensemble pourrait être joué sans cesser de paraître *naturel* : comme le dit un de ses pairs *c'est comme ça qu'on parle*) aussi bien que pour diluer l'attention. Dans le même temps, elle ne se perd pas, comme souvent les jeunes enfants, dans des dialogues interminables visant l'exhaustivité : elle sait arrêter les séquences conversationnelles au moment

6. Les données ont été recueillies par Pierre Sève, membre de l'équipe. Il en a présenté sa propre lecture aux troisièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Grenoble, mars 2002).
7. Une vingtaine d'histoires lues individuellement, une lecture feuilleton de la maitresse, une lecture suivie.
8. Umberto Eco, op. cité

opportun et construire leur enchaînement comme une succession de flashes, elle sait faire servir le dialogue à la construction et à la progression de l'intrigue. La narration dialoguée présente un autre avantage, celui de livrer des faits bruts, non filtrés par le narrateur et donc soumis à la seule interprétation du lecteur. L'intention du texte (qui est aussi l'intention de Julie comme en témoignent ses remords d'écriture sur lesquels je reviendrai ultérieurement) est précisément de solliciter avec force la collaboration du lecteur, tout en lui donnant les moyens d'y parvenir. D'une certaine manière, Julie construit avec panache une énigme dont la clé n'est pas donnée. C'est ainsi que, dès le premier jet, sont supprimées des informations essentielles à la compréhension (informations sur les intervenants du dialogue, sur les lieux où se déroulent les scènes) dès lors qu'elles sont jugées, à juste raison, inférables du contexte. On voit que chez Julie s'opère un transfert des compétences de lecture littéraire aux compétences d'écriture : le jeu littéraire qu'elle construit, fondé sur une savante pondération entre blancs à combler et informants pléthoriques à élaguer, entre « pas assez » et « un peu trop », figure du silence et figure du trop plein, est un jeu jouable, qui a supposé de sa part une sorte d'incursion anticipée dans la tête du lecteur.

3. UNE INTENTION ARTISTIQUE NON PERÇUE

Dans le cas présent (qui n'est pas un cas général), les destinataires du texte perdent ou ne croient pas bon de mobiliser leurs compétences de lecteurs pour estimer cette compétence-là d'écriture (voir en annexe 2, leurs réactions de lecteurs). La confrontation se fonde sur un relatif malentendu. Les mêmes élèves qui, face à la résistance d'un texte d'auteur légitimé, ont appris à affronter l'obstacle, à jouir d'une certaine manière d'avoir à prouver leur sagacité, ou d'avoir à faire proliférer le sens, interprètent en la circonstance leur échec de lecture (*on s'y perd un peu*) comme un échec d'écriture et non comme la conséquence naturelle, et non mortifiante, d'un défi qui leur est lancé. Le récit de Julie n'étant pas saisi comme participant d'un jeu intentionnel, ils ne mobilisent guère qu'une attention critique, là où on aurait pu attendre de leur part une attention esthétique (et critique au besoin). Un texte d'élève se doit d'être clair et autonome, c'est-à-dire sans nécessité d'un lecteur pour le parachever ou l'élaguer, tel paraît être leur postulat de lecture. On peut voir là l'effet probable d'un enseignement de l'écriture qui valorise systématiquement l'explicitation et donc la coopération maximale du texte avec le lecteur (« précise un peu mieux », « ajoute ici des détails », « marque là les liaisons logiques », « comble les implicites ailleurs ») quand l'écriture visant un effet littéraire suppose à l'inverse la coopération maximale du lecteur avec le texte. On peut voir là aussi l'effet probable aussi d'une pratique de l'évaluation formative qui assigne aux pairs-lecteurs la fonction d'aide à la réécriture et postule donc en creux la défaillance du texte lu. C'est ainsi que l'on pourchasse la figure du silence, que l'on invite à décanter les espaces troubles ou à combler les interstices qui brouillent l'intellection (*faudrait qu'elle mette / je sais pas / qui c'est qui parle – qu'ils bougent / que c'est pas partout pareil*). C'est ainsi également qu'à l'inverse, on invite à élaguer les expansions conversationnelles au prétexte *qu'elles ne servent à rien et ne font rien comprendre au lecteur*. Le « pas assez » rempli, le « un peu trop » gommé, le texte rêvé fait dans la transparence. Il faut attendre la remarque d'Étienne (*au début*

on comprend rien / après il faut s'y mettre [...] l'histoire on la connaît pas vraiment / faut la comprendre) pour que les fonctions du texte et du lecteur soient inversées *in extremis* et que l'on passe de « c'est le texte qui doit se faire comprendre du lecteur » à « c'est le lecteur qui doit faire l'effort de comprendre le texte ». Reste que, par l'orientation argumentative dominante de leur échange, les élèves d'une certaine manière dépossèdent Julie de son statut d'auteur. En ce sens, ils ne se contentent pas de la déstabiliser, ils sont aussi conduits de fait à se dévaloriser eux-mêmes comme lecteurs. En ne reconnaissant pas l'auteur Julie, ils ne se reconnaissent pas comme les « lecteurs nouveaux » qu'ils auraient dû (et surtout pu) être.

3.1. Entre intention artistique et réception esthétique, un étayage défaillant de l'enseignante

Si les élèves n'ont pas été en mesure d'appliquer leurs compétences de lecteurs littéraires au texte de Julie, la cause est sans doute à rechercher du côté de l'étayage défaillant de l'enseignante, qui ne parvient pas à nouer la relation esthétique.

L'enseignante maîtrise depuis longtemps la démarche d'évaluation formative des écrits fondée sur le partage de critères formels explicites. Associée à la recherche sur la lecture littéraire, elle a modifié son approche de la littérature : elle sait reconnaître les zones de résistance des textes, provoquer et réguler le débat interprétatif. Mais tout se passe ici comme si un obstacle caché l'empêchait de transférer cette compétence-là sur un texte d'élève. Précisément, sans doute parce qu'il s'agit d'un texte d'élève et que conférer à un élève le statut d'auteur n'est pas chose aisée pour un enseignant. Face à cette butée, en désarroi, elle ne parvient pas à garantir les droits d'auteur de Julie, même si telles sont probablement ses intentions. Elle semble entendre avant tout les droits du lecteur paresseux, qu'elle valide implicitement en les reprenant sans autre forme de commentaire, ou qu'elle valide explicitement :

- *quand même / elle fait pas des scènes...on s'y perd un peu*
- *faudrait...*
- *faudrait qu'elle mette... je sais pas...qui c'est qui parle*
- *qu'ils bougent / que c'est pas partout pareil*
- *oui des fois ils sont au marché / des fois à la maison / moi j'ai pas bien compris*
- *M- oui c'est vrai / peut-être tu pourrais mieux dire*

De manière symptomatique, aucune référence n'est faite à la consigne : le « lecteur malin » qu'elle suppose avec bonheur n'est pas convoqué, ses devoirs ne sont pas évoqués. Quand ce lecteur malin se présente *in fine* en la personne d'Étienne, l'enseignante semble s'en réjouir comme d'une aubaine mais elle n'a pas aidé à sa construction, pas plus qu'elle n'aide, une fois qu'il s'est manifesté, à la prise de conscience de ce qui fait sa nature. Des questions comme : « Cette histoire vous a-t-elle dérangés ? Pourquoi ? Qu'implique de votre part le choix de la narration dialoguée ? Appréciez-vous d'avoir dû faire un effort pour comprendre ? Quelle représentation Julie se fait-elle de vous, lecteurs ? Avez-vous

été à la hauteur ? » ...lui auraient sans doute permis d'y parvenir. Elle ne met pas non plus les élèves devant leur contradiction concernant le choix narratif de Julie (narration dialoguée, succession de scènes sans transition) : ce choix est identifié d'entrée de jeu comme un choix générique (*on dirait La cafèt*), donc attesté (et probablement apprécié) par ailleurs mais cependant disqualifié. On peut supposer que la question récurrente (*moi j'ai bien envie de revenir à ce que vous disiez au début « ça ressemble à La cafèt » – moi je reviens à votre idée de cafèt*) cherche à obtenir la mise en évidence de la parenté formelle de l'histoire lue et du sitcom et, au-delà, de la communauté de l'effet visé. Mais la question, faute d'exhiber son intention, n'est pas entendue et reste sans réponse. Enfin et surtout, l'enseignante fait l'économie de la construction explicite des nouveaux critères d'évaluation évoqués et ce sont les anciens qui continuent de fonctionner, tous ceux qui cherchent à rendre transparente l'opacité quand il s'agit d'apprécier comment la transparence a été opacifiée.

Développer une relation esthétique entre auteur et lecteur suppose une modification du contrat didactique ordinaire. Dans le nouveau contrat, qui n'est pas mis en œuvre ici, on lit les textes des élèves, non comme des « productions » (manufacturées ?) mais comme des textes d'auteurs. On peut apprécier plus ou moins un texte d'auteur mais on ne le lit pas avec l'idée qu'il présente des dysfonctionnements. Dans le nouveau contrat, les pairs ne sont pas d'abord des évaluateurs mais un public mis à la disposition de l'auteur pour qu'il puisse tester l'effet produit de son écriture et lui permettre, si nécessaire, de mieux conscientiser ce qu'il a fait ou devrait faire. L'objectif n'est pas de faire directement des propositions de réécriture à l'auteur, que le maître aurait pour mission d'entériner (ce n'est pas le rôle d'un lecteur), mais d'exprimer des réactions esthétiques, de décrire le processus cognitif que l'activité de lecture a ou n'a pas généré, de mettre au jour les parcours, diversifiés ou non, que le texte a impulsés. Il n'est pas souhaitable que l'auteur expose son projet, comme ici, avant d'entendre les réactions des lecteurs : comme le dit encore Eco⁹, « l'auteur devrait mourir après avoir écrit. Pour ne pas gêner le cheminement du texte ». Si « l'auteur ne doit pas interpréter, il peut [toutefois] raconter pourquoi et comment il a écrit [...] L'écrivain sait toujours ce qu'il fait et ce que cela lui coûte ». À la fin de l'échange, donc, l'élève-auteur peut, s'il le désire, présenter ses intentions, ainsi que les leçons qu'il tire, pour sa gouverne, de la confrontation et l'enseignant peut l'y aider. Or, dans le cas étudié, Julie est placée dans l'échange, par l'enseignante même, en position basse, celle d'écouteur de conseils.

3.2. Auteur envers et contre tout

Julie est clairement décontenancée par ce qu'elle entend. Toute prête à l'origine à exposer son projet, elle finit par y renoncer, ce qui laisse craindre un renoncement au projet même qui a été le sien. Pour autant, en dépit de la maladresse de l'enseignante, de l'opacité de ses intentions, des errements qu'elle provoque à son insu chez les élèves lecteurs, le dispositif de l'échange se révèle fertile au bout du compte et de manière inattendue. Tout se passe comme si Julie

9. Umberto Eco, op. cité

se tenait ce discours : « J'ai mis mes lecteurs en position d'accomplir un travail de compréhension et d'interprétation. En ce sens je les ai déroutés mais l'un d'entre eux est parvenu à accomplir ce travail, ce qui me laisse croire que tous auraient pu y parvenir s'ils l'avaient voulu ou avaient placés dans la situation de le faire. J'ai donc réussi en dépit de ce qu'ils disent, en dépit de leur goût pour la facilité, dont finalement moi, auteur, je n'ai pas à tenir compte, puisque ce n'est pas un lectorat paresseux que je visais ». La réécriture qu'elle entreprend seule et à son rythme permet en effet d'oser cette hypothèse. Le premier acte de Julie est un acte symbolique de réappropriation de son statut auctorial : alors qu'il est d'usage dans la classe d'identifier sa copie par le seul prénom, usage qui en soi signale la copie d'*élève*, elle s'auto-désigne désormais comme *Auteur* et logiquement fait figurer en tête son prénom et son patronyme. Ce coup de force accompli, bien loin d'aplanir son texte, elle entreprend d'en renforcer la résistance. C'est ainsi qu'elle supprime la présentation introductive de ses personnages, tout en prenant soin de réaménager le contexte pour que des inférences soient ultérieurement possibles : elle déplace ainsi, dans la première répartition, le prénom d'Antoine et introduit dans la conversation l'existence de la sœur. Par ailleurs, et plus subtilement encore, elle programme de nouvelles zones de trouble que la fin viendra éclairer, ouvre des fausses pistes que la fin viendra refermer : c'est ainsi qu'en ajoutant le prédicat *et des yeux fixes* dans le portrait de la vendeuse sourde, elle renforce chez son lecteur l'hypothèse erronée qu'elle veut lui voir construire (la sourde est une marionnette animée). À l'inverse, elle supprime une notation (*une qui parle et une qui parle pas*) qui avait le tort de dévoiler prématurément la scandale cognitif final. Elle orchestre enfin en sourdine un jeu d'échos (les yeux *fixes* de la vendeuse sourde sont bien proches de ceux *envoûtants* des marionnettes ; c'est le cri même, ou le rire sardonique même, de la vendeuse qui sort de la bouche de la marionnette ; c'est aussi la vendeuse – grande manipulatrice ? – qui semble posséder la clé de la vie de la marionnette), jeu qu'il revient au lecteur de percevoir et surtout d'*interpréter*. On a bien là, en somme, un texte « réticent et proliférant », adressé, comme le demandait la consigne « à un lecteur très malin ».

C'est dire au moins qu'en dépit des obstacles qui peuvent se dresser sur le chemin, lecteurs peu coopératifs, enseignante désorientée, de jeunes élèves peuvent affirmer et assumer leur statut d'auteurs, dès lors que l'expérience de la lecture littéraire leur a fait éprouver ce qu'était l'écriture et la littérature, cette « rhétorique du silence » dont parle Genette¹⁰ reprenant Barthes, cet « art qui consiste à faire du langage, véhicule de savoir et d'opinion plutôt expéditif, un lieu d'incertitude et d'interrogation », cet art « qui suggère que le monde signifie mais sans dire quoi », qui « restitue [aux événements relatés] ce sens tremblé, ambigu, indéfini qui est leur vérité. » Reste qu'on ne peut compter sur la reproduction naturelle et généralisée de coups de force semblables à celui qu'accomplit Julie. C'est donc dire aussi que la recherche a, avant tout, la tâche difficile de penser l'accompagnement des maîtres dans la nouvelle aventure qu'elle leur propose.

10. Gérard Genette, (1966), *Figures I*, Points Seuil, 203-204

ANNEXE 1

Une histoire de marionnette écrite par Julie

(Sont barrés les éléments supprimés par Julie dans sa relecture, mis entre crochets les éléments ajoutés)

[Auteur] Julie [Lacroix]

~~Je m'appelle Antoine, j'ai 11 ans. J'ai une sœur qui s'appelle Anita. J'ai une histoire à vous raconter.~~

[Un jour] j'étais au marché lorsque je vis Romuald mon meilleur ami. Je courus vers lui. Mais en chemin, je vis une femme qui vendait des marionnettes. Elle était blonde avec des taches de rousseur [et des yeux fixes]. Je lui dis bonjour, pas de réponse. Je redis : bonjour, madame, pas polie cette femme. Et à ce moment-là Romuald arriva

- Ca va [Antoine] ?

- Oui ça va mais regarde ces jolies marionnettes

- Oh oui ! Elles sont magnifiques

- Oui, mais la dame qui les vend a l'air sourde ou alors très mal polie.

- Une vendeuse sourde ? Qu'est-ce que tu racontes ? ...
MADAME !!... Tu as raison, elle est sourde.

- Bon, tu veux dormir à la maison ce soir ?

- OK, je demande à ma mère et toi à la tienne ... On se retrouve ici dans un quart d'heure

- Ok !

Un quart d'heure plus tard

- Romuald, tu es enfin là ? C'est oui, et toi ? [Ma mère a dit oui et la tienne ?]

- Oui

- Cool ! Tu sais, demain, on retournera au marché et j'achèterai une poupée [marionnette] à ma sœur... Enfin, j'essaierai si ce n'est pas la même dame. Ca y est, on y est...

- Ouah, cool, la préparation !

- Oui, oui, cool... Bon, on monte dans ma chambre ? Dis-donc, t'as vu l'heure ? On regarde un film ?

- Oui je veux bien

- [On va embêter ta sœur

- Non on regarde un film]

Le lendemain matin...

- Ah ! Salut, tu es enfin réveillé. Bon, on s'habille et on va au marché.

- OK.

[10 minutes après]

- Tu es prêt ?

- Oui.

- Alors on y va.

- Bonjour Maman. Au revoir Maman.

- Hop là ! Où allez-vous ?

- Au marché

- Vous ne voulez pas déjeuner ?

- Non, ça va, [on s'achètera un truc à la boulangerie]

- On peut y aller ?
- Oui, allez-y mais soyez rentrés pour le repas.
- D'accord
- On court sinon elle sera partie...Allez, Romuald, un peu de nerf ! [oh ! mais je suis pas bien réveillé, moi]
- Ah ! enfin. On est arrivé. Tu sais, elle me fait un peu peur cette femme avec ses yeux, elle me glace tout le sang
- Oh, la, la ! Trouillard !
- Si
- Non !
- ~~Bon, OK... Mais un tout petit peu... Mince ! C'est la même !~~
- Bon, on rentre alors...
- Non !
- On va lui demander quand même...
- Madame, on peut avoir une marionnette s'il vous plaît ?
- AHHHHH !
- Une femme venait de surgir ~~du~~ [de derrière le rideau]
- Ah ! Vous parlez à ma fille...
- C'est votre fille ?
- Oui
- Mais elle est sourde ?
- Oui
- Ah ! tu vois, je te l'avais dit !
- Vous voulez une petite marionnette ?
- Oui [deux]
- ~~Une qui parle et une qui ne parle pas ?~~
- ~~Une qui parle et une qui ne parle pas...~~ Vous pouvez me faire un paquet-cadeau pour celle qui ne parle pas ? [pour une ?]
- Oui
- Tenez...
- Merci
- On rentre maintenant
- Attends...Tu as raison... Quand on les regarde bien, elles ont des yeux envoûtants
- Oui...Bon, il est tard. ~~On rentre ?~~ [On va à la boulangerie puis on rentre]
- Oui ! On va manger !
- On court ?
- OK !
- Ah ! Enfin ! Vous êtes là ! Romuald, ta mère a téléphoné : il faut que tu rentres...
- Oh, bon... Bien, je vais prendre mes affaires...
- [10 minutes après]
- Tu es prêt Romuald ?
- Oui
- Tu veux que je t'emmènes en voiture ?
- Non, ça ira. Salut Antoine. À lundi...
- À lundi...

- Antoine, il est 21 heures. Va te coucher !
- ~~D'où, maman...~~ Ah, Anita, j'ai un cadeau pour toi ! Tu montes ?
- Je suis là. Où est mon cadeau ?
- [Il est]là

– *Ouais ! Une marionnette ! Merci !*
– *Bon, bonne nuit*
– *Oui, bonne nuit*
– *[Où] je vais mettre la mienne ? [Ah sur cette malle]*
Je commençais à m'endormir quand tout à coup j'entendis : AH AH AH AH
– *Ah ! Mon Dieu !*
Je me réfugie sous mon lit, je vis de petits yeux noirs envoûtants...
– *AH AH AH AH AH*
À bout de force je m'endormis
– *AH AH AH AH AH*
Dès six heures, je suis allé au marché demander si ce n'était pas la marionnette qui avait fait ces bruits bizarres. Dès que je suis arrivé près du stand des marionnettes, j'ai entendu un bruit bizarre : AH AH AH AH !
« Au secours ! ». J'ai couru chez moi !

LUNDI

Enfin l'école.

– *Tu descends ?*

– *Oui, j'arrive !*

Arrivé à l'école, j'ai tout raconté à Romuald.

DRING, DRING, la sonnerie.

Enfin !

Je suis arrivé chez moi. Tout était dévasté, mais pas à la hauteur d'un adulte mais plutôt d'un pantin [d'un enfant, un tout petit enfant]... Je courus dans ma chambre. Le pantin n'était plus là. Une heure plus tard, tout le monde rentra et nous rangeâmes.

LA NUIT

Pendant que toute la ville dormait, le pantin se baladait dans les rues mais il avait un but précis : la vendeuse. Elle lui remit de la batterie et le pantin repartit.

LE LENDEMAIN

Le pantin était là, à sa place...

AH AH AH AH AH AH !

ANNEXE 2

DÉBAT AUTOUR DU TEXTE DE JULIE (EXTRAITS)

– ben on dirait *La cafèt*

M – qu'est-ce que c'est « *La cafèt* »

– tu sais à la télé... des étudiants qui se rencontrent

– ils arrêtent pas de causer / de tomber amoureux

M – ah c'est un sitcom ?

– moi je trouve c'est dur à comprendre

M – pourquoi c'est dur à comprendre ? tu peux l'expliquer ?

– ben / ils parlent tout le temps / il y a pas d'histoire

J – moi / je voulais pas dire tout de suite... alors...

– moi il y a ça pourquoi elle dit une poupée qui parle et une qui parle pas ?

– et ça / c'est quoi cette histoire de film ?

– moi je suis perdue / je comprends rien du tout ... on peut relire ?

[...]

– au début on croit que c'est la vendeuse la marionnette...

– la vendeuse ?

– la sourde quoi... et après c'est la poupée

– mais on comprend bien / elle a mis deux fois « les yeux noirs envoûtants »

J – au début je pensais que ce serait la vendeuse mais ça allait trop vite...

M – ça allait trop vite ?

J –

M – c'est pour ça pour que ça aille pas trop vite que tu as imaginé le dialogue ?

J –

– quand même / elle fait pas des scènes... on s'y perd un peu

– faudrait...

– faudrait qu'elle mette... je sais pas... qui c'est qui parle

– qu'ils bougent / que c'est pas partout pareil

– oui des fois ils sont au marché / des fois à la maison / moi j'ai pas bien compris

M – oui c'est vrai / peut-être tu pourrais mieux dire // les personnages ils bougent / ils se déplacent // mais moi j'ai bien envie de revenir à ce que vous disiez au début « ça ressemble à *La cafèt* » / t'en penses quoi toi Julie ?

J – ben moi / c'est comme ça / on avait dit qu'il fallait des paroles / j'en ai mis

– ouais c'est vrai on parle comme ça

M – ah ! toi tu penses...

– ben elle a voulu écrire comme on parle dans la vie / pas à l'école

– alors ils mangent pas ?

M – qu'est-ce que tu veux dire ?

– ben / la maman elle propose de déjeuner / chez moi faut toujours manger le matin sinon on tient pas

– et puis faut pas qu'elle dise que c'est la marionnette / faut pas qu'elle sache sinon...

– ah oui / le lecteur faut pas qu'il sache

M – bon d'accord / peut-être faut pas le dire tout de suite / mais moi je reviens à votre idée de *cafèt* / qu'est-ce qu'il y a ici qui vous y a fait penser ?

— ...

— *ben avec la maman par exemple / cette histoire de manger ou pas
— ça sert à rien pour la marionnette / à la télé il y a toujours des trucs
qui servent pas*

M — *ça sert à rien ?*

— *le lecteur ça ne lui fait rien comprendre / il sait pas mieux que c'est
une marionnette qui va tout casser quoi*

M — *Julie elle disait que / elle voulait pas que ça aille trop vite / tout à
l'heure elle nous a dit ça / qu'est-ce que tu en penses Julie ?*

J — *ben moi / c'était comme ça / avec ma mère faut toujours qu'on
prenne le temps de causer / de manger*

M — *ah oui / t'as écrit ça en pensant à comment ça se passe pour de
vrai ? mais les autres là / tes copains / ils disent que ça sert à rien
et toi tout à l'heure tu disais que tu voulais que ça aille pas trop
vite / qu'est-ce que tu penses maintenant ?*

J — ...

— *moi je trouve quand même c'est drôle*

M — *drôle / qu'est-ce que tu veux dire ?*

— *au début on comprend rien / après quand tu as relu il faut s'y
mettre / et on se demande où est-ce qu'elle est cette marionnette /
alors quand elle crie...*

M — *oui quand elle crie ça fait quoi ?*

— *moi ce que je trouve drôle c'est quand elle dit « enfin l'école »*

— *ça on voit bien qu'elle a peur quand elle dit ça*

[...]

M — *mais ces dialogues qu'on avait du mal à comprendre maintenant
qu'est-ce qu'on en pense ?*

— *ben c'est pas mal / ça perd un peu*

— *c'est un peu rigolo / c'est / c'est tout le temps / et l'histoire on la
connaît pas vraiment / faut la comprendre / alors quand elle crie
dehors il se passe vraiment quelque chose*

M — *toi ça te plaît bien / c'est ça / le lecteur il doit comprendre l'his-
toire à partir des dialogues / et les cris c'est là que le lecteur se dit
qu'il se passe une chose importante / qu'est-ce que tu en penses
Julie ? ça te plaît qu'Étienne il lise comme ça ?*

J — ... *ben ...ouais*

ACTIVITÉ LITTÉRAIRE ET ÉMERGENCE D'ÉLÈVES « ÉCRIVAINS » À L'ÉCOLE

Maryse REBIÈRE & Martine JAUBERT – IUFM d'Aquitaine

Résumé : Dans le cadre des théories socio-historiques relatives à l'activité humaine, écrire un texte, c'est agir langagièrement dans une communauté dont on s'est approprié les us et coutumes. L'écriture narrative repose ainsi sur la mise en œuvre des pratiques qui caractérisent l'activité des écrivains : apprendre à écrire des récits, c'est s'approprier les contrats de communication spécifiques à la sphère littéraire et ce faisant, s'y inscrire en tant qu'acteur.

C'est pourquoi devenir « romancier » à l'école, c'est, d'une part, construire une représentation des pratiques « lettrées » de l'écrivain et de ses destinataires, et, d'autre part, s'essayer à une nouvelle activité, régulée par un certain nombre de textes et de débats critiques sur ces textes, qui favorisent l'émergence d'une position énonciative nouvelle. On peut donc faire l'hypothèse que le sujet apprenti – romancier se construit au fur et à mesure de l'évolution de sa représentation de l'activité de l'écrivain et de son lectorat ainsi que de l'ajustement de ses pratiques au sein d'un groupe classe qui se constitue en communauté littéraire à la mesure de l'école.

L'étude de la genèse de textes fantastiques, produits par des enfants de CE2, permet de montrer comment, au travers des multiples réécritures qui font l'objet d'évaluations successives de la part des pairs, se négocie et se stabilise ce qui est de l'ordre d'une narration fantastique efficace. Au cours de ces déplacements de genres premiers à genres seconds (pour reprendre la distinction de Bakhtine) se construisent des positions énonciatives nouvelles qui témoignent de la construction du sujet « écrivain ».

INTRODUCTION

Si l'école a pour mission d'apprendre à écrire au plus grand nombre d'élèves, la question des modalités d'apprentissage, et donc des stratégies d'enseignement, n'est pas réglée. Ainsi, la maîtrise des discours à l'école fait l'objet, actuellement, d'approches divergentes dans le champ des recherches en didactique du français. En particulier, sont interrogées deux conceptions des apprentissages en français :

- la première considère qu'apprendre les discours à l'école consiste à construire et s'approprier des objets formels, des types de textes, transposables en toutes disciplines. Cette perspective renvoie à une représentation du langage comme moyen de communiquer des « idées » élaborées indépendamment de lui et à une représentation de

la langue comme véhicule de contenus. Ce point de vue semble être conforté par les différentes modélisations du processus rédactionnel. L'apprentissage se focalise sur la conformité du produit fini et non sur l'activité sociale et les pratiques qui président à son élaboration ;

- la seconde considère qu'apprendre les discours à l'école consiste à construire les pratiques langagières propres à chaque activité humaine. Dans cette perspective, l'apprentissage repose sur les interactions langagières qui visent la négociation de significations au sein d'une communauté sociale donnée. Il revient à l'école de faire construire les points de vue et stratégies langagières qui caractérisent chacune des disciplines.

Si la première conception domine encore largement les pratiques d'enseignement du français à l'école primaire, de nombreux linguistes et didacticiens l'interrogent, comme en attestent les colloques à venir¹, suivis en cela par les nouveaux textes officiels pour l'école primaire.

Nos travaux de recherche s'inscrivent dans cette deuxième perspective.

1. CADRE THÉORIQUE

Notre cadre théorique se nourrit d'un certain nombre de concepts élaborés dans une perspective socio-historique relative à l'activité humaine, au langage et à l'apprentissage.

1.1. L'activité humaine

Dans ce cadre théorique, toute sphère d'activité humaine génère des systèmes de valeurs et des pratiques qui lui sont propres, dont des pratiques discursives que Bakhtine appelle « genres ». Ainsi toute production discursive est-elle toujours contextuelle. Produire un discours, c'est agir langagièrement en s'inscrivant dans un contexte que l'on se représente, « fictionnalisés » (Bernié, 1998). L'élaboration de cette représentation est plus ou moins complexe selon les situations de production. Par ailleurs, tous les discours signalent le contexte dans lequel le locuteur s'inscrit. Ainsi, les genres cristallisent les valeurs, croyances, rapports au monde et à autrui, les pratiques de la communauté discursive qui les a produits et ils témoignent de la construction d'une position énonciative spécifique. Tout ce qui est perçu comme rupture ou incohérence par un interlocuteur procède² donc d'une impossibilité de se représenter le contexte signalé par l'autre, renvoie à une incompatibilité de système de valeurs, croyances, pratiques qui font que les énoncés paraissent disjoints, incompatibles.

1. Montpellier, *L'oral réflexif*, juin 2002 ; Grenoble, *La littérature à l'école*, octobre 2002 ; Bordeaux, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. L'école et la question des communautés discursives*, avril 2003.

2. Sauf effet délibéré...ce qui suppose une certaine maîtrise des genres et des « jeux » de contextes.

tibles, renvoyant à des mondes différents, générateurs d'une hétéroglossie³ dissonante.

1.2. Le langage

Ces dysfonctionnements ne relèvent pas, pour nous, d'une moindre maîtrise de la langue ou de différences linguistiques ou de « manques », mais d'un ancrage dans des paradigmes différents. Tout le travail du langage consiste à co-construire un contexte partagé, dans lequel les mondes convoqués au travers des voix mises en scène, deviennent compatibles et les dissonances orchestrées. Une telle conception du langage est évidemment incompatible avec une conception représentationniste de la langue qui fait de celle-ci une coquille vide. Pour nous, la langue est à la fois le lieu et l'objet de négociations de significations.

1.3. L'apprentissage

Dans une conception socio-historique, les savoirs, produits culturels, sont façonnés par les pratiques (dont les pratiques discursives) qui les ont générés et auxquelles ils sont étroitement liés. Apprendre à l'école suppose donc une transposition de ces pratiques, dans le cadre de scénarios spécifiques du savoir visé, et leur appropriation par les élèves. Selon Vygotski, les savoirs se construisent d'abord dans le cadre d'interactions avant intériorisation et reconstruction. Le concept de médiation est donc fondamental, médiation des pairs mais aussi de l'enseignant, dans son double rôle d'étayage / guidage et d'enrôlement des élèves dans des scénarios de plus en plus complexes. Apprendre à construire les discours à l'école revient à s'instaurer acteur dans de nouvelles communautés, à réorganiser et reprendre en sens ses pratiques (dont les pratiques langagières déjà là, « premières »), à gérer l'hétérogénéité des points de vue et discours en cours dans la classe, à construire un contexte pertinent par la négociation des valeurs, du rapport au monde et le travail du langage (réorganisations, modifications, déplacements, mises en relations...). Il s'agit de « secondariser » ses pratiques antérieures en construisant dans le même temps de nouveaux positionnements énonciatifs. C'est à ce prix que, progressivement, les concepts spontanés peuvent être orientés et réorganisés vers des concepts plus scientifiques.

2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

La classe observée est un CE2. Les productions des élèves s'inscrivent dans un projet interdisciplinaire de danse à l'école. Il s'agit de rédiger un argument comme trame d'une production chorégraphique. Les élèves se sont mis d'accord sur le choix du genre fantastique.

3. Nous préférons ce terme emprunté à Bakhtine à celui de « polyphonie » (Ducrot) mieux connu, parce qu'il prend en compte l'aspect contextuel des discours.

Dans cette perspective, et en amont des premières productions d'écrit, les élèves ont pris connaissance (lectures, comptes rendus, présentations, billets d'humeur, etc.) d'un nombre très important de romans fantastiques (une quarantaine) dans lesquels ils ont repéré des constantes qui ont été listées sans faire l'objet d'une quelconque formalisation :

L'histoire se passe dans la réalité.

Elle est presque toujours racontée par un personnage témoin ou héros (→ JE).

On trouve des détails, des descriptions pour prouver la réalité.

Quelque chose d'étrange modifie, l'équilibre (miroir, ombre, objet, folie).

Cette chose étrange ne s'explique pas.

On ressent un malaise, on doute, on a peur.

Souvent :

Le cadre est décrit pour augmenter l'angoisse (forêt sombre, nuit, orage, bruits)

L'étrange peut avoir un rapport avec le diable, la folie.

Ils ont aussi circonscrit le genre par ses effets (listes de mots ou expressions relatifs à la peur trouvés dans les lectures et les dictionnaires) et par ses conventions thématiques (recours à une catégorie qui permet de l'interpréter – diable, sorcellerie) qui donnent vraisemblance à l'irrationnel.

Par ailleurs, ils se sont mis d'accord sur les contraintes suivantes qui restent affichées dans la classe :

Lieu : Grand Théâtre de Bordeaux

Personnages : quatre danseurs, quatre ombres, un chorégraphe

Intrigue : Au cours d'une répétition, les ombres des danseurs s'animent et veulent prendre la place des stars.

Narrateur possible : un danseur, une ombre, un témoin (le chorégraphe)

Fin : On laisse le doute.

Il s'agit donc de produire un récit fantastique, type de discours qui trouve sa pertinence dans la sphère littéraire, c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans un ensemble particulier de textes et de discours porteurs de valeurs qui lui sont propres.

Pour produire ce texte, deux choix s'offraient à la maitresse :

- Construire l'objet
- Construire la position énonciative qui permet à l'élève de penser, parler, agir, en référence à la communauté littéraire.

C'est bien sûr la deuxième option qui a été choisie. Pour la réaliser, la maitresse a cherché à transformer sa classe en « communauté littéraire scolaire » pour permettre aux élèves de s'instaurer auteurs et critiques littéraires et ainsi de mieux comprendre et contrôler l'activité de production de récits fantastiques et les genres afférents.

Nous faisons l'hypothèse que cette transformation (sans laquelle aucun apprentissage de compétences discursives n'est possible à nos yeux) repose sur la mise en œuvre :

- de pratiques sociales de référence transposées pour l'école, (interview des « élèves écrivains » par leurs pairs, regards croisés sur un texte, débats entre auteurs,...) qui font appel à des interactions et des négociations /stabilisations entre pairs ;
- mais aussi des pratiques typiquement scolaires, dans le cadre d'interactions de tutelle avec le maître, pratiques réflexives sur les choix d'écriture, productrices de savoirs (interview des narrateurs pour construire la notion de point de vue, ainsi que celle de focalisation, par exemple).

L'étude de la genèse de textes fantastiques, produits par ces enfants, devrait permettre de montrer comment, au travers des multiples réécritures qui font l'objet d'évaluations successives de la part des pairs, se négocie et se stabilise ce qui est de l'ordre d'une narration fantastique efficace. C'est au cours de ces déplacements de genres « premiers » à genres « seconds » (pour reprendre la distinction de Bakhtine) que se construisent des positions énonciatives nouvelles qui témoignent de la construction du sujet « écrivain ».

Il s'agit d'une recherche en cours, pour laquelle nous ne possédons pas encore tous les éléments.

3. CONSTRUCTION DE LA POSITION ÉNONCIATIVE

3.1. Analyse des productions initiales

Ce qui nous intéresse, c'est de repérer les contextes, les systèmes de valeurs, les pratiques, par rapport auxquels les élèves se positionnent, ainsi que les ruptures en tant qu'elles signalent des changements cahoteux de position énonciative, ruptures qui témoignent d'incertitudes, d'hésitations quant à la représentation qu'ils se font de l'activité qui consiste à raconter à l'écrit une histoire fantastique. Nous avons pu identifier quatre types de ruptures dans notre corpus.

NB. Notre but n'est pas d'évaluer les textes en termes d'adéquation à une norme mais de tenter plutôt de prélever des informations sur l'activité de l'élève. Ainsi il ne s'agit pas pour nous de stigmatiser, par exemple, l'emploi d'un temps jugé fautif, mais d'essayer de comprendre ce que cet emploi signale de la position énonciative adoptée à ce moment là de l'écriture, de façon à, soit le modifier, soit au contraire l'exploiter et l'inclure dans un réseau de significations.

3.1.1 Ruptures au niveau de la construction d'un monde fictionnel

L'auteur est censé s'inscrire dans un univers imaginaire dont il tire toutes les ficelles (il choisit les actions et les organise à son gré par exemple) et lorsqu'il « plante » le décor, c'est en vue d'un effet à produire. Or, dans le texte suivant,

Magali*Dans le Grand Théâtre*

Il y a sur la scène, les quatre danseurs et les quatre ombres plus un chorégraphe. Les danseurs Anne, Hamid, Anthony et Maguy dansent et les ombres font pareil qu'eux. Mais après elles en avaient assez de faire pareil que les danseurs. Les ombres se disent :

– Moi j'en ai marre de faire pareil qu'eux. C'est toujours eux qui ont les applaudissements et pourtant c'est nous qui faisons le boulot ! Pourquoi ce serait pas nous les stars ?

Les danseurs et les ombres se battent et se poussent. Les ombres veulent prendre le pouvoir pour avoir les applaudissements.

Magali énumère les éléments du décor comme autant d'éléments qu'elle ne contrôlerait pas. Elle est alors sur une position énonciative de transcription du réel, PUIS, sans articulation, elle se positionne en tant que créatrice d'un monde fictionnel.

Un autre décalage, fréquent dans notre corpus, consiste en une restitution exhaustive des faits et paroles, ainsi que l'illustre le texte d'Alexandre :

Alexandre

Un jour, au Grand Théâtre, quatre jeunes danseurs s'appelant Anne, Maguy, Hamid et Anthony s'entraînaient pour répéter leur chorégraphie. Mais tout d'un coup Hamid dit à Anthony :

– Tu n'as plus d'ombre !

– Toi non plus ! Mais où elles sont ? Comment on va faire pour le spectacle ?

– On doit les retrouver !

– Allez on cherche.

– Eh ! Anthony, j'ai retrouvé ton ombre.

– Oui, les garçons, mais nous on a plus notre ombre ! Regardez !

– Elles sont là !

– Mais tu rêves Anne !

– Non, je les ai vues ici ! Elles se moquent de nous. On a cherché partout.

– Elles s'échappent par la fenêtre !

– Maintenant, c'est raté ! On ne pourra plus les regarder !

Ces élèves convoquent ainsi des pratiques discursives quotidiennes, sans effectuer les réorganisations de « secondarisation » qui sont inhérentes aux pratiques des sphères littéraires, mélangeant la transcription de faits réels avec leur recomposition sur le mode de la mimesis,

3.1.2 Ruptures d'ancrage dans la situation

L'auteur est censé construire un univers cohérent dans une situation donnée. Or, le texte d'Émilie, par exemple, hésite entre un ancrage dans une situation partagée qui permet une communication implicite entre les interlocuteurs et un ancrage dans une situation différée qui suppose que tous les objets soient construits linguistiquement.

Émilie

Je suis en train de vous raconter une histoire. Je m'appelle Hamid. J'étais dans le public quand ils faisaient la pièce de théâtre. Quand les ombres se sont mises à gigoter et à se battre, on aurait dit que le diable était dans leur peau. Enfin elles arrêtaient et tout rentra dans l'ordre. On peut quand même dire que c'était une diablerie !

Cinq ans plus tard ça recommença mais cette fois ça ne rentra dans l'ordre qu'avec du chantage : quand les ombres voulaient se mettre en humain, elles pouvaient. Les danseurs leur dirent oui mais si un jour ils avaient des problèmes, ils se changeaient en ombre.

Voilà, cette histoire se finit comme ça.

De notre point de vue, l'emploi inattendu du pronom (*ils* = les danseurs) ne relève pas, comme on a l'habitude d'y remédier, d'une absence de maîtrise des usages de la pronominalisation, mais d'une errance situationnelle qu'il cristallise.

3.1.3 Ruptures dans la construction du point de vue

Si, au-delà même des paroles rapportées, le récit met en scène différentes voix, cette polyphonie ou hétéroglossie (Bakhtine) est orchestrée. Dans les textes des élèves, comme dans celui de Ludovic :

Ludovic

Le Fémina

Anthony, Maguy, Anne et moi Hamid, répétions une pièce de théâtre. Nous commençons.

Hamid dit :

– He ! Patrick, allume les projecteurs.

Puis Patrick alluma. Il surveillait les ombres.

À un moment, les ombres disparurent. Hamid et les autres cherchèrent dans les coulisses, sous les sièges, derrière les rideaux, partout.

Mais malheureusement nous n'avons pas retrouvé nos ombres.

cette polyphonie relève plus de la « cacophonie », d'une atomisation du narrateur, que d'une volonté de dramatiser plusieurs points de vue.

Par ailleurs, dans ce même texte, le personnage sait, en cours d'histoire, ce que le narrateur sait à la fin de l'histoire. Cette indétermination dans la position du narrateur (qui pourrait, si elle était exploitée, faire l'objet d'un travail sur la « résistance » des textes) signale cependant pour nous un glissement incontrôlé entre un premier point de vue (personnage) et un second (celui du narrateur omniscient).

On pourrait encore relever d'autres déplacements qui témoignent de cette incertitude dans la construction d'un point de vue.

3.1.4 Rupture du contrat narratif

Certains élèves cassent l'horizon d'attente et désamorcent ce qui fait l'essence même du fantastique en apportant aussitôt une explication rationnelle au problème,

Mateo

Un jour, je suis allé au Grand Théâtre répéter une chorégraphie avec Anthony, Anne et Maguy. Tout à coup, on s'est aperçu que nos ombres avaient disparu. On les a cherchées partout, derrière les rideaux, dans les coulisses... On ne les trouvait pas. C'est normal car la lumière était éteinte.

Ils listent les actions sans chercher à les dramatiser

Manon

Un jour des danseurs dansaient avec leur ombre. Le lendemain matin, au Grand Théâtre, les ombres s'affolèrent et se cachèrent dans les bois. Le lendemain matin, les danseurs lirent un plan pour retrouver leur ombre. Le lendemain soir, ils les cherchèrent dans les bois pour les retrouver ensuite au Grand Théâtre.

Enfin, certains élèves mettent en scène des bribes éparses d'actions qui, loin de « concourir à l'unité d'une même action », construisent un objet émietté.

L'analyse des textes des enfants que nous proposons rend selon nous caduque toute intervention didactique centrée sur des formes linguistiques et/ou textuelles. Il nous semble que les tâtonnements des élèves sont à comprendre comme autant de tentatives de mises en œuvre de pratiques de narration, dont l'efficacité demande à être validée. En effet, toute contribution individuelle à une activité sociale est évaluée par les pairs, évolue en fonction des problématiques du champ et est amenée à se stabiliser. C'est pourquoi, à l'école, il nous semble que les stratégies efficaces ne peuvent porter sur l'objet à produire mais bien plutôt sur l'activité sociale de production.

3.2. Interventions didactiques

Nous ne rendrons pas compte du projet dans sa totalité, ne serait-ce que parce qu'il reprend des stratégies qui commencent à être diffusées dans l'école. En revanche, nous nous intéresserons aux pratiques d'enseignement / apprentissage qui portent principalement sur la construction d'un système énonciatif cohérent pour raconter des histoires fantastiques à l'école, système sur lequel ont porté nos discussions avec l'enseignante de la classe (cf. annexe)

Nous montrerons sur un exemple de débat suivi de réécriture comment se construit la communauté littéraire scolaire et ses effets sur l'écrit.

Lors de son récit initial, Matthieu fait raconter rétrospectivement l'histoire par l'un des personnages.

Matthieu

Je m'appelle Hamid et je suis danseur. L'année dernière au cours d'une répétition, nos ombres se détachèrent de nous.

– Au secours ! criaient les autres. Viens nous aider.

– Oui, j'arrive.

Je suis arrivé et nous avons combattu nos ombres, nous les avons mises dans un placard. Au bout d'une heure, les ombres sortirent et se rebellèrent pour monter sur scène. Elles nous pri-

**rent par surprise. Le soir à 21 heures, les ombres étaient sur scène. À la fin, elles attendaient les applaudissements mais ce ne furent que des tomates dans la figure !
La lumière était-elle ensorcelée ? Était-ce un coup du diable ? C'est un mystère. Car aujourd'hui nous avons récupéré nos ombres.**

Bien que ce récit soit tout à fait acceptable pour un élève de CE2, il ne témoigne pas d'un positionnement énonciatif très « solide ». La focalisation interne ne repose que sur l'utilisation du pronom « je ». Les événements ne sont pas filtrés par la conscience du personnage. La réplique *oui, j'arrive* du dialogue mis en scène, suivie de la reprise *Je suis arrivé* témoigne d'un placage d'éléments du quotidien sans réorganisation à visée dramatique, tout comme le récit qui se réduit à une chronologie d'événements. Ces instabilités, tant en ce qui concerne la construction du point de vue, du monde fictif et du contrat narratif, font l'objet d'une analyse dans un petit groupe de pairs sous la direction de la maîtresse.

Matthieu

1. **M.** Tu arrives/ bon/ et tu ne t'es pas demandé ce qui s'était passé/ qu'est-ce que tu vois/
2. **Matthieu** je vois trois ombres et trois danseurs/ imaginons/ Dimitri est dans le couloir/ son ombre est à côté en train de lui donner des coups de poings / qu'est-ce que je peux faire[M. voilà] j'arrive et c'est à mon tour de lui donner des coups de poings/
3. **M.** bon alors/ et là/ dans ta tête qu'est-ce que tu te dis/
4. **Matthieu** béh faut que j'aide les aider ++ ah mais il y a un problème parce que c'est LEUR ombre qui a disparu/ et pourquoi pas la mienne
5. **M.** donc il y a un problème mais on y reviendra/ quelle peut être ta réaction à toi/
6. **Matthieu** la peur
7. **M.** tu as peur
8. **Matthieu** j'ai peur mais j'y vais quand même
9. **M.** et là/ comme tu viens de parler de ton ombre/ comment tu le sais que tu as ton ombre/ tu as peur et qu'est-ce que tu fais
10. **Matthieu** je peux regarder derrière si j'ai pas perdu la mienne/
11. **M.** voilà et tu regardes/ alors / tu l'as ou tu ne l'as pas[Matthieu je l'ai pas] AH/ AH/ tu ne l'as pas non plus/ tu n'as plus d'ombre/ et où elle est/
12. **Matthieu** et bien elle a rejoint les autres ombres pour les aider à +++
13. **M.** elle est face à toi/ c'est ça/ elle est partie avec les autres ombres/
14. **Matthieu** voilà
15. **M.** donc en fait tu ne vois pas trois ombres et trois danseurs tu vois combien d'ombres/ là ça commence à devenir rigolo
16. **Matthieu** mais au début j'arrive/ je vois trois ombres et trois danseurs mais après je peux me rendre compte que je suis fou parce que/ à ce moment là je vois quatre ombres mais que trois danseurs +++ alors/ d'où vient la quatrième/ je peux me demander si c'est pas la mienne qui a filé.

Au cours de cet échange, la maîtresse se focalise sur la construction du point de vue et cherche à faire entrer Matthieu dans un jeu de rôle, afin d'« épaissir » le personnage narrateur. Elle l'amène, par une série de questions, à imaginer ce qu'il voit, ce qu'il éprouve, ce qu'il pense, ce qu'il fait, etc. L'élève répond aux injonctions de la maîtresse (2- *Imaginons*) les reprend à son compte (2 *qu'est-ce que je peux faire*) et progressivement gère seul (pratiquement) le double rôle de celui qui oriente et balise et de celui qui choisit et construit. Ce double jeu, particulièrement visible dans la dernière réplique se manifeste dans l'association du pronom JE qui renvoie au personnage et la modalisation PEUX qui signale la présence de celui qui décide.

À la suite de ce débat, Matthieu réécrit un passage de son texte, en le dramatisant :

Matthieu

Le Grand-Théâtre

Je m'appelle Hamid et je suis danseur. L'année dernière, au cours d'une répétition chez moi, nos ombres se fendirent en deux comme si quelqu'un leur avait coupé les pieds.

– Au secours ! criaient les autres. Viens nous aider.

– Oui, j'arrive tout de suite.

Je suis arrivé : ils avaient tous perdu leur ombre. D'un coup je me suis frotté les yeux. Trois ombres, trois danseurs. Non , quatre ombres. D'où vient-elle ? J'étais affolé. Et si c'était la mienne ? J'ai regardé derrière moi, j'avais perdu mon ombre... Dix secondes plus tard, on les avait mises KO, puis enfermées à double tour dans le placard.

Le narrateur, qui est toujours le même personnage, prend de la consistance. Il revit l'événement au travers du discours indirect libre, comme si le temps de la fiction et celui de la narration étaient simultanés. (**3 ombres, non 4 ombres. D'où vient-elle ?... Et si c'était la mienne ! ... Et moi j'avais perdu mon ombre**). Dans le même temps, il élude une partie des actions pour privilégier ses impressions et donner les résultats.

Cet épaississement de l'instance narrative est selon nous dû aux échanges et types de questions posées par la maîtresse.

On voit comment les reformulations orales et écrites sont le lieu de déplacements de la position du sujet (d'un monde de narrations quotidiennes vers un monde de fiction littéraire), de l'élaboration de nouveaux points de vue qui intègrent des contraintes nouvelles, de l'enrichissement et de la modification des pratiques en jeu.

Cette réécriture illustre ce que nous appelons la « secondarisation » des pratiques initiales. En effet, le débat permet l'élaboration d'une représentation d'une communauté de destinataires qui a des attentes et qui oriente l'activité. Il ne s'agit pas de répondre directement aux attentes de cette communauté, mais plutôt de jouer avec elles. Les nouveaux écrits obtenus combinent, en les travaillant, des genres antérieurs écrits et oraux, qui se voient là assignés de nou-

velles fonctions pour servir un point de vue nouveau qu'ils contribuent à construire.

CONCLUSION

Nos travaux interrogent les stratégies didactiques usuelles de l'apprentissage de l'écrit dit littéraire, qui privilégient actuellement un travail sur les types de textes et leurs formes linguistiques et qui interprètent les ruptures comme des erreurs ou des faiblesses linguistiques. À l'opposé, l'entrée par les pratiques sociales invite à réfléchir, non plus à la trace aboutie, mais à l'activité de production. Ce déplacement met en lumière le travail sous-terrain d'élaboration dialogique du texte, le travail de secondarisation des pratiques, ainsi que la construction pas à pas d'un contexte nouveau et d'une position énonciative contextuellement pertinente.

Les pratiques dont nous avons brièvement rendu compte ne sont pas nécessairement innovantes. Cependant, lorsqu'elles sont mises en œuvre, c'est ponctuellement et à des fins de motivation. Or, de notre point de vue, elles sont constitutives de l'activité de production et doivent faire l'objet d'une transposition pour l'école. Dans la mesure où elles mettent les élèves en position d'acteurs dans une communauté qui réfléchit, discute, pense, produit, elles sont le moteur de l'apprentissage de l'écrit. C'est au cours de cette activité que les enfants s'essaient à des formes, s'en approprient le sens et construisent des positions énonciatives de « lettrés ».

ANNEXE

Propositions de travail pour la classe de Marie-Claude (synthèse de la discussion)

1. La construction d'une position énonciative

Si écrire une histoire revient à gérer les différents points de vue mis en scène, on peut penser que cette gestion pose un certain nombre de difficultés aux élèves :

- construction du point de vue dominant (de celui qui parle : narrateur personnage qui dit « je » ou « il », narrateur omniscient)
- construction d'autres points de vue (en particulier ici le point de vue du rationnel, de celui qui doute de l'interprétation du narrateur, ce qui permet de clore sur un doute)
- construction d'une position énonciative qui orchestre ces différents points de vue

1-1 La construction du point de vue dominant

Proposition :

Atelier dirigé (5 ou 6 élèves) avec **magnétophone** : débat style « Apostrophes »

Le maître lit les débuts des textes des 5 ou 6 élèves (Si + déclencheur).

Pour chaque texte :

- questions des élèves à l'auteur
- Interview du narrateur par la maîtresse (qui note les réponses pour les retourner à l'enfant lors de la réécriture) : Qui es-tu ? Que faisais-tu au moment des faits ? Où et avec qui ? Tout à coup, qu'as-tu vu ou senti ou remarqué (de qqe façon que ce soit mais à préciser) ? Qu'as-tu pensé ? Qu'as-tu ressenti ? Quels sentiments as-tu éprouvés ? (Prévoir 5 à 6 minutes par enfant)

Chaque enfant du groupe réécrira son début de texte en autonomie, à partir de la fiche de la maîtresse, lors de l'atelier dirigé suivant.

1-2 Débat littéraire en vue d'« épaisir » le point de vue du narrateur

Affichage et lecture des débuts de textes regroupés en fonction du point de vue adopté : narrateur = danseur ou narrateur = ombre ou narrateur = chorégraphe

Chaque groupe d'auteurs présente et discute ses choix devant les autres (à préciser)

1-3 La construction du point de vue du sceptique

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (Éd. fr. 1984) : Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.
- BAUTIER E. (1997) : « Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages » in La Lettre de la DFLM n° 21, p. 10-13.
- BERNIÉ J.-P. (1998) : « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle », in BROSSARD M. et FIJALKOW, J. (Dir.), Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes, Bordeaux, Presses Universitaires, p. 155-197.
- BRONCKART J.-P. (1996), Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- CHARAUDEAU P. (1993) : « Le contrat de communication dans la situation classe » in HALTE J.-F. dir. *Inter-actions*, Université de Metz, p. 121-135.
- JAUBERT M. (2000), *Fonction et fonctionnement du langage dans la construction de savoirs scientifiques. Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, thèse de doctorat, Bordeaux 2.
- JAUBERT M. (2001) : « Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent » in Bernié J.-P. (coord.) *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT M. et REBIÈRE M. (à paraître) : « La grille d'écriture ou les illusions perdues » in Actes du colloque international de la DFLM *La tâche et ses entours dans la classe de français*, Neuchâtel, octobre 2001.
- REBIÈRE M. (2000) : *Langage, posture et cognition, Enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences*, thèse de doctorat, Bordeaux 2.
- REBIÈRE M. (2001) : « Une notion venue d'ailleurs... la posture, » in Bernié J.-P. (coord.) *Apprentissage, développement et significations Hommage à Michel Brossard*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997) : « Le concept d'activité. Quelques aspects qu'il rend visible dans l'enseignement du français » in La Lettre de la DFLM n° 21, p. 6-10.
- VYGOTSKI L. (Éd. fr. 1985) : Pensée et langage, Paris, Éd. Sociales.

APPRENDRE À RÉÉCRIRE : ANALYSE DES EFFETS D'UN DISPOSITIF D'AIDE À LA PROBLÉMATISATION

Norbert FROGER

Inspection de l'Éducation Nationale – Académie de Caen

Résumé : L'écriture d'un récit d'aventure apparaît problématique à l'entrée en sixième : le personnage est peu caractérisé et le récit squelettique (M.E.N., 2001). Ce constat interroge la didactique du récit. Si le personnage est un objet à produire (Tauveron, 1995) et la description une composante essentielle du récit (Reuter, 2000), il faut néanmoins travailler l'intrigue qui organise la mise en forme narrative (Adam, 1996). Comment peut-on alors articuler ces différentes composantes pour aider l'élève à écrire et à réécrire ? La démarche didactique proposée ici s'appuie sur la construction du monde de fiction pour penser le récit. Elle entrelace les trois dimensions du personnage, de l'intrigue et du monde dans un projet organisé autour de trois modules prenant chacun une dimension pour objet.

L'élaboration d'un hypermédia regroupant des textes et des images sur le monde du récit constitue en amont une aide à l'écriture et en aval une ressource pour réécrire. Pour opérationnaliser la démarche, nous croisons des modèles didactiques avec les trois dimensions définies afin de décrire les problèmes posés par le récit dans la gestion du discours et la mise en texte.

L'analyse d'une expérimentation en cycle III révèle des différences significatives dans la gestion des objets didactiques. Trois variables interagissent : la culture du récit, la culture didactique et la culture du monde. L'analyse qualitative d'un cas montre que l'élève intègre des signifiés de la base dans sa description tout en conservant son idée initiale, opérant ainsi une réécriture singulière.

Chaque enseignant s'approprie la démarche didactique également de manière singulière. Les variables repérées conduisent à des instrumentations différentes de l'outil didactique. Une réflexion sur la transformation de savoirs pragmatiques conçus dans l'action en des savoirs déclaratifs peut aider à penser la didactique de l'écriture.

La réflexion didactique sur l'enseignement-apprentissage du récit s'est construite à partir de la transposition de modèles narratologiques. Le schéma actanciel a ainsi rencontré un certain succès pour la production de contes mais il a, selon nous, saturé le champ de la didactique de l'écriture à l'école en laissant de côté d'autres genres de récit tels que le récit d'aventure. Ce genre

nécessite de construire des personnages, une intrigue et de faire évoluer les acteurs de l'histoire dans un monde dont les caractéristiques sont définies (Schneuwly et Revaz, 1994). Or, le conte ne permet pas ce travail car le personnage est peu construit et évolue dans un espace/temps très peu décrit (Tauveron, 1995). Ce genre ne révèle pas la diversité et la multiplicité des problèmes d'écriture que pose le récit. Dès lors, la production d'un récit d'aventure à l'entrée en sixième en septembre 2000 apparaît problématique et questionne la didactique : le récit est « squelettique et le personnage peu caractérisé (MEN, 2001, p. 235). Comment peut-on aider un élève à écrire et à réécrire un récit et plus particulièrement un récit d'aventure ?

Les modèles narratologiques ont parfois entraîné des dérives normatives et transformé des outils d'analyse en outils normatifs (Reuter, 2000). Faut-il pour autant ne plus utiliser ces outils en classe et ne plus construire une culture enseignante commune ? L'analyse des représentations d'enseignants de l'école primaire sur le récit, réalisée en début de stage de formation continue, indique que les avis se partagent pour considérer un récit soit comme une histoire formant un tout cohérent, soit comme une succession d'évènements. Cette double approche révèle une tension entre deux conceptions : raconter / relater. Pour Adam et Revaz (op. cit. p. 41), la distinction raconter / relater est importante car on constate que des narrations scolaires empruntent souvent la forme d'une simple relation d'évènements. C'est là le signe d'une non prise en compte de l'importance de l'intrigue.

Si le personnage est un objet à produire (Tauveron, 1995) et la description une composante essentielle du récit (Reuter, 2000), il faut néanmoins travailler l'intrigue qui organise la mise en forme narrative (Adam, 1996). Comment peut-on alors articuler ces différentes composantes pour apprendre à l'élève à construire du sens dans un récit ?

1. LES AXES DE CONSTRUCTION DU SENS DANS LE RÉCIT

L'analyse des modèles de la narratologie conduit à dégager d'un point de vue didactique trois axes de travail selon des approches actancielle, séquentielle et figurative.

1.1. La structure actancielle

La sémiotique de Greimas analyse le récit d'un point de vue structural en rendant compte des relations entre actants. Pour Barthes (1966, p. 23), le monde infini des personnages se trouve ainsi soumis à une structure paradigmatique (Sujet / Objet, Donateur / Destinataire, Adjuvant / Opposant) projetée le long du récit. Ricœur (1984, p. 88) considère que ces trois oppositions binaires combinent trois relations : de désir, de communication et d'action qui se prêtent à une représentation paradigmatique. À la suite de Glaudes et Reuter (1996), nous choisissons de ne retenir que les relations de désir et d'action tout en maintenant l'opposition des pôles entre adjuvant et opposant, génératrice d'une dynamique dans le récit.

1.2. La structure séquentielle

La structure profonde du schéma actanciel ne dit rien de l'organisation chronologique et causale en surface. Pour Ricœur (op. cit.), le monde déployé par toute œuvre narrative est un monde temporel. La mise en intrigue compose ensemble un ensemble hétérogène d'agent, de buts et de moyens. Ainsi, le récit fait paraître en un ordre syntagmatique toutes les composantes du récit susceptibles de figurer dans le tableau paradigmatique. Mais parmi les composantes du schéma narratif canonique (quinaire), il faut distinguer deux macro-propositions narratives la Complication et la Résolution, couple qui introduit une problématisation pour constituer l'intrigue (Adam, 1994).

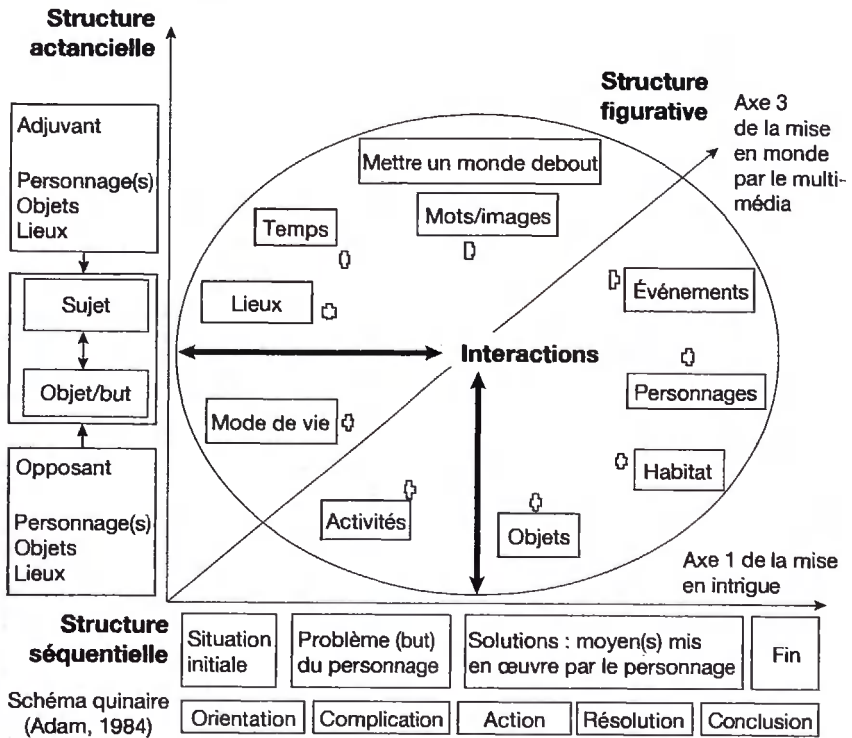
1.3. La structure figurative

Les images suscitent en elles-mêmes des histoires. Elles tendent à s'associer pour former des sous-systèmes et cela à l'infini (Durand, 1969). Elles contiennent des programmes narratifs virtuels (Fabre, 1996). Penser à un pirate, c'est déjà imaginer toute une histoire. L'image est un symbole qui fait apparaître un sens figuré. Le symbole du pirate parcourant les mers constitue ainsi en lui-même une représentation qui fait dériver d'autres images : île, trésor, trahison... Les figures mythiques, les symboles, les archétypes constituent un mythe, un système dynamique qui tend à se composer en récit (Durand, op. cit., p. 64). Pour passer de la dimension figurative à la dimension narrative, il faut un lexique et des images qui suscitent l'imagination. Pour raconter, il faut avant tout construire un monde, les mots viennent ensuite, presque tout seuls (Eco, 1985, cité par Fabre, op. cit.).

La modélisation ci-dessous tente de visualiser les interactions entre l'axe paradigmatique, associé à la structure actancielle, l'axe syntagmatique associé à la structure séquentielle et l'axe de la structure figurative. Elle fait interagir des systèmes structuraux et c'est cette ouverture des champs de signification qui peut aider, non seulement à comprendre et interpréter les récits, mais à les produire. Elle présente une analogie avec l'hypermédia qui relie des médias entre eux et qui se caractérise par l'ouverture des possibles, par la possibilité d'aller au-delà des textes et des images pour découvrir, au fil des liens hypertextes, d'autres figures dans un monde qui s'ouvre en profondeur pour déployer le sens. Si meubler le monde aide à construire le récit, la consultation de textes et d'images du monde ne peut-elle contribuer à construire sa structure ? Le multimédia ne peut-il pas aider à mettre le monde debout ? C'est l'hypothèse que nous avançons.

L'élaboration d'un hypermédia regroupant des textes et des images sur le monde du récit constitue en amont une aide à l'écriture et en aval une ressource pour réécrire.

Modélisation des axes de construction du sens dans le récit



2. LA PROBLÉMATISATION

Penser l'apprentissage de la réécriture comme la constitution et l'investissement d'un problème, c'est amener l'élève à problématiser sa représentation du texte pour construire le problème d'écriture qu'il aura ensuite à résoudre. Cela suppose de fissurer au préalable les obstacles liés aux conceptions du personnage, de l'intrigue et du monde du récit. Or, l'obstacle ne peut apparaître qu'avec l'aide d'un regard tiers en référant l'activité du sujet à une norme extérieure (Fabre, 1995, p. 88). L'hypermédia peut aider l'élève à réécrire en lui permettant d'explorer le monde du récit à travers la navigation dans les textes et les images de la base de données. L'hypermédia apparaît comme un tiers, un médiateur entre la demande de réécriture de l'enseignant et la représentation que l'élève a de son propre texte. Cette représentation se trouve confrontée à une représentation du monde construite à travers des textes et des images et peut l'amener à interroger ses choix énonciatifs.

Ce cadre nous ramène à l'épistémologie de la construction du problème. Le processus de problématisation part d'une prise de conscience du problème, de sa position, pour aller vers sa définition. Pour s'engager dans la tâche, il faut

que l'élève donne un sens à la situation de résolution de problème sans pour autant que le problème lui soit donné. Pour autant, on peut penser que c'est dans le processus de construction-résolution du problème que le sens de la situation lui apparaîtra le mieux. Il s'agit certes là d'une situation paradoxale où c'est lorsque la solution est trouvée que le problème se comprend le mieux, cette compréhension donnant en retour plus de sens à la tâche ! Pour Deleuze (1969, p. 146), c'est par un processus propre que le problème se détermine et, se déterminant, détermine les solutions dans lesquelles il persiste. C'est en mettant l'élève en situation de construire et résoudre des problèmes qu'il comprendra mieux le sens de la tâche de réécriture et le sens de son engagement dans un processus de problématisation.

Dans le cas de la réécriture, la difficulté tient au fait qu'il s'agit d'un problème dit de « conception » où la situation finale est au départ mal définie parce que différentes solutions sont toujours possibles. Le problème ne se présente pas tout à fait parce qu'il se construit progressivement à partir de critères et par un système de contamination de contraintes, de telle sorte que sa détermination complète coïncide effectivement avec sa solution. Le sujet n'a donc pas au départ une représentation de la situation finale qui faciliterait son investissement dans la tâche. L'intérêt se porte donc sur le « comment-faire » et les différents modèles que le sujet va mettre en jeu pour investir et résoudre le problème.

3. DÉMARCHE DIDACTIQUE D'UNE ÉCRITURE MULTIMÉDIA

La démarche didactique d'enseignement-apprentissage de l'écriture s'appuie d'abord sur un projet documentaire qui vise à élaborer une base de données multimédia sur le monde de référence puis sur un projet narratif. Enfin la réécriture s'appuie sur trois modules organisés autour de situations-problèmes qui correspondent aux trois axes de travail définis dans le modèle.

3.1. Un projet documentaire

Pour rassembler et produire des textes et des images sur l'univers diégétique, par exemple sur les pirates, il faut mobiliser différents modes de lecture (recherche, analyse, sélection) et différents supports (Internet, encyclopédies multimédia, livres documentaires, récits). La diversité des ressources facilite la construction d'une représentation du monde.

3.2. Un projet narratif

Dans un projet mené dans des classes de cycle III, il a été proposé d'écrire à partir d'une affiche qui évoquait une situation typique : la dissimulation d'un trésor sur une île et un personnage mythique : Barbe-Noire. Cette affiche contient en elle-même une certaine narrativité : que s'est-il passé avant ? Comment le trésor a-t-il été pris ? Que peut-il se passer après si Barbe-Noire veut garder le trésor pour lui seul ? À partir de cette trame, les élèves ont imaginé un récit d'aventure. Le brouillon est généralement apparu réduit à un scénario.

3.3. Un travail de réécriture

La réécriture est ici considérée comme un moyen de faire découvrir le travail d'écriture à travers un projet long qui fragmente la tâche non pour réduire la complexité mais pour mieux analyser chaque dimension du récit : le personnage, l'intrigue et le monde.

Trois modules sont proposés pour entrer dans la culture du récit.

Module 1 : Le rôle des personnages dans le récit

Enjeu : Améliorer la description des personnages afin de construire leur rôle narratif.

Module 2 La structure du récit

Enjeu : Améliorer la structure du récit en articulant l'intrigue autour du problème rencontré par le personnage et de la solution qu'il met en œuvre.

Module 3 : Le monde du récit

Enjeu : Améliorer la description du monde du récit par l'intégration d'informations documentaires visant à créer un effet de réel.

4. L'ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE

Pour analyser les productions réalisées dans le cadre d'une démarche didactique du récit visant plus particulièrement ici le récit d'aventure, il faut un modèle d'analyse qui définisse un ensemble de critères.

4.1. Le modèle de Mas

La modélisation de Mas (1992) permet de concevoir des modules d'enseignement amenant les élèves à mieux maîtriser les capacités nécessaires à la production d'écrits tout en donnant des repères pour détecter les dysfonctionnements. Mas bâtit son modèle en reprenant tout d'abord les entrées du processus d'écriture de Hayes et Flower (Planification, Mise en texte, Révision) et les combine à trois instances d'opérations : la dimension pragmatique du discours, l'objet du discours et la mise en mots elle-même du texte. C'est au niveau de la gestion sémantique que nous proposons de synthétiser les travaux de Mas et Tauveron pour considérer trois dimensions : le personnage, l'intrigue et le monde du récit. En croisant ces dimensions avec les quatre opérations de gestion de l'objet du discours et les quatre opérations de gestion du texte, nous déterminons un certain nombre de problèmes à résoudre (cf. page suivante). Nous obtenons donc à partir du modèle remanié deux tableaux d'analyse qui déterminent des critères d'écriture et de réécriture. Il ne s'agit pas de lister un ensemble d'objectifs dans une logique accumulative mais de repérer les pro-

blèmes pour réfléchir ensuite aux interactions à mettre en œuvre entre les trois composantes travaillées (personnage, intrigue, monde) pour les résoudre.

4.2. L'expérimentation didactique

L'expérimentation a été menée dans six classes de cycle III sur deux sites. L'expérimentation analysée dans le cadre de l'article porte sur deux classes représentatives de chaque site et contrastées entre elles. L'une, E1, a construit la base de données multimédia mais a peu travaillé auparavant l'écrit qui était abordé dans une approche traditionnelle. L'autre, E2, utilise seulement la base mais s'inscrit dans une approche plus didactique de l'apprentissage de l'écriture à partir des travaux des groupes EVA et REV.

Dans chaque classe, les élèves ont produit un brouillon sur support papier, l'ont édité et ont ensuite travaillé sa réécriture dans les trois modules suivant la démarche didactique proposée. Les textes ont été analysés avec une grille de critères définie à partir du modèle des opérations et comprenant vingt et un critères (sept par dimension), de façon à ce que chaque composante (personnage, intrigue, monde) soit analysée de la même manière.

Modèle didactique des opérations d'écriture (d'après Mas, 1992 ; Tauveron, 1995)

La mise en œuvre de ces opérations conduit à résoudre un certain nombre de problèmes d'écriture selon les trois axes définis : les personnages, l'intrigue et le monde de référence.

Problèmes d'écriture à résoudre dans la production d'un récit

Gestion de l'objet du discours	Personnages	Intrigue	Monde du récit
Perspective / Sélection	1 Sélectionner les personnages. Déterminer ce que l'on veut (peut) dire de l'être et du faire des personnages.	2 Prendre en compte les éléments d'intrigue de la situation d'écriture. Exposer / dissimuler des informations.	3 Prendre en compte et sélectionner les éléments pertinents de la situation : temps, lieux, objets, animaux...
Organisation	4 Établir le problème du personnage, son but, plan pour parvenir à la solution.	5 Organiser selon un schéma narratif autour de l'intrigue. Clôture narrative.	6 Organiser des événements en mobilisant des actants du monde : personnages, lieux, objets...
Hiérarchisation	7 Déterminer les personnages principaux / secondaires.	8 Mettre en avant le couple nouement / dénouement par rapport aux péripéties.	9 Assurer l'ancrage dans un ailleurs, un autrefois. Isotopies (temps, espace, objets..).
Cohérence	10 Caractéristiques des personnages. Cohérence sémantique des informations.	11 Cohérence thématique Apport régulier d'informations pour faire avancer l'histoire. Cohérence sémantique.	12 Assurer la cohérence sémantique référentielle du monde raconté (cohérence du temps, des lieux).

Problèmes d'écriture à résoudre dans la mise en texte

Gestion de l'objet texte	Personnages	Intrigue	Monde du récit
Textualisation	13 Produire des phrases en fonction des choix d'énoncés opérés dans la gestion de l'objet du discours respectant les règles morpho-syntaxiques de la langue : syntaxe, orthographe...		
Cohésion Cohérence	14 Assurer la permanence des personnages. Cohérence des désignateurs des personnages.	15 Assurer la cohésion : Cohérence logique Cohérence du système des temps. Cohérence syntaxique (indéfini / défini)	16 Assurer la cohésion par la création d'isotopies sur le monde représenté en veillant à la cohérence nominale. Descriptions liées au monde.
Connexion	17 Connecter les états du personnages, les personnages entre eux, justifier contact et séparation.	18 Balisage de la super-structure par des organisateurs logiques Balisage de la micro-structure : ponctuation.	19 Balisage de la micro-structure par des organisateurs à valeur temporelle (plus tard), spatiale (en haut).
Modalisation	20 Marquer le personnage par des traits interprétatifs évaluatifs (indices)	21 Marquer les oppositions des valeurs profondes, axiologiser.	22 Marquer les valeurs du monde de référence.

5. ANALYSE DES EFFETS D'UNE INSTRUMENTATION DIDACTIQUE

L'analyse quantitative révèle que l'on ne constate pas de différences entre les deux classes au niveau de la réussite globale. Des progrès apparaissent dans les deux classes entre la version initiale (V1) et la version finale (V5), indiquant l'efficacité du travail didactique de réécriture. C'est au niveau des dimensions que des différences apparaissent. La classe E2 réussit mieux le personnage aussi bien en V1 qu'en V5. C'est l'effet d'une culture de l'écrit dans l'école et de la culture didactique de l'enseignante. L'intrigue est réussie de manière similaire mais est mieux hiérarchisée en E2. Par contre, la description du monde est mieux réussie par E1 tant en V1 qu'en V5. La connaissance du monde apparaît essentielle pour la production.

5.1. Pour les élèves

L'analyse qualitative d'un cas s'inscrit dans une perspective cognitive visant à suivre le déroulement des micro-genèses à travers l'étude des procédures et des verbalisations du scripteur dans la résolution de problèmes d'écriture (Inhelder et Célièrier, 1992). Nous observons le développement d'un schème de problématisation qui alterne action du sujet orientée par un but et intégration d'informations issues de référents externes, ici l'hypermédia. En consultant des textes et des images sur l'abordage, l'élève parvient ainsi à réécrire sa description en intégrant des éléments de signification du référent tout en conservant son idée initiale. C'est donc une problématisation privée dans laquelle le scripteur construit le problème en fonction de son texte et élabore une solution personnalisée. L'ajout d'une modalisation qui introduit un indice renforçant la cohérence du texte montre la présence du sujet qui s'implique dans le travail du sens et constitue la trace d'une réécriture singulière.

5.2. Pour les enseignants

L'expérimentation amène à distinguer trois variables : la culture du monde, la culture de l'écrit et la culture didactique (pour l'enseignant mais aussi pour l'élève habitué ou non à travailler dans une démarche constructive de ses savoirs). Garcia-Debanc (2000) s'interroge en formation initiale sur le passage des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales. En formation continue, nous pouvons nous interroger sur le chemin réciproque, le passage des connaissances procédurales, élaborées dans l'action, aux connaissances déclaratives, aux savoirs sur l'écrit et sur la didactique de l'écriture. Mais n'est-ce pas par des allers et retours entre ces deux problématiques que peut se construire une didactique professionnelle sur l'écriture ? C'est ce qu'indique la recherche. La mise en œuvre d'une démarche didactique a nécessité de la part des enseignants une appropriation de concepts théoriques sur le récit et la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage. L'analyse de ces situations montre que leur opérationnalisation révèle des représentations qui ont émergé dans l'action et que l'on peut travailler en retour. De même, l'approche pragmatique de certains enseignants a conduit à des ajustements en situation

qui constituent des conceptions dans l'action susceptibles d'être également théorisées en retour pour constituer de nouvelles connaissances déclaratives.

6. CONCLUSION

La réflexion didactique a focalisé son attention sur la résolution mais une solution n'a de sens que par rapport au problème qu'elle résout. Pour faire de l'élève un scripteur autonome qui cherche une solution privée à un problème posé collectivement mais construit et résolu individuellement, il faut porter l'attention sur le processus de problématisation et lui permettre de s'approprier tant la construction que la résolution du problème. Cette perspective interroge la didactique de l'écriture. La démarche d'enseignement-apprentissage proposée est organisée en modules qui visent cette finalité en proposant des ressources pour que l'élève confronte sa représentation à un tiers extérieur à sa pensée, l'hypermédia. Mais il apparaît essentiel que l'enseignant s'engage dans un désétayage progressif de son action afin que l'élève intériorise le processus. C'est là une dévolution progressive du problème visant l'investissement par l'élève du processus de problématisation de son écrit. Les notions de dévolution, de problématisation, issues des didactiques des mathématiques et des sciences, peuvent aider la didactique de l'écriture, et plus généralement du français, à construire de nouvelles approches en intégrant la réflexion d'autres champs disciplinaires.

L'analyse des résultats montre que la même démarche didactique, basée sur les mêmes outils, base de données et guide pédagogique, entraîne des effets différents selon les classes parce que chaque enseignant s'approprie l'outil didactique d'une manière singulière. La notion d'instrumentation issue de l'ergonomie considère l'instrument comme la combinaison d'un outil et d'un schème d'utilisation (Rabardel, 1995). En utilisant l'outil pour résoudre des problèmes d'écriture de surface, un enseignant le détourne de son usage prescrit. À l'opposé, en concevant en parallèle, d'autres référents qui l'exploitent (un référentiel du lexique utilisé), un autre enseignant enrichit son utilisation et améliore l'efficacité de la démarche.

Autrement dit, en analysant les instrumentations didactiques comme des objets à penser, à la fois traces de l'expression des représentations des enseignants dans l'action et signes de constructions singulières dans l'appropriation d'une démarche didactique, nous explicitons une conception pragmatique en acte mobilisée pour résoudre les problèmes posés par la classe. Le travail de formation peut alors viser à construire une grille de lecture de ces schèmes organisateurs de l'action pour comprendre les réussites et les difficultés et élaborer de nouveaux savoirs dans une zone proximale de formation.

Une démarche didactique prescrite ne correspond pas totalement à la démarche opérationnalisée en classe par l'enseignant qui opère des choix en fonction des contraintes de la situation et de ses conceptions. C'est cet écart qu'il faut interroger pour problématiser la conception didactique implicite qu'elle révèle. Il faut alors analyser la pratique avec le regard tiers d'un formateur ou d'un pair car l'objectivation est d'autant plus difficile que l'ensemble des pra-

tiques mises en œuvre par le sujet (l'habitus) n'est jamais totalement conscienciable. Il faut pour cela engager l'enseignant dans une pratique réflexive visant à expliciter ses choix en situation (Perrenoud, 2001). Cette approche faciliterait le passage du procédural au déclaratif pour mieux s'approprier en retour une démarche didactique. L'instrumentation effectuée par l'enseignant pour s'adapter à un nouvel outil didactique peut ainsi devenir un moyen de l'action pour le formateur par l'analyse des procédures mobilisées. Elle fait de l'intégration d'une démarche une médiation instrumentale pour penser la didactique de l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1994) : *Le texte narratif*. Paris, Nathan.
- ADAM J.M., REVAZ F. (1996) : *L'analyse des récits*. Paris, Seuil.
- BARTHES R. (1981) : « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *Communications* n° 8 (pp. 7-33).
- DELEUZE G. (1969) : *Logique du sens*. Paris, Les éditions de minuit.
- DURAND G. (1969) : *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, Dunod.
- FABRE M. (1995) : *Bachelard éducateur*. Paris, PUF.
- FABRE M. (1996) : *Projets narratifs*. Caen, CRDP de Basse-Normandie.
- GARCIA-DEBANC C., TROUILLET A. (2000) : « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ». *La réécriture*, n° 105-106, pp. 51-75.
- GLAUDES P., REUTER Y. (1996) : *Personnage et didactique du récit*. Metz, Cresef.
- INHELDER B., CELLERIER G. (1992) : *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- MAS M. (1989) : « Aspects du traitement didactique des référents, embarquement pour Critère » *Repères*, n° 79, pp. 7-23
- PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- RABARDEL P. (1995) : *Les hommes et les technologies*. Paris, Armand Colin.
- REUTER Y, (2000) : « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français » in REUTER Y., TAUVERON C., *Diversités narratives*, *Repères* n° 21, Paris, INRP.
- RICŒUR P. (1984) : *Temps et récit, La configuration dans le récit de fiction*. Paris, Seuil.
- SCHNEUWLY B., REVAZ F. (1994) : *Lire pour écrire, écrire pour lire : une méthode pour maîtriser l'écrit, guide pédagogique*. Paris, Nathan.
- TAUVERON C. (1995) : *Le personnage*. Paris, Delachaux et Niestlé.

SENS ET GRAPHIE : LES INTERACTIONS ENTRE CORRECTIONS ORTHOGRAPHIQUES ET MODIFICATIONS SÉMANTIQUES DANS L'ÉCRITURE SUR TRAITEMENT DE TEXTE AU CM2

Claire LACOSTE – IUFM d'Aquitaine – Équipe R.E.S. Syled,
Université de Paris III

Résumé : Quand les élèves écrivent, de quoi se préoccupent-ils d'abord ? Quelle place est faite aux corrections orthographiques dans la durée de l'écriture ? Quel statut leur accorder d'un point de vue opératoire ? Quelles incidences ont-elles sur l'évolution sémantique du texte ?

L'analyse proposée se base sur des reconstitutions d'écriture de textes par des enfants de CM2. L'outil de recueil est *Genèse du texte*, un traitement de texte qui enregistre l'ensemble des opérations d'écriture et permet d'observer en détail les traces de l'écriture d'un texte : une fois le texte fini, les opérations scripturales se reconstituent chronologiquement avec les pauses, les ratures, les retours en arrière, les avancées.

Certaines caractéristiques de ce corpus sont similaires à celles des manuscrits. D'autres en diffèrent : au niveau macro-procédural, on observe davantage de déplacements que sur les manuscrits et les modifications de grande ampleur paraissent plus fréquentes ; au niveau micro-procédural, l'usage du traitement de texte provoque l'apparition d'erreurs spécifiques, les erreurs de frappe, dont la correction prend une place d'autant plus grande que les scripteurs sont jeunes.

À partir d'exemples, nous esquisserons des axes d'analyse de l'écriture des élèves sur traitement de texte en nous interrogeant sur le rôle d'opérations dont la portée sémantique est très faible, voire nulle, dans la constitution du texte. Nous verrons à quels moments interviennent les modifications formelles, ce qui les suit, et quelles modifications sémantiques leur effectuation est susceptible d'avoir engendrées. L'examen d'allers-retours entre modifications liées à l'orthographe et modifications liées au sens, nous permettra de cerner certains aspects de l'interaction entre l'activité de conceptualisation et les contraintes de la scription.

Quand les enfants écrivent, que prennent-ils en compte d'abord ? La didactique de l'écriture s'est organisée, depuis les recherches du groupes EVA de l'INRP, autour de la nécessité de *dédramatiser* l'orthographe en privilégiant, dans l'évaluation comme dans les aides procédurales, les aspects pragmatiques

et sémantiques de la production de textes (Mas et al., 1991, Garcia-Debanco, 1986). Dans la foulée, nombre de manuels scolaires ont organisé les séquences autour des aspects textuels et communicationnels de la production écrite, interrogée d'abord en termes de types de textes, d'objectifs sur le lecteur, d'enjeux pragmatiques. D'épreuve reine, la dictée (on ne s'en plaindra pas) est devenue exercice mineur. Dans les classes où les maîtres se préoccupent d'innovation pédagogique, on travaille par tris de textes et d'écrits, à partir d'indices typologiques souvent puisés chez Adam (1992), on établit des grilles de réécriture en fonction du type de texte à produire, on a recours à des écrits de référence pour évaluer ses propres productions, etc.

La question de l'orthographe, si elle n'est pas négligée, loin s'en faut, par la recherche pédagogique (Angoujard, 1994), s'intègre difficilement dans les séquences observables dans les manuels, et souvent dans les classes. Comme c'est le cas pour la grammaire, dont le décloisonnement pose quantité de problèmes, l'orthographe est à part, portion devenue congrue de la production écrite que l'on réserve à l'ultime phase de la révision, certains maîtres allant jusqu'à demander explicitement aux enfants de *ne pas faire attention à l'orthographe* quand ils entament l'écriture, parce que cet aspect uniquement formel peut être traité plus tard.

Cette séparation me semble poser deux problèmes importants :

- Elle n'est que le reflet, inversé, de la situation antérieure contre laquelle le *Plan de Rénovation du Français* s'était élevé : de la primauté de l'orthographe, on passe à une quasi négligence de l'orthographe, celle-ci étant dans les deux cas isolée de la production discursive. Répondre à un excès par l'excès inverse n'a jamais produit, me semble-t-il, de pratiques constructives.
- Séparer la production du sens de celle des formes qui le portent revient à distinguer artificiellement deux aspects indissociables du langage, dont l'ensemble des théories linguistiques affirment au contraire les liens indissolubles¹. La production langagière est inscrite dans le système linguistique dont les unités ont leur règles de fonctionnement propres, ce fonctionnement ne séparant en aucun cas les aspects formels des énoncés de leurs aspects sémantiques. Créer dans des dispositifs didactiques deux espaces distincts revient, me semble-t-il, à construire chez les apprentis scripteurs une idée biaisée du fonctionnement du langage.

Ces préoccupations m'ont conduite à m'intéresser à la répartition des corrections formelles par rapport aux modifications lexicales pendant l'écriture pour tenter d'évaluer les interactions possibles entre ces deux types de « ratures » : comme le souligne Claudine Fabre,

1. Saussure avec l'idée de l'indissociabilité du signifiant et du signifié, qui sont comme le recto et le verso d'une feuille ; Hjelmslev avec les notions de contenu et d'expression ; l'ensemble des linguistes se revendiquant de l'approche énonciative (Culioli, C. Fuchs, J. Rey-Debove, J. Authier-Revuz, A. Grésillon, J.-L. Lebrave...) refusent l'isolement de la forme phonique ou graphique des mots (le substrat matériel du langage) et de leurs aspects sémantiques.

« si l'écriture se pratique comme un tout, il importe de ne pas mésestimer le signifiant graphique, certes souvent survalorisé en situation scolaire : des continuités peuvent exister entre les modifications "superficielles" et celles qui le sont moins. [...] Plutôt que d'évacuer les ratures orthographiques comme extérieures aux fonctionnements "profonds" de l'écriture, nous croyons qu'il serait pertinent d'éclairer davantage leur liens avec ceux-ci, et de poser comme hypothèse large que la "conscience du texte" [...] bute ou prend appui sur la mise en graphie. » (Fabre, 1987, p. 579).

C'est dans cette perspective que nous allons examiner des faits d'écriture d'enfants de CM2 produisant des textes directement sur traitement de texte. Nous envisagerons quelques spécificités du matériau recueilli avant de nous interroger sur les liens entre ratures pour l'orthographe et ratures pour le sens.

1. DU FILM DE L'ÉCRITURE À SA DESCRIPTION LINÉAIRE

L'étude présentée ici s'appuie sur un ensemble de reconstitutions de l'écriture de textes tapés directement sur ordinateur. Le logiciel utilisé, *Genèse du Texte*, est un traitement de texte qui mémorise les opérations d'écriture et les restitue ensuite chronologiquement, en respectant les pauses et tous les déplacements du curseur à l'écran. L'utilisateur a donc accès, une fois le texte fini, au film de son écriture, qu'il peut visionner entièrement ou partiellement, au ralenti ou en accéléré, en s'arrêtant, à sa demande, sur tel ou tel événement significatif.

Le matériau nécessite un travail de transcription qui rende le film de l'écriture communicable sur papier. Cette transcription a en outre l'avantage de stabiliser, au sens propre, le corpus, stabilisation nécessaire pour observer les différents phénomènes que le mouvement perpétuel de l'écriture en acte rend difficiles à recenser. Les principes de cette transcription ont été construits à partir des catégories proposées par l'équipe *Manuscrits et linguistiques* de l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes (Grésillon 1994) mais la spécificité du matériau a nécessité l'aménagement de certains outils.

1.1. La classification des opérations d'écriture : aménagements et éléments nouveaux

Selon l'équipe *Manuscrits et linguistique* de l'ITEM, tout événement scriptural peut se décrire en termes d'ajout, de suppression, de déplacement d'un segment de texte, de remplacement d'un segment par un autre². C'est avec ces catégories que j'ai décrit les films de l'écriture observés, en les spécifiant comme suit :

- ajout = entrée au clavier de tout segment de texte ;
- suppression = effacement d'un segment de texte ;
- déplacement = suppression d'un segment immédiatement suivie de l'ajout du même segment à un autre endroit du texte ;

2. On en trouve une présentation, par exemple, chez A. Grésillon (1994, p. 150).

- remplacement = suppression d'un segment immédiatement suivie, sans pause ni mouvement du curseur, de l'ajout au même endroit d'un segment syntagmatiquement équivalent.

Les pauses d'écriture dont la durée est significative³ sont également intégrées dans la transcription : on ne peut évidemment pas savoir ce qui se passe pendant ces pauses, mais leur présence est souvent une aide précieuse à l'interprétation des phénomènes observés. Dans certaines successions d'opérations, l'absence de pause est elle aussi significative.

Chaque opération est située chronologiquement à la fois dans la durée de l'écriture et au sein des autres opérations effectuées (repère temporel : colonne de gauche dans l'exemple donné plus loin). On dispose ainsi de l'état du texte au moment où elle a eu lieu, ce qui facilite considérablement les hypothèses interprétatives concernant cette opération. Ceci permet d'étudier précisément l'enchaînement des opérations.

Il a paru important de différencier, dans le descriptif de la succession des opérations, celles qui ont lieu à la suite du déjà-écrit de celles qui ont lieu au sein du déjà-écrit. Ces dernières sont présentées dans les reconstitutions sur fond tramé. Les déplacements du curseur sont en outre signalés de manière à restituer le plus précisément possible les traces du parcours du texte.

Enfin, pour faciliter la lecture des reconstitutions de l'écriture, sont inclus par tranches de 20 ou 30 minutes des états intermédiaires du texte en cours d'écriture.

Ainsi, dans ce texte (à 10 mn d'écriture) :

Vivre en étant différent

La né dernière en 1992 une équipe de canal + a interriouvé des personnes qui ont malheureusement des problèmes : se sont les illétrés. Être, que les gens ne pense pas.

les opérations suivantes :

retour après le titre

saut de ligne

création d'un alinéa au premier paragraphe

avancée en fin de texte, après les sauts de lignes

ajout de *L'illétrisme*

pause=00 : 01 : 08

remontée en phrase précédente

ajout d'une virgule après *Êtres*.

avancée en fin de texte

ajout de *c'est ne savoir ni lire, ni*

00 : 15 : 00 remontée à la phrase précédente, suppression puis rétablissement de la virgule après *Êtres*

3. Le seuil de significativité est calculé, pour chaque écriture, par le logiciel, à l'aide de la formule statistique habituelle. Il varie donc d'une écriture à l'autre.

avancée en fin de texte

ajout de **écrire**

remplacement de **ni** (lire) par *pas parfaitement*

remplacement de **ni écrire** par *et mauvaise orthographe*.

ajout de **Dans la vie quotidienne des illétrés, il y a beaucoup de problèmes.**

remplacement du point par une virgule

00 : 20 : 00 ajout de **aussi des problèmes dans la vie professionnelle...**

pause=00 : 02 : 19

conduisent au texte (à 20 mn d'écriture) :

Vivre en étant différent

La né dernière en 1992 une équipe de canal + a interviuée des personnes qui ont malheureusement des problèmes : se sont les illétrés. Être, que les gens ne pensent pas.

L'illétrisme c'est ne savoir pas parfaitement lire et mauvais orthographe. Dans la vie quotidienne des illétrés, il y a beaucoup de problèmes, aussi des problèmes dans la vie professionnelle..

1.2. L'écriture directe sur traitement de texte : spécificités et problèmes posés

L'observable que livre *Genèse du texte* fait apparaître dans le matériau recueilli deux caractéristiques presque absentes des manuscrits d'écrivains :

- les corrections orthographiques, liées à l'inexpertise des scripteurs, constituent une grande part des opérations de retouche du texte ;
- le traitement de texte induit un autre type d'erreur, l'erreur de frappe, également très fréquente dans le corpus étudié.

Soit l'exemple de la reconstitution d'une narration (nous sommes en milieu d'écriture) :

01 : 15 : 00 *avancée en fin de texte*

ajout d'un point final

ajout de **Après le dernier slow tout le monde a visitéle pys des**

remplacement de **pys** par **pays**

ajout de *rêves*

ajout d'un espace entre **visité** et **le**

ajout de *puent* entre **a** et **visités**

en fin de phrase, ajout de **où l'on est restés**

pause=00 : 01 : 18

ajout de **jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuné nous attendait**

La scriptrice s'interrompt par deux fois pour corriger une erreur de frappe (**pys** → **pays**, **visitéle** → **visité le**) reprenant sa scription après chaque correction formelle. Comment faut-il considérer ces corrections ? La double interruption observée au sein de l'opération d'ajout doit-elle être traitée, alors que son objet

est une correction de frappe / d'orthographe, de la même manière qu'une double interruption dont l'objet serait une modification du sens de la phrase (remplacement d'un mot par un autre, par exemple) ? Il me semble que non, puisque ce type de correction formelle peut vraisemblablement être effectué sans rupture du projet scriptural immédiat. On considèrera ici que le scripteur est capable de gérer à la fois la forme et le sens du texte, corrigeant une erreur formelle sur l'élément A tout en conservant l'orientation sémantique qu'il veut donner à l'élément B (et sans perdre de vue le sens de A !).

Il ne faut pourtant pas ignorer ces remplacements formels intervenant en cours d'ajout, qui sont extrêmement fréquents dans le présent corpus et dont l'effet sur l'écriture paraît parfois plus direct. C'est le cas ici du deuxième remplacement formel : le fait de rétablir l'espace manquant entre *visité* et *le*, a conduit la scriptrice à relire les deux mots ; comment penser que cette relecture n'est pour rien dans la modification suivante, qui vient modaliser le verbe *visiter* ? La correction formelle me semble être ici l'occasion de reconsidérer ce qui vient d'être écrit, pour l'amender. Que cet amendement n'ait pas systématiquement lieu n'exclut pas la présence, dans toute relecture attestée par une correction formelle, d'un effet qui le favorise.

Ces corrections formelles font partie intégrante du processus d'écriture, et à ce titre méritent d'être signalées, mais elles ne jouent vraisemblablement pas le même rôle que des modifications lexicales dans le processus de l'écriture : il semble en particulier qu'elles n'interrompent pas l'opération au sein de laquelle elles ont lieu avec la même force que le ferait une modification sémantique. C'est pourquoi j'ai choisi de signaler les corrections formelles en décalage de l'opération dans laquelle elles s'insèrent, de façon à maintenir l'unité de cette opération qui sera alors dite à *suspension* : ce terme reflète la rupture momentanée du flux scriptural, rupture pourtant considérée comme moins susceptible d'effets sémantiques que ne le serait le remplacement d'un mot par un autre.

La reconstitution de l'écriture du passage analysé ici se présentera donc de la manière suivante :

01 : 15 : 00 avancée en fin de texte

ajout d'un point final

ajout à suspension de **Après le dernier slow tout le monde a visité** *pys des* [remplacement de *pys* par *pays*] *rêves*

ajout d'un espace entre *visité* et *le*

ajout de **puent** entre **a** et **visités**

en fin de phrase, ajout de **où l'on est restés**

pause=00 : 01 : 18

ajout de **jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuné nous attendait**

La correction formelle incluse dans l'opération d'ajout est signalée en exposant et entre crochets ; la correction formelle non incluse dans une autre opération est signalée avec la même typographie, sur une ligne particulière.

Ce système de notation clarifie considérablement la lecture des reconstitutions d'écriture, où le foisonnement des corrections formelles fait perdre de vue le mouvement général de l'écriture si elles sont mises au même niveau que les autres opérations.

2. L'ANALYSE DES RECONSTITUTIONS : LE POIDS DES CORRECTIONS ORTHOGRAPHIQUES DANS L'ÉVOLUTION DU TEXTE

Les corrections orthographiques ont ceci de particulier qu'elles ne portent que sur le signifiant des mots : elles dépendent donc uniquement du système de la langue et, en cela, sont typiquement métalinguistiques. Quel rapport entretiennent-elles avec les modifications d'ordre lexical qui, elles, ont trait à la fois au système de la langue et à la construction du sens ?

2.1. Les activités métalinguistiques comme pratique ordinaire du langage

Les travaux de J. Authier-Revuz sur les boucles méta-énonciatives de retour sur le dire (Authier-Revuz 1995) montrent que ces boucles, qui manifestent une activité métalinguistique, sont constitutives du dire qui s'appuie sur elles dans son effectuation même. Les boucles méta-énonciatives sont les commentaires effectués autour et à propos du dire ; elles se caractérisent par la figure d'un dire pris simultanément en transparence, c'est-à-dire renvoyant à un référent, et en autonymie, c'est-à-dire renvoyant à lui-même. Par exemple, dans l'énoncé :

« Cette maladie, c'est une saleté. Et quand je dis une saleté, c'est un euphémisme... »

on peut décrire le mécanisme d'énonciation comme suit :

- énonciation d'un segment « transparent », dont la fonction est de référer au monde réel (cette maladie, c'est une saleté) ;
- activité métalinguistique de retour sur le mot qui vient d'être prononcé, qui est alors considéré, non plus en transparence, mais en tant que signe, opaque (et quand je dis une saleté, c'est un euphémisme).

Ce phénomène, que J. Authier-Revuz nomme « modalisation autonymique », est donné comme constitutif du dire et considéré comme un *rouage de l'énonciation* :

« le secteur spécifique de métalinguistique inscrit dans une structure méta-énonciative doit être saisi à la fois en tant que discours spontané de représentation du langage, et en tant que rouage de l'énonciation, et, plus précisément, en tant que **discours spontané comme rouage de l'énonciation**. » (1995, p. 21).

Des locutions comme « si j'ose dire », « à tous les sens du terme », « comme vous diriez » ou « c'est le mot juste » sont à comprendre comme des marques du double registre de fonctionnement de la langue, où, selon la formule

de J. Rey-Debove (1978), chaque signe (formé d'un signifiant renvoyant à un signifié) se double de son autonome dont le signifiant renvoie au signe lui-même.

Les corrections orthographiques sont la trace manifeste d'une activité métalinguistique où le scripteur considère le mot, non plus seulement comme renvoyant à un sens, mais comme appartenant à un système de signes ayant son fonctionnement propre : c'est ce fonctionnement qui préside à la nécessité de se conformer à l'orthographe usuelle⁴. À partir de l'hypothèse de J. Authier-Révuz, nous allons envisager les corrections orthographiques qui émaillent une écriture d'enfant de CM2 comme *rouages de l'énonciation*. Loin d'être des éléments ajoutés à un dire constitué en-dehors d'eux, elles seront considérées comme parties prenantes de la constitution même du dire.

2.2. Du *méta* dans le linguistique : les corrections orthographiques au fil de l'écriture

Certaines corrections formelles ont lieu en cours d'opérations lexicales : ce sont celles que j'ai représentées entre crochets dans les reconstitutions d'écriture. Par exemple, l'incipit de l'écriture d'Abdellatif produisant un article de journal⁵ :

- 00:00:00 ajout de ***Cette émission***
 suppression de ***Cette émission***
 ajout à suspension de ***j'ai trouvé cette émission int*** [suppression de l'espace] ***éressante car les personnes***
 00:05:00 ***qui montraien*** [ajout d'un t à montraien] ***qu'est-ce que l'illettrisme l'expliquaient bien.***

À elles seules, ces opérations témoignent du double regard qu'exerce le scripteur – premier lecteur de son texte, comme le locuteur est toujours son premier auditeur⁶ – sur son écrit au moment même de son énonciation. Si elles n'ont vraisemblablement qu'une faible incidence sur l'énoncé produit, elles obligent le scripteur à se détourner quelques secondes de son énoncé comme renvoyant à un sens pour se focaliser sur un mot comme appartenant à un système.

4. Reprenant les travaux de J. Rey-Debove, C. Fabre considère que toute rature – qui manifeste un retour dans le dire – est métalinguistique : « le scripteur marque une comparaison (identification partielle), soit entre deux manifestations du signifiant, soit entre deux signes existant dans la langue. Dans l'un et dans l'autre, il a établi des rapports paradigmatiques et a cessé de traiter une unité comme invariante. [...] C'est cette incursion dans l'axe du "système" qui fait sortir la rature du plan du langage "premier", de dénotation, et relève de la fonction métalinguistique : traitement du signifiant seul, modification de la relation signifiant/signifié, concurrence entre deux signes du système... » (Fabre, 1987, p. 47).
5. La situation est la suivante : toute la classe a vu une émission sur l'illettrisme qui a passionné les enfants. Il en ont débattu tout de suite après, et le maître a proposé d'écrire, pour le journal de l'école un article expliquant ce qu'est l'illettrisme pour convaincre les lecteurs de s'intéresser à ce problème.
6. Culioli, 1967.

Le déroulement d'une énonciation émaillée d'autocorrections immédiates diffère considérablement de celui d'une énonciation linéaire et on peut supposer que ces déroulements différents ont des effets sur l'adhésion du scripteur à son texte : quand le scripteur s'autocorrige au moment de la production première des énoncés, cette activité métalinguistique s'accompagne d'une certaine distanciation par rapport à l'énoncé produit. S'il est impossible de savoir exactement ce qui se serait passé si ces corrections n'avaient pas eu lieu, on ne peut que leur supposer des effets sur le processus d'écriture.

Proches de ces corrections au sein d'opérations lexicales, certaines corrections orthographiques ont lieu juste après une opération. Par exemple :

déplacement de **A mon avis les illettrés doivent être males dans leur peau. avant l'illettrisme est un problème qui gêne certaines personnes...**

01 : 10 : 00 remplacement de *males* par *mals*

De ces deux modes de correction « immédiate » de l'orthographe (au sein d'une opération lexicale / juste après une opération lexicale), le premier est nettement le plus fréquent : dans l'écriture d'Abdellatif, par exemple, toutes les corrections orthographiques immédiates ont lieu au sein de l'opération d'ajout, interrompant son cours. Elles témoignent d'une lecture simultanée à l'écriture, lecture préoccupée aussi bien du sens que de la graphie. Il est difficile de dire quel rôle jouent ces corrections dans l'économie générale de l'écriture mais elles sont nombreuses (un ajout sur trois est à suspension) et l'on peut au moins supposer qu'une consigne procédurale telle que *occupez-vous du sens d'abord, nous verrons après pour l'orthographe* conduise à de réelles modifications de l'activité.

2.3. Les interactions graphie – sens : séries de corrections orthographiques et modifications lexicales.

Les corrections orthographiques sont parfois contiguës dans le temps (mais pas forcément dans l'espace du texte), laissant penser que le scripteur relit son texte pour l'orthographe et corrige au cours de sa lecture. À 50 minutes d'écriture, le texte d'Abdellatif est le suivant :

L'illettrisme est un problème qui gêne certaines personnes car ils ont hontes devants les personnes de l'exterieur. Cette émission était très explicatif, les personnes qu'ils ont présenté montrer bien comment ils se cachaient, comment ils s'en sortaient, comment est leur vie, comment ils se débrouillent.

Les opérations qui suivent sont :

retour à la phrase précédente

remplacement de *personnes* par *gens*

pause=00 : 02 : 28

00 : 50 : 00 inversion du *re* de *presonnes* en *er*
 remplacement de *f* par *ve* dans *expliquatif*
 suppression du *s* de *hontes*
 suppression du *s* de *devants*

pause=00 : 01 : 53

remplacement de *gène* par *genne*
 remplacement de *er* par *aient* dans *montrer*
 remplacement de *qu* par *c* dans *expliquative*
 remplacement de *présanté* par *présentées*
 remplacement de *genne* par *gène*

Au sein des corrections orthographiques, on peut repérer des régularités :

- l'accord nombre, est présent dans deux occurrences (*hontes* → *honte*, *présanté* → *présentées*) et n'est pas étranger à une troisième (*montrer* → *montraient*) ;
- on recense des corrections en deux temps : *expliquatif* → *expliquative* → *explicative* et *gène* → *genne* → *gène* ;
- la contiguïté des deux corrections *hontes* → *honte* et *devants* → *devant*, doublée de la contiguïté des deux mots dans le texte, fait penser que la deuxième est liée à la première : corrigeant *hontes*, le scripteur a perçu le *s* de *devants* présent dans son champ de vision et que cette analogie formelle (un *s* superflu en fin de mot) l'a alerté.

Ces parentés entre opérations font penser que leur succession n'est pas le fruit du hasard de la relecture mais que les unes suscitent les autres, au sens où elles ouvrent un champ d'interrogation. Cette interrogation peut porter sur une règle grammaticale (l'accord en nombre), un mot (reprises correctives sur *explicative* et *gène*), ou simplement être suscitée par une caractéristique formelle (*s* final dans *hontes* et *devants*).

Ces opérations, qui sont toutes formelles, n'attestent pas de la perception conjointe du sens et de la forme. En revanche, elles sont précédées par une opération lexicale, le remplacement de *personnes* par *gens* ; or, c'est justement une rectification du mot *personne*, placé ailleurs dans le texte, qui ouvre la série de corrections formelles. Le lien est net entre les deux opérations : le scripteur remplace *personnes* par *gens*, vraisemblablement pour éviter la répétition d'un premier *personnes* (écrit *presonnes*) ; ce faisant, il repère dans ce dernier une erreur d'orthographe. On peut supposer ensuite que la préoccupation orthographique prend le dessus et préside aux opérations suivantes.

Nous venons d'analyser l'incidence d'une modification lexicale sur les corrections orthographiques qui la suivent. Dans une seconde série de corrections orthographiques, le mouvement est inverse : ce sont les corrections orthographiques qui semblent favoriser des opérations lexicales de continuation du texte.

À 1 h 30 d'écriture, c'est-à-dire à 10 mn de la fin de l'écriture, le texte d'Abdellatif est le suivant :

À mon avis, les illettrés doivent être mals dans leur peau car si certaines personnes

L'illettrisme est un problème qui gêne plusieurs personnes car ils ont honte devant les gens qu'ils rencontrent dans la rue.

Cette émission était très explicative, les personnes qu'ils ont présentées montraient bien comment ils se défendaient, comment ils s'en sortaient, comment est leur vie, comment ils se débrouillaient, comment ils se battaient, comment

À la lecture nous apparaît tout de suite un problème anaphorique, **plusieurs personnes** étant systématiquement repris par **ils**. Ce problème, qui va se régler en une série de remplacements des **ils** par **elles**, a échappé au scripteur jusque là. On peut s'interroger sur la raison de l'invisibilité, pendant 1h30, de la disjonction anaphorique : il ne s'agit pas d'un défaut de retour dans le texte, qui est largement amendé (aussi bien orthographiquement que lexicalement) tout au long de sa production. Vraisemblablement faut-il imputer cette persistance au fait que **ils** renvoie, pour le scripteur, non à l'antécédent grammatical mais au référent, l'ensemble des illettrés ayant participé à l'émission. On peut penser que la concentration sur les illettrés et leurs actions à évoquer a empêché Abdellatif de prendre le recul nécessaire à la prise de conscience de l'inadéquation de ces **ils**. Que se passe-t-il alors, pour que cette prise de conscience s'opère ?

Abdellatif arrive en fin d'écriture ; il sait que son texte n'est pas tout à fait fini puisqu'il a laissé un **comment** en suspens. Ce **comment**, ajouté à 1h25, ne sera prolongé qu'à 1h35 (**comment elles se montraient**), après une série de remplacements de **ils** par **elles**. C'est dire le mal qu'a donné l'émergence de cette proposition, le scripteur se trouvant à la fois dans la nécessité d'ajouter quelque chose à ce qu'il avait déjà dit des illettrés (**comment ils se défendaient, s'en sortaient, est leur vie, se débrouillaient, se battaient**) et dans la difficulté à trouver qu'écrire. Voici le détail des opérations pendant ce laps de temps :

remplacement du point final par une virgule

ajout de **comment**

remplacement de **cotidienne** par **quotidienne**

remontée en début de texte, série d'opérations après déplacements

remplacement de **mais** par **mai**

pause=00 : 01 : 22

remplacement de **certain** par **certaines**

pause=00 : 01 : 11

01 : 30 : 00 remplacement de **ils** par **elles**

remplacement de **ils** par **elles**

remplacement de **ou** par **ou**

pause=00 : 01 : 46

remplacement de **ils** par **elles**

ajout de **illettrés** après **les personnes** (qu'ils ont présentées)

remplacement de *ils* par *elles*remplacement de *ils* par *elles*

01 35 00

remplacement de *ils* par *elles*

avancée en fin de texte

ajout de ***elles se montraient***.

Après avoir ajouté le dernier *comment*, le scripteur :

- corrige une erreur d'orthographe (de type phonogrammique, d'après la classification de N. Catach⁷) située à proximité du lieu d'écriture (***cotidienne / quotidienne***) ;
- il remonte dans le texte pour corriger encore une erreur d'orthographe, cette fois un morphogramme portant sur la marque de nombre (***mais / mal***) ;
- après une pause c'est encore une erreur morphogrammique d'orthographe, portant sur la marque de genre (***certains / certaines***) qui est corrigée ;
- une pause encore, et Abdellatif entame la série de remplacements de ***ils*** par ***elles*** ; il ne s'agit pas à proprement parler d'orthographe mais les erreurs sont fondamentalement liées aux morphogrammes de genre : le masculin ***ils*** mis pour le féminin ***elles***.

On peut donc discerner, dans ces différentes corrections, une progression logique de l'orthographe au lexique, dont le nœud est la préoccupation des marques de genre. Les pauses, qui correspondent vraisemblablement à des relectures, sont aussi le lieu du passage d'un type d'erreur à un autre, très proche : marque de nombre / marque de genre d'abord, marque orthographique de genre / marque lexicale de genre, ensuite. Ainsi, la prise de conscience par Abdellatif du décalage anaphorique se fait très progressivement, par un détour par le signifiant graphique (phonogrammes et morphogrammes) qui débouche, par association, à une interrogation lexicale. Dans cette série d'opérations qui sont toutes de nature métalinguistique, il apparaît donc que la conscience des erreurs de langue n'est pas le fait du hasard mais d'un enchaînement syntaxico-graphique d'où le sens n'est pas absent.

Trois pauses ponctuent cette série. Abdellatif ayant laissé en suspens un ***comment*** en fin de texte, je fais l'hypothèse que l'activité durant ces pauses, qu'entourent des corrections graphico-syntaxiques, n'est pas seulement la recherche des erreurs d'orthographe et de syntaxe. En témoigne la troisième pause, placée au milieu des remplacements de ***ils*** par ***elles*** : il est certain qu'il ne faut pas 1'46 au scripteur pour repérer les autres erreurs de même type dans le texte ; d'autre part, l'ajout au sein du texte de l'adjectif illettrées témoigne du double niveau – syntaxique et sémantique – de la lecture. Enfin, le travail qui a lieu pendant ce temps où se manifestent surtout des préoccupations syntaxiques et orthographiques débouche sur l'ajout de ***elles se montraient*** à la suite de ***comment***, ajout qui diffère des opérations précédentes sur deux points : il répond à une préoccupation sémantique et non formelle, il intervient en continua-

7. Cf Catach, N., L'orthographe.

tion du texte et non en modification. On observe ici un lien évident entre des opérations d'ordres tout à fait différents.

À l'issue de cette période, le scripteur a mis un point final à son texte ; il observe une pause de 1'10, suivie des opérations suivantes, les dernières de l'écriture :

remplacement du point final par une virgule
ajout de **comment elles se**
suppression de **se**
ajout de **lisaient**.

Le caractère surprenant de l'énoncé, **comment elles lisaient** appliqué à des personnes illettrées, n'a d'égal que celui de son écriture : il est surprenant, pour le scripteur lui-même, que le texte doit encore s'amplifier, alors que le point après **comment elles se battaient** devait en marquer la fin ; surprenant, pour le scripteur toujours, qu'émerge **comment elles lisaient**, imprévu jusqu'au moment ultime de son énonciation puisque l'inscription de **se**, supprimé tout de suite, amorçait l'inscription d'un verbe pronominal ; surprenant, enfin, pour le lecteur de cette écriture en acte, de voir que la dernière opération est un ajout de continuation, tant est tenace l'idée que c'est l'activité de révision qui clôt une écriture.

Et si les deux choses n'étaient pas antagonistes ? Le caractère imprévu de cet ajout final me semble lié à la présence d'une pause qui n'est pas essentiellement de planification d'un contenu à inscrire mais plutôt de relecture : rien n'indique, pendant cette pause, que le scripteur ait l'intention de continuer son texte. Peut-être l'ajout de **elles se montraient** (qui, lui, était virtuellement prévu, mais dont la reconstitution prouve qu'il a émergé au sein de corrections orthographiques et syntaxiques) a-t-il relancé la dynamique de la production, et cette dynamique prévaut-elle au moment de la terminaison de l'écriture. Le sens du verbe **lire**, en inadéquation avec les personnes évoquées, donne à la proposition de clôture une dimension de clause dont l'émergence a certainement été favorisée par la relecture – suscitée par les corrections orthographiques – dans toutes les phrases évoquant les gestes et actions des illettrés. **Comment elles lisaient** me semble décider du fait que la préoccupation d'Abdellatif n'est plus de compléter une description qu'il jugerait incomplète au vu du référent à décrire, mais de terminer un texte dont les derniers mots ne le satisfont pas. Il est passé de la construction référentielle, linguistique, à une construction textuelle d'ordre métalinguistique.

CONCLUSION

Au travers de cette écriture d'un article pour le journal de l'école, nous avons pu observer diverses modalités de répartition des corrections orthographiques, qui témoignent de la diversité de leur rôle dans l'écriture : parfois, de simples interventions formelles, sans conséquence apparente sur l'évolution du texte, marquant pour nous, lecteurs de l'écriture, l'appréhension simultanée de la forme et du sens ; d'autres fois, des séries organisées au sein du système lin-

guistique, dont la situation à ce moment-là de l'écriture correspond à une pause dans la manifestation de la production sémantique – qui n'implique pas une pause de la production sémantique ; d'autres fois enfin, une véritable interaction entre modifications lexicales et corrections formelles, où sens et graphie semblent rebondir, témoignant de la prise de distance du scripteur vis à vis de son texte qui cesse d'être le réceptacle de choses à dire pour devenir, en lui-même, un objet à construire. Ainsi, production de sens, agencement syntaxique et (ortho)graphie se répondent, balisant chacun à sa manière le trajet de l'écriture.

Ce constat – que confirment les études menées sur l'ensemble du corpus – conduit à reconsidérer l'aspect orthographique de la didactique de l'écriture. Les faits observés laissent en effet penser que, non seulement la relecture pour le sens suscite parfois, au passage, des corrections orthographiques, mais que la relecture pour l'orthographe peut engendrer à son tour des modifications lexicales. Alors que les enseignants se plaignent de l'indigence des traces de révision dans les textes produits, alors que chacun se questionne sur les dispositifs à mettre en place pour améliorer l'efficacité de la réécriture, on peut s'interroger sur l'opportunité de remettre à *plus tard* les préoccupations orthographiques : elles peuvent constituer au moins une raison de se relire – et une occasion de se réécrire – pour des scripteurs qui n'en trouvent pas toujours dans le *sens* de leur écrit.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*. Paris, Nathan.
- ALCORTA M. (1998) : « Une Approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? », in BROSSARD M., FIJALKOW J. (éds). *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes*. Talence, P.U. de Bordeaux, pp. 123-153.
- ANGOUJARD A. (1994) : *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris, INRP-Hachette Éducation.
- AUTHIER-REVUZ J. (1995) : *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris, Larousse.
- BORÈ C. (2000) : « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? ». *Pratiques*, n° 105-106, pp. 23-49.
- BUCHETON D. (1997) : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles, CRDP.
- CATACH N. (1986) : *L'Orthographe française – traité théorique et pratique*. Paris, Nathan Université.
- CULIOLI A. (1967) : « La Communication verbale, l'aventure humaine ». *Encyclopédie des sciences de l'homme, vol. IV, l'Homme et les autres*. Paris, éditions Grange-Batelière, p. 65-73.
- DAVID J. (1994) : « Écrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écopier ». *Le Français aujourd'hui*, n° 108. Paris, AFEF.
- FABRE C. (1987) : *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*. Thèse de Doctorat d'État ès Lettres, Université Descartes Paris V.

- FABRE C. (1990) : *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte.
- FABRE-COLS C. (2000) (éd.) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, De Boeck Duculot, 295 p.
- GARCIA-DEBANC C. (1986) : « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». *Pratiques*, n° 49, pp. 23-49.
- GARCIA-DEBANC C. (2000) : « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ». *Pratiques*, n° 105/106, pp. 51-82.
- GRESILLON A. (1994) : *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*. Paris, PUF.
- LEBRAVE J.-L. (1983) : « Lecture et Analyse des brouillons ». *Langages*, n° 69, pp. 11-24.
- MAS M., GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C., TURCO G. (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette-INRP.
- PENLOUP M.-C. (Éd.) (1994) : *La Rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. Rouen, MAFFEN.
- PIOLAT A. (1991) : « Écrit-on mieux avec un ordinateur ? », in FAYOL, M. (éd) *La production de textes écrits*.
- PLANE S. (2000) : « Éléments pour un usage didactique du traitement de texte. Écrire, réécrire et réviser sur ordinateur. ». *Pratiques*, n° 105/106, pp. 159-181.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF.
- REY-DEBOVE J. (1978) : *Le métalangage*. Paris, Armand Colin.
- REY-DEBOVE J. (1987) : « Pour une lecture de la rature ». in HAY, L. (éd) *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris, CNRS.

REFORMULATIONS ÉCRITES ET ORALES : PART DU COGNITIF, PART DU LINGUISTIQUE

BORÉ Catherine – IUFM de Versailles – Université Paris X-Nanterre
Labo MoDyCo « Linguistique des textes »

Résumé : Cet article s'appuie sur les résultats partiels d'une recherche en cours (IUFM de Versailles). Il s'interroge sur les apports cognitifs des reformulations écrites et orales qui ont accompagné l'écriture d'une « synthèse » en géométrie, en classe de CM2. L'hypothèse de départ postulait qu'on pouvait attendre du processus de reformulation une amélioration des écrits, elle-même corrélée avec la compréhension. L'analyse des versions écrites successives montre des résultats beaucoup plus complexes : alors que la compréhension semble assurée à l'oral, la langue écrite en révèle la fragilité, notamment dans l'usage des prépositions. La réécriture est ainsi tout autant le révélateur que le responsable de nouveaux obstacles cognitifs.

Je vais présenter quelques éléments d'une recherche en cours menée à l'IUFM de Versailles sous le titre « Des pratiques des enseignants aux effets sur les élèves, le cas de l'écriture en classe de français à la charnière école-collège ». Il s'agit d'une analyse issue de l'observation d'une suite de séances dans une classe de fin d'école primaire (CM2) de 25 élèves.

La question posée est de savoir quels apprentissages cognitifs, langagiers, linguistiques, entraîne le fait de reformuler « pour soi » à l'écrit, sous la forme du genre scolaire de « la synthèse », une leçon de géométrie préalablement expliquée, portant sur la construction de deux droites perpendiculaires. Il fait partie de la recherche d'intégrer le contexte d'enseignement, qui est constitué ici par les reformulations orales intercalées entre les séances d'écriture. Elles permettent de mettre en perspective les problèmes cognitifs sous-jacents dans l'écriture.

Le point de départ de cette communication était de montrer comment la réécriture est une aide à la construction des savoirs, notamment dans les autres disciplines, ici en géométrie.

En choisissant le terme de reformulation, plutôt que réécriture, j'ai souhaité mettre l'accent sur ce qui m'a paru être un continuum entre l'écrit et l'oral, en montrant la complexité, l'entrelacement des formes langagières écrites et orales que suppose un apprentissage, aussi modeste en apparence que celui qui était visé. Je ne veux pas dire cependant qu'il y a exactement continuité entre le travail effectué à l'oral et celui de l'écrit qui l'accompagne, le précède ou le suit. Il est même très intéressant de voir que chaque mode de retour sur du « déjà dit » entretient des rapports différents avec le cognitif selon que ce retour est oral ou écrit : ainsi la réécriture peut être obscurcissante par la rencontre fortuite de la polysémie, et la reformulation orale ne produire des effets clarifiants qu'à très

long terme, alors que la compréhension semble générale. Ces nuances s'expliqueront dans la suite de l'exposé.

Toujours est-il que j'ai préféré examiner l'enchaînement des deux modes de reformulation, orale et écrite, de préférence à la seule réécriture.

Trois points seront successivement exposés :

- L'écriture formule ce que cache l'oral
- Les reformulations orales issues de l'écrit
- Les reformulations écrites issues de l'oral

Au préalable, je présenterai brièvement le dispositif didactique mis en place au cours de la séquence.

1. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

Il s'agit d'une classe de CM2 qui compte 20 % d'enfants issus de familles monoparentale. 60 % sont d'origine étrangère mais de nationalité française, et 15 % de nationalité étrangère. C'est une classe de ZEP en banlieue nord de Paris, jugée faible au niveau des savoirs et performances disciplinaires, mais très ouverte à l'oral et qui ne présente aucun blocage vis-à-vis de l'écrit, étant fréquemment sollicitée sur ce point. Beaucoup d'enfants ont du mal à se concentrer, d'où le travail de fond entamé par l'enseignant : il s'agit de faire prendre conscience aux élèves des moments d'apprentissage en explicitant au maximum les objectifs du travail demandé, en les aidant à formuler par le langage les obstacles qu'ils rencontrent lors de l'apprentissage, de manière à développer chez eux une conscience de plus en plus claire de leurs ressources cognitives.

1.1. Hypothèses

L'enseignant de la classe décrite¹ se situe dans une perspective métacognitive, selon laquelle la prise de conscience par le sujet des relations entre la situation, l'objet de l'apprentissage et son propre comportement constituent la compréhension, préalable à la réussite. De façon vygotksyenne, le langage est considéré comme un outil, une médiation pour apprendre, et l'enseignant comme un relai de cet apprentissage, qui – par son étayage langagier – permet à l'enfant d'atteindre sa « zone » proximale de développement ».

Toutefois ces hypothèses sont générales. Elles ne rendent pas compte explicitement de la spécificité écrite / orale des reformulations, ni de leur interaction. L'analyse empirique qui suit voudrait y contribuer.

1.2. Les compétences travaillées

L'enseignant travaille avec ses élèves des compétences énonciatives et pragmatiques. Il écarte délibérément les compétences étroitement

1. Il s'agit de Loïc Martin, IMF, que je remercie vivement pour son engagement et sa contribution à notre réflexion.

linguistiques : l'orthographe, la morphologie, ne sont pas l'objet du travail. La syntaxe et le lexique le sont, d'une façon plus ou moins directe, comme on va le voir.

1.3. Problèmes

Plusieurs problèmes se posent en même temps :

- le problème du « passage à l'écrit » d'un savoir-faire qui a été montré visuellement et sa schématisation ;
- le problème du genre d'écrit (consigne ? explication ? démonstration ? résumé ? compte rendu « pour soi » ?) ;
- le problème des moyens linguistiques utilisés.

1.4. Description rapide

L'enseignant fait d'abord l'hypothèse que la qualité des connecteurs et organisateurs textuels pourrait être un révélateur de compréhension ; il s'attend à ce que le travail écrit montre la précision ou l'imprécision des relations entre les instruments utilisés et les actions décrites.

Dans la première reprise (28 octobre), les élèves reviennent sur les trois productions qui leur sont présentées et font l'analyse critique (voir Annexe A les trois textes choisis : un bon, un moyen, un médiocre). L'enseignant fait travailler sa classe sur les informations traitées, en particulier les indications de lieu qui doivent être précisées. Mais l'essentiel de la reprise porte sur la position énonciative de l'écrit liée à la compréhension du but, et sur la forme temporelle de cet écrit. Il en ressort que les écrits doivent garder une même position énonciative tout au long du texte (*on* par exemple).

À l'issue de la deuxième version, l'enseignant s'aperçoit que ce qui a été retenu est uniquement formel, ex : utilisation de *on*, du présent de l'indicatif, mais que rien n'a bougé concernant la conceptualisation. Des équipes INRP l'avaient montré (Garcia-Debanc, 1995, notamment).

L'enseignant reprend alors (séance du 20 novembre), en les vérifiant, les définitions principales, auxquelles il donne à la fois une représentation visuelle et un nom : *sommet*, *angle*, *angle droit*, *perpendiculaire* et surtout *côtés adjacents*, et *côté opposé*. Les élèves récrivent dans la foulée de l'explication donnée et avec l'aide d'un schéma au tableau qu'ils vont reproduire sur feuille. On note ainsi que le terme de *côté adjacent* a été repris par la totalité des élèves, et à bon escient, sauf pour 3 élèves.

Cette présentation ne doit pas laisser entendre que, grâce aux reformulations écrites et orales, différents problèmes de compréhension se sont révélés puis ont disparu comme par enchantement. Je me suis au contraire intéressée aux aspérités, à ce qui résistait dans ce processus, en m'efforçant de comprendre le rôle respectif de l'oral et de l'écrit dans l'élaboration cognitive.

2. L'ÉCRIT FORMULE CE QUI EST CACHÉ À L'ORAL

Le travail de synthèse demandé semble simple, au point d'en être dérisoire. On ne voit pas tout de suite en quelle difficulté cognitive peut consister le fait de tracer deux droites perpendiculaires avec la règle et l'équerre : cela paraît beaucoup plus facile que de les construire avec la règle et le compas, chose que les élèves ont appris à faire au cours des séances précédentes. On est tenté ainsi de considérer la synthèse comme la vérification d'un savoir procédural.

Or, il ne s'agit pas ici de reproduire par écrit la liste d'une série de « bons » gestes pour construire deux droites perpendiculaires.

Bien plus, le schéma qui accompagne le texte – même s'il est correct – n'est absolument pas le garant de la compréhension qu'a l'élève de ce qu'il décrit / explique / raconte. Ce qui compte ici, me semble-t-il, c'est la représentation que l'élève peut avoir de l'équerre, objet concret en trois dimensions, comme instrument, outil, permettant de faire une construction abstraite, figurée par un schéma. C'est cet instrument qui a permis, au tableau, de prouver que les deux droites ne peuvent se couper à angle droit que parce que l'équerre qui a servi à les construire est un triangle rectangle. En fait, la construction en elle-même ne « prouve » rien ; à la limite, le schéma peut représenter un angle droit qui ne fait pas exactement 90°. Ce qui compte, c'est d'admettre que, constitutivement, parce qu'elle comporte un angle droit, l'équerre – du moment qu'elle est utilisée selon un positionnement correct –, permet seule de tracer des droites se coupant à angle droit.

Or, en se substituant souvent à l'explicitation orale, le travail au tableau exemplifie des gestes. Et, pour certains élèves, ce sont ces gestes qui vont former la matière de l'écrit.

On le voit dans la transcription de la 1^{re} version de Clyd :

Clyd

Premier état du texte : 21 octobre 1999

<2 >

Expliquer comment tu as fait pour faire une droite perpendiculaire <s>.

**J'ai tracé une droite qui s'appelle d1 après
J'ai tracé une autre droite qui coupe en for-
mant 4 angle droit <s>. J'ai pris mon équerre
et J'ai les mi où**

**J'ai trace une droite qui s'appelle d1
après. J'ai tracé une autre droite qui qui
s'appelle d2 ee <fait> que la droite d2 coupe la
droite d1 en formant un angle droits. J'ai
pris mon équerre et J'ai mi l'angle droits
où les droite se coupe et font que sa former
un 4 angle droits après sa sera une droite
perpendiculaire<s>.**

Plus encore dans celle de Wendy, qui introduit le geste avec l'emploi des déictiques **comme ceci comme cela** :

Wendy

Premier état du texte : 21 octobre 1999

Trace 2 droites perpendiculaires

Il faut fo

prend

I D'ég Déjà il te sufie de (~~pronpre~~) ton égier équer et ta règle. Après tu (~~pronpre~~) prend ton cahier ou une feuille blanche et tu trace 2 droites perpendiculaires une comme [en marge : seci]et une ~~comme~~ autre o comme sela. Et tu (~~cutin opootin un un <e> oédoman~~) prend ton équer et tu vérifie si tu (~~ope otin~~) octin un ~~see~~<m>an. (~~tu~~) Et tu doit pas prendre le compas

[En-dessous, débordant un peu sur le texte, un schéma de deux droites perpendiculaires, manifestement tracées sans l'équerre.]

L'écrit révèle ainsi les malentendus de l'oral, il met au jour le trajet cognitif secret propre à chacun, contraire souvent aux accords trompeurs de la discussion orale.

3. REFORMULATIONS ORALES ISSUES DE L'ÉCRIT

Le travail d'écriture s'élabore à travers le choix difficile d'un cadre énonciatif inédit. En l'absence d'un modèle concret directement disponible de « synthèse en géométrie » les élèves hésitent entre le compte rendu, la narration, le texte procédural, explicatif, avec des emprunts à l'argumentation. C'est ce que montre la séance orale qui s'effectue après la première version, séance presque entièrement centrée sur la question du genre d'écrit demandé.

Les reformulations orales s'appuient en effet sur trois écrits d'élèves qui ont été choisis par l'enseignant de la classe pour leur diversité énonciative, et pour leur inégale élaboration cognitive (Annexe A).

Les textes sont d'abord interrogés dans leur ensemble, et de façon diffuse car ils sont jugés prioritairement selon la quantité d'informations qu'ils contiennent.

Cependant, très vite, le travail d'oral vise à reformuler des *mots*. Ce n'est pas leur sens qui est visé en premier : la question du genre de l'écrit par exemple est appréhendée de manière indirecte. À partir des mots repris **prends trace**, les élèves s'intéressent à la modalité. C'est le point de départ d'une longue discussion sur le point de savoir s'il s'agit d'un ordre, d'une consigne, et l'on compare avec la modalité infinitive **faire** du texte 3, qui constitue longtemps un brouillage, jusqu'à ce qu'une des trois élèves, l'auteur du texte 2 examiné,

fasse remarquer la place et la présence de **POUR** devant **FAIRE**, qui change le statut du texte.

Dans les mots repris, il y a également la personne, avant les temps verbaux : **je, tu, on** sont remarqués. Mais les élèves ont du mal à discerner seuls le sens de ces différences d'emploi. Il faut les questions posées par l'enseignant pour rapporter les différences à autre chose qu'une préférence personnelle.

L'oral révèle ainsi la fascination que constituent les *mots* de l'écrit constitués en objets où l'on se piège, et dont on ne se délie que par l'impulsion de l'enseignant. Mais la discussion portera indirectement ses fruits. Le cadrage du texte, dont le statut est problématique parce que sa finalité l'est réellement pour les élèves, se dégage lentement au fil des reformulations écrites, comme en témoigne la présence des connecteurs et organisateurs textuels.

Ainsi, une première vue des résultats donnait un emploi majoritaire de **ET**.

Cependant la deuxième version en comporte beaucoup moins, les élèves se concentrant sur des problèmes d'énonciation plutôt que sur des plans de textes, mais on retrouve dans la 3^e version une majorité de **ET**.

Le fait frappant est l'augmentation extraordinaire de **PUIS** entre la version 1 et 2, et surtout entre v2 et v3. Le choix du texte se marque donc progressivement dans l'emploi d'un organisateur plutôt élémentaire mais très efficace dans la mesure où il sert à structurer les plans de texte et pallier la ponctuation.

On remarque aussi le choix de plus en plus affirmé de **COMMENT** employé exclusivement en titre, à plus de 66 % dans la V3, qui supplante **POUR**, lequel diminue de moitié dans la V3, après la troisième séance d'oral.

La trace des reformulations orales est perceptible donc dans les versions écrites qui leur succèdent, les versions s'homogénéisent, mais à la vérité, il est difficile de savoir ce que signifient ces changements.

Si l'on interroge seulement les reformulations écrites, on s'aperçoit que 16 élèves sur 22 présents utilisent **ON** +présent à la 3^e version : les « je » + passé composé, les mélanges énonciatifs sont peu représentés. Cela signifie-t-il que les élèves sont passés de la représentation première de compte rendu à celle d'un texte plutôt explicatif-démonstratif ou bien, se conforment-ils seulement aux conclusions formelles issues de la 2^e séance ?

Je serais tentée de dire, pour avoir étudié les brouillons d'assez près dans ma thèse² qu'ils obéissent à une tendance générale de conformation, de norme, sans que – peut-être – leurs représentations anciennes de la tâche, du but, aient pu évoluer. Du moins n'a-t-on pas les moyens de s'en assurer vraiment.

2. Borè-Lamothe, C. (1998) : « Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires », Université Stendhal – Grenoble 3, à paraître chez L'Harmattan.

De la même façon, dans cette séance, le contenu notionnel véhiculé par les textes est très peu interrogé directement. Comme on le voit ci-dessous, c'est accidentellement que les élèves y parviennent, par le biais d'une discussion en termes binaires sur le mode : faut-il ou non garder tel mot ?

Transcription du 28/10/99 25-44

(25) L.M.³ : pour toi, dans le texte numéro trois, il y a trop d'informations ...

...//Harry

(26) Harry : y a écrit « prolonger avec la règle » dans le texte n°3...

(27) L.M. : toi tu penses que c'est pas euh// prolonger ici, n'est pas/nécessaire d'être marqué...

(...)

(30) Harry : c'est, c'est ///...c'est///...c'est

(31) L.M. : alors vas-y, essaie de dire ce que tu veux dire / c'est nécessaire mais...

(32) Harry : c'est nécessaire... // mais c'est pas obligé...

(33) L.M. : alors/c'est nécessaire mais c'est pas obligé / tu veux dire que/on peut l'écrire/mais c'est pas une obligation/ c'est ça loui ///c'est possible /mais c'est pas indispensable/ alors

(34) Clyd : si, il faut l'écrire parce que sinon / ça fait pas deux droites perpendiculaires...

(35) L.M. : ... ça n' fait pas deux droites perpendi.../

(36) Un élève : un T ...

(37) Clyd : un T comment

(38) L.M. : alors, qu'est-ce qu'on doit tracer qu'est-ce qu'on doit tracer, Harry

(39) Harry : ben deux droites perpendiculaires

(40) L.M. : deux droites perpendiculaires

(41) Harry : un T, pas deux droites...

(42) L.M. : ... ah non ... ah non

(43) Clyd : : ... non, non, parce qu'un T ça serait comme ça, mais comme ça doit faire 4 angles droits pour faire deux droites perpendiculaires...

(44) L.M. : eh ouï si c'est des droites/ça fait 4 angles droits/ sinon c'est un segment.

Un grand nombre d'élèves, y compris les auteurs des deux textes soumis à évaluation avaient utilisé des périphrases pour le dire : cf. *fais pareil de l'autre côté, j'ai fait la même chose de l'autre côté de la droite D1*. Mais après cet échange, le mot **prolonger** sera utilisé par 4 élèves (dont Harry) dans la 2^e version, par 7 élèves dans la dernière version. La lumière jetée sur la nécessité de garder le mot **prolonger** ne signifie pas, pourtant, qu'elle ait été perçue notionnellement. Là encore, il y a décalage entre les reprises orales, qui restent allusives pour beaucoup d'élèves, leur reformulation écrite, et la compréhension qu'elle comporte.

3. L.M. : initiales des prénom et nom de l'enseignant.

4. REFORMULATIONS ÉCRITES ISSUES DE L'ORAL

Dans cette partie, je voudrais montrer à partir de quelques exemples linguistiques, que :

- l'emploi de certaines formes linguistiques, repérées à l'oral, est intégré progressivement à l'écrit au fur et à mesure qu'il y a eu maturation cognitive ;
- l'introduction de termes métalinguistiques (ici, un vocabulaire géométrique), lorsqu'il entre en concurrence avec des formes idiolectales préférées par l'élève fait l'objet d'un conflit linguistique et /ou cognitif, plus ou moins bien géré par l'élève, comme on le verra dans trois exemples contrastés.

Premier point : polysémie de SUR en géométrie

Le locatif **SUR** est employé de manière abondante, constante et stable au cours des 3 versions, respectivement 24, 25 et 27 occurrences des versions 1 à 3.

Mais **SUR** est polysémique. Il est employé par les élèves selon sept, voire huit acceptions différentes. Cependant, la dispersion en 7 emplois différents que l'on note dans la première version, tend à s'homogénéiser dans la troisième version où la moitié des élèves l'emploie dans le même sens.

Avant de développer ces points par des exemples, je précise ceci :

- L'emploi polysémique de **SUR** n'est pas, *a priori*, le signe d'une mauvaise compétence linguistique, les mots de la langue ont des emplois différents et il est normal que les élèves l'expérimentent : ainsi, il n'est pas rare de trouver **SUR** employé dans 3 sens différents pour une même copie ;
- En revanche, il existe des emplois de **SUR** non appropriés et c'est là-dessus que j'insisterai dans la mesure où l'on peut penser que ces emplois-là opacifient le contenu cognitif véhiculé par la synthèse. Ils peuvent l'opacifier, alors même que par ailleurs l'élève a compris ce qui était en jeu cognitivement dans le fait de construire ces deux droites perpendiculaires : positionnement correct de l'équerre sur la droite, tracé de la perpendiculaire de sorte qu'on puisse trouver 4 angles droits.
- L'opacification peut être un effet inattendu de l'écriture, par la rencontre fortuite que fait l'élève de la polysémie de **SUR**, polysémie qu'il n'est alors pas toujours capable de démêler. J'insiste sur le fait qu'alors, l'écriture ne clarifie pas, mais au contraire apporte une complication imprévue, obligeant l'élève à faire un nouvel effort cognitif.

Je vais maintenant tâcher d'éclairer ceci par des exemples.

La première séance antérieure à l'écriture avait déjà permis de repérer à l'oral la polysémie de SUR et les risques d'incompréhension de la part du lecteur, ou de la part de l'exécutant de la figure demandée, selon que **SUR** désigne, par exemple, la position donnée à un objet dans l'espace, ou bien l'emplacement de la plus petite partie d'espace possible (à zéro dimension, comme le point en géométrie), ou encore une application le long d'une surface.

Transcription du 21/10/99, 27-33

La consigne est écrite au tableau :

Trace deux droites perpendiculaires avec la règle et l'équerre

Correction. Les élèves passent au tableau.

(27) Stéphanie : Mais c'est où sur la droite D1 ?

[Elle montre qu'on peut placer l'équerre n'importe où sur la droite D1]

(28) Stéphanie : J'ai corrigé ce que tu m'as dit !

(29) Un élève : Il faut placer l'équerre sur la ligne de l'angle droit le plus large pour que ça fasse un angle droit

(30) L.M. (reprenant) : Il faut placer l'équerre sur la ligne de l'angle droit le plus large pour que ça fasse un angle droit...

(31) Sébastien : place un point A// après tu mets l'angle droit de l'équerre sur le point A...

[L.M. montre avec Stéphanie que l'instruction est insuffisante, puisqu'on peut placer l'équerre sur le point A, de travers par rapport à D1]

(32) Sébastien : Il faut placer la ligne de l'équerre là où il y a l'angle mort (sic) euh droit / sur le point A / sur la droite D1...

Il faut qu'elle trace le trait sur l'angle droit de l'équerre ?

La question de Stéphanie en (27), tente de faire préciser la position de l'équerre par rapport à la droite. En (29) un élève répond en utilisant SUR avec le sens de : « en position d'angle droit » ce qui est repris-glosé par Sébastien en (32) en : là où il y a l'angle droit.

Mais il y a trois autres acceptions de SUR :

- « **SUR le point A** » = au niveau du point A
- « **SUR la droite D1** » = en contact avec la droite D1
- Enfin, sa question : *Il faut qu'elle trace le trait sur l'angle droit de l'équerre ?* donne un nouvel emploi de **SUR** = le long de

Ce petit exemple de départ donne une idée de l'incroyable complexité du travail de rédaction qui va suivre.

Complexité qui s'explique par deux autres raisons :

- a) l'insuffisance du vocabulaire géométrique des élèves pour nommer les côtés du triangle que forme l'équerre, d'où les périphrases et les confusions ;
- b) plus profondément, et l'on voit bien alors à quel point ici cognitif et linguistique sont liés, la confusion entre l'objet concret « équerre » avec sa forme de triangle rectangle en trois dimensions, et la représentation de l'angle droit formé par les droites perpendiculaires, qui en est une image.

À ce sujet, je prendrais volontiers à mon compte la remarque d'une collègue de mathématiques, à propos des rapports entre mathématiques et langage⁴ :

4. Bolon J. (1995), Lire et écrire en mathématiques, in *Mathématiques et langages, Actes du congrès national de l'ANCP*, Hachette. La citation provient d'une conférence inédite sur « Mathématiques et langage ».

« Les conflits avec la langue naturelle commencent dès le cours préparatoire (chiffre et nombre) et se poursuivent au cycle III avec la géométrie (carré et rectangle, droite « passant par un point »...). Ils se poursuivent avec le recours à la « manipulation », pour « faciliter les apprentissages ». Très peu d'enseignants ont conscience que les mathématiques ne sont pas du côté du perceptif, mais du côté de l'objet de pensée. 3 n'existe pas dans le monde des perceptions, mais on a une idée de 3 avec 3 jetons, 3 chaises, 3 personnes... Les connaissances mathématiques des élèves s'observent quand les élèves disent *j'en suis sûr sans l'avoir vu...* et qu'ils le démontrent. »

J'ai trouvé dans les copies divers emplois de **SUR**⁵ dans les versions écrites succédant à cette première séance orale, 7 dans la VERSION 1, classés selon le nombre d'occurrences.

Sens 1 : SUR désigne l'emplacement de la plus petite partie d'espace possible, espace à 1 dimension ici (7 occurrences)

Ex : *Place un poi<n>t A sur ta droite D1* (Youcef)

Sens 2 : SUR = au contact de (7 occurrences)

Ex : *place la<e> p côté de angle droit de l'équerre sur la droite D1* (Delson)

Sens 3 : SUR = au niveau de (espace à zéro dimension) (3 occurrences)

Ex : *Sur ce point A j'ai place le<coin de>l'équerre qui sert au angle droit* Élodie

Il faut noter dans cet emploi de **SUR**, la concurrence de la préposition À (localisation sans mouvement), que l'on retrouve chez 2 élèves.

Sens 4 : SUR = selon telle position (2 occurrences)

Ex : *mettre ton ~~compas~~ sur le : <petit côté> l'équerre* (Stéphanie)

Sens 5 : SUR = aboutissant à (localisation avec mouvement)

Ex : *prend ton équerre et trace une droite sur le point A* (François)

Sens 6 : SUR = le long de

Ex : *puis trace une droite D2 sur le côté de l'angle droit de l'équerre* (Delson)

Sens 7 : SUR = sens à déterminer, plus ou moins appropriés

Ex 1 : *et tu férfie en posent l'équerre sur l'angle droit* Alicia
=en superposant l'équerre sur l'angle formé par les droites ?

5. Cette analyse reste tributaire de l'empirisme du corpus. On sait que C. Vandeloise (1986) limite à 4 traits sémantiques seulement la description de la préposition SUR. P. Dendale et W. De Mulder (1997) n'en reconnaissent que 2 réellement pertinents. Le problème est que dans notre corpus les emplois de SUR sont censés être spécifiques à la géométrie et non fonctionnels. En réalité, l'emploi de SUR n'est pas stabilisé chez ces jeunes scripteurs, qui l'emploient selon leurs besoins, c'est-à-dire selon la manière dont ils se représentent l'espace.

ou bien :

= en posant l'équerre à angle droit ?

Ex2 : **et trace une droite sur le point A sur les deux coté** François

= à partir du point A, de part et d'autre du point A ?

Dans version 2, deux emplois se dégagent de toutes les acceptions que nous avons vues : **SUR** est employé dans le sens 1 (désigne l'emplacement de la plus petite partie d'espace possible) et le sens 2 (= au contact de), dans la moitié des occurrences, les autres sont dispersées.

Fait nouveau : **AU MILIEU** est employé conjointement avec **SUR** au sens 1, et connaît une augmentation de plus de 50 % dans V2 mais ne sera plus employé que par 1 seul élève en V3.

Sur le plan cognitif, **AU MILIEU** constitue évidemment une erreur puisque le point A peut-être situé n'importe où sur D1 : il révèle juste une confusion avec le mode de construction utilisé antérieurement pour construire les deux droites avec le compas et la règle.

Dans la version 3, c'est le sens 2 que l'on retrouve le plus fréquemment (plus de 40 % des occurrences) avec cependant une forte minorité de sens 6 (SUR= le long de) à plus de 18 %, les autres acceptions étant marginalisées.

Dans la mesure où la version 3 suit immédiatement une séance orale où sont définis chacun des termes employés pour définir les côtés du triangle que forme l'équerre, on peut s'attendre en effet à ce que les élèves se polarisent à l'écrit sur ce type de problème :

Transcription du 20/11/99

L.M. : *alors je reprends là où on s'était arrêté// heu.../ vous avez pas indiqué correctement quel côté de l'équerre on positionnait sur la droite/...vous vous en souvenez // ça c'est important// alors aujourd'hui// on va/ refaire la manipulation à l'oral/ il y en a un qui va venir la faire au tableau/ vous allez essayer d'indiquer exactement/ quel côté de l'équerre/ on met// et après/ comme la dernière fois/ pour la dernière fois /cette fois-ci/ vous allez écrire le texte/ maintenant avec les mots tout à fait/ justes/ adéquats/ corrects/ oui/.../pas des mots qui soient/ à peu près comme la dernière/ comme la fois d'avant/*

Nadia et Stéphanie dictent ce qu'il faut faire à Delson :

(106) *Nadia : ben, euh...tu prends ton équerre*

(107) *L.M. : tu prends ton équerre*

(108) *Nadia : tu poses l'angle droit de l'équerre...tu la positionnes sur la droite*

(109) *L.M. : alors/ qui pourrait préciser
vous avez le vocabulaire aujourd'hui
Stéphanie*

(110) *Stéphanie : sur le côté adjacent à l'angle droit.*

(111) *L.M. : alors, reprends la phrase depuis le départ, parce que...*

- (112) *Stéphanie : oui, son équerre, il le pose sur...sur la droite ...au côté...du...sur le côté adjacent à l'angle droit*
 (113) *L.M : sur le côté adjacent à l'angle droit de quoi*
 (114) *Stéphanie : de l'équerre.*
 (115) *L.M : de l'équerre...alors, il pose le côté adjacent de l'équerre sur la droite.*
 (116) *Nadia : il y en a 2 de côtés adjacents*
 (117) *L.M : alors, qu'est-ce qu'il faudrait dire*
 (118) *E : le petit côté.*
 (119) *E2 : non*
 (120) *E3 : ouais*
 (121) *L.M : est-ce que ça a une importance que ce soit l'un ou l'autre*
 (122) *Salem : ben non c'est pareil.*
 (123) *L.M : alors qu'est-ce qu'il faut dire en français effectivement, il y en a quand même 2/ on ne peut pas dire il pose le côté de l'équerre...*
 (124) *Sébastien : un des 2 côtés*
 (125) *L.M : très bien/plus fort.*
 (126) *Sébastien : l'un des 2 côtés adjacents ... à l'angle droit.*
 (127) *L.M : un des 2 côtés adjacents de l'équerre : : alors, un des 2 côtés adjacents à l'angle droit de l'équerre sur...*
 (128) *E : la droite*

Ces observations m'amènent enfin à mon second point, celui des exemples contrastés.

Cas de Sébastien (ANNEXE B) :

Très critique, on l'a vu tout à l'heure, dans la toute première séance orale, il ne donne pas lui-même pour autant les précisions attendues dans sa première version. Il est même loin de l'écrit attendu sur le plan rédactionnel et notionnel.

C'est seulement dans sa seconde version que se manifeste le bénéfice des interventions orales. **SUR** sera utilisé progressivement, comme sera intégré sans problème majeur le terme du lexique « côté adjacent ».

Cas de Stéphanie (ANNEXE C) :

Très active à l'oral, son écrit se caractérise par une surabondance dans l'emploi de **SUR**, qui peut laisser craindre une grande confusion.

Mais sans renoncer à ces emplois, elle intègre au fur et à mesure les remarques construites au cours des interventions orales. S. maintient au long de ses trois versions l'utilisation de **SUR** (3 acceptions différentes), mais elle la précise chaque fois : **SUR** polysémique est bien géré.

Cas de François (ANNEXE D) :

En état d'insécurité linguistique, il propose pourtant une seconde version qui – quoique imprécise (disparition de la localisation) – intègre des remarques notionnelles issues de la première séance orale. Mais le troisième état du texte

est catastrophique : le lexique importé déséquilibre la construction notionnelle peut-être en cours, ce que révèle l'écriture.

5. CONCLUSION

Cette communication a surtout voulu faire état de problèmes, ou de complexités. Elle plaide pour la prise en compte dans la didactique d'un contexte linguistique large dans le travail de l'énonciation et de la réénonciation écrite, en comprenant mieux le continuum oral/écrit. Elle vise aussi à faire remarquer que si l'écrit éclaire parfois ce que l'oral a laissé dans l'ombre – tout autant que l'oral éclaire l'écrit – il leur arrive à l'un comme à l'autre d'être opacifiants : il y a là sans doute une source de difficultés linguistico-cognitives encore non interrogées dont la didactique pourrait tirer parti, en s'appuyant sur des micro-descriptions.

BIBLIOGRAPHIE

- DENDALE P. et DE MULDER W. (1997) « Les traits et les emplois de la préposition spatiale SUR » in *Faits de langue 10*, « La préposition, une catégorie accessoire ? Ophrys, 211-220.
- DUCANCEL G. (1991) » Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences (Cours Moyens 1 et 2), in *Repères 3, Articulation oral/écrit*, 117-141.
- GARCIA-DEBANC C. (1995) « Interaction et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique », *Repères 12, Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*, 79-103.
- Langages* n° 110 (1993) : *La couleur des prépositions*
- Repères* n° 17 (1998) : *L'oral pour apprendre*
- VANDELOISE C. (1986) : *L'espace en français*, Paris, Le Seuil.

ANNEXE A**Textes de synthèse en Géométrie****Texte n° 1**

Prends ta règle et trace une droite D1 place un point A puis prends ton équerre et mets le côté de l'angle droit et trace un trait. Prends ta règle et fais pareil de l'autre côté et vérifie si tes droites sont perpendiculaires.

Texte n° 2

J'ai tracé une droite D1 sur cette droite j'ai placé le point A.

Sur ce point A j'ai placé le coin de l'équerre qui sert aux angles droits puis j'ai tracé l'angle droit.

Alors j'ai fait la même chose de l'autre côté de la droite D1.

Et ça m'a donné 2 droites perpendiculaires.

Texte n° 3

Pour faire 2 droites perpendiculaires avec l'aide de la règle et de l'équerre

On trace une droite d1 à l'aide de la règle. Ensuite, on prend l'équerre et on la pose au contact de la droite d1. On prend le plus petit côté de l'équerre (celui qui forme l'angle droit) on le pose sur la droite. Après avoir posé son équerre sur la droite d1 tu traces une droite. Ensuite tu la prolonges à l'aide de ta règle. Après, tu vérifies que tes 2 droites sont perpendiculaires.

[Les textes sont distribués anonymés.]

Le texte n° 1 est celui de **Jonathan**, le texte n° 2 est celui d'**Élodie**, le texte n° 3 est celui de **Sandra**. Ce sont leurs premières versions.]

ANNEXE B

Sébastien

1^{er} état du texte : 21 octobre 1999

2

*Pour faire une droite <s> perpendiculaire <s>
on peut faire, une droite D1,
de 11cm, tu fais <s> un point A
à la moitié de la droite sa veut
dire à ~~6,5 cm~~ 5 cm <s> et tu traces
une droite D2 passent par le point
A.*

2^e état du texte : 28 octobre 1999

Pour faire deux droites perpendiculaires

*On peut faire, une droites D1
et faire un point A sur la droite
D1, à la moitié de la droite D1.
Après on trace une droite D2 avec
laide de l'équerre (avec l'angle
droit de son équerre au point A).
On prend sa règle on la pose
sur le plus grand côté de
l'équerre et l on trace une
droite D2 et sa fait deux droites
perpendiculaires*

3^e état du texte : 20 novembre 99

Comment faire une droite perpendiculaire

*Il faut tracer une droite D1. Puis
il faut prendre son équerre et mètre
le* un côté adjacents de l'équerre sur
la droite D1, et tracer l une droite
D2 jusqu'à la droite D1. Et puis
il faut agrandir la droite D2.*

[Suit un schéma de l'équerre pour expliquer ce que sont les « cotés adjacents ».]

** un côté adjacent est u<les> droites qui font
l'angle droit.*

ANNEXE C**Stéphanie****1^{er} état du texte : 21 octobre 1999**

*Pour faire 2 droites perpendiculaires,
il faut tracer une droite D1 avec ta
<petit côté>
règle, mettre ton ~~compas~~ sur le ↑ point
équerre <sur↑ le>
A que tu ~~traces~~ sur D1 trace la droite
↑<sur la droite>
A du premier côté et ensuite prends ta
règle et continue le tracer A.*

2^e état du texte : 28 octobre 1999

*Pour faire 2 droites perpendiculaire
On trace une droite D1 à l'aide de ta la
règle, mets ton équerre sur le petit
côté sur D1 le point A qu<'> tu on
à tracer sur D1. Puis continue le
tracer A. Ensuite vérifie avec ton
équerre*

3^e état du texte : 20 novembre 99

*On prends sa règle, on trace une
droite. Ensuite on prends l'équerre
on la place sur la droite, sur le côté
l'un des côtés adjacents. Puis on
trace une l'autre côté adjacent de
<droite↑ de >
l'équerre. Puis on prolonge la droite
avec la règle. Après on vérifie
qu<'> avec l'équerre. On la pose
sur le côté adjacent sur l'intersection
des 2 droites.*

ANNEXE D

François

1^{er} état du texte : 21 octobre 1999

*Pour faire 2 droite perpendiculaire
il p<P> rendre la règle est trace une
droite D1 puis droite D1 de 10 cen-
timètre puis mes le point A sur
la droite D1 apre prend ton
equerre et trace une droite sur le
point A sur les deux coté.*

2^e état du texte : 28 octobre 1999

[Au recto]

*Pour faire 2 droites perpendicul
Aire il faut une équerre et une règles
Fait une droite D1 puis*

*Pour faire 2 droites perpendie
ulairo il te faut une équerre et une
règle*

[Au verso]

*Pour faire deux droit perpendi
culair il te faut une equerre et une
règle trace une droit puis trace
un point A et trace un droite
D1 et verifi ci ca ta donné 2 droite
perpendiculaire.*

3^e état du texte : 20 novembre 99

*on prend sa regle et on trace
un <angle> droite et <on > prend <son> ~~ten~~ <son> equerre
et <on la > pose sur <angle> droit et <elle> faut quelle
va au milieu de la droite <on> et tace
une droite, pour le verifier prend
~~ten~~ son équerre et <on> verifie que le cotés
adjacent et qui touch ldes l'angles droites
et verifie que c'est desux angle droite*

[Au verso, un schéma avec les indications : **angle, sommet, côtés adjacents**]

PRISE DE NOTES PAR DES ÉLÈVES DE 10-12 ANS PLUS OU MOINS BONS LECTEURS ET RÉDACTEURS

Annie PIOLAT, Jean-Yves ROUSSEY, Carole GÉROUIT
Centre PsyCLÉ, UA 3273, Université de Provence

Résumé : Cette contribution présente une recherche visant à repérer la nature des notes prises par des élèves 10-12 ans soumis à une tâche de rédaction d'un texte argumentatif nécessitant une documentation préalable. La PDN implique deux savoir-faire : 1) Spatialiser le matériau linguistique ; 2) Abréger le format de mots ainsi que celui de la mise en phrase.

40 élèves, distingués en lecteurs plus ou moins avancés, ont été prévenus qu'ils auraient à rédiger un texte argumentatif sur la défense du transport des produits pétroliers par voie maritime, texte dont le début et la fin étaient fixés. Ils ont puisé des informations sur un site WEB (40 minutes). Puis environ une semaine après, ils ont rédigé leur texte (45 minutes).

La très grande majorité des enfants transcrivent de façon continue et linéaire, en préservant un formatage compact du texte, les notes puisées dans des parties différentes du document électronique. Seuls les bons lecteurs séparent leurs notes (traits ou indentation). De plus, très rares sont ceux qui abrègent les énoncés et qui éliminent les joncteurs qui les relient à des énoncés non transcrits. Ils n'abrègent pas les unités lexicales.

Pour ces élèves, prendre des notes consiste à copier intégralement la portion de texte sélectionnée. Leur attention est focalisée sur la mise en texte et le respect des conventions linguistiques. Pour prendre des notes à moindre coup, il faudrait que, via un enseignement approprié, ils attribuent à l'écriture deux nouvelles fonctions : (a) Faire office d'un produit à caractère privé ; (b) Constituer une mémoire écrite externe dont le format et la lecture peuvent être soumis à d'autres règles que celle de la linéarisation du langage écrit conventionnel.

1. INTRODUCTION

Prendre des notes impose au noteur d'activer simultanément ses capacités de compréhension et de production pour comprendre ce qu'il lit ou entend, extraire des informations et les transcrire (Piolat, 2001). Cette activité complexe implique aussi un traitement particulier du matériau écrit : 1) le spatialiser en utilisant des outils non linguistiques (Mise en Forme Matérielle, Virbel, 1986) ; 2) l'abréger au niveau de la transcription graphique du mot et de la mise en phrases (Boch, 1999 ; Branca-Rosoff, 1998). Alors que l'évolution des savoirs et

savoir faire des lecteurs-rédacteurs sont explorées dans les travaux des didacticiens, linguistes et psychologues pour différents types de textes (David & Plane, 1996 ; Fayol, 1997), ceux concernant l'installation de cette lecture-écriture particulière sont insuffisamment développés (pour une revue voir Piolat, 2001).

L'apprentissage de la prise de notes, pratique langagière quotidienne et intense des élèves dès l'insertion au collège, est peu (ou pas) présente dans les manuels. Les sites web à visée pédagogique sur cette question sont extrêmement rares (cf. à titre d'exemple, celui de « Gwen » ; [http : //perso.club-internet.fr/fzpc/Go/Synth_Method/Notes.htm](http://perso.club-internet.fr/fzpc/Go/Synth_Method/Notes.htm)).

Aussi, cette recherche exploratoire vise à repérer les stratégies de prise de notes par des élèves de fin de cycle élémentaire soumis à une tâche de rédaction d'un texte argumentatif nécessitant une documentation préalable. Il s'agit dans le cadre de cette tâche de comptabiliser l'émergence de pratiques développées par les élèves alors même que ces derniers sont confrontés à l'automatisation des procédures engagées dans le traitement de l'information pendant la lecture et l'écriture. Apprendre à noter ne constituerait-il pas pour les élèves d'une dizaine d'années, le développement de savoirs et savoir-faire difficilement compatibles avec les modèles scolaires de mise en forme matérielle du texte, de mise en texte et d'orthographe auxquels ils doivent se conformer ?

2. MÉTHODE

2.1. Participants

La recherche a été réalisée en milieu scolaire auprès de 42 élèves de Cours moyen 2 répartis dans quatre classes (Classe Ven = 10 élèves ; Classe Las = 8 élèves ; Classe Isa = 11 élèves ; Classe Vic = 13 élèves). Tous les élèves qui ont participé à l'expérience étaient familiarisés avec l'exploration de sites Internet. Deux indicateurs ont été retenus pour repérer les niveaux en lecture et en production écrite de ces élèves. Pour ce qui concerne l'habileté en lecture, le score médian au test de compréhension d'Aubret et Blanchard (1991) a été utilisé pour les répartir en groupes de bons (+) et moins bons (-) lecteurs (médiane = 9 ; score minimal = 4 ; score maximal = 15). Le nombre de mots produits lors de la rédaction de l'argumentation imposée sur le thème du transport par mer a été employé comme indicateur de la capacité rédactionnelle des élèves. Les mêmes élèves ont ainsi été catégorisés en bons et moins rédacteurs (médiane = 85 ; score minimal = 39 ; score maximal = 176). Les deux répartitions n'étaient pas totalement concordantes (cf. Tableau 1).

NB : La catégorisation des mêmes élèves en plus ou moins bons lecteurs et plus ou moins bons rédacteurs s'accompagne, dans quelques cas, de résultats non convergents. La prise de notes impose l'activation de processus relevant de la lecture comme de la rédaction. Aussi, dans de futures recherches, il faudra mettre au point une catégorisation des compétences des élèves qui tiennent compte simultanément de cette double compétence.

Tableau 1. Répartition des élèves des quatre classes en fonction de leur score au test de lecture et de leur productivité rédactionnelle.

	Ensemble	Lecteurs		Rédacteurs	
		Bons (+)	Moins bons (-)	Bons (+)	Moins bons (-)
Classe Ven	10	5	5	3	7
Classe Las	8	5	3	4	4
Classe Isa	11	7	4	7	4
Classe Vic	13	4	9	7	6
Ensemble	42	21	21	21	21

2.3. Procédure

Les élèves ont été prévenus qu'ils auraient à rédiger un texte argumentatif sur la défense du transport des produits pétroliers par voie maritime, texte dont le début et la fin étaient fixés afin de les inciter à prendre en compte deux points de vue contradictoires (pour ou contre le transport/mer ; tâche alpha-oméga, Piolat, Roussey & Gombert, 1999, cf. encart ci-après).

Prémisse : Après le naufrage du pétrolier Erika, l'opinion publique, de nombreuses associations et les écologiques soucieux de protéger l'environnement de graves pollutions, demandent l'interdiction du transport des produits pétroliers par mer.

.....

Conclusion : Donc il est nécessaire de continuer à utiliser les pétroliers pour transporter le pétrole.

Ils étaient également informés qu'ils devraient réaliser ce travail au cours de deux séances distinctes. Lors de la séance de recherche d'informations d'une durée limitée à 40 minutes, les élèves ont recherché et relevé des informations pertinentes (format limité à deux pages de papier) sur un site Internet, en prévision de la rédaction. À l'issue du temps imparti, les feuilles de notes étaient ramassées. Lors d'une deuxième séance, réalisée environ une semaine après la prise de notes et d'une durée de 45 minutes, les élèves ont rédigé un texte argumentatif d'une page qui devait être cohérent et le plus convaincant possible. À cette fin, les élèves pouvaient utiliser les notes prises lors de la séance de recherche d'informations.

2.2. Matériel

Afin de proposer aux élèves des informations contenues dans un corpus suffisamment vaste pour les inciter à les chercher et à les noter, un site Internet existant (Marée noire) a été aménagé techniquement ainsi que thématiquement (pour plus d'informations cf. Roussey, Barbier & Piolat, 2001). Le contenu du site expérimental concernait l'écologie, les catastrophes naturelles et le transport par mer. Il comportait une page d'accueil présentant un sommaire de 8 rubriques : *objectifs, informations utiles, rappel des faits, dossier, transport par mer, témoignages, revue de presse et foire aux questions*. Ce site était volumineux. Imprimé en format paysage, il comportait plus d'une vingtaine de pages. Les élèves moins bons lecteurs n'ont pas été pénalisés par ce support d'informations. Ils en ont au contraire bénéficié comme l'ont montré l'analyse des étayages qu'ils ont introduit dans leur argumentation (Gérouit, Roussey, Barbier & Piolat, 2000 ; Roussey, Barbier & Piolat, 2001).

Pour rédiger, les élèves disposaient d'une feuille double dont la partie gauche intérieure pouvait servir de brouillon et dont la partie droite intérieure servait de page pour rédiger leur argumentation. La prémisse et la conclusion étaient pré-imprimées. Le choix de la conclusion (soutenir le transport par mer des produits dangereux ; cf. encart ci avant) a été retenu, car ce point de vue non consensuel devait inciter les élèves à ne pas se limiter à abonder dans le sens du point de vue écologique plus consensuel (cf. Roussey, Piolat & Gombert, 1999).

2.4. Modes d'analyse des données

Deux groupes d'indicateurs ont été retenus pour rendre compte de la façon de noter des élèves : Modes de segmentation concrets non linguistiques introduits dans les notes ; Nature de transformations linguistiques apportées aux notes elles-mêmes.

Modes de segmentation non linguistiques des notes : Afin de séparer concrètement les idées qu'ils ont puisées dans le texte source, les élèves ont pu recourir au passage à la ligne, au saut de ligne ou encore au trait transversal (NB : ces éléments ont été pris en compte lorsqu'ils n'étaient pas présents dans la portion de texte noté ; pour des exemples, cf. les encarts du § 4.). Les observables ont été différemment quantifiées : (a) Repérage des effectifs d'élèves ayant utilisés ou pas d'éléments de séparation ; (b) Pour les élèves ayant opéré des séparations, proportion et moyenne concernant les différents procédés.

Nature des transformations linguistiques apportées aux portions de texte notées : Afin de repérer si l'élève conçoit la prise de notes comme une extraction d'informations variées puisées dans différents passages du texte, ses notes ont été analysées en termes d'unités d'extraction d'informations. Le début et la fin d'une unité notée ont été établis en fonction du texte source d'où elle était extraite. Les élèves ayant noté avec fidélité ce qu'ils lisaient dans le texte, il était aisé d'opérer une comparaison entre la succession des informations notées par les élèves et celle présente dans le texte. Les unités ont donc été délimitées à

l'issue d'une comparaison de la succession des informations présentées dans le texte source avec celles qui ont été transcrites. Ainsi, si l'élève a pris en notes, pas à pas, la succession des mots d'un unique passage du texte lu, il a été crédité d'une unique unité, quelle que soit la longueur de ce qu'il a noté. S'il a omis de prendre en notes un passage conséquent (par exemple, une phrase) de cette portion de texte, il a été crédité de deux unités d'extraction, celle qui précède ce passage et celle qui le suit.

Une fois ces unités d'extraction repérées et comptées pour chaque élève, elles ont été catégorisées en fonction de leur degré de fidélité au texte source. Soit l'unité était identique (unité identique), soit un, deux ou trois mots étaient omis (unité raccourcie), soit elle était ponctuellement reformulée (unité paraphrasée ; pour des exemples, cf. Tableau 2). Deux modes de quantification ont été calculés (effectif relatif et moyenne).

Tableau 2. Exemples de modifications (raccourcissement & paraphrase) introduites dans les notes des élèves comparativement au texte source

Types de modifications	Texte source	Prise de notes de l'élève
Raccourcissement	<p>Exemple 1 : Le transport maritime du pétrole est lié à l'avenir de la consommation pétrolière dans le monde et aux échanges qu'elle entraînera entre zones productrice et zones consommatrices</p> <p>Exemple 2 : L'Érika un pétrolier de 37 000 tonnes et de 1800 mètres de long</p> <p>Exemple 3 : chaque année en effet 300 à 400 couples de ces oiseaux de mer appelés communément hironnelle de mer</p>	<p>Exemple 1 : Le transport maritime du pétrole est lié à l'avenir de la consommation pétrolière et aux échanges entre zones productrice et zones consommatrices</p> <p>Exemple 2 : L'Érika un pétrolier de 37 000 tonnes et de 1800 mètre</p> <p>Exemple 3 : chaque année en effet 300 à 400 couples de ces oiseaux de mer appelés communément</p>
Paraphrase	<p>Exemple 4 : L'Érika est en Manche et il progresse vers la pointe de Bretagne et le vent est violent</p> <p>Exemple 5 : une réglementation nationale propre à l'hexagone</p> <p>Exemple 6 : Plusieurs phrases concernant les dangers potentiels du fioul</p>	<p>Exemple 4 : L'Érika est en Manche et il progresse vers la pointe de Bretagne et les vent sont violent</p> <p>Exemple 5 : une réglementation nationale propre à la France</p> <p>Exemple 6 : Le fioul était cansérigène. Les bénévoles aurait pu l'attrapé.</p>

De plus, les mots abrégés ont été recensés.

Enfin, l'usage des notes dans l'élaboration de la rédaction argumentative a été envisagé en calculant pour chaque élève la fréquence de termes notés qui ont été intégrés dans l'argumentation achevée.

3. RÉSULTATS

NB : Les résultats présentés ci-après sont limités à une description quantifiée de procédés employés par les élèves. N'ayant pas été l'objet de test statistique, ils constituent seulement des pistes de réflexion devant être validées et confirmées.

3.1. Marques non linguistiques de séparation

La très grande majorité des élèves ont produit une demi-page de notes. Une plus forte proportion d'élèves (59,5 % vs 40,5 %) séparent les informations extraites et notées à partir du texte source (cf. Tableau 3).

Tableau 3. Effectifs (en %) d'élèves en fonction de leurs niveaux en lecture et rédaction, selon qu'ils introduisent ou non (notes continues versus notes séparées) des marques de séparation entre les informations notées.

	Lecteurs +	Lecteurs -	Rédacteurs +	Rédacteurs -	Ensemble
Notes continues	47,7	33,3	28,6	52,4	40,5
Notes séparées	52,3	66,7	71,4	47,6	59,5

La séparation des notes est réalisée différemment selon les habiletés des élèves. Comparativement aux lecteurs plus performants, les lecteurs les moins bons tendent à séparer plus leurs notes. En revanche, ce sont les rédacteurs les plus productifs qui, comparativement aux moins productifs, procéderaient à ces séparations.

Ces observations doivent être relativisées. En effet, l'usage de séparateurs paraît dépendant de la classe d'origine des élèves (cf. Tableau 4). Dans les classes Isa et Vic, une importante proportion d'élèves détache les notes prises alors que c'est l'inverse pour les classes Ven et Las.

Tableau 4. Nombres d'élèves ayant utilisés ou non des séparateurs en fonction de leur classe d'origine

	Notes continues	Notes séparées	Ensemble
Classe Ven	7	3	10
Classe Las	6	2	8
Classe Isa	3	8	11
Classe Vic	1	12	13
Ensemble	17	25	42

Le tableau 5 regroupe les résultats des seuls élèves (25 sur 42) qui ont utilisé des séparateurs. Parmi les trois façons de procéder, le passage à la ligne est employé par tous ces élèves qui l'appliquent plus de quatre fois en moyenne. Le procédé de saut de ligne est employé par environ un élève sur deux qui l'ap-

plique au moins quatre fois. Enfin, la séparation réalisée à l'aide d'un trait a été peu utilisée.

Tableau 5. Effectifs relatifs (%) et nombres moyens de types de séparateurs employés par les 25 élèves (qui les ont utilisés) en fonction de leurs niveaux en lecture et en rédaction.

	Passage ligne		Saut ligne-		Trait	
	Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne
Lecteurs + (N = 11)	100 %	4,64	54,5 %	3,17	0 %	0
Lecteurs - (N = 14)	100 %	4,64	37,5 %	5,20	28,6 %	3
Rédacteurs + (N = 15)	100 %	4,67	40 %	4	20 %	2,33
Rédacteurs - (N = 10)	100 %	4,60	50 %	4,2	10 %	5
Ensemble (N = 25)	100 %	4,64	44 %	4,09	16 %	3

Afin de souligner l'usage dominant du procédé de séparation par simple passage à la ligne, les proportions (en %) des procédés utilisés par chacun des 25 élèves ont été calculées (cf. Tableau 6). Les procédés les plus rares (Saut de ligne et Trait) ne paraissent pas utilisés de la même façon selon leurs habiletés en lecture et en rédaction. Mais cette observation doit être relativisée. En effet, l'usage du procédé de séparation par Trait est réalisé par les seuls élèves de la classe Vic (cf. Tableau 7).

Tableau 6. Proportions moyennes (%) de types de séparateurs employés par les 25 élèves regroupés selon leurs niveaux en lecture et en rédaction.

	Passage ligne	Saut ligne	Trait
Lecteurs +	80 %	20	0 %
Lecteurs -	72,4 %	16,3 %	11,3 %
Rédacteurs +	77,8 %	14,6 %	7,6 %
Rédacteurs -	72,7 %	22,8 %	4,5 %
Ensemble	75,8 %	17,9 %	6,3 %

Tableau 7. Nombre des 25 élèves ayant utilisés des séparateurs en fonction de leur classe d'origine

	Passage ligne	Saut ligne	Trait
Classe Ven	3	0	0
Classe Las	3	2	0
Classe Isa	9	5	0
Classe Vic	10	4	4
Ensemble	25	11	4

3.2. Nature des transformations linguistiques apportées aux portions de texte notées

Les élèves ont extrait près de quatre unités d'informations. Comparativement aux lecteurs (4,28) et rédacteurs (3,67) habiles, les lecteurs (3,67) et rédacteurs (3,57) plus faibles ont extrait un peu moins d'informations (cf. Tableau 8).

Tableau 8. Nombre d'unités d'extraction faites par les élèves en fonction de leurs niveaux en lecture et rédaction

	Lecteurs +	Lecteurs -	Rédacteurs +	Rédacteurs -	Ensemble
Unités	4,28	3,67	4,38	3,57	3,98

Une très faible proportion d'élèves (23,8 %) ont recopié sans les modifier la totalité des informations extraites du texte source (cf. Tableau 9). Les lecteurs plus faibles (33,3 %) ainsi que les rédacteurs plus faibles (38,1 %) le font le plus fréquemment. Cette façon de procéder ne paraît pas dépendre de la classe d'origine des élèves (cf. Tableau 10).

Tableau 9. Effectifs (en %) d'élèves en fonction de leurs niveaux en lecture et rédaction et selon qu'ils recopient intégralement ou non les informations issues du texte source.

	Lecteurs +	Lecteurs -	Rédacteurs +	Rédacteurs -	Ensemble
Notes recopiées	19	33,3	14,3	38,1	23,8
Notes transformées	81	66,6	87,5	61,9	76,2

Tableau 10. Nombres d'élèves ayant recopié intégralement ou non les informations issues du texte source en fonction de leur classe d'origine

	Notes recopiées	Notes transformées	Ensemble
Classe Ven	2	8	10
Classe Las	2	6	8
Classe Isa	2	9	11
Classe Vic	5	8	13
Ensemble	11	31	42

Parmi les trois procédés d'exploitation du texte source qu'ils utilisent, les élèves semblent privilégier la copie (46,5 %) puis le recourcissement (31,2 %) et enfin la paraphrase (22,3 % ; cf. Tableau 11). Les lecteurs et rédacteurs les moins habiles privilégient nettement l'extraction sous forme de copie (55 % & 52,6 %).

Tableau 11. Proportions moyennes (%) de types de séparateurs employés par les élèves regroupés selon leurs niveaux en lecture et en rédaction.

	Paraphrasées	Raccourcies	Identiques
Lecteurs +	29,4 %	32,5 %	38,1 %
Lecteurs -	15,1 %	29,9 %	55 %
Rédacteurs +	23,8 %	35,7 %	40,5 %
Rédacteurs -	20,7 %	26,6 %	52,6 %
Ensemble	22,3 %	31,2 %	46,5 %

3.3. Nature des transformations linguistiques apportées aux mots notés

Les élèves n'utilisent pas de procédés abrégatifs. Seulement trois élèves sur 42 ont abrégé très ponctuellement quelques termes pendant qu'ils notaient (cf. Tableau 12)

Tableau 12. Relevé de tous les termes abrégés dans le corpus (les termes abrégés sont en grisé).

	Procédés abrégatifs (transcription intégrale)
Noteur n° 19	Lerika un pétrolier de 37000 180m , il est construit par un chantier japonais, il a changé 3 fois de nom.
Noteur n° 24	En 1973 tous produits réunis 1640 millions de 52.5p100 du tonnage transporté par mer
Noteur n° 32	02 97 02 21 00 de la centralisation des volontaire.

3.4. Utilisation des notes

Les élèves produisent une argumentation d'une centaine de mots (92,6 mots en moyenne). Seulement 31,4 % des mots notés sont intégrés dans cette argumentation. Il semblerait que ce sont les lecteurs les moins habiles qui exploitent le plus fidèlement (41,6 %) leurs notes. Cette tendance n'apparaît pas pour les rédacteurs les plus faibles.

Tableau 13. Nombre de mots produits et % de mots repris des notes et intégrés dans la rédaction argumentative par les élèves selon leurs niveaux en lecture et en rédaction.

	Mots produits	% de mots repris
Lecteurs +	103,3	26,6 %
Lecteurs -	81,8	41,6 %
Rédacteurs +	116,3	36,8 %
Rédacteurs -	68,8	31,4 %
Ensemble	92,6	34,1 %

4. BILAN ET DISCUSSION

4.1. Séparation des notes

Les élèves produisent dans leur très grande majorité une demi-page de notes. L'apparence visuelle de ces notes est compacte. Elles ont la forme d'un « texte » alors même que les informations extraites du texte source ne sont pas adjacentes. Un peu moins de la moitié des élèves transcrit de façon contiguë ses notes (cf. Tableau 14, élève n° 11). Les autres élèves séparent la plupart des unités extraites avec un simple passage à la ligne (cf. Tableau 14, élève n° 9). Peu d'élèves utilisent le saut de ligne qui est pourtant visuellement beaucoup plus efficace pour différencier les extraits issus du texte source (cf. Tableau 14, élève n° 24). L'usage du trait de séparation est anecdotique (4/42 élèves) et a été clairement impulsé par les conseils pédagogiques d'un des quatre enseignants.

Tableau 14. Exemples de prise de notes. Le format encadré marque la limite droite de la page et le retour à la ligne des élèves a été respecté.

Élève n° 11 : Notes compactes sans procédé de séparation

Il aurait subi, depuis deux ans deux autres contrôles
 Les oiseaux et les hydrocarbures : un mariage sans espoir. La France n'est bien X entendu pas le seul pays touché par les ~~marées~~ marées noires. En effet, dès lors qu'il construit et qu'il traverse deux ou plusieurs États, le pipeline est un moyen de transport vulnérable.

Élève n° 9 : Notes avec passages à la ligne

Il y a de plus en plus de sécurité, un meilleur équipage
 le pétrole est en tête des sources d'énergie. on assure une surveillance attentive de l'état des navires
 Le transport maritimes du pétrole est lié à l'avenir de la consommation pétrolière et aux échanges entre zones, productrice et zones consommatrices
 le pipeline est un moyen de transport vulnérable qui peut être interrompu à tout moment pour la volonté politique de l'un d'entre eux

Élève n° 24 : Notes avec sauts de ligne

En 1973 tous portiers réunis 1640 millions de T 52,5p100 du tonnage transporté par mer

Le navire pétrolier est un bâtiment a coque porteuse

En 1990 on stoppe la construction très grands navire 350000tonnes en lourd

La construction du pipeline est une Opération très couteuse - problème de tracé, politique - taxes imposés par pays traversé

la pipeline est un transport vulnérable au bout de 2 états .

Le fioul était cansérigène Les bénévoles aurait pu l'attrapé. Il faux

Pour une vaste majorité d'élèves, tout se passe comme si les notes devaient constituer un texte standard que seuls quelques passages à la ligne aèrent. Les notes transcrites pour écrire un texte scolaire sont mises en forme

comme un texte scolaire. Une enquête s'avère nécessaire pour repérer les connaissances que les élèves détiennent à propos des configurations et des mises en page locales et globales des différents types de textes. Cette question est peu présente dans les études concernant la maîtrise des textes (pour une revue, Coirier, Gaonac'h, & Passerault, 1996). De plus le statut sémiotique du passage à la ligne et du saut de ligne inscrits dans les écrits est souvent ambigu alors même qu'ils aident les lecteurs (Schmid & Baccino, 2001). Plus précisément, les élèves savent-ils que des notes préparatoires à un travail d'écriture peuvent avoir d'autres formats comme les listes, les mises en tableau, etc. ?

4.2. Transformations linguistiques apportées aux portions de texte notées

En quarante minutes, les élèves de CM2 repèrent dans le site web des informations et les notent. Une lecture de ces notes montre que leur mise en forme syntaxique est largement « normée » (cf. Tableau 14, élève n° 11). Les élèves ont surtout transcrit des phrases et non pas des bribes de phrases ou des termes isolés. Des prises de notes comme celle qui est mise en encart ci-après et le début de celle de l'élève n° 9 (cf. Tableau 14) sont extrêmement rares.

Élève n° 10 : notes non syntaxiques

1 qui garde ça place preponderante 2 continuité pour

la securité

améliorer le transport et de la navigation et encore

les fautes humaines. 3 pouvoir avoir du petrole dans les ~~pre~~-continens les y pays et les ville (partous).

Lorsqu'ils extraient des informations du texte source, les élèves privilégient la copie (46,5 %). Ce procédé est le plus fréquent chez les lecteurs et rédacteurs les moins habiles (55 % & 52,6 %). Cette copie conforme, qui consiste donc à respecter la textualité qui a présidé à la mise en forme du texte source, implique de transcrire des éléments inutiles (par exemple les connecteurs « Or » ou « L'autre aspect »), éléments qui renvoient à des portions de textes qui ne figureront pas dans les notes (cf. encarts des élèves n° 14 et 38). Tout se passe comme si l'élève capturerait l'idée sans s'imposer de transformer sa mise en texte lors de sa transcription.

Élève n° 14 (notes intégrales)

Or il se trouve que, pour une large part, les principales

zones productrices sont éloignées des principales zones

consommatrices. C'est ainsi que plus de la moitié des

3130 millions de tonnes de pétrole consommé dans le

monde en 1992 ont fait l'objet de transport par mer

de zone à zone.

Élève n° 38 (extrait des notes)

...
L'autre aspect, sur lequel nous travaillons à long terme est de faire de cette communauté un outil de lobbying destiné à rappeler au législateur et aux acteurs des industries sensibles que...

Le raccourcissement des extraits notés est un procédé plus fréquent que la paraphrasage (Fuchs, 1987). Ce dernier impose une reformulation et donc un travail rédactionnel plus coûteux. Une analyse plus fine des corpus devrait permettre de savoir si les raccourcissements sont plutôt opérés afin de préserver la syntaxe standard de la phrase ou si les coupures provoquent une mise en style télégraphique des portions retenues du texte source. Mises en forme syntaxiquement, les notes sont plus faciles à relire et à importer dans le texte argumentatif. Abrégées, elles sont moins coûteuses à transcrire au moment même de la recherche d'informations. Toutefois, elles deviennent plus difficiles à exploiter par la suite car elles imposent une reconstruction de l'information abrégée ainsi qu'une mise en phrase(s) afin d'être exploitées dans la composition de l'argumentation.

Quel que soit le procédé de transcription des informations extraites du texte source, il n'est pas étonnant que la capacité en lecture des élèves influence la quantité d'informations qu'ils notent. Les difficultés à trouver et comprendre des informations dans le texte source qui s'accompagne d'un ralentissement de la cadence de lecture, diminue le temps imparti à la réalisation d'une mémoire externe avec des notes. Il faut toutefois rappeler que cette difficulté n'a pas été accompagnée d'une chute dans le contenu et l'organisation de l'argumentation (Roussey, Barbier & Piolat, 2001).

4.3. Abréviation des mots notés

Dans le cadre de la situation de prise de notes observée, ce phénomène est inexistant (cantoné à trois élèves sur 42 qui abrègent très ponctuellement un ou deux mots). Ces élèves devront pourtant, dès l'année suivante de collège, recueillir par écrit d'importante quantité d'informations données oralement. Cette difficulté des élèves à envisager une écriture abrégée des termes relève en partie par une quasi-absence d'apprentissage à ce sujet mis en place par l'école.

Le souci des enseignants à apprendre à abrèger comme celui des élèves à réfléchir sur le gain de saisie d'informations impliquées par l'usage de procédés abrégatifs sont, sans doute, masqués par la nécessaire maîtrise de l'orthographe. Une analyse en cours des corpus de notes de cette expérimentation devrait montrer que les élèves constatent de fautes d'orthographe ce qu'ils copient du texte source (cf. pour exemples les corpus d'élèves présentés ci avant). Ils ne paraissent pas, toutefois, « reproduire » les mêmes fautes dans la

rédaction argumentative finale. Ils accorderaient donc moins d'attention à l'orthographe lorsqu'ils notent. Enfin, ils orthographient de façon plus fautive les notes paraphrasées. Une analyse de ces « erreurs » pourrait permettre de réfléchir sur les tensions éprouvées par les élèves entre le nécessaire respect orthographique, la variabilité de leur compétence et la nécessité d'aller vite. Dans le cadre d'un apprentissage de l'orthographe (Jaffré & Fayol, 1997), les élèves ne devraient-ils pas être incités à réfléchir aux deux questions suivantes : Pourquoi les abréviations de mots ne constituent pas des fautes d'orthographe ? Quand et comment ne pas respecter l'orthographe pour transcrire rapidement ?

4.4. Usage des notes prises

Pour l'essentiel les observations quantifiées montrent que les élèves exploitent 1/3 des notes qu'ils ont prises. Seuls, les élèves moins bons lecteurs introduisent la moitié des notes prises dans leur texte argumentatif.

Pour attribuer du sens à ces deux résultats, il faudrait contrôler si le contenu des notes prises est toujours pertinent pour rédiger l'argumentation dont la conclusion a été imposée. Si ce n'est pas le cas, les élèves exercent, alors, au moment de la rédaction, un contrôle efficace de l'information pertinente en n'exploitant pas les notes inappropriées. Mais, il faut alors comprendre pourquoi les élèves qui connaissent l'objectif et le contenu de l'argumentation à élaborer par la suite, ne sont pas parvenus à noter des informations utiles. Si le contenu des notes est largement pertinent, alors les élèves les ont utilisées de façon thématique comme des « idées » plus que comme futures phrases. Ils ont exploité ces idées de façon en verbalisant différemment, faisant ainsi preuve de flexibilité rédactionnelle. Les élèves les plus faibles en lecture se contentent, quant à eux, d'être plus fidèles. Ils recopient la moitié de leurs notes. La transformation paraphrasée de leurs notes est soit inutile pour eux, soit trop coûteuse à réaliser.

CONCLUSION

Cette première analyse des pratiques de prise de notes des élèves d'une dizaine d'années incite à poursuivre les recherches sur deux aspects de l'appropriation de la composition de texte.

Tout d'abord, les observations recueillies permettent d'avancer l'hypothèse que les notes prises par les élèves auraient le statut d'un brouillon, d'une pré-écriture. Lorsqu'ils notent, tout se passe comme si les élèves cherchaient à copier des informations dont le format linguistique doit être préservé le plus possible (conventions orthographiques, syntaxiques et textuelles) afin d'être proche du produit scolaire écrit. Les élèves noteraient afin de pré-écrire leur future rédaction. Ces notes constitueraient un brouillon dont Scardamalia et Bereiter (1987, 1991) ont montré qu'il devait se rapprocher le plus possible du produit fini. En effet, jusque vers l'âge de 14 ans, les élèves font en sorte que leur brouillon soit « écrit » et conventionnellement linéarisé sans chercher à en faire un texte de travail. De la même façon, les notes ne seraient pas des informations à travailler, mais des énoncés qui pourraient être directement exploités.

Il faut aussi souligner combien il est difficile pour des élèves aux prises avec l'apprentissage de la rédaction des textes de gérer des objectifs apparemment contradictoires. Les élèves ont, en effet, de nombreuses difficultés à automatiser les différents niveaux de traitements impliqués par la composition par écrit. Apprendre à noter implique de concevoir l'écriture comme une transcription abrégée (mots et syntaxe) et comme une mise en forme matérielle d'informations organisées qui est différente de celle pratiquée habituellement. Ainsi, pour apprendre à noter, les élèves doivent « défaire » les savoirs et savoir faire qu'ils essaient d'automatiser depuis plusieurs années. Afin d'éviter, une telle tension, il serait opportun, comme en lecture pour laquelle une variété des textes et des supports constituait une condition essentielle de l'apprentissage, d'inciter les élèves à produire des écrits de fonctionnalité et donc de mise en forme matérielle différente. Au-delà de la maîtrise des différents genres textuels, ne faudrait-il pas aider l'élève à s'exercer à produire des textes fonctionnellement différents comme peuvent l'être les notes ?

Pour prendre des notes à moindre coup, les élèves doivent attribuer à l'écriture, au-delà de la mise en texte conventionnelle, deux nouvelles fonctions : (a) Constituer un produit écrit à caractère privé (les notes sont relues et accessibles au seul noteur) ; (b) Produire une mémoire externe dont le format et la lecture peuvent être soumis à d'autres règles que celle de la linéarisation du langage écrit conventionnel.

Les prochaines recherches auront pour objectif de repérer le niveau scolaire où la prise de notes est plus effective. Tout laisse à penser que comme pour l'apparition d'un brouillon – lieu de travail du texte – il faudra attendre la fin du collège pour observer des notes traduisant un travail de reformatage des informations saisies.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRET J. & BLANCHARD S. (1991) : *L'évaluation des compétences de lecture*. Issy les Moulineaux : EAP.
- BOCH F. (1999) : *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- BRANCA-ROSOFF S. (1998) : Abréviations et icônes dans les prises de notes des étudiants. In M. Bilger, K. dan den Eynde & F. Gadet (Eds.) : *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire-Blanche-Benveniste* (pp. 286-299). Leuven-Paris : Peeters.
- COIRIER P., GAONAC'H D., & PASSERAULT J.M. (1996) : Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. Paris : Armand Colin.
- DAVID J. & PLANE S. (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF.

- FUCHS C. (1987, Ed.) : *L'ambiguïté et la paraphrase : opérations linguistiques, processus cognitifs et traitements automatisés*. Caen : Publications de l'Université de Caen.
- GÉROUIT C., ROUSSEY J.Y., BARBIER M.L. & PIOLAT A. (2000, Décembre) : *Prise de notes dans un environnement multimédia par des élèves de 10-12 ans plus ou moins bons lecteurs*. Communication affichée à l'Atelier de conjoncture de la SFP « Production et compréhension de documents techniques », Amiens, France.
- JAFFRÉ J.-P. & FAYOL M. (1997) : *Orthographes. Des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.
- PIOLAT A. (2001) : *La prise de notes*. Paris : PUF, col. Que sais-je ?
- PIOLAT A., ROUSSEY J.Y. & GOMBERT A. (1999) : Developmental cues of argumentative writing. In J.E.B. ANDRIESEN & P. COIRIER (Eds.) : *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- ROUSSEY J.Y., BARBIER M.L. & PIOLAT A. (2001) : Aide à la recherche d'informations sur support hypermédia et production écrite par de jeunes rédacteurs. In E. DE VRIES, J.P. PERNIN (Eds.), *Actes du 5^e Colloque Hypermédias et Apprentissages* (pp. 151-165). Paris : EPI & INRP.
- ROUSSEY J.Y., PIOLAT A. & GOMBERT A. (1999) : Contexte de production et de justification écrite d'un point de vue par des enfants âgés de 10 à 13 ans. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31(3), 176-187.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1987) : Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. ROSENBERG (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, vol. 1* (pp. 142-174). Cambridge : Cambridge University Press.
- SCARDAMALIA M., & BEREITER C. (1998) : L'expertise en lecture-rédaction. In A. PIOLAT & A. PÉLISSIER (Eds.), PIOLAT A., & PÉLISSIER A. (Eds.) (1998) : *La rédaction de textes. Approche cognitive* (13-50). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- SCHMID S. & BACCINO T. (2001) : Stratégies de lecture dans les textes à consigne. *Langages*, 141, 105-125.
- SLOTTE V. & LONKA K. (1998) : Using notes during essay-writing : is it always helpful ? *Educational Psychology*, 18(4), 445-459.
- VIRBEL J. (1986) : Langage et métalangage dans le texte du point de vue de l'édition en informatique textuelle. *Cahier de Grammaire*, 10, 1-72.

DES MODÈLES PSYCHOLINGUISTIQUES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL POUR UNE DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ?

Claudine GARCIA-DEBANC – Sciences du langage et didactique
du français – IUFM Midi-Pyrénées (GRIDIFE)
et Laboratoire Jacques Lordat Université Toulouse-Le Mirail –
Chercheuse associée à l'INRP

Michel FAYOL – Psychologie Cognitive – Directeur du LAPSCO/CNRS,
Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Résumé : Cette contribution se propose de problématiser les lieux de collaborations possibles entre psycholinguistes et didacticiens, en montrant les intérêts d'une interaction entre eux, en même temps que la spécificité et la complémentarité de ces deux champs. Après un rapide historique de l'émergence des références aux travaux psycholinguistiques dans les recherches en didactique de la production écrite, sont présentés les principaux modèles de la production verbale, en particulier écrite, publiés au cours des années 1980-1990 : Hayes et Flower (1980) ; Garrett (1980), Levelt (1989) ; Van Galen, (1991). Sont interrogés leur intérêt et les limites de leur utilisation en didactique de l'écriture. Quelle est la fonction possible de modèles de la production en didactique ? Avec quelles précautions méthodologiques peuvent-ils être utilisés ? Nous nous interrogeons notamment sur les aides à l'écriture telles qu'elles ont pu être inspirées par ces modèles et leurs limites. Une quatrième partie permet de confronter les manières dont chacune des deux disciplines aborde la question centrale des apprentissages. En conclusion, la confrontation des méthodes utilisées respectivement dans chacun des champs, notamment la part réservée à l'analyse des textes et à l'analyse des processus en temps réel permet de délimiter un lieu de collaboration intéressant entre psycholinguistes, linguistes et didacticiens, particulièrement pour la construction de tâches d'écriture et la formulation d'indicateurs d'évaluation.

Depuis les années 80, un certain nombre de travaux en didactique de l'écriture se sont référés à des recherches psycholinguistiques sur les processus rédactionnels. Cette contribution, rédigée conjointement par un psychologue du

langage et par une didacticienne, se propose de problématiser les lieux de collaborations possibles entre ces deux disciplines, en montrant les intérêts d'une interaction entre elles, en même temps que la spécificité et la complémentarité de ces deux champs. Elle a pour visée moins de faire un état de la question que de susciter des interrogations d'ordre méthodologique et d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche.

Les travaux psycholinguistiques anglo-saxons sur les processus rédactionnels ont été présentés pour la première fois à la communauté des formateurs d'enseignants par Michel Fayol, dans un article publié en 1984 dans le numéro 63 de *Repères*, intitulé « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle ». Il plaide l'intérêt d'une approche cognitive de la rédaction pour faire progresser à la fois le savoir psychologique et la pratique pédagogique. Il se montre conscient des limites de ces analyses et de leurs implications pédagogiques : « Pour les psychologues, l'étude de la rédaction et des processus qui y sont impliqués est trop récente pour avoir abouti à autre chose que des tentatives de descriptions encore très naïves et à des théorisations extrêmement limitées. » En même temps, la conclusion de cet article dessine déjà l'intérêt d'une collaboration entre psychologues du langage et didacticiens, comme le montre la citation suivante : « si on ne connaît le monde qu'en agissant sur lui, par le biais des « réponses » qu'entraînent nos actions, alors les résultats qu'apportera la didactique de la rédaction contribueront à faire progresser simultanément le savoir psychologique et la pratique pédagogique ».

Cette contribution pionnière est complétée, en mars 1986, par le numéro 49 de la revue *Pratiques*, intitulé « Les activités rédactionnelles », qui contribue lui aussi à faire connaître aux enseignants les travaux conduits par les psychologues du langage anglo-saxons sur les processus rédactionnels, travaux publiés au début des années 1980. Ce numéro 49 de *Pratiques* fait date dans la diffusion de ces travaux psycholinguistiques. Dans son long article introductif, Michel Charolles fait une synthèse des résultats relatifs aux aspects linguistiques, psychologiques et didactiques des processus rédactionnels. De plus, il propose à des élèves de lycée des tâches d'écriture contraintes : insertion de reformulations paraphrastiques dans un texte scientifique ou rédaction d'un texte argumentatif à partir de propositions présentant une certaine orientation argumentative. Il montre comment l'analyse des processus rédactionnels ouvre des perspectives nouvelles pour la didactique de l'écrit. Les articles qu'il a rassemblés dans ce numéro portent tous interrogation sur les opérations de production en insistant plus ou moins sur leur spécificité à l'écrit. Parmi ceux-ci, celui de Claudine Garcia-Debanc s'efforce de cerner les implications pédagogiques des connaissances issues de la description de processus rédactionnels. Elle dénonce les risques d'un emprunt naïf par la didactique d'un modèle théorique non directement élaboré pour elle et s'interroge sur les risques d'un applicationnisme. Dans quelle mesure la pratique de l'expert peut-elle fonder une progression didactique ? Quelle est l'incidence de l'explicitation des procédures sur la conduite de celles-ci ? Jusqu'où une activation des opérations peut-elle être réalisée sans que ce type d'exercice perde la signification d'activité de production de texte ?

Peu de temps après, en 1989, Dominique-Guy Brassart, dans le numéro 11 de la Revue *Recherches*, intitulé « Du brouillon au texte », consacre un long article aux « processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite ». Il fait un retour sur les modèles originaux, rendu d'autant plus nécessaire que ces travaux sont souvent mentionnés sans avoir été directement consultés, ce qui donne lieu à de nombreux contre-sens. Il fait également un exposé détaillé de résultats de recherche. L'originalité principale de cet article est de réfuter l'idée reçue partagée dans la communauté des didacticiens et des enseignants, selon laquelle la rature serait un signe de compétence textuelle supérieure, ce qui les conduit à valoriser les opérations de révision. Brassart plaide, de son côté, pour l'importance décisive des opérations de planification.

Au cours de la même période, ces modèles psycholinguistiques constituent également l'un des cadres de référence de deux recherches conduites, sous l'égide de l'INRP, sur l'écriture à l'école élémentaire, successivement « Évaluer les écrits à l'école primaire » et « De l'évaluation à la Révision ». Ces recherches ont fait l'objet de rapports de recherche édités par l'INRP et d'ouvrages grand public publiés chez Hachette Éducation. Les résultats intermédiaires de ces travaux ont également fait l'objet de communications, notamment au Colloque DFLM de Namur en 1986. Ces travaux didactiques s'appuient principalement sur la linguistique textuelle et les modèles des processus rédactionnels.

Il nous a paru intéressant aujourd'hui, une quinzaine d'années plus tard, de faire le point sur les collaborations entre la psychologie du langage et la didactique de la production écrite. En effet, la didactique du français a depuis mûri et s'est constituée en champ disciplinaire avec ses objets de recherche et ses méthodologies propres. Elle a pris conscience des risques de l'applicationnisme sous toutes ses formes.

Un dialogue semblable serait à conduire également avec les spécialistes d'autres champs disciplinaires qui constituent des références précieuses pour la didactique de l'écriture : spécialistes de génétique textuelle qui analysent les manuscrits d'écrivains, anthropologues, sociologues des pratiques culturelles, linguistes du texte. De tels dialogues sont nécessaires pour clarifier les liens entre la didactique de l'écriture et certaines disciplines contributives et pour en dégager la spécificité. Le numéro 118-119 de *Pratiques*, coordonné par Christine Barré de Miniac, a engagé une réflexion du même ordre par rapport aux travaux relatifs à la sociologie des pratiques culturelles de l'écrit.

Nous essaierons ici, tout d'abord de rappeler les éléments clés des principaux modèles de la production verbale, en particulier écrite, et de nous interroger sur leurs utilisations en didactique de l'écriture. Sera tout d'abord abordée la question des modèles de la production verbale, particulièrement de la production écrite. Qu'est-ce qu'un modèle pour un psycholinguiste ? À quels impératifs doit-il répondre ? Quels sont les intérêts et les limites des principaux modèles des années 80 ?

La seconde partie de l'article s'interrogera sur les utilisations qui peuvent être faites de modèles psycholinguistiques dans des travaux en didactique.

Quelle est la fonction possible de modèles de la production en didactique ? Avec quelles précautions méthodologiques peuvent-ils être utilisés ? Nous nous interrogerons notamment sur les aides à l'écriture telles qu'elles ont pu être inspirées par ces modèles et leurs limites.

En un troisième temps, nous essaierons de montrer comment une question proprement didactique, celle des aides à l'écriture, peut être éclairée de façon précieuse par les références aux théories de psychologie du langage.

Une quatrième partie permettra de confronter les manières dont chacune des deux disciplines aborde la question centrale des apprentissages. Quelles limites rencontrent les études psycholinguistiques sur le développement ? Comment caractériser une intervention didactique et en analyser les effets ? Comment organiser des études longitudinales pour rendre compte d'apprentissages à long terme ? De tels chantiers, dont les résultats sont attendus tant dans la communauté des chercheurs en psychologie du langage que dans celle des formateurs d'enseignants, appellent des coopérations entre psycholinguistes et didacticiens.

En conclusion, la confrontation des méthodes utilisées respectivement dans chacun des champs, notamment la part réservée à l'analyse des textes et à l'analyse des processus en temps réel permet de délimiter un lieu de collaboration intéressant entre psycholinguistes, linguistes et didacticiens, particulièrement pour la construction de tâches d'écriture et la formulation d'indicateurs d'évaluation.

1. LES PRINCIPAUX MODÈLES DE LA PRODUCTION VERBALE DANS LES ANNÉES 1980 ET LEUR ÉVOLUTION

Au cours des années 80-90 de nombreux travaux théoriques et empiriques ont commencé à aborder les problèmes soulevés par la production verbale écrite. Ces travaux s'appuyaient sur trois grandes catégories de modèles qui se distinguaient par leurs objets d'étude et par les méthodes utilisées mais qui, par delà ces différences, s'appuyaient tous sur une conceptualisation fortement inspirée par la psychologie cognitive. Ces modèles étaient essentiellement descriptifs. Ils ont toutefois permis d'envisager la production verbale écrite comme une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout. Malgré leurs insuffisances, ils ont également permis de formuler des hypothèses dans trois champs de recherche : le fonctionnement du scripteur adulte ; la comparaison entre experts et novices ; la didactique de la composition écrite.

Si l'on veut donner un bref aperçu des modèles, on constate que les modèles de production verbale écrite (Alamargot & Chanquoy, 2001 ; Fayol, 1997, 2002 ; Piolat, Pélissier, 1999) se situent dans la même perspective modulaire et se complètent, en ce qu'ils s'attachent à des composantes partiellement différentes.

1.1. Le modèle de Hayes & Flower

Le premier modèle, qui est aussi le plus connu et celui à partir duquel tous les autres ont cherché à se définir, émane des travaux de Flower et Hayes (1980) et Hayes & Flower (1980). Établi à partir d'une analyse de protocoles verbaux et ayant pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions, il a conduit les auteurs à distinguer (Figure 1):

- l'environnement de la tâche (incluant le texte déjà produit, trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer, et les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser);
- les connaissances conceptuelles, situationnelles (notamment relatives au destinataire) et rhétoriques (types de textes) stockées en mémoire à long terme;
- le processus de production lui-même, décomposé en trois sous-processus : la planification conceptuelle (récupération, organisation et cadrage finalisé des connaissances), la mise en texte et la révision/retour sur le texte (re-lecture et éventuelle mise au point).

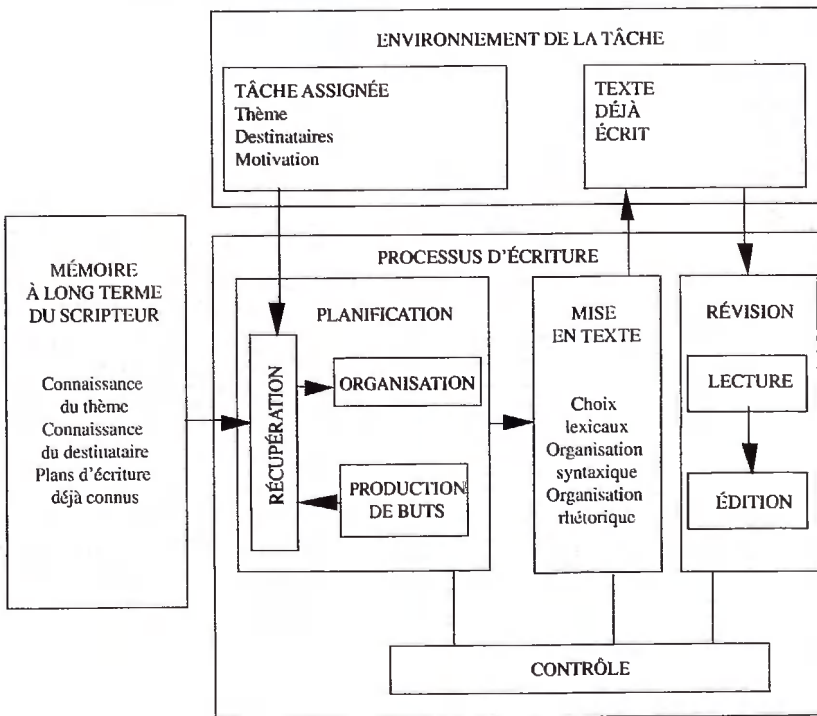


Figure 1. Représentation schématique du processus d'écriture (adapté d'après Hayes & Flower, 1980, p. 11).

On peut dire de ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but...). Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes. Il s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers. Il isole un composant « révision » dont l'intérêt est majeur et qui a donné lieu à de nombreux travaux. En effet, l'intervention de ce composant est susceptible de prendre le pas sur tous les autres et cette intervention constitue l'un des moyens privilégiés d'améliorer les produits. Il est toutefois intéressant de noter que l'intérêt potentiel de ce composant pour l'étude de l'apprentissage n'a guère été exploité, au moins dans un premier temps. Il a été ensuite, entre 1990 et 1993, le thème de recherche et le titre d'une recherche coopérative conduite par l'INRP, coordonnée par Sylvie Plane et Gilbert Turco, « Révision des Écrits¹ ».

Le modèle d'Hayes & Flower a donné lieu à de nombreux prolongements. Il a, en particulier, amené d'autres chercheurs à se poser le problème des stratégies de production, qu'il n'abordait pas directement. Bereiter & Scardamalia (1988), Scardamalia & Bereiter (1986) ont ainsi opposé deux modes de composition : la stratégie d'énonciation des connaissances, qui consiste à formuler les informations au fur et à mesure qu'elles sont retrouvées en mémoire et la stratégie de transformation des connaissances, qui prend en compte les contraintes provenant à la fois des connaissances conceptuelles et de l'organisation rhétorique, pour élaborer le texte.

1.2. Le modèle de Garrett / Levelt

Le second modèle, très influent, ne s'attache pas essentiellement à la production écrite. Élaboré initialement à partir de l'étude des erreurs de production orale par Garrett (1975, 1980), il a été repris et enrichi par Levelt (1989) et ses collaborateurs. Contrairement au modèle de Hayes & Flower, celui de Levelt s'inscrit dans une perspective strictement psycholinguistique. Il s'intéresse donc surtout à la production des mots et des phrases ainsi qu'aux rapports compréhension / production (Figure 2).

Ce modèle prend comme entrée les résultats émanant de l'élaboration conceptuelle du message (qui n'est pas étudiée en elle-même) pour donner à ce message une forme linguistique. La construction de cette forme s'effectue en deux temps. Le modèle construit d'abord une représentation fonctionnelle élaborant parallèlement une structure grammaticale abstraite (verbe/ sujet de...) et des éléments lexicaux eux aussi abstraits (les *lemmas*). Dans un deuxième temps, la structure syntaxique et les formes lexicales « de surface » sont récupérées pour être « envoyées » au composant articulatoire. Des modifications ont été ultérieurement apportées à ce modèle, mais elles n'en affectent pas l'économie générale, qui seule nous importe ici (Levelt, Roelofs & Meyer, 1999).

1. Voir notamment l'ouvrage grand public rendant compte des démarches conduites en classe : Groupe EVA (1998) *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette Éducation.

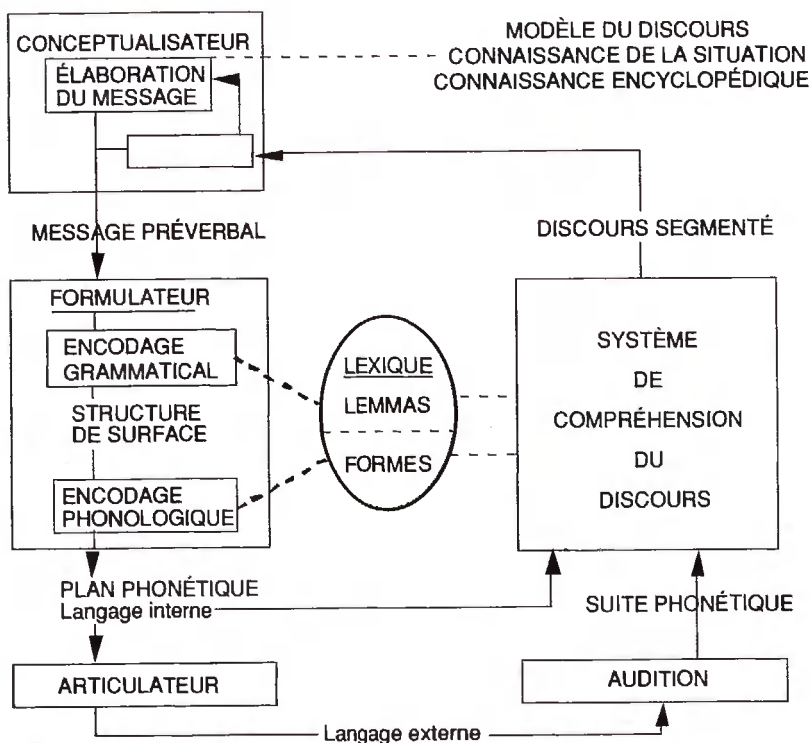


Figure 2

La conception même de ce modèle permet de rendre compte d'un vaste ensemble de phénomènes « mot sur le bout de la langue » ; vitesses de dénomination, etc. Elle repose sur le postulat d'impénétrabilité des mécanismes de production : ceux-ci opèrent de manière automatique et modulaire. En conséquence, nous n'avons jamais accès qu'aux résultats de leur intervention. La régulation par la compréhension ne peut donc s'effectuer qu'à la « sortie » du composant production. Là encore, ce modèle a donné lieu à de nombreux prolongements, essentiellement en ce qui concerne l'accès lexical et son déroulement temporel. Toutefois, très peu d'entre eux ont abordé les questions relatives à l'apprentissage et aux facteurs qui sont susceptibles d'influer sur lui (voir néanmoins, Levelt, 1998).

1.3. Le modèle de van Galen

Le troisième modèle est le moins connu et le moins influent, sans doute du fait qu'il s'attache essentiellement aux dernières étapes de la production écrite : la réalisation graphique du message (van Galen, 1991). Pourtant, ce modèle pose d'emblée le problème de la séquentialité des opérations. Les différentes opérations intervenant à différents niveaux sont conçues comme simultanément

actives et susceptibles d'entrer en compétition. Elles doivent donc être organisées et coordonnées pour qu'à un moment donné un seul élément graphique (stroke) soit réalisé. Le même raisonnement vaut pour la production orale.

Le modèle de van Galen et ses prolongements ont l'avantage de montrer qu'un composant souvent considéré comme « élémentaire » – la réalisation graphique – est en fait complexe. Il intègre la détermination de l'orthographe correcte des mots, la sélection des allographes, le contrôle de la taille des lettres, l'ajustement musculaire, etc. Il soulève également la question des différences de rythme de production des « unités » relevant des différents niveaux: la proposition est une unité probable relativement à la conception globale du message alors que la « lettre » en est une au niveau de la réalisation graphique. Or, comme interviennent probablement plusieurs « unités » aux niveaux intermédiaires, se pose le problème de leurs vitesses respectives de traitement et du stockage temporaire de leurs produits, dans l'attente de leur utilisation par les niveaux ultérieurs. En d'autres termes, plus que les autres, le modèle de van Galen amène à se demander comment s'effectue en temps réel la coordination des différentes composantes impliquées au point d'assurer à la production son caractère relativement continu et harmonieux.

1.4. Analyse critique de ces modèles

Tous les modèles précédemment évoqués – mais aussi ceux de De Beaugrande (1984) ou de Martlew (1983) – reposent sur une conception modulaire de l'activité de production, qui présente les caractéristiques suivantes :

- Tous isolent des composantes dont chacune reçoit un certain type d'information (par exemple conceptuelle ou sémantique) et la transforme en un autre type d'information (par exemple lexicale). En conséquence, on peut associer à chaque composante un type et un niveau de représentation.
- Des relations fonctionnelles existent entre composantes. Le plus souvent, une architecture contraint la circulation des flux d'information : les données issues d'une composante ne peuvent se diriger que vers telle(s) ou telle(s) autre(s) composante(s). Les composantes fonctionnent de manière soit sérielle soit parallèle. Dans le premier cas, le traitement d'une information de niveau n doit attendre pour commencer la réalisation au moins partielle (voir la notion de traitement en cascade) du traitement de niveau $n - 1$. Il est donc souvent nécessaire de postuler l'existence de mémoires temporaires stockant les représentations intermédiaires (Van Galen, 1991). Dans le second cas, les composantes fonctionnent en parallèle et se pose alors la question de la coordination des sorties et du contrôle d'éventuelles interférences. Les modèles connexionnistes qui se sont développés plus tardivement ont proposé d'intéressantes solutions en termes d'activation/inhibition (Dell, 1988).
- Les processus de contrôle qui régulent le transfert des informations et évaluent les produits terminaux ont été particulièrement étudiés. Soit l'organisation même des processus prévoit un composant contrôle (Hayes & Flower 1980) qui teste et élimine ou accepte les produits (le

composant compréhension chez Levelt, 1989) soit le fonctionnement même du système de production est autorégulé (Berg, 1986) et la question d'une instance de contrôle ne se pose pas. La plupart des modèles recherchent un compromis entre processus contrôlés/sériels et processus automatiques/ autorégulés/parallèles (Fayol, 2002).

Ainsi, tous les modèles postulent des composantes relativement autonomes, organisées selon une architecture plus ou moins sérielle ou parallèle et dont le contrôle des productions est assuré par une instance autonome ou, au contraire, par l'autorégulation des mécanismes. Les composantes sont de trois types : celles qui traitent des concepts, de leurs inter-relations et de l'impact des dimensions communicative et énonciative ; celles qui concernent les aspects linguistiques : accès lexical, production syntaxique, marques de cohésion, etc. ; celles qui ont trait à la réalisation des aspects matériels (phonologique ou graphique) du message.

2. L'UTILISATION DE CES MODÈLES EN DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

2.1. Modèle heuristique ou prescriptif ?

Les modèles en didactique : un statut ambigu

La didactique peut être définie (Garcia-Debanc, 1991) comme l'« étude des conditions, des modalités de mise en œuvre et des effets d'interventions d'enseignement favorisant les apprentissages dans des classes ordinaires ». Depuis les travaux de Verret, de Chevillard et de Martinand, les notions de transposition didactique et de pratiques de référence y occupent une place importante comme analyse des écarts entre contenus à enseigner et disciplines de référence, contenus à enseigner et contenus enseignés effectivement, contenus enseignés et apprentissages effectifs des élèves.

Par nature, le statut des modèles est ambigu en didactique, sans doute du fait de la polysémie du terme de didactique qui, pour la didactique du français langue étrangère notamment, renvoie encore souvent à la production de méthodes et de moyens d'enseignement, comportant une dimension prescriptive, et non à une analyse épistémologique des matériels ou des pratiques d'enseignement effectifs. Or, là où les modèles devraient répondre avant tout à une finalité heuristique, les spécialistes de l'enseignement tendent à les utiliser comme normes à imiter, sans doute parce qu'ils ont souvent d'abord une visée praxéologique d'action efficace. Un modèle scientifique se sait partiel, provisoire, heuristique. Il aide à interroger la complexité du réel, non à la simplifier. Il est toujours réfutable et, dans l'histoire des sciences, sujet à être remplacé par un modèle plus performant, lui aussi provisoire. Ainsi par exemple, le schéma quinaire du récit, proposé par Larrivaille et repris par Jean-Michel Adam, ne prétend en aucun cas rendre compte des marques de surface d'un texte, comme le laissent entendre les manuels qui demandent aux élèves de relever le paragraphe correspondant à l'état initial ou à la complication. Il propose une mise en forme de la structure sémantique profonde d'un texte, pouvant servir de réfé-

rence lorsqu'on cherche à rendre compte des processus d'interprétation ou de mémorisation des textes narratifs relevant de nos codes culturels. De la même manière, les modèles de processus de production verbale aident à rendre compte de la complexité des opérations conjointement requises et de la diversité des manières de faire. Ils ne sauraient en aucun cas constituer une liste d'instructions à réaliser successivement ou un inventaire de sous-processus sur lesquels réaliser un entraînement.

2.2. Ce que n'est pas un modèle

Un modèle n'est pas un ensemble d'instructions à réaliser successivement

C'est cela qui distingue principalement le modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower (1989) et les travaux de la rhétorique antique, même si de nombreuses personnes se sont plués à en souligner les similarités, notamment le parallélisme entre planification et *inventio*, mise en texte et *dispositio*. Là où la rhétorique antique énonce une liste de prescriptions, le modèle de Hayes et Flower insiste sur le caractère itératif des différents sous-processus du processus rédactionnel et leur poids variable selon les sujets. Garcia-Debanc (1982) a par ailleurs, tenté de montrer les effets de la tâche d'écriture sur la nature précise des processus rédactionnels mis en œuvre par de mêmes sujets. C'est donc un contre-sens important de considérer ce modèle comme étapist.

Un modèle n'est pas un inventaire de composantes

Même si les modèles qui ont été présentés plus haut, au point 1, se caractérisent par une dimension analytique, voire boxologique, ils ne sauraient être interprétés comme un inventaire linéaire de composantes à entraîner successivement.

Un modèle n'est pas une vérité établie

Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, dans la communauté scientifique, c'est précisément la falsifiabilité d'un modèle qui en garantit la qualité scientifique. Tout modèle est donc nécessairement provisoire.

2.3. Les fonctions d'un modèle psycholinguistique en didactique

Dans les travaux conduits en didactiques des disciplines, la référence possible à un ou plusieurs modèles psychologiques de l'activité de l'élève remplit plusieurs fonctions. Elle permet notamment de :

Questionner la complexité de l'activité de l'élève et comprendre les difficultés possibles

La référence aux opérations du processus rédactionnel permet en effet d'observer plus finement l'activité de l'élève rédacteur. Quel temps effectif consacre-t-il à des opérations de mise en texte ? Peut-on trouver trace d'opérations de planification ou de révision ? Sont-elles facilitées par certaines situations de travail ou certains outils ? Comment aider les élèves à les acquérir ? À partir de quel âge ? Autant de questions qui sont autorisées par la référence à un modèle précis servant de grille d'analyse.

Analyser certaines dimensions de la pratique d'enseignement

La référence aux opérations du processus rédactionnel permet également d'interroger les pratiques d'enseignement. Quelle image l'enseignant se fait-il de la planification ? Quelles instructions donne-t-il aux élèves pour la développer ? De même pour les opérations de révision .

Réguler les activités d'écriture en classe

La référence à un ensemble d'opérations du processus rédactionnel permet également un regard critique de l'enseignant sur l'ensemble des activités conduites dans la classe. Parmi les situations d'écriture proposées aux élèves, lesquelles ont permis un progrès du point de vue de la planification ? Cette réflexion a-t-elle été explicite ? Des aides ont-elles été apportées pour la planification ? De quelle nature ? Et pour la mise en texte ? La prise de conscience par l'enseignant des diverses dimensions qu'il a fait travailler et ce celles qu'il ne prend pas suffisamment en compte peut l'aider à réguler la programmation de ses activités. Ainsi, certaines situations d'échange avec les lecteurs, au cours desquelles les élèves peuvent constater les effets de sens que produisent leurs écrits en terme de compréhension peuvent par exemple être favorables à la prise de conscience de l'importance de la révision et à sa mise en œuvre efficace.

Concevoir des aides pour l'écriture et la réécriture

Même si le terme d'aides est peu souvent utilisé dans les travaux de didactique, on peut considérer que des aides à l'écriture et à la réécriture, sous la forme de fiches de guidage ou de listes de critères, ont pour rôle d'encourager la planification, en permettant aux élèves de problématiser les choix d'écriture (genre textuel retenu, perspective d'énonciation, registre lexical...) et de permettre la révision, c'est-à-dire de favoriser une (re)lecture critique de l'écrit produit et de focaliser la réécriture.

Dans les recherches didactiques sur la production d'écrits, la construction de tels outils repose principalement sur trois principes sous-jacents :

- L'explicitation des caractéristiques d'un écrit peut guider efficacement l'action

- Les textes lus constituent des ressources pour l'élaboration de critères de fonctionnement textuels, ce que ces travaux appellent généralement interaction lecture/écriture.
- Les critères mis en évidence dans l'outil correspondent au choix de l'évaluateur : ils se rapportent seulement à certains aspects du fonctionnement textuel. Ils sont donc, par définition, provisoires et évolutifs.

2.4. Intérêts et limites du modèle de Hayes et Flower

Le modèle de Hayes et Flower a été le plus diffusé en didactique. Il a permis des avancées incontestables, notamment sur trois points :

- un déplacement de l'attention de l'analyse linguistique des écrits produits à la prise en compte du processus rédactionnel
- la conception d'aides pour l'écriture et la réécriture
- la régulation des activités d'écriture en classe

Avant 1980, la seule méthode retenue pour analyser l'activité d'écriture d'élèves était l'analyse linguistique de textes d'enfants, dont les méthodologies ont été affinées tout au long des années 1970-1980. Bernard Schneuwly (1988) a montré, par exemple, comment interpréter certaines marques linguistiques comme indices d'opérations du processus rédactionnel, notamment de la planification pas à pas. Le mérite du modèle d'Hayes et Flower a été d'attirer l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se produit en cours d'écriture. La méthodologie de l'analyse des protocoles à haute voix a inspiré le recueil des échanges oraux en cours d'écriture de textes, dans des dyades (Schneuwly, 1982) et des groupes de trois. Ces interactions orales sont à la fois les traces des négociations entre les rédacteurs et des processus rédactionnels mis en œuvre. De Gaulmyn (1999) et Garcia-Debanc (1982) ont mis en œuvre cette méthode sur des corpus divers.

Nous avons montré l'intérêt de la référence aux modèles du processus rédactionnel pour concevoir des aides pour l'écriture et la réécriture. C'est notamment sur les opérations de planification et de révision que se sont focalisés les outils conçus par les recherches didactiques. On peut regretter qu'un travail semblable n'ait pas été mis en œuvre sur la mise en texte.

Enfin, nous avons montré, dès 1986, que la référence à ce genre de modèle pouvait aider l'enseignant à réguler les activités proposées en classe pour l'apprentissage de l'écriture, en contribuant à mettre en évidence les opérations du processus rédactionnel sur lesquelles a porté une aide ou un entraînement, dans le cadre des projets d'écriture conduits.

S'il a permis des avancées notables pour l'apprentissage de la rédaction de textes, le modèle de Hayes et Flower présente également des points aveugles, dont les deux principaux sont les suivants.

Les points aveugles du modèle de HAYES et FLOWER

- **La dimension linguistique dans l'élaboration textuelle**
Dans le modèle de Hayes et Flower, si les opérations de planification et de révision sont largement développées, il n'en est pas de même pour les opérations de mise en texte, qui restent floues. Comme nous l'avons vu plus haut, le modèle de Levelt est plus satisfaisant mais s'applique davantage aux situations de production orale que de production écrite.

- **L'effet de la tâche sur les processus rédactionnels mobilisés**
Hayes et Flower s'intéressent principalement à des tâches de rédaction d'essais ou de textes argumentatifs, sans prendre en compte la spécificité des tâches d'écriture. Il est probable que ce ne sont pas exactement les mêmes opérations qui soient requises pour la rédaction d'une justification écrite et pour l'écriture d'un texte poétique utilisant un matériau verbal contraint. Il faut vérifier que le poids et l'ordre des opérations en jeu dans chacun de ces deux cas sont identiques pour de mêmes sujets. Diverses études² sont actuellement conduites auprès d'enfants de 6 et de 11 ans au Laboratoire Jacques Lordat. De tels travaux devraient permettre de cerner plus finement les processus rédactionnels mobilisés, dans leur dimension linguistique.

3. LES AIDES À L'ÉCRITURE

Même si, dans les travaux didactiques, elles sont rarement désignées comme telles (on parle plutôt d'outils d'écriture ou de réécriture), les aides à l'écriture, mises au point notamment dans le cadre de recherches didactiques conduites dans le cadre de l'INRP comme les programmes de recherche « Évaluer les écrits à l'école primaire » (dit EVA) ou « De l'évaluation à la réécriture » (REV), se sont appuyées sur les modèles des processus rédactionnels. C'est le constat des difficultés des élèves à planifier et à réviser leurs textes et la notion d'allègement de la surcharge cognitive qui ont principalement inspiré ces travaux.

3.1. Les aides à l'écriture en psycholinguistique

D'un point de vue psycholinguistique, Fayol (1997), dans son ouvrage de synthèse intitulé *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, consacre à cette question plusieurs pages du chapitre V, intitulé « Contrôle et régulation de la production » (pp 119 à 144). Il indique que « la demande sociale relative à ces thèmes n'a fait que s'accroître au cours de la dernière décennie » (p 144). Les études qu'il résume proposent des indications quant aux possibilités d'améliorer les produits (textes écrits) et/ou de mieux former les rédacteurs.

2. Mémoires de DEA d'Anna LARROUY et Laure PARADA, septembre 2001, Université Toulouse-Le Mirail.

Même si le terme d'aide à l'écriture n'est pas directement employé, l'identification des difficultés permet d'élaborer et de valider des modélisations rendant compte des mécanismes en jeu qui, elles-mêmes, inspirent des procédures. Ces travaux ont porté notamment d'une part sur « le contrôle, la régulation et la révision à l'écrit », dimension très spécifique à la production écrite, d'autre part sur la planification, en confrontation avec les travaux conduits sur la production orale. Fayol (1997) souligne que ces recherches ont été focalisées « sur les « hauts niveaux » (récupération, élaboration et organisation des concepts) en délaissant (sauf pour les constater et, parfois, s'en inquiéter) les aspects relatifs à la formulation » (p 144).

Ainsi divers protocoles (Fayol, 1997, p. 134) ont élaboré et mis à l'épreuve des grilles d'évaluation visant à assister les auteurs dans la tâche de comparaison/évaluation inhérente aux activités de révision. Scardamalia et Bereiter ont ainsi expérimenté de telles grilles avec des adolescents (Bereiter et Scardamalia 1983, Scardamalia, Bereiter et Steinbach 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1984, 1986 ; Daiute et Kruidenier, 1985). Cette assistance stimule l'auto-questionnement et l'auto-évaluation et suscite des évaluations pertinentes. Toutefois, l'amélioration des productions est limitée. De même, dans une autre étude (Bartlett 1982), une procédure d'instructions réflexives n'entraîne pas pour autant une amélioration sensible des textes écrits : faute de bases de connaissances linguistiques suffisantes, notamment du point de vue lexical et syntaxique, au mieux 30 % des erreurs sont rectifiées.

Fayol termine ce chapitre en soulignant le nombre trop faible d'études développementales relatives à l'enfant et l'insuffisance d'une prise en compte des apprentissages à moyen et long terme. Il conclut en indiquant que « la prise en compte des dimensions propres à l'apprentissage semble à terme inévitable et indispensable ».

3.2. Les aides à l'écriture en didactique de la production écrite : inventaire de paramètres permettant de caractériser des aides à l'écriture en didactique

Les travaux didactiques se sont intéressés depuis plusieurs années aux moyens d'aider les élèves dans l'élaboration et la révision d'un texte écrit. On peut essayer de dresser un inventaire de paramètres permettant de caractériser les aides à l'écriture :

Moment d'utilisation

- **Avant l'écriture** : une grille de critères peut aider des élèves de CM à dégager les caractéristiques du genre policier, avant même de se lancer dans l'écriture de leur nouvelle policière. Cette grille a été élaborée par eux-mêmes à partir de la confrontation de plusieurs nouvelles policières qu'ils ont lues (*Objectif Écrire 2000* CRDP Montpellier, 2000)
- **Avec la consigne** : Certaines consignes comportent une liste de critères ou un matériau verbal ou non-verbal qui peut aider les élèves

dans leur écriture. Ainsi, des élèves de CP qui ont à inventer des énoncés de problèmes mathématiques disposent de structures syntaxiques pour formuler des questions de problèmes et d'un imagier dans lequel ils peuvent puiser des idées d'ingrédients pour leurs problèmes. (Anna Larrouy 2001 : *Analyse des processus rédactionnels d'enfants de 6-7 ans confrontés à deux tâches d'écriture complexes*, DEA, Département Sciences du Langage, Université de Toulouse-Le Mirail).

- En cours d'écriture à la demande : dans une classe de CP, les élèves puisent dans les réservoirs de mots ou de textes de références affichés qui jouent un rôle décisif pour leur autonomie d'écriture texte (Garcia-Debanc (2003) in *Le manuel de CP*, Observatoire de la lecture, Paris)
- En cours d'écriture à un moment du travail : pour nourrir leurs nouvelles policières, les élèves peuvent se reporter à une anthologie de descriptions qui font peur, qu'ils pastichent ou pillent pour les intégrer à leurs propres récits.
- Entre deux états du texte pour favoriser la réécriture : c'est notamment pour favoriser la réécriture que, le plus souvent, sont élaborées des grilles de critères.

Nature du problème à résoudre

Les niveaux de problème à résoudre peuvent différer, selon les niveaux d'analyse traditionnellement distingués en science du langage :

- Orthographique
- Lexical
- Syntaxique : phrase
- Syntaxique : cohésion textuelle ou discours
- Choix d'écriture, notamment choix énonciatifs
- Contenus

Nature linguistique de l'outil

- Matériau non verbal
- Matériau verbal non linéaire (ensemble de mots, schéma...)
- Listes : c'est la forme la plus habituelle de ces aides à l'écriture, qu'il s'agisse de listes de critères ou de composants informationnels à trouver dans un texte
- Matériau verbal syntaxiquement organisé et sélectionné
- Matériau-ressource (banque de textes d'auteurs)

Statut de l'outil

- Ensemble de ressources mises à disposition des élèves
- Matériau sélectionné par l'enseignant en fonction de la difficulté à résoudre

Mode d'élaboration

- Matériau industriel : nous désignons ainsi un matériau publié, imagier ou dictionnaire, fichier, table de conjugaison
- Élaboré par l'enseignant
- Élaboré collectivement en classe : notamment élaboration de critères

Modalités de recours à l'aide

- Sélectionné par l'enseignant
- Fourni individuellement par l'enseignant à la demande
- Fourni individuellement par l'enseignant selon les besoins
- Spontanément utilisé par les élèves

Utilisation unique vs multiplicité d'utilisations possibles

Caractère ad hoc ou permanent de l'aide à l'écriture

Modalités d'utilisation

- Présence permanente de l'aide
- Élaboration (processus)

Cette typologie permet de caractériser les différents types d'aides qui peuvent être proposées aux élèves. Certains paramètres peuvent donner lieu à expérimentation sur le caractère facilitateur ou inhibiteur d'une aide et son effet sur la production écrite. Notamment, le caractère linguistique de cette aide serait un paramètre particulièrement intéressant.

3.2. Quand l'aide devient obstacle

En effet, l'aide peut constituer parfois un obstacle et produire des effets contraires à ceux qui sont attendus, comme le montre l'exemple suivant.

Des élèves de CE2 sont invités à rédiger la suite d'un conte, « Le joueur de flûte de Hamelin ». Pour leur faciliter la tâche, l'enseignante leur propose deux aides :

- une aide à la planification, sous la forme de trois fins possibles à choisir :
Voici trois fins possibles. Entoure celle que tu préfères et écris la fin du conte.
 - 1 - Les quatre amis s'enfuient rapidement et partent pour la ville de Brême.
 - 2 - Les quatre amis réussissent à faire fuir les brigands et décident de rester vivre dans leur maison.
 - 3 - Les brigands les attrapent après un long combat et les... (choisis ce que les brigands font des quatre amis) »
- une amorce de texte à poursuivre :

« Alors, l'un des brigands se glissa à l'intérieur par la fenêtre, décidé à tuer ce monstre terrifiant.
Suivent 7 lignes vierges à compléter.

Voici la production écrite d'un élève :

« Alors, l'un des brigands se glissa à l'intérieur par la fenêtre, décidé à tuer ce monstre terrifiant. – Les quatre amis s'enfuient rapidement et partent pour la ville de Brême quand il sont arrivé les quatres amis rencontrent un loup je suis tros vieux pour crier et mon mètre a desider de me tuer »

L'ane lui proposa vient avec nous, tu chanteras et tu deviendras musicien de la ville de Brême tu pouras gagné ta voix pour crier les cinq amis sont à Brême.

(L'orthographe et la ponctuation originales ont été conservées)

Les hésitations des élèves dans l'emploi des temps verbaux (présents au début du texte et retour du passé simple dans la suite du texte) montrent que les phrases proposées par l'enseignante comme aide à la planification ont été interprétées par les élèves comme éléments de mise en texte. Les présents, qui étaient possibles dans des phrases de type résumés pour la planification, ont été reproduits tels quels par l'élève. L'emploi du passé simple dans la suite de son texte montre que la présence de la seule phrase amorce aurait sans doute été plus efficace pour faire utiliser par analogie ce temps verbal. On peut voir, à travers cet exemple, que la multiplicité d'aides n'a pas forcément un effet positif sur la production écrite.

Si les effets à court terme de la présence d'aides à l'écriture ont pu être appréciés dans des travaux d'élèves, manquent des études plus longitudinales de l'apprentissage de la production écrite par des enfants d'âge scolaire.

4. UN CONTINENT NOIR EN PSYCHOLOGIE DU LANGAGE ET EN DIDACTIQUE : LA QUESTION DES APPRENTISSAGES

4.1. Le traitement des questions relatives à l'apprentissage dans les travaux psycholinguistiques

Du point de vue que nous développons ici, les modèles précédemment évoqués au point 1 sont relativement peu intéressés par la dynamique elle-même de la production, c'est-à-dire la manière dont elle se déroule en temps réel, et par l'apprentissage / instruction.

Ainsi, Hayes & Flower (1980) ont principalement étudié les comportements d'experts et les ont opposés aux comportements des novices (Hayes & Flower, 1986). Ils n'ont pas conduit de recherches analysant le comportement du scripteur en temps réel.

Les problèmes de l'apprentissage lui-même n'ont pas été directement abordés. Au cours des années 80, seuls Scardamalia & Bereiter (1986) ont clairement abordé cette question. Ils l'ont fait essentiellement à partir d'une

approche « stratégique », inspirée elle aussi de l'opposition expert / novice. Le modèle correspondant n'est pas réellement un modèle développemental car il ne précise pas comment s'effectue le passage du premier au second mode de composition des textes.

Ces auteurs ont également développé des modalités d'intervention d'orientation métacognitive visant à induire chez les apprenants : (a) l'acquisition et la mise en œuvre de plans (frames) du type de ceux issus de la linguistique textuelle (Fayol, 1985, 1991); (b) l'utilisation de guides procéduraux visant à aider les sujets à mettre en œuvre des recherches volontaires (métamémorielles) d'informations en mémoire, des références systématiques aux objectifs, des méthodes de planification et de contrôle / révision (Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984). L'objectif est d'amener les sujets à passer d'une stratégie d'énonciation des connaissances à une stratégie de transformation/élaboration des connaissances (Bereiter, Burtis & Scardamalia, 1988 ; Scardamalia & Bereiter, 1987). La méthode proposée pour induire l'apprentissage correspond à celle qui est utilisée dans les apprentissages stratégiques en général : fournir des exemples (conformisation), induire l'imitation par l'aide d'un tuteur, recourir à des boucles réflexives. Toutefois, ces modalités d'apprentissage sont soumises aux limitations habituelles de l'apprentissage stratégique : importance des connaissances conditionnelles, nécessité de renforcements positifs, difficultés de transfert, forte charge cognitive (cf. Fayol & Monteil, 1994 pour une revue). Il s'ensuit que c'est plus l'instruction et ses modalités que l'apprentissage lui-même qui ont retenu l'attention.

La rareté des travaux relatifs à l'apprentissage est encore plus marquée en ce qui concerne le lexique et la syntaxe de l'écrit. La plupart des auteurs ne s'attache pas à cet aspect (Levelt, 1989). Par contraste, van Galen (1990) a consacré un chapitre entier au développement de l'écriture. Outre l'étude des modifications des paramètres au cours du développement, il signale l'importance de l'évolution des capacités à effectuer des traitements concurrents. La prise en compte de cet aspect amène à poser le problème de la gestion de l'écrit et des modifications de cette gestion au cours du développement.

Il faut attendre les années 90 pour voir théoriser et étudier la production en temps réel. Les premières recherches utilisent des enregistrements au magnétoscope (Chanquoy, Foulin & Fayol, 1990). Très vite, elles recourent aux mesures qu'autorise la tablette graphique et l'étude des performances en situation de double tâche (Olive, 2002). Les théorisations s'inspirent très largement des travaux de Baddeley (1986) adaptés aux problèmes posés par la production verbale écrite par Kellogg (1994). Les recherches peuvent alors s'orienter vers la prise en compte des différences interindividuelles, soit en reprenant l'opposition expert / novice soit en s'attachant aux questions relatives au développement / apprentissage.

Les problèmes soulevés par le développement et l'apprentissage font l'objet d'une double approche. Un premier courant s'appuie sur la notion de ressources cognitives pour théoriser à la fois le déroulement en temps réel de la production et les difficultés rencontrées par les enfants au cours de l'apprentissage de la composition écrite (Bourdin & Fayol, 1994, 1996 ; McCutchen, 1996).

Un second courant s'attache à décrire la mise en place des composantes de la production écrite et l'évolution de leurs dynamiques respectives au cours du développement/apprentissage (Berninger & Swanson, 1994).

4.2. La question des apprentissages dans les travaux conduits en didactique

La question des apprentissages n'a guère été mieux abordée dans les travaux en didactique de la production écrite, malgré les conditions favorables rencontrées par les auteurs de ces recherches pour une observation longitudinale d'apprentissages sur une longue durée. À notre connaissance, seule la recherche « Évaluer les écrits à l'école primaire », conduite à l'INRP de 1982 à 1989, a procédé à une analyse des effets des innovations mises en place en termes d'apprentissages effectivement réalisés par les élèves³. Des élèves de classes engagées dans la recherche et hors recherche ont dû rédiger un récit selon une consigne précise (*raconte une histoire dont la dernière phrase sera : « Et c'est depuis ce jour que les oiseaux volent » ou « Et c'est depuis ce jour que les cochons ont une queue en tire-bouchon » ou une autre phrase du même genre. Tu donneras un titre à ton histoire*). Cette tâche d'écriture avait été choisie comme mettant en jeu les compétences narratives acquises au cycle 3 de l'école primaire mais n'étant pas familière aux enfants, par le genre narratif convoqué, le récit étiologique, à l'époque rarement étudié à l'école primaire. Chaque élève a eu ensuite à évaluer, individuellement par écrit puis dans un entretien oral, un texte de pair. Il a eu ensuite à revenir de façon critique sur son propre écrit, une semaine après sa rédaction, dans un examen individuel puis dans un entretien oral avec l'expérimentateur. Cet ensemble d'épreuves d'évaluation permet d'apprécier les capacités rédactionnelles des enfants, leurs capacités d'analyse critique et la nature des critères préférentiellement convoqués. Ces épreuves ont permis de mettre en évidence un effet différentiel des innovations mises en œuvre, notamment sur les capacités d'analyse des élèves moyens et sur la nature des critères préférentiellement convoqués.

Parmi les recherches en cours sur la production d'écrits, peu recueillent des données sur les apprentissages effectifs. Ainsi, dans l'Annuaire 2001-2002 des recherches en cours réalisé par la DFLM (Association Internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle), publié en Septembre 2001, sont répertoriées 23 recherches sur la production écrite, soit plus du 1/3 des recherches recensées dans cet annuaire. Limites du recensement ou état des problématiques dans les différents pays ? La plupart d'entre elles sont conduites au Canada (10 recensées) contre 5 en France, 4 en Belgique, 4 en Suisse. Les méthodologies privilégiées sont :

- l'analyse de textes d'élèves : 12
- des études longitudinales : 7 (4 portent sur l'école maternelle, 2 sur des étudiants, 1 sur des élèves de ZEP)
- des questionnaires et entretiens sur les conceptions : 6

3. Voir les rapports de cette recherche : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits ? Comment les élèves évaluent-ils les écrits ?*, INRP, collection Rapports de recherche.

- des instructions pour la transformation des pratiques d'enseignement et analyse de leurs effets : 10
- une seule recherche, conduite à l'Université de Sherbrooke auprès d'étudiants inscrits au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale recueille des données relatives à des protocoles rédactionnels de tutorat et d'aides à l'écriture (recherche n° 16, p 63)

L'analyse des résumés des recherches en cours fait apparaître le très faible nombre des études longitudinales. On peut le regretter, même si l'on connaît les difficultés et les contraintes de travaux avec des cohortes d'élèves. Cependant, faute d'évaluation rigoureuse des effets à court terme et à long terme des apprentissages mis en œuvre dans les classes, les propositions d'actions didactiques sur l'apprentissage de la production écrite prennent le risque de rester toujours contestables. C'est dans ce sens qu'il faut désormais conduire des études.

Des perspectives de collaboration entre psycholinguistes et didacticiens

Nous avons vu que les modèles initialement élaborés au cours des années 80 concernent plutôt l'adulte – expert ou novice – et, de manière générale, abordent peu les problèmes d'apprentissage/instruction et les questions relatives à la dynamique de la composition. Au cours des années 90, l'évolution conjointe des modèles et des techniques d'étude de la composition ont conduit à adopter une perspective fonctionnelle. Celle-ci a permis de s'attacher à la fois à la dynamique de la production verbale chez l'adulte et à l'évolution de la composition au cours du développement/apprentissage.

Ces constats ouvrent des perspectives de relations fructueuses entre psycholinguistes et didacticiens. Selon les cas, ce sont les spécialistes de l'un ou l'autre domaine qui peuvent aider l'autre champ à progresser. On peut dresser une liste provisoire de ces lieux de collaboration possibles :

- la détermination d'indicateurs de réussite. Ces indicateurs, dans les travaux de psychologie du langage, restent souvent très généraux et insuffisamment analytiques d'un point de vue linguistique. En revanche, les recherches didactiques prennent souvent en compte un échantillon de productions trop limité qui ne permet pas de traitement statistique.
- la détermination de tâches d'écriture. Lorsqu'ils sont confrontés à des protocoles psycholinguistiques, les élèves ne sont pas vierges des habitudes que l'école a mises en place. Ainsi, une tâche de production à partir d'images séquentielles n'est pas anodine. Il importe que les protocoles expérimentaux proposent des tâches certes contrôlables scientifiquement mais qui ne soient pas non plus trop exotiques par rapport aux habitudes scolaires des élèves, au risque de biaiser considérablement les résultats.
- la prise en compte dans les expérimentations psycholinguistiques d'effets possibles des pratiques d'enseignement ordinaires. Pour les

connaître, encore faut-il se donner des indicateurs précis pour l'observation des pratiques effectives dans les classes, comme le fait Goigoux (2002) à propos de l'enseignement de la lecture au CP.

- le suivi longitudinal de cohortes d'élèves. De telles recherches sont coûteuses et lourdes à mettre en place mais elles sont indispensables pour connaître les effets à court, moyen et long terme des pratiques mises en œuvre (Larrouy, thèse en cours).
- l'expérimentation des effets à court, moyen et long terme de types d'aides à l'écriture : recherche longitudinale également répondant à des objectifs plus limités que la catégorie précédente.

Autant de pistes prometteuses pour une collaboration durable entre linguistes, psychologues du langage et didacticiens. C'est la direction qui a été prise dans le cadre du GDR CNRS 2657 « Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite », coordonné par Denis Alamargot, mis en place récemment à l'initiative de Michel Fayol et Jean-Louis Lebrave.

BIBLIOGRAPHIQUE

- ALLAMARGOT D., CHANQUOY L. (2001) : *Through the models of writing*, Kluwer.
- BADDELEY A. (1986) : *Working memory*. New York : Oxford University Press.
- BEAUGRANDE R. DE (1984) : *Text production : toward a science of composition*. Norwood, NJ : Ablex.
- BEREITER C. (1980) : Development in writing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : L.E.A.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987) : The psychology of written composition. *Journal of memory and language*, 27, 261-278.
- BEREITER C., BURTIS P.S., & SCARDAMALIA, M. (1988) : Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of memory and Language*, 27, 261-278.
- BERG T. (1986) : The problems of language control: coding, monitoring and feedback. *Psychological Research*, 48, 133-144.
- BOURDIN B., & FAYOL M. (1994) : Is written language production really more difficult than oral language production ? *International Journal of Psychology*.
- BRASSART D-G (1989) : « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite » in *Recherches* n° 11, AFEF Lille, novembre 1989, p. 79-114.)
- CACCAMISE D.J. (1987) : Idea generation in writing. In A. Matsuhashi (Éd.), *writing in real time*. Norwood, NJ : Ablex.
- CHAROLLES M. (1986) : « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques » *Pratiques* n° 49, mars 1986, *Les activités rédactionnelles*, p. 3-21.

- DE GAULMYN, 1999
- DELL G. (1988) : The retrieval of phonological forms in production: tests of predictions from a connectionist model. *Journal of memory and language*, 27, 124-142.
- FAYOL M. (1985) : *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- FAYOL M. (1991) : From sentence production to text production: Investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 101-119.
- FAYOL M., LARGY P. & LEMAIRE P. (1994) : When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol., pp.
- FAYOL M. (1997) : *Des idées au texte*. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite, Paris, PUF.
- FAYOL M., & MONTEIL J.M. (1988) : The notion of script: From general to developmental and social psychology. *C.P.C./European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8, 461-475.
- GALEN G.P. VAN (1991) : Phonological and motoric demands in handwriting. Evidence for discrete transmission of information. *Acta Psychologica*, 74, 259-275.
- GARCIA-DEBANC (1987) : La production écrite, Canada
- GARCIA-DEBANC C. (1986) : « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques* n° 49, mars 1986, p. 23-49.
- GARCIA-DEBANC C. (1990) : *L'élève et la production d'écrits*, Metz, CASUM.
- GARCIA-DEBANC C. (1995) : « Le lire dans l'écrire », *Pratiques* 86, juin 1995, 71-92. *Pratiques* n° 105-106, *La réécriture*, juin 2000.
- GARCIA-DEBANC C. (Éd) et alii (2001) : « Théories du texte et écriture » in *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?* Discours, genres, texte, phrase, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées, 291-346. Contributions de C. TAVERON, M. FAYOL, C. ORIOL-BOYER, N. BIAGIOLI-BILOUS.
- GARCIA-DEBANC C. (2003) : Garcia-Debanc (2003) in *Le manuel de CP*, Observatoire de la lecture, Paris).
- GARRETT M.F. (1975) : The analysis of sentence production. In G.H. BOWER (Ed.) *The psychology of Learning and motivation*. New York : Academic Press.
- GARRETT M.F. (1985) : Levels of processing in sentence production. In B. Butterworth (Ed.) *Language production*, vol.1, *Speech and talk*. New York : Academic Press.
- HAYES J.R., & FLOWER L.S. (1980) : Identifying the organization of writing processes . In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ : L.E.A.
- HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1986) : Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.

- LARROUY A. (2001) : *Analyse des processus rédactionnels d'enfants de 6-7 ans confrontés à deux tâches d'écriture complexes*, DEA, Département Sciences du Langage, Université de Toulouse-Le Mirail).
- LEVELT W.J.M. (1989) : *Speaking from Intention to articulation*. Cambridge, MA : M.I.T. Press.
- MARTLEW M. (1983) : Problems and difficulties : Cognitives and communicative aspects of writing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language*. New York : J.Wiley & sons.
- MAS M. et alii (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?*, Paris, INRP, Rapport de recherche.
- MAC CUTCHEN D. (1996) : A capacity theory of writing : Working memory in text composition. *Educational Psychology Review*, 8, 199-235.
- PIOLAT A. et PELISSIER A. (Eds) (1998) : *La rédaction de textes, approche cognitive*, Delachaux et Niestlé.
- Repères* n° 4, *Savoir écrire, évaluer, réécrire* (1991), 10, *Écrire, réécrire* (1994), *Écriture et traitement de texte* (1995).
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1983) : The development of evaluative. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language*. New York : Wiley & sons.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C (1985) : Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. In S.F. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (Eds.) *Thinking and learning skills, Research and open questions*. Hillsdale, NJ : L.E.A.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C (1986) : Research on written composition. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York : MacMillan.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1987) : Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.) *Reading, writing and language learning*. Cambridge, MA : C.U.P.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C., & GOELMAN H. (1982) : The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), *What Writers Know the language, process, and structure of written discourse*. New York : Academic Press.
- SCHNEUWLY B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (1991) : « Différence entre les processus de production de trois genres : du dialogue entre énonciateurs au texte écrit », *Repères* 3, *Articulation oral/écrit*, Paris INRP, 45-65.

L'ÉCRITURE ET SON APPRENTISSAGE : LE POINT DE VUE DE LA DIDACTIQUE ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Bernard SCHNEUWLY – Université de Genève

Résumé : Cette contribution, présentée en clôture du colloque, s'attache à rendre compte des orientations actuelles prises par la didactique de l'écriture telle qu'on peut les percevoir au travers des différentes interventions.

Un premier constat attire l'attention sur le fait qu'une connaissance approfondie de l'écriture à l'école a été construite par la didactique. En effet, l'ensemble des interventions a donné à voir l'écriture dans toute son épaisseur comme une activité complexe inscrite dans un contexte social déterminé à la fois par le cadre scolaire et communicationnel. Trois points forts se dégagent : le consensus sur la référence aux genres, le repérage des déterminations qui influent sur la pratique enseignante, et la prise en compte du sujet scripteur.

En revanche deux points demeurent problématiques sur lesquels il est nécessaire que s'engagent de nouveaux travaux : d'une part, le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage et l'analyse des liens qui les unissent, d'autre part le développement, thème d'étude sur lequel les données manquent.

REMARQUES LIMINAIRES

Le présent texte répond à une tâche qui m'était assignée, à savoir celle d'être le « grand témoin » d'un colloque sur l'écriture et son apprentissage, appréhendés du point de vue de la didactique. Le texte porte les traces de cette conjoncture jusque dans sa syntaxe : il est pour l'essentiel la transcription d'une intervention orale, élaborée en réaction immédiate aux interventions du colloque – conférences plénières, posters, communications entendues dans certains ateliers – et aux résumés des communications publiés dans un fascicule. L'occasion offerte par le colloque m'a permis cependant de développer quelques hypothèses plus générales quant au développement de la didactique dans le champ de l'analyse et de la compréhension l'écriture, champ dans lequel la discipline a fourbi ses premières armes¹. Ces hypothèses mériteraient de plus amples discussions, impossibles à mener dans le temps et l'espace impartis ; et surtout, elles nécessitent une vérification par un travail approfondi empirique sur les projets de recherche poursuivis et les publications réalisées par les membres de la communauté scientifique.

1. Un indice en est le fait que les recueils de deux premiers congrès de didactique du français langue maternelle portent des titres évocateurs « Apprendre/enseigner à produire des textes écrits » et « Diversifier l'enseignement du français écrit. ».

Étant donné le caractère conjoncturel et programmatique du présent texte, il sera dépourvu de références à des travaux actuels ou récents dans le champ de la didactique ou, sauf exception dûment justifiée, à des travaux présentés au colloque. Toute mention d'un travail particulier serait arbitraire. Les citations, elles, seront évidemment référencées.

Je procéderai en trois temps, reprenant les mots-clés essentiels du titre du congrès. Je montrerai dans une première partie que la didactique a su construire une connaissance approfondie de *l'écriture* à l'école. La deuxième partie sera consacrée à la question de *l'apprentissage* et plus particulièrement à son rapport à l'enseignement. Pour ces deux domaines de recherche, je pense pouvoir faire le constat d'un certain consensus construit, mais en même temps de déficits importants de recherche. À partir de là, je poserait, dans une troisième partie, des questions quant à l'évolution de la didactique dans sa manière de traiter la question de l'écriture et j'esquisserai quelques pistes de recherche.

1. ÉCRITURE

On pourrait dire, en paraphrasant Vygotski : « L'écriture se reflète dans l'énoncé comme le soleil dans une petite goutte d'eau. » (1934/1985). Et voici un tel énoncé : « L'histoire de ce crime est un groupe d'adultes qui font une fête chez un ami et cette fête va mal se passer car deux psychopathes se déguisent, mettent toujours le même masque prennent un couteau avec eux et essayent de tuer tous jeunes adultes jusqu'au jour où les deux fous se font découvrir par l'héroïne du film, les deux fous se font tuer, c'est là que l'histoire se termine. »² Tout le monde aura immédiatement reconnu cet extrait de texte comme appartenant à l'institution scolaire, comme le produit d'une situation de production particulière d'une personne, un élève, répondant à une consigne, donnée par un représentant de l'institution scolaire. L'énoncé semble donc effectivement fonctionner comme le reflet de cette activité complexe qu'est l'écriture et à l'analyse de laquelle la didactique contribue depuis de nombreuses années du point de vue qui est le sien : comme activité dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

Le colloque s'est efforcé de traquer l'écriture comme activité dans toute son épaisseur, de construire, à partir des travaux déjà existants ou en cours, une vision de ce phénomène aussi riche et aussi complexe que possible du point de vue du lieu dans lequel cette activité « écriture » se déploie, à savoir l'école. C'est en tout cas ainsi – en suivant les ateliers, en écoutant les conférences et les tables rondes, en parcourant les résumés des interventions – que j'ai perçu ce colloque. Et c'est presque comme si une certaine vulgate de l'analyse de l'activité d'écriture et des textes d'élèves apparaissait à travers les interventions. Cette vulgate, fruit d'une construction collective de plus de deux décennies, peut se présenter à travers trois entrées qui correspondent aux trois pôles du triangle didactique, à savoir l'objet, les enseignants et les élèves. Je vais prendre ces trois entrées et essayer de déterminer quelques points forts qui se dégagent des interventions.

2. Cet énoncé est un parmi d'autres présentés dans la communication de Claudine Masseron.

1.1. Première entrée : l'objet de l'enseignement

Du point de vue de l'objet, un consensus puissant qui fonctionne presque comme une évidence s'est construit depuis une quinzaine d'années à partir de la prise de conscience de la diversité des textes qui dans un premier temps a été appréhendé à travers les typologies et classification de textes : c'est qu'il faut travailler les textes toujours en tant qu'exemplaires de genres. Le thème du genre constituait en effet un thème fortement récurrent dans de nombreuses contributions des ateliers. Il est devenu, comme on dit, incontournable ; le genre est maintenant la catégorie à travers laquelle le texte est toujours interprété.

Immédiatement, quand on dit genre dans l'institution scolaire, on s'achoppe à un problème que de nombreuses contributions ont pointé. Prenons l'exemple cité en début de mon intervention : l'extrait de texte fait bien partie d'un genre que chacun, spontanément, aura immédiatement reconnu – prouvant par là même qu'il s'agit d'un genre. Ce genre scolaire est marqué – c'est un de ses spécificités – par une appartenance simultanée à deux lieux sociaux³. Le petit extrait porte les traces d'une part de la situation de référence que tente de reproduire la consigne : donner un conseil pour aller voir un film qui résulte en un compte rendu critique de film, très répandu dans les mass-média, notamment les journaux. Mais il porte également les traces de la situation scolaire d'écriture, définie notamment par le fait que l'élève doit écrire pour montrer qu'il sait écrire et pour apprendre à écrire, qu'il écrit la même chose et en même temps que de nombreux autres de ses co-disciples, qu'il sait que son texte correspond à une fiction de situation à laquelle il peut plus ou moins s'identifier. Le genre scolaire correspondant à cette double appartenance sociale du texte – genre que chacun a reconnu, rappelons-le – est le résultat de ce qu'un intervenant, dans son exposé introductif, a pu appeler familièrement « la transpo ». Le fait même qu'on puisse appeler ainsi le phénomène montre combien le concept qui le décrit est devenu commun. La transposition didactique, à savoir le processus complexe qui fait que des objets socialement utiles, qui fonctionnent dans la société en dehors du cadre scolaire, sont pris en charge par le système didactique, transformés, et deviennent des objets d'enseignement. Certains ont pu dire durant le colloque que les genres scolaires sont « entachés » de la marque scolaire. Non, pas entachés ! Ils sont transformés pour qu'ils deviennent des objets enseignables, pour que des élèves puissent se les approprier, et, par cette appropriation, transformer leurs propres processus psychiques, dans le cas de l'écriture, leurs processus de production langagière.

Quand on analyse le genre scolaire à l'école, on est toujours d'emblée confronté à cette tension du genre de référence d'une part, du genre scolaire transposé d'autre part, et une des forces de toute une série d'analyses présentées au colloque est précisément de montrer cette tension. On ne trouve plus trace – je crois qu'on peut dire « plus » – de l'illusion de la possibilité de faire entrer le réel extérieur tel quel dans l'école, de croire en la nécessité d'abattre les murs qui existeraient entre l'école et la société. Il s'agit de comprendre

3. Un genre étant toujours un outil langagier pour agir dans une classe donnée de situations sociales, cette double appartenance a pour effet un genre particulier, marqué précisément par cette double appartenance.

l'école comme un réel qui a ses propres lois, ses propres fonctions, son propre fonctionnement. Cette entrée par le genre (scolaire) est devenu la manière de théoriser l'objet de l'enseignement de l'écriture. Il y aurait ici maintenant toute une série de considérations à faire sur comment analyser ces objets. Je vais y revenir brièvement plus tard.

1.2. Deuxième entrée : les enseignants et leurs pratiques et manières de faire

On est ici dans l'analyse des contextes créés pour permettre l'écriture et son apprentissage, de l'observation des dispositifs d'enseignement et de la compréhension de leur raison d'être. Tout comme le pôle objet d'enseignement, et plus particulièrement le genre scolaire, le pôle enseignant est lui aussi traversé par un croisement de facteurs internes et externes. En effet, l'enseignant est tout d'abord un professionnel qui, dans son action et dans sa pratique est, comme l'ont dit certains dans leurs interventions en se référant à Bourdieu, dépositaire de l'histoire. L'enseignant dans sa pratique fait toujours l'écho des pratiques antérieures des enseignants d'avant, qu'il connaît notamment à travers son passé d'élève qui lui a permis de vivre les pratiques des enseignants d'avant et ainsi de suite dans une chaîne ininterrompue. On ne peut pas analyser cette pratique – comme toute autre d'ailleurs – autrement que comme le produit d'une sédimentation de pratiques, pour utiliser la métaphore à laquelle Vygotski fait souvent référence. Ceci est doublement important : d'une part parce qu'une telle approche permet de comprendre, sans la juger, la nature nécessairement contradictoire de toute activité d'enseignement quand il s'agit par exemple de définir une situation de production de textes ; et cela permet d'autre part d'être plus patient, c'est-à-dire de ne pas entrevoir la possibilité d'un changement radical dans le domaine de l'enseignement. Quelqu'un, dans une intervention, parlait à ce propos du changement de direction d'un très grand bateau comme métaphore utile pour décrire les changements des pratiques d'enseignement.

Cette détermination interne au système didactique est traversée par des influences externes fortes, comme l'ont montré plusieurs interventions au colloque : il y a des représentations sociales de l'écriture qui viennent surdéterminer les pratiques professionnelles de l'enseignement. Il s'agit des représentations dominantes, à l'extérieur de l'école, dans la société en général, concernant qu'est-ce que c'est l'écrit et qu'est-ce que doit être l'écrit. Par conséquent, l'analyse d'un texte comme celui que j'ai lu en introduction doit être également vue comme le produit de l'intervention d'un professionnel qui définit à un certain moment une situation d'une certaine manière, des attentes par rapport aux élèves, des types d'intervention et des types de régulation, et de ce fait participe à l'élaboration de ce produit qu'est le texte ou l'énoncé résultat et reflet de l'activité d'écriture.

1.3. Troisième entrée : l'élève producteur de textes

Comme pour les autres entrées, les interventions ont développé à propos de l'élève et de son activité d'écriture des approches qui tiennent compte du fait

qu'il y a croisement de facteurs internes et externes du système didactique. Le scripteur est d'abord élève ; il est membre d'une classe d'un certain degré et a une conscience très aiguë de qui il est, de où il parle, de qu'est-ce qu'on demande de lui, de qu'est-ce qu'on aimerait bien qu'il fasse. Mais en même temps ce scripteur est aussi « enfant », « adolescent », personne issue d'une famille, d'une classe sociale, d'un quartier, d'une culture, produit d'autres contextes qui interfèrent sans cesse dans sa production de texte. Les analyses proposées par de nombreux intervenants montrent cette double détermination, à savoir que l'élève écrit en tant qu'élève donc d'une certaine manière, adoptant une certaine « posture », mais en même temps écrit toujours aussi en tant que cette autre personne produit d'autres contextes sociaux. Ceci lui permet et l'empêche – les deux à la fois très souvent – d'écrire un texte, d'adopter une certaine posture, d'énoncer d'une certaine manière, de construire les contenus selon un certain mode, une certaine logique.

Cette prise de conscience que tout texte est toujours le produit d'une double détermination du point de vue du sujet écrivant à l'école, élève et personne ayant de multiples insertions, a été grandement facilité par un phénomène très largement répandu en didactique du français et dont le colloque a rendu compte avec précision. En effet, l'une des plus intéressantes et importantes observations de ce colloque est peut-être le fait que de nouveaux publics entrent dans le champs de vision de la didactique. Si, pendant longtemps, la majorité des études concernaient l'écriture des élèves de 8 à 15 ans, elles abordent aujourd'hui aussi les tout petits, les étudiants universitaires ou insérées dans des filières professionnelles diverses, les professionnels dans divers métiers, les élèves dans des filières moins privilégiées, ceux des classes spécialisées, les adultes. Il y a une conscience de plus en plus précise et documentée de la diversité des publics et de la diversité des pratiques d'écriture, et en même temps des pratiques d'enseignement et des formations des enseignants qui en découlent. Il s'agit là d'une sans aucun doute d'une avancée importante de la didactique qu'il s'agit de poursuivre et de renforcer.

On peut donc dire que ce colloque a mis en évidence un élargissement, un épaississement et une complexification du concept d'écriture par rapport à des colloques ou conférences qui auraient pu avoir lieu il y a quinze ans ou vingt ans auxquels participait cette même communauté de chercheurs en didactique. Pour illustrer très brièvement mon propos par l'énoncé cité au départ de ce texte : ce dernier serait aujourd'hui analysé comme un ensemble complexe de traces des différents facteurs que je viens d'énumérer : exemplaire d'un genre scolaire avec sa double inscription sociale, objet à la fois de communication et d'enseignement ; texte issu d'une situation de production définie par l'enseignant et l'enseignement et par les attentes et l'histoire qui y sont attachées ; produit d'un sujet lui aussi inscrit dans une réalité scolaire qu'il interprète d'une certaine façon, influencé notamment par ses diverses appartenances sociales extrascolaires⁴. « Ensemble complexe de traces » : on pourrait montrer l'effet de

4. C'est précisément ce type d'analyse qui a été opéré sur ce texte lors de sa présentation ; il est en cela typique pour d'autres analyses présentées dans d'autres communications.

ces facteurs au niveau des contenus choisis pour le texte, au niveau de la posture énonciative adoptée par le scripteur, au niveau de la syntaxe complexe et subtile, à première vue défailante de l'énoncé, mais correspondant à un plan assez précis du texte. Celui-ci apparaîtrait alors effectivement comme la goutte d'eau qui reflète l'écriture comme activité d'un élève donné, répondant à une situation précise, inséré dans une institution qui a pour finalité essentielle l'enseignement apprentissage.

Cette manière d'appréhender l'écriture de l'élève et le texte qui en est la trace ouvre la possibilité d'une approche aussi peu normative que possible, de le comprendre précisément comme le produit de toute une série de facteurs qui font qu'à un certain moment c'est ce texte-là qui est produit. Elle constitue un certain consensus parmi la communauté des didacticiens. De nombreuses notions ont été élaborées dans cette perspective ; de nombreux outils d'analyse de textes ont été proposés et utilisés allant dans ce sens. Mais il y a un bémol important : les relations entre les différentes notions et outils sont encore très peu explicites ; on est encore très loin d'une théorie didactique de l'écriture qui articule les ensembles d'éléments et de facteurs mis en évidence dans les nombreuses recherches empiriques. Le plus difficile est encore devant nous.

2. APPRENTISSAGE

Le colloque était intitulé : « L'écriture et son apprentissage ». La question de l'apprentissage a été essentiellement abordée à travers l'analyse du rapport entre enseignement et apprentissage. Et à ce propos, il me semble qu'on peut dire qu'un autre consensus encore se développe dans la communauté des didacticiens du français et qu'on pourrait décrire comme suit.

Dans une thèse soutenue il y a quelques années par Hélène Vourzay (1996) et qui portait sur l'histoire de l'enseignement de la rédaction, trois rituels contrastés ont été décrits qui résument en quelques formules brèves les principales approches apparues au cours de 150 dernières années (p. 489) :

- rituel ascétique d'une observation minutieuse des choses du monde ;
- rituel des échanges entre pairs, par où advient le besoin de communiquer quelque chose de soi, de son rapport au monde – vous aurez reconnu l'approche de Freinet
- rituel de la motivation à la communication et de la distanciation outillée théoriquement par rapport à l'activité d'écriture.

J'ai l'impression, à entendre et à lire les contributions au présent colloque, mais également en me référant aux très nombreux travaux publiés en didactique du français, que c'est ce troisième rituel qui fait aujourd'hui consensus. Explicitons-le en quelques mots rapides. Il y a d'une part l'idée qu'il faut toujours un contexte d'écriture clairement explicité ; ou autrement dit : on ne peut pas faire produire des textes aux élèves sans préciser pourquoi, pour qui, comment écrire, sans définir des problèmes de communication précis⁵. Et il y a

5. Si je dis consensus, il s'agit de la petite communauté des didacticiens et non pas du monde très complexe de l'école ; nous en sommes loin.

d'autre par l'idée que Vourzay appelle la « distanciation outillée » et qui concerne l'instrumentation de l'élève qui lui permet de transformer son propre rapport à l'écriture. Pour le dire autrement : la conception dominante n'est pas (plus ?) de dire qu'on apprend à écrire en écrivant, comme le disait dans une formule saisissante Freinet et dont Vourzay décrit l'approche par le deuxième des rituels mentionnés ci-dessus⁶, mais qu'on apprend à écrire en s'appropriant les outils de l'écriture. Et l'appropriation des outils de l'écriture, c'est précisément ce qui permet de transformer le rapport à son propre processus psychique de production langagière, pour le dire en termes vygotskiens.

Ce consensus implique en même temps une prise de position contre certains présupposés, plus ou moins visibles, plus ou moins explicites, de la psychologie cognitive – dont par ailleurs certaines notions ont été et sont reprises et transformées pour penser les processus de production de texte⁷. Le système de production langagière – si j'ose utiliser une telle métaphore – par le fait qu'il y a instrumentation, est radicalement, structurellement transformé. L'hypothèse de l'intégration d'instruments dans le fonctionnement psychique exclut l'idée que le système reste stable et connaît seulement un accroissement, un perfectionnement, une accélération, ce qui constitue le présupposé fondamental des approches cognitives. Les recherches en didactique montrent que l'enjeu de l'apprentissage de l'écriture – et donc de son enseignement – est la transformation du système par la construction d'un nouveau système qui réorganise autrement les différentes composantes qui interviennent dans la production d'un texte. Cette réorganisation se fait précisément par l'appropriation d'outils, l'écriture devenant d'ailleurs à un certain niveau du développement du système son propre outil. Comme le montre une très belle thèse sur l'usage du brouillon par les élèves de Alcorta (2002), l'une des choses les plus difficiles à apprendre pour un élève est précisément de voir que ce qu'il est en train de produire, des énoncés écrits sous forme de notes ou de textes, est un outil de l'écriture. Cela signifie que le processus se transforme fondamentalement, à la racine. On est ici devant un problème extrêmement complexe de l'apprentissage qui a déjà été formulé comme programme par Vygotski en une merveilleuse formule qu'il faut apprécier dans toute sa profondeur : « Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaboré antérieurement, de même l'algèbre du langage – le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. » (1934/1985, p. 260s). J'insiste : « algèbre » comme une forme d'activité mathématique qui représente une autre forme d'activité mathématique ; « réorganisation fondamentale du système psychique antérieur du langage oral » signifiant précisément une révolution

6. La pratique de Freinet est, nous le savons, bien plus complexe et complète que le laisse entendre cette formule qui est un raccourci utilisé pour des raisons probablement essentiellement idéologiques.

7. Les implications de ces emprunts n'ont jamais été développées en détail : autre indice montrant qu'une théorie didactique de l'écriture n'existe pas encore.

profonde du système. Cette thèse est en opposition avec les thèses en général fixistes de la psychologie cognitive.

Durant le colloque, le problème de l'apprentissage a été abordé notamment à travers l'analyse du rapport entre enseignement et apprentissage. Paradoxalement⁸ pourtant pour un colloque de didactique, l'apprentissage n'était très souvent pas au cœur des interventions. De manière plus générale, on peut même dire qu'il n'a pas constitué un des axes forts du colloque, tout comme il me semble qu'on peut dire aujourd'hui, à une plus large échelle, qu'il est un peu abandonné par la didactique du français. Il faudra se poser la question du pourquoi : j'y reviendrai brièvement plus tard. Essayons plutôt de définir plus précisément les questions qui ont été partiellement abandonnées et auxquelles il me semble qu'il faudrait revenir.

2.1. Une analyse du rapport entre enseignement et apprentissage

Je viens de le dire : il existe de des études postulant un certain rapport entre enseignement et apprentissage, mais elles restent souvent programmatiques, peu explicites quant aux mécanismes d'apprentissage et au rapport entre enseignement et apprentissage. L'ébauche de théorie de l'écriture que j'ai décrite plus haut et dont nous disposons maintenant, pourrait être réinvestie pour poser autrement la question du rapport entre enseignement et apprentissage. Et je pense que, au delà du consensus évoqué, nous verrons apparaître des divergences entre différentes approches. On les voyait déjà poindre ci et là dans les quelques débats contradictoires animant le colloque et qui tournaient autour de questions comme : Quel type d'intervention privilégier ? Sur quoi peut-on intervenir ? Quels sont les leviers qui permettent de transformer le rapport des élèves à leur écriture, leur manière d'écrire ? : Les exigences auxquelles devraient répondre aujourd'hui les travaux de recherche en didactique pour permettre un débat fructueux entre les différentes positions défendues peuvent être définis comme suit : une explicitation du rapport entre l'enseignement, l'intervention, la justification de dispositifs d'enseignement par des hypothèses précises quant aux attentes sur les effets au niveau de l'activité d'écriture de l'élève et les traces visibles dans les textes d'une part ; l'observation précise de la mise en œuvre de ces dispositifs, si possible dans des situations tout venant, et l'analyse approfondie des effets au niveau de l'activité d'écriture et de son résultat d'autre part. L'un des aspects essentiels de ce travail – le colloque a montré l'importance de ce facteur – devra être l'analyse précise des effets différentiels des dispositifs. Quels sont les élèves qui en profitent le plus ? Les dispositifs sont-ils à même de diminuer des différences existantes entre élèves ? Permettent-ils de donner accès à l'écriture à ceux qui en sont le plus éloignés ? Ces questions sont sans doute parmi les plus importantes ; et ce ne sont pas les études PISA qui vont me démentir dont le résultat sans doute le plus important est de montrer la grande disparité entre élèves, et ce dans tous les pays francophones.

8. Dans son résumé des contributions des différents ateliers du colloque, Élisabeth Bautier a fait un constat tout à fait analogue.

L'autre question importante est peu abordée concerne le *développement*. J'utilise cette notion dans le sens de la construction, dans le long terme, d'un système de production langagière, plus particulièrement, pour ce qui nous intéresse, du système psychique « écriture », si je puis m'exprimer ainsi malgré le fait que nous savons qu'il est très loin d'être homogène (je ne peux pas développer ce point). Nous disposons d'un assez grand nombre de travaux sur le développement de l'écriture, mais ces études analysaient le développement indépendamment de l'intervention éducative, en faisant abstraction de l'enseignement. Les chercheurs, suivant en cela la tradition ancienne de la psychologie de l'enfant, faisaient produire des textes ou des énoncés de différents types à des élèves de x, y et z ans (la plupart des recherches portaient sur des élèves qui avaient entre 7 et 14-15 ans), et observaient comment se développe telle et telle capacité d'écriture (d'écrire un texte d'un certain type ; ou de maîtriser une structure langagière particulière ; ou de produire un énoncé dans un texte préfabriqué, etc.). Ceci a fourni des données certes intéressantes qui ont permis de se faire une image relativement précise de ce qui se passe pour des sujets socialement non situés, abstraction faite du mode d'intervention de l'école pour développer les capacités d'écriture. Ce qui est à l'ordre du jour maintenant, c'est de comprendre comment se développent ces capacités DANS l'institution, en tenant compte de l'enseignement que suivent les élèves. Ceci implique une récolte de données de type longitudinale. Autrement dit, il faut suivre des cohortes d'élèves durant une partie de leur scolarité en tenant compte des modalités d'intervention sur l'écriture et d'autres facteurs qui influencent le développement de cette capacité d'une part, et de l'évolution de la capacité d'écriture, manifestée notamment dans les textes, d'autre part. Ceci est extrêmement coûteux en temps et en argent. Il faut des équipes de recherche rodées qui maîtrisent la prise de données dans le long terme, qui travaillent avec des hypothèses relativement précises, qui peuvent analyser de grandes masses de données. Peut-être sommes-nous théoriquement et méthodologiquement pas encore outillés pour cela, mais il s'agit de poser des jalons allant dans cette direction. Ces recherches sont nécessaires ; elles sont d'ailleurs attendues comme le montre les rapports sur les sciences de l'éducation en France, en Suisse, en Allemagne et dans d'autres pays. La didactique devra relever ce défi aussi.

2.2. La discipline didactique

La question du rapport « enseignement – apprentissage / développement » constitue sans doute le cœur de la didactique, et il est évidemment important que les chercheurs didacticiens s'y consacrent avec une attention toute particulière. Soyons ici un peu provocateurs. La question qui se pose d'une certaine manière après ce colloque est de savoir pourquoi les didacticiens se meuvent actuellement si souvent et de manière si persistante en marge de leur discipline, ne travaillant qu'assez rarement cette question centrale ? Pourquoi vont-ils si volontiers regarder l'écriture dans d'autres disciplines et non pas dans la leur ? Pourquoi se demandent-ils comment les autres disciplines enseignent l'écriture et non pas la leur ? Pourquoi s'intéressent-ils à la question de savoir ce que les élèves écrivent en dehors de l'école et non pas dedans ? Si je prends ici ces

thèmes très intéressants traités au cours de ce colloque, ce n'est pas pour dire qu'il ne faut pas travailler ces questions. Au contraire, je l'ai dit plus haut : pour avoir une théorie de l'écriture, il faut les aborder. Mais tout se passe un peu comme si ces marges étaient devenues dominantes par rapport au centre. Et la question importante se pose de savoir pourquoi il en est ainsi. L'une des raisons qui expliquerait en partie le phénomène pourrait être le fait qu'il y a une pression allant dans ce sens du système social sur le système scolaire. Des demandes sociales puissantes – ceci a été d'ailleurs dit dans le texte d'ouverture de ce colloque – font que la légitimité même de la discipline scolaire française, et plus généralement des disciplines scolaires, est aujourd'hui questionnée. Ces débats sont connus et il est inutile ici d'en faire une image plus précise. La tendance observée en didactique et dont ce colloque est un reflet serait ainsi le reflet d'un débat extrêmement important actuellement au cœur de l'école. Question à réfléchir qui a une importance cruciale pour le développement de la discipline didactique du français et le programme de recherche que se donne la communauté des didacticiens du français.

Si le colloque a ainsi posé la question des frontières externes de la didactique du français à travers la question des marges, il a également abordé celle des frontières internes. D'une certaine manière, on a pu déceler le postulat – déjà ancien dans le principe, mais qui se concrétise à travers une foule de nouvelles recherches – de relativiser les frontières à l'intérieur de la discipline. Ce qui était le plus visible à ce propos dans le colloque était la discussion de la frontière entre oral et écrit – tout un atelier était consacré à cette question. Les travaux présentés ont donné du corps à une thèse que l'un des participants à un certain moment formulé ainsi : à l'école, il n'y a pas d'oral sans écrit, ni d'écrit sans oral. Et en effet, à l'école, on ne peut pas parler sans avoir toujours une référence à de l'écrit, et c'est précisément ce qui pose problème à de nombreux élèves. Inversement, l'on ne peut pas écrire sans en parler, ce qui montre, comme il a été dit à plusieurs reprises, notamment en introduction du colloque, que l'écriture n'est pas un acte solitaire, mais collectif, contrairement à ce qu'on pourrait croire. L'acte de la rédaction qui paraît être individuel par excellence apparaît, à l'analyse comme n'étant qu'un moment du processus de l'écriture qui est toujours située par la parole, médiatisée par les discours oraux.

D'autres frontières s'estompent également, comme le montrait le colloque, depuis plus longtemps déjà il est vrai : celle entre lecture et écriture par exemple ; ou celle entre littérature et langue – pour utiliser cette vieille distinction qui structure toujours fortement la discipline. Il est temps maintenant de se demander si les ponts qui se créent entre ces différentes sous-disciplines suffiront ; s'il faut aller plus loin, jusqu'à combler les fossés entre elles ; ou si au contraire il n'est pas nécessaire, tout en créant des ponts, de travailler chacune des sous-disciplines dans leur spécificité.

Pour répondre à ces questions, pour mener ce débat, essentiel pour la didactique du français, il est nécessaire d'aborder à bras-le-corps cette autre question posée en introduction⁹ : peut-on concevoir une modélisation didac-

9. C'est Yves Reuter qui a soulevé cette question importante en discutant de manière plus générale la question de la modélisation en didactique.

tique de l'écriture seule ou doit-on s'atteler à la construction d'un modèle qui a certes des théories sectorielles, dont l'écriture, mais qui ne peuvent pas être pensées et développées sans tenir compte des autres secteurs. Je crois que là également qu'on a pu percevoir une percée dans ce colloque. À l'intérieur de la didactique du français il y a une plus grande perméabilité et articulation entre les différents secteurs. Il faut cependant à ce propos regretter qu'il y a eu très peu d'orthographe et pour ainsi dire pas du tout de grammaire, comme si cette dernière surtout était restée un tabou dans cette collectivité des didacticiens du français. Et pourtant, *grammaire* est lié étymologiquement à *graphein*, qui veut dire écrire...

Il me semble qu'il y a un autre domaine qui émerge actuellement en didactique du français¹⁰, même s'il était encore peu présent dans le colloque et les débats. Il est en lien très étroit avec l'exigence pour la didactique de mieux connaître le rapport entre enseignement et apprentissage. Il s'agit de tout mettre en œuvre pour construire une meilleure connaissance de ce qui est enseigné, non pas tant connaître ce qui est enseigné dans les dispositifs de recherche-action, même si dans ce domaine aussi, les connaissances sont encore insuffisantes, la documentation souvent lacunaire ; mais ce qui est enseigné dans les classes tout venant, en dehors de tout dispositif d'intervention de la recherche.

Nous disposons certes de certains discours d'enseignants sur ce qui s'enseigne. De très belles études – beaucoup trop rares encore – ont été faites dont certaines ont été présentées au colloque. Ces études sont importantes et précieuses en ce qu'elles montrent comment les enseignants perçoivent leurs propres manières de faire, comment ils la théorisent. Et l'on peut supposer que ce qu'ils perçoivent et théorisent n'est pas sans lien avec ce qu'ils font, bien qu'il soit loin d'être mécanique. Mais elles ne répondent pas à des questions comme les suivantes : Quels sont les objets construits dans les interactions en classe de français dans le domaine de l'écriture ? Comment se construit l'objet « écriture » dans les interaction entre élèves et enseignants. Comment les résistances des élèves sont pris en compte ou non dans l'intervention de l'enseignant. Comment les représentations de l'enseignant de l'objet qu'il enseigne se répercutent-elles sur la manière de traiter et construire l'objet ? Quels sont plus généralement les dispositifs pour faire produire et transformer les capacités des élèves, par exemple pour produire des textes ? L'ignorance sur ces questions est grande. Nous ne savons pas – et c'est un comble que la didactique doive l'avouer – ce qui s'enseigne dans les classes de français en écriture.

Ce champ de recherche est à l'évidence important et il est inutile de développer ce point. Un immense champ pour des recherches est encore totalement en friche et doit être labouré. Ceci coûte de l'argent : faire des observations dans une vingtaine de classes sur, prenons, comment on enseigne le conte ou l'explication de règles de jeu, peut coûter des centaines de milliers d'euros rien

10. Encore une fois, on peut noter une certaine contemporanéité de l'évolution des problématiques dans différentes didactiques et, à l'intérieur de la didactique du français, entre sous-disciplines et entre équipes : une tendance commune à s'intéresser à ce qui se passe dans les classes.

que pour la simple prise de données incluant la transcription. Les physiciens du CERN à Genève ont un joujou de quelques milliards appelé LEP (...) pour observer les particules élémentaires de plus en plus minuscules. Nous demandons notre LEP à nous qui produit nos données : des dispositifs complexes pour vérifier certaines hypothèses concernant la construction d'objets d'enseignement en classe.

Une telle entreprise collective de recherche doit être menée en lien très étroit avec la profession enseignante – et j'insiste là-dessus. Il s'agit d'une certaine manière de construire une meilleure connaissance de ce qu'est cette profession et des pratiques réelles en œuvre dans son exercice. Chaque enseignant a évidemment une représentation intuitive de sa pratique et de celle de ses collègues ; mais ce n'est pas une connaissance publique, collective, théorisée, accessible à tous et discutable. Toute profession a intérêt à connaître ce qu'elle fait, d'avoir une vision de ce qu'elle fait pour avoir un meilleur contrôle sur elle-même et pour pouvoir éventuellement transformer les pratiques de manière plus efficace. Et la didactique peut et doit construire cette connaissance en lien avec la profession. Tout comme le fait la médecine, ou tout comme cela a été fait pour les pilotes d'avion. Mais ici, évidemment, les effets d'une mauvaise connaissance sont si désastreux que le travail a très vite été fait. Tandis qu'à l'école on peut laisser aller les choses ; il n'y a personne qui meurt...

REMARQUES CONCLUSIVES

La didactique du français a avancé sur la question de l'écriture : le colloque en est une preuve évidente. Des consensus se sont construits sur la base de connaissances de haut niveau, collectivement élaborées et maîtrisées, notamment en ce qui concerne la conception de l'écriture et des textes et en ce qui concerne les modalités d'intervention pour améliorer les capacités des élèves. Les défis à relever maintenant sont infiniment plus difficiles ; en même temps on peut penser que le développement de la recherche qui se développe en lien étroit avec la formation des enseignants et le contexte d'un développement nécessaire des sciences de l'éducation à l'intérieur et à la marge desquelles se situent la didactique du français, permettront de relever ces défis. Nous en avons défini essentiellement trois dans la présente brève synthèse :

- un retour à un travail approfondi pour définir et élucider plus en profondeur le rapport entre enseignement et apprentissage/développement dans le domaine de l'écriture ; ceci peut se faire notamment par des observations et analyse plus longitudinales, contrôlant le rapport entre enseignement et apprentissage ;
- une modélisation didactique de l'écriture qui la situe dans le contexte plus large de l'enseignement du français ;
- une meilleure connaissance de l'enseignement réel dans le système scolaire de l'écriture de textes.

Il va de soi que le développement de ce travail ne peut être que collectif, une entreprise de la communauté des chercheurs en didactique du français.

BIBLIOGRAPHIE

ALCORTA M. (sous presse) : *Le brouillon dans les écrits des élèves*. Berne : Lang.

VYGOTSKI L.S. (1937/1985) : *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales

VOURZAY H. (1996) : *Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*. Thèse de doctorat (non publié). Université de Lyon



SOMMAIRE DE PRATIQUES

N° 115-116 DÉCEMBRE 2002

Numéro coordonné par Jean-François HALTÉ, André PETITJEAN
et Sylvie PLANE

Revue semestrielle publiée avec le concours du Centre National du Livre.
Pratiques est une revue publiée par le CRESEF (Collectif de recherche et d'ex-
périmentation sur l'enseignant du français) <http://www.pratiques-cresef.com>

Avant-propos : Pratique et l'écriture
Jean-François Halté, André Petitjean

Ouverture

Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports
de la didactique
Sylvie Plane

Quelles formalisations de l'écriture en didactique du français

Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence
configurationnelle
Jean-François Halté

Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture
en didactique du français
Yves Reuter

Apports et limites des modèles du processus rédactionnel
pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre
psycholinguistes et didacticiens
Claudine Garcia-Debanç, Michel Fayol

Productions scolaires de l'écriture et hétérogénéité énonciative

À travers les écrits réflexifs des élèves : la complexité négociée
d'une situation d'écriture scolaire
Élisabeth Bautier

L'écrit scolaire comme acte de négociation : L'institution scolaire
et les mouvements textuels des scripteurs individuels
Christiane Donahue

Quel oral pour quel écrit ? Quel écrit pour quel oral ?

Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites
et leurs usages dans la pratique orale
Élisabeth Nonnon

L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe :
aide cognitive ou rituel formel ?

Isabelle Delcambre

Situations d'enseignement et production de textes

Une banque de données de textes d'élèves à l'épreuve

Marie-Laure Élalouf, Joële Keraven

Tentative pour diagnostiquer quelques obstacles dans l'approche
de l'écriture argumentative

Jacques Magne

Représentations et attentes différenciées des élèves

Les malentendus sur l'écrit au collège : une recherche
dans les classes « difficiles »

Danièle Manesse

L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens
de 17 à 21 ans

Christine Barré de Miniac

***Représentations des enseignants et situations d'écriture
dans les classes***

Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations
aux représentations

Jacqueline Lafont-Terranova, Didier Colin

Manuels scolaires et écrits professionnels. Quelle didactique ?

Anne-Catherine Oudart

Pratiques privées, pratiques scolaires d'écriture

Questions scolaires à l'écriture extrascolaire

Marie-Claude Penloup

Écrire à la première personne au collège avec des élèves en difficulté

Liliane Szadja-Boulanger

Média-radio, écrit et école : quand les jeunes (scolaires, étudiants ou
travailleurs), écrivent à RFI

Marie-Josée Berchoud

Écrire dans / avec un environnement informatique

Quand les technologies d'information et de communications
instrumentent les pratiques d'écriture scolaire

Hélène Godinet

Synthèse

L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique.

Éléments de synthèse

Bernard Schneuwly

Résumé des articles

BIBLIOGRAPHIE DU COLLOQUE

- AJURIAGUERRA A. J. (1956-1989) : *L'écriture de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ANIS J. (1995) : « Le traitement de texte : écriture ou méta-écriture ». *Repères* 11.
- ANIS J. (1998) : *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* Paris : De Boeck.
- ANIS J., CHISS J.L. et PUECH C. (1988) : *L'écriture : théories et descriptions*. Bruxelles : De Boeck.
- BARRE DE MINAC C. (Éd.) (2000) : *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris : INRP.
- BARRE DE MINAC C. (1996) : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- BARRE DE MINAC C. (2000) : *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Éditions du Septentrion.
- BEAUDRAP A-R. (2000) : *Le commentaire littéraire dans la classe de français*. Paris : INRP.
- BAUTIER E. et FAURE M.-F. (2000) : « Penser autrement la place de l'écriture scolaire », *Argos* 25.
- BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Massification ou démocratisation ?* Paris : A. Colin.
- BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (2000) : « L'écriture longue dissertative : espace d'élaboration et/ou de conformité ». *Les Cahiers pédagogiques* n° 388-389.
- BEREITER C. et SCARDAMALIA, M. (1987) : *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- BERNIE J. P. (2001) : « Problèmes posés par la co-construction d'un contexte commun aux partenaires d'une activité rédactionnelle ». In M.-M de GAULMYN, R. BOUCHARD et A. RABATEL (dir.) : *Le processus Rédactionnel – Ecrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.
- BERNIE J.P. (2001) : « L'identité disciplinaire dans la représentation du contexte de la tâche (une situation d'écriture transdisciplinaire) ». Communication au 8^e colloque de la DFLM, Neuchâtel, 24-26 Septembre 2001.
- BERNIE J.P. (2001) : « Genres discursifs scolaires, genres de l'activité, et conceptualisation ». in J.P. BERNIE : *Apprentissage, Développement et Significations*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- BERTUCCI M.M. (2001) : « L'emploi du genre et du nombre par des élèves créoles de la Réunion. Approches linguistiques et perspectives didactiques » *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VI-1.

- BLAIN S. et PAINCHAUD G. (1999) : « L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5^e année en immersion française ». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*. 56 (1), 73-98.
- BLANC D. (1993) : « Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes ». In D. FABRE (dir.) : *Écritures ordinaires*, Paris, P.O.L-BPI.
- BLANC D. (1995) : « Le temps des cahiers. L'écriture "non-scolaire" des filles à l'école ». In C. BARRE-de MINAC (Éd.) : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles-Paris, De Boeck-INRP.
- BLANC D. (2001) : « Ethnographie et anthropologie. Quelles observations ? De quelles pratiques ? ». *Études des pratiques effectives. L'approche des didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BONNET C., CORBLIN C. et ELALOUF M.-L. (1998) : *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*. Lausanne, LEP-Loisirs et pédagogie.
- BORE C. (2000) : « La mise en mots de la fiction dans l'écriture longue : réécritures et cohérence montrée » in C. FABRE-COLS (Éd.) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- BORE C. (2000) : « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? ». *Pratiques*, 105-106.
- BORE C. (2000) : « La réécriture dans les brouillons scolaires et la construction de la fiction ». Actes du 3^e congrès international « Actualité de la recherche en éducation et formation », 28-29,30 juin 1999, Université Victor Segalen, Bordeaux 2, sur cédérom.
- BOUCHARD R. ET MEYER J.C. (Éds.) *Les métalangages de la classe de français*. Actes du 6^e colloque DFLM. Université de Lyon II.
- BOURDIN, B. et FAYOL, M. (1994) : « Is written language production more difficult than oral language production ? A working memory approach ». *International Journal of Psychology*, 29 (5).
- BOURQUE G. (1987) : *L'école à fictions*. Sillery : PUQ.
- BOURQUE G. (1994) : « Écrire, réécrire, récrire ». *Québec français*, 93 .
- BRIGAUDIOT M. (Coord.) (2000) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : INRP-Hachette.
- BRISAUD C. et BESSONNAT D. (2001) : *L'orthographe au collège*. CRDP de Grenoble.
- BRONCKART J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BUCHETON D. (1994) : « Vécu, affects et réécriture du récit », *Le français aujourd'hui* 108.
- BUCHETON D. (1995) : *Écriture, réécriture, récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.
- CANVAT K. (1996) : « Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux ». *Enjeux* 37-38.

- CANVAT K. (1998) : « Les genres littéraires comme formes d'identité culturelle ». *Dialogues et cultures*, 42.
- CANVAT K. (1999) : *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck et Duculot.
- CELLIER M. et DREYFUS, M. (2000) : « Co-construction des savoirs en CE1 ». *Le Français aujourd'hui* supplément au n° 128.
- CELLIER M. et DREYFUS, M. (2002, à paraître) : « L'articulation oral-écrit », *Repères*, 23.
- CHANFRAULT-DUCHET M.F. (2001) : « La phrase au lycée : enjeux didactiques », in *Le Français aujourd'hui*, 135.
- CHANFRAULT-DUCHET M.F. (2002) : « Le journal intime : un matériau pour accéder à l'élève-sujet », in *Repères*, 23.
- CHANFRAULT-DUCHET M.F. (1997) : « L'école et les discours (auto)biographiques » (1997), repris dans M.-H. ROQUES (éd.), *L'autobiographie en classe*, Delagrave, 2001.
- CHAROLLES M. et PETITJEAN A. (Éds.) (1992) : *L'activité résumante*. CRESEF. Université de Metz.
- CHARTIER A.-M., CLESSE C., HEBRARD J. (1991) : *Entrer dans le monde de l'écrit I Lire, écrire*. Paris : Hatier.
- CHARTIER A.-M., CLESSE C., HEBRARD J. (2000) : *Entrer dans le monde de l'écrit II- Produire des textes*. Paris : Hatier.
- CHISS J.-L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., ROMIAN H. et SCHNEUWLY B. (1987) : *Enseigner / apprendre à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck.
- COIRIER J.-P., GAONAC'H et PASSERAULT J.-M. (1996) : *Psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- CORBLIN C. (2001) : « L'usage des formes verbales dans les écrits scolaires : le cas du plus-que-parfait » *Revue française de Linguistique Appliquée*, VI-1.
- CRINON J. et LEGROS D. (Éds.) (1999 /2000) : *Lecture et écriture à l'école T.1 et II*. Créteil : CRDP.
- CRINON J. et LEGROS D. (Éds.) (2002) : *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- DAVID J (2001, à paraître) : « Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants ». *Revue des sciences de l'éducation*. Université de Québec à Montréal.
- DAVID J. et PLANE S. (Éds.) (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF.
- DAVID J. (2000) : « Étudier les textes d'enfants : revue de travaux ». In C. FABRE-COLS (Ed), *Apprendre à lire les textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck.
- DELCAMBRE I. (1996) : « Quelle fonction donner au travail de l'oral dans l'élaboration d'un écrit argumentatif ? » *Langue Française*, 112, *L'argumentation en dialogues*.

- DELCAMBRE I. (2001) : « L'oral et l'écrit. Analyse d'un dispositif de travail ». IUFM de Reims, Journées d'études n° 3, *L'oral. Objet et vecteur d'apprentissage* CRDP de Champagne-Ardenne.
- DELCAMBRE I. et REUTER Y. (2002) : « Images du scripteur et rapports à l'écriture ». *Pratiques* 113-114.
- DJEBBOUR S. et LARTIGUE R. (1996) : *Écrire à l'école : une démarche, des apprentissages*. CRDP de l'Académie de Créteil.
- DOLZ J. et MEYER J.-C. (Éds.) (1998) : *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- DONAHUE C. (2001) : « The Lycée to University Progression in French Students' Development as Writers ». In David Russell and David Foster (Eds) : *Writing and Learning in Crossnational Perspective*. Illinois : NCTE Press, forthcoming.
- DONAHUE C. (2002) : « Effets de l'écrit sur la construction du Sujet textuel à l'université ». *Spirale*, « Lire/écrire dans le supérieur ».
- DREYFUS M. et CELLIER M. (2000) : « L'oral et la construction des savoirs dans des activités de français ». *Recherches* 33.
- DUCANCEL G. et NIBAS B. (1999) : « D'hier à aujourd'hui : apprendre le langage écrit en résolvant des problèmes ». *Repères* 20.
- DUCANCEL G. et VERECQUE D. (1998) : « Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit par les élèves ». In *Repères* 18.
- DUCHESNE A., LEGUAY T. (1984) : *Petite fabrique de littérature*. Paris : Magnard.
- DUFAYS J.-L. (1996) : « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire ». In J.-L. DUFAYS et al. (Éd.) : *Pour une lecture littéraire*. Vol. 2., Bruxelles : De Boeck.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D. (1996) : *Pour une lecture littéraire*. I et II. Bruxelles : De Boeck.
- DUMONT, D. : *Le geste d'écriture. Méthode d'apprentissage. Cycle 1-Cycle 2*, Hatier formation IUFM.
- ELALOUF M.-L. (1999) : « Pratiques d'écriture et réflexion sur la langue ». In S. PLANE (coord.) : *Manuels et enseignement du français*. CRDP de Basse Normandie.
- ELALOUF M.-L. (2001) : « Pratiques du français : un carrefour ». In TOMASSONE, R. (Éd.) : *Grands repères culturels pour une langue, le français*. Paris : Hachette.
- FABRE, D. (Éd.) : *Écritures ordinaires*. Paris : P.O.L-BPI.
- FABRE-COLS C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture* Grenoble : TEM.
- FABRE-COLS C. (2000) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Louvain, De Boeck, Belgique.
- FABRE-COLS C. (mars 2002 à paraître) : *Réécriture à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée* ESF.

- FAYOL M. (1997) : *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- FAYOL M. (Éd) et alii, Observatoire national de la lecture (2000) : *Maîtriser la lecture*. Éditions Odile Jacob.
- FAYOL, M. et JAFFRÉ, J.P. (1999) : L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126.
- FERREIRO E. (1990) : « L'écriture avant la lettre ». In H. SINCLAIR (Éd.), *La production de notation chez le jeune enfant*. PUF.
- FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M. et al. (1988) : *Lire – écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* CNDP Lyon.
- FIJALKOW J. (Éd.) (1990) : *Décrire l'écrire*. CRDP de Toulouse.
- FOURNIER, J.M. (Éd.) (2000) : *La rédaction au collège, Pratiques, normes représentations*. INRP.
- FROGER N. (2000) : *50 activités pour créer des productions multimédias*. CRDP de Caen – CRDP des Midi-Pyrénées.
- FROGER N. (2002) : « L'hypermédia : un environnement pour l'écriture-réécriture ». In *Hypermédiat et apprentissage 5, Actes du cinquième colloque 2001*. Paris, INRP-EPI.
- GARCIA-DEBANC C. (1990) : *L'élève et la production d'écrits*. Metz : CASUM.
- GARCIA-DEBANC C. (1995) : « Le lire dans l'écrire ». *Pratiques* 86.
- GARCIA-DEBANC C. et alii (2001) : « Théories du texte et écriture ». In GARCIA-DEBANC C., CONFAIS J.-P. et GRANDATY M. (Éds.) : *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*. Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées.
- GARCIA-DEBANC C., CONFAIS J.-P. et GRANDATY M. (Éds.) (2001) : *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège – Discours, genres, texte, phrase*. Delagrave-CRDP de Toulouse.
- GAULMYN, M.-M. de, BOUCHARD, R. et RABATEL A. (Éds.) (2001) : *Le processus rédactionnel – Ecrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.
- GODINET H. (1998) : *Lire-écrire des hypertextes*. Thèse de doctorat en sciences du langage. ANRT. Presses Universitaires du Septentrion. Lille.
- GODINET H. (2000) : « Hypermédiat et parcours labyrinthiques ; vers une rhétorique de l'hypertexte ». *Le Français Aujourd'hui*, 129.
- GODINET H. (2001) : « Produire des hypertextes en classe: à la rencontre de stratégies diverses ». *LIDIL*, 23.
- GROMER B. (1996) : « Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire », *Repères* 13.
- Groupe DIEPE (1995) : *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck.
- Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette- INRP.
- Groupe EVA (1996) : *De l'évaluation de la réécriture*, Paris : Hachette- INRP.
- HALTE (1999) : « Sait-on écrire des récits à neuf ans ? » *Articles* n° 17.
- HALTE J.-F. (1992) : *La didactique du français*. Paris : PUF, Que sais-je ?

- HALTE J.-F. (1999) : « Les enjeux cognitifs des interactions ». *Pratiques* 103-104.
- HAYES J.R., FLOWER L.S. (1980) : « Identifying the organisation of writing processes ». In L.W GREGG et E.R STEINBERG (Éd.) : *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- JAFFRÉ J.-P., DAVID J. (1998) : *La naissance de l'enfant scripteur*. Paris : ESF.
- JAFFRÉ J.-P., DAVID J. (1999) : « Le nombre : essai d'analyse génétique ». *Langue française* 124.
- JAFFRÉ J.-P., FAYOL M. (1997) : *L'orthographe, des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.
- JAUBERT M. et REBIÈRE M. (2001) : « Observer l'activité langagière dans la classe de sciences ». *Aster 31*, Paris, INRP.
- JAUBERT M. et REBIÈRE, M. (à paraître) : « Tâches d'écriture, grilles et illusions perdues ». Actes du colloque 2001 DFLM de Neuchâtel, *La tâche et ses entours en classe de français*.
- JAUBERT M. (2001) : « Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent ». In BERNIÉ J.-P. (coord.) : *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAVERZAT M.-C. (1998) : « De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche ». *Repères* 17.
- LACOSTE-DOQUET C. (1995) : « Le temps d'écrire : stratégies d'écriture et chronologie d'événements dans des processus d'écriture d'élèves de CM2 ». *Repères* 11.
- LACOSTE C. (à paraître) : « Au confluent du *que dire ?* et du *comment le dire ?*, Consignes, tâches, activité d'écriture à l'école élémentaire. » Contribution au 8^e colloque international de la DFLM *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Neuchâtel, septembre 2001.
- LACOSTE-DOQUET C. (1998) : « Analysis of the writing processes of 10-year-old children at school ». Actes du Colloque *Écrire et Apprendre à écrire à l'aube du xx^e siècle*, Poitiers, LaCo-CNRS – Maison des Sciences de l'Homme et de la Société.
- LAFONT J. (2001) : *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Presses Universitaires du Septentrion.
- LAFONT J. et BARRE-de MINIAC C. (2001) : « Développement des compétences en matière de révision de texte : rôle des ateliers d'écriture ». In COLLES L., DUFAYS J.L., FABRY G., MAEDER C. (Éds.) : *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck, Duculot.
- LAFONT-TERRANOVA J. (à paraître) : « Trois points de vue sur les tâches de copie : enquête de terrain dans un établissement français du second degré ». Actes du 8^e colloque international de la DFLM Neuchâtel, 26 au 28 septembre 2001.
- LAPARRA M. (1991) : « Didactique de la langue maternelle et premiers apprentissages ». *Pratiques* 71.

- LAPARRA M. (1996) : « Le problème de l'adaptation pour la jeunesse des romans ». In P.-M. BEAUDE, A. PETITJEAN et J.-M. PRIVAT : *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, coll. « Didactique des textes », Université de Metz.
- MAINGAIN S. et DUFAYS J.-L. (1999) : « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture ». *Le Français aujourd'hui*, 127.
- MAINGAIN S. et DUFAYS J.-L. (2001) : « Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles ». *Enjeux*, 50.
- MANESSE D. (1997) : « La culture pour tous au défi des établissements difficiles : le cas du collège ». *Le Français aujourd'hui*, 120.
- MANESSE D. (2001) : « Les difficultés en langue des élèves des classes difficiles, essai de description didactique ». In J.-L. DUFAYS, G. FABRY, C. MAEDER (Éds.) : *Le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck.
- MANESSE D. (À paraître 2002) : *Le Français au front*, Paris : ESF-INRP.
- MANGENOT F. (1996) : *Les aides logicielles à l'écriture*. CNDP.
- MAQUAIRE M. (1994) : *Écrire au lycée*, CNDP.
- MAS M. et alii (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* Paris : INRP, Rapport de recherche.
- MAS M. (1992) : « La quadrature du cycle ? Des modules pour la production d'écrits à l'école ». *Repères* 5.
- MASSERON C. (1997) : « Pour une didactique de l'argumentation (écrite), problèmes, objets, propositions ». *Pratiques*, 96.
- MASSERON C. (2001) : « Du projet de discours à la langue du discours produit : nature et enjeux des erreurs scripturales ». *Pratiques*, 109-110.
- MASSERON C. (2001) : « Note critique sur les exercices de grammaire ». *Pratiques*, 111-112.
- NONNON E. (1997) : « Grandeurs et misères des modes d'emploi pour l'abstraction ». *Recherches* 27.
- NONNON E. (1999) : « La notion de point de vue dans le discours ». *Pratiques* 99.
- OLSON D.R. (1994/1998) : *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- ORIOI-BOYER C. (Éd.). (1990). *La réécriture*. Grenoble : Céditel.
- ORIOI-BOYER C. (Éd.). (1992). *Ateliers d'écriture*. Grenoble, L'Atelier du texte-Céditel.
- PENLOUP M.-C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris, Didier-Credif.
- PENLOUP M.-C. (à paraître juin 2002). « La copie de loisir ». *Lidil* 25.
- PENLOUP M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris, ESF.
- PERRENOUD AEBI C. (1997). Enseigner l'écriture. Paroles d'enseignants. *Les Cahiers de la Faculté de Sciences de l'Éducation de Genève* 84.
- PETITJEAN, A (à paraître 2002). « L'écriture d'invention au lycée : aspects historiques et problématiques ». *Pratiques*, 115-116.

- PETITJEAN A. (1982). *Pratiques d'écriture*. Paris : CEDIC.
- PETITJEAN A. (2001). « Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée ». *Enjeux*, 51.
- PIOLAT A. et PELISSIER A. (Éds.) (1998) : *La rédaction de textes, approche cognitive*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIOLAT, A. (2001) : *La prise de notes*. Paris : PUF, col. Que sais-je ?
- PLANE S. (1994) : *Didactique et pratiques d'écriture. Écrire au collège* Paris : Nathan.
- PLANE S. (2000) : « Éléments pour un usage didactique du traitement de texte ». *Pratiques*, 101-106.
- PLANE S. (2001) : « De l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur – La réception de nouvelles approches de l'écriture au lycée ». *Lidil*, 23.
- POSLANIEC C. et HOUYEL C. (2000) : *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris, Hachette Éducation.
- REBIÈRE M. (2001) : « Une notion venue d'ailleurs...la posture » In BERNIÉ J.-P. (coord) : *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- REICHLER-BEGUELIN M.J., DONERAND M. et JESPERSEN J. (1988) : *Écrire en français. Cohésion et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel. : Delachaux et Niestlé.
- REUTER (1998) : « De quelques obstacles à l'écriture de recherche ». *LIDIL*, 17.
- REUTER (2000) : *La description. Des théories à l'enseignement – apprentissage*. Paris : E.S.F.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : E.S.F.
- RIBEN L. FAYOL M. et PERFETTI C. (Éds.) (1997) : *Des orthographes et de leur acquisition*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ROUSSEY, J.Y., BARBIER, M.L. et PIOLAT, A. (sous presse) : Aide à la recherche d'informations sur support hypermédia et production écrite par de jeunes rédacteurs. In *Actes du 5^e Colloque Hypermédiat et Apprentissages*. E.P.I. – INRP.
- SANDON J.-M. (1999) : « L'orthographe du français et son acquisition ». *Repères* 20.
- SAUTOT J.P. (2000) : « L'orthographe filtre ou accès aux signifiés lexicaux ». *LIDIL*, 2.
- SAUTOT J.P. (2001) : « Apprentissage de l'orthographe et insécurité linguistique face à l'écrit ». In COLLETTA J.M. et TCHERKASSOF A. (Éds.) : *Émotion, interaction et développement*. Universités de Grenoble II et III.
- SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1998) : « L'expertise en lecture-rédaction ». In A. PIOLAT et A. PÉLISSIER (Éds.) : *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (Éd.) (1990) : *La diversification dans l'enseignement du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé

- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997) : « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères* 15.
- SUBLET F. (1983) : *Créativité et poésie dans des textes d'enfants de CM1*. Paris, INRP.
- TAUVERON C. (à paraître) : *Une didactique de l'écriture narrative fondée sur la relation esthétique, Enjeux*. Namur, CEDOCEF.
- TAUVERON C. (2000) : « 30 ans de recherches sur l'écriture par les équipes Français 1^{er} degré de l'INRP. Constantes et glissements et après ? ». *Repères* 20.
- TAUVERON, C. (1996) : « Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révisions: quelle place pour l'écriture littéraire? ». *Repères*, 13.
- TEBEROSKY A., (1990) : « Connaissance, activités de langage et alphabétisation ». In J. FIJALKOW (Éd.) : *Décrire l'écrire*. CRDP de Toulouse.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1999) : « Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture en école maternelle ». *Repères*, 18.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (2001) : « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche ». *Pratiques*, 111-112.
- Les Cahiers pédagogiques* 388-389 (2000) : « Écrire pour apprendre », coord. J. CRINON.
- Les Cahiers pédagogiques* 363 (1998) : « Écrire à la première personne ».
- Les Cahiers de Fontenay*.(1994) : « Écrire et faire écrire ». (ENS St-Cloud-Fontenay).
- Les Cahiers du français contemporain* 4 (1997) : « les nouveaux écrits ». Coord. M. MARQUILLO (ENS éditions).
- La lettre de la DFLM* (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle).
- Les Cahiers du CALAP* 4 (1992) : Réécriture et interactivité en situation scolaire (Université Paris).
- Enjeux* 37-38 : « Types et genres textuels ». Coord. J. DOLZ (Facultés Universitaires de Namur).
- Le français aujourd'hui* 106 (1994) : « Lire/écrire en pays créole ». Coord. D. DELAS (AFEF).
- Le français aujourd'hui* 108 (1994) : « Écrire au brouillon ». Coord. J. DAVID et D. DELAS (AFEF).
- Le français aujourd'hui* 122 (1998) : « Des conflits en orthographe ». Coord. J. DAVID et D. DUCARD (AFEF).
- Le français aujourd'hui* 127 (1999) : « Écritures créatives ». Coord. N. BIAGIOLI-BILOUS et D. BUCHETON (AFEF).
- Le français aujourd'hui* 129 (2000) : « Ordinateur et textes : une nouvelle culture ? ». Coord. J-A. HUYNH et S. PLANE (AFEF).
- LIDIL* 17 (1998) : « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur » (Université de Grenoble).

- LIDIL* 23 (2001) : « Les nouveaux écrits à l'école ». Coord. C. FABRE-COLS (Université de Grenoble).
- Pratiques* 105-106 (2000) : « La réécriture ». Coord. D BESSONNAT (Université de Metz).
- Pratiques* 107-108 (2000) : « Les nouveaux programmes de lycée ». Coord. A. PETITJEAN (Université de Metz).
- Recherches* 11 (1989) : « Du brouillon au texte » (AFEF de Lille).
- Repères* 4 (1991) : « Savoir écrire, évaluer, réécrire » (INRP).
- Repères* 10 (1994) : « Écrire, réécrire ». Coord. A. SÉGUY et J. DAVID (INRP).
- Repères* 11 (1995) : « Écriture et traitement de texte ». Coord. S. PLANE et C. GARCIA-DEBANC (INRP).
- Repères* 13 (1996) : « Lecture et écriture littéraires à l'école ». Coord. C. TAUVERON et Y. REUTER (INRP).
- Repères* 18 (1998) : « A la conquête de l'écrit ». Coord. M. BRIGAUDIOT et R. GOIGOUX (INRP).
- Repères* 22 (2002) : « Les outils d'enseignement du français ». Coord. S. PLANE et B. SCHNEUWLY.
- Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. XIX/5 (1994) : « Écrire et réécrire ». Coord. S. PLANE et J. DAVID (Université de Caen).
- Tranel* 23 (2000) : « Le langage écrit. Actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie. Neuchâtel 21-22 septembre 2000 ». Coord. G. DE WECK G. et J. BUTTET SOVILLA (Université de Neuchâtel).

NOTES DE LECTURE

- Carmen PERRENOUD – AEBI : *Enseigner l'écriture. Paroles d'enseignants*. Cahiers de la sections des sciences de l'éducation, n° 84 – 1997. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 174 p.

Carmen Perrenoud Aebi rend compte, dans cet ouvrage publié en 1997, d'une recherche entreprise alors dans le cadre de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève en liaison avec ses activités de formation initiale et continue des enseignants en didactique du français. Elle se propose d'étudier les représentations que des enseignants ont de l'écrit et de son enseignement.

Après avoir précisé quelques-unes des notions qui constituent le cadre conceptuel de sa recherche, à savoir les notions de transposition didactique, de représentations et d'enseignement-apprentissage-développement, et explicité la méthodologie de son enquête auprès des enseignants, Carmen Perrenoud Aebi livre ses analyses des entretiens recueillis et les synthèses qu'elle en retire en ce qui concerne les représentations des enseignants et les principales conceptions et pratiques déclarées en matière d'enseignement de l'écrit.

Le cadre conceptuel : les trois chapitres consacrés aux notions théoriques qui concernent, à des titres divers, l'enseignement-apprentissage de l'écrit. ON appréciera la grand clarté de l'exposé qui en propose d'excellentes synthèses.

- En ce qui concerne la transposition didactique, notion abondamment sollicitée par les didacticiens de toute discipline, Carmen Perrenoud Aebi rappelle, après Schneuwly, qu'il est erroné de l'interpréter négativement : les savoirs enseignés ne sont pas une version appauvrie des savoirs de référence ni une simple pédagogisation des produits de la science. Ce sont des créations originales, produits de transformations complexes.
- Au cœur du système didactique, les représentations des enseignants jouent un rôle important : comme le souligne Carmen Perrenoud : « la didactique s'intéresse, non seulement à la constitution des savoirs à enseigner d'un point de vue historique et épistémologique, mais également aux rapports que les enseignants entretiennent avec ces savoirs... » (p. 12). Or, si les représentations que l'adulte a de l'écriture et si leur incidence sur la manière de concevoir l'activité d'écriture sont mieux connues, notamment après les travaux de Bourgain et de Dabène, M., dont Carmen Perrenoud rend compte avec précision, il n'en est pas de même pour les adultes prioritairement concernés que sont les enseignants de français, acteurs de l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

- Comment enseigner l'écrit à l'école primaire ? Pour construire des réponses appropriées à cette question, l'auteur nous invite à revisiter les conceptualisations des notions d'enseignement-apprentissage-développement proposées par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève, dans le prolongement des théories de Vygotsky et de l'interactionnisme social, et les séquences didactiques qui en sont issues. Elle rappelle à ce sujet que, d'après Schneuwly et selon la thèse centrale du psychologue russe, « l'enseignement-apprentissage scolaire n'est efficace que dans la mesure où il devance le développement de l'enfant et travaille sur des savoirs et savoir-faire dont les bases psychiques ne sont pas encore arrivées à maturité ». D'où la profonde réorganisation du fonctionnement psychique langagier entraîné chez l'enfant pas l'apprentissage de l'écrit.

Là encore, on appréciera la clarté de l'exposé qui résume bien à la fois les théories de Vygotsky, ce qui le sépare de Piaget, leurs prolongements dans les travaux de l'équipe genevoise et les choix didactiques qui en découlent. On appréciera aussi le rapide historique, depuis 1985, des publications qui retracent l'évolution des recherches suisses, notamment au sein de la Commission « Pédagogie du texte ».

Pour mettre en lumière le rôle des représentations des enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit, Carmen Perrenoud a choisi de recueillir des données empiriques au moyen d'entretiens semi-dirigés avec cinq enseignants choisis dans un groupe n'ayant pas bénéficié d'une formation spécifique dans le domaine de la didactique des langues ; leur classe se situant par ailleurs dans un contexte le plus neutre possible.

Le guide d'entretien regroupe des questions relatives à leurs pratiques effectives d'enseignement de l'expression écrite, à leurs pratiques personnelles d'écriture et à leur vision de l'enseignement du français et plus particulièrement de la production écrite. Les contenus thématiques s'organisent autour de cinq axes : les pratiques d'écriture des enseignants ; l'activité d'écrire et son apprentissage ; l'enseignement et sa progression ; les textes et les situations de communication ; le genre prescriptif « recette de cuisine ».

La durée de chaque entretien varie entre 1h30 et 2h30.

L'analyse est conduite d'abord sujet par sujet, puis vient une synthèse des analyses et une analyse comparative des entretiens.

Je ne peux rendre compte ici de toute la richesse des données recueillies. Je m'en tiendrai aux grandes tendances qui s'en dégagent et qui, comme le souligne l'auteur, traduisent, au-delà des variations individuelles, une certaine uniformité des points de vue exprimés : par exemple, la conception de l'écriture comme transcription de contenus préexistant dans le pensée, ou le développement de la capacité à écrire selon une progression linéaire et indifférenciée. Le constat qui peut être tiré de cette uniformité est que les conceptions dominantes de l'activité d'écriture sont éloignées de celles qui sont à l'œuvre dans les pratiques innovantes développées dans les séquences didactiques mises au

point par les équipes genevoises. Ces conceptions rejoignent par ailleurs celles qui se dégagent de recherches similaires conduites en France. D'où l'intérêt pour les formateurs de la prise de conscience de cet écart dans la conception de leurs activités de formation d'enseignants, et l'intérêt, pour les enseignants, de la mise à jour de ce qui motive, consciemment ou non, leur conduite pédagogique.

J'ai souligné, à plusieurs reprises, la très grande clarté de l'écriture de l'auteur, la précision de ses analyses et de ses synthèses, qui se révèlent fort utiles pour mieux faire comprendre les orientations vygotskiennes du travail de recherche et de rénovation conduit par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève. Comme elle le souligne elle-même, l'analyse des représentations des enseignants constitue un axe majeur de la recherche en didactique. D'autres recherches sont en cours dans ce domaine. Elles mériteraient d'être davantage mises en commun. Une exploitation rigoureuse des données recueillies au moyen d'entretiens suppose aussi que l'on ne se contente pas d'une analyse thématique des discours produits mais que l'on se situe dans une perspective interactionniste. Cela signifie que l'on prenne en compte la construction des objets discursifs dans l'interaction enquêteur-enquêté, les réponses aux questions de l'enquêteur n'étant pas (pas plus que l'écriture !) la simple mise en mots d'une pensée pré-existante.

Cette réserve méthodologique n'enlève rien à l'intérêt de cet ouvrage qui intéresse au premier chef enseignants de français et formateurs et qui illustre de très belle façon l'articulation nécessaire entre recherche en didactique et formation des enseignants.

Michel Dabène

■ Régine DELAMOTTE, Fabienne GIPPET, Anne JORRO, Marie-Claude PENLOUP (2000) : *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs ?* Paris, PUF, Éducation et formation

Il s'agit d'un ouvrage écrit à quatre mains, par quatre universitaires aux parcours divers, tant au plan des disciplines, – Sciences du langage, Sciences de l'éducation, Lettres, Documentation –, que des itinéraires professionnels, – premier et second degrés, enseignement supérieur –, que des fonctions exercées, – enseignants, formateurs –, que des lieux d'intervention, – IUFM, ex MAPPEN, Université.

L'ouvrage comporte cinq parties : une introduction générale, une brève conclusion, une bibliographie conséquente toutes trois prises en charge collectivement par les quatre auteur(e)s. Une première partie, intitulée *Le passage à l'écriture*, se trouve sous la responsabilité de Régine Delamotte et Marie-Claude Penloup. La seconde partie, *L'écriture comme passage*, résulte de la plume de Fabienne Gippet et Anne Jorro.

L'introduction

L'introduction définit l'espace de la réflexion menée. Partant du constat des difficultés de relation à l'écriture des étudiants, l'équipe s'appuie sur des recherches diverses et originales, parfois inattendues, habituellement peu convoquées dans le champ de la didactique de l'écriture (ethnologie, psychologie... . Délibérément centré sur le sujet apprenant dans sa relation à l'écriture, le propos tend par ailleurs à (re)définir le formateur en tant que « praticien braconnier amateur de recherche », en tant que passeur entre deux rives de savoirs que ceux-ci soient langagiers (première partie), ou professionnels (seconde partie).

Le passage à l'écriture

Se centrant résolument sur les pratiques et les discours des apprenants, Régine Delamotte et Marie-Claude Penloup explorent, observent les dimensions spatiales et temporelles de ce moment initial spécifique. Les auteurs brossent un panorama des pratiques et des travaux propres à éclairer leur recherche : didactique, pédagogie, psycholinguistique, sociolinguistique, ethnologie, psychologie...). Elles se positionnent vis à vis d'autres regards, tout en définissant précisément leur objet d'étude : il ne s'agit pas d'entrée dans l'écrit mais de passage à l'écriture. Elles se démarquent nettement des courants actuels qui leur paraissent survaloriser les dimensions cognitives de l'écriture, et en minorer les aspects psycho-socio-culturels. Dans un abord nettement ethnologique (concepts de rituels, de ruses, etc.), les deux chercheur(e)s mettent en relation de façon intéressante, d'une part, les discours, les actes, les produits scripturaires des apprenants, et, d'autre part, les stratégies, tactiques des apprenants et celles des experts.

Cette première partie est une incitation pour l'enseignant, – de quelque degré d'enseignement qu'il soit –,

- à s'interroger sur les espaces et temps individuels et collectifs propres à favoriser ces passages à l'écriture, avec leurs « rituels et (des) ruses » (sécurisation, marquages, évitements, détours, retours, etc.);
- à repenser sa fonction de « passeur », celui qui accompagne, qui autorise.

En ce sens, il paraîtrait logique de parler, pour cette première partie, non seulement d'une approche ethnologique, mais aussi écologique et éthique de l'écriture.

L'écriture comme passage

S'appuyant sur une mise en relation de nombreux travaux de recherche sur la formation, les deux auteurs, Fabienne Gippet et Anne Jorro, – qui font référence, comme les deux précédentes co-auteurs, aux mêmes approches ethnologiques, notamment de l'écriture comme épreuve, rite initiatique de passage –, s'interrogent sur la place de l'écriture dans la formation initiale générale et professionnelle. Dans ces deux types de formation, elles perçoivent dans – et par delà – la diversité des discours requis : dissertations, notes de lecture, exposés, mémoires, mémoires professionnels, notes de synthèse, essais, etc., une conception de l'écrit comme produit final (à évaluer), et non comme un processus heuristique (et identitaire), dans l'appropriation des savoirs quels qu'ils soient.

C'est pourquoi, refusant les pratiques habituelles d'écriture, qu'elles estiment trop liées à la référence, la révérence, le psittacisme, elles explorent l'opérativité d'autres pratiques écrites dans la construction identitaire du sujet au plan personnel et professionnel. En ce domaine, selon leur belle formule, l'écriture ne constitue pas pour elles un « évènement mais un avènement ».

Pour ce faire, elles ont choisi deux types de discours inhabituels, ludiques :

- l'abécédaire des mots et concepts clés dans le cursus en Sciences de l'Éducation;
- les jeux de cartes à jouer une partie didactique dans la formation professionnelle en IUFM;

Ces écrits ont pour vocation de fonctionner comme des brouillons de pensée et d'action.

Si ce déplacement novateur des pratiques d'écriture repose clairement sur les conceptions élucidées des deux formatrices, quelles représentations se font de ce choix les étudiants et les enseignants en formation ? S'agit-il pour eux d'une contrainte nouvelle, d'un nouveau formalisme ou bien le perçoivent-ils comme l'appropriation d'un outil personnel de construction de leurs propres savoirs généraux et professionnels ? Les réticences rencontrées, auprès des deux catégories de public, analysées par les deux chercheur(e)s laissent à penser que certains ont vécu la proposition comme un formalisme d'un nouvel ordre. En ce domaine, suffit-il de modifier le type de discours à tenir pour que celui-ci change de fonction, d'enjeu ?

Conclusion

Pour conclure, ces deux passages à et par l'écriture sont autant d'invitations :

- d'une part pour l'enseignant à repenser ce moment et cet espace si particuliers du passage à l'écriture. La première partie ouvre de nombreuses perspectives de réflexion et d'action didactiques,
- d'autre part, pour le formateur, à questionner le type, la fonction, le sens des pratiques d'écriture proposées, sollicitées en formation initiale et/ou professionnelle. La seconde partie interroge fructueusement les stratégies de formation, fait état de tentatives novatrices et incite à poursuivre la recherche.

Jacques Treignier

SUMMARIES

REPÈRES 26-27/2002-2003

Marie-Christine Blachère and Gilbert Ducancel

WRITING AND ITS LEARNING AT PRIMARY SCHOOL

1. Presentation

Sylvie Plane, LEAPLE Université Paris V et INRP ; IUFM de Paris

2. The didactics of writing in questions : definitions and problems

- A few questions concerning the formalization of writing in the didactics of French

Yves REUTER, Équipe Théodile 5 (A.1764), Université Charles De Gaulle, Lille III

This article proposes to evaluate – in the frame of the didactics of French – the possible interests in modelling of writing and the pertinence of those used as well as the questions they arouse concerning the status and the functioning of this discipline. It questions these models according to their formalization of human doing (activities vs. practices), to the functioning of writing and the dys-functionings. It finally wonders on the validity of writing models that do not think their relations with other objects models (reading, spelling, narration...) internal to the field of the didactics of French.

- The didactics of writing, the didactics of French : towards the configurational coherence

Jean-François Halte, CRDF/CELTED, Université de Metz

Very rich, the didactics of writing is composite even heterogeneous. The actual didactic of writing is the point of outcome of the movement of renovation, in its didactical and pedagogical aspects. As it is, it provides at best knowledge for the use of well-trained teachers likely to « potter about » with efficiency. The pedagogy of writing, the implementations of projects and of situations of production have, it seems, more effects on the performances than the didactical knowledge strictly speaking. Multidimensional, the didactic of writing points out a field of heterogeneous preoccupations and never reaches the expected results in terms of know-how. The failure in writing (reading/writing) is always the major failure in the teaching of French. At the time when French as a subject reconfigures (cf the recent Official Instructions for elementary school) the didactics of writing would gain to outline its knowledge and to organize them in teachable-programmable in the thread of language, text, discourse. At the same time, the didactics of writing should re-equilibrate fundamentally and take paradigmatically into account the fact that writing (literary) of fiction – determining horizons until then – can be no longer the only reference in practice of writing.

3. Initial apprenticeships and entry in writing : from script to the act of writing

- The progressive comprehension of the functioning of the alphabetical system : an evolutionary perspective

Ana Teberovsky, Université de Barcelone

This article develops the principles of the approach known as *emergent literacy* which is interested in the way one can lean on the knowledge that children bring out in writing to base the formal apprenticeship of reading-writing. After having laid the foundations of this approach which endeavours to follow the evolution of the conceptions of writing developed by children, the article makes an inventory of the knowledge considered as prerequisites to the apprenticeship of reading-writing in most approaches : the segmentation of words in phonemes, the knowledge of letters and the recognition of words. Then the article refutes this conception by showing that these prerequisites do not pre-exist learning, and leans on the results of experimentations to point out the bonds between the development of writing and of phonological consciousness. Finally, the article proposes learning situations relying on the principles of *emergent literacy*.

- Of what use are written exercises ?

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, IUFM d'Aix-Marseille

This contribution proposes a critical examination of conceptions which govern scholar practices consisting in proposing the pupils training in script supposed to prepare them to the entry in writing, but disconnected from the conceptual apprenticeships at stake in writing. Referring to Emelia Ferreiro and Liliane Lurçat 's works, an analysis of children's production is proposed to underscore the way the children grasp the scripting activity. Finally, proposals are made concerning, on one side training in script, of which is shown that it is useful to develop purely scripting skills and that it helps enter the scholar game, and on the other side the appeal of verbalization to support the learning.

- First learning and writing practices : an anthropological look

Dominique Blanc, EHESS - Centre d'Anthropologie- Toulouse

This article endeavours to show what look Anthropology may take on scholar practices in connection with the learning of writing. The author wonders at first on the fancy that seems to exist about anthropology, even among teachers, and worries about the fact that the reference to anthropology or to ethnography do not come along with the taking in account of a number of concepts which define precisely the anthropological approach discipline based on comparison and having vocation in searching what bases the belonging to a group. He then takes as an example sewing and cooking in nursery school to show how these activities are dealt with in the classroom to contribute to transform the child in a pupil, before examining in the same manner, the way the activities in connection with writing have, with the passing theories, prepared the pupil to enter in writing itself. Finally, he concludes by taking the example of extra curricular writing of high school girls and by encouraging research disciplines to maintain their specificities to keep on being complementary.

4. Didactical systems and practices of teaching in writing

- The space and functions of *intermediary* or *reflexive* writings in the didactical systems to work on oral situations

Micheline Cellier et Martine Dreyfus, IUFM de Montpellier – INRP

This contribution relies on corpus gathered in the framework of INRP Oral 2 research (In charge : Garcia Debanc, C. ; Grandaty, M. ; Plane, S.). It is interested in existing interactions and articulations between oral and writing situations in connection with French and Mathematics sequences in cycle 2 (CE1 ; 7 years old). In French, it is a matter of sequences dedicated to the oral reproduction of tales read by the teacher and of meta-linguistic activities starting from a jigsaw text. In Mathematics, they are concerned with the solving of problems given under the form of written wordings.

The oral situations worked in these sequences build up around different types of writings : the poster which supports the children's oral explanations, the preliminary writings or personal notes intended to the oral presentation of books. The achieved writings do not compose the final product of the sequence but represent tools for the conceptualisation of the studied notion and they support the students' oral productions.

The presented analysis is about the continuity and discontinuity between writing and oral situations alternately in phases of written language then « orallised » language and « spoken » language. It studies also the effects of writing on expected oral productions and/or effectively produced as well as the role played by these intermediary writings on the activity of conceptualisation.

We question ourselves on the writing to produce during these sequences, writing designed not as a aim of the sequence but as a « moment », a « stage » more or less important in the progression and the deepening of the notion ; These phases of writing are, from our observations, more or less operating. To which conditions would they articulate in the most effective way together with oral phases ? In what and why can writing become a help or an obstacle ?

Finally, we will specify to what conditions these types of intermediary writing can integrate into the didactics of writing.

- Normative postures acquisition in connection with spelling : speech and attitude of the teacher in his classroom

Jean Pierre Sautot, Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III ; IUFM de Lyon

Spelling is a norm grasped in different ways by children. The most competent manage the norm as much as the spelling system. The less competent are affected by the norm and infer from that pseudo-rational explanations concerning the spelling system. Facing spelling variation, these learners adopt numerous normative postures, which put them in situations of linguistic security or insecurity.

The feeling of insecurity sometimes leads the learner as far as self-censorship and/or to depreciation of one's own competence.

Following a study on reading of spelling, realized in the frame of a doctorate thesis, the observation of spelling learning sessions shows that the teacher

normalizes the activity as much as the spelling itself. On the didactical level, this acknowledgment opens the issue of interference between scholar standards tied to the functioning of the class and discipline standards, in this case spelling.

This contribution will briefly present the notion of normative postures underscored in the study on reading of spelling, and will propose an analysis of spelling learning sessions through the pedagogical speech of the teacher in situation. It will underscore the normative posture of the teacher and will set the issue of the connection to knowledge at school, the connection to writing and to the acquisition of this connection through pedagogical activities.

- Pupils' work and writing moments : what arouses the teaching practices

Didier Perrier, Inspection de l'Éducation Nationale – Académie de Caen ; ESCOL-Université Paris VIII

Writing practices take a particular importance for pupils for at least two reasons : on one hand, writing has a learning function in the different disciplines, and, on the other hand, the writing practices differentiate pupils, both socially and scholarly. We take interest in this research in to teachers' practices that concern writing moments of pupils.

Beyond the diversity of systems and tasks, we will examine what arouses these teaching practices. Our assumption is that they are built and organize themselves on logics, on combinatorics, on heterogeneous and complex processes of which we will try to identify the components. To achieve this, we will use teachers' interviews, observations of sessions in class, institutional or didactical documents. The research takes more particularly support on « literary » and « scientific » writings in cycle 3 of elementary school (8 to 11 years old), period of schooling when writing begins to be more widely and currently used by the pupils.

The first results issued from a partial analysis of a collection of facts lead us to identify the following components as being the principle of evocated practices :

- The connection between the teacher and the history of didactical teachings, and the didactical conceptions
- The connection between the teacher to the discipline that is taught and to the disciplinary writings.
- The appropriate personal/ professional practices of writings
- The adaptation process to the pupils
- The teachers' conceptions of articulation between writing and learning.
- The experience knowledge

- Another look upon pupils : evaluate differently

Dominique Bucheton & Jean-Charles Chabanne, Équipe LIRDEF – IUFM Montpellier

The most common tools for evaluation of writing today are designed to give the pupil the mean to measure the degree of conformity or deviancy of his writings in comparison with various graphic, phrasal, literal, discursive norms... In that perspective, the points of reference are given by social practices, whether they are from an extra-scholar world or from the school world itself. It is a pre-

cise and efficient tool for revising and normalizing texts intended to be put into circulation.

But this model cannot be applied to what we called intermediary and reflexive writings. These types of writing cannot be connected to a social model. They are above all writings of personal work intended to launch, to accompany and to stimulate the reflexive activity during scholar tasks. In that case, the aim of evaluation of that type of writing is not to have the text corrected but indeed to interpret the dynamics of writing to restart it.

What will be presented is a proposal of a model for evaluation of that type of writing intended to help teachers to give another look upon these writings of work. Three questions stands out which appear to us as central :

- How does the pupil situates himself in his writing ?
- What is the text about and what is at stake (its values) ?
- How appears and evolves the taking in account of norms ?

We propose to observe a few linguistic indicators in the texts produced, not to identify the degree of code and writing procedures skill they show but to identify what are the obstacles which block the development of writing, obstacles we are looking for on three levels : cognitive, linguistic, and psycho-affective (on the side of ideas, on the side of forms of expression, on the side of emotions). Are they on the side of the connexion between the subject and the writing : his identity of writing subject, his knowledge on the functioning of writing and of the written speech ? Or on the side of his connexion to school : his desire to learn, his comprehension of what is done there, or what is being asked to him ? We are trying to find how to act with the pupils who are in trouble because they don not permit themselves to think, to act by themselves in the scholar context. We are trying to find how we can help them be active, inventive, creator of original solutions capable of mobilizing more elaborate linguistic resources.

5. Scholar tools and writing instruments

- « What do we write in, madam ? » Notebooks and binders in primary school

Anne-Marie Chartier, INRP – Histoire de l'éducation

This contribution relies on different types of data to spot the functions of teaching and apprenticeship tools that are notebooks and binders. The first example comes from a survey lead in a CM1 class where it had been asked to the pupils to use rotation notebooks. The impossibility for the children to use them as a draft underscored the disturbing nature of that apparently familiar tool but unusual use. The second example is based on a research during which the tools – notebooks and binders– used by pupils as well as the instructions guiding their use have been observed. The analysis underscores the role played by the notebooks and binders which mark out and structure the disciplines for the pupils. They also give information on the teachers' choices and show the extreme variety of pedagogical practices.

- The effects of a writing instrument put to the test of research. Two or three things known or unknown on word processor

Sylvie Plane, LEAPLE (UMR 8086 CNRS - Université Paris V) & INRP, IUFM de Paris

This contribution takes as starting point the conclusions of culture historians and of ergonomists who showed that writing instruments played a role in the evolution of writing practices. It sets as hypothesis that the word processor, as a graphic and scriptural tool, is a tool likely to influence the writing and examine the results brought out by the researches according to their degree of certainty. The best-established results concern the positive role exercised by the word processor over the motivation of the writer. On the other hand, the effect of word processor on the editorial processes could not be brought to the fore in an unquestionable way, for reasons, which on one hand are due to different types of causes that are analysed in this article, but also on the other hand due to the conceptions of writing that have governed the experimentations. Finally, the article lists five points according to which it appeals for the development of researches, which would enlighten the lacunary knowledge we have actually on writing with word processors.

- Write and rewrite in cycle 3 (8 to 11 years old) : the effect of keywords on rewriting, with and without computer's help

Jacques Crinon, Denis Legros & Brigitte Marin, Coditexte / CNRS-ESA7021 (ParisVIII), IUFM de Créteil

The present study falls within the framework of researches that allowed perfecting a software to help rewriting and to compare rewritings of stories of personal experience by pupils of cycle 3 whether they benefited or not of computerized help. The pupils of the group that take notes in the computerised database of textual resources rewrite more than the pupils of the group that benefits of textual resources presented on paper. Besides, their additions, more important on the semantic level, belong to the macrostructure of the text.

We tried to understand the reasons of these results by analysing the role taken by the access to the resources through keywords. 112 pupils, shared in four groups, have written, then rewritten a story : the textual resources were presented on paper or on a computer ; the consultation was done in a linearly process or with the help of keywords describing these texts' universe.

We have compared the number and the « relevance » of the additions made according to the group. The results do not show any quantitative differences between the participants of the groups that used keywords and the others. On the other hand the groups with keywords produce additions less relevant when using paper resources and more relevant when using computer resources.

The number of texts available and the possibility for the pupil to find resource texts compatible with the text he is writing seem determining. The presence of keywords allows, on the computer, the efficient circulation through an important corpus. So is the function of the tool underscored : open new possibilities, in a configuration where interact numerous factors.

6. Writing as a literary activity

- The literary writing : a dialectal relation between artistic intention and esthetical attention

Catherine Tauveron, INRP, IUFM de Bretagne

This article presents the objectives and the conceptual frame of a current INRP research, named « The literary writing of the story in elementary school : what knowledge for what know-how ? Systemic and tactical approach. » The research, put at the intersection of two axis- the pupil's writing between singular activity and collective activity, between reproduction and invention- studies the didactical conditions that allow changing from a classical representation of writing as problems solving to another which, integrating the literary dimensions, sets writing as an activity of deliberate conception of problems of understanding and interpretation for the reader.

The action turns towards the two poles that are the author and the reader and their relations bound around the produced text. On the producer's side, it is a matter of describing the didactic modalities (of which literary writing is a part) that will allow the pupil to develop in his productions an artistic intention (Genette 1977) and then to find the means to give substance to this intention (by working, among others, on the tension between the necessity to turn opacity into transparency and the necessity to make opaque the transparency). On the receivers' side, relying on the fact that they have become interpreting readers, one tries to develop an esthetical attention so that it pushes them to mobilize, beyond criteria of standard evaluation, criteria of another nature that would all try to find out if the peer's text in his singularity allows a literary reading, provokes esthetical effects, makes a space, where they, readers, can interfere in and spread out. Obstacles to the implementation of these principles and possible entries are studied and illustrated by extracts of class sequences.

- Literary activities and emergence of pupils « writers » at school

Maryse Rebiere & Martine Jaubert, IUFM d'Aquitaine

In the frame of socio-historical theories relating to human activities, writing a text, is acting linguistically in a community of which one has taken over the customs. The narrative writing is based in this way on the implementation of practices which characterize writers' activities : learn to write stories, is to take over communication contracts specific to the literary sphere and in doing this to join as actor.

This is why becoming « novelist » at school, is on one hand to build a representation of the « letter » practices of the writer and his addressees, and the other hand to have ago at a new activity, regulated by a certain number of texts and critical debates about these texts, which favours the emergence of a new enunciative position.

We can then assume that the novice writer subject builds himself as the evolution of his representation of the activity of a writer and his readership goes along, as well as the adjustment of his practices within a class that forms itself into a literary community at the dimension of school.

The study of the genesis of fantasy texts, produced by children of CE2, allows showing how -through multiple rewritings that are the object of succes-

sive evaluations by peers-, elements which are in the nature of an efficient fantasy narration are negotiated and stabilize themselves . In the course of these movements from primary genres to secondary genres (to take Bakhtine's distinction) new enunciative positions

- Learn to rewrite : analysing the effects of a system to help solving problems

Norbert Froger, Inspection de l'éducation nationale – Académie de Caen

The writing of an adventure story seems difficult on entering secondary school : the character is very little characterized and the story sketchy (M.E.N., 2001) This observation questions the didactics of narration. If the character is an object to produce (Tauveron 1995) and the description an essential element of the story (Reuter 2000), one must nevertheless work on the plot that organizes the narrative form (Adam 1996). How can one articulate these different components to help the pupil to write and rewrite ? The didactical processes proposed here relies on the construction of the world of fiction to think the story. It interweaves the three dimensions of the character, the plot and the world in a project organised around three units taking each one dimension as object.

The elaboration of a hypermedia gathering texts and images on the world of story constitutes help prior to writing and following a resource to rewrite. To make the procedure operational, we cross the didactical models with the three defined dimensions in order to describe the problems aroused by the story in the management of discourse and of putting it into text.

The analysis of experimentation in cycle III (8 to 11 years old) reveals significant differences in the management of didactical objects. Three variables interact : the culture of story, the culture of didactics and the culture of the world. The qualitative analysis of a case shows that a pupil integrates some signified from the database in his description while keeping up his initial idea, operating as such a singular rewriting.

Each teacher appropriates as well the didactical processes in a singular way. The spotted variables lead to different instrumentations of the didactic tool. A reflection on the transformation of pragmatic knowledge conceived in action into declarative knowledge may help to think the didactics of writing.

7. The learning of writing : from cognitive to linguistic points of view

- Meaning and spelling ; the interactions between spelling corrections and semantic modifications in writing with a word processor in CM2 (11 years old)

Claire Lacoste, Équipe R.E.D. Syled, Université Paris 3, IUFM d'aquitaine

When the pupils write, what are they concerned with, in the first place ? What space is made for spelling corrections in the period dedicated to writing ? Which status can you give them from an operating point of view ? Which incidences have they on the semantic evolution of the text ?

The analysis proposed is based on reconstruction of the writing of texts by children in CM2. The tool to collect is *Genesis of the text*, a word processor that saves the whole of writing procedures and allows observing in detail the tracks

of the writing of a text : once the text is done, the scriptural procedures are chronologically reconstructed with the pauses, the crossing out, the returns backward, the advances.

Certain characteristics of this corpus are similar to those in manuscripts. Others are different : at the macro-procedural level, one can observe more moves than on manuscripts and the modifications of a great extent seem more frequent. At the micro-procedural level, the use of a word processor provokes the appearance of specific mistakes, typing errors, of which the correction takes a larger space when the typists are young.

Starting from examples, we will sketch analysis axis of pupils' writings on word processors while questioning the role of procedures of which the semantic range is very small, nay nil, in the constitution of a text. We shall see at what times the formal modifications take place, what comes after, and which semantic modifications their making is likely to have generated them. The examining of back and forth movements between modifications related to spelling and related to meaning, will allow us to work out some aspects of interactions between the conceptualisation activity and the constraints of scripting.

- Written and oral reformulations ; cognitive part, linguistic part

Catherine Boré, Laboratoire MoDyCo, Université Paris X, IUFM de Versailles

This article relies on part results of a current research (IUFM de Versailles). It wonders about the cognitive contribution of written and oral reformulations that came along with the writing of a « synthesis » in a geometry class in CM2 (11 years old). The initial hypothesis postulated that one can await from the reformulation process an improvement of the writings correlated with comprehension. The analysis of successive written versions show much more complicated results : where the comprehension seems certain orally, the written language reveals its fragility, among others in the use of prepositions. The rewriting reveals this as well as it is responsible for new cognitive obstacles.

- The « notes-taking » by pupils of 10-12 years more or less good readers and writers

Annie Piolat, Jean Yves Roussey et Carole Gerouit, Centre PSYCLE Université de Provence

This contribution presents a research aiming to find the nature of notes taken by pupils of 10-12 years subjected to the writing of an argumentative essay requiring a preliminary documentation. The « notes-taking » implies two know-how : 1/ Spatialize the linguistic material ; 2/ Shorten the format of words as well as the phrasing.

40 pupils, classified in more or less advanced readers, have been informed they would have to write an argumentative essay on the prohibition of sea going transportation of oil, text for which the beginning and the ending had been given. They have drawn information from a web site (40 minutes). Then about a week later, they wrote their text. (45 minutes)

The great majority of children transcribe in a continuous and linearly way, preserving the compact formatting of the text, the notes drawn in different parts of the electronic document. Only good readers separate their notes (line or indentation). In addition, rare are those who shorten their wording and who elimi-

nate the « junctures » that tie them to non-transcribed wordings. They do not shorten the lexical units.

For these pupils notes taking consist of copying integrally the selected portion of text. Their attention is focused on the text processing and the respect of linguistic conventions. To take notes at lower cost, it would be necessary that, through an appropriate apprenticeship, they grant writing with two new functions : a) use of a product of a private nature ; b) build an external written memory of which the format and the reading may be submitted to other rules than that of linearization of written conventional language.

- About psycholinguistic models of editorial process for the didactics of writing. Which collaborations between psycholinguists and specialists of didactics?

Claudine Garcia-Debanç, Sciences du langage et didactique du français, IUFM Midi-Pyrénées et Université Toulouse – Le Mirail, chercheuse associée à l'INRP, Michel Fayol, Psychologie cognitive, Université Blaise Pascal Clermont – Ferrand

This article proposes to set as a problem the possible areas of collaborations between psycholinguists and specialists of didactics by the way of underscoring the interests of an interaction between them, as well as the specificity of both fields and their complementarities.

First, we draw a brief history of emergent references to psycholinguistic works in the field of the didactic research on writing. Then, we present the main models of verbal production, especially of written production, edited along the 80-90 years : Hayes and Flowers (1980), Garret (1980), Levelt (1989), Van Galen (1991). Which interest and which limits of the use of these models by the didactics ? Which possible function of them in the didactics ? With which precautions can they be used ? Particularly, we examine the aids to writing which may have been inspired by these models and the limits of such aids. In a forth part, we confront the ways each of both disciplines broach the central question of learnings.

In conclusion, by the way of confronting the methods used in each of both fields, especially the part reserved for texts analysis and reserved for real-time processes, we propose demarcating an interesting collaboration area between psycholinguists, linguists and specialists of didactics, especially aiming to the building up of writing tasks and the drawing up of evaluation indicators.

8. Towards new questions to didactics

- Writing and its learning : the didactic point of view – elements of synthesis

Bernard Schneuwly, FPSE, University de Genève

This contribution presented as the ending of the symposium endeavours to account for actual orientations taken by the didactics of writing such as one can perceive them through the different speeches.

A first statement draws the attention on the fact that a deep knowledge of writing at school has been build by the didactics. In fact, the whole of the

speeches gave to see writing in all its thickness as a complex activity registered in a social context determined at the same time by the scholar and communicational frame. Three strong points are brought out : the consensus on reference to genders, the marking of determinations which influence the teaching practices and the taking in account of the subject writer.

Two points remain problematic for which it is necessary to begin new works : on one hand, the link to teaching and to learning and the analysis of the links which unit them ; on the other hand, the development, theme of study on which data miss.



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 (2 numéros par an) tarifs valables jusqu'au 31 juillet 2004	
France (TVA 5,5 %)	27 €
Corse, DOM	26,13 €
Guyane, TOM	25,59 €
Étranger	31 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	16 €
Le double numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	32 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur des recettes 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.



IMPRIMERIE
MAURY

Achévé d'imprimer en janvier 2004
sur les presses numériques
de l'Imprimerie Maury S.A.
21, rue du Pont-de-Fer - 12100 Millau

N° d'impression : K03/28597 R
Dépôt légal : janvier 2004

Imprimé en France

REPÈRES

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 16 € / 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 : 16 € / ex. jusqu'au 31/07/04

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maitres 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]
- n° 16 - *La formation initiale des Professeurs des Écoles en Français* [1997]
- n° 17 - *L'oral pour apprendre* [1998]
- n° 18 - *À la conquête de l'écrit* [1998]
- n° 19 - *Comprendre et interpréter les textes à l'école* [1999]
- n° 20 - *Recherches-actions et didactique du français - Hommage à Hélène Romian* [1999]
- n° 21 - *Diversités narratives* [2000]
- n° 22 - *Les outils de l'enseignement du français* [2000]
- n° 23 - *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves* [2001]
- n° 24-25 *Enseigner l'oral* [2001-2002]
- n° 26-27 *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire* [2002-2003]

Numéro projeté (thème)

- n° 28 - *L'observation réfléchie de la langue à l'école* [2003]

REPÈRES numéro 26/27, nouvelle série
**L'écriture et son apprentissage
à l'école élémentaire**

Ce numéro de *Repères* est consacré à la publication des actes du colloque intitulé : « L'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apports de la didactique » qui s'est déroulé à Paris en mars 2002, sous l'égide de l'INRP. Cette publication est effectuée conjointement avec la revue *Pratiques*, *Repères* publiant les contributions relatives à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire, *Pratiques* celles qui se situent dans le cadre de l'enseignement secondaire, et les deux revues éditant de conserve les articles de cadrage communs aux deux niveaux d'enseignement.

Les travaux relatifs à l'écriture et à son apprentissage se sont développés de façon continue au cours des trente dernières années. La didactique de l'écriture a gagné en complexité, et l'image du scripteur en épaisseur. De nouveaux objets théoriques ont surgi en raison de leur pouvoir opératoire. La notion de genre en est un bel exemple. En se développant, la didactique de l'écriture génère des questions nouvelles qui, à leur tour, non seulement sollicitent des recherches propres, mais interrogent les théories et les concepts disponibles, mettent à l'épreuve leur pouvoir explicatif, et stimulent l'émergence de nouveaux outils théoriques.

En raison donc de cette maturation de la didactique de l'écriture, il nous a paru important d'offrir un espace de confrontation entre, d'une part, des travaux de didactique qui s'intéressaient à des aspects différents de l'écriture et de son apprentissage, et, d'autre part, des travaux relevant d'autres disciplines qui envisageaient plus spécifiquement les aspects anthropologiques, sociaux, psychologiques, acquisitionnels, développementaux, cognitifs et linguistiques de ce même objet.



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
Place du Pentacle – BP 17, 69195 Saint-Fons Cedex
Tél. : 04 72 89 83 24 - www.inrp.fr