

# Revue... des revues | Notes de lecture

---

## Revue

*Les cahiers de Lire écrire à l'école* (2007) : « Textes et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants ». Grenoble : CRDP Académie de Grenoble.

*Enjeux* (2007) n° 69 : « Comment étudier les livres que l'on a lus ? »

*Le français aujourd'hui* (2007) n° 156 : « Enseignement de la langue : crise, tension ? ».

*Le français aujourd'hui* (2007) n° 157 : « Sujet lecteur, sujets scripteur, quels enjeux pour la didactique ? ».

*Modernités* (2006) n° 23 : « Les enseignements de la fiction » (textes réunis et présentés par Braud M., Laville B. et Louichon B.), Presses Universitaires de Bordeaux.

*Pratiques* (2006) n° 131-132 : « La littératie autour de Jack Goody ».

## Ouvrages reçus

DUMORTIER J.-L. et DISPY M., *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*, Tactiques 1, Presses universitaires de Namur, 2006

FIALIP-BARATTE M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit. L'écriture avant l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

MOORE D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Coll. LAL. Paris : Didier.

PRIVAT J.-M. (dir.) (2006). « *Ma montagne* », *lectures pluridisciplinaires d'une robinsonnade pour la jeunesse*. Coll. Recherches textuelles, n° 6. Metz : Université Paul Verlaine.

REUTER Y. (éd.), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de Boeck.

REUTER Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

VAGUER C. et LEEMAN D. (dir.) (2006). *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états*. Coll. Diptyque 8, Presses Universitaires de Namur.

WECK F. (2006). *Faire écrire étudiants et lycéens. Plaidoyer pour une écriture de la création*. Paris : L'Harmattan

## Notes de lecture

Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (dir.)

*Didactique du français. Fondements d'une discipline*

Bruxelles : De Boeck, 2005, 256 p.

Cette réédition d'un ouvrage paru à partir de contributions à une journée d'étude de la DFLM (aujourd'hui AIRDF) (Saint-Cloud, 1994) se nourrit également des journées d'étude de la DFLM (Poitiers, 2000) sur les questions d'épistémologie et du colloque de l'AIRDF (Québec, 2004) sur le statut et l'unité de la discipline Français. À ce titre, il conjugue un état des recherches, des débats dans le champ, de la réflexion sur les fondements épistémologiques de la discipline. Ont collaboré à l'ouvrage : D. Brassard, J.-P. Bronckart, D. Bucheton, S. Chartrand & M.-C. Paret, M. Dabène, J. David, J.-F. Halté, G. Legros, A. Petitjean, J.-M. Privat, B. Schneuwly.

La première partie cerne des concepts, des modèles, des frontières de la didactique du français<sup>1</sup> : didactique du français ou didactique des langues ? quelle serait la pertinence d'une didactique de la littérature ? quel est l'intérêt dans notre champ des concepts de transposition didactique et d'interaction, venus d'ailleurs ? La seconde partie interroge les relations entre didactique du français et disciplines de référence : sciences du langage, approches « cognitivistes » et « interactionnistes » en psychologie de l'apprentissage et du développement, sociologie et anthropologie de la culture. La troisième partie donne des aperçus sur l'histoire, les institutions et leurs cloisonnements (entre DFLM et français langue étrangère, langue seconde), les acteurs de l'enseignement et de la didactique du français.

L'ouvrage se clôt (ou plutôt s'ouvre) sur une synthèse d'Y. Reuter qui reprend ses réflexions et propositions à la suite des journées de 1994 et les prolonge par un état des lieux de 2004. S'il note des avancées importantes dans certains domaines, fondamentalement la discipline de recherche n'aurait guère évolué. Je partage tout à fait ce sentiment.

Une bibliographie sélective prolonge utilement cette synthèse en distinguant banques de données INRP, actes de colloques DFLM, AIRDF et autres, références de base et revues. Les choix peuvent se discuter bien sûr, mais cela fait partie des débats en cours. Suit l'indispensable index thématique.

C'est dire l'intérêt premier de la réédition de l'ouvrage, 10 ans après la première édition, peu diffusée semble-t-il, notamment pour les chercheurs et les formateurs en didactique du français (ou du Français). Mais quoi qu'en dise l'introduction, je ne suis pas sûre qu'il puisse éclairer des étudiants, des enseignants non familiarisés avec les recherches en didactique sur les logiques théoriques et pratiques à l'œuvre dans les revues, les ouvrages de formation, les manuels d'enseignement. Mais pourquoi pas ?

---

1. Didactique du français ou du Français : pour ma part, je distingue les deux, selon qu'il s'agit de didactique de la langue française ou de didactique de la discipline scolaire Français. Mais j'ai conservé l'orthographe des auteurs lorsque je les cite.

Je suis loin d'être d'accord en tous points avec toutes les prises de position qui s'y affirment de façon plus ou moins problématisée. Mais dans les contributions où la problématisation est la plus forte, l'ouvrage secoue, agite, pousse à s'interroger plus avant sur ses propres positions, il ne peut laisser indifférent.

Et dans la mesure même où il ne craint pas d'afficher tranquillement les divergences existantes dans des débats scientifiques en cours, sur la pertinence du concept de transposition didactique en didactique du f(F)rançais par exemple, ou le choix des disciplines de référence, il peut s'avérer hautement stimulant et heuristique. Je sais bien que les divergences entre chercheurs sont fort mal reçues hors des milieux de recherche (en matière d'apprentissage de la lecture notamment). Mais ces divergences n'en sont pas moins vitales pour la recherche dans la mesure où elles traduisent l'émergence de problèmes encore mal résolus, condition nécessaire à leur résolution. Certains de ces problèmes mal définis et certaines de ces divergences appellent particulièrement la discussion.

Problème mal défini, et non des moindres : la délimitation du champ de notre discipline de recherche. En témoigne, entre autres, le changement dans le nom de notre association internationale, de DFLM en AIRDF. En témoignent entre autres les flottements, y compris dans l'ouvrage auquel réfère cette note, entre la didactique, (méta)discipline de recherche et de formation des maîtres et l'enseignement. De ce point de vue, l'article d'André Petitjean, qui présente une bien intéressante recherche historique sur l'enseignement de la rédaction, a-t-il sa place dans une réflexion sur la didactique ?

En témoigne une question récurrente dans l'ouvrage, avec les contributions de M. Dabène, S. Chartrand, M.-C. Paret : didactique du français ou didactique unifiée des langues, incluant le français langue maternelle, langue étrangère, langue seconde ? Leurs arguments, soulignant qu'il s'agit du même objet d'enseignement/apprentissage même si la situation d'enseignement, le contexte institutionnel et le statut de la langue varient, donnent à réfléchir. Mais ils me paraissent plaider en fait pour une forte articulation de l'enseignement du français, langue de l'enseignement avec l'enseignement des langues vivantes, pour une forte articulation de l'enseignement du français, langue nationale (eh oui..), langue d'échange dans l'environnement sociopolitique, avec une prise en compte des langues pratiquées par les familles, ou dans les régions (voir *Repères*). La finalité – commune – serait la construction d'une culture langagière. Si la légitimité d'une unification, voire une fusion des didactiques se discute, l'absurdité du cloisonnement institutionnel actuel, la nécessité de confrontations et d'échanges ne font pas de doute.

Si certains didacticiens voient le devenir de la didactique du français dans un élargissement du champ à toute la francophonie (?), voire à toutes les langues, d'autres, comme G. Legros, le verraient plutôt dans une fragmentation : compte tenu de la spécificité de la littérature par rapport à la langue, pourquoi pas une didactique de la littérature autonome, plaide-t-il ? Cette conception d'un objet d'enseignement double : langue et littérature, ne se retrouve-t-elle

pas dans les Instructions officielles françaises actuelles pour l'École primaire ? Mais quid des discours, des usages sociaux du langage comme objet d'enseignement à part entière ? Sauf à penser que la littérature serait le modèle de discours par excellence...

Certes la spécificité de l'objet littéraire justifie des spécificités didactiques (voir *Repères*). Mais n'en va-t-il pas de même pour les autres composantes de l'enseignement du Français ? Quel intérêt didactique présenterait une didactique autonome de la lecture, de la littérature, de la grammaire ou du vocabulaire... ?... Mais quel intérêt pédagogique, didactique aurait-on à un éclatement du champ de l'enseignement du Français, de la didactique du français, de la discipline scolaire Français ?

Se pose en effet une autre question, plus ou moins explicite dans l'ouvrage : didactique de la langue, des langues ou didactique du Français (majuscule à laquelle je tiens et que l'éditeur a gommée significativement dans mon ouvrage *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF, 1979, cité par M. Dabène). On la voit se dessiner dans les modélisations du champ données en annexe de sa contribution par M. Dabène : de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues de R. Galisson à la didactique des langues de M. Dabène, qu'on peut opposer à la modélisation de H. Romian centrée sur l'intervention innovante et l'observation sur des situations de classe en recherche-action, et à celle d'Y. Reuter centrée sur l'articulation des pratiques d'enseignement avec les contenus disciplinaires du « français » (ou plutôt du Français ?) et les sujets, les institutions, les dispositifs d'enseignement/apprentissage et leurs théories de référence respectives. S'inscrit sur ce versant-là également la « constellation didactique » de M. Dabène qui discute et élargit le fameux triangle didactique. J.-L. Chiss rejoint M. Dabène en posant la classe de français comme « réalité langagière, sociale et culturelle » et comme lieu de problèmes « où se trouvent impliquées des conceptions du langage, du social et de l'univers scolaire ».

J.-F. Halté, lui, va plus loin, et argumente pour une didactique conçue à partir d'une « matrice disciplinaire » qui permettrait de sortir du flou esthétique qui caractérise trop souvent notre discipline. Compte tenu de la « déstabilisation de la configuration ancienne construite autour de la littérature et de la langue au profit des objets texte et discours, il convient de resserrer ce qui trop souvent s'éparpille en le restructurant autour d'un principe de cohérence. La matrice disciplinaire du français (ou Français ?) peut être identifiée par ses objets centraux et ses objectifs décisifs et l'ensemble peut être désigné par cette formule : « production et réception des discours oraux et écrits » (je dirais : enseignement/apprentissage de). Le travail du didacticien, « spécialiste d'une matière (d'enseignement) déterminée » porte essentiellement, au delà du vécu immédiat de la classe, sur les objets (et des démarches) d'enseignement (apprentissage), les concepts qui les organisent, les pratiques qui les opérationnalisent. Cette conception praxéologique de la didactique du Français qui part des situations de classe, et s'en éloigne par la conceptualisation (et l'observation) pour mieux y retourner, rejoint tout à fait ce que j'ai pu écrire sur la question.

Cette question a à voir avec le choix des objets de recherche. Pour prendre un exemple : lecture ou langage écrit, ses pratiques et ses usages sociaux, personnels (littérature comprise), les problèmes didactiques que pose son enseignement/apprentissage ?

De ce point de vue, je suis étonnée de voir ressurgir dans un ouvrage de didactique, sous la plume de J. David, le procès fait à l'INRP dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, invoquant à charge les divergences de points de vue entre ses diverses recherches (pas nécessairement didactiques et relevant de disciplines différentes) menées sur la lecture. S'agissant de l'Unité Français 1<sup>er</sup> Degré et de la revue *Repères*, il note une « désaffection » pour l'oral et la lecture qui occupaient une place significative dans les années soixante-dix. Il y voit un évitement devant de possibles conflits. Interprétation gratuite, qui n'est étayée en rien. En fait, le passage de la « pédagogie » à la « didactique » du Français, précisément dans ces années quatre-vingt, était potentiellement inscrit dans les problématiques de soixante-dix dans la mesure où le Plan de Rénovation INRP, contrairement aux Instructions alors en vigueur qui relevaient d'une conception morcelée du Français, s'organisait autour d'une matrice disciplinaire forte qui assurait sa cohérence : activités de « libération » de la parole, dans des situations fonctionnelles de communication orale, écrite / activités de « structuration » de la langue dans des situations métalinguistiques d'analyse de la langue ; l'articulation des deux axes devant permettre par hypothèse une effective liberté de parole, une effective maîtrise de la langue. La référence à la linguistique structurale certes, mais premièrement à Saussure et à Wallon, dit bien la centration sur le langage, ses fonctions et ses apprentissages sociaux. Ce qui explique, entre autres, dès ces années-là, un cadrage non sur la seule lecture, mais sur la lecture/écriture, en relation avec l'oral (notamment ses aspects phonologiques) et les autres modes de signification (voir entre autres *Repères* dans ces années-là et *Lectures/Écritures en Section des grands, CP, CE1*, Nathan, 1985 (dont la publication avait été retardée par l'arrêt arbitraire des recherches en 1980-81). Les recherches ont redémarré en 1984 sur la base d'une enquête sur les besoins de recherche en didactique du Français en relation avec la formation des maîtres, qui a déterminé quatre problèmes didactiques-clés : les pratiques d'évaluation des écrits en classe, l'émergence et la résolution de problèmes de Français, les relations entre apprentissages langagiers et apprentissages sémiotiques en classe, la prise en compte de la variation socio-langagière en classe de Français (voir *Repères* et H. Romian dir., *Didactique du Français et recherche-action*, INRP, 1989). Bien entendu, les problèmes d'enseignement de la lecture, ou de l'oral y sont inclus, mais contextualisés. On est là clairement, dans des problématiques didactiques répondant à des problèmes didactiques d'enseignement/apprentissage du Français.

Ceci étant, la prégnance de la didactique du français est tout à fait perceptible dans l'ouvrage (ne serait-ce que l'orthographe : didactique du français). La didactique du Français y tient une place plus ou moins incidente et implicite. En témoigne, entre autres, l'index thématique, significatif des choix des auteurs – et plus ou moins de l'état des recherches : la place du Français, dis-

cipline scolaire est réduite, et l'absence d'une rubrique enseignement/apprentissage, selon moi, au cœur de toute didactique, est parlante ; de même, on note des rubriques lecture et écriture, mais pas de rubrique lecture/écriture ; des rubriques grammaire et littérature, oral, mais rien sur d'autres composantes de la discipline scolaire Français ; linguistique et psychologie tiennent une place importante, la sociologie et l'ethnologie beaucoup moins, la sémiotique est absente ; pratiques sociales et culturelles ne donnent lieu qu'à une très mince rubrique. Une rubrique recherche globale, qui ne distingue pas (à l'exception de l'histoire et l'épistémologie) les autres modes d'investigation et méthodologies à l'œuvre dans le champ : recherches-action ou intervention en classe, recherches descriptives sur la classe, recherches évaluatives, recherches documentaires... Rien sur les relations avec d'autres didactiques sauf celle des langues.

Le constat a bien sûr à voir avec les configurations institutionnelles des disciplines de recherche dominantes, voire les conflits entre champs disciplinaires, avec les dispositifs et les acteurs de la recherche institués dont certaines contributions de l'ouvrage font état, dont celle de D. Bucheton. C'est sans doute un passage obligé, mais ne serait-il pas temps de le dépasser ?

Le problème didactique le plus récurrent dans l'ouvrage est évidemment le concept de transposition didactique, importé de la didactique des Mathématiques. Question essentielle dont l'enjeu est de savoir si l'enseignement, l'apprentissage scolaires et fondamentalement leurs articulations, sont l'horizon plus ou moins indépassable d'« applications », d'« implications » des savoirs savants sur la langue ou un espace de problèmes autonome (ce qui ne veut pas dire indépendant) qui inclut aussi d'autres données.

B. Schneuwly fait un état de la question éclairant et en montre l'intérêt pour notre champ, point de vue contesté par d'autres contributions. Sans compter Y. Reuter, critique en 1994 puis convaincu dix ans plus tard.

Je ne ferai pas état des arguments classiques, repris par B. Schneuwly, préférant me fixer sur des points en discussion. Je ne souscris pas, par exemple au présupposé selon lequel la mission première de l'École serait de « transmettre des savoirs et des savoir faire pour préparer des sujets adaptés à la société ». Conformer aux normes sociales et économiques ? Adapter ? Former ? Vaste débat, qui explique sans doute l'absence de consensus sur l'enseignement du Français au moins autant que le flou de ses délimitations, la mouvance de ses composantes, la pluralité des champs théoriques de référence potentiels, les divergences théoriques au sein de ces champs, sans compter les pratiques innovantes... Autant d'arguments pointés par Y. Reuter qui mettent en question une conception de contenus d'enseignement qui les réduit à une transposition-application de savoirs savants. Et B. Schneuwly a raison d'élargir le débat à ses dimensions socio-pédagogiques.

De même, il a raison d'insister sur le fait que les processus d'ordre social, culturel et idéologique de transposition didactique des savoirs savants tels que

les a définis Y. Chevallard pour la didactique des Mathématiques, échappent aux acteurs de l'enseignement et de la didactique, et qu'ils ne sont pas une réduction simplifiante de ces savoirs (encore que...). Je ne le nie pas, contrairement à ce qu'il dit. Et il est important, certes, de prendre appui sur cet analyste pour comprendre comment s'élaborent les savoirs à enseigner.

Mais en Français, tous les savoirs ne se ramènent pas à une transposition didactique de savoirs savants, notamment les pratiques de l'oral et de l'écrit. La référence complexe aux traditions scolaires, aux pratiques sociales, en relation avec les politiques de la langue, les besoins socioéconomiques..., est tout aussi fondamentale. D'autre part, se fait jour l'intervention d'acteurs identifiables sur la définition des savoirs à enseigner. Le poids des acteurs politiques, économiques, sociaux, de leurs idéologies respectives dans l'élaboration des Instructions officielles est observable (voir les travaux de V. Isambert-Jamati par exemple). Sans parler du poids des « experts », en linguistique ou en psychologie cognitive actuellement en la matière.

Enfin, on ne peut ignorer l'action délibérée d'enseignants et de chercheurs novateurs pour faire évoluer de manière explicite et maîtrisée les savoirs à enseigner : les équipes Freinet ou les équipes INRP entre autres. C'est de ce point de vue-là que procède la notion de traitement didactique des savoirs savants et des pratiques sociales de référence, des traditions scolaires, telle que nous l'avons pratiquée en recherche-action. L'enjeu est de faire de la recherche un vecteur de maîtrise des acteurs de l'enseignement, de la formation des maîtres, de l'éducation (et pourquoi pas des citoyens) sur la définition des savoirs à enseigner (voir H. Romian, « Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques » dans *Repères* n° 71, « Construire une didactique », 1987, et H. Romian dir., *Didactique du Français et recherche-action*, INRP, 1989).

Au demeurant, les éléments de discussion du concept de transposition didactique et d'éléments susceptibles d'éclairer la notion de traitement didactique ne manquent pas dans l'ouvrage. D. Brassart montre qu'il n'existe pas un modèle unique et unifié de l'intervention didactique inspiré du modèle d'apprentissage cognitiviste, mais deux : un modèle basé sur des connaissances déclaratives métaprocédurales savantes transposées et un modèle basé sur des connaissances procédurales dérivées de l'activité du sujet, les connaissances métaprocédurales n'intervenant qu'en second. Piaget disait déjà que la psychologie du développement mettait en évidence à la fois des processus d'imitation et de création, et qu'il appartenait au pédagogue d'appuyer son intervention sur les uns et/ou les autres.

On peut d'ailleurs s'interroger sur les relations complexes probablement interactives, entre choix psychologiques et choix didactiques. Et si la transposition didactique référait en fait à mode de travail didactique dogmatique transmissif, le traitement didactique référant lui, à un mode de travail basé sur la construction des connaissances procédurales puis conceptuelles à partir de l'activité même du sujet apprenant ?

J.-M. Privat rejoint D. Brassart sur ce dernier point lorsqu'il montre que la référence à la sociologie et à l'ethnologie n'a pas la même nécessité ni *a fortiori* la même utilisation selon le mode de travail pédagogique des enseignants en lecture.

Ainsi, elle n'a pas de pertinence dans un « modèle dogmatique de transmission culturelle », basé sur « l'autorité des textes » et « l'autorité du langage du maître » où lire est un « devoir d'élève ». Par contre, un mode de travail centré sur la « personne culturelle dans sa dimension affective et ses qualités relationnelles » où lire est un « plaisir personnel » peut cultiver les références sociologiques et ethnologiques pour justifier une « approche culturelle plus relativiste des corpus fréquentables » dans « une sorte d'œcuménisme tolérant ».

Enfin, dans un mode de travail où lire est considéré comme « une pratique culturelle socialisée », sociologie et ethnologie s'avèrent utiles pour « penser didactiquement les conditions d'une pratique active et gratifiante de la lecture et des livres » comme « activité de socialisation culturelle » : des apprentissages explicites et méthodiques des compétences culturelles acquises dans les familles (et l'environnement) ; la prise en compte (empathique et/ou critique) de cette croyance sociale construite qui (sur)valorise la fiction littéraire et le plaisir esthétique qui lui est lié comme substrats des comportements culturels ; une prise en compte non mécaniste des déterminations sociales et culturelles et des logiques subculturelles, personnelles et interpersonnelles.

La socio-ethnologie de la lecture peut ainsi inspirer des pistes nouvelles de travail en classe : initiation aux règles institutionnelles de la production et de la circulation des biens dans le marché culturel ; construction de liens de connivence avec le jeu culturel (codes d'accès aux lieux du livre et aux réseaux de communication et d'échange culturels) ; maîtrise des métalangages textuels et culturels ; constitution d'un capital de références lectorales...

J.-F. Halté, qui me rejoint sur les notions de traitement didactique, de modes de travail didactique, de style pédagogique, souligne le fait que l'approche didactique ne se limite pas au travail sur les savoirs à enseigner, sur les « enseignables » : d'une part, il y a les « apprenables » qui, dit-il, ne sont pas des objets d'enseignement explicites comme le savoir lire et le savoir écrire (cela se discute : l'enseignement se réduit-il à l'intervention déclarative ? quid d'un enseignement procédural ?) ; d'autre part, dans le triangle didactique, les pôles enseignant et élèves interfèrent et comportent des dimensions non disciplinaires, d'ordre pédagogique, notamment les choix enseignants dans le cadre du projet d'enseignement, du mode de travail, des réglages institutionnels, du traitement des partitions culturelles...

J.-L. Chiss, lui, s'interroge sur les interactions entre le linguistique et le didactique. Les relations du linguistique au didactique seraient dans l'ordre de l'éveil d'échos, de réflexions, de suggestion de directions à prendre. Il insiste sur les effets en retour du didactique-pédagogique sur le linguistique. Il cite B. Lahire qui, d'une manière plus générale, estime que les théories les plus pures



pourraient bien être en fait des systèmes d'explication théorisant les pratiques scolaires. On est loin de relations unilatérales de transposition.

C'est pourquoi le débat reste ouvert sur les relations entre savoirs-pratiques scolaires et savoirs savants qui relèveraient d'une mise en question, d'une réélaboration. Le problème didactique essentiel est, selon J.-L. Chiss, celui de la décontextualisation des notions de sciences du langage utilisées en didactique du français et celui de leur contextualisation didactique par un travail de mise en perspective des concepts et méthodes qui puisse élucider « un empilement des problèmes où se trouvent impliquées des conceptions du langage, du social, de l'univers scolaire ».

De bonnes raisons pour inviter les didacticiens à ne pas jeter la linguistique actuelle par dessus bord. Et les spécialistes de sciences du langage à ne pas ignorer les avancées de la didactique, voire à s'y impliquer, et à ne pas confondre l'état actuel de la discipline Français avec leurs souvenirs d'écolier... Des relations à construire.

Autant d'éléments versés au débat qui relativisent le concept de transposition didactique, en introduisant des notions qui, pour n'être pas très répandues dans notre milieu, n'en sont pas moins heuristiques, celle de modes de travail didactique, de style didactique, pour ne pas parler de variation didactique, de variables didactiques...

Ce que j'apprécie le plus dans cet ouvrage, ce sont décidément les points de divergence et de convergence entre diverses contributions, à partir desquelles chaque lecteur peut construire son propre itinéraire, bousculant ou confortant sa propre problématique didactique. À l'évidence l'itinéraire proposé ici n'est pas le seul.

Hélène Romian

**BARRÉ-DE MINIAC, C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.)**

***La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.* Paris : L'Harmattan, 2004, 358 p.**

L'ouvrage a été conçu collectivement à partir d'un colloque organisé à l'IUFM de Grenoble à l'initiative du laboratoire LIDILEM (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, de l'université Stendhal-Grenoble 3) par des chercheurs d'horizons disciplinaires et géographiques divers, français et étrangers. Ce colloque a donné lieu également à un numéro de la revue *LIDIL* (Barré-de Miniac, 2000) centré sur des pistes de recherche nouvelles en didactique induites par la notion de littéracie.

L'objectif déclaré de l'ouvrage est, dans le cadre des lignes de force repérées, de procéder à un « bilan prospectif » des recherches menées dans le champ de la littéracie, sur les pratiques de lecture-écriture, dont les résultats permettraient de repenser leur enseignement. Il plaide pour une « introduction fran-

che de la littéracie dans la recherche française ». L'enjeu, dit l'introduction, est de comprendre la complexité, la diversité, les interrelations des pratiques d'écrit, les articulations des différents usages privés et sociaux de l'écrit, les articulations des différentes compétences langagières liées à ces usages. En somme, il s'agirait de contextualiser l'enseignement et l'apprentissage scolaires de l'écrit, d'un point de vue socio-langagier, bien au-delà des techniques de déchiffrage...

L'intérêt de la problématique et des contributions à l'ouvrage ne fait pas de doute. C'est pourquoi il a semblé utile de le présenter dans *Repères*, même avec un peu de retard par rapport à sa parution. Les enjeux scientifiques et sociaux sont d'importance. Mais l'ouvrage y répond-il pleinement ? Dans quelle mesure la mise en perspective des recherches dans le champ de la littéracie ouvre-t-elle des pistes nouvelles en didactique ? Je me suis centrée uniquement sur d'éventuelles pistes de recherche prospectives, en essayant toutefois de donner une idée de la diversité et de la complexité des thèmes abordés.

L'introduction et la première partie inscrivent les pratiques de lecture-écriture dans des perspectives théoriques plus ou moins pluridimensionnelles, des contextes plus ou moins larges, sous le signe double de la variation des usages de l'écrit dans l'espace et le temps et des constantes linguistiques et psycholinguistiques de l'écriture, de l'écrit. Ce n'est pas nouveau en soi : les recherches IRNP, dès les années soixante-dix, ont travaillé la problématique langagière des « Lectures/Écritures en Section des Grands, CP, CE1 » et notamment la diversité fonctionnelle des pratiques et des usages du langage écrit (et du langage oral) à une époque où la lecture, coupée de l'écriture, occupait seule le devant de la scène, même en didactique. Citons entre autres une recherche des années 80 sur la prise en compte en classe de la variation socio-langagière en relation avec les pratiques culturelles (voir *Repères*). C'est dire, souligne l'introduction, que les textes littéraires, la rédaction et la dissertation ne sauraient constituer le sésame universel de toutes les lectures et toutes les écritures...

Il n'est pas nouveau non plus en soi de montrer la complexité de l'activité de lecture, d'écriture dans leurs dimensions langagières et linguistiques, cognitives, symboliques et sociales (j'ajouterai sémiotiques et culturelles). Mais à l'évidence, l'avancée des recherches théoriques, depuis les années soixante-dix et quatre-vingt, a multiplié les possibles. Pas nouveau non plus de poser la nécessité d'une articulation des pratiques scolaires de l'écrit et des pratiques sociales en général. Pas nouveau non plus le fait d'étudier les représentations des enseignants et des élèves. Mais ce qui était minoritaire, voire fortement contesté comme par exemple l'étude des représentations hier, se trouve, dans le champ de la littéracie, légitimé et appelé à un grand développement.

Ce qui me paraît plus nouveau, c'est la perspective (ouverte par la littéracie ?), d'une prise en compte des pratiques parentales. Il pourrait en être de même des pratiques de l'écrit dans le monde du travail, pratiques de plus en plus complexifiées et qui appellent des savoir faire et des savoirs de plus en plus exigeants. Mais ici, j'extrapole, aucune des recherches présentées ne va dans ce sens.

La mise en perspective de la première partie présente d'abord la diversité des définitions du terme de littéracie dans le temps et l'espace des principaux champs théoriques auxquels il réfère : linguistique, psycho et sociolinguistique, ethnologie, didactique... (J.-P. Jaffré). Puis elle interroge les obstacles qui s'opposent à l'intégration de la littéracie à la culture écrite française : certaines pratiques sont-elles plus légitimes que d'autres ? peut-on opposer langage « ordinaire » et langage « littéraire » (J.-L. Chiss) ? Comment varient les définitions de la littéracie selon les présupposés théoriques sous-jacents aux conceptions diverses de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : accent mis sur le son, ou sur le sens, entrée dans l'écrit, la langue écrite ou dans la culture écrite ? Quels sont les effets de cette variation didactique sur les apprentissages (J. Fijalkow et coll.) ?

Tous trois interrogent fortement les définitions de la littéracie. Concept selon les uns, notion selon d'autres. « Lieu conceptuel » « pour les inscriptions plurielles, dans la recherche, de travaux portant sur la relation oral/écrit, la lecture et l'écriture » (J.-L. Chiss). L'orthographe du terme en français est significativement flottante : littéracie ou littératie voire littéracies, ce qui n'a rien d'anodin.

Ces définitions se déclinent historiquement et théoriquement dans une polyvalence non seulement admise mais revendiquée, dit J.-P. Jaffré. D'acceptions restreintes centrées sur le décodage-encodage à des acceptions plus ou moins étendues. La définition que propose J.-P. Jaffré au terme de son panorama historique me paraît intéressante. Selon lui, le terme désigne « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps ». C'est dire d'un point de vue didactique, selon J.-P. Jaffré, l'importance d'une contextualisation de l'apprentissage (et des pratiques ultérieures) et l'importance de la prise en compte des moments de vie où l'écrit joue un rôle, l'importance d'une motivation individuelle et sociale de l'apprentissage, l'importance d'une prise en compte des variétés sociolinguistiques et ethnographiques de la littéracie dans notre société. Là encore, une contextualisation des apprentissages affirmée dès les années soixante, théorisée d'un point de vue sociolinguistique dans les années quatre-vingt, mais plus approfondie et mieux théorisée d'un point de vue social et surtout socio-culturel.

En somme, un champ à géométrie variable qui réfère à des champs conceptuels hétérogènes. Certaines composantes de ce champ, comme la « culture écrite » sont problématiques (à géométrie variable...) sachant que là aussi on rencontre une redoutable polysémie du terme. Entre un pôle de conceptions classiques référant aux chefs d'œuvre de la littérature et de l'art, et un pôle de conceptions anthropologiques et sociologiques référant à l'ensemble des « œuvres » produites par les activités de groupes humains historiquement, géographiquement, socialement situés, existent des centaines de variantes. J. Fijalkow choisit d'associer ces deux pôles. Il invite à faire travailler les enfants

à la fois sur des écrits sociaux issus de leur environnement et sur des livres de jeunesse (qui sont aussi en fait des écrits sociaux...), à la fois sur les aspects phonographiques, sémantiques de la lecture, et les aspects littéraires et culturels. Là encore, une approche qui n'est pas nouvelle, elle a préexisté à l'introduction de la littéracie dans le champ didactique.

La notion de littéracie, par rapport à des courants existant déjà dans le champ des recherches en didactique, aurait donc l'intérêt potentiel de les intégrer à des problématiques d'ensemble cohérentes, plus ou moins larges, tout en légitimant une approche sociale et culturelle des pratiques de lecture-écriture, et en activant des concepts fondamentaux mais peu voire mal reçus en didactique du Français, comme ceux de fonctions et d'usages sociaux du langage, de variation langagière et d'invariants linguistiques, de pluridimensionnalité des faits et des apprentissages langagiers. Ce n'est évidemment pas rien.

Interrogeons maintenant les recherches qui sont présentées dans les parties 2 à 5 (outre celles de J. Fijalkow en 1<sup>re</sup> partie).

Notons que ces recherches, quelle que soit la définition de la littéracie, et sa désignation comme concept ou notion, réfèrent plutôt en fait au champ des pratiques de lecture-écriture. C'est du moins l'équivalent lexical le plus fréquent, éventuellement élargi aux usages et aux représentations de l'écrit. Peu d'auteurs argumentent vraiment l'apport de la littéracie à leur problématique, comme s'il s'agissait d'une évidence. On reste dans l'implicite. La plupart des contributions, qui invoquent et définissent la littéracie en introduction, concluent sur l'objet de leur recherche qui pourrait parfaitement se justifier hors de cette référence. L'intégration de la littéracie aux problématiques de recherche n'est encore qu'une intention, ce qui n'a rien que de normal en l'état de la question en France. Ceci étant, peut-on noter des pistes réellement nouvelles, des amorces d'évolution ?

Ainsi, dans la première partie, les recherches descriptives ou les recherches-action menées au cycle 2, évoquées par J. Fijalkow développent sans les renouveler des pistes d'accès à la culture écrite qu'il a déjà explorées et qui doivent beaucoup aux recherches INRP : la centration sur le langage et les usages de l'écrit ; « la découverte des aspects fonctionnels et communicationnels au travers d'écrits sociaux divers et dans des situations de lecture-écriture qui s'appuient largement sur les interactions sociales » ; la prise en compte des aspects paratextuels et intratextuels qui permettent de caractériser des types de textes ; en somme la contextualisation des activités d'apprentissage comme voie didactique qui leur donne sens pour les enfants et peut réduire ainsi leurs difficultés d'ordre socio-familial... Une piste nouvelle ou du moins guère explorée en tant que telle : une visée globale des apprentissages posée en termes de culture écrite, dans une perspective anthropologique. Mais les contenus évoqués préexistaient au générique culture écrite, qui lui-même préexistait au générique littéracie. Il y a certes un potentiel d'évolution dans la référence à une visée de culture écrite. Mais elle serait à expliciter.

La seconde partie place l'oral au cœur de pratiques de littéracie – de lecture-écriture – en classe : impact de la pratique de l'écrit sur l'emploi de structures syntaxiques à l'oral en italien et en français, et surtout impact des échanges oraux sur la lecture d'albums sous l'angle de la relation écrit-image, construction interactive du sens d'un récit fictionnel littéraire au sein de la communauté naissante de lecteurs dans la classe, inscription de l'élaboration d'un récit fantastique dans la communauté littéraire scolaire.

Là encore des pistes qui pour n'être pas nouvelles, mériteraient d'être travaillées plus résolument dans une perspective langagière et linguistique, sémiotique, sociale et culturelle. Mais on ne voit pas ce que la notion de littéracie apporte de neuf. Selon l'un des auteurs, le concept de littéracie permet d'envisager la diversité des pratiques de lecture dans la classe et incite à multiplier les interactions entre lecture, oral, écriture. Sans doute peut-on estimer qu'il s'agit là de pistes nouvelles, quand on ne réfère pas aux recherches antérieures (voir *Repères...*). Mais la notion de littéracie est-elle ici indispensable ?

La troisième partie étudie des dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture, de l'écriture dans une perspective d'évaluation critique ou de description d'innovations : utilisation des résultats de l'enquête internationale Pisa pour évaluer les effets à long terme de la réforme de l'enseignement du français en Suisse romande sur les compétences en littéracie (lecture-écriture) d'élèves de 15 ans, d'où il ressort qu'il serait nécessaire de mettre en œuvre un enseignement continu et structuré de la lecture au-delà de l'école primaire pour tout l'enseignement obligatoire, de développer les activités qui lient fortement la lecture et l'écriture, et pas seulement en Français, notamment la « lecture pour apprendre » ; amélioration de la maîtrise de l'acte de lire chez des élèves de 14 ans en difficulté et évolution de leur rapport à l'écrit sur la base d'un programme intensif d'activités de lecture diversifiées qui va d'un travail systématique sur logiciel à des lectures en projet, en cercle de lecture et des journaux d'élèves qui induisent une posture d'évaluation formative, de réflexion, de prise de distance, un changement du rapport à l'écrit ; une expérimentation en 4<sup>e</sup> en classe de Sciences qui tend à montrer le rôle de la production d'écrits explicatifs (notamment « intermédiaires ») dans la compréhension des phénomènes (volcaniques) et la construction des savoirs scientifiques, à condition d'en prendre le temps ; la « littératie muséale » comme analyseur sémio-langagier d'une exposition de sciences, dont il s'agit pour les élèves de lire, comprendre et interpréter les différents systèmes sémiotiques mis en jeu dans l'exposition conçue comme une situation d'énonciation, voire de discours, où un concepteur communique à des visiteurs des savoirs, des émotions, selon des points de vue donnés qui induisent des lectures plurielles, ce qui conduit à « s'intéresser autant aux messages épistémologiques qu'aux objets de savoir ».

Redisons-le : si l'intérêt intrinsèque de ces problématiques n'est pas en question, elles ne sont pas nouvelles en recherche. Ainsi le rôle de l'écrit et de l'oral dans la construction des savoirs scientifiques a donné lieu à des recherches très

consistantes en didactique des Sciences et du Français à partir de 1975 bien avant que le terme de littéracie n'entre dans le lexique didactique. (voir *Repères...*).

Sauf la dernière, fortement organisée à partir du concept de littératie muséale, nettement défini et théorisé, argumenté. Certes elle rencontre la problématique explorée par une recherche INRP des années quatre-vingt sur les relations entre apprentissages langagiers et sémiotiques (voir dans *Repères*), problématique encore fort peu explorée en recherche. Mais elle l'actualise, elle l'élargit et elle l'ouvre selon des dimensions nouvelles, du côté du discours et de l'énonciation. Le problème n'est pas que des recherches reprennent ou rencontrent des recherches déjà publiées, mais de cerner ce qu'elles apportent de vraiment nouveau.

C'est la pratique orthographique qui est au cœur de la quatrième partie : l'évolution des habiletés orthographiques d'élèves québécois entre 6 et 7 ans, certaine dans la dimension phonogrammique, encore « hétérogène » dans la dimension morphogrammique ; l'évolution du traitement de l'orthographe en discours et en langue dans les textes produits de 7 à 11 ans, étudiée en production, du point de vue des interactions entre logique de production et logique de réflexion sur l'écrit, la morphosyntaxe verbale s'avérant particulièrement heuristique pour le développement de la compétence métalinguistique et l'articulation d'une maîtrise de l'usage et celle du système écrit ; l'effet positif des connaissances orthographiques sur la conscience morphologique d'enfants anglais des niveaux 2, 3 et 4, d'âge moyen de 6,5 a. à 8,6 a. ; d'où l'auteur induit que les attitudes de minoration ou de sacralisation de l'orthographe devraient être questionnées et il invite à la considérer comme un outil important pour comprendre la langue, interpréter des mots nouveaux, donc dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; les stratégies de résolution de problèmes orthographiques et les représentations des connaissances orthographiques dans des tâches de révision et de production d'un texte chez des étudiants québécois en sciences de l'éducation, futurs enseignants, dont l'état fait apparaître les lacunes générales dans les connaissances, et chez les plus faibles en production des difficultés d'accès à ces connaissances.

Le rapport à la littéracie est plus ou moins faible, voire absent dans ces contributions, et on ne voit pas en quoi la notion a pu être éclairante, heuristique. Aucune des pistes de recherche n'est nouvelle, pas même l'articulation de l'orthographe en discours et en langue, ou la résolution de problèmes orthographiques en production et révision de textes (voir *Repères*). Les contributions se situent sur la lancée de pistes plus ou moins explorées, plus ou moins récemment.

Enfin, la cinquième partie explore les pratiques extra scolaires de lecture-écriture (surtout de lecture) de différents acteurs, familiaux ou autres, « utilisateurs » et « transmetteurs de la littéracie » dans leurs relations virtuelles ou effectives avec les pratiques scolaires.

Une première étude inscrite dans « le champ de la littératie familiale » travaillé depuis une dizaine d'années, porte sur les lectures partagées habi-

tuellement où des parents interagissent avec leurs jeunes enfants, encore non lecteurs. Les auteurs concluent à une hétérogénéité de ces pratiques qui ne se superpose pas mécaniquement aux variations sociales, et qui est analysable selon diverses variables : cadre interactionnel, « styles didactiques » qui caractérisent la médiation opérée par l'adulte lecteur (théâtralisation du texte, style didactique c.à.d. explicatif (dommage pour la didactique...), création d'un espace réflexif (ces styles ayant à voir avec le rapport à l'écrit de l'adulte médiateur), climat plus ou moins détendu, disponibilité de l'adulte, relations affectives singulières avec l'enfant et la fratrie, clivages selon les sexes des uns et des autres, rôle fondateur (de la transmission de stéréotypes liés aux représentations de l'écrit et aux rôles sociaux, à l'éveil cognitif).

L'étude différentielle de situations de lectures conjointes entre différentes partenaires éducatives (mères, enseignantes, éducatrices, assistantes maternelles) et des enfants de 28 à 34 mois montre que les modes de guidage varient selon les objectifs poursuivis, et que la quantité et la qualité des feed-back des adultes est décisive : dans le développement proximal pour les mères, expressif pour les assistantes maternelles, didactique c.à.d. avec vérification de connaissances (...) chez les enseignantes, inducteur d'explorations, de manipulations autonomes du livre pour les éducatrices.

L'étude suivante porte sur les pratiques de littéracie des familles pour montrer comment peut s'instaurer un rapport positif aux savoirs linguistiques et à la culture de l'écrit chez de jeunes enfants de maternelle et de CE1 appartenant à des milieux défavorisés. Les variables les plus différenciatrices des milieux familiaux seraient : la connaissance de la diversité de la littérature enfantine, une culture du conte, les contextes énonciatifs. L'auteur conclut que l'accès des enfants à l'objet-livre ne parvient pas à effacer les effets de la reproduction sociale et singulièrement ceux des carences d'ordre familial. Seule une fréquentation précoce et éclairée de la culture écrite pourrait aller à l'encontre de ces effets.

Reprenant des recherches de M. Brossard au Primaire, la contribution suivante s'attache au sens que des enfants de maternelle de milieux sociaux contrastés donnent à leurs pratiques scripturales et à celles de leurs proches, et singulièrement du point de vue des fonctions de l'écrit. Il en ressort que si les enfants finalisent l'écriture de leurs proches, la majorité ne va pas au-delà des aspects graphiques de surface de l'objet à produire dans la tâche scolaire immédiate. Univers scolaire chaotique dit M. Brossard, dont les tenants et aboutissants leur échappent, en l'absence de clarté cognitive. Les objectifs se limitent à ne pas redoubler et passer à la classe supérieure ou à la grande école. Les enfants de milieux modestes et ceux issus de l'immigration (catégories qui se recoupent largement ?) s'adaptent plus ou moins à « une culture scolaire dominée par l'écrit et totalement coupée des écrits qui leur sont les plus familiers ». Leur représentation de l'écriture scolaire exclut les finalités et l'utilité sociales. Mais les enfants issus de l'immigration sont plus motivés à apprendre, valorisent plus la culture scolaire. Les enfants de milieux favorisés, conscients des difficultés, ont un rapport à l'écriture serein, ce qui n'est pas le cas des

enfants de milieux modestes. Ils sont conscients de l'utilité des apprentissages pour leur vie familiale et professionnelle future.

Partant du principe que la littératie s'apprend à la fois à l'école et hors de l'école, et que la compétence lectorale inclut la construction d'une représentation mentale et symbolique de ce qui est fait et agi dans l'acte de lecture, l'auteur de la contribution suivante analyse les discours d'élèves du cycle 3 et de 6<sup>e</sup> sur les liens et les rapports qu'ils établissent entre leurs lectures menées dans un cadre scolaire et extra-scolaire. Les enfants distinguent lecture scolaire et lecture non scolaire. Si les uns valorisent la lecture personnelle en dehors de l'école, d'autres considèrent la lecture scolaire comme la seule légitime pour réussir. D'autres cherchent à établir des liens entre les deux qui peuvent impliquer une phagocytose de la lecture personnelle par la lecture scolaire. La transposition à l'école des pratiques de lecture extra scolaires, et l'inverse, poserait donc problème. L'auteur suggère plutôt d'explicitier à l'école avec les élèves les modalités de lecture qu'elle promeut en relation avec les fonctions scolaires de la lecture, de l'écrit en général, en les distinguant des modalités et fonctions de la lecture et de l'écrit en dehors de l'école.

Enfin la dernière contribution, qui étudie des discours d'enseignants portugais de collège recueillis par questionnaire et entretien, explore une piste de recherche fort importante, hors de toute référence réelle à la littéracie il est vrai : leurs conceptions des activités d'écriture en classe, leur propre pratique et leur rapport à l'écriture, posant l'hypothèse d'un rapport entre les deux. La nouveauté relative ne tient pas au type d'étude, mais à la place centrale du rapport à l'écriture des enseignants. L'auteur présente une modélisation des pratiques d'enseignement qui implique trois « idéal-types » : « la rédaction » comme tout écrit, « la réécriture engagée » qui met l'accent sur les opérations de réécriture/révision notamment le niveau interphrastique, et l'engagement affectif dans une écriture en situation ; « l'écriture scolarisée » « pour exercer son métier d'élève » centrée sur les genres scolaires. Ces styles ou modes de travail didactique (pour emprunter mon propre lexique) sont en relation avec la pratique de l'écrit et le rapport à l'écrit des enseignants, soit selon les styles : pratique nulle et insécurité scripturale ; préférence pour les écrits intimes et les poèmes au pouvoir cathartique ; écriture régulière selon des genres à finalité didactique. On pose l'hypothèse d'une relation avec les compétences scripturales des élèves.

Si les pistes de la cinquième partie sont plus ou moins nouvelles, dans le champ didactique du moins, là encore je n'ai pas vu ce qu'elles doivent à la notion de littéracie ou de littératie. Remplacer le terme par : pratiques de lecture-écriture, en incluant les usages personnels et sociaux de l'écrit et, le rapport à l'écrit, ne leur enlève rien.

Ceci étant, on ne peut que souscrire à la nécessité d'une prise en compte plus affirmée du rapport que les enseignants entretiennent avec l'écrit dans leurs pratiques personnelles, de leurs conceptions didactiques en relation avec leurs pratiques d'enseignement, tant en formation qu'en recherche. On ne



peut que souscrire à une perspective de développement de recherches sur les voies didactiques de la prise en compte des pratiques familiales à l'école, qui restent largement à inventer. Mais je ne suis pas sûre qu'on puisse mettre les pratiques familiales, largement implicites, sur le même plan que les pratiques des professionnels de l'enseignement et encore moins qu'on puisse en parler en termes de pratiques d'enseignement ou de conceptions didactiques. Fait-on de la didactique sans le savoir ?

Il faudrait aller plus loin, et reprendre, développer les recherches amorcées (depuis les années quatre-vingt) sur la prise en compte à l'école des pratiques et des usages de l'oral et de la lecture-écriture dans la vie personnelle et la communication sociale, sur les inter relations entre apprentissages langagiers, entre apprentissages langagiers et apprentissages sémiotiques, scientifiques, artistiques, sociaux, culturels...

Si importants soient-ils, les écrits littéraires et les oraux et écrits scolaires sont loin de couvrir ce champ et de répondre aux enjeux d'un enseignement/apprentissage du langage oral et écrit contextualisé, résolument ouvert sur l'environnement sémiotique, sociolangagier et socioculturel des jeunes comme sur les modes, les pratiques de signification dans l'espace sociogéographique et sociohistorique.

Il y a sans doute là des voies de recherche décisives pour mettre en œuvre en classe et conceptualiser une appropriation par tous des pratiques de lecture-écriture et de leurs usages qui fasse sens pour les élèves par cela même qu'elle est partie intégrante d'une culture langagière (littérature comprise). Une culture qui « travaille » la signification humaine de ces pratiques, de ces usages comme leurs fonctionnements pluridimensionnels, leurs propriétés, selon leur variation et leurs dénominateurs communs.

Si la notion de littéracie peut y aider dans le contexte actuel, faire progresser les recherches en didactique et les pratiques de classe, pourquoi pas ? L'intégration aux problématiques didactiques des recherches en sémiotique, en ethnologie, sociologie des pratiques culturelles (pratiques langagières comprises) me paraît en tous cas à creuser.

**Hélène Romian**

**Ducancel G. (coord.)**

*Sens et code au cycle 2. Apprentissages progressifs de l'écrit*

Paris : INRP, Hachette Éducation, 2006, 303 p.

L'ouvrage, collectif, issu d'une recherche INRP, se veut la continuité d'un précédent : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, paru chez le même éditeur et coordonné par Mireille Brigaudiot. Le même public y est visé : celui des maîtres avant tout (le dernier chapitre, changeant de modalité énonciative, s'adresse directement à eux à la 2<sup>e</sup> personne) mais aussi de leurs formateurs. Le même objectif y est poursuivi : « assurer la réussite de tous les élèves

dans la construction des fondements de la connaissance du système écrit ». Les mêmes principes guident l'action didactique.

Le premier principe consiste à considérer le langage – « activité psychologique d'un sujet au moyen d'une langue qui signifie » – qu'il soit oral ou écrit, saisi dans ses dimensions, symbolique, cognitive ou « méta », comme le lieu où se joue la totalité des activités intelligentes des élèves et comme point de départ pour étudier la langue, en l'espèce le système de l'écrit. L'ouvrage développe un référentiel de compétences en langage oral et écrit en fin de cycle 2 dont on retiendra la capacité des élèves à montrer qu'ils utilisent le langage oral et écrit pour interroger, évaluer, reformuler, réorganiser les informations reçues dans toutes les disciplines et construire des savoirs nouveaux, pour évoquer des réalités absentes ; la capacité de rappel de récits, de dire ce qui a été compris, de poursuivre la recherche de la compréhension ; la capacité à inventer, encoder et graphier un texte d'un genre connu ; la capacité à explorer les similitudes entre les graphies des mots. Ces capacités ne peuvent se développer si parallèlement n'est entreprise la construction d'une représentation adéquate de ce qu'est l'acte de lire (défini comme « une activité qui vise des buts variés suivant l'origine du texte, son genre, les projets de lecture, la complémentarité des supports écrits et images » puis, plus loin, comme une activité qui ne saurait porter sur la littéralité tant les « finesses » du texte, loin d'être un supplément, « constituent la base sur laquelle se construit tout l'édifice du sens »), l'acte d'écrire (défini comme une activité supposant une définition du destinataire, de l'effet à produire, des moyens pour y parvenir, du processus à suivre) et le système de l'écrit (l'écrit traduit du « son » mais aussi du sens).

Le deuxième principe repose sur « l'articulation claire et constante des apprentissages conjoints du sens et du code ». Ce qui suppose que la découverte du code (entendue comme découverte des relations phonographiques, du rôle morphosyntaxique, lexical, historique des lettres, du rôle de « l'extragraphique » : ponctuation, espaces, artifices typographiques) se fasse à partir de textes authentiques, « clairement représentatifs du langage écrit pour les élèves », « porteurs d'une charge symbolique et culturelle » et ouverts à la pluralité interprétative lorsqu'il s'agit de récits ou dans des situations authentiques de production de textes.

Le troisième principe (d'où découle la définition même du terme de « progressivité des apprentissages ») consiste à articuler les visées d'enseignement (« être devant ») et la dynamique d'acquisition des élèves (« être derrière »). « Être devant » signifie pour l'enseignant verbaliser le projet d'apprentissage de l'année, montrer et commenter en permanence son comportement d'expert, différencier son action selon le degré d'avancement de chaque élève, faire régulièrement le point sur les acquis individuels et collectifs. « Être derrière » signifie observer en continu les élèves et leurs activités (singulièrement les traces de leur activité, d'où le bannissement de la gomme qui les fait disparaître) pour en comprendre la logique, solliciter des entretiens métacognitifs. Dans ce double positionnement, l'enseignant valorise les actes des élèves, interprète ostensiblement ces actes (il tend un « miroir cognitif ») et invite à mesurer

l'écart qui les sépare de l'acte expert. La différenciation des élèves ne se fait ni de manière quantitative sur l'importance de la tâche donnée, longueur du texte à lire par exemple, ni de manière qualitative (tâches impliquant une activité mécanique pour les uns, tâche impliquant un traitement du sens pour les autres). Elle s'appuie, dans une référence explicite à Vygotski, sur le mode d'exécution de la tâche commune (élève spectateur de l'activité du maître, élève et maître acteurs communs de la tâche, élève accomplissant seul la tâche). Elle prend aussi en compte pour les travailler les représentations – obstacles de ce que c'est que lire (seulement déchiffrer, commenter des images...) chez les élèves (mais nous dirions également chez les enseignants).

Le quatrième principe veut qu'il n'y ait d'apprentissage possible que dans un espace scolaire qui assure la sécurité langagière et la sécurité cognitive (consignes de travail qui précisent ce qui est à faire ET ce qui va être appris, un « implicite culturel » scolaire ; carnet personnel qui permet à l'enfant de noter ce qu'il a appris et ce qu'il lui reste à apprendre ; clarté du vocabulaire dans la désignation des tâches : « lire » n'est pas la même chose que « raconter », mise en discussion des représentations enfantines de l'acte lexique...).

La suite de l'ouvrage est consacrée à la mise en œuvre des principes précédents. Une mise en œuvre amplement illustrée d'exemples commentés pris dans les classes, dans des activités de production d'écrits (collectives, à deux, par la dictée à l'adulte, en autonomie) et de compréhension d'écrits (sur des textes lus par l'enseignant et des textes lus par les élèves). On y retrouve dans une belle continuité les options didactiques concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui ont jalonné le parcours de chercheur de Gilbert Ducancel à l'INRP, de ses origines (« Éveil à la langue ») à « Activités métalinguistiques » (MÉTA) en passant par « Résolutions de problèmes » (RÉSO), options éclairées aujourd'hui par d'autres recherches récentes, sur la compréhension des textes littéraires, notamment. De ces recherches, cependant, n'ont pas été retenus les développements sur le sujet lecteur ou si l'on préfère la nature fondamentalement subjective de toute lecture (voir par exemple les dernières contributions dans le champ de Annie Rouxel ou Gérard Langlade). Dès lors on ne comprend pas ce qui justifie ou motive théoriquement le refus de demander des comptes à l'élève sur la dimension symbolique de sa lecture, le refus d'entendre l'enfant comme « sujet ayant une histoire, des émotions, des valeurs ». L'argument selon lequel « on ne doit mettre en discussion que ce qui est objectivable » mériterait à soi seul une longue discussion que nous n'avons pas la place d'amorcer. On aurait aimé également que soit abordée la manière (problématique) de conduire les échanges autour des textes littéraires, de départager, dans le flot des remarques, l'inacceptable, le possible, le plausible, le vraisemblable et le sûr. Mais on rendra grâce à l'ouvrage d'apporter des éclairages nouveaux sur la question du rappel de récits : on y trouve une fort intéressante grille d'évaluation des rappels de récit (évaluation de la compréhension même du texte et moyens de comprendre comment l'enfant comprend le texte) ainsi qu'une application de cette grille à des rappels authentiques. On retiendra également la façon dont est travaillé en atelier ce qui a été identifié

comme obstacle (par exemple, apprendre à ceux des élèves qui s'appuient systématiquement sur les images à lire des récits qui se comprennent sans elles, à différencier le rôle des images selon le contexte où elles s'insèrent...) et surtout le long développement consacré aux activités métalinguistiques sur le code, pensées en étroite articulation avec les activités porteuses de sens. Ces activités sont conçues non point comme un enseignement séparé « répondant à un programme adulte sans lien avec l'activité de langage » mais comme un apprentissage étroitement imbriqué à la tâche de compréhension ou de production, au besoin « décroché, décontextualisé puis recontextualisé ». Le développement sur les « scandales » de notre système graphique (concept posé antérieurement dans Anne Delbrayelle et Jacques Rilliard, « Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle 2 », *Repères* n° 28, 2003) est singulièrement stimulant. Par « scandale » il faut entendre la découverte par les élèves d'un ensemble de faits résistants et déstabilisants qui met en défaut leur représentation du système : « l'écrit est compliqué » (plusieurs graphies pour un même son) ; l'écrit est instable (la valeur sonore des lettres dépend de leur contexte) ; l'écrit est discontinu (des espaces sont à ménager quand aucune pause n'est perceptible) ; l'écrit est distinctif (des mots homophones sont écrits différemment) ; l'écrit est variable (un même mot s'écrit différemment selon le contexte syntaxique) ; l'écrit est spécialisé (les noms et les verbes ne marquent pas le pluriel de la même manière). L'ouvrage montre comment traiter méthodiquement ces scandales et comment construire des outils de référence pour aider à les surmonter. Il se clôt sur la question de l'évaluation des apprentissages et offre au praticien une précieuse collection de jeux évaluatifs.

Ce faisant, ce sont toutes les dimensions de l'acte de lecture et d'écriture au cycle des apprentissages qui sont successivement abordées, dans leur complexité. Des façons de procéder fort éloignées de celles attestées et décrites ça et là, ici même dans le corps du numéro. L'ouvrage est de ce point de vue résolument praxéologique.

**Catherine Tauveron**