

# POUR UNE MISE EN COHÉRENCE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE RÉFLEXIONS ET PROPOSITIONS

Maurice MAS  
IUFM de Grenoble – Privas

---

**Résumé :** Depuis les propositions du *Plan de Rénovation* (1970), l'enseignement du français à l'école s'est peu à peu et partiellement transformé. Près de trente ans après, on voit dans des classes des pratiques nouvelles, induites par la diffusion de ses principes, les résultats des recherches qui l'ont suivi et les textes officiels qui, au fil des réformes, en ont repris des apports. Cependant une observation attentive des classes d'aujourd'hui fait apparaître une juxtaposition de pratiques nouvelles (en lecture et en production d'écrits) et de pratiques anciennes (surtout en grammaire, orthographe et vocabulaire). Il s'en suit une certaine incohérence, ressentie par beaucoup d'enseignants et peu favorable au progrès des élèves. Cet article tente montrer que les avancées des recherches récentes en didactique du français non seulement créent les conditions d'une nouvelle cohérence, explicitement préconisée par les textes officiels actuels, mais proposent aussi des outils pour aider les enseignants à la construire dans leur classe.

---

Cet article est dédié à Hélène. Il l'est aussi, à travers elle, qui a vigoureusement défendu la recherche sur le terrain, aux maîtres qui ont prêté leur classe et ont participé aux recherches de l'Unité Française 1<sup>er</sup> degré.

## PRÉAMBULE

A l'origine lointaine de ces réflexions et propositions, il y a toi, Hélène à qui je dédie humblement cet article (1) et, bien sûr, le *Plan de Rénovation* (2) que je n'aurais jamais autant lu et analysé si tu ne m'avais pas, en 1969, ouvert la porte de tes équipes à l'INRDP. Cette double rencontre m'a fortement marqué, car elle m'a ouvert des perspectives dont j'ignorais l'existence et apporté des réponses à des questions que je rencontrais alors comme professeur débutant dans une École Normale (3), tant à travers les questions de normaliens et d'instituteurs qu'à l'occasion de constats faits dans les classes. L'enseignement du français, atomisé dans une mosaïque de disciplines parmi lesquelles les leçons et exercices de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire occupaient plus de temps que les activités de lecture, de poésie et d'expression écrite, ne répondait plus aux attentes de la société et aux vrais besoins des élèves.

A l'issue de chacune des recherches auxquelles j'ai participé, avec d'autres, à côté de toi pendant plus de vingt-cinq ans, et en particulier avec les deux dernières, j'ai éprouvé, outre les satisfactions de tous ordres qu'elles m'ont apportées, un sentiment de frustration dû au fait que, pressés par les délais de l'administration de tutelle, nous n'avions pas le temps de nous intéresser spécifiquement aux effets (4) que pouvait, devait avoir la mise en œuvre des résultats de ces recherches, nécessairement focalisées (5), sur l'environnement constitué par les autres parties de l'enseignement du français (lecture, oral, grammaire, orthographe...) et par l'utilisation de la langue écrite dans les autres disciplines.

Certes, on trouve dans les publications de l'Unité Français 1<sup>er</sup> degré, dont tu étais responsable à l'INRP, des productions qui manifestent et illustrent cette recherche de cohérence et répondent, chacune à sa manière, à une partie de la question. A défaut de les citer tous, en voici quelques exemples :

- des **présentations et analyses de séquences didactiques**, comme par exemple les volumes de la Collection INRP-Nathan (6), ou le n° 19 de Rencontres Pédagogiques : *Problèmes d'écriture*, produit par les Groupes Réso et Eva (1988).
- des **approches ciblées**, comme celles d'H. Romian (1979, 1982, 1989, 1992...) ou celle du groupe Prog dont l'objectif est d'ajuster l'enseignement aux apprentissages.
- des **schémas, des tableaux de synthèse**, comme le tableau Eva (Turco, 1987, 1988 ; dernière version dans Eva, 1991) et son adaptation pour une analyse du savoir-écrire des élèves (Mas, 1992).
- des **exemples de modules**, comme par exemple dans *De l'évaluation à la réécriture* (Eva, 1992) ou *Savoir orthographier*, produit par le Groupe Réso, coordonné par Angoujard (1994)

Pourtant, malgré la diffusion des produits de ces recherches, la demande persiste et je la perçois, tant de la part des maîtres de mon équipe locale (7) que de ceux que je rencontre à l'occasion des stages de formation continue. Comme cette demande correspond à une préoccupation partagée avec d'autres, je trouve dans ce projet de Repères pour toi, Hélène, l'occasion de t'offrir un essai de mise en forme de l'état actuel d'une réflexion qui, à partir des pistes ouvertes par le *Plan de rénovation*, qui te dois beaucoup, puis enrichies par les recherches de l'Unité Français 1<sup>er</sup> degré de l'INRP et des recherches universitaires en linguistique et en didactique du français, a toujours été en quête d'une mise en cohérence des composantes de l'enseignement du français à l'école (8).

## INTRODUCTION

Malgré des avancées dans les classes, impulsées depuis trente ans par le Plan de Rénovation et les recherches qui l'ont suivi (9), encore en partie reprises par les textes officiels (10) de ces dernières années, **l'enseignement du français reste très « disciplinaire »**, dans tous les sens du terme. Pourtant ce Plan avait clairement défini les bases d'une cohérence qui articulait, dans une dialectique dynamique, *activités de libération* du langage (entraînement à la communication) et *activité de structuration* du langage (apprentissages systématiques)

Mais encore aujourd'hui, bien que le français *langue maternelle* soit présent, à l'oral et parfois à l'écrit, dans tous les enseignements, **la discipline français reste centrée sur elle-même** et ne prend pratiquement pas en compte les usages, très diversifiés, de la langue et des textes dans la vie de la classe. En outre, les composantes de cet enseignement (lecture, production d'écrits, poésie, grammaire, orthographe, vocabulaire) sont le plus souvent traitées dans **des activités spécifiques et autonomes**, dans le cadre d'un emploi du temps aux cases trop sagement juxtaposées.

Pourtant, la demande de l'institution est claire. Les auteurs de *La maîtrise de la langue* écrivent, à propos du cycle 3 : « Une liaison étroite doit s'établir entre l'observation du système de la langue et les activités de production et de compréhension des textes ». Nous proposons donc de voir comment, **dans un contexte didactique renouvelé** [cf. § 1], il est possible, **autour des pratiques de lecture et de production d'écrits** [cf. § 2], y compris **dans les autres disciplines** de l'école [cf. § 3] de **mettre en cohérence** l'ensemble des composantes de l'enseignement du français [cf. § 4].

## 1. UN CONTEXTE DIDACTIQUE RENOUVELÉ

Dans une première approche, cette cohérence, qui reste à construire, peut être définie **au carrefour de deux évolutions contemporaines**, apparemment sans lien entre elles, mais alimentées aux mêmes sources scientifiques : sur le plan didactique, l'émergence d'**une conception interactionnelle des actes de lecture et d'écriture** [cf. 1.1] et sur le plan institutionnel, **une redéfinition progressive des objectifs de l'enseignement du français** à l'école [cf. 1.2].

### 1.1. Une conception interactionnelle des actes de lecture et d'écriture

Depuis une vingtaine d'années, on observe chez les théoriciens de la lecture et de la production d'écrits, des convergences dans l'analyse de leur fonctionnement autour d'un **modèle de type interactionnel** : n'y a-t-il pas là la base d'une articulation dans leur apprentissage et le noyau autour duquel pourrait s'organiser une mise en cohérence des composantes de l'enseignement du français ?

#### 1.1.1. Le fonctionnement interactionnel de l'acte de lecture

La conception du savoir-lire (11) initialement dominée par des méthodes de type ascendant (décodage de l'écrit suivi d'une oralisation) connaît, à partir de la vulgarisation en France des thèses sur la lecture rapide (12), une réaction à l'égard des méthodes traditionnelles, et la diffusion de méthodes de type descendant, (anticipation du sens et la prise d'indices signifiants divers, dans le texte, son co-texte et son contexte). Certains privilégient alors, parfois jusqu'à l'exclusive, le cognitif (savoirs du lecteur) sur le perceptif (indices qu'il prélève dans l'écrit) (13). Cependant, **une hypothèse interactionnelle** ne tarde pas à se développer : en 1985, G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau présentent « un

modèle probabiliste et interactif de l'acte de lecture selon lequel l'acte de lire serait constitué de deux opérations psychologiques distinctes mais en interaction : les anticipations sémantiques ou processus descendants (top down) d'une part, les vérifications des prédictions ou processus ascendants (bottom up) d'autre part ».

### **1.1.2. Le fonctionnement interactionnel de l'acte d'écriture**

Une évolution comparable s'est développée à propos de la production d'écrit : à la **succession linéaire des trois phases traditionnelles** (14) : recherche et organisation des idées, écriture (introduction, développement, conclusion), relecture, tend à se substituer, grâce à la diffusion en France, à partir de 1984, des travaux de psycholinguistes anglo-saxons, et des travaux de linguistique génétique sur les brouillons d'écrivains (Fabre, 1991) un modèle (15) qui considère la production d'un écrit non comme la somme d'apprentissages distincts (grammaire, orthographe...) mais **comme une activité interactionnelle entre des opérations de planification** (d'ordre pragmatique et sémantique) et des opérations de *mise en texte* (d'ordre morphosyntaxique), régulées par de constantes opérations de *révision*.

### **1.1.3. La prise en compte de la compréhension**

L'entrée explicite de la compréhension dans l'apprentissage de la lecture se manifeste dès 1985 dans les *Programmes et Instructions* (« Lire c'est comprendre »), repris en 1992 dans *La maîtrise de la langue*. Cependant, malgré la vulgarisation de certaines recherches sur la compréhension en lecture comme celle de J. Giasson (1990), les enseignants ont de la peine à la définir et l'évaluer. De nouvelles recherches tentent de répondre à ces difficultés et à la persistance d'échecs en lecture. Le groupe INRP Prog (Construction Progressive des compétences en langage écrit de la PS au CE1) (16) conduit une recherche (1995-98) qui aboutit à la conclusion que : « la compréhension du langage est en place chez les sujets bien avant qu'ils n'entrent à l'école, qu'elle ne s'enseigne pas, qu'elle est une et indivisible et qu'on ne peut y avoir accès directement ». Cette recherche a donc étudié « les dimensions de l'activité de compréhension selon le langage à comprendre et à explorer les passerelles possibles entre compréhension du langage oral, du langage écrit entendu, du langage écrit lu », pour conclure que « la lecture n'est donc qu'une modalité de la compréhension de langage écrit » et que « son apprentissage (...) fait d'autant mieux sens qu'il s'ancre dans les autres modalités de compréhension ».

Dans ces perspectives, il paraît possible de dire que, au-delà de spécificités évidentes et indiscutables, **lecture et écriture** ont chacune un fonctionnement de nature interactionnelle dont les opérations **mettent en jeu des savoirs communs** sur l'écrit, qui concernent les divers niveaux de fonctionnement des textes et des discours. La mise en œuvre de cette hypothèse interactionnelle, implicitement énoncée dans le Plan de rénovation, qui présente, dans les mêmes paragraphes « *les apprentissages premiers de la lecture/écriture* » (17) est un premier facteur de cohérence de l'enseignement du français. Elle

implique que les apprentissages des élèves en lecture et en production d'écrits soient organisés selon une démarche et dans des situations de mise en relation que nous développerons à partir du § 2.

## **1.2. Une redéfinition des objectifs de l'enseignement du français à l'école**

En relation implicite avec ces évolutions, on peut observer, dans les écrits officiels, **un déplacement du centre de gravité** des problèmes de l'enseignement / apprentissage du français à l'école. **De la centration sur les programmes** des disciplines constitutives de cet enseignement, caractéristique des *Instructions Officielles* de 1923 et 1938 (encore influentes sur les représentations et les pratiques des enseignants), les objectifs de l'école se sont progressivement déplacés **sur les compétences à construire chez les élèves.**

### **1.2.1. Les I.O. de 1923 : des objectifs formulés en termes de contenus de savoirs sur la langue**

Même s'il est apparemment conçu et présenté comme un ensemble d'activités orientées vers la production (élocution et rédaction), l'enseignement du français mis en place par les I.O. de 1923 et 1938 se caractérise, dans les écrits officiels et dans les pratiques de classe, par **une grande atomisation**, dont la mosaïque des emplois du temps est un pittoresque reflet. Chacun connaît des exemples de cet éclatement : *lecture* et *écriture* (au sens de graphie), sont considérées comme les apprentissages, d'ordre technique, de la maîtrise de « deux outils (...) indispensables à toute éducation scolaire ». Aucun lien n'est établi entre elles ni avec l'enseignement de la langue. Ce dernier est fractionné en disciplines (orthographe, grammaire, vocabulaire, rédaction...), juxtaposées dans la pratique de la classe comme dans l'emploi du temps, sans que soit explicitée la nature des relations entre elles. La rédaction d'un écrit « se présente, de fait, comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... C'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer » (Reuter, 1996).

### **1.2.2. Du Plan de Rénovation (1970) aux Cycles à l'école (1991) : vers des objectifs de compétences**

La diffusion, dès 1970, des principes du Plan de Rénovation, en partie repris par les I.O. de 1972 (18), promouvait une organisation dialectique des activités de français autour de l'**articulation « libération / structuration »** et a contribué à **l'émergence de la notion de compétence**, appelée à devenir, avec **la notion de cycle**, le principe organisateur de l'enseignement du français à l'école : on distingue, pour chaque cycle, des *compétences transversales*, des *compétences d'ordre disciplinaire* et des *compétences dans le domaine de la langue*, ce qui souligne le **caractère transversal de la maîtrise de la langue** : « Pour la maîtrise de la langue, qu'il s'agisse de l'expression orale, de la lecture,

de l'utilisation de l'écrit ou de la production d'écrits, tous les domaines disciplinaires doivent être mobilisés en permanence. En retour, ces compétences servent tous les autres apprentissages. Il s'agit donc, par essence, d'une compétence transversale. Cela n'empêche pas que les divers apprentissages spécifiques dans le domaine de la langue relèvent aussi d'une approche disciplinaire ».

### **1.2.3. Avec La Maîtrise de la langue (1992) : des compétences et des savoirs mis en relation.**

La publication en 1992 de *La maîtrise de la langue* poursuit l'évolution en cours en soulignant explicitement que « les activités de réception et de production d'écrits, c'est-à-dire de lecture et d'écriture, doivent plus largement se conjuguer pour asseoir les apprentissages » (p. 123). Ce souci de mise en cohérence est illustré, en début d'ouvrage, par la présentation en parallèle des *compétences* et des *exemples d'activités, de situations d'apprentissage*. Cette organisation est développée de manière très précise, cycle par cycle et compétence par compétence, dans la première partie de l'ouvrage.

### **1.3. Un cadre didactique propice aux mises en cohérence**

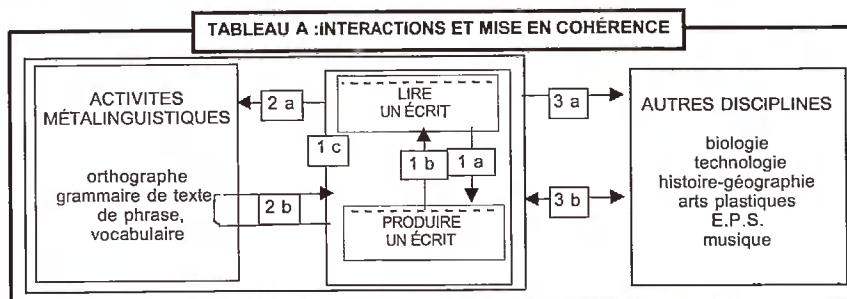
Le moment semble donc venu où, aux attentes des enseignants, las de changements ponctuels et non coordonnés et en quête d'une cohérence d'ensemble pour l'enseignement du français, les orientations des textes officiels et les ressources des sciences d'appui peuvent apporter des pistes de réflexion et d'action, que nous allons maintenant présenter dans un ordre qui pourrait être celui d'une progression pour l'enseignant soucieux d'innover avec prudence.

## **2. METTRE EN INTERACTION APPRENDRE À PRODUIRE / A LIRE DES TEXTES**

« Les relations lecture-écriture sont indéniablement dans l'air du temps » (Reuter, 1996). Sans céder à la mode, on peut réfléchir ici sur les mises en œuvre possibles, actuelles ou futures, de ces relations. Nous ne prendrons pas en compte ici les activités de lecture et de production d'écrits qui, dans le cadre de projets par exemple, sont complémentaires. Cette pratique déjà ancienne est citée ici uniquement pour dire que, malgré ses mérites, elle n'entre pas dans le domaine de l'interaction. Il faudrait plutôt parler ici d'association entre lecture et écriture : les deux activités contribuent aux mêmes fins, mais sont utilisées de manière indépendante, chacune concourant, avec ses spécificités, à la réalisation du projet. L'avantage principal est ici que lecture et écriture sont motivées, finalisées par une destination, un enjeu qui leur donne un autre statut que celui d'exercice scolaire.

Le **tableau A** ci-contre, présente les trois types d'interactions, génératrices de mises en cohérence, qui vont être étudiés dans les développements qui suivent (19) : les flèches indiquent l'orientation de l'interaction, les numéros enca-

drés renvoient aux paragraphes ci-dessous, les lettres a et b distinguent des sous-types qui seront explicités.



## 2.1. Lire / écrire : des activités en interaction : lire pour écrire, écrire pour lire

Cette modalité repose sur un principe présent dans les IO (depuis 1923) et dans le *Plan de Rénovation*, auquel se réfèrent les pratiques classiques et qui consiste à affirmer un lien (toujours implicite et à sens unique) entre lecture et production d'écrits. Cette articulation, le plus souvent orientée et hiérarchisée, met l'une des deux activités au service de l'apprentissage de l'autre, comme dans le conseil : *Lis et tu feras des progrès en rédaction*. Malheureusement, il ne suffit pas d'affirmer l'existence d'une relation intuitivement perçue pour que se produisent magiquement les effets attendus. Depuis une quinzaine d'année, des recherches commencent à expliciter et opérationnaliser le postulat sur lequel repose cette mise en relation (20) et on peut voir dans des classes des effets de la vulgarisation de leurs résultats, qui se présentent sous **deux variantes** d'interaction hiérarchisées.

### 2.1.1. Lire pour apprendre à écrire [Tableau A, type 1a]

On peut dire que, dans l'activité du scripteur, la lecture intervient de deux manières :

- les **lectures antérieures**, passées ou récentes, fournissent au scripteur non seulement des idées, mais aussi des modèles (au sens scientifique du terme) de fonctionnement textuel ou phrastique qui constituent un « guidage » pour ses productions écrites. En situation d'apprentissage, la lecture par les élèves de divers exemplaires d'écrits du même type que celui qu'ils ont à produire, permet de construire un outil (inventaire de caractéristiques à respecter) qui pourra servir à la fois de guide pour l'écriture et de référence pour l'évaluation (21).
- il arrive que, **en cours de rédaction**, le scripteur s'interrompe pour lire ce qu'il a rédigé avant de continuer à écrire. Cette *révision* permanente des divers états du texte permet au scripteur de confronter le texte déjà écrit aux représentations qu'il a du texte à produire. En situation d'apprentissage, une telle interaction lecture-écriture serait plus efficace que la tradi-

tionnelle relecture finale, qui n'entraîne que quelques modifications de surface sur le premier jet (22).

### 2.1.2. *Écrire pour apprendre à lire [Tableau A, type 1b]*

Inversement, on peut trouver en classe des situations où la production d'un écrit a pour objectif de développer des savoir-faire et/ou des savoirs utiles ou indispensables pour comprendre, en lecture, des écrits du même type. Par exemple : écrire un texte publicitaire, fabriquer un slogan pour un produit (même inventé !) familiariseront les élèves avec les techniques de l'argumentation écrite, et en feront sans doute des lecteurs plus avertis de ce genre d'écrit. De même, s'exercer à des jeux poétiques avec la langue pourra sensibiliser les élèves à des aspects spécifiques de l'écriture poétique (tant sur le plan de la forme graphique ou sonore que des relations de sens entre les mots), leur fournissant ainsi de nouvelles entrées pour la lecture d'un poème.

### 2.2. Apprendre à lire / à écrire : des contenus d'apprentissage en commun [Tableau A, type 1c]

Au-delà de différences de fonctionnement, **lire et écrire ont un objet commun** : un écrit, toujours perçu, décrit dans une approche unilatérale, comme objet soit à lire, soit à produire. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'outil qui en propose une approche à la fois unique et bilatérale. C'est pourquoi nous avons entrepris, à partir du tableau Eva, initialement construit pour aider les enseignants à *déglobaliser* leur analyse des problèmes d'écriture dans les écrits des élèves, de construire un tableau symétrique et complémentaire explicitant les problèmes de lecture des apprentis lecteurs, dans le même cadre d'analyse que pour l'écrit, qui croise deux types de paramètres : **unités de fonctionnement** (le texte dans son ensemble, les relations entre phrases, la phrase) et **aspects du fonctionnement** (point de vue pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique).



TABLEAU B : LIRE /ÉCRIRE : DES PROBLÈMES EN COMMUN (\*)

	L'ÉCRIT DANS SON ENSEMBLE	LES RELATIONS ENTRE PHRASES	LES PHRASES
→ LE SCRIPTEUR	<p>Le scripteur instaure le « contrat énonciatif » :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● il définit - qui écrit, est censé écrire, à qui est destiné l'écrit - pourquoi il écrit, en vue de quel effet</li> <li>● il choisit - le type de discours qui convient le mieux - le support qui lui paraît le plus adéquat</li> </ul> <p>NB : parfois la situation impose un/des choix. Le scripteur doit essayer d'en exploiter les ressources et les contraintes.</p>	<p>Le scripteur guide le lecteur en utilisant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● des organisateurs textuels spécifiques du texte</li> <li>● des modes de progression thématique adéquats</li> <li>● la mise en page, de la ponctuation pour marquer :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- les limites entre phrases</li> <li>- des articulations spécifiques marquées par : parenthèses, deux points, guillemets, tirets (énumérations dialogues...)</li> </ul> </li> </ul> <p><b>2. GUIDAGE DU LECTEUR : POINTS DE REPÈRES</b></p> <p>Le lecteur lire des informations du texte en s'appuyant sur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les organisateurs textuels</li> <li>● les modes de progression thématique</li> <li>● les schémas organisationnels</li> </ul>	<p>Le scripteur informe le lecteur sur le statut du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les marques de l'énonciation doivent être interprétables :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- indications de lps (tertia veniens...), de lieu (où il se rendrait)</li> <li>- pron. pers. : qui est (« je », « tu », « il », nous », « on », ... ?)</li> <li>- déterminants : an, de, adj. poss., art., démonstr.,...</li> </ul> </li> <li>● Le scripteur stimule l'attention du lecteur dans le texte ?</li> </ul> <p>Ex. : guillemets (cité d'un locut.), modalisations ...</p> <p><b>7. RELATIONS ÉCRIT / PRODUCTEUR : ÉNONCIATION</b></p> <p>Le lecteur interprète en fonction du contrat énonciatif</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les marques de l'énonciation (cf. ci-dessus)</li> <li>- adverb. : hier, ci, maintenant, ...</li> <li>- pron. pers. : qui représente « je », « tu », « il », ... ?</li> <li>- déterminants : à qui, à quoi renvoient poss., démonstr., ?</li> <li>● les procédés qui sont des « clins d'œil » au lecteur</li> </ul> <p>Le scripteur adapte le lexique au type de texte, par ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● dans un écrit "scientifique" (documentaire) :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- noms préds, termes techniques, emploi d'hyponymes...</li> <li>- adj. et verb. descriptifs, en rapport avec l'objet</li> </ul> </li> <li>● dans un écrit de type littéraire (conte, poème, ...)</li> </ul> <p><b>8. ADEQUATION DU LEXIQUE</b></p> <p>Le lecteur mobilise ses connaissances lexicales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● vocabulaire général</li> <li>● vocabulaire spécialisé, technique</li> </ul>
→ LE LECTEUR	<p>Le scripteur consulte le contenu, la cohérence du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● il définit ce dont il veut parler (thème ou sujet)</li> <li>● il sélectionne ce qu'il veut dire, ne pas dire, ne pas oublier</li> <li>● il choisit un principe d'organisation (type de texte)</li> <li>● il hiérarchise ce qu'il veut mettre au premier/second plan</li> <li>● il décide du/des registres de langue à adopter</li> </ul> <p><b>2. SÉLECTION ET ORGANISATION DES INFORMATIONS</b></p> <p>Le lecteur cherche à définir le plus tôt possible</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● le thème ou sujet du texte, en s'aider de :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- titre, illustrations, 4<sup>ème</sup> de couverture (pour un livre)</li> <li>- registre de langue</li> </ul> </li> <li>● l'idée principale du texte</li> <li>● les intentions de l'auteur</li> </ul>	<p>Le scripteur assure la continuité du sens entre les phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● en utilisant :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- des substituts ; pronoms, synonymes, dénominations diverses, périphrases, métaphores, ...</li> <li>- des connecteurs sémantiquement appropriés</li> </ul> </li> <li>● en évitant contradictions ou incohérences entre informations</li> </ul> <p><b>7. CONTINUITÉ, ENCHAÎNEMENT DES INFORMATIONS</b></p> <p>Le lecteur s'efforce de repérer et d'interpréter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les éléments de sens véhiculés par des substituts et des connecteurs (cf. ci-dessus)</li> <li>● les inférences : construire, à partir des données du texte, des informations non explicitement contenues</li> </ul>	<p>Le scripteur respecte les règles concernant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les aspects morphosyntaxiques de la phrase :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- morpho. du nom (singulier, masculin) et du verbe (conjug.)</li> <li>- syntaxe de la phrase</li> </ul> </li> <li>● les aspects de surface de la phrase :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- ponctuation interne à la phrase</li> <li>- majuscules</li> </ul> </li> </ul> <p><b>9. GRAMMATICALITÉ MORPHOSYNTAXIQUE</b></p> <p>Le lecteur sait interpréter des structures particulières</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● dans des écrits nouveaux :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- inversion du sujet, structure passive, ...</li> </ul> </li> <li>● dans des écrits poétiques :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- images ; métaphores, ... phrases inachevées, ...</li> </ul> </li> </ul>
→ LE SCRIPTEUR	<p>Le scripteur manifeste l'organisation de son texte par :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● des procédés non verbaux :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- mise en page et graphie, (maj., gras, italiques, soulignés)</li> <li>- netteté des éléments graphiques (dessins, schémas, ...)</li> </ul> </li> <li>● des procédés verbaux :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- adéquation du système des temps au type de texte</li> <li>- exploitation de la valeur des temps et des modes (par ex. dans un récit : opposition imparfait / passé simple)</li> </ul> </li> </ul> <p><b>3. STRUCTURE D'ENSEMBLE DU TEXTE</b></p>	<p>Le scripteur assure la cohésion syntaxique entre phrases par</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● des procédés morphosyntaxiques : accords concernant                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- les pron. pers.</li> <li>- les déterminants (art., poss., dém., indéf, ...) et adj. qual.</li> </ul> </li> <li>● les temps et modes des verbes</li> <li>● la concordance des temps et des modes</li> <li>- pour marquer des relations temporelles</li> <li>- dans certaines constructions</li> </ul> <p><b>6. ARTICULATION ENTRE PHRASES</b></p>	<p>Le scripteur repère et interprète</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les procédés morphosyntaxiques de cohésion :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- les substituts (accords)</li> <li>- les connecteurs</li> </ul> </li> <li>● les temps et modes des verbes</li> </ul>
→ LE LECTEUR	<p>Le lecteur cherche à repérer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● des indices significatifs dans :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- des indicateurs non verbaux (cf. ci-dessus)</li> <li>- des indicateurs verbaux : temps et modes des verbes</li> </ul> </li> <li>● l'écrit, le cas échéant, entre l'ordre d'exposition et la logique de la chronologie des faits rapportés</li> </ul>	<p>Le lecteur repère et interprète</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● les procédés morphosyntaxiques de cohésion :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- les substituts (accords)</li> <li>- les connecteurs</li> </ul> </li> <li>● les temps et modes des verbes</li> </ul>	<p>Le lecteur sait interpréter des structures particulières</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● dans des écrits nouveaux :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- inversion du sujet, structure passive, ...</li> </ul> </li> <li>● dans des écrits poétiques :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- images ; métaphores, ... phrases inachevées, ...</li> </ul> </li> </ul>

(\*) Tableau de correspondances élaboré à partir du tableau EVA.

L'objectif de ce **tableau B « Lire / écrire, des problèmes en commun »** [page précédente] est de montrer que ce qui, du point de vue du scripteur, est considéré comme caractéristique du texte à produire, peut être considéré, du point de vue du lecteur, comme indice porteur de sens, choisi par le scripteur et que ce dernier lui envoie pour l'aider à comprendre ce qu'il veut lui dire. Cette reformulation souligne que **lire et écrire posent des problèmes qui ont un objet commun** : le fonctionnement du texte. C'est sans doute une évidence... Trop rarement exploitée, car elle devrait conduire à mettre en place, dès le cycle 2, **des pratiques conjointes** : apprendre à lire et apprendre à produire des textes en même temps, qui vont à l'encontre des pratiques et des représentations courantes (*il faut savoir lire avant d'apprendre à écrire*). Voici quelques exemples de pratiques pour opérationnaliser cette évidence.

### **2.2.1. Organiser une progression commune pour les deux apprentissages au cycle 2**

Cette progression pourrait, par exemple

- partir de ce qui est plus à la portée d'enfants de GS et début de CP (parce que plus proche de leur expérience) : la gestion des indices d'ordre pragmatique en lecture et la prise en compte de la situation en production d'écrit,
- pour aller vers ce qui est le plus difficile (parce que nécessitant un effort de distanciation par rapport à la langue et à son fonctionnement) et qui serait réservé à la fin du CP et au CE1 : les correspondances grapho-phonétiques et certains problèmes d'orthographe [cf. 2.1].

### **2.2.2. Organiser une articulation entre ces deux apprentissages**

Une articulation entre les deux apprentissages peut se réaliser par le réinvestissement permanent et réciproque des acquis d'un apprentissage dans l'autre. Alors qu'en lecture on apprend à rechercher dans l'écrit à lire des indices signifiants d'ordre pragmatique (Qui l'a écrit ? Pour qui ? En vue de quel effet ?...) on s'interrogera, en situation de production, sur les paramètres du même ordre à prendre en compte (destination, destinataire de l'écrit à produire, enjeu, effet attendu, support à choisir...). Chaque savoir qui contribue au savoir-lire contribue aussi au savoir-écrire et vice versa. Par ex. : les indices qui renvoient à la situation, au contexte, ceux qui marquent la structure du texte, les mots qui assurent la continuité du sens de phrase en phrase, l'interprétation des indices liés à la ponctuation...

## **3. ARTICULER ÉCRITURE-LECTURE ET STRUCTURATION DE LA LANGUE**

On aborde ici l'un des problèmes majeurs de l'enseignement du français aujourd'hui à l'école élémentaire : celui de la mise en cohérence des diverses disciplines qui le composent. Depuis une vingtaine d'années, les efforts d'inno-

vation et de formation continue se sont - légitimement - portés sur la lecture, puis sur la production d'écrits. Pendant ce temps, les disciplines dites de *structuration du langage* (la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire) sont, dans la majorité des cas, restées à l'écart de l'intérêt général et de l'évolution : même si certains contenus ont changé, (comme la grammaire « structurale ») on continue à les enseigner *comme avant*, si bien qu'on perçoit un hiatus entre ces enseignements, focalisés sur l'acquisition de savoirs au moyen de leçons et d'exercices coupés de la vie de la classe et ceux des activités de production que sont la lecture et l'écriture de textes.

Aujourd'hui, les textes officiels sont très explicites et indiquent nettement la voie : dans *La maîtrise de la langue à l'école* (à propos du cycle des approfondissements), on peut lire (p. 74-75) : « Les activités réflexives (grammaire, orthographe, vocabulaire) ne sont, pas plus qu'au cycle II, traitées pour elles-mêmes ici (...). Il convient en effet de rappeler que l'apprentissage de la grammaire ne peut être considéré comme une fin en soi. Une liaison étroite doit s'établir entre l'observation du système de la langue et les activités de production et de compréhension des textes ». Écrire que « l'attitude réflexive est au service de l'amélioration de l'expression » n'est pas nouveau : c'est ainsi que depuis longtemps on justifie l'enseignement de la grammaire ! Mais préciser que le contenu de cet enseignement « est en relation directe avec les difficultés rencontrées par les élèves dans leur cheminement vers la maîtrise du langage » introduit une idée bien nouvelle : **les activités métalinguistiques** doivent être proposées comme **des réponses à des problèmes d'écriture, de lecture**, rencontrés par les élèves, et être adaptées au niveau des problèmes rencontrés.

Ce changement de perspective conduit à approfondir et expliciter deux des principes majeurs des textes officiels actuels : la notion d'**apprentissages fondamentaux** [cf. 3.1] et l'**articulation entre savoirs et compétences** [cf. 3.2].

### 3.1. Lire / écrire : apprentissages fondamentaux [Tableau A, type 2a]

On considère souvent que les disciplines métalinguistiques interviennent en fin de cycle 2 et au cycle 3 pour améliorer la maîtrise de l'écrit. Notons que la maîtrise de la lecture est, ici - bizarrement - tenue à l'écart de transferts possibles. En fait, dans les représentations et les pratiques des enseignants, ces approches métalinguistiques sont le plus souvent déconnectées des apprentissages premiers de la lecture (déchiffrage) et de l'écriture (graphie et copie).

En opposition avec cet état de fait, on peut postuler que les apprentissages fondamentaux du savoir-lire et du savoir-écrire au Cycle 2 constituent les **fondements** (les fondations ?) des apprentissages ultérieurs de la maîtrise de la langue. En conséquence, il faudrait les concevoir et les organiser dans la perspective de ces apprentissages ultérieurs qui, même si ce n'est pas écrit dans les programmes, s'enracinent dès le cycle 2 (et sans doute avant). Il suffirait, par exemple, d'introduire (ou de conduire avec plus de conviction), dans les apprentissages de la lecture, **des activités de manipulation** dont le but est de donner aux élèves le plaisir de jouer avec les mots, les phrases, les textes, et l'habitude

de les observer en se construisant ainsi une attitude **de curiosité à l'égard de la langue et des textes** et en acquérant des outils méthodologiques qui leur serviront plus tard. En voici des exemples :

### **3.1.1. De l'apprentissage de la lecture à la construction de savoirs orthographiques**

En cours de CP, lorsque l'élève a lu et mémorisé un nombre de mots suffisant, il commence à avoir la capacité de découvrir des correspondances entre des syllabes et des sons, puis entre des graphèmes et des phonèmes. L'enseignant, en général, soutient ces découvertes au moyen de listes de mots, faites à partir d'un critère soit graphique (mots où l'on voit tel graphème, au début / au milieu / à la fin), soit sonore (mots où l'on entend tel phonème, au début / au milieu / à la fin). La plupart du temps, ce travail est uniquement orienté vers la maîtrise de la combinatoire. Pourtant il serait utile de donner à ces listes un rôle à plus long terme. Elles ont pour premier effet d'habituer les élèves à prêter attention à la forme des mots. Elles leur permettent en outre d'observer des ressemblances, des différences entre les mots, d'opérer des *classements*, de dégager certaines *constantes*, puis de repérer des *régularités*, qui constituent le marchepied pour accéder aux *règles* d'orthographe !

### **3.1.2. De la lecture à la grammaire**

Il ne faudrait pas limiter ces investigations aux lettres *qu'on entend*, oubliant celles *qu'on n'entend pas*, car ces **lettres « muettes »**, surtout quand elles sont finales, ont dans la plupart des cas un rôle très important dans le fonctionnement de la langue écrite :

- soit un rôle grammatical : surtout pour « e », « s », « t », dans la morphologie du nom et de l'adjectif (masc./fém., sing./ plur.) et celle du verbe (marques de la personne)
- soit un rôle lexical, par le jeu des « familles » : le « t » de enfant renvoie à « enfantin », « enfantillage »...
- soit un rôle lexico-grammatical : cas des « homonymes grammaticaux » « la/là », « ses/ces », « lait/laid »...

On peut aussi, en jouant comme on le fait souvent avec des mots écrits sur des « étiquettes », introduire l'enfant dans les deux dimensions, syntagmatique et paradigmatic, du fonctionnement de la langue. Par exemple, à **partir du stock d'étiquettes** constitué depuis le début de l'année, on écrit d'abord une phrase : « /le lapin / grignote / une carotte / dans / la cage / ». On peut chercher ensuite à la transformer soit en changeant des étiquettes de place et en évaluant le résultat (Possible ? Pas possible ?), soit en remplaçant une étiquette par une autre tirée du stock. On commence ainsi à construire d'une part les notions de *structure de phrase*, de *groupe syntaxique*, d'autre part des *classes de mots* qui donneront plus tard naissance aux notions de *nom*, de *verbe*... Il y a donc bien, plus qu'une continuité, une union intrinsèque entre les apprentissages de l'orthographe, de la grammaire et celui de la lecture.



La transformation des savoirs (contenus) en compétences (objectifs) s'effectuerait de manière globale et invisible : l'élève apprend des notions et des règles sur le fonctionnement des textes, sur celui de la langue, implicitement par la lecture, explicitement dans les « leçons » de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe ; ensuite il est censé investir ces acquis à l'occasion des productions d'écrits. Quand le transfert attendu ne se réalise pas, on s'étonne : *Comment ! Tu ne sais pas ça ? Pourtant tu l'as appris* ou bien (variante) : *On l'a fait la semaine dernière !*

• **Donner un sens à la relation contenus- objectifs.**

Cette relation entre savoirs et compétences est au cœur des problèmes actuels de l'évolution de l'enseignement, en français comme dans d'autres domaines ; et ce n'est pas sans craintes que les enseignants passent de pratiques centrées sur l'acquisition et l'évaluation de savoirs à d'autres dont l'objectif est de développer chez les élèves des compétences, plus difficiles à évaluer. On a vu plus haut [cf. § 1.2] l'évolution des textes officiels et l'émergence de la notion de compétence. Il s'agit maintenant de donner à la relation contenus - objectifs **un sens** (une orientation : de la définition d'objectifs de compétence à la mobilisation de contenus de savoirs et de savoir-faire) qui lui donne **du sens** didactique (une signification : des savoirs au service de la construction de compétences). Ainsi, les savoirs métalinguistiques des programmes, objets des leçons de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, seront d'autant mieux traités qu'ils seront associés à la résolution de problèmes d'écriture et de lecture et traités dans la perspective de compétences à former dans ce domaine ; pour les élèves, l'acquisition de ces savoirs sera motivée et leur transfert sera favorisé par l'ancrage de leur approche initiale dans des situations de pratique de la langue (23).

### 3.2.2. *Quels savoirs pour quelles compétences ?*

Si l'on admet que le savoir-écrire est constitué d'un faisceau de **savoirs opératoires** (savoir planifier, savoir mettre en texte...) eux-mêmes composés de **savoir-faire** plus élémentaires (savoir identifier le destinataire de l'écrit, savoir accorder les mots à l'intérieur du GN...) eux-mêmes appuyés sur des **savoirs notionnels** (savoir identifier un nom, un verbe, un adjectif...), se pose alors la question du **choix des contenus de savoir** à mettre au service de l'apprentissage de telle compétence.

En vue de proposer aux enseignants des outils pour les aider dans cette tâche, nous avons tenté, avec quelques IMF, de mettre en relation des savoir-faire constitutifs de la compétence scripturale et les savoirs notionnels listés dans les programmes officiels (24). Le **tableau C**, [page précédente], construit à partir d'une modélisation du savoir-écrire établie d'après Hayes et Flower (cf. note 15) montre que, pour asseoir certaines composantes de la compétence scripturale, il faut faire appel, à côté des savoirs traditionnels, à des savoirs nouveaux, et à d'autres approches de contenus traditionnellement enseignés.

• **Des contenus d'enseignement nouveaux.**

Jusqu'à une époque récente, les notions en relation avec les **aspects pragmatiques** du fonctionnement d'un écrit (mode d'énonciation, enjeu du discours, diversité des supports...), faute sans doute d'être théorisées et mises à la disposition des enseignants, étaient occultées à l'école par l'usage dominant de la rédaction à destinataire unique (l'enseignant) et à support unique (la feuille de cahier). Ces notions, dont la maîtrise entre pour beaucoup dans le savoir-écrire, sont acquises, par certains, à l'école ou, pour d'autres, en dehors de l'école, en fonction de leur expérience familiale et sociale du langage et des écrits. Des observations conduites dans des classes (25) de la maternelle au CM<sup>2</sup>, montrent que leur acquisition, d'abord implicite puis peu à peu explicitée, peut commencer dans le courant du cycle 1 grâce à une fréquentation active et quotidienne d'écrits, en production et en réception, et des manipulations de textes (tris et classements, observations et comparaisons).

**D'un point de vue sémantique**, l'analyse de référents variés, réels et fictionnels, et la construction de schémas textuels simples (en particulier avec le texte narratif) sont des opérations que peuvent commencer à réaliser des élèves du cycle I, qui élaborent ainsi des savoirs nécessaires à la planification, avant de maîtriser une mise en texte pour eux difficile et pour un temps confiée à l'adulte.

• **D'autres approches pour des contenus familiers.**

Ce changement de perspective, qui renverse des représentations et des pratiques encore courantes, redonne leur finalité aux enseignements disciplinaires du français à l'école élémentaire. Par exemple, **l'étude des synonymes** (toujours appris avec leurs compères les homonymes, qui n'ont que peu de rapport avec eux, sinon la rime !) est le plus souvent présentée du point de vue notionnel comme un aspect particulier de la relation entre un signifié et des signifiants. Ne serait-il pas plus pertinent (sans exclure pour plus tard d'autres points de vue), de les enseigner d'abord comme l'une **des ressources de la langue** parmi lesquelles le scripteur peut choisir, en cours d'écriture et de réécriture, pour assurer la continuité et la cohésion dans un texte en évitant un recours systématique à la répétition. Autre exemple : certaines notions grammaticales, comme **la phrase nominale**, risquent de rester, dans la mémoire des élèves, des pièces de musée aussi rares qu'intouchables, parfois vues et lues mais jamais écrites, si leur apprentissage n'est pas ancré dans des activités de production pour lesquelles elles sont spécifiquement utiles, voire indispensables, comme la prise de notes, la rédaction de titres, sous-titres, résumés, légendes pour schémas...

#### **4. ARTICULER L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET LES AUTRES DISCIPLINES**

L'intérêt pour ce mode d'articulation, entre le français et les autres disciplines, n'est pas nouveau : analysant en 1980, (26), des documents de base de l'Unité Français 1<sup>er</sup> degré et de l'Unité Sciences, Ducancel, Péchevy et Yziquel notent : « Chacune des disciplines a des caractéristiques spécifiques liées aux objets d'étude qui lui sont propres (mais) la relation entre elles est interdisciplinaire et non de subordination. [...]. Les activités scientifiques offrent des situa-

tions fonctionnelles d'échanges et d'apprentissages verbaux. [...]. Inversement la communication et la représentation verbales sont nécessaires au progrès des activités scientifiques des enfants. ». Cette convergence a donné lieu à **une recherche interdisciplinaire** réunissant des formateurs chercheurs de français et de sciences (Ducancel, 1981).

Les travaux INRP issus de l'enquête de 1982 (Romian & Ducancel, 1984), se partagent entre **deux tendances** : « Certains de ces travaux prennent en compte essentiellement les enjeux linguistiques des activités scientifiques, de la communication et des représentations verbales qui s'y rattachent [cf. 4.1]. D'autres – moins nombreux – prennent en compte l'interaction entre enjeux scientifiques et enjeux linguistiques [cf. 4.2] ».

#### **4.1. Les autres disciplines fournissent des situations de lecture et d'écriture [Tableau A, type 3a]**

C'est dans les disciplines autres que le français que se justifie un grand nombre d'apprentissages concernant la maîtrise de la langue et des textes. C'est là aussi que cette maîtrise peut être naturellement élargie au-delà de celle des écrits narratifs. Le tableau D construit à partir des mêmes référents que le tableau B (Mas, 1991, 1992), peut aider l'enseignant, selon ses objectifs, d'abord à identifier, localiser, hiérarchiser les types de difficultés des élèves pour expliquer par écrit, ensuite pour définir les contenus de savoir susceptibles d'être mobilisés pour réussir cette tâche : on peut voir quelles notions du programme (nominalisations, substituts, organisateurs textuels) y sont particulièrement utiles.



TABLEAU D : LES DIFFICULTÉS DE L'ÉLÈVE À EXPLIQUER PAR ÉCRIT (*)			
EXPLIQUER PAR ÉCRIT		PROBLÈMES POUR LES ÉLÈVES	
C'EST :		D'ORDRE PSYCHO-COGNITIF	D'ORDRE LINGUISTIQUE
PROBLÈMES D'ORDRE PRAGMATIQUE	<p>CONTEXTUALISER LA TÂCHE D'ÉCRITURE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Identifier le problème : à quelle(s) question(s) le texte cherche-t-il à répondre ?</li> <li><input type="checkbox"/> Prendre en compte la situation : à qui s'adresse l'explication ?</li> <li><input type="checkbox"/> Choisir une stratégie pour expliquer : décrire ? raconter ? avant d'expliquer ?</li> </ul> <p>→ texte seul ? texte et image (schéma, dessin, illustration...)?</p>	<p>SAVOIR :</p> <p><b>problématiser</b> : la formulation de la (des) question(s) dépend du degré de problématisation</p> <p>→ se décentrer pour réguler le discours en fonction de la destination</p> <p>→ articuler texte et image : choisir le(s) code(s) adaptés - à l'information - au support - à la destination</p>	<p>SAVOIR UTILISER</p> <p>→ les nominalisations</p> <p>→ choix lexicaux et reformulations en fonction du destinataire, de la destination</p> <p>→ la phrase nominale (écriture de légendes)</p>
PROBLÈMES D'ORDRE SÉMANTIQUE	<p>CONSTRUIRE UN RAISONNEMENT :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Sélectionner les informations à apporter - en fonction du problème</li> <li>- en fonction de la destination</li> <li><input type="checkbox"/> Organiser ces informations</li> </ul> <p>- mettre en relation des informations pour construire une nouvelle représentation chez le destinataire</p> <p>- disposer les informations dans un ordre qui organise un trajet entre les données</p> <p>- associer explications et exemples</p>	<p>→ repérer les informations importantes par rapport à la tâche</p> <p>→ organiser ces informations</p> <p>= classer, hiérarchiser des informations</p> <p>= distinguer le cas particulier du général</p> <p>= donner un rôle au particulier par rapport au général et vice-versa</p> <p>= évaluer la pertinence des informations par rapport à la tâche</p> <p>→ établir des relations de causalité, de succession, de ressemblance, de différence</p> <p>→ évaluer la pertinence des relations établies entre informations</p> <p>→ utiliser des codes</p>	<p>→ les divers types de substituts</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les hyponymes (subordonnés hiérarchiques)</li> <li>- les méronymes (subpartiels syntagmatiques)</li> <li>- les métonymies (substituts syntagmatiques)</li> <li>Ex. : « se préparer » = faire sa toilette, s'habiller, déjeuner, préparer son cartable, ...</li> </ul> <p>→ des moyens d'expression de relations logico-mathématique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* moyens grammaticaux : conjonctions (coordination, subordination)</li> <li>* lexicaux : nominalisations</li> <li>* syntaxiques :</li> <li>- phrases : <i>(absence de plus entraine la sécheresse</i></li> <li>- participe présent : <i>la pluie étant rare, la sol est sec.</i></li> </ul>
PROBLÈMES D'ORDRE MORPHOSYNTACTIQUE	<p>METTRE EN TEXTE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Manifester les articulations de l'explication</li> <li>- par des moyens formels</li> <li>- par des moyens linguistiques</li> <li><input type="checkbox"/> Assurer la continuité du raisonnement</li> </ul>	<p>→ organiser un texte dans l'espace de la page</p> <p>→ utiliser les marques linguistiques de l'écrit explicatif</p>	<p>→ des organisateurs textuels</p> <p>→ des moyens formels : paragraphes, tirets, soulignements...</p> <p>→ du plaisir, qui permet de respecter :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la continuité thématique</li> <li>- l'énonciation impersonnelle</li> </ul> <p>→ des substituts :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexicaux : synonymes, hyperonymes</li> <li>- grammaticaux : pronoms</li> <li>- stylistiques : périphrases, métaphores...</li> </ul>

(\*) Document réalisé en collaboration avec C. Ratin, professeur d'histoire-géographie au Centre IUFM de Privas

## 4.2. Le rôle de l'écriture dans la construction des savoirs [Tableau A, type 3 b]

Pour illustrer cet aspect d'une autre conception de l'enseignement du français, nous nous appuyons sur diverses recherches (27) qui trouvent leurs sources dans le *Plan de rénovation*. Elles partent du constat que « les démarches traditionnelles réservent la rédaction d'un texte écrit individuel à la fin de la démarche scientifique » sous forme d'un résumé ou d'un contrôle destiné à évaluer les acquis, et font l'hypothèse qu'un enseignement qui mise sur l'appropriation par les élèves non seulement d'une somme de connaissances mais aussi d'un mode de questionnement scientifique, « a recours à des productions écrites individuelles ou par petits groupes, aux divers moments de la démarche, adoptant des formes et des fonctions très variées ». On trouve la relation de diverses applications de cette hypothèse à propos de la biologie. L'ayant mise à l'épreuve à propos de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, nous proposons, dans le **tableau E un inventaire des situations de lecture et de production d'écrits**, susceptibles d'intervenir dans les principales phases du processus d'apprentissage d'une notion scientifique : en début de démarche, au cours de la phase d'expérimentation et à la fin de la démarche.

TABLEAU E : LECTURE / PRODUCTION D'ÉCRITS / CONSTRUCTION DE SAVOIRS (*)			
STADE	FONCTIONS DE L'ÉCRIT LU	FONCTIONS DE L'ÉCRIT	FORMES DES ÉCRITS
■ En début de démarche		<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>cerner les représentations des E. :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* mobilisation de leurs connaissances antérieures</li> <li>* interrogation sur les phénomènes qu'ils vont étudier</li> </ul> </li> <li>→ <b>prévoir la suite de l'activité</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* formulation d'hypothèses</li> <li>* plan d'expériences à faire</li> <li>* prévisions de données à recueillir</li> <li>* préparation d'un questionnaire préalable à une visite ou une interview...</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* réaliser ou compléter un <b>schéma</b></li> <li>* rédiger un <b>court texte</b> (phrases ou listes d'éléments)</li> <li>* répondre à un <b>questionnaire</b></li> <li>* formuler des <b>questions</b> ou des <b>hypothèses</b></li> <li>* <b>justifier</b> ou <b>réfuter</b> des affirmations</li> </ul>
■ Au cours de la démarche d'expérimentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>Fournir des informations</b> qui complètent, confirment, infirment les données de l'expérience</li> <li>→ <b>Fournir des exemples de textes</b> à partir desquels peut se constituer un modèle des caractéristiques linguistiques (textuelles, interprastiques, phrastiques) à mettre en œuvre pour transcrire ses informations, explications</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>garder des traces de ce qu'on a fait</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* commencer à traiter les données</li> <li>* mieux comprendre les phénomènes</li> </ul> </li> <li>→ <b>structurer progressivement les connaissances</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* sélectionner, classer les éléments recueillis</li> <li>* les organiser en texte et/ou en tableaux</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* relevés d'observations</li> <li>* prises de notes</li> <li>* tableaux</li> <li>* synthèses écrites</li> </ul>
■ En fin de démarche		<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>expliquer ce qu'on a compris</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>= synthétiser les résultats des observations</li> <li>= aller au-delà des constats, à la recherche d'explications</li> <li>* à visée interne (→ classeur)</li> <li>* à visée externe (→ un/des destinataires)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>= <b>écrits explicatifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* tableaux, graphiques, schémas assortis de commentaires</li> <li>* comptes rendus d'expériences (descriptifs des dispositifs et explication de leur fonctionnement)</li> <li>* définitions des concepts essentiels</li> </ul> </li> </ul>

(\*) Document réalisé à partir du chapitre de C. Garcia-Debanco dans *De l'évaluation à la réécriture* (Eva.)

## 5. VERS LA NOTION DE MODULE D'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Les réflexions précédentes conduisent à penser que, si l'enseignement d'aujourd'hui manque - pour beaucoup - de cohérence, c'est parce qu'il est en train de **passer d'une cohérence à une autre** : de celle des Instructions fondatrices de l'école publique, établie sur l'acquisition de savoirs, à la cohérence, initiée par le *Plan de Rénovation* et encore en construction, fondée sur le développement des compétences et qui appelle d'autres contenus et d'autres modes d'organisation de l'enseignement. La notion de **module d'enseignement**, dont le principe est simple [cf. 5.1], pourrait convenir, même si sa mise en œuvre ne résout pas tous les problèmes de l'enseignement du français à l'école [cf. 5.2].

### 5.1. *Le principe du module*

Un module est une unité d'enseignement construite par l'enseignant en vue de répondre à un / des problèmes d'écriture / de réécriture choisis en fonction de besoins repérés chez les élèves.

#### 5.1.1. *Vue d'ensemble*

Il constitue un ensemble cohérent d'activités dans lequel s'articulent lecture, écriture, évaluation, réécriture, étude des fonctionnements textuels et linguistiques. Il associe, à des problèmes sélectionnés en fonction de besoins repérés dans des écrits d'élèves, des objectifs d'apprentissage et des contenus d'enseignement correspondants, des situations-activités à mettre en place dans la classe pour aider les élèves à atteindre les objectifs choisis : situations de production d'écrits, situations de lecture, (dans le cadre d'une interaction lecture-écriture en vue d'élaborer des critères pour écrire / réécrire) et des activités de structuration.

### 5.1.2. Un exemple

Tableau F : UN EXEMPLE DE MODULE SAVOIR METTRE EN TEXTE					
Pb (*)	OBJECTIFS DE COMPÉTENCE	CONTENUS DE SAVOIRS / SAVOIR-FAIRE	SITUATIONS - ACTIVITES		
			PRODUCTION D'ÉCRIT	LECTURE	STRUCTURATION
9 10 14 15	<p><b>SAVOIR METTRE EN TEXTE</b>, c'est savoir, entre autres :</p> <p>⊙ réaliser matériellement l'objet-texte</p> <p>⊙ afficher la visée de l'écrit par des indicateurs appropriés</p> <p>⊙ manifester son architecture par la mise en page et des organisateurs à différents niveaux</p>	<p><input type="checkbox"/> Notions de : paragraphe, alinéa, titre, sous-titre, légende,...</p> <p><input type="checkbox"/> Types de codages pour hiérarchiser : chiffres, lettres, tirets...</p> <p><input type="checkbox"/> Rapports textes / schémas / illustrations</p> <p><input type="checkbox"/> Moyens d'exprimer : but, temps, cause, condition...</p> <p><input type="checkbox"/> Notions de : conjonction, préposition, adverbe...</p> <p><input type="checkbox"/> Nominalisations</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p>	<p><input type="checkbox"/> Notices de fabrication (en liaison avec Travaux manuels, Technologie...)</p> <p><input type="checkbox"/> Notices d'entretien (d'un petit élevage...)</p> <p><input type="checkbox"/> Notices d'utilisation (de la bibliothèque, d'un coin atelier...)</p> <p><input type="checkbox"/> Règlement de la vie de la classe (utilisation des ballons, organisation des services...)</p> <p><input type="checkbox"/> Règles de jeux</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p> <p>Ces activités peuvent servir de point de départ et de support à des exercices de structuration</p>	<p><input type="checkbox"/> Lecture d'écrits présentant des caractéristiques</p> <p>- semblables à celles de l'écrit à produire,</p> <p>- différentes de celles de l'écrit à produire</p>	<p><input type="checkbox"/> Texte-puzzle</p> <p><input type="checkbox"/> Remise en paragraphes d'un texte en continu</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p> <p><input type="checkbox"/> Exercices sur ph. nominale ↔ ph. verbale (écriture de légendes)</p> <p><input type="checkbox"/> Conjugaison : infinitif ↔ impératif</p> <p><input type="checkbox"/> Listage d'organismes fréquents dans le type</p> <p><input type="checkbox"/> Transposition d'un type à un autre</p> <p><input type="checkbox"/> Exercices sur les nominalisations (transformations)</p> <p><input type="checkbox"/> ...</p>
Les numéros renvoient à ceux du tableau d'ensemble publié dans Repères n° 5 (Mas)					

Le **tableau F** présente les bases de ce que pourrait être un **module** consacré à l'apprentissage de composantes de la compétence : **savoir mettre en texte**. En relation avec objectifs et contenus d'enseignement, sont proposées des situations-activités à mettre en place dans la classe pour aider les élèves à atteindre les objectifs choisis :

- situations de **production d'écrits**, à trouver dans des projets liés à la vie de la classe ;
- situations de **lecture active**, dans le cadre d'une interaction lecture-écriture, dont le but est de repérer dans les écrits lus des indices à partir desquels le lecteur construit la signification de l'écrit, de les inventorier, de les classer, dans la perspective d'élaborer une représentation de plus en plus complète des caractères linguistiques du type d'écrit concerné. Cette représentation, constituée de savoirs notionnels et de savoir-faire mobilisés dans ces écrits peut se matérialiser sous forme d'un outil (liste récapitulative, tableau de synthèse, questionnaire...) (28) qui met en cohérence ces savoirs dispersés et peut ensuite guider l'écriture et la réécriture des écrits à produire ;
- **activités de structuration** : les observations faites au cours de ces lectures, ou à l'occasion d'autres activités de la classe, peuvent en outre constituer des **corpus de faits** de langue, de texte ou de discours à la base d'activités de structuration, destinées à dégager des notions (nom, verbe...) ou des règles (accords, valeur des temps verbaux, concordances...).

Les éléments proposés ici ne sont que des exemples. L'intérêt de ce tableau est surtout de constituer un cadre à l'aide duquel il est possible d'organiser, en fonction d'une durée prévue et d'objectifs définis, un ensemble cohé-

rent d'activités, distinctes mais articulées entre elles et qui trouvent leur efficacité dans leur fonctionnalité.

La **notion de module** prend en effet comme entrée un problème d'écriture et a pour visée l'acquisition ou le développement d'une ou de plusieurs des compétences en relation avec ce problème. Elle conduit à respecter le principe de cohérence didactique en permettant d'établir, entre savoirs et objectifs de compétence, des relations à la fois rigoureuses (quels savoirs mobiliser en vue d'assurer tels aspects de la compétence scripturale ?) et flexibles (un savoir donné peut concourir à des aspects divers de cette compétence). Elle permet à l'enseignant d'agir sur des variables (objectifs, contenus, situations) rendant possible une adaptation constante au contexte (âge, expérience des élèves, projet d'écriture) et une continuité didactique au cours d'un cycle et - pourquoi pas ? - entre cycles.

## 5.2. Quelques problèmes

La mise en œuvre de ces propositions ne résout pas tous les problèmes de l'enseignement du français à l'école. Nous évoquerons, sans les épuiser, les deux questions que les maîtres posent le plus souvent : selon **quelle progression** faut-il organiser des modules ? Comment, dans le cadre des modules, organiser **une structuration satisfaisante des savoirs** des élèves ?

### 5.2.1. Modules, progression, programmation

La notion de **progression** est ancrée dans les représentations de l'école. Il est tentant, pour préserver la cohérence de l'enseignement dans la continuité des cycles, de chercher à organiser un ensemble de modules selon une progression *dans le temps*, qui conduirait les élèves, de cycle en cycle, de type de texte en type de texte, de problème d'écriture en problème d'écriture vers « la » compétence scripturale. Un tel projet serait en contradiction autant avec les principes fondateurs de l'organisation en cycles qu'avec notre conception du savoir-lire et du savoir-écrire, compétence complexe et évolutive, et de son acquisition. Préférons la notion de **programmation**, qui renvoie à une *organisation concertée de choix*, mais dont les paramètres, imprévisibles à long terme, restent, le moment venu, à l'initiative du maître. Une programmation, définie par le maître, prend en compte des variables [cf. supra 3.1] qu'il est seul à connaître et pouvoir maîtriser en vue d'une adaptation constante au contexte didactique. Dans cette perspective, les outils que nous avons présentés lui donnent la possibilité de choisir objectifs, contenus et situations d'enseignement dans le cheminement le plus adéquat au développement de la compétence à construire par ses élèves. Par exemple, pour faire acquérir à de jeunes élèves l'importance de la prise en compte du destinataire, le projet d'écrire un texte prescriptif (notice de fabrication) est sans doute plus adéquat que celui d'écrire un conte, alors que ce dernier convient mieux pour aborder l'emploi des temps du passé.

### 5.2.2. Modules et structuration des savoirs

En favorisant les apprentissages occasionnels, l'organisation en modules privilégie **la logique de l'apprenant** qui apprend ce dont il a besoin quand il en a besoin et risquerait de négliger une construction évolutive de savoirs de plus en plus structurés. C'est pourquoi, à côté de ces moments d'acquisitions contextualisées (Jaffré, 1986), qui se réalisent dans les limites du projet d'écriture et qui permettent d'aborder et de résoudre des problèmes de langue en situation fonctionnelle, il est bon de prévoir des activités « décrochées » (ou provoquées) « qui ont pour but de structurer les processus cognitifs en action dans les situations différées, au moyen d'interventions préparées par l'enseignant » (29).

## CONCLUSION

La mise en cohérence des diverses composantes de l'enseignement du français est-elle **un mirage ?** Peut-être, parce que, quand on est dans un environnement difficile, il faut regarder loin pour avoir envie d'avancer et que chaque pas en avant nous entraîne toujours plus loin.

Mais il est sans doute pertinent et efficace de la considérer aussi comme **une réalité** dès aujourd'hui possible, dont la mise en œuvre dépend **des choix que tout enseignant doit faire** dans ses actes professionnels. Ces choix concernent **les options fondamentales de toute didactique** : la conception de l'enseignement (enseigner / faire apprendre ?), la conception de l'apprentissage (apprendre puis faire / faire pour apprendre ?), la conception du savoir-lire (déchiffrer, oraliser pour comprendre / dire, manifester ce qu'on a compris ?), et celle du savoir-écrire (appliquer des règles / construire un objet-texte en situation ?), le statut du français dans la classe (addition de disciplines autonomes / ensemble de compétences spécifiques et transversales ?), le rôle du français dans les autres disciplines (simple outil / objet et moteur d'apprentissages ?) et sans doute d'autres...

Souvent encore, ces choix restent implicites, déterminés par des habitudes souvent disparates, par des opinions peu ou mal fondées, voire par les manuels qui, par nature (du moins jusqu'à aujourd'hui), peuvent difficilement véhiculer une cohérence... Il reste donc à chacun à la construire à travers ses choix didactiques quotidiens, en veillant à ce que leurs options fondamentales soient compatibles entre elles.

## NOTES

- (1) Cet article pour une publication de l'INRP est pour moi le premier qui ne bénéficie pas des apports de ta lecture critique et formatrice. Les lecteurs sentiront peut-être la différence, mais toi, j'en suis sûr !
- (2) Le *Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, produit en 1970 par le « Département de la recherche pédagogique, enseignement élémen-

taire du français » de l'IPN est une brochure dactylographiée, hors commerce, 65 p. Une version édulcorée a été publiée dans *Recherches Pédagogiques* n° 47 : *Enseignement du français à l'école élémentaire : principes de l'expérience en cours*, Paris, INRDP, Service des Études et Recherches pédagogiques, 1971, 48 p.

- (3) Nommé en 1964 à l'École Normale de Privas, je suis entré en 1969 dans les équipes chargées de l'expérimentation du *Plan de Rénovation*, j'ai ensuite participé au *Groupe Langue écrite*, à l'*Enquête sur les besoins de recherche en matière d'enseignement de la langue*, lancée par le *Groupe Didactique du français* de l'INRP (1981-82), au *Groupe EVA* (Pratiques d'évaluation des écrits) et au *Groupe REV* (Révision des écrits).
- (4) Peut-être ne s'agit-il pas d'un problème de recherche ?
- (5) Sur l'évaluation, sur la révision des écrits des élèves.
- (6) Collection, publiée par le groupe « Langue écrite », avec l'objectif d'explicitier et d'illustrer par des analyses de séquences de classe les principes du *Plan de Rénovation*.
- (7) C'est à leur initiative que j'ai élaboré avec eux les bases de cet article.
- (8) Pour construire cette synthèse, j'emprunte des éléments (idées ou passages) à certaines publications antérieures et à celles de collègues des recherches INRP 1er degré, que je remercie de cette collaboration.
- (9) De nombreux comptes-rendus de ces recherches sont publiés dans *Repères*.
- (10) *Les cycles à l'école primaire* (1991), *La maîtrise de la langue à l'école* (1992), *Programmes de l'école primaire* (1995).
- (11) Sur ces approches de l'acte lexique, L. Sprenger-Charolles (1981, 1986) a publié des synthèses qui explicitent les types d'indices que peut prélever et traiter le lecteur dans une perspective de « bottom-up » et M. Dabène a proposé des points de vue complémentaires à propos de la lecture à haute voix (Dabène, 1987b et Dabène, dir. & al., 1989).
- (12) En particulier l'ouvrage de Smith (1971) et les recherches de Richaudeau et Gauquelin (1974).
- (13) Foucambert (1976) condamne tout recours au décodage, tandis que Charmeux (1975) et Hébrard (1977) lui accordent une place seconde.
- (14) Voir les enquêtes de F. Marchand (1971).
- (15) Modèle emprunté à Hayes et Flower, après la présentation de M. Fayol (1985) et la diffusion de l'article de C. Garcia-Debanco : Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, in *Pratiques* n° 49 (1986) : *Les activités rédactionnelles*.
- (16) cf. le n° 18 de *Repères* (1998) et en particulier l'article de G. Ducancel et D. Verecque (INRP-Prog) : Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit par les élèves.
- (17) *Plan de Rénovation* § 312.1.
- (18) Les I.O. de 1972 reprennent la dialectique *libération / structuration* sous les termes *spontanéité / élaboration*.
- (19) Le lecteur aura remarqué que l'oral, en tant que discipline spécifique, est absent de cette mise en cohérence. C'est tout simplement parce que, n'ayant aucune expérience de recherche en ce domaine, je ne suis pas en mesure d'en parler. J'engage le lecteur à consulter en particulier *Repères* n° 17 : *L'oral pour apprendre* (1998) qui est très riche en apports compatibles avec notre perspective. Voir aussi plusieurs articles dans ce numéro.

- (20) cf. *Les Interactions lecture-écriture*, Actes du Colloque Théodile-Crel 5 (Lille, nov. 1993) présentée par Y Reuter, P. Lang, 1994 et l'analyse qui en est faite par H. Romian dans les *Notes de lecture* du *Repères* n° 14 (1996)
- (21) cf. les publications du Groupe d'Ecouen, du Groupe EVA et d'autres à leur suite...
- (22) cf. Groupe EVA (1992)
- (23) Cette hypothèse n'est pas nouvelle : elle est l'un des fondements de la dialectique « libération du langage - structuration de la langue », développée dans le *Plan de rénovation* (cf. l'article de H. Romian, dans *Repères*).
- (24) Sur les modalités théoriques et les résultats, cf. Mas (1991, 1992).
- (25) Des exemples dans Groupe EVA, 1991.
- (26) Dans *Repères* n° 58. Cf. aussi Ducancel & Astolfi (1995).
- (27) cf. *Aster* n° 6 (1995) : *Les élèves et l'écriture en sciences*, en particulier les articles de C. Garcia-Debanc et de G. Ducancel et *Repères* n° 12 : *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*.
- (28) cf. *Repères* n° 79 ; *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*, produit par le Groupe Eva.
- (30) Sur les notions de « activités différées, décrochées », cf. C. JP.Jaffré (1986), Le Cunff (1993), C. Pierson (1996).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTER n° 6 (1995) : *Les élèves et l'écriture en sciences*, Paris, INRP
- BEST, F. (1978) : *Vers la liberté de parole*, Paris, INRP-Nathan.
- BRASSART, D., GARCIA-DEBANC, C., HALTE, J.-F., LEBRUN, M., PETITJEAN, A., LEGROS, G., ROPE, F., (1990) : *Perspectives didactiques en français*, « Actes du Colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles », Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- CHARMEUX, E., (1975) : *La lecture à l'école*, Paris, CEDIC.
- CHARMEUX, E., DUCANCEL, G., HAZEBROUCK, M.F., NIQUE, C., ZONABEND, J., (1985). *Lecture/S/Écriture/S en section des Grands/CP/CE1*, Paris, Nathan-INRP.
- CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAVEAU, E., (1983) : Vers une approche interdisciplinaire de l'apprentissage de la lecture, in Petitjean, A. & Romian H. (Dir.), *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, op. cit. tome 1.
- DABÈNE, M., (1981a) : La didactique du français, in *Recherches en didactique du français*. Centre de didactique du français, publication de l'Université des lettres et langues de Grenoble.
- DABÈNE, M., (1981b) : Pratiques scripturales et interactions sociales, in *Recherches en didactique du français*, ouvr. Cité.
- DABÈNE, M., (1987a) : *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Bœck.
- DABÈNE, M., (1987b) : *L'empan œil-voix*, Ellug, Université Stendhal, Grenoble III.



- DABÈNE, M. (Dir.) & al. (1989) : *Regards sur la lecture : textes et images*, Ellug, Université Stendhal, Grenoble III.
- DABÈNE, M., (1991) : Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères* (nouvelle série) n° 4 : *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, Paris, INRP.
- DUCANCEL, G. (1989) : Apprendre en résolvant des problèmes, in Romian, H. & al., *Didactique du Français et Recherche-action*, op. cit.
- DUCANCEL, G. & VERECQUE, D. (1998) : Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit par les enfants, *Repères* n° 18, Paris, INRP.
- DUCANCEL, G & ASTOLFI J.-P. : Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques : regards en arrière et aspects actuels, *Repères* n° 12 (1995).
- FABRE, C., (1991) : La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits in *Repères* n° 4 (nouvelle série), Paris, INRP.
- FAYOL, M., (1984) : L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, *Repères* n° 63, Paris, INRP.
- FOUCAMBERT, J., (1976) : *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au cm2*, Paris, SERMAP-OCDL.
- GARCIA-DEBANC, C., (1986) : Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture, *Pratiques* n° 49.
- GARCIA-DEBANC, C., (1990) : Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités, in Brassart G. & al. (1990), op. cit.
- GIASSON, J., (1990) : *La compréhension en lecture*, De Bœck.
- GROUPE EVA, (1991) : *Évaluer les écrits l'école primaire*, à Paris, Hachette-INRP.
- GROUPE EVA, (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette-INRP.
- GROUPE RESO (coord. A. Angoujard) (1994) : *Savoir orthographier* ; Hachette-INRP.
- GROUPE PROG (coord. M. Brigaudiot et R. Goigoux) (1998) : *A la conquête de l'écrit*, *Repères* n° 18, INRP.
- HALTE, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, Paris : PUF.
- HAYES, J.-R. & FLOWER, L.S., (1980) : Identifying the organisation of the writing process, in Gregg & Steinberg, *Cognitive process in writing*, Hillsdale, Erlbaum.
- HEBRARD, J., (1977) : Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit, in Lentin et al. : *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*, Paris, ESF.
- JAFFRÉ, J.-P., (1996) : Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe, *Rencontres Pédagogiques* n° 11.
- LEBETTRE, L. & VERNAY, M. (1962) : *Programmes et Instructions commentés. Enseignement élémentaire*, Paris, Bourrelier.
- LE CUNFF, C., (1993) : Glossaire, *Rencontres Pédagogiques* n° 33, INRP.
- MARCHAND, F., (1971) : *Le Français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.
- MAS, M., (1991) : Écrire, c'est tout un système, *Repères* n° 4, Paris, INRP.

- MAS, M., (1992) : La quadrature du cycle. Des modules pour la production d'écrits à l'école, *Repères* n° 5, Paris, INRP.
- MEN, (1972) : *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*. Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972.
- MEN, (1985) : *École élémentaire. Programmes et Instructions*, CNDP-BOEN.
- MEN, (1991), Direction des Écoles : *Les cycles à l'école primaire*, CNDP, Hachette-Écoles.
- MEN, (1992), Direction des Écoles : *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, Savoir-lire.
- PLAN DE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, (1970), Paris, IPN, Département de la Recherche Pédagogique, enseignement élémentaire du français, brochure dactylographiée hors commerce, 65p. Une version édulcorée est publiée dans *Recherches Pédagogiques* n° 47 : Enseignement du français à l'école élémentaire : principes de l'expérience en cours, Paris, INRDP, Service des Études et Recherches Pédagogiques, 1971, 48 p.
- PIERSON C., (1996) : Mener une activité décrochée : la répétition, in Groupe EVA (1996) ouvr. cité.
- RECHERCHES PÉDAGOGIQUES n° 117 (1983) : *Éveil scientifique et modes de communication*, INRP.
- RENCONTRES PÉDAGOGIQUES n° 11 (1986) : *Communiquer, ça s'apprend*, Paris, INRP.
- RENCONTRES PÉDAGOGIQUES n° 19 (1988) : *Problèmes d'écriture*, Paris, INRP.
- RENCONTRES PÉDAGOGIQUES n° 33 (1993) : *Écrire en classe. Projets d'enseignement*, Paris, INRP.
- REPÈRES n° 62 (1984) : *Résolution de problèmes en français*, Paris, INRP.
- REPÈRES n° 66 (1985) : *Des outils et des procédures pour évaluer les écrits*, Paris, INRP.
- REPÈRES n° 71 (1987) : *Construire une didactique*, Paris, INRP.
- REPÈRES n° 79 (1989) : *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*.
- REPÈRES (nouv. série) n° 4 (1991) : *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, Paris, INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 5 (1992) : *Problématique des cycles et recherche*, Paris, INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 9 (1994) : *Activités métalinguistiques à l'école*. Paris, INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 10 (1994) : *Écrire, réécrire*. Paris, INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 12 (1995) : *Apprentissages langagiers apprentissages scientifiques*. Paris, INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 14 (1996) : *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?* INRP.
- REPÈRES (nouv. série) n° 17 (1998) : *L'oral pour apprendre*, Paris, INRP.

- REPÈRES (nouv. série) n° 18 (1998) : *À la conquête de l'écrit*. Paris, INRP.
- REUTER, Y., (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- RICHAUDEAU, F., GAUQUELIN, M.F., (1974) : *Méthode de lecture rapide*, Paris, CEPL.
- ROMIAN, H. & al. (1982) : Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au Cours Préparatoire, *Recherches Pédagogiques* n° 116, Paris, INRP.
- ROMIAN, H., (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.
- ROMIAN, H., (1987) : Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques, *Repères* n° 71, Paris, INRP.
- ROMIAN, H., (1989) : « Éléments pour construire une didactique du français langue maternelle » in Romian H. & al. (1989), op. cit.
- ROMIAN, H., (1992). Maîtrise de la langue et cohérence pédagogique, didactique. Apprentissages de la lecture / écriture au cycle II, *Repères* n° 5, Paris, INRP.
- ROMIAN, H. & DUCANCEL, G., (1984) : Une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du français, *Repères* n° 62, Paris, INRP.
- ROMIAN, H., DUCANCEL, G., GARCIA-DEBANC, C., MAS, M., TREIGNIER, J., YZIQUEL, M., (1989) : *Didactique du français et recherche-action*, Paris, INRP, coll. Rapports de recherche.
- SMITH, F., (1971) : *Understanding reading*, New-York, Holt, Rinehart & Winston,
- SPRENGER-CHAROLLES, L., (1981) : « L'activité de lecture. Dimensions linguistiques et psycholinguistiques », *Les Cahiers du CRELEF*, n° 13, Université-CRDP de Besançon.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., (1986) : Stratégies de lecture, *Pratiques* n° 52, ; La perception visuelle au cours de la lecture.
- TURCO, G., (1987) : Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits des élèves, *Repères* n° 71, Paris, INRP.
- TURCO, G., (1988) : *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*. Rennes, CRDP.

