

# REVUE... DES REVUES

## NOTES DE LECTURE

### REVUES

#### **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

CRAP

- N° 416 : *Analysons nos pratiques 2*
- N° 417 : *Poésie poésies ; l'école et la commune*

#### **CARREFOURS DE L'ÉDUCATION**

CURSEP université de Picardie Jules Verne

- N° 16 Juillet - décembre 2003 : *Éducation et genre*

#### **ENJEUX**

CEDOCEF facultés universitaires de Namur

N° 59

N° 60

#### **ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE**

Didier Érudition

- N° 132 : *Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère*

#### **FAITS DE LANGUES**

Revue de linguistique, Ophrys

- N° 22 (2003) : *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires.*  
Dir. J.-P. Jaffré

#### **LANGAGE ET PRATIQUES**

- N° 31 juin 2003 : *Comprendre les textes*

J. Bernardin : Les dimensions socio-culturelles de l'entrée en lecture

T. Jeanneret : Une approche linguistique de la simplicité des textes

C. Tauveron : Des vertus homéopathiques de la littérature

R. Goigoux : Quelques points de repères pour une didactique de la compréhension

J. David : Construction du lexique et acquisition de la lecture

E. Eme : Compréhension en lecture et développement métalinguistique

N. Avanthey-Granges et S. Botteron : Compréhension de trois types de textes oraux et écrits par des enfants avec / sans troubles de la lecture

### **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

AFEF

- N° 146 : *Le rapport à l'autre*

### **LIRE ÉCRIRE À L'ÉCOLE**

IUFM et CRDP de Grenoble

- N° 20 : *Des chiffres et des lettres*
- N° 21 : *La naissance*
- N° 22 : *Le conte*

### **PRATIQUES**

CRESEF

- N° 119-120 : *Les écritures théâtrales*
- N° 121-122 : *Les écrits universitaires*

### **OUVRAGES REÇUS**

- BASTIEN C et BASTIEN-TONIAZZO M. (2004) : *Apprendre à l'école*. Paris, A. Colin.
- DANON-BOILEAU L., HUDELLOT C., SALAZAR ORVIG A., 2002, *Usages du langage chez l'enfant*. Paris, Ophrys, Bibliothèque de faits de langues.
- DANVERS F., 2003, *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation toute la vie*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- DESCO, 2004, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Les actes de la Desco, MEN, Scéren, CRDP de Versailles (Actes de l'université d'automne de Royat, octobre 2002, resp. C. Tauveron).
- GARCIA-DEBANC C. et PLANE S. (coord.), 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école ?* Paris, Hatier.
- HAMON H., 2004, *Tant qu'il y aura des élèves*, Paris, Seuil.
- KAHN P., 2002, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- MARICOURT T., 2003, *Ateliers d'écriture : un outil, une arme*, Amiens, Licorne diffusion, Paris, L'Harmattan.
- MARICOURT T., 2003, *Entre l'ordre établi et la détresse humaine. De quelques travailleurs sociaux en formation, de quelques exclus, aujourd'hui*, Amiens, Licorne diffusion, Paris, L'Harmattan.
- PIOTROWSKI D., 2004, *L'hypertextualité ou la pratique formelle du sens*, Paris, Champion.
- RABATEL A., 2004, *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, PUL.
- TOCZEK M.-C. et MARTINOT D., 2004, *Le défi éducatif*, Paris, A. Colin.
- VARGAS (dir.), 2004, *Langue et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques*, Aix, PUP, coll. Langues et écritures.

## NOTES DE LECTURE

- Michel Candelier, dir., *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, de Boeck, 2003, 381 p.

Cet ouvrage vise à rendre compte d'un vaste travail de recherche et d'évaluation, développé dans le cadre du programme Lingua, qui s'est étalé sur plusieurs années en faisant appel à des enseignants et chercheurs de plusieurs pays européens (Allemagne, Espagne, Italie, Suisse, France métropolitaine et île de la Réunion) et qui s'est terminé par la tenue d'un Colloque international à l'université de Neuchâtel en février 2002.

L'ampleur de l'entreprise et le nombre des contributions à cet ouvrage (26) ne permettent pas d'en faire une présentation exhaustive dans les limites de cette note de lecture. J'essaierai seulement d'en reconstituer les principaux objectifs, d'en dégager les hypothèses et de donner une idée des résultats et de leur évaluation.

Précisons d'abord, à la suite de Michel Candelier, responsable scientifique du programme et coordonnateur de l'ouvrage, le sens de l'intitulé *Evlang*. Cet acronyme (pour « Éveil aux langues à l'école primaire ») désigne un mode original d'introduction des langues étrangères à l'école primaire, faisant l'objet de diverses appellations telles que *Éveil aux langues*, *Éveil au langage*, *Éducation aux langues et cultures*, *Language awareness* ou encore *Sprach und Kulturerziehung*, pour ne citer que les plus connues parmi celles qui renvoient spécifiquement à cette même orientation. On en attend des effets favorables chez l'élève que Michel Candelier résume ainsi : le développement de représentations et attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle et de la motivation pour l'apprentissage des langues ; le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris celle de l'école, qu'elle soit maternelle ou non ; le développement d'une culture langagière aidant à la compréhension du monde multiculturel et multilingue dans lequel l'élève est amené à vivre.

On ne peut parler d'éveil aux langues que lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner et qui peuvent être ou non la langue maternelle de certains élèves. On a pris soin de faire figurer tout à la fois des langues typologiquement et géographiquement éloignées (c'est ainsi que sont proposées, entre autres, des activités de découverte à partir de la graphie chinoise), et des langues parentes où le jeu consistera à repérer les analogies (le travail sur les langues romanes est éloquent à cet égard).

Outre que de telles activités achemineront l'élève vers une prise de conscience de l'existence de familles de langues, elles jouent parallèlement un rôle décisif dans le phénomène fondamental de décentration progressive des sujets en favorisant un certain recul par rapport aux spécificités de la langue première. Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette ouverture n'est pas l'apanage des seuls élèves mais qu'elle touche aussi les enseignants, qui découvrent à cette occasion la diversité inhérente aux différents systèmes linguistiques dont ils n'étaient pas forcément conscients jusque là ; ce qui souligne l'importance de la formation des maîtres dans la mise en œuvre d'opérations de ce type.

D'autres traits sont caractéristiques des contenus langagiers présentés : il s'agit du choix délibéré, dans certains cas, de langues qui se trouvent en position de minorisation, soit parce qu'elles sont parlées par des populations socialement infériorisées, soit parce que l'évolution historique leur a fait perdre tout ou partie de leur ancien prestige. Le rôle d'une approche inspirée par l'éveil au langage est alors d'œuvrer dans le sens de leur revalorisation en les faisant accéder au statut d'objets pédagogiques légitimes et d'outils de d'élaboration du savoir, utilisables dans une perspective transdisciplinaire.

L'ouvrage rend compte par ailleurs des enjeux, des démarches et des supports didactiques utilisés dans différents domaines : relation entre langues (histoire, évolution, famille), langage oral et écrit, alphabets et système d'écriture, structure des langues (niveaux morphologique, syntaxique, lexical et textuel), emprunts et néologismes, le monde sonore des langues, le langage dans l'environnement de l'enfant, registres et variétés de langue, plurilinguisme et diglossie, statut des langues.

C'est ainsi que, pour sensibiliser les élèves à la notion fondamentale de l'arbitraire du signe, très utile pour entrer dans d'autres langues, on utilise un support intitulé « les animaux prennent la parole » qui présente le chant du coq dans huit langues (russe, luxembourgeois, arabe, anglais, portugais, chinois, roumain et tchèque) ; de même, le caractère arbitraire du genre devient manifeste lorsqu'on observe les variations d'un même nom à travers les langues. Ce qu'illustre le support « Fruits et légumes en tous genres » élaboré par l'équipe suisse. De même, le personnage mythique d'Adrien, support forgé par l'équipe de Grenoble, est issu d'une situation familiale plurilingue : il raconte son histoire « I live in New York but je suis né en Haïti » et compose un rap qui mélange français, créole, anglais et espagnol pour donner un exemple de multilinguisme et souligner l'importance de la biographie langagière des individus.

Notons la présence, au fil des chapitres, de ce que les auteurs appellent des « Intermèdes » consacrés à des transcriptions de séquences de classe, de réflexions méthodologiques sur l'élaboration du matériel et d'extraits d'entretiens avec des enseignants engagés dans la mise en œuvre du programme.

Dans le but de déterminer, autant que faire se peut, le degré de réussite et d'efficacité de l'ensemble des activités par rapport aux hypothèses initiales, l'expérience a été soumise à une double évaluation : une évaluation quantitative, destinée à dégager les effets produits, et une évaluation qualitative, dite « interne », destinée à dégager les éléments du vécu, les conditions de mise en œuvre de l'approche étudiée et ses effets en termes d'attitudes et d'acquisitions. Un dispositif complexe et rigoureux a été établi, comportant des classes expérimentales et des classes témoins choisies dans l'ensemble des pays concernés. On trouvera dans l'ouvrage un compte-rendu détaillé de ces évaluations à laquelle les auteurs ont accordé une attention toute particulière, notamment dans les domaines de la construction des aptitudes (en particulier métalinguistiques), la construction des attitudes (représentation des langues, motivation à l'apprentissage), et la construction des savoirs chez les élèves.

Au vu des résultats, les auteurs ne tentent pas d'imposer des certitudes méthodologiques mais font preuve d'un optimisme mesuré : cette entrée dans l'univers des langues ne peut manquer de faciliter les apprentissages langagiers, qu'il

s'agisse d'un autre regard sur la langue de l'école ou de l'acquisition d'une ou plusieurs langues étrangères au cours de la scolarité.

Au moment où l'Europe accueille de nouveaux partenaires, ce travail d'une grande ampleur vient à point. Nous ne doutons pas que de telles activités, proposées aux enfants de l'école primaire, pourront aider à sensibiliser les futurs citoyens européens à la diversité de leur patrimoine linguistique et développer chez eux le respect de l'autre à travers sa langue et sa culture. Encore faudrait-il qu'il ne figure pas seulement dans la bibliographie des chercheurs en didactique des langues mais qu'il contribue à donner un sens et des perspectives plus larges aux orientations des nouveaux programmes parus en 2002 qui prévoient en effet que les élèves du cycle 2, à côté de l'apprentissage d'une langue particulière, découvrent « que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national ».

Louise Dabène

■ Jean-Pierre JAFFRE (Dir), 2003, *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*. Ophrys. *Faits de langue* 22.

Ce numéro de *Faits de langue* est consacré à la variation, au changement de l'/des écriture(s). Dans sa présentation, Jean-Pierre Jaffré rappelle d'abord que ce n'est qu'assez récemment (depuis le milieu des années soixante-dix) que les linguistes ont admis que le langage changeait. Si le changement de la langue parlée a fait l'objet de multiples études, il en va autrement de l'écriture, « plus volontiers considérée comme un objet immuable, figé une fois pour toutes. »

« C'est ce fixisme, réel ou supposé, que nous avons souhaité interroger. Le sentiment de confiance généré par la *snorme* est souvent mis à mal par l'usage. Nous interrogeons ici les erreurs, les hésitations, les difficultés de ceux qui s'en servent : elles révèlent des facettes moins rassurantes sans doute, mais vivantes, traversées par des forces antagonistes. »

Jean-Pierre Jaffré met en avant le concept de « dynamique graphique ». Cette dynamique « est déterminée par un choix potentiel entre des options qui dépendent elles-mêmes des principes sous-jacents [...] qui varient avec les écritures. L'étude de ces principes relève de l'approche linguistique, celle des causes du changement relevant des approches psycho et sociolinguistiques.

Ces trois approches structurent le numéro, sachant que l'approche linguistique est quasiment toujours présente dans les contributions centrées sur l'approche psycholinguistique comme dans celles où domine l'approche sociolinguistique, sachant aussi que la plupart des contributions combinent les trois points de vue, ne se distinguant que par leur centre de gravité.

Les systèmes alphabétiques ou syllabiques sont fondés sur les relations phonographiques, mais ils ne se résument pas à ces relations. Les usagers attendent aussi d'une orthographe « qu'elle leur donne à voir une langue de la façon la plus *imagée* possible ». Ainsi, l'orthographe française du XVII<sup>e</sup> siècle a, notamment, réinvesti les consonnes finales de « fonctions dérivatives qui, aujourd'hui, partici-

pent à une conception idéovisuelle de la lecture », constituant l'orthographe « en une sémiologie plus ou moins autonome ».

Cette coexistence entre phonographie et sémiographie génère conflits et zones de fragilité (par exemple : **terrain**, \* **térain**, \***térrain**), mais elle est, en même temps, « un facteur essentiel de la dynamique orthographique » dans les différentes écritures. La dimension linguistique trace les contours d'une *potentialité*. « Reste à essayer de mieux comprendre pourquoi, selon les lieux et les époques, certaines options l'emportent quand d'autres, pourtant plausibles, tombent en désuétude. » Ce rôle est dévolu aux approches psycho et sociolinguistiques.

« Le changement graphique dépend avant tout des interactions entre les usagers et le système. » L'acquisition, les erreurs sont « les révélateurs de zones de résistance et donc de la possible évolution d'un système. » S'agissant du français, plusieurs contributions analysent des domaines dans lesquels les erreurs sont particulièrement fréquentes, y compris chez des adultes dits cultivés : les accords en genre et en nombre sans correspondant phonologique, les homophones verbaux en /E/. « Les sujets expérimentent des possibles pour sélectionner le probable (à partir) de ce qu'ils savent du fonctionnement de l'orthographe. » Un des auteurs parle d'un « véritable système de l'erreur ». On relève des analyses semblables dans des contributions qui s'attachent à d'autres langues alphabétiques ou non alphabétiques comme le chinois. « Les erreurs sont fréquemment annonciatrices de changements à venir. Elles montrent surtout que, sans créativité, il n'est pas d'acquisition possible. »

Autre facteur majeur de changement, les évolutions des sociétés. Il s'agit, bien sûr, des nouvelles technologies, mais, plus largement, du besoin d'« adapter la langue et son écriture à des situations nouvelles. »

Une contribution propose une « sémiologie de l'écriture électronique ». D'autres se penchent sur des tentatives de « démocratisation de l'outil » avec les exemples de la Chine, de la Corée ou encore du persan. D'autres enfin étudient les tendances conservatrices observées, par exemple, en France dès le XVII<sup>e</sup> siècle et relayées paradoxalement, au moins en apparence, par l'avènement de la scolarité obligatoire. Les différentes tentatives de « simplifications » ou de « rectifications » depuis plus d'un siècle se sont heurtées aux levées de boucliers des conservateurs et ont rencontré l'indifférence de la plupart des enseignants. Les mêmes conflits ont eu lieu en Allemagne, débouchant même sur des actions en justice ! La remarque de Mézeray (1673) semble rester la devise des conservateurs avides de reconnaissance sociale et culturelle : « Il faut suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gents de lettres, d'avec les ignorants et les simples femmes. »

Ce volume, on le voit, était l'introduction du concept de « dynamique graphique ». Il en propose trois approches heuristiques complémentaires : linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique. Il en appelle à l'extension et à l'approfondissement des recherches. Jean-Pierre Jaffré souligne, en particulier, que « dans la plupart des pays, les enquêtes sur les pratiques orthographiques font défaut. »

La problématique et la méthodologie présentées ici, les contributions rassemblées constituent d'ores et déjà une référence indispensable pour les didacticiens du français et pour les formateurs de maîtres. Elles incitent à regarder « ce qui se passe réellement », à interroger les « représentations normatives » et la

« conception fixiste » de l'orthographe, à voir variations et erreurs d'un autre œil et à mesurer les (en)jeux sociaux et politiques qui traversent le domaine.

Gilbert Ducancel

- VARGAS C. dir., 2004, *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Coll. Langues et écritures, Publications de l'université de Provence.

L'ouvrage présente les actes du Colloque international de Marseille, organisé les 4-6 juin 2003 par l'IUFM d'Aix-Marseille, en collaboration avec l'Association internationale DFLM (pour le développement des recherches en didactique du français langue maternelle), devenue AIRDF (Association Internationale pour la recherche en didactique du français). Il s'était fixé comme objectif « de faire le point sur la situation actuelle en matière de langue et d'études de la langue » aussi bien au niveau de la réflexion épistémologique que des pratiques effectives et des représentations « chez les enseignants et les élèves. » C'est bien sur l'état des lieux, ou du moins ce que les actes du colloque permettent d'en percevoir, que portera cette note de lecture.

C. Vargas, dans sa présentation, souligne l'urgence, à la fois institutionnelle et scientifique, de retravailler l'étude de la langue dans sa dimension phrastique. D'une part, en elle-même, tant « les problèmes liés à la langue dans ses dimensions phonologique, morphologique, syntaxique et lexicale restent nombreux au niveau des apprenants ». D'autre part, en relation avec ses dimensions textuelles et discursives de plus en plus présentes dans les programmes français. Raison de plus pour remettre en chantier l'étude de la langue, florissante dans les années soixante-dix mais très en retrait depuis, et actualiser, voire renouveler les problématiques.

De ce point de vue, si l'intérêt intrinsèque de bon nombre de communications ne fait pas de doute, l'ensemble interpelle fortement la communauté des didacticiens de Français, comme en témoigne à tout le moins l'intervention finale du « grand témoin » du colloque S. Chartrand.

Pour l'essentiel, il ne semble pas que la problématique didactique ait vraiment progressé depuis les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, voire depuis les années soixante-dix. On en reste, fondamentalement, pour ce qui est de l'étude de la langue au sens où la définit C. Vargas, à la problématique des années soixante-dix... Il est vrai, comme le souligne B. Combettes dans son éclairante mise en perspective des recherches sur la langue et l'étude de la langue depuis les années soixante-dix, que les contenus de la syntaxe n'ont pas subi de transformation notable depuis l'époque du Plan de rénovation INRP et ses propositions pour une grammaire scolaire d'esprit structuraliste, fondée sur des manipulations linguistiques. Encore que l'évolution du lexique didactique traduise des référenciations théoriques et une formulation des problèmes de plus en plus opératoires, au fil du temps, ce qui n'est pas rien. Mais on reste sur la même lancée.

Le relevé des problèmes évoqués dans les communications, comme s'ils étaient nouveaux, mais qui sont en fait récurrents depuis les années soixante-dix, voire la reprise dans les mêmes termes de débats didactiques anciens, est significative à cet égard. Tout aussi significative l'absence quasi générale de référence aux propositions des recherches antérieures aux années quatre-vingt-dix. La didactique du français aurait-elle la mémoire courte, quitte à reprendre des chemins déjà bien balisés ? Bien des questionnements en effet resurgissent périodiquement, sans qu'on avance véritablement :

- quelles relations entre d'une part grammaire scolaire et d'autre part linguistique, analyses textuelles et discursives : application ou « transposition didactique » de « savoirs savants » ? simple « recomposition » en patchwork (dont les textes officiels n'ont pas l'apanage) ou « reconfiguration » impliquant emprunts, « retraitement » et mise en cohérence en fonction des problèmes didactiques auxquels il s'agit de répondre ?
- faut-il bannir les emprunts (nécessairement) partiels et les réinterprétations didactiques (de modèles théoriques et d'analyses conçues dans d'autres champs) ? un domaine de référence donné – fût-ce la linguistique, la psycholinguistique ou la sociolinguistique – peut-il et doit-il primer sur les autres, la didactique n'étant, dans ce cas de figure, qu'une « extension » de ce domaine ? (c'est ce que donnerait à penser le sous-titre des actes : « Approches linguistiques et didactiques... ») ou bien conviendrait-il de considérer la didactique du français comme une discipline à part entière située au carrefour de nombreuses disciplines de référence, et pas seulement les sciences du langage et les sciences de l'éducation ?
- quelles finalités assigner à l'étude de la langue ? l'enjeu est-il de constituer une norme de référence, non seulement en orthographe mais aussi en matière de syntaxe et de lexique ou de faire construire des savoirs sur le fonctionnement de la langue par l'observation et le raisonnement, base d'une « représentation dynamique et efficiente de la langue » ? Doit-elle servir « d'abord et surtout à la connaissance du fonctionnement de la langue "et/ou viser essentiellement la maîtrise de l'écrit, en réception et en production ? le second point de vue – qui « instrumentaliserait » la grammaire selon certains – est le plus largement représenté dans le colloque, notamment au primaire ; C. Vargas pose la question de la compatibilité des deux points de vue, mais se refuse à entrer dans le débat (dommage...)
- quelles articulations didactiques entre activités langagières (pratiquer le langage oral, écrit) et « travail de systématisation ou de structuration » (observer la langue et construire des savoirs organisés sur l'objet-langue) ? S. Chartrand pose la question – sans réponse dans le cadre du colloque : si le modèle dichotomique (du Plan de rénovation INRP) : activités de communication / activités de structuration, ne suffit plus à modéliser la dynamique de la démarche, quels autres modèles sont actuellement proposés et/ou expérimentés ?
- « travailler sur la langue en écrivant » et/ou programmer des temps de structuration de la langue ? grammaire « occasionnelle » en situations

de lecture, de production et/ou grammaire « systématique » en situations « décrochées » d'observation et de construction de savoirs sur les fonctionnements du système-langue ? Quelle articulation entre résolutions de problèmes discursifs et résolutions de problèmes linguistiques, construction de savoirs métalinguistiques progressivement structurés ? travail sur texte(s) et/ou sur corpus ? quelle démarche pour favoriser le « lent travail de conceptualisation sur le fonctionnement de l'écrit ?

- grammaire intuitive, implicite et /ou grammaire réflexive, explicite ? connaissances d'ordre épilinguistique et/ou activités métalinguistiques ? quelle progression des unes aux autres, quelles articulations, pour entrer dans un questionnement, des raisonnements, une démarche, une posture métalinguistiques, opérant ainsi une rupture épistémologique avec la posture langagière ?
- comment (re)penser les rapports didactiques entre grammaire de phrase, et domaines du texte, du discours ? Une communication souligne à cet égard l'intérêt d'une « entrée sémantico-pragmatique » dans les textes pour amener les élèves au morphosyntaxique, celui d'une étude de la variation langagière pour les amener à celle du code linguistique commun ?

Il est de fait que la connaissance des débats et des travaux relatifs à ces questions récurrentes ne semble pas la chose du monde la mieux partagée dans notre communauté didactique. Comment éviter que la communauté didactique ne reprenne les mêmes questions, sans guère trancher depuis trente ans ? Comment éviter de voir présenter comme nouvelles des pratiques plus ou moins anciennes ? L'« observation réfléchie de la langue » préconisée par les Instructions de 2002 en France ouvrirait des perspectives nouvelles, selon certains. C'est pour le moins à prouver, si l'on considère les recherches sur la question depuis trente ans. Il est vrai que, de façon surprenante, le contexte de référence de certaines communications se situe plus du côté des Instructions officielles que du côté des recherches en didactique... Et, surtout, comment faire un bilan critique des recherches antérieures de manière à faire le point des acquis, à en cerner les aspects dépassés, les avancées heuristiques ?

Il me semble qu'il y a là à tout le moins un problème de mise en mémoire, d'appropriation collectives des recherches en didactique sur l'étude de la langue à l'école, accentué par une pratique dominante de la référencement qui privilégie les publications les plus récentes en sciences du langage et occulte la didactique... Les recherches des années soixante-dix sur l'étude de la langue, fort nombreuses à l'École comme au Collège, souffriraient d'une double occultation, celle du temps et celle de leur objet didactique. Les recherches INRP des années quatre-vingt – relativement singulières à l'époque il est vrai – auraient contre elles le fait même qu'elles inscrivent l'étude de la langue dans des problématiques plus larges : je ne peux pas ne pas citer ici ces recherches dont on est loin d'avoir utilisé les apports, particulièrement heuristiques : VARIA sur la prise en compte de la variation langagière, EVA sur les dimensions pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques d'une évaluation formative des écrits en classe, RESO sur les résolutions de problèmes langagiers et linguistiques, META sur les activités méta-

linguistiques... Mais j'anticipe sans doute sur la seconde partie de ces notes, qui elle, se tourne du côté des perspectives.

Si l'ensemble des communications traduit une forte stabilité de la « syntaxe » didactique, certaines me paraissent proposer des pistes sinon totalement nouvelles, du moins ouvertes sur un autre monde grammatical possible.

Avec plusieurs communications, le sillon des activités « méta » se creuse et se diversifie dans la perspective d'une construction progressive de concepts par les élèves, s'organisant en continuum. Un métalinguistique réflexif structuré se différencierait ainsi, d'une part d'un métalangagier plus ou moins structuré impliquant des problèmes plus ou moins bien définis, et d'autre part d'un épilinguistique intuitif plus ou moins occasionnel.

Plusieurs contributions mettent l'accent sur la construction d'une maîtrise orthographique dans cet esprit, appuyés sur des dispositifs de « négociation » ou de justification métagraphiques (ateliers de négociation graphiques, dictée négociée, textes lacunaires...). Ces dispositifs, qui tendent à l'appropriation du raisonnement méta-orthographique, impliquent un vigoureux réexamen des relations entre grammaire, conjugaison et orthographe et, notamment, de problèmes plus que mal définis, comme le sujet ou le verbe. On peut regretter cependant que les communications qui traitent de ces questions n'évoquent pas leur filiation évidente avec les recherches INRP RESO et META, et n'analysent pas, et leurs emprunts (et/ou les rencontres ?), et les (éventuels) dépassements.

Un autre sillon se profile, celui des représentations que les enseignants et les élèves se font de la langue, et de son enseignement. Selon C. Fisher, l'étude des représentations des apprenants dans le domaine de la langue a donné lieu à des recherches dispersées dans diverses disciplines (psychologie, psychopédagogie expérimentale, psycholinguistique, psychologie cognitive, linguistique génétique...), mais sans aboutir à des synthèses critiques, sans travail de didactisation du concept de représentation. Ce qui n'est pas tout à fait exact. Certaines recherches (INRP notamment) depuis les années soixante-dix, ont étudié les représentations des maîtres et des élèves en matière de langue et d'enseignement de la langue (sans employer nécessairement le terme de représentations dont l'usage est relativement récent). Ces études n'avaient pas bonne presse à l'époque, compte tenu du fait – disait-on – qu'elles ne portaient que sur des discours, et non pas sur la réalité des pratiques de classe. Est-il admis par tous aujourd'hui que les représentations des acteurs apportent des informations indispensables pour interpréter les données d'observation des pratiques ? Il est vrai que la description des pratiques de classe n'est pas la préoccupation dominante des participants au colloque, beaucoup plus centrés sur les savoirs à enseigner.

C. Fisher a donc raison de « mettre sur la table » des didacticiens de français le concept de représentations en didactique des sciences : le rôle des conceptions existantes dans les apprentissages, les obstacles qu'elles génèrent, les modalités didactiques pour les traiter. Soulignant la difficulté de l'entreprise pour ce qui est de la langue – à la fois composante d'une compétence langagière complexe exercée en situation d'action et objet d'étude abstrait à observer, manipuler, analyser –, C. Fisher en souligne la nécessité dès lors qu'on s'intéresse au versant appropriation par les élèves du triangle didactique. Elle appelle à « inscrire résolument l'étude des représentations dans le champ de la didactique, dont la visée est la

pratique de la classe » afin de « comprendre comment les élèves apprennent, pourquoi ils n'apprennent pas, pour éclairer la problématique du transfert des connaissances en situation de production », et « mieux comprendre les problèmes d'enseignement et d'apprentissage liés à des savoirs et des savoir faire ».

B. Combettes lui, trace un sillon historique – trop peu travaillé par notre communauté didactique, du moins en France – traitant de l'évolution de la didactique de la grammaire depuis les années soixante-dix, en relation avec l'évolution des textes officiels. Il distingue trois étapes :

- les années soixante-dix, marquées par le Plan de rénovation INRP, qui rompt avec la grammaire scolaire traditionnelle et son approche psychologisante pour construire une grammaire d'inspiration structurale enseignée et apprise selon une démarche inductive se rapprochant de celle des sciences expérimentales ;
- les années quatre-vingt déplacent le débat vers l'opposition grammaire de phrase (en gros, sur la lancée du Plan de rénovation) / grammaire de texte (en réalité étude de la grammaire dans les textes), qui a le mérite de prendre en compte la dimension textuelle et les aspects pragmatiques (tout en laissant de côté la morphosyntaxe au collège, mais c'est moins vrai des recherches au niveau du primaire) ;
- plus récemment, les textes officiels du collège, dans le même mouvement, ajoutent un niveau d'analyse supplémentaire, le discours, sans modifier les contenus existants, et la syntaxe demeure essentiellement distributionnaliste, sans changement notable, malgré une volonté déclarée de lier didactiquement grammaire de phrase et domaines du texte, puis du discours.

B. Combettes ne s'enferme pas dans une histoire-constat, si éclairante soit-elle. Il invite les didacticiens à une mutation profonde de leur conception de la syntaxe et de son enseignement, par référence à la linguistique fonctionnelle, en tant que celle-ci permet d'étudier les rapports entre le système linguistique et les réalités extralinguistiques. La grammaire y serait « une théorie de la composante grammaticale de la compétence de communication » qui renvoie aux codages mis en œuvre dans une activité langagière et aux opérations de référence et de mise en discours sur lesquels ils reposent. Ainsi l'étude de tel ou tel schéma de phrase aurait à prendre en compte les règles du système morphosyntaxique, les aspects sémantiques de ces relations, les caractéristiques référentielles des unités insérées dans ces structures, les contraintes liées au niveau informationnel. Ainsi la phrase s'inscrirait dans un continuum, « de la cellule propositionnelle minimale aux unités discursives les plus vastes ».

Sans doute les Instructions du collège ciblées sur la maîtrise des discours se prêteraient-elles à une telle mutation. Je doute qu'il en aille de même au niveau de l'École où les Instructions sont plutôt ciblées sur « l'observation réfléchie de la langue ». Progression, de la langue aux discours, qui laisse perplexe et pose plus d'un problème, dont – notamment – l'articulation langue / discours. Il n'est pas évident que la recherche ait à se couler dans un tel moule...

J.-F. de Pietro lui, commence par situer les activités réflexives dans l'enseignement du français tel qu'il est défini dans les Plans d'étude cadres récents pour

la scolarité obligatoire en Suisse francophone. Cet enseignement répond à trois finalités : rendre les élèves capables de communiquer en produisant des textes oraux et écrits adaptés aux diverses situations de la vie sociale, de réfléchir sur la communication et sur la langue, leur permettre de construire des références culturelles communes. L'enseignement grammatical est donc conçu à la fois comme outil au service de capacités pratiques (orthographe, rédaction de textes complexes...) et comme cadre de réflexion pour appréhender le(s) langage(s). Il ne suffit donc pas de communiquer, voire d'améliorer occasionnellement tel ou tel aspect de la communication : un enseignement spécifique de la grammaire est nécessaire pour développer les capacités à utiliser la langue de manière plus consciente et réfléchie.

J. F. de Pietro le précise, il entend par « grammaire » « l'ensemble des activités réflexives (je dirais « méta ») conduites à propos des multiples dimensions et manifestations langagières du français », et impliquant divers niveaux d'analyse possibles : le français en tant que langue parmi d'autres, la communication et ses paramètres, le texte (et plus précisément les genres textuels), l'oralité / la scripturalité, le système grapho-phonétique et l'orthographe, les normes / la variation, la phrase, le mot, la conjugaison, l'histoire de la langue... La cohérence serait dans l'ordre d'une reconfiguration didactique qui aurait à intégrer aussi bien les représentations et capacités des élèves et les modalités d'enseignement possibles que des contenus renvoyant à la fois aux théories de l'objet et aux pratiques sociales de référence.

On pourrait alors aller vers une grammaire utile et intéressante en ce qu'elle répond pour les élèves à de vraies questions, qu'elle permet de résoudre de vrais problèmes, tout comme en mathématique ou en science, en connaissance de l'environnement. Une grammaire d'« éveil aux langues » pour tous les élèves induisant une meilleure connaissance du français, mais aussi une préparation à l'apprentissage d'autres langues, une reconnaissance / légitimation des langues parlées ou connues par certains élèves, une ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Ce Plan cadre présente de fortes analogies avec les travaux des équipes INRP du premier degré, et j'en suis fort heureuse. Mais on est fort loin des récentes instructions françaises. Nul n'est prophète en son pays ?

Voilà donc un état des lieux pour le moins contrasté. Il témoigne, me semble-t-il, du fait que des recherches dispersées dans un espace universitaire morcelé, nécessairement ciblées sur des problèmes limités, des colloques épisodiques, ne peuvent répondre que très difficilement à la nécessité d'une mutation analogue à celle des années soixante-dix. Aucune équipe ne peut à elle seule prendre en charge des problèmes d'une telle ampleur. Et l'addition de recherches dispersées dans un colloque n'y suffit pas.

Il y faut un réseau d'équipes ayant les moyens de mobiliser dans la durée une « masse critique » de compétences d'ordre scientifique et pratique. En témoigne J.-F. de Pietro qui montre que l'élaboration des Plans cadres de la Suisse francophone résulte d'un long processus initié par l'Institution, et appuyé notamment sur l'Institut de recherche et de documentation pédagogiques de Neuchâtel et l'université de Genève.

Je ne peux que souscrire à la conclusion de la communication de B. Combettes. La nécessaire « mise à jour » de l'enseignement de la syntaxe. comporte, outre ses

aspects spécifiques, « deux dimensions du problème (qui) ne peuvent être escamotées sous peine de voir toute éventuelle proposition de changement demeurer inefficace et rester lettre morte [...] : « mettre en œuvre des travaux de recherche en didactique, avec les phases d'expérimentation et d'évaluation indispensables avant toute généralisation ; repenser, en ce qui concerne l'apport des sciences du langage, plus particulièrement dans les domaines de la morphosyntaxe et de la sémantique, la formation initiale et continue des enseignants ». Et j'ajouterais : mieux diffuser et valoriser la mémoire vivante des recherches du passé dans notre communauté didactique, mieux articuler formation et recherche.

Hélène Romian